

Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΛΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

**ΕΝΑ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΟ
ΚΙΝΗΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
Η ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ
ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ «Ο ΓΑΡΓΑΛΗΣΤΗΣ»**

Πτυχιακή εργασία
της ΑΣΛΑΝΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑΣ
Α.Μ.Φ.452

Υπό την εποπτεία της
κ. ΡΟΜΠΟΥ – ΛΕΒΙΔΗ ΜΑΡΙΚΑΣ

Άρτα
Νοέμβρης 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1	
Η θεωρητική πλαισίωση της παρούσας εργασίας	
1.1 Πηγές από τον κλάδο της Ανθρωπολογίας του Χορού.....	9
1.2 Πηγές από τον κλάδο της Παιδαγωγικής.....	27
Κεφάλαιο 2	
Επιχειρώντας την μουσικοκινητική απόδοση του παραμυθιού «ο γαργαληστής»	
Οι παράγοντες οριοθέτησης της παρούσας πρότασης για το σχολείο.....	39
2.1. Συζήτηση με θέμα τα παραμύθια.....	41
2.2. Ενσωματώνοντας τις πολιτισμικές έννοιες.....	42
1 ^η ενότητα	
Ο γραμμικός χρόνος.....	42
Ο τόπος καταγωγής.....	43
Ο ήρωας.....	44
Η αίσθηση της ακοής και της όσφρησης.....	45
Η αίσθηση της όρασης.....	46
Το ζήτημα της οπτικοποίησης (Οπτικοκεντρισμός).....	46
2 ^η ενότητα	
Το επικοινωνιακό δίκτυο της πλατείας.....	49
Πολιτισμικά σημαινόμενα των επαγγελμάτων.....	49
Παίζοντας με φανταστικό κοινό και χωρίς αυτό.....	50
3 ^η ενότητα	
Το κοινωνικό σώμα του ληστή.....	51

Η αίσθηση της αφής και της ελευθερίας – οι κοινωνικές προεκτάσεις της αφής.....	52
4 ^η ενότητα	
Ο αέναος κυκλικός χορός του Ήλιου.....	53
Η «λογική» των συναισθημάτων.....	54
5 ^η ενότητα	
Η ανατροπή των κοινωνικών περιορισμών μέσα από το παραμύθι.....	55
6 ^η ενότητα	
Η πολυπολιτισμική ταυτότητα της θείας.....	56
7 ^η ενότητα	
Το τεχνοκρατικό περιβάλλον του εργαστηρίου.....	58
8 ^η ενότητα	
Διαθεματική διδασκαλία – το παιχνίδι με τους αριθμούς.....	59
9 ^η ενότητα	
Το επάγγελμα του αστυνόμου και η επίκτητη δύναμη επιβολής εξουσίας.....	60
10 ^η ενότητα	
Η έννοια της μειονότητας εντός της σχολικής κοινότητας.....	63
Η ανατροπή της κοινωνικά προσδιορισμένης έννοιας του Δώρου.....	67
Το ανοικτό δίκτυο της επικοινωνίας.....	69
Η κατανάλωση των γλυκών ως μια πολιτισμικά προσδιορισμένη τελετουργία ενσωμάτωσης της ευδαιμονίας.....	70
Το αυτοσχέδιο παιχνίδι ως το συνδηλωτικό δημιουργικό πλαίσιο διαπραγμάτευσης της υποκειμενικότητας των παιδιών.....	71
Ο χαιρετισμός του γαργαληστή.....	72
2.3. Συζήτηση μετά το πέρας του προγράμματος.....	73

Επίλογος.....	75
Βιβλιογραφία.....	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:	
Προπαρασκευαστικές ασκήσεις για το σώμα και την σταδιακή εξερεύνηση της κίνησης.....	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ:	
Το κείμενο και τα τραγούδια του παραμυθιού.....	105

Όταν το γέλιο τα παιδιά μοιράζουν...

τα πάντα στα σίγουρα αλλάζουν.

Γαργαληστής

Πρόλογος

Μια σημερινή ερευνητική πρόταση γύρω από το ζήτημα της αγωγής και της διδασκαλίας συνολικά αλλά και ειδικότερα για το ζήτημα της αγωγής δια μέσω του χορού και της κίνησης καλείται να αναμετρηθεί με τον τεράστιο όγκο της επιστημονικής πραγματείας που γράφεται αιώνες τώρα από επιστήμονες των κλάδων της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, της Ανθρωπολογίας, της Φιλοσοφίας και όπως υποψιάζεστε η λίστα αυτή διαρκώς διευρύνεται.

Κατά την διάρκεια της ανασκόπησης των πηγών και της βιβλιογραφίας γύρω από την διδασκαλία και τον χορό, διαπίστωσα πως το αντικείμενο των ερευνητών εστίαζε είτε αποκλειστικά στην χοροδιδασκαλία αντιμετωπίζοντας την κίνηση και τον χορό ως αυτοσκοπό, είτε αποκλειστικά στην παιδαγωγική της κίνησης και του χορού ως μέσο για την αγωγή.

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας επιχείρησα να προσθέσω ένα κομμάτι στο υπέρογκο αυτό πάζλ της κινητικής αγωγής, με σκοπό να προτείνω μια νέα διδακτική πρόταση για την πρωτοβάθμια τυπική εκπαίδευση που να χρησιμοποιεί ως μέσο διδασκαλίας τον χορό, την κίνηση και κατά βάση το ανθρώπινο σώμα των παιδιών εξερευνώντας όμως τις πολιτισμικά νοηματοδοτημένες προεκτάσεις της κίνησης τους. Στο εγχείρημα μου αυτό, καίριο μεθοδολογικό εργαλείο και διδακτικό μέσο ήταν το παραμύθι. Αναζήτησα ένα παραμύθι σύγχρονο καθώς η πρόταση μου αφορά την σημερινή πραγματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης και της εικόνας της κοινωνίας στην οποία ζω. Έτσι επέλεξα τον *γαργαληστή* του Δημήτρη Μπασλάμ.

Εκτός των παραμέτρων και των παραγόντων που ορίζουν και περιορίζουν το ερευνητικό αντικείμενο μιας διπλωματικής, η προσωπική μου ενασχόληση με τα παιδιά και δη της πρωτοσχολικής ηλικίας αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και κατά συνέπεια έρευνας εντός αλλά και εκτός των ορίων που στοιχειοθετούν την παρούσα μελέτη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Ζωή Μάργαρη που αποτέλεσε αρχικά επόπτρια της έρευνας μου και την κυρία Μαρία Ρόμπου-Λεβίδη που ανέλαβε εν συνεχεία την εποπτεία της παρούσας μελέτης και στάθηκε δίπλα στους σχετικούς με το ερευνητικό αντικείμενο προβληματισμούς μου.

Εισαγωγή

Στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, έχω επιλέξει να σχεδιάσω ένα πιλοτικό πρόγραμμα το οποίο να προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά των πρώτων σχολικών τάξεων να δηλώσουν και να διαπραγματευτούν την πολιτισμική τους ταυτότητα χρησιμοποιώντας ως μέσο έκφρασης το σώμα και την πολιτισμικά νοηματοδοτημένη κίνηση.

Στοχεύοντας λοιπόν, στην κινητική διερεύνηση των πολιτισμικά προσδιορισμένων στοιχείων της υποκειμενικότητας των παιδιών από τα ίδια τα παιδιά, θα αξιοποιήσω στην πρότασή μου το πλαίσιο και τους ρόλους του παραμυθιού του Δημήτρη Μπασλάμ με τίτλο «ο γαργαληστής».

Στην προσπάθειά μου να υποστηρίξω την λειτουργικότητα του προτεινόμενου πιλοτικού προγράμματος, που στοχεύει στην προώθηση της κατά βάση αυτοσχέδιας κινητικής έκφρασης εντός του σχολικού θεσμού, θα στηριχθώ αποκλειστικά σε βιβλιογραφικές πηγές αντλώντας ερμηνευτικά σχήματα και μεθοδολογικά εργαλεία από δύο επιστημονικούς κλάδους, αυτόν της Ανθρωπολογίας και αυτόν της Παιδαγωγικής. Έτσι προκύπτει το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης.

Στο θεωρητικό αυτό μέρος της εργασίας θα παρουσιάσω ερμηνευτικά σχήματα από τον κλάδο της Ανθρωπολογίας έτσι ώστε να διασαφηνίσω αρχικά τον τρόπο που θα προσεγγίσω το κοινωνικό σώμα και τους εκάστοτε πολιτισμικούς κώδικες που ανάλογα με τις κοινωνικές επιταγές των καιρών κατέχουν τον κατεξοχήν διαμορφωτικό ρόλο στην μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων. Θα εξετάσω τον τρόπο με τον οποίο έννοιες όπως η πολυαισθητική αμεσότητα του χορού, η προφορικότητα στην μετάδοση, η δημιουργικότητα στην κίνηση, η ευελιξία και ο αυτοσχεδιασμός στην δομή του χορευτικού φαινομένου μπορούν να αποτελέσουν συστατικά μέρη του τελικού προτεινόμενου πιλοτικού προγράμματος.

Εν συνεχεία θα εξετάσω το ζήτημα της διδασκαλίας του χορού και τον ρόλο του χοροδιδασκάλου στην διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτοποίησης των κοινωνικών υποκειμένων όπως αυτή καλούνταν πάντα να εξυπηρετήσει κοινωνικές ιεραρχίες και πολιτικές σκοπιμότητες στις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι θα καταλήξω στις σημερινές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος από τον δάσκαλο του χορού και το αντικείμενο του χορού ως διδακτικό αντικείμενο στην εκπαίδευση.

Η προσέγγιση της διδασκαλίας του χορού λειτουργεί ως ένα μεταβατικό στάδιο για το ζήτημα της ολόπλευρης αγωγής, όπως αυτό αρχίζει να διαμορφώνεται από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Σκοπός μου είναι να αναφερθώ στις αρχές των πρωτοπόρων ερευνητών της μεθοδευμένης προσέγγισης στην αγωγή με στόχο να καταλήξω στην σύγχρονη μέθοδο Σχεδίου ή αλλιώς μέθοδο Project όπως αυτή θεμελιώνεται σήμερα με τις αρχές της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας.

Από την σύζευξη των δύο αυτών κλάδων προκύπτει το δεύτερο κεφάλαιο στο οποίο θα παρουσιάσω τον τρόπο που οι αρχές της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν παιδαγωγό/εμπνευστή σε συνεργασία με μια ομάδα είκοσι μαθητών στα πλαίσια ενός «κινητικού εργαστηρίου» προβλεπόμενου από το πρόγραμμα ενός ολοήμερου Δημοτικού σχολείου για μαθητές ηλικίας επτά έως οχτώ ετών. Στο κεφάλαιο αυτό αντλώντας ερμηνευτικά σχήματα από τον κλάδο της Ανθρωπολογίας θα επιχειρήσω να αποκωδικοποιήσω τους συμβολισμούς του παραμυθιού «ο γαργαληστής» και θα εξετάσω τα κοινωνικά συμφραζόμενα που συγκεντρώνονται πίσω από τους συμβολισμούς αυτούς.

Σκοπός μου είναι σε μια μελλοντική εφαρμογή της παρούσας πρότασης, να καταφέρω μέσα από αυτές τις αναλύσεις να επεξεργαστώ μαζί με τους μαθητές που θα συμμετέχουν στο κινητικό εργαστήριο τις κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις του παραμυθιού στην καθημερινή τους ζωή. Για τον σκοπό αυτό θα χρησιμοποιήσω μεθοδολογικά εργαλεία από τον κλάδο της Παιδαγωγικής και πιο συγκεκριμένα από την μέθοδο Project.

Μια σειρά ασκήσεων για την αντίληψη της κίνησης και την καλλιέργεια της κινητικής δεξιότητας (οι ασκήσεις αυτές παρουσιάζονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 82) θα συντελέσουν έτσι ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις εκφραστικές δυνατότητες της κίνησης και εν συνεχεία να τις χρησιμοποιήσουν στην διαδικασία της επανακωδικοποίησης των πολιτισμικών και κοινωνικών νοημάτων τα οποία θα διαπραγματευτούν εξερευνώντας κινητικά τους ρόλους του παραμυθιού.

Κεφάλαιο 1^ο

Η θεωρητική πλαισίωση της παρούσας εργασίας

1.1 Πηγές από τον κλάδο της Ανθρωπολογίας του Χορού

Η ανθρωπολογική προσέγγιση του χορού

Στην ενότητα αυτή θα διαπραγματευτώ ορισμένες σύγχρονες απόψεις ανθρωπολόγων ερευνητών πάνω στο ζήτημα του σώματος και της κίνησης ως μια δημιουργική διαδικασία πολιτισμικής κατασκευής νοημάτων και ένα πρίσμα για την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Αποφεύγοντας μια ιστορική αναδρομή στην έρευνα του χορού και προσπερνώντας τις συνθήκες που προκάλεσαν στο μακρινό παρελθόν την μελέτη του αντικείμενου¹, θα αναφερθώ ευθύς στη σύνδεση του χορού με τα εκστατικά φαινόμενα των τελετουργιών στις «εξωτικές» κοινωνίες εκτός Ευρώπης. Αυτή ήταν η αφορμή για να γίνουν οι πρώτες συστηματικές μελέτες για το αντικείμενο καθώς ο χορός εντοπιζόταν σε κάθε μορφή τελετουργίας ως ένα μέσο μύησης με στόχο ένα συγκεκριμένο επιθυμητό αποτέλεσμα². Μετά το 1930 οι ανθρωπολόγοι διεύρυναν τις μελέτες τους και στις δυτικές σύγχρονες και εκβιομηχανισμένες κοινωνίες με αποτέλεσμα τις νεότερες προσεγγίσεις του χορού ως μέσου αλλά και ως πλαισίου κοινωνικής δράσης³. Κατ' επέκταση σήμερα δίνεται έμφαση στην μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού υπογραμμίζοντας τις ιστορικές συνθήκες και το ιδιαίτερο κάθε φορά περιβάλλον που πλαισιώνει τον υπό μελέτη πολιτισμό. Αυτού του είδους η προβληματική τοποθετεί τον χορό μέσα στο πολιτισμικό του πλαίσιο και τον εξετάζει με τους δικούς του όρους. Ο χορός πλέον προσεγγίζεται ως μια έκφανση του εκάστοτε πολιτισμού, ως μια νοητική διεργασία, που καθώς επιτελείται, κατασκευάζει κοινωνικά νοήματα⁴.

¹ Peterson Royce, Anya (2005), *Η ανθρωπολογία του χορού* (μτφρ. Μάγδα Ζωγράφου), Αθήνα: νήσος, σσ. 39, 97

² Παπαπαύλου, Μαρία (2004), «Ανθρωπολογική αντιπρόταση: ο χορός ως πολιτισμική διαδικασία», *Αρχαιολογία και Τέχνες* (Σεπτέμβριος) 92: 11-16

³ Παπαπαύλου, Μαρία, ο.π. σελ. 12

⁴ Παπαπαύλου, Μαρία, ομοίως

Δομή και Λειτουργία

Δύο είναι οι βασικές οπτικές της ανθρωπολογίας που διαμορφώθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και έθεσαν τα θεμέλια και για τις τότε μελέτες αλλά και για αυτές που θα ακολουθήσουν στο μέλλον για την μελέτη του χορού⁵. Η δομική και η λειτουργική ανάλυση. Οι ανθρωπολόγοι σήμερα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον χορό ολιστικά επιδιώκουν να μελετούν και τις δύο οπτικές φροντίζοντας πάντα να συνδυάζουν την «πρακτικότητα» και τον ερευνητικό τους στόχο⁶. Οι δομικές σπουδές καταγράφουν την κίνηση με κάποια από τις μεθόδους καταγραφής (π.χ. κινησιογράμματα Laban) ή άλλοτε την περιγράφουν λεκτικά αναδεικνύοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο τα μέρη και τα στοιχεία μιας κίνησης στον χώρο και τον χρόνο ενός χορευτή ενυπάρχουν στη δομή της σκέψης του και ευρύτερα στην κοινωνική δομή που τον πλαισιώνει⁷. Αυτό προϋποθέτει αρχικά μια μορφολογική ανάλυση του χορού ώστε να αναλυθεί έπειτα ο εσωτερικός συσχετισμός των μερών μιας κίνησης.

Η έννοια του λειτουργισμού (Functionalism) στην ανθρωπολογία του χορού, αντιμετωπίζει τον χορό ως μια πτυχή του πολιτισμού η οποία συνεισφέρει εκτός των άλλων στην ομαλή λειτουργία του⁸. Οι λειτουργικές αναλύσεις δίνουν έμφαση στο περιβάλλον του χορού, στην ιδιότητα του ως μια δράση κοινωνική, ως ένα πεδίο δήλωσης και συνεχούς διαπραγμάτευσης της ατομικής και συλλογικής ταυτοποίησης των κοινωνικών υποκειμένων πάντα όμως εντός των πολιτισμικών επιτρεπτών ορίων⁹. Στόχος παραμένει πάντα η διεξαγωγή συμπερασμάτων για την ίδια την κοινωνία¹⁰. Ιδίως στις πολυσύνθετες κοινωνίες παρ' όλο τον όγκο των πληροφοριών που παρέχονται, ο χορός αποτελεί δείκτη υποκειμενικότητας. Οι άνθρωποι ακριβώς επειδή έρχονται σε επαφή με πολλά διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, χρησιμοποιούν τον χορό ως ένα μηχανισμό αντίθεσης προς το πολιτισμικό «άλλο»¹¹. Αυτή η αντίθεση προς το διαφορετικό είναι που ενισχύει την συνείδηση της ταυτοποίησης – συλλογικής και

⁵ Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 77

⁶ Peterson Royce, Anya, ομοίως

⁷ Παπαπούλου, Μαρία, ο.π. σελ. 11

⁸ Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 87

⁹ Λουτζάκη, Ρένα (1992), «Για μια ανθρωπολογία του χορού», *Εθνογραφικά* 8: 11-16 καθώς επίσης της ίδιας «Εθνογραφίες χορού», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 92: 6-10

¹⁰ Μια αντιπροσωπευτική μελέτη αναφορικά με την λειτουργικότητα του χορού στην «παραδοσιακή» κοινωνία είναι του Γκουτσίδη, Ιωάννη (2004: 139-162), «Κοινωνική αλλαγή και παραδοσιακός χορός: το παράδειγμα του Νέου Μοναστηριού», στο *Χορευτικά Ετερόκλητα*, (επιμ. Αυδίκος Ευάγγελος, Λουτζάκη Ρένα, Παπακώστας Χρήστος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα) καθώς επίσης και του Κάβουρα, Παύλου (1992), «Ο χορός στην Όλυμπο Καρπάθου, πολιτισμική αλλαγή και πολιτικές αντιπαραθέσεις», *Εθνογραφικά* 8: 47-68

¹¹ Λουτζάκη, Ρένα (2004), «Εθνογραφίες χορού», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 92: 6-10

ατομικής. Η αντίθεση καθώς επίσης και η διατήρηση στοιχείων είναι οι μηχανισμοί που διαμορφώνουν την χορευτική ταυτοποίηση και κατ' επέκταση την ανθρώπινη συμπεριφορά¹².

Στην παρούσα εργασία στόχος μου είναι να εξετάσω τον τρόπο με τον οποίο το ανθρώπινο σώμα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας για τα παιδιά καθώς η κινητική απόδοση του παραμυθιού μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον για να διαμορφώσουν και να εκφράσουν την υποκειμενικότητά τους στο πλαίσιο της τυπικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προσεγγίζοντας την λειτουργία του κινητικού παιχνιδιού στην συστηματική εκπαίδευση, θα μπορέσω να εξετάσω ποιες ανάγκες των παιδιών καλύπτονται από τέτοιας φύσεως δράσεις και ποιους σκοπούς εξυπηρετούν μέσα στα όρια της μικρο-ομάδας τους.

Το ανθρώπινο σώμα και ο παράγοντας της κιναισθησίας

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η ανθρωπολογική έρευνα του χορού έχει κατευθύνει τις μελέτες της σε συγκεκριμένα σημεία όσον αφορά το χορευτικό ύφος, το πλαίσιο, ή το περιεχόμενο. Όπως κάθε άλλο πολιτιστικό στοιχείο έτσι και ο χορός μπορεί να γίνει το πρίσμα για την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σε ορισμένες δε περιπτώσεις, ο χορός, ως η ενσώματη γνώση ενός πολιτισμικού κώδικα, αποδεικνύεται μοναδικός στο να μεταφέρει μηνύματα σε μια πιο ευρεία γλώσσα από αυτή της λεκτικής επικοινωνίας, τη γλώσσα του σώματος¹³.

Η Peterson Royce θέτει το ερώτημα «Υπάρχει κάτι μοναδικό σχετικά με τον χορό που τον ξεχωρίζει από τις άλλες δυνατές επιλογές εκφραστικής συμπεριφοράς;» και εν συνεχεία «Τι είναι αυτό που έχει ο χορός, που κάνει τους ανθρώπους πολλές φορές να τον προτιμούν απ' όλους τους άλλους τρόπους έκφρασης;» (2005: 157 και 153 αντίστοιχα). Η απάντηση που δίνει είναι ότι στο χορό το ανθρώπινο σώμα¹⁴ αποτελεί το ίδιο το μέσο της έκφρασης.

Το ζωντανό ανθρώπινο σώμα, που κινείται στον χώρο και τον χρόνο σχηματίζοντας πολιτισμικές έννοιες προσδίδει στον χορό αυτήν την πολυαισθητική αμεσότητα στη εκφορά μηνυμάτων. Η ικανότητα του χορού να επικοινωνεί νοήματα εγείροντας σχεδόν όλες τις ανθρώπινες αισθήσεις είναι ένα από τα στοιχεία της δύναμης του ως

¹² Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 158

¹³ Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 105

¹⁴ Peterson Royce, Anya, ο.π. σσ. 157-160

μέσο. Ο Anderson και η Cohen εστιάζουν στον παράγοντα της κιναισθησίας που χαρακτηρίζει σχεδόν αποκλειστικά θα λέγαμε τον χορό (Anderson, 1974: 9 και Cohen, 1974: 9 αντιστοίχως)¹⁵. Ο Anderson αναφέρεται στην εγγενή αίσθηση της κίνησης η οποία ενεργοποιείται σε κάθε κοινωνικό υποκείμενο όταν αυτό γίνεται παρατηρητής του χορού ή τελεστής του. Η πολυαισθητική αμεσότητα αφορά ταυτόχρονα τα μηνύματα που μεταφέρονται μέσω της όρασης όταν το κοινό παρακολουθεί τα σχήματα του χορού στον χώρο, της ακοής καθώς τα σώματα που χορεύουν παράγουν ήχους (τα χτυπήματα των ποδιών, ο ήχος της αναπνοής των χορευτών, το θρόισμα από τις φορεσιές τους). Η μυρωδιά των χορευτών έως και η θερμοκρασία των σωμάτων τους εκπέμπουν διαρκώς μηνύματα προς τους παρατηρητές.

Οι άνθρωποι πάντα ανταποκρίνονται με κάποιο τρόπο στην γλώσσα του σώματος καθώς ο δημιουργός και το μέσο ταυτίζονται σε αυτή την δημιουργική διαδικασία πολιτισμικής νοηματοδότησης. Το σώμα «ως φορέας του κοινωνικού»¹⁶ γίνεται ο τόπος πάνω στον οποίο τα σύμβολα του πολιτισμού των τελεστών συγκεντρώνονται για να δηλώσουν συνειδητά και ασυνείδητα τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία της υποκειμενικότητάς τους – που δεν είναι άλλα από πολιτισμικές πρακτικές και συνήθειες. Το χορευτικό ύφος μιας ομάδας βασίζεται στην αλληλουχία των συμβόλων και των τάσεων προς κάποιες συγκεκριμένες αξίες. Οι άνθρωποι βρίσκονται σε συνεχή διαπραγματεύση με τα σύμβολα και τις τάσεις αυτές για να αποδώσουν αυτό που σκέφτονται και νιώθουν για τον εαυτό τους. Ο χορός δίνει την δυνατότητα στους ανθρώπους να εκφράσουν μέσω του σώματος όλα αυτά τα συναισθήματα που συγκρατούνται από τις κοινωνικές συμβάσεις (κάτι που συμβαίνει κυρίως στον δυτικό κόσμο). Σύμφωνα με τον Waterman η υπεροχή του χορού από τις υπόλοιπες ανθρωπινες κοινωνικές δραστηριότητες έγκειται στην *εκφραστική υποσυνείδητη επικοινωνία του χορού* (1962: 49-50)¹⁷. Η αλήθεια είναι ότι αυτό που αλλάζει τελευταίο στο πολιτισμικό ύφος των κοινωνικών ομάδων είναι η γλώσσα του σώματος. Αυτό το γεγονός σχετίζεται πολύ πιθανά με την υποσυνείδητη διάσταση του χορού καθώς επίσης και με την δυσκολία του να πει κανείς ψέματα με τη στάση του σώματος του. Επίσης η άμεση επίδραση του χορού είτε στον θεατή είτε στον χορευτή σχετίζεται με την απουσία της γλώσσας ιδίως όταν ξένοι άνθρωποι έρχονται σε επαφή. Σίγουρα θα

¹⁵ Peterson Royce, Anya, ο.π. σσ. 186-187

¹⁶ Παπαπαύλου, Μαρία, ο.π. σελ. 13

¹⁷ Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 187

εντοπίζονται διαφορές ακόμα και στην γλώσσα του σώματος αλλά θα είναι πολύ λιγότερες από αυτές που θα είχε η λεκτική επικοινωνία.

Επιστρέφοντας στα αρχικά ερωτήματα αποδεικνύεται το γεγονός ότι οι δυνατότητες έκφρασης του χορού πολλαπλασιάζονται όταν τα μηνύματα λαμβάνονται ταυτόχρονα από όλους τους παραπάνω διαύλους από το κοινό. Σε αυτό το σημείο έγκειται προφανώς η δύναμη του χορού που σε ορισμένες περιπτώσεις το καθιστά ως το καταλληλότερο μέσο εκφραστικής συμπεριφοράς.

Η πολυαισθητική αμεσότητα της κίνησης σχετίζεται με τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας μελέτης καθώς στόχος μου είναι η ολιστική προσέγγιση του χορού ως μια διαδικασία πολιτισμικής νοηματοδότησης που μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη για τα παιδιά στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης. Στόχος μου είναι ο σχεδιασμός ενός πιλοτικού προγράμματος με κεντρικό άξονα την χορευτική δράση δίνοντας κίνητρα στις ανθρώπινες αισθήσεις. Η γλώσσα του σώματος παραμένει πάντα το πρίσμα για την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όσον αφορά την επίδραση του κοινού στους τελεστές, οφείλω να επισημάνω πως στη πρόταση μου δεν θα υπάρχουν παρατηρητές. Αυτό βέβαια δεν δεσμεύει τον σχεδιασμό μου διότι ενδέχεται στο πεδίο της πράξης τα ίδια τα παιδιά να αποφασίσουν να παρουσιάσουν το κινητικό παιχνίδι υπό την μορφή μουσικοκινητικής παράστασης ενώπιον της σχολικής κοινότητας. Στην παρούσα μελέτη όμως αυτό δεν αποτελεί πρωτεύοντα στόχο. Ο ρόλος του δασκάλου επιθυμώ να είναι ρόλος εμπνευστή και ενίοτε συμμετέχοντα στο κινητικό παιχνίδι. Εκτενέστερος σχολιασμός για τον ρόλο του θα γίνει στη συνέχεια όπου και θα υπογραμμίσω τις θέσεις της παιδαγωγικής που επιθυμούν τον δάσκαλο σε ρόλο εμπνευστή.

Προφορικότητα, ευελιξία, δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμός στον χορό

Η Λουτζάκη στην εισαγωγή του περιοδικού *Αρχαιολογία και Τέχνες* (τ. 92), αναφερόμενη στα κείμενα του συλλογικού τόμου παραπέμπει στην Kaerpler και κάνει λόγο για τον χορό στην αγροτική Ελλάδα. Ο χορός αυτός στηρίζεται σε έναν βασικό άξονα, αυτόν της προφορικής μετάδοσης-δημιουργίας και χαρακτηρίζεται από ρευστότητα διότι «παράγεται και αναπαράγεται στη βάση της παράδοσης»¹⁸. Ο χορός ως ενσώματη γνώση μεταφέρεται στα μέλη της κοινωνίας «προφορικά κιναισθητικά»

¹⁸ Λουτζάκη, Ρένα (2004), Εθνογραφίες χορού», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 92: 6

μέσα από την καθημερινή πράξη. Αυτού του είδους η χορευτική δημιουργία διαδραματίζεται μέσα στα πολιτισμικά όρια της εκάστοτε κοινωνίας. Τα όρια αυτά διαμορφώνουν σε ένα μεγάλο βαθμό τα αισθητικά κριτήρια αυτής της κοινωνίας (το σύνολο των πολιτισμικών κανόνων της). Την ίδια στιγμή που ο πολιτισμός μιας κοινωνίας επιβάλλει κάποια αισθητικά κριτήρια στην καλλιτεχνική δημιουργία, ταυτόχρονα καλλιεργεί στα μέλη της τους κώδικες για να μπορούν να ζήσουν μέσα σε αυτή και να δηλώσουν την ύπαρξη τους δημιουργικά. Η Kaerpler στο άρθρο της «Σκέψεις για την θεωρία και τη μεθοδολογία της ανθρωπολογικής μελέτης του χορού και των συστημάτων της ανθρώπινης κίνησης»¹⁹ σχολιάζει για την ανάλυση της σύνθεσης και του αυτοσχεδιασμού λέγοντας ότι ο «αυτοσχεδιασμός είναι μια μορφή στιγμιαίας χορογραφίας και εντάσσεται γραμματικώς σε μια αυθόρμητη διάταξη των κινητικών μονάδων ή μοτίβων που είναι αποδεκτά από τον πολιτισμό»²⁰.

Η δημιουργικότητα λοιπόν των ανθρώπων προϋποθέτει την γνώση των αισθητικών κανόνων τους οποίους οι γνώστες μπορούν να ακολουθούν, άλλοτε να παρακάμπτουν και άλλοτε να παραβαίνουν²¹. Έτσι λοιπόν, οι χοροί της υπαίθρου καθώς και οι χοροί που τελούνται για ψυχαγωγία, χάρη ακριβώς στη δομή τους, που βασίζεται στην προφορική μετάδοση και αποζητά τη συλλογική συμμετοχή, χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ενισχύουν το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού²². Αντιθέτως οι χοροί επίδειξης προβάλλουν αυστηρά τα σύμβολα της επίσημης κουλτούρας των μελών της κοινωνίας, δεν επιδέχονται προσωπικές χορευτικές καινοτομίες την ώρα την επιτέλεσης και είναι αρκετά δεξιοτεχνικοί για να χορευτούν από όλα τα μέλη της κοινότητας.

Ο όρος «παράδοση» συχνά παραπέμπει σε κάτι συντηρητικό και αμετάβλητο. Αυτό είναι μια ακραία άποψη γιατί οι άνθρωποι έχουν πάντα την δυνατότητα, σε ένα βαθμό, να διαλέξουν το χορευτικό ύφος που θα υιοθετήσουν μέσα στη κοινωνία²³. Εκεί έγκειται και η κοινωνική δράση των υποκειμένων στην οποία αναφέρομαι και πιο πάνω στην δυνατότητα και στις ευκαιρίες που παρέχονται, εντός του πολιτισμικού πλαισίου, στα μέλη του να είναι δημιουργικά δηλώνοντας την ύπαρξη τους και διαπραγμα-

¹⁹ Kaerpler, Adrienne L. (1992), «Σκέψεις για την θεωρία και την μεθοδολογία της ανθρωπολογικής μελέτης του χορού και των συστημάτων της ανθρώπινης κίνησης», *Εθνογραφικά* 8: 17-24

²⁰ Ο.π. σελ. 23

²¹ Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 174

²² Πρβλ. Παπαπαύλου, Μαρία, ο.π. σελ. 15. Το σχόλιο της αναφέρεται στις προφορικές μουσικές και χορευτικές παραδόσεις που χαρακτηρίζονται από την αυτοσχέδια δυναμική, την ευελιξία και την ρευστότητα της φόρμας και της διαχείρισής της από όλους τους συντελεστές.

²³ Η Royce παραθέτει στο βιβλίο της (2005: 156) το σχόλιο του Kroeber σχετικά με το στοιχείο της επιλεκτικότητας «Πρέπει να υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές, ακόμη κι αν δεν τις προτιμήσουν ποτέ. Όπου υπάρχει εξαναγκασμός και ψυχολογική πίεση, δεν υπάρχει χώρος για το ύφος».

τεύοντας διαρκώς την πολυπολιτισμική τους ταυτότητα. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο η έννοια της «ταυτότητας» δεν αποτελεί ποτέ ένα παγιωμένο σύνολο πολιτισμικών χαρακτηριστικών, αλλά αποτελεί πάντα μια διαδικασία δυναμική που διαρκώς επαναπροσδιορίζεται από τα ίδια τα δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, τις επιλογές τους και τις συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνται κάθε φορά να δράσουν²⁴.

Σε κοινωνικές δομές που παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για καινοτομίες παρατηρείται μια ενθάρρυνση στην ατομικότητα και μια πιο ενεργή αισθητική. Αυτή η ευελιξία στην δομή που επιτρέπει την δημιουργικότητα, τον αυτοσχεδιασμό και την μετατροπή οφείλεται στην προφορική μετάδοση και την εκμάθηση των χορευτικών πρακτικών²⁵ μέσω μίμησης.

Αυτή ακριβώς η ευελιξία και η ρευστότητα των χορευτικών δομών τροφοδοτεί στην παρούσα εργασία το πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει ως βάση του το κινητικό παιχνίδι στα πλαίσια του οποίου τα παιδιά θα προσεγγίσουν κινητικά τους ρόλους του παραμυθιού «ο γαργαληστής». Η διαδικασία της κινητικής αναπαράστασης των ρόλων του παραμυθιού αποτελεί ταυτόχρονα και το οριοθετημένο πλαίσιο εντός του οποίου τα παιδιά θα επιχειρήσουν να αυτοσχεδιάσουν, να διαπραγματευτούν και να δηλώσουν την πολυπολιτισμική τους ταυτότητα.

Οι παράγοντες της προφορικότητας και του αυτοσχεδιασμού συνδέονται άμεσα και εντοπίζονται σχεδόν σε όλες τις ανθρώπινες πολιτισμικές εκφάνσεις. Έτσι και στην παρούσα πρόταση θεωρώ αναγκαία και άμεση την σύνδεση του αυτοσχέδιου κινητικού παιχνιδιού με την προφορική μετάδοση ερεθισμάτων και γνώσεων μέσα από την διαδικασία άλλοτε της αφήγησης και άλλοτε της ακρόασης του παραμυθιού.

Μέθοδοι και πρακτικές της Ανθρωπολογίας

Από το 1970 που οι έρευνες στην ανθρωπολογία άρχισαν να καθορίζονται από τα ιδιαίτερα προβλήματα που μελετούσαν, οι μέθοδοι προσέγγισης ρυθμίζονταν με μεγαλύτερη ακρίβεια και επιλέγονταν με βασικό κριτήριο το αντικείμενο της έρευνας.

Η Παπαπαύλου ορίζει τον χορό ως πολιτισμική επιτέλεση, ως κάτι «εφήμερο, παροδικό και κάθε φορά εκ νέου επιτελούμενο»²⁶. Στο πλαίσιο μιας ανθρωπολογικής

²⁴ Πληροφορώ τον αναγνώστη ότι από αυτό το σημείο της μελέτης μέχρι το τέλος της, η έννοια της ταυτότητας θα εκλαμβάνεται όπως ορίστηκε εντός του κειμένου. Δηλαδή ως μια διαδικασία δυναμική και κάθε φορά εκ' νέου προσδιορισμένη και όχι ως μια έννοια με παγιωμένο περιεχόμενο.

²⁵ Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 112

²⁶ Παπαπαύλου, Μαρία, ο.π. σελ. 12.

μεθόδου που στοχεύει στην προσέγγιση και την ερμηνεία μιας πολιτισμικής πρακτικής, όπως είναι ο χορός, είναι η ίδια η επιτέλεση του χορού που νοσηματοδοτεί το περιεχόμενό του. Άρα ο μελετητής πρέπει να προσεγγίσει τους συντελεστές της χορευτικής δράσης. Αυτή την προσέγγιση η ανθρωπολογία ονομάζει εσωτερική οπτική (emic view)²⁷.

Έτσι λοιπόν οι ανθρωπολόγοι του χορού μέχρι και σήμερα επιδιώκουν την καθημερινή συναναστροφή με τα μέλη της κοινωνίας που μελετούν για μεγάλα χρονικά διαστήματα²⁸. Αυτή η μέθοδος ονομάζεται συμμετοχική παρατήρηση. Ο ερευνητής παρατηρεί και συμμετέχει στις καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων που μελετά προσπαθώντας να καταλάβει την κανονικότητα της πολιτισμικής τους συμπεριφοράς²⁹ και να εξάγει συμπεράσματα που να αφορούν την κοινωνική δομή που πλαισιώνει τον χορό τους μέσα από την συγκριτική μελέτη.

Προβάλλοντας την μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης³⁰ στην υπόθεση εργασίας μου, δεν επιχειρώ να ταυτίσω τον ανθρωπολόγο μελετητή με τον δάσκαλο-εμπυχωτή. Κάτι τέτοιο δεν θα ήταν ορθό μεθοδολογικά καθώς ο πρώτος καλείται να παρατηρήσει μια ομάδα ανθρώπων, να καταγράψει και να ερμηνεύσει τον τρόπο που λειτουργεί ενώ ο δεύτερος καλείται να διαμορφώσει και να επηρεάσει ανθρώπινες συμπεριφορές. Αυτό όμως που θέλω να τονίσω είναι πως σε μια μελλοντική εφαρμογή του προγράμματος ο παιδαγωγός καλείται να εντοπίσει την κατάλληλη θέση εντός του εγχειρήματος η οποία θα του επιτρέπει να εμπυχώνει, να ωθεί τα παιδιά στην χορευτική δράση παρέχοντας τους τα απαραίτητα κίνητρα. Η μακροχρόνια συνεργασία του με την ομάδα των μαθητών θα του επιτρέπει να διαχωρίζει τα στοιχεία που θεωρούν οι ίδιοι οι μαθητές σημαντικά για την πολιτισμική/χορευτική τους διαδικασία ταυτοποίησης.

Παράλληλα όμως θα πρέπει να διατηρεί τον βαθμό της απόστασης απέναντι στο κινητικό παιχνίδι και τους συμμετέχοντες σε αυτό έτσι ώστε να οδηγηθεί στην εκπόνηση ασφαλών συμπερασμάτων μέσα από την συσχέτιση της έμπρακτης συμπεριφοράς των μαθητών, της ερμηνείας που δίνουν οι ίδιοι στην συμπεριφορά τους και την

²⁷ Αναφορικά με την ημική προσέγγιση και το επίπεδο της επιτέλεσης παράβαλε: Λουτζάκη, Ρένα (2004: 112-118, 124, 132-133), «Επιτελεστικές διαδικασίες και χορευτικές στρατηγικές στη μορφοποίηση της χορευτικής ταυτότητας», στο *Χορευτικά Ετερόκλητα* (επιμ. Αυδίκος Ευάγγελος, Λουτζάκη Ρένα, Παπακώστας Χρήστος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

²⁸ Λουτζάκη, Ρένα (2004), *Εθνογραφίες χορού», Αρχαιολογία και Τέχνες* 92: 8, Γκουτσίδης, Ιωάννης, ο.π. σελ. 141

²⁹ Σχόλιο των Edgerton και Langness στο βιβλίο της Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 133

³⁰ Peterson Royce, Anya, ο.π. σσ. 49-53, πρβλ επίσης Λουτζάκη, Ρένα (1992), «Για μια ανθρωπολογία του χορού», *Εθνογραφικά* 8: 13 αναφορικά με την έρευνα στο πεδίο και τα στάδια της επιτόπιας έρευνας.

προσωπική του εκτίμηση για όλα όσα διαπίστωσε κατά την διάρκεια της συνεργασίας του μαζί τους.

Όσον αφορά την καταγραφή της κίνησης σαφώς και υπάρχουν πολλοί τρόποι. Πάντα όμως η μέθοδος που επιλέγεται θα πρέπει να εξυπηρετεί τον σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας³¹. Στην παρούσα περίπτωση μελέτης που το βάρος της έρευνας τείνει προς την λειτουργία του αυτοσχέδιου κινητικού παιχνιδιού μέσα στο πλαίσιο της τυπικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα χρησιμοποιήσω λεκτικές περιγραφές όσον αφορά την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της γλώσσας του σώματος των παιδιών. Ακριβώς επειδή η παρούσα μελέτη οριοθετείται στα πλαίσια μιας διδακτικής πρότασης για τον χώρο της εκπαίδευσης, οι μέθοδοι καταγραφής της κίνησης και η βιντεοσκόπηση θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδεχόμενα μεθοδολογικά εργαλεία σε μια μελλοντική εφαρμογή της παρούσας πρότασης.

Πρακτικές ενσώματης γνώσης σε σχέση με την έννοια της διδασκαλίας

Στο κείμενο που ακολουθεί θα αναφερθώ σε θεωρήσεις που συνδέονται με συγκεκριμένες φάσεις στην εξέλιξη της διδασκαλίας του χορού στοχεύοντας στην επισήμανση του διδακτικού και διαχρονικού του χαρακτήρα ως μια μορφή ενσώματης γνώσης και πρακτικής. Τέλος θα φτάσω στις σημερινές απόψεις σχετικά με την συμβολή των κινητικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο χορός ως μέσο σύνδεσης με το Θείο

Για να γίνει αντιληπτή η εξέλιξη του πολιτισμικού/χορευτικού μορφώματος θα αναφερθώ στις έννοιες του μύθου και της αναπαράστασης όπως αυτές παρουσιάζονται στο άρθρο της Ρόμπου, *Χορός: από τον μύθο στην αναπαράσταση*³². Ο Eliade και ο Levi-Stauss άρθρωσαν λόγο για τον άνθρωπο της «παραδοσιακής» κοινωνίας ο οποίος κατασκεύαζε τον μύθο και τον βίωνε μέσα από τα τελετουργικά δρώμενα³³ στην προσπάθειά του να ενωθεί με τον χώρο του *ιερού* και με αυτόν τον τρόπο να συλλάβει, να κατανοήσει και να νοηματοδοτήσει μετέπειτα την καθημερινότητα του. Απώτερος

³¹ Peterson Royce, Anya, ο.π. σελ. 67 αναφορικά με τον σχεδιασμό μεθόδων καταγραφής της κίνησης.

³² Ρόμπου-Λεβίδη, Μαρίκα (2004), «Χορός: από τον μύθο στην αναπαράσταση», στο *Χορευτικά Ετερόκλητα*, (επιμ. Αυδίκος Ευάγγελος, Λουτζάκη Ρένα, Παπακώστας Χρήστος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

³³ Ρόμπου-Λεβίδη, Μαρίκα, ο.π. σελ. 166 «Οι τελετουργίες είναι επαναδραστηριοποιήσεις των μύθων που φέρνουν τον άνθρωπο κοντά στον ιερό χρόνο και του δίνουν δύναμη να ξαναγεννηθεί».

σκοπός αυτής της κατασκευής ήταν η εξασφάλιση της πολιτισμικής συνέχειας και της ανακύκλωσης της κεκτημένης γνώσης της κοινότητας.

Στις «παραδοσιακές» κοινωνίες η «μυθική» αντίληψη του ανθρώπου για τον περιβάλλοντα χώρο λάμβανε από την τέχνη μια συγκεκριμένη μορφή. Η διαδικασία μορφοποίησης γνώσεων και πεποιθήσεων με βάση ένα σύνολο κοινωνικά αποδεκτών κανόνων και συμβάσεων είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία συμβολικών επικοινωνιακών συστημάτων³⁴. Πριν όμως από το στάδιο της επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, οι πολιτισμικές πρακτικές (χορός, μουσική, τραγούδι κ.α.) είχαν – και συνεχίζουν να έχουν – έναν διδακτικό ρόλο.

Η σχέση του χορού με τον μύθο στο πλαίσιο μιας τελετουργίας ξεκινά πολλούς αιώνες πριν³⁵. Ο χορός σε κάθε πολιτισμό, δυτικό ή μη, χρησιμοποιούσε την μίμηση με διδακτικό και τελετουργικό σκοπό, από την εποχή των «πρωτόγονων» ανθρώπων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό των κυνηγών που μιμούνταν τα ζώα στον χορό τους προσπαθώντας να οικειοποιηθούν τις ιδιότητες τους και να πάρουν κάτι από την ουσία, την δύναμη, την ταχύτητα τους.

Τότε λοιπόν, ήταν ο «χορός» του μύθου που χρησιμοποιούνταν με δεξιοτεχνία από τον έναν ιερούργο με σκοπό να οδηγήσει τα πολλά μέλη της ομάδας στην σύνδεση με το θείο. Σήμερα, με την παρούσα μελέτη επιχειρώ να παρουσιάσω μια διδακτική πρόταση χρησιμοποιώντας τον «χορό» του παραμυθιού «ο γαργαλιστής» με σκοπό να κατευθύνω τους μαθητές να αντιληφθούν την κοινωνία που τους περιβάλλει, να εξοικειωθούν με τους μηχανισμούς λειτουργίας της και να τους παράσχω διόδους δημιουργικών επιλογών μέσα στα θεσμοθετημένα κοινωνικά της όρια.

³⁴ Ρόμπου-Λεβίδη, Μαρίκα, ο.π. σσ. 168-169. Οι αισθητικοί κανόνες μιας τέχνης όπως ο χορός είναι ένα σύνολο σημείων που εφαρμόζονται από κοινού και ασυνείδητα από τους συμμετέχοντες στο χορευτικό γεγονός με σκοπό τον διάλογο μεταξύ τους. Εκεί έγκειται όπως έχουμε ξαναπεί και η λειτουργικότητα μιας τέτοιας πολιτισμικής και καλλιτεχνικής δραστηριότητας.

³⁵ Βλ. Schott-Billmann, France (1998: 184-186), *Όταν ο χορός θεραπεύει, η θεραπευτική λειτουργία του χορού, ανθρωπολογική προσέγγιση*, (μτφρ. Λ. Χρυσικοπούλου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (β' έκδοση), αναφορικά με την λειτουργία του χορού και την σχέση της τελετουργίας με τις μυθικές αναπαραστάσεις στις «πρωτόγονες» κοινωνίες.

Η έννοια της μέθεξης μέσω του χορού

Τον 5^ο αιώνα π.Χ. ο Αριστοτέλης μίλησε για την «μίμηση» πράξης στην *Ποιητική* του³⁶. Μια ολοκληρωμένη πράξη εξομοίωσης του ανθρώπου με αυτό προς το οποίο τείνει και που την ίδια στιγμή τον ξεπερνά. Συνεπώς από την «μίμηση», ο άνθρωπος βιώνει την «μέθεξη» της χορευτικής δημιουργίας³⁷. Η ιδέα του Αριστοτέλη για την «μέθεξη» μιας έννοιας, σχετίζεται με το στοιχείο της ολιστικής συμμετοχής που χαρακτηρίζει τις ενσώματες πολιτισμικές πρακτικές. Έχει σημασία σε αυτό το σημείο να υπογραμμίσω την σχέση του αρχαιοελληνικού χοροδράματος με την έννοια της «μίμησης» του Αριστοτέλη, της ολιστικής συμμετοχής σε μια ουσιαστικά βιωματική ενσώματη πρακτική όπως αυτή του χορεύειν. Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης θα εξετάσω τον τρόπο με τον οποίο ένα εκπαιδευτικό πιλοτικό μοντέλο θα μπορούσε να ενσωματώσει την ιδέα του χοροδράματος, της δράσης δηλαδή δια μέσου του χορού, της δήλωσης, της διαπραγμάτευσης και της διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας των παιδιών δια μέσου μιας ενσώματης πολιτισμικής πρακτικής, όπως αυτή του αυτοσχέδιου κινητικού παιχνιδιού.

Από την «Μίμηση» πράξης στον σκοταδισμό του Μεσαίωνα και τον συντηρητισμό της Βικτωριανής Εποχής

Ο χριστιανικός μεσαίωνας τοποθετήθηκε εχθρικά απέναντι στον χορό και το σώμα συσχετίζοντάς τα με την αποσύνθεση της εποχής, τα πάθη της σάρκας. Οι πατέρες της εκκλησίας αντέθεσαν το πνεύμα στην αίσθηση και περιφρόνησαν το σώμα ως εμπόδιο για την πορεία της ψυχής. Αυτή η ατμόσφαιρα καχυποψίας για το σώμα περιόρισε σε τεράστιο βαθμό την χορευτική δραστηριότητα. Ως αντιστάθμισμα το καρναβάλι από τον 13^ο αιώνα και έπειτα «αναστάτωνε» τις πόλεις (λόγω των απαγορεύσεων της εξουσίας) καθώς σε αυτές τις εκδηλώσεις επαγγελματίες ηθοποιοί³⁸,

³⁶ Γκαρωντύ, Ροζέ (χ.χ.: 27-28), *Ο χορός στην ζωή*, (μτφρ. Μαρία Τσούτσουρα), Αθήνα: Ηριδανός, καθώς επίσης και Κόκκινος, Γιάννης, (1993: 52), *Ελληνικοί Χοροί: ιστορική εξέλιξη και μουσικοκινητική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη: Salto

³⁷ Για μια κλασική, ιστορική και φιλολογική προσέγγιση της λειτουργίας και της δομής του χορού στην αρχαία Ελλάδα, πρβλ. Prudhommeau, Germaine (2002: 81-93), «Ο χορός στα αρχαία ελληνικά κείμενα», στο *Χορός και Αρχαία Ελλάδα*, (επιμ. Ράφτης Άλκης, Λάζου Άννα), Αθήνα: Τρόπος Ζωής

³⁸ Müller, Werner (1996: 111-113), *Θέατρο του Σώματος & Commedia dell' Arte*, (μτφρ. Δέσποινα Μαυρομουστάκου), Θεσσαλονίκη: University Studio Press Müller

παραμυθάδες, γελωτοποιοί και μίμοι³⁹ σατίριζαν την τάξη των εμπόρων, τον κλήρο και την εξουσία.

Αυτή η ενοχική αντιμετώπιση του σώματος διαπέρασε για αιώνες την σκέψη των ανθρώπων και τον τρόπο που προσλαμβάνονταν ο χορός ως μια έκφανση του πολιτισμού. Δεν είναι τυχαίο που για πέντε συνεχείς αιώνες (από την εποχή της Αναγέννησης έως και το αποκορύφωμα του Ρομαντισμού) σε όλη την επικράτεια της δυτικής Ευρώπης ο κλασικός χορός δομήθηκε κινητικά πάνω στην ιδέα της εξαϋλώσης του σώματος⁴⁰. Σαφώς το χορευτικό μόρφωμα του μπαλέτου ήταν μια απόρροια των πολιτισμικών αξιών όπως η καλλιέργεια του «ευγενούς» στοιχείου, της κομψότητας και της κοινωνικής ευπρέπειας. Οι χοροδιδάσκαλοι της κάθε εποχής φρόντιζαν να στιλιζάρουν με τέτοιο τρόπο την χορευτική κίνηση της αριστοκρατίας ούτως ώστε να αποτελεί πρότυπο ηθικής και να εμποτίζει τις κοινωνίες της Ευρώπης με τις ιδέες της πειθαρχίας, του σεβασμού της κοινωνικής συνοχής και της ιεραρχίας⁴¹.

Οι πρώτοι διαφωτιστές όμως, παρόλο που δεν κατάφεραν να προκαλέσουν ολική ρήξη με τις συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνονταν το χορευτικό γίνεσθαι, έμελε να φωτίσουν μια άλλη «ξεχασμένη» ιδιότητα του χορού που συνδέεται και προωθείται άμεσα μέσα από το παρόν προτεινόμενο πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα: την έννοια της φυσικότητας και της ελευθερίας στην κίνηση των παιδιών.

Ο χορός ως μέσο καλλιέργειας της ευρωστίας και της ομορφιάς τον αιώνα του Διαφωτισμού

Ο χορός, ως μια πολιτισμική αξία την εποχή του Διαφωτισμού ήταν συνυφασμένος με μια δραστηριότητα που προήγαγε την καλή υγεία μέσα από την καθημερινή άσκηση και την υγιεινή διατροφή⁴². Σύμφωνα με τον Locke, η ευγενής κίνηση και η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης του ατόμου από νεαρή ηλικία εκκινούσαν από την διδασκαλία του χορού. Ο Rousseau ήταν ο πρώτος που υπογράμμισε ότι το παιδί μέσα

³⁹ Λάζου, Άννα (2002: 169), «Η φιλοσοφική προοπτική στην χορογραφία του αρχαίου ελληνικού δράματος», στο *Χορός και Αρχαία Ελλάδα*, (επιμ. Ράφτης Άλκης, Λάζου Άννα), Αθήνα: Τρόπος Ζωής, αναφορικά με την παντομίμα και τις ρυθμικές χειρονομίες.

⁴⁰ Αναφορικά με μια ιστορική αναδρομή για την μορφή και το περιεχόμενο του μπαλέτου πρβλ. Γκαρωντύ Ροζέ, ο.π. σσ. 33-49, Τσιλιμίγκρα, Καίτη (1999: 37-42), *Ο χορός: ιστορία, εκπαίδευση, δημιουργία*, Αθήνα: Μέλισσα

⁴¹ Bloomfield, Anne, Watts, Ruth (July 2008: 605-618), “Pedagogue of the dance: the dancing master as educator in the long eighteenth century”, στο *Routledge Taylor & Francis Group*, Vol.37, No.4, www.informaworld.com, ανασύρθηκε την 4-11-2008

⁴² Bloomfield, Anne, Watts, Ruth, ο.π. σελ. 607

από την ενασχόληση με τον χορό αντιλαμβάνεται καλύτερα τον περιβάλλοντα χώρο του, καθώς επίσης αποκτά την ιδέα της ύπαρξης του μέσα σε αυτό. Θεωρούσε την ενασχόληση με το σώμα ως ένα εργαλείο σκέψης γι' αυτό και έδινε έμφαση στην ελεύθερη και φυσική κίνηση έχοντας πάντα σαν πρότυπο την ιδέα της ομορφιάς, και της ευρωστίας όπως αυτή παρουσιάζονταν στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό.

Η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης μέσα από την ανάπτυξη της κινητικής δεξιότητας καθώς επίσης και η οξύνοια της σκέψης μέσα από την ανάπτυξη του παράγοντα της κιναισθησίας αποτελούν θεμελιακά μέρη της παρούσας διδακτικής πρότασης για το κινητικό/δραματικό παιχνίδι και θα αναπτυχθούν διεξοδικά στο δεύτερο κεφάλαιο.

Ο Peacock το 1805 τόνιζε στο σύγγραμμά του για τους νέους χοροδιδασκάλους την προσοχή που πρέπει να δείχνουν στα μικρά παιδιά καθώς το σώμα τους είναι ακόμα στην ανάπτυξη. Επίσης εξέταζε τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα με κινητικά προβλήματα μπορούσαν να ωφεληθούν από την ενασχόληση τους με τον χορό⁴³.

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα (1813), ο Owen ίδρυσε το πειραματικό σχολείο για τα παιδιά των εργατών – υπηρετώντας τις σοσιαλιστικές ιδέες που γεννιόντουσαν τότε – στο New Lanark αποδεικνύοντας ότι η ικανότητα του χορεύειν υπάρχει σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξεως και πως η γαλλική φινέτσα και ευγένεια της καντρίλιας μπορεί και πρέπει να ωφελήσει όλα τα κοινωνικά στρώματα.

Παρά την προσπάθεια αυτή, τα ιδιαίτερα μαθήματα συνεχίζονταν κεκλεισμένων των θυρών της αριστοκρατίας. Ο χορός γι' άλλη μια φορά λειτουργούσε ως ένα μέσο για την ταυτοποίηση των μελών μιας κοινωνίας αφού μέσω του χορού οι άνθρωποι διαμόρφωναν μια μορφή συνείδησης⁴⁴. Για τα παιδιά αυτού του αιώνα, ο χορός σταδιακά έμελλε να είναι μια δραστηριότητα χαρούμενης έκφρασης αλλά πάντα ελεγχόμενη. Ο χοροδιδάσκαλος είχε και τότε εκπαιδευτικό ρόλο, δίδασκε βήματα, φόρμες, κινήσιογράμματα, μουσικό ρυθμό φιλτράροντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιταγές του καιρού του.

Από τότε μέχρι και σήμερα οι άνθρωποι διατηρούν μια σχετική ανασφάλεια αναφορικά με το σώμα τους. Σαφώς και όχι στον υπέρμετρο βαθμό του χριστιανικού μεσαίωνα, αλλά σε κάποιο μέτρο που δημιουργεί εμπόδια – εξαιτίας των αιώνων που άφησαν κατάλοιπα «ακρωτηριασμένων» αισθήσεων – ακόμα και σήμερα στην ουσιαστικότερη γνωριμία του παιδιού με το σώμα του, ως μια καίρια πτυχή της προσωπικής του διαδικασίας ταυτοποίησης συμπεριλαμβανομένης δε της αλματώδους τεχνολογικής

⁴³ Bloomfield, Anne, Watts, Ruth, ο.π. σελ. 613

⁴⁴ Bloomfield, Anne, Watts, Ruth, ο.π. σελ. 617

εξέλιξης η οποία έχει περιορίσει κατά πολύ την εξοικείωση του με τον εν λόγω διάλογο της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Το πλαίσιο ακαδημαϊσμού ενίσχυσε σε μέγιστο βαθμό την τεχνική του χορευτή, οδήγησε σε μια μανιέρα δεξιοτεχνίας και επιδεξιότητας πάνω στην σκηνή του θεάτρου έτσι ώστε η διδασκαλία του χορού απομακρύνθηκε κατά πολύ από τον παιδαγωγικό της ρόλο επισείοντας όλη την προσοχή του χορευτή στην ατομική δημιουργία και την αναπαράσταση⁴⁵. Σήμερα όμως ένα τέτοιο μοντέλο διδασκαλίας χορού θα οδηγούσε τα παιδιά σε μεγαλύτερη απομόνωση από αυτήν που ήδη βιώνουν, καθηλωμένα μπροστά στις οθόνες των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Η ίδρυση πολιτιστικών/χορευτικών συλλόγων στην χώρα μας – όπως η Σχολή της Δόρας Στράτου⁴⁶ και σε πρώιμο στάδιο το Λύκειο των Ελληνίδων⁴⁷ – ήταν ένας θεσμός που κατάφερε σταδιακά να συγκεντρώσει ανθρώπους κάθε ηλικίας στους κόλπους τους με απώτερο σκοπό την ενίσχυση και την τόνωση της εθνικής διαδικασίας ταυτοποίησης⁴⁸ μέσα από την κατασκευή του εθνικού χορευτικού ρεπερτορίου. Στην πορεία ο «ελληνικός» χορός ως ειδικότητα των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού⁴⁹ αντιμετωπίστηκε ως ένα εργαλείο μεταχειριζόμενο από τον κρατικό εκπαιδευτικό μηχανισμό για την τόνωση του εθνικού φρονήματος. Για ακόμη μια φορά ο ακαδημαϊσμός του χορού έκανε την εμφάνιση του αλλά αυτή την φορά στιλιζάρισε ένα συγκεκριμένο χορευτικό ύφος που νοηματοδοτήθηκε υπό τον τίτλο «ελληνικός παραδοσιακός χορός» παγιώνοντας συγκεκριμένα βηματολόγια που διδάσκονται στα σχολεία από τους καθηγητές γυμναστικής.

Η ομαδική χορευτική σύμπραξη είναι σαφώς μια διαδικασία που μπορεί να αποσπάσει το παιδί της πρωτοσχολικής ηλικίας από τον ασφυκτικό πολλές φορές κλοιό του σπιτιού και να το βοηθήσει να ομαδοποιηθεί και να αναπτύξει με βιωματικό τρόπο την συνεργατικότητα και την επικοινωνία. Δεν είναι όμως απαραίτητο αυτή η διαδικασία να ταυτίζεται με την διδασκαλία παραδοσιακών χορών σε χορευτικούς

⁴⁵ Ρόμπου-Λεβίδη, Μαρίκα, ο.π. σελ. 175

⁴⁶ Λουτζάκη, Ρένα (1992), «Οι ελληνικοί χοροί, κριτική θεώρηση των βιβλίων του παραδοσιακού χορού», *Εθνογραφικά* 8: 30, 35-36

⁴⁷ Ατζακα-Βέη, Ευαγγελία, (2004: 183-202), «Οι πρώτες παραστάσεις ελληνικών χορών του Λυκείου Ελληνίδων: το ιδεολογικό πλαίσιο και τα πρακτικά αποτελέσματα», στο *Χορευτικά Ετερόκλητα*, (επιμ. Αυδίκος Ευάγγελος, Λουτζάκη Ρένα, Παπακώστας Χρήστος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

⁴⁸ Ρόμπου-Λεβίδη, Μαρίκα, ο.π. σσ. 177-178. Πρβλ επίσης Νέστορος-Κυριακίδου, Άλκης (1983: 254, 249), «Η λαϊκή παράδοση: σύμβολο και πραγματικότητα», στο *Ελληνισμός και Ελληνικότητα*, (επιμ. Δ. Τσαούσης), Αθήνα: Εστία

⁴⁹ Για την συμβολή στην παγιοποίηση του ελληνικού εθνικού χορευτικού ρεπερτορίου από τους απόφοιτους των Τ.Ε.Φ.Α.Α. πρβλ. Παπακώστας Χρήστος(2007: 74), «Χορευτικός λόγος και ρεπερτόριο: μια ρόμικη περίπτωση» από την ημερίδα του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου με θέμα «Προφορικότητες»

συλλόγους · πολύ δε μάλιστα από καθηγητές γυμναστικής στα σχολεία οι οποίοι είτε περιορίζουν και υποβιβάζουν την όρχηση σε μάθημα γυμναστικής και ψυχαγωγίας, είτε την επιβάλουν ως ομογενοποιητικό μηχανισμό σύνταξης μιας ενιαίας πολιτισμικής εθνικής ταυτότητας⁵⁰. Από την άλλη πλευρά, οι ατελείωτες ώρες εξάσκησης πάνω στην ξύλινη μπάρα του κλασικού χορού, πέραν του ότι θα απαιτήσουν από το παιδί έστω και μελλοντικά μια «μοναχική» πορεία αφιέρωσης στο συγκεκριμένο είδος χορού, θα διαμορφώσουν καθολικά την φυσιολογία του σώματος του έτσι ώστε να εξυπηρετεί τέλεια το συγκεκριμένο και μόνο πολιτισμικά κατασκευασμένο χορευτικό ύφος.

Γι' αυτούς τους λόγους στην παρούσα μελέτη θα παρουσιάσω μια διδακτική πρόταση για την πρωτοβάθμια τυπική εκπαίδευση που θα απομακρύνεται ταχέως από την διδασκαλία είτε του κλασικού είτε του παραδοσιακού χορού και θα περιστρέφεται γύρω από το αυτοσχέδιο κινητικό/δραματικό παιχνίδι αξιοποιώντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές προεκτάσεις του παραμυθιού «ο γαργαληστής», ανακαλύπτοντας και προωθώντας τις δυνατότητες του χορού μέσα από την εξερεύνηση της φυσικής κίνησης του σώματος.

Στην προσπάθεια μου να υπογραμμίσω τον διδακτικό χαρακτήρα που είχε πάντοτε ο χορός και τον σημαντικό λόγο για τον οποίο θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στα σχολικά προγράμματα σήμερα, όχι σαν μέρος της φυσικής αγωγής αλλά σαν διδακτική ώρα που θα οργανώνεται σύμφωνα με τους όρους του αντικειμένου, θα παρουσιάσω το άρθρο της Τσουβαλά, *Η «τέχνη του χορού» στην εκπαίδευση: το ενδιάμεσο μοντέλο διδασκαλίας και η συμβολή του στην εκπαιδευτική πράξη*⁵¹. Η Τσουβαλά επικεντρώνεται στο πολιτισμικό μόρφωμα της χορογραφίας στα πλαίσια μιας παράστασης και αρθρώνει λόγο για το τρίπτυχο δημιουργίας, παράστασης και αξιολόγησης.

Η Smith-Autard την δεκαετία του '70 έκρινε αναγκαία την διαμόρφωση μιας συστηματικής μεθόδου, διότι η διδασκαλία του χορού ήταν ενταγμένη στον τομέα της φυσικής αγωγής με αποτέλεσμα την ποιοτική και ποσοτική υποβάθμιση του χορού καθώς επίσης και την περιθωριοποίηση του⁵². Έτσι διαμόρφωσε το ενδιάμεσο μοντέλο συγκρατώντας τις καλύτερες όψεις παλαιότερων πρακτικών και εμπλουτίζοντάς το με

⁵⁰ Μάργαρη, Ζωή (2006: 1-10), «Λαϊκός προφορικός πολιτισμός και εγγράμματη ακαδημαϊκή εκπαίδευση: η περίπτωση του χορού», από το 1^ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, www.eipe.gr/praktika/praktika/margari.pdf, ανασύρθηκε την 7-3-2008

⁵¹ Τσουβαλά, Μαρία (2008: 58-69), «Η "Τέχνη του Χορού" στην Εκπαίδευση: Το Ενδιάμεσο Μοντέλο Διδασκαλίας και η Συμβολή του στην Εκπαιδευτική Πράξη», στο *Επιστήμη του Χορού*, τόμος 2, www.elepex.gr/periodiko.html, ανασύρθηκε την 4-11-2008

⁵² Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σελ. 59

τις σύγχρονες αρχές της δημιουργικότητας. Σημαντικό ρόλο στην επιτακτική ανάγκη σχεδιασμού αυτού του μοντέλου ήταν και η αξιολόγηση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Ο χορός που δεν μπορούσε να αξιολογηθεί με ποσοτικούς συντελεστές θέτονταν σε μειονεκτική θέση απέναντι σε άλλα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης. Συνεπώς έπρεπε να σχεδιαστεί μια κατάλληλη μέθοδος έτσι ώστε η ποιοτική φύση του χορού να διαφαίνεται και στα ποιοτικά αποτελέσματα του. Αυτή η ανάγκη για αξιολόγηση των ποιοτικών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας του χορού τάσσεται επιτακτικά και σήμερα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιάσω μια από τις πλέον σύγχρονες μεθόδους σχεδιασμού μαθήματος η οποία παρέχει τρόπους επαλήθευσης των διδακτικών στόχων και μεθόδους αξιολόγησης των βιωματικών πρακτικών.

Η διδασκαλία του χορού μέχρι εκείνη την στιγμή διαδραματιζόταν σε δύο άξονες που πορεύονταν παράλληλα αλλά διαμετρικά αντίθετα: το εκπαιδευτικό μοντέλο και το επαγγελματικό μοντέλο διδασκαλίας χορού.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο με εισηγητή τον Laban χαρακτηρίζονταν από την «ελεύθερη», «ανοιχτή», «παιδοκεντρική» προσέγγιση που μέσω της βιωματικής εμπειρίας στόχευε στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας, και το αίσθημα της συλλογικότητας και της συνεργασίας. Το άτομο καλούνταν να διερευνήσει την κίνηση χωρίς να δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα που θα προέκυπτε εν τέλει⁵³. Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο αυτό σχετιζόταν με τις εξατομικευμένες μεθόδους που χρησιμοποιούσε καθώς επίσης και με τον αυτοσχεδιαστικό ιδιοσυγκρασιακό χαρακτήρα της κίνησης, που με βάση την άποψη των κριτικών, δεν παρουσίαζε πάντα ποιοτικά χαρακτηριστικά⁵⁴.

Το επαγγελματικό μοντέλο διδασκαλίας χορού στόχευε στην εκπαίδευση εξειδικευμένων χορευτών για την κάλυψη των αναγκών χορευτικών παραστάσεων επί σκηνής⁵⁵. Το μοντέλο αυτό περιοριζόταν στις πρακτικές μίμησης και επανάληψης της κίνησης με μοναδικό όφελος την τελειοποίηση της τεχνικής. Αυτή η στοχοθεσία όμως λειτουργούσε ανασταλτικά ως προς την αυτο-έκφραση, την εξωτερίκευση συναισθημάτων, την ανάπτυξη δημιουργικών-εκφραστικών ικανοτήτων με αποτέλεσμα να ακολουθήσει και η ανάλογη κριτική. Το ανθρώπινο σώμα εκλαμβάνονταν ως αντικείμενο που μπορούσε και έπρεπε να τροποποιηθεί. Η στοχοθεσία του

⁵³ Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σελ. 60

⁵⁴ Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σσ. 61-62. Η εξατομικευμένη μέθοδος που χρησιμοποιούσε το εκπαιδευτικό μοντέλο ήταν απόρροια της ρομαντικής ιδεολογίας που το υποστήριζε.

⁵⁵ Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σελ. 61

επαγγελματικού μοντέλου ήταν αντίθετη με τις αρχές της φαινομενολογίας και της παιδαγωγικής του χορού.

Από την σύνθεση των παραπάνω κριτικών προέκυψε το ενδιάμεσο μοντέλο διδασκαλίας, που μέχρι και σήμερα, στοχεύει στην διαλογική προσέγγιση του χορού δίνοντας ισότιμη έμφαση στην ποιότητα της διαδικασίας αλλά και στο αποτέλεσμά της⁵⁶. Το μοντέλο διαμορφώνεται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης του χορού. Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες τα παιδιά επιθυμούν να ασχοληθούν με τον χορό για να αποκομίσουν ευχαρίστηση και να ωφεληθούν από την βιωματική κίνηση. Ο δάσκαλος λοιπόν καλείται να σχεδιάσει εκ των προτέρων τους στόχους της χορευτικής δραστηριότητας⁵⁷ και να προσαρμόσει κατάλληλα το μάθημα έτσι ώστε τα παιδιά να διερευνήσουν την κίνηση, να βιώσουν την προσαρμογή του παιχνιδιού και να κατανοήσουν το αποτέλεσμα της δράσης τους. Τα μέρη που σχετίζονται με το σχεδιασμό ενός τέτοιου εγχειρήματος θα εξετασθούν στο επόμενο κεφάλαιο που ακολουθεί όπου και θα παρουσιάσω την μέθοδο Project, τις τάσεις και τις ανάγκες της σημερινής εποχής για δημιουργικότητα και συμμετοχή σε ομαδικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Στο ενδιάμεσο μοντέλο, στόχος του δασκάλου είναι η καθοδήγηση των παιδιών, ώστε να ανακαλύψουν την γνώση βιωματικά, θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα με υπαινικτικό ή άλλες φορές με μεταφορικό λόγο, ανοίγοντας έτσι τον δρόμο της γνώσης και της εμπειρίας⁵⁸. Η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία θα είναι το κεντρικό ζήτημα που θα με απασχολήσει από μεθοδολογικής άποψης καθώς επίσης και ο τρόπος εισαγωγής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Best επεσήμανε το '70 ότι η αξιολόγηση της δημιουργικότητας απαιτεί κριτήρια ότι η πρωτοτυπία και η φαντασία μπορούν να αναπτυχθούν περαιτέρω με την εκπαίδευση. Τα κριτήρια αυτά εντοπίζονται για άλλη μια φορά ανάμεσα στα κοινωνικά συμφραζόμενα της εκάστοτε κοινωνίας⁵⁹. Η Τσουβαλά εξηγεί πως ο χορός και η κίνηση του σώματος είναι μια όψη της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας που περιβάλλει τα κοινωνικά υποκείμενα. Άρα μόνο σύμφωνα με τις επικρατούσες κοινωνικές τάσεις μπορεί να αξιολογηθεί η χορευτική τους δραστηριότητα. Τα σημερινά κριτήρια θα πρέπει να είναι ακόμη ένας παράγοντας που θα λαμβάνεται υπόψη κατά

⁵⁶ Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σελ. 62

⁵⁷ Οι στόχοι θα πρέπει να είναι σύμφωνοι με τις αρχές της δημιουργικότητας και σαφείς ως προς το περιεχόμενο τους.

⁵⁸ Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σσ. 62-63

⁵⁹ Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σελ. 64

τον σχεδιασμό ενός πιλοτικού προγράμματος για την τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σήμερα η εξέλιξη της ψυχολογίας, καθώς και της Ανθρωπολογίας του συναισθήματος, αναδεικνύει το γεγονός ότι τα συναισθήματα δεν διαχωρίζονται από τις γνώσεις. Έτσι λοιπόν στην περίπτωση του χορού, η γνωστική αντίληψη για τον χορό απορρέει από την έκφραση αντίστοιχων συναισθημάτων γι' αυτόν. Η αποκωδικοποίηση των συμβόλων του χορού στηρίζεται στην ικανότητα του νου να καταγράφει και να ανασυνθέτει πληροφορίες. Αυτή η αλληλουχία αποτελεί βασική προϋπόθεση για να κατανοήσουμε την διαδικασία με την οποία η υποκειμενική και συναισθηματική εμπειρία μετουσιώνεται σε κινητική-χορευτική συμπεριφορά⁶⁰.

Η Τσουβαλά οδηγείται στο συμπέρασμα ότι «η διδασκαλία του χορού σε παιδιά αποσκοπεί στην κινητική διερεύνηση ιδεών, την κινητική-αυτοσχεδιαστική επίλυση προβλημάτων, την σύνθεση και την βελτίωση των έμφυτων κινητικών ικανοτήτων». Άρα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πολιτισμικής παιδείας και αγωγής⁶¹.

Στο πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προτείνω στο 2^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης χρησιμοποιώ ερμηνευτικά σχήματα από τον κλάδο της Ανθρωπολογίας στην προσπάθειά μου να αναλύσω την κοινωνική υπόσταση των χαρακτήρων του παραμυθιού «ο γαργαλιστής».

Η κινητική διερεύνηση των χαρακτήρων του παραμυθιού, όχι εντός των αυστηρών ορίων μιας χορογραφίας που εξετάζει η Smith-Autard αλλά στα πλαίσια ενός ευέλικτου προγράμματος ενασχόλησης με την αυτοσχέδια κινητική δράση, σχετίζεται με την εναλλακτική στοχοθεσία και δομή του ενδιάμεσου μοντέλου της καθώς δίνει την δυνατότητα στα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας να διερευνήσουν ουσιαστικά την δική τους πολυπολιτισμική ταυτότητα μέσα από την μοναδική για το καθένα από αυτά τελεστική διαδικασία ενσωμάτισης αξιών, στάσεων και συμπεριφορών.

⁶⁰ Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σελ. 66

⁶¹ Τσουβαλά, Μαρία, ο.π. σελ. 60

1.2 Πηγές από τον κλάδο της Παιδαγωγικής

Στην παρούσα φάση της μελέτης θα σταθώ σε ορισμένες θέσεις-σταθμούς που συντέλεσαν καταλυτικά στην διαμόρφωση των σημερινών μεθόδων Παιδαγωγικής και θα παρουσιάσω την διδακτική μέθοδο Project πάνω στην οποία θα στηριχτώ για να σχεδιάσω την δική μου διδακτική πρόταση αναφορικά με το αυτοσχέδιο κινητικό παιχνίδι.

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα ο Johann Heinrich Pestalozzi βαθιά επηρεασμένος από την εμπειριοκρατία του Bacon και του Locke καθώς και από τις νατουραλιστικές ιδέες του Rousseau έστρεψε την προσοχή του στην εκπαίδευση της εργατικής τάξης⁶². Στα σχολεία που ίδρυσε έθετε σε πράξη την αρχή της παρατήρησης της σχέσης του παιδιού με το περιβάλλον του, της αυτενεργού και δημιουργικής μάθησης, του συνδυασμού της θεωρητικής προσέγγισης με την πράξη. Φρόντιζε για την δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος ούτως ώστε να ωθεί τα παιδιά στην συζήτηση και την ομαδική αλληλοδιδασκαλία. Επικαλούνταν τους φυσικούς νόμους προχωρώντας μεθοδολογικά από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο συμπεριλαμβανομένης και της νοητικής ικανότητας του μαθητή. Η αγωγή παρέμενε γι' αυτόν ως επί το πλείστον πραξιακή, μέσα από δραστηριότητες, καλλιεργώντας βιωματικά όλους τους τομείς, συναισθηματικό, ηθικό, διανοητικό, κοινωνικό. Σημαντική ήταν η παρατήρηση του αναφορικά με τα κίνητρα καθώς θεωρούσε πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι ικανός να αφυπνίζει τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Στους μορφωτικούς παράγοντες συμπεριλάμβανε την κοινωνία στο σύνολο της ενισχύοντας έτσι την κοινωνική βάση αλλά και τον κοινωνικό ρόλο της παιδαγωγικής διαδικασίας⁶³.

Η εκπαίδευση στα τέλη του 19^{ου} αιώνα θεωρήθηκε ως η βασική υποχρέωση όλων των πολιτών για την διαμόρφωση πολιτικής και εθνικής ενιαίας ταυτότητας, καθώς επίσης υπό την επίβλεψη του κράτους, λειτουργούσε και ως φορέας κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης της νέας γενιάς στις υπάρχουσες δομές⁶⁴. Μέσα στο κανονιστικό αυτό κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ο Γερμανός φιλόσοφος και παιδαγωγός Johann Friedrich Herbart ήταν ο πρώτος που συστηματοποίησε την παιδαγωγική ως αυτοτελή επιστήμη ενσωματώνοντας την πρακτική φιλοσοφία, δηλαδή την ηθική, και την

⁶² Χατζηστεφανίδου, Σοφία (2008: 198-208), *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής: Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις – Πρακτικές ανατροφής – Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης, Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι τον 19^ο αιώνα*, Τόμος Α', Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

⁶³ Ομοίως ο.π. σσ. 204-205

⁶⁴ Ομοίως ο.π. σσ. 230-231

ψυχολογία στην παιδαγωγική. Σύμφωνα με τον Herbart η ηθικοποίηση αποτελούσε τον σκοπό της εκπαίδευσης και η ψυχολογία παρείχε την μεθοδολογία⁶⁵ στους εκπαιδευτικούς.

Η Χατζηστεφανίδου σημειώνει ότι πνευματικοί επίγονοι του Herbart οδήγησαν στην τυποποίηση και την ομοιομορφία περιορίζοντας κατά πολύ την ελεύθερη ανάπτυξη του παιδιού. Κατά συνέπεια ο *ερβαρτιανισμός* κατέληξε να ταυτίζεται με τον δασκαλοκεντρισμό, την παθητική ακρόαση, την μηχανική απομνημόνευση, την καταπόνηση των μαθητών, την άκαρπη λογοκοπία, την στέρηση της αυτενέργειας και εν τέλει την νοησιαρχία και τον διδακτικό «υλισμό»⁶⁶. Στην πτώση του ερβαρτιανισμού συντέλεσε η αυστηρή κριτική που δέχθηκε από τις αρχές της εμφάνισης του. Η κριτική αυτή κορυφώθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τους μεταρρυθμιστές της παιδαγωγικής οι οποίοι τόνισαν ότι ο σκοπός της αγωγής θα έπρεπε να είναι πολύ ευρύτερος από την ηθικοποίηση του μαθητή.

Η συστηματοποίηση της εκπαιδευτικής μεθόδου στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Οι εκπρόσωποι της νέας αγωγής στο πρώτο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα έστρεψαν την προσοχή τους στην συστηματική μελέτη του αντικειμένου της παιδαγωγικής. Ο John Dewey, ο Georg Kerschensteiner, η Maria Montessori και άλλοι πρωτοπόροι της μεθοδευμένης προσέγγισης τοποθετήθηκαν στον αντίποδα του ερβαρτιανισμού στοχεύοντας στην δημιουργική δραστηριότητα, τη βιωματική ολιστική μάθηση, το επικοινωνιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις μεθόδους ανατροφοδότησης και επανεκτίμησης της διδακτικής διαδικασίας. Ο Κρίβας στην μελέτη του *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*⁶⁷, αναφέρεται στην φιλοσοφία του Dewey, θεμελιωτή του σχολείου εργασίας⁶⁸ και εκπροσώπου της αμερικανικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αυτή του πραγματισμού και της *ερευνητικής-πειραματικής μεθοδολογικής προσέγγισης*⁶⁹. Στο επίκεντρο της θεωρίας του τοποθετεί την εμπειρία ως μια δυναμική διαδικασία δοκιμής

⁶⁵ Ομοίως ο.π. σελ. 237. Πρβλ. επίσης Φράγκου, Χρήστος Π. (2006: 101-106), *Ψυχοπαιδαγωγική, θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg (38^η έκδοση)

⁶⁶ Χατζηστεφανίδου, Σοφία, ο.π. σελ. 240

⁶⁷ Κρίβας, Σπύρος, (2007: 193), *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg

⁶⁸ Ο όρος project συναντάται σήμερα ως «σχέδιο δράσης», «σχέδιο ενέργειας», «μέθοδος σχεδίου», «βιωματική μέθοδος» κ.τ.λ. με αποτέλεσμα αρκετές φορές να δημιουργείται σύγχυση εξαιτίας της διαφορετικής ερμηνείας που του αποδίδουν οι μελετητές. Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στον βιωματικό χαρακτήρα της μεθόδου και τα οφέλη του που θα αναλυθούν πιο διεξοδικά στις επόμενες σελίδες.

⁶⁹ Κρίβας, Σπύρος, ο.π. σσ. 199-202

μιας υπόθεσης στοχεύοντας στην λύση ενός προβλήματος σύμφωνα με κάποιο σχέδιο. Ερευνώντας και ερμηνεύοντας ο μαθητής, φέροντας πλέον τα κατ' εξοχήν χαρακτηριστικά του δρώντος υποκειμένου, θέτει σε έλεγχο την κεκτημένη γνώση του μέσα από την πράξη. Βασικός σκοπός της αγωγής γι' αυτόν είναι η ενθάρρυνση της δράσης του παιδιού, η ανάπτυξη πρωτοβουλίας του μαθητή και η κριτική σκέψη του σε ότι θεωρεί αυτονόητο. Σημαντική επίσης παράμετρο θεωρεί την σύνδεση την σχολικής πραγματικότητας με την εξωσχολική κοινωνική ζωή καθώς αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα κομμάτι της πραγματικής ζωής και όχι ένα προθάλαμο προετοιμασίας για την τελευταία.

Ο Kerschensteiner⁷⁰ ήταν βαθιά επηρεασμένος από τις αντιλήψεις του Dewey. Ο Γερμανός παιδαγωγός εστίαζε στην βιωματική γνώση καθώς θεωρούσε ότι χάρη σε αυτή μειώνεται το ενδεχόμενο απάτης ή αυταπάτης, αυξάνεται η μέριμνα για την πράξη και διεγείρεται η συνείδηση υπευθυνότητας μέσα από μια αυτοπροσδιοριζόμενη δράση. Βασική επιμέρους αρχή της μεθόδου του ήταν αυτή της προσωπικής συμμετοχής και αυτενέργειας του μαθητή. Κατά συνέπεια ο μαθητής έχει την δυνατότητα να αυτοεκφράζεται ποικιλοτρόπως και να αντιπαρατίθεται ακόμη και στην «αυθεντία» του δασκάλου του Herbart.

Η Montessori⁷¹ εκκινώντας από τον κλάδο της Ιατρικής με κατεύθυνση την νευροπαθολογία και διαμέσου της παρατήρησης παιδιών με ειδικές ανάγκες οδηγήθηκε σε συμπεράσματα παιδαγωγικού περιεχομένου και για «κανονικά» παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα διαπίστωσε ότι οι αυθόρμητες ελεύθερες δραστηριότητες, η τάση των παιδιών για παιχνίδι, είχε σημαντική συνέπεια για την ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Μέσα από το παιχνίδι τόνισε την διαδικασία της παιδικής αυτοδιαμόρφωσης, θέση που πρωτοστατεί στις ιδέες του Rousseau. Η «ελευθερία» είναι βασικός όρος της μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής διότι το παιδί μπορεί και πρέπει να φτάνει στην αυτονομία και την αυθυπαρξία μέσα από την ελεύθερα επιλεγμένη απασχόληση η οποία μπορεί να δώσει κίνητρα για μια αυτοκαθοριζόμενη εργασία⁷². Κατά την Montessori η πειθαρχία πηγάζει και αυτή με έμμεσο τρόπο από την ελευθερία καθώς ο παιδαγωγός πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της ικανότητας για αυτόνομη εργασία σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από την τιμωρία και την προσταγή. Παρά τις όποιες κριτικές που ασκήθηκαν στην μέθοδο της Montessori

⁷⁰ Κρίβας, Σπύρος, ο.π. σσ. 202-205

⁷¹ Κρίβας, Σπύρος, ο.π. σσ. 205-209

⁷² Ομοίως ο.π. σσ. 207-208

αναφορικά με την πίστη της στην φυσική ανάπτυξη του παιδιού και τον εμπειρισμό, κατέστησε σαφή την σημασία της παιδικής ανάπτυξης όχι μόνο σε πνευματικό/ηθικό επίπεδο αλλά και σε γνωστικό, συναισθηματικό και πραγματικό επίπεδο ικανοποιώντας τις φυσιολογικές και ψυχολογικές του ανάγκες.

Απώτερος στόχος μου στην ενότητα που ακολουθεί είναι να προσεγγίσω την βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία και την μέθοδο Project στην προσπάθεια μου να προτείνω ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που θα στηρίζεται στις αρχές της δημιουργικότητας, του πειραματισμού και της συνεργασίας και θα είναι επικεντρωμένο στην αυτοσχέδια κινητική δραστηριότητα.

Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία

Σήμερα, στις περισσότερες των περιπτώσεως ο εκπαιδευτικός έχει μεταβληθεί σε χρήστη προσχεδιασμένων μοντέλων και ο μαθητής καλείται να συμμετάσχει σε μια διδακτική διαδικασία που ελάχιστα λαμβάνει υπόψη της τους προβληματισμούς, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Στην προσπάθεια να αλλάξουν την προβληματική αυτή πραγματικότητα τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους, οι νέοι ερευνητές και παιδαγωγοί μετεκπαιδούνται στην μέθοδο Project η οποία στηρίζεται στις αρχές της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης» και του «Σχολείου Εργασίας» καθώς τονίζει την βιωματική και επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας.

Η βιωματική διδασκαλία αναφέρεται σε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που εφορμούν από βιωματικές καταστάσεις, ανάγκες και απορίες του παιδιού που πηγάζουν από την καθημερινότητα του, τον κοινωνικό του περίγυρο όπου ζει και εντάσσεται⁷³. Η διαδικασία της ενσωμάτωσης των βιωμάτων στην σχολική τάξη και της μετάλλαξης τους σε διδακτικές δραστηριότητες προϋποθέτει το πλαίσιο μιας επικοινωνιακής-διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Κατά την διάρκεια των πρώτων συζητήσεων, ιδίως όταν πρόκειται για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου⁷⁴, ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να διακρίνει ποιες πτυχές των βιωμάτων των παιδιών μπορούν να μετατραπούν σε διδακτικές δραστηριότητες εφικτές να συγκεραστούν σε κάποιο βαθμό με το αναλυτικό πρόγραμμα του

⁷³ Χρυσafiδης, Κώστας (2006: 17), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

⁷⁴ Χρυσafiδης, Κώστας, ο.π σσ. 108-109, 114

σχολείου⁷⁵. Η διδακτική επεξεργασία των βιωμάτων των μαθητών αποτελεί μια προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας (ατομικής και κοινωνικής) και της χειραφέτησης τους⁷⁶. Η αυτονομία των μαθητών επιτυγχάνεται με την μέθοδο Project καθώς η τελευταία προσφέρει ένα δημιουργικό πλαίσιο στον μαθητή μέσα στο οποίο μπορεί να δράσει, να σκεφτεί και να εκφραστεί ελεύθερα. Τόσο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς την στρατηγική προσέγγισης των διδακτικών στόχων η μέθοδος Project καλλιεργεί την χειραφέτηση των μαθητών καθώς ο εκπαιδευτικός φροντίζει για την δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος πλούσιου σε ερεθίσματα και προτάσεις για έρευνα αφήνοντας το περιθώριο στους μαθητές να δημιουργήσουν ομάδες εργασίας, να συνεργαστούν, να διαπραγματευτούν, να ενεργήσουν λαμβάνοντας κατά ένα σημαντικό μέρος την ευθύνη της δράσης τους για τα αποτελέσματα που θα προκύψουν⁷⁷.

Στην παρούσα περίπτωση μελέτης λοιπόν οι μαθητές του κινητικού εργαστηρίου θα επιχειρήσουν να δηλώσουν κινητικά τις πολλαπλές όψεις της ταυτότητας τους μέσα από διαδικασίες αλληλοδιαπραγμάτευσης της πολιτισμικής τους υποκειμενικότητας συμμετέχοντας στο κινητικό παιχνίδι των ρόλων του παραμυθιού.

Εφόσον η παιδοκεντρική διδασκαλία στηρίζεται στα βιώματα των παιδιών που πηγάζουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο, το επόμενο της βήμα είναι η σύσφιξη των σχέσεων κοινωνίας και σχολείου⁷⁸. Στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας τα παιδιά θα μεταφέρουν τις δραστηριότητες τους έξω από την σχολική τάξη και θα συναναστραφούν με πολιτισμικούς φορείς της κοινωνίας που θα τροφοδοτήσουν με επιπλέον υλικό τις αναζητήσεις τους. Επίσης η κοινωνία καλείται να εμπλακεί στον μηχανισμό του σχολείου. Η ένταξη των γονιών στη σχολική ζωή από τον εκπαιδευτικό μπορεί να τους μετατρέψει από παθητικούς θεατές σε συνεργάτες των παιδιών τους προσφέροντας πολύτιμη βοήθεια στις δραστηριότητες τους (βλ. σελ. 58 της παρούσας μελέτης)⁷⁹.

⁷⁵ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη (2002: 32), *Η μέθοδος Project στην θεωρία και στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε. Πρβλ. Χρυσafiίδης, Κώστας, ο.π σελ. 111

⁷⁶ Χρυσafiίδης, Κώστας, ο.π σσ. 21-24

⁷⁷ Αναφορικά με την συμβολή του παιδαγωγού στην διαδικασία αυτονόμησης των μαθητών πρβλ. επίσης Άλκηστις (2007: 36-39), *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

⁷⁸ Χρυσafiίδης, Κώστας, ο.π σσ. 76-79

⁷⁹ Lilian G. Katz-Sylvia C. Chard, (2004: 30-31), *Η Μέθοδος Project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, (επιμ., εισ.: Μάνος Κόνσολας, μτφρ.: Ρίτα Λαμπρέλλη), Αθήνα: Ατραπός

Η ομαδική συμμετοχή και συνεργασία των μελών της ομάδας

Τόσο στην αρχική φάση της κατάθεσης των εμπειριών όσο και στην ανάλυση, την υλοποίηση των στόχων μέσα από τις διδακτικές δραστηριότητες καθώς και στην διεξαγωγή των συμπερασμάτων του σχεδίου μαθήματος, είναι απαραίτητη η συνολική συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε μια σχέση επικοινωνιακή. Πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της οποίας τα άτομα που συνδιαλέγονται και συμπράττουν δραστηριοποιούνται κοινωνικά⁸⁰. Η κοινωνική αντίληψη των μαθητών δηλώνεται και διαμορφώνεται στα πλαίσια της κατάθεσης των απόψεων και των επιχειρημάτων τους. Η επιδίωξη ενός κλίματος επικοινωνίας μέσα στην τάξη απαλλάσσει τους μαθητές από τις καταπιεστικές δομές του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης και τον αυταρχισμό του εκπαιδευτικού⁸¹. Η διαδικασία της επικοινωνίας πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς καθώς πρόκειται για μια σχέση δυναμική, που δεν διευρύνει μόνο τον χώρο αναζήτησης της γνώσης των μαθητών μέσα από την συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων αλλά παράγει συνάμα και νέα γνώση⁸².

Κατά την πρωτοσχολική ηλικία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον χώρο που τα πλαισιώνει πρώτιστα μέσα από δραστηριότητες που εμπλέκουν το σώμα και τις αισθήσεις τους. Οι Katz/Chard στην μελέτη τους, αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η μέθοδος Project σε αυτή την ηλικία πρέπει να συμπεριλαμβάνει κατά κύριο λόγο άμεσες και βιωματικές εμπειρίες, δραστηριότητες που άπτονται του πρωτογενούς υλικού των παιδιών έτσι ώστε να μπορούν να βασιστούν στην δική τους συνεισφορά αναπτύσσοντας την ικανότητα της ενεργού συμμετοχής και το αίσθημα της αυτόπεποίθησης⁸³.

Θεωρώ πως το κινητικό παιχνίδι των ρόλων μπορεί να δώσει την δυνατότητα στα μικρότερα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου να διαμορφώσουν την υποκειμενικότητά τους, να διαπραγματευτούν ένα πλέγμα επικοινωνιακών σχέσεων καθώς και να αποκτή-

⁸⁰ Χρυσafiδης, Κώστας, ο.π σσ. 37-39. Αναφορικά με την κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας στον κλάδο της Παιδαγωγικής και πιο συγκεκριμένα της Μαρξιστικής Παιδαγωγικής πρβλ. Χρυσafiδης, Κώστας (2004: 82-94), *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής: το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*, Αθήνα: Τυποθήτω

⁸¹ Χρυσafiδης, Κώστας (2006), ο.π σσ. 39-41. Η έννοια της χειραφέτησης είναι καθοριστική στην Κριτική Θεωρία. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον κλάδο της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής-Επικοινωνιακής Παιδαγωγικής πρβλ. Κρίβας, Σπύρος, ο.π. σσ. 98-106 και Χρυσafiδης, Κώστας (2004), ο.π. σσ. 94-97

⁸² Χρυσafiδης, Κώστας (2006), ο.π σσ. 41-42

⁸³ Lilian G. Katz-Sylvia C. Chard, ο.π. σσ. 178-179

σουν αντίληψη για την κίνηση και το σώμα, να αναπτύξουν κινητικές δεξιότητες, να ανακαλύψουν τάσεις που μέχρι τότε δεν είχε δοθεί ο χώρος και ο χρόνος για να προβληθούν και να καλλιεργήσουν συναισθήματα όπως η αποδοχή, η εμπιστοσύνη, η προσφορά⁸⁴. Το σώμα ως μέσο και ως φορέας αντίληψης και γνώσης αντίστοιχα, καθώς και το κινητικό παιχνίδι έχουν θεμελειώδη σημασία κατά την παιδική ηλικία και για αυτό θεωρώ πως είναι ιδανικά ως εργαλεία για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών μαθητών.

Η δράση είναι ένας σημαντικός παράγοντας της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας καθώς την χαρακτηρίζει το πλεονέκτημα της αμεσότητας και της απόδειξης του αποτελέσματος. Ο Kersensteiner είχε αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η παιδαγωγική αξία μιας εργασίας είναι τόσο μεγαλύτερη όσο περισσότερο το αποτέλεσμά της δίνει την δυνατότητα στον εργαζόμενο να αναγνωρίσει τον εαυτό του μέσα από το έργο του, δείχνοντας του τον βαθμό συμμετοχής στη δημιουργία του»⁸⁵. Με βάση λοιπόν αυτή την τοποθέτηση το αυτοσχέδιο κινητικό παιχνίδι μπορεί να προσφέρει πολύτιμη γνώση στα παιδιά καθώς αυτά θα έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν πληροφορίες μέσα από την βίωση εννοιών και όχι μέσα από θεωρητικές διατυπώσεις που κάποιες φορές είναι κενές περιεχομένου.

Ένας από τους κύριους στόχους της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας είναι αυτός της ανάπτυξης της δημιουργικότητας⁸⁶ των παιδιών. Οι βιωματικές και οι αισθητικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες επιδιώκουν και τροφοδοτούν μια κοινή παράμετρο την ενεργοποίηση της σκέψης των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο οι «αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές» ενεργοποιούν τόσο τον φυσικό-βιολογικό όσο και τον νοητικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα του παιδιού⁸⁷.

Βέβαια τέτοιου είδους διαδικασίες χρειάζονται χώρο και χρόνο αλλά το αποτέλεσμα τόσο σε ατομικό επίπεδο με την μορφή της προσωπικής ευχαρίστησης όσο και σε ομαδικό με την μορφή της χαράς της επιτυχίας της ομάδας απαλείφει σταδιακά ανταγωνιστικές συμπεριφορές προωθώντας το πνεύμα της συνεργασίας και της αλληλεγγύης. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ομαδική εργασία βελτιώνει την ποιότητα των γνώσεων των μαθητών, πέραν της σύσφιξης των κοινωνικών σχέσεων που

⁸⁴ Lilian G. Katz-Sylvia C. Chard, ο.π. σσ. 71-104

⁸⁵ Χρυσοφίδης, Κώστας (2006), ο.π σελ. 75

⁸⁶ Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μαρίνα (2007: 94-95), *Κάθε μέρα πρεμιέρα: Αισθητική Προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

⁸⁷ Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μαρίνα, ο.π. σελ. 95

επιδιώκει να αναπτύξει σε μια κοινωνία «κατά τεκμήριο αντικοινωνική»⁸⁸. Στα πλαίσια της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας η συλλογική δράση αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα ενώ την ίδια στιγμή μέσα στην ομάδα δίνεται η δυνατότητα της επιμέρους αναζήτησης των μελών της με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Μοντέλα τέτοιου τύπου είναι γνωστά με τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία»⁸⁹. Στα πλαίσια αυτής της εσωτερικής διαφοροποίησης του μαθήματος, καθώς αναπτύσσεται η αυτοδύναμη συνεργατικότητα και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, την ίδια στιγμή δίνεται η δυνατότητα και στον εκπαιδευτικό να παρατηρεί καλύτερα την δράση τους και τις μεταξύ τους σχέσεις, να συμβουλεύει και να διευθετεί διαφορές, να βοηθάει όπου και όποιον το χρειάζεται μέχρι εκεί που χρειάζεται και να διαπιστώνει την εξέλιξη της δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η προσφορά ευκαιριών στους μαθητές για επικοινωνία και δράση τίθεται πλέον ως ζήτημα υπαρξιακό (Χρυσ αφίδης, 2006, σελ. 62). Οι κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων που δομούν την κοινωνία μας έχουν αλλάξει κατά πολύ από τότε που τα παιδιά είχαν άφθονο χρόνο για να παίζουν στην γειτονιά, να μετατρέψουν το οποιοδήποτε αντικείμενο σε φανταστικό παιχνίδι και να ακούσουν παραμύθια από τους μεγαλύτερους. Σήμερα ο χώρος του παιδιού για παιχνίδι έχει περιοριστεί στο παιδικό δωμάτιο, τα αυτοσχέδια παιχνίδια που κατασκεύαζε έχουν αντικατασταθεί από το τηλεχειριστήριο του ηλεκτρονικού παιχνιδιού και το ομαδικό παιχνίδι στον δρόμο από την αποξένωση της πολυκατοικίας και τους περιορισμούς του σπιτιού.

Το σημερινό σχολείο κατά συνέπεια καλείται να ενεργοποιήσει τους μαθητές όχι μόνο για να βελτιώσει την ποιότητα της γνώσης που θα λάβουν αλλά και για να αντισταθμίσει το κοινωνικό φαινόμενο της απραξίας που θεωρείται από τους εκπροσώπους της «Βιολογίας της Συμπεριφοράς» ως «η γενεσιουργός αιτία» της επιθετικότητας και της βίαιης συμπεριφοράς των νέων⁹⁰.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ενήμερος για το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών του καθώς και να κατανοεί τους προβληματισμούς των τελευταίων και να παίρνει θέση απέναντι τους. Πρέπει να δείχνει στους μαθητές του πως οι ιδέες τους

⁸⁸ Χρυσ αφίδης, Κώστας (2006), ο.π σσ. 68-69

⁸⁹ Χρυσ αφίδης, Κώστας (2006), ο.π σσ. 69-71. Το μοντέλο της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»

χρησιμοποιείται όταν το σύνολο μιας τάξης ομαδοποιείται σε μικρότερα σύνολα που ασχολούνται με διαφορετικές πτυχές του ίδιου θέματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους.

⁹⁰ Χρυσ αφίδης, Κώστας (2006), ο.π σελ. 63. Ο κλάδος της «Βιολογίας της Συμπεριφοράς» εξετάζει την σημασία της δράσης και της κίνησης για την πνευματική και σωματική ισορροπία των ανθρώπων. Για περισσότερες πληροφορίες παραπέμπουμε τον αναγνώστη στην πηγή του Χρυσ αφίδη: Lorenz, K. (1984), *Das sogenannte Böse*, München: Piper

έχουν αξία, να σέβεται την φαντασία τους και να αποδέχεται το απρόσμενο όντας πάντα έτοιμος συνεργάτης και διαθέσιμος ακροατής⁹¹.

Οι φάσεις εξέλιξης της μεθόδου Project

Στην συνέχεια θα παρουσιάσω τις φάσεις εξέλιξης της μεθόδου Project συγκεκριμενοποιώντας αυτή ως προς το αντικείμενο της κίνησης του σώματος και τα πολιτισμικά σημαινόμενα του χορού.

Το project που θα παρουσιάσω στο επόμενο κεφάλαιο στοχεύει στην παρατήρηση της κινητικής ιδιαιτερότητας των παιδιών, στην απόκτηση και ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, στον εντοπισμό καλλιτεχνικών τάσεων, την καλλιέργεια της σωματικής, αισθητικής, κιναισθητικής και νοητικής αντίληψης, την δήλωση και αλληλοδιαπραγμάτευση της πολιτισμικής-κινητικής τους διαδικασίας ταυτοποίησης. Εντός της εκάστοτε στοχοθεσίας δεν παραλείπεται ποτέ η συναισθηματική κάλυψη των αναγκών των παιδιών.

Έτσι προκύπτει το παρακάτω σχήμα, χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό αφού οι μορφές δραστηριοτήτων διαφέρουν κάτω από ορισμένες συνθήκες. Το σχήμα αυτό χωρίζεται σε τρεις κυρίως φάσεις:

Φάση I: Προβληματισμός, συνειδητοποίηση του στόχου-θέματος και προγραμματισμός των ενεργειών της ομάδας.
Φάση II: Δράσεις.
Φάση III: Αξιολόγηση-Συμπεράσματα.

Φάση I: Προβληματισμός και συζήτηση γύρω από το «θέμα της ημέρας»

Στο αρχικό αυτό επικοινωνιακό στάδιο ο εκπαιδευτικός δημιουργεί στα πλαίσια της συζήτησης τον προβληματισμό στους μαθητές αφήνοντας αιχμές οι οποίες έμμεσα θα κατευθύνουν την ομάδα να διερευνήσει το θέμα μέσα από την κίνηση και την γνωριμία με το σώμα.

Κατά την διάρκεια της συζήτησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να σχεδιάσουν και να αναπαραστήσουν την αντίληψη που έχουν για το θέμα που συζητούν. Η ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών των παιδιών σχετικών με το θέμα

⁹¹ Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μαρίνα, ο.π. σσ. 249-254

ευνοεί την ανάπτυξη της εκτίμησης τόσο ως προς τις κοινές τοποθετήσεις της ομάδας που καλλιεργούν το αίσθημα της αλληλεγγύης όσο και ως προς τις ατομικές θέσεις του κάθε παιδιού που τροφοδοτούν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης.

Στις πρωτοσχολικές ηλικίες το θέμα του Project κατευθύνεται έμμεσα από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να καλλιεργήσουν οι μαθητές κινητικές δεξιότητες και να βελτιώσουν την αντίληψη τους πάνω σε γνωστικά αντικείμενα που μπορούν να συσχετιστούν με το σώμα και την κίνηση. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων έχει γίνει από τον εκπαιδευτικό. Η εκτέλεση των δράσεων, ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση τους είναι τα στάδια στα οποία καλούνται να δράσουν και να συμμετάσχουν τα παιδιά⁹².

Το στάδιο του προγραμματισμού των ενεργειών των μαθητών μπορεί άλλοτε να αποτελέσει από μόνο του μια ξεχωριστή φάση στον σχεδιασμό ενός Project. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι όταν το μοντέλο που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός αποβλέπει στο να εντοπίσουν οι μαθητές μόνοι τους τον τρόπο που θα ενσωματίσουν την *ιδέα* που έχουν συλλάβει μέσα από την συζήτηση που θα έχει προηγηθεί⁹³. Ο εκπαιδευτικός ενίοτε συμβάλει στην δημιουργία ομάδων μαθητών έτσι ώστε να δοκιμάσουν να αποκωδικοποιήσουν συνεργατικά μια ιδέα σε νοηματοδοτημένη κίνηση. Παροτρύνει τα παιδιά να αναζητήσουν υλικό και εκτός της τάξης, στο άμεσο και οικείο περιβάλλον του σπιτιού. Με αυτό τον τρόπο θα εμπλακούν και οι γονείς στην δημιουργική εργασία των παιδιών τους. Η συγκρότηση των ομάδων συντελείται είτε με βάση τα ενδιαφέροντα τους, είτε με βάση τις διαπροσωπικές τους σχέσεις⁹⁴. Αρκετές φορές παρατηρείται ανισομέρεια στην κατανομή των μελών και τότε καλείται ο εκπαιδευτικός να μεσολαβήσει και να πείσει τους μαθητές πως όλες οι πτυχές που έχουν προκύψει προς εξερεύνηση είναι εξίσου σημαντικές. Με αυτό τον τρόπο θα αποφευχθεί ο κλήρος καθότι οι μαθητές επιθυμώ να εμπλακούν σε ομάδες με την θέληση τους, στοιχείο μείζονος σημασίας για την επικοινωνιακή τους σχέση. Το αίσθημα της εμπιστοσύνης συμβάλει άμεσα στην συσπείρωση των μεταξύ τους σχέσεων. Καλό είναι λοιπόν στις πρώτες συναντήσεις των μαθητών να παίζονται διάφορα παιχνίδια εμπιστοσύνης ούτως ώστε να μειωθεί όσο αυτό είναι δυνατόν, η πιθανότητα ανισομέρειας στην μετέπειτα κατανομή. Η ιδανική συνθήκη για όλες τις περιπτώσεις είναι να βρίσκεται «ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση» με

⁹² Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη ο.π σελ. 71

⁹³ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη ο.π σελ. 70

⁹⁴ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη ο.π σσ. 38-41

βάση το ενδιαφέρον του αλλά και τις ικανότητες του⁹⁵. Η πετυχημένη συγκρότηση των ομάδων έγκειται κατά ένα σημαντικό μέρος στην γνώση του εκπαιδευτικού για την σύνθεση της τάξης του. Ας μην ξεχνάμε ότι η εργασία εντός της ομάδας αναδεικνύει τα χαρίσματα, τις τάσεις και τις κρυμμένες δεξιότητες του κάθε μαθητή δίνοντας του την δυνατότητα να προβάλλει στοιχεία της υποκειμενικότητάς του καλλιεργώντας το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης⁹⁶.

Φάση II: Δράσεις

Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά πραγματώνουν το σχέδιο δράσης. Σε περιπτώσεις που στόχος του Project είναι η απόκτηση και η εξάσκηση μιας κινητικής δεξιότητας, σε αυτή τη φάση προβαίνουν στην επιτέλεση της αναπτυξιακά κατάλληλης δραστηριότητας είτε ατομικά, είτε σε ζευγάρια είτε μοιρασμένα σε ομάδες.

Καλό είναι οι μαθητές να ξεκινούν με κάποια εισαγωγικά παιχνίδια «αισθητηριακής αφύπνισης» που θα εμπίπτουν στον σωματικό, κοινωνικό, νοητικό και συναισθηματικό τομέα⁹⁷. Η εκκίνηση τέτοιων δραστηριοτήτων αποτελεί νευραλγικό σημείο και για αυτό είναι χρήσιμο η ομάδα να ξεκινά με ασκήσεις χαλάρωσης, αναπνοής και συγκέντρωσης⁹⁸. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία ενός περάσματος από τις προηγούμενες παραστάσεις έντασης σε μια κατάσταση προσμονής για την νέα δραστηριότητα. Επίσης ευεργετικό είναι στις πρώτες συναντήσεις⁹⁹ των παιδιών να παίζονται παιχνίδια γνωριμίας και εξερεύνησης των αισθήσεων, του σώματος, του χώρου, του χρόνου, των αντικειμένων, διάφορων μιμήσεων χαρακτήρων με στόχο την απόκτηση *εμπειρικών αποσκευών*¹⁰⁰, όπως τις ονομάζει η Ζορμπαλά, οι οποίες θα αποτελέσουν το κινητικό «ρεπερτόριο» στο οποίο θα μπορούν να ανατρέχουν μετέπειτα καθώς θα επιχειρούν να εκφραστούν και να αποδώσουν κινητικά μια ιστορία, μια χορογραφία, έναν κινητικό αυτοσχεδιασμό, μια μιμική αναπαράσταση. Ο εκπαιδευτικός ως παρατηρητής εντοπίζοντας το επίπεδο των ικανοτήτων της τάξης του θα κρίνει αν η διάρκεια αυτών των παιχνιδιών θα είναι μικρή ή αν θα χρειαστεί να αφιερώσει περισσότερες συναντήσεις με τους μαθητές του για την κατάκτηση των εκφραστικών αυτών «εργαλείων». Επίσης οργανώνει τις διαδικασίες για την αναζήτηση

⁹⁵ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη ο.π σελ. 41

⁹⁶ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη ο.π σελ. 44

⁹⁷ Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μαρίνα, ο.π. σελ. 167

⁹⁸ Άλκηστις (1999: 92), *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

⁹⁹ Beauchamp, Hélène (1998: 127-128), *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι, Εξοικείωση με το Θέατρο* (μτφρ. Ελένη Πάνιτσκα), Αθήνα: Τυπωθήτω

¹⁰⁰ Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μαρίνα, ο.π. σελ. 168

γνώσεων των παιδιών εκτός σχολείου, όπως την επίσκεψη σε κάποιο μουσείο, ή σε κάποια μουσικοχορευτική παράσταση, ένα παιδικό θέατρο, μια επίσκεψη σε ένα τσίρκο με ακροβάτες, ζογκλέρ, μίμους, γελωτοποιούς, μια παράσταση μαριονέτας.

Φάση III: Σκέψεις, αξιολόγηση και συμπεράσματα

Στην τελευταία αυτή φάση τα παιδιά στα πλαίσια της συζήτησης τοποθετούνται σε σχέση με αυτό που βίωσαν, σε σχέση με τους συμμαθητές τους, και ο εκπαιδευτικός αξιολογεί αυτό που πρότεινε¹⁰¹. Οι μαθητές παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο συμμετείχαν στην δραστηριότητα («πώς εργάστηκα»), ερμηνεύουν την δράση τους («εννοούσα αυτό με την πράξη μου»), κρίνουν και αξιολογούν («τι με εντυπωσίασε, τι κατάλαβα, τι απόλαυσα, γιατί»)¹⁰². Μέσα από την συζήτηση ο εκπαιδευτικός καλείται να διαπιστώσει αν τελικά οι κινητικές δράσεις απέκτησαν προσωπικό χαρακτήρα για τα παιδιά και αν τελικά κατέκτησαν την γνώση που είχε θέσει ως στόχο στην αρχή των συναντήσεων τους. Με βάση λοιπόν τον σχεδιασμό του παιχνιδιού-δραστηριότητας και τις απόψεις που διατυπώθηκαν, ο εκπαιδευτικός τοποθετείται απέναντι στο πλάνο του εργαστηρίου¹⁰³ προβαίνοντας σε πιθανές τροποποιήσεις.

Η φάση της αξιολόγησης αναμφισβήτητα προσφέρει στα παιδιά αλλά και στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία για αυτοκριτική εφόσον έρχονται ενώπιον του δικού τους έργου. Αν υπήρξε κάποια αποτυχία ή αρνητική εμπειρία, θα πρέπει οι αιτίες αυτών να ληφθούν υπόψη στις επόμενες απόπειρες¹⁰⁴. Εξετάζεται σε ποια φάση έγιναν τα λάθη, εάν αυτά οφείλονται καθαρά στην εφαρμογή ή αφορούν την ορθή εκτίμηση των ενδιαφερόντων των παιδιών, την συγκρότηση των ομάδων. Οι αιτίες κάποιας αποτυχίας αναζητούνται άλλες φορές στην επικοινωνία και την συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών ή την στάση του εκπαιδευτικού.

Για πρακτικούς λόγους το προτεινόμενο πιλοτικό πρόγραμμα που θα παρουσιάσω στο επόμενο κεφάλαιο προσφέρεται στα πλαίσια κάποιου πειραματικού σχολείου ή κάποιου ολοήμερου σχολείου για τις ώρες που ακολουθούν μετά την λήξη των υποχρεωτικών μαθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο η πρότασή μου δεν θα χρειαστεί να οριστεί ή ακόμη και να περιοριστεί από τις απαιτήσεις κάποιου Αναλυτικού Προγράμματος.

¹⁰¹ Beauchamp, H  l  ne, ο.π. σελ. 131

¹⁰² Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μαρίνα, ο.π. σσ. 170-171

¹⁰³ Η Beauchamp υπογραμμίζει το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει συνειδητά πότε θα συμμετάσχει σε κάποιο παιχνίδι, ποιο παιχνίδι θα είναι αυτό και γιατί αποφασίζει να ενωθεί με τα παιδιά.

¹⁰⁴ Χρυσοφίδης, Κώστας (2006), ο.π σελ. 97

**Επιχειρώντας την μουσικοκινητική απόδοση του παραμυθιού
«ο γαργαληστής»**

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσω να προσεγγίσω το παραμύθι του Δημήτρη Μπασλάμ *Ο γαργαληστής*¹⁰⁵, αναλύοντας το με την βοήθεια ερμηνευτικών σχημάτων από τον κλάδο της Ανθρωπολογίας. Παράλληλα με αυτή την ερμηνευτική προσέγγιση θα παρουσιάσω τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές αυτές έννοιες μπορούν να συνδεθούν και να γίνουν αντιληπτές βιωματικά, δηλαδή κινητικά/τελεστικά, από μια τάξη Β΄ Δημοτικού, που θα απαρτίζεται από το σύνολο είκοσι μαθητών ηλικίας επτά έως οχτώ ετών, στα πλαίσια ενός πιλοτικού προγράμματος. Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα θα στηρίζεται στην μέθοδο Project και θα προορίζεται για κάποιο ολόημερο Δημοτικό Σχολείο.

Οι παράγοντες οριοθέτησης της παρούσας πρότασης για το σχολείο:

Στα πλαίσια οριοθέτησης της πρότασης μου, πρέπει να θέσω με σαφήνεια τις συνθήκες υπό τις οποίες θα λειτουργήσει το πρόγραμμα που σχεδιάζω. Βασικές προϋποθέσεις για το «κινητικό εργαστήριο» είναι οι εξής:

Η ύπαρξη ενός κατάλληλου χώρου¹⁰⁶ που θα παρέχει στα παιδιά ελευθερία κινήσεων. Οι διαστάσεις της αίθουσας θα πρέπει επίσης να είναι τέτοιες ώστε να υπάρχει δυνατότητα τοποθέτησης χαμηλών τραπεζιών για εικαστικές δραστηριότητες. Το άνετο ντύσιμο είναι επίσης μια παράμετρος που συντελεί στην ελευθερία της κίνησης. Η δυνατότητα να κινηθούν χωρίς τα παπούτσια τους σχετίζεται και αυτή με την καταλληλότητα του χώρου. Καλό θα ήταν ο χώρος αυτός να είναι ηχομονωμένος έτσι ώστε οι δραστηριότητες να μπορούν να ωφελήσουν τα παιδιά¹⁰⁷. Όσον αφορά στα υλικοτεχνικά μέσα του εργαστηρίου, θα πρέπει να έχω στην διάθεση μου ένα cd-player για την ακρόαση ηχογραφημένης μουσικής, ένα dvd-player και μια τηλεόραση για την προβολή βιντεοσκοπημένης κίνησης, ίσως έναν projector για προβολή εικόνων σε

¹⁰⁵ Μπασλάμ, Δημήτρης (2005), *Ο γαργαληστής*, Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός. Κατά την διάρκεια των συναντήσεων μας με τους μαθητές θα χρησιμοποιούμε και το αντίστοιχο cd που ηχογραφήθηκε το 2005 για την SONY BMG MUSIC ENTERTAINMENT GREECE A.E., που εμπεριέχει την ιστορία ηχογραφημένη καθώς και ένα σύνολο τραγουδιών που μεσολαβούν στα μέρη της αφήγησης.

¹⁰⁶ Σέργη, Λένια (1987: 58), *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, Αθήνα: Gutenberg

¹⁰⁷ Storms, Ger (1996: 15), *100 μουσικά παιχνίδια* (επιμ., μτφρ.: Μιχάλης Τόμπλερ), Αθήνα: Νικολαΐδης

κάποιον τοίχο, μια ποικιλία από μικρά και εύχρηστα ρυθμικά όργανα όπως ταμποурίνο, κύμβαλα, ζήλιες, καστανιέτες, σφυρίχτρες, λαλίτσες, ξύστρες, κουδουνάκια, ξυλάκια, μαράκες, ροκάνες, ντέφια, τρίγωνα, ίσως κάποιο μεταλλόφωνο ή ξυλόφωνο και αν είναι δυνατόν κάποιο έγχορδο¹⁰⁸. Επίσης θα χρειαστώ υλικά ζωγραφικής και χειροτεχνίας για τις κατασκευές που θα φτιάξουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν το κινητικό παιχνίδι. Τέλος θα χρειαστώ μαντήλια και μεγάλου μήκους πανιά για την πιθανή κατασκευή κουστουμιών και σκηνικών. Προφανώς οι συνθήκες που περιγράφονται είναι οι πλέον ιδανικές αλλά το πρόγραμμα θα μπορούσε να λειτουργήσει και με την βασική προϋπόθεση μιας σχετικά άνετης αίθουσας.

Το πρόγραμμα ενός ολόημερου Δημοτικού σχολείου προβλέπεται να μου παρέχει ενενήντα (90') λεπτά της ώρας μετά τον χρόνο των υποχρεωτικών μαθημάτων για να απασχολήσω τα παιδιά στο εργαστήρι. Στο πρώτο μέρος (30') θα διεξάγονται κινητικά παιχνίδια/δράσεις, που θα αποσκοπούν στην βελτίωση της αντίληψης και της ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Θα προτείνω ορισμένα δείγματα τέτοιων ασκήσεων στο Παράρτημα I (σελ.82). Επειδή όμως το αντικείμενο μελέτης της κίνησης έχει σε ένα μεγάλο βαθμό αναλυθεί από τους μελετητές του κλάδου της κινητικής αγωγής σε ευρεία βιβλιογραφική έρευνα, στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσω μόνο το δεύτερο μέρος του εργαστηρίου κατά την διάρκεια του οποίου (στα επόμενα 60') τα παιδιά θα επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν μέσα από το σώμα και την κίνηση τους πολιτισμικές έννοιες σαφώς προσδιορισμένες από τον κλάδο της Ανθρωπολογίας.

Οι συναντήσεις με τα παιδιά της τάξης θα συντελούνται συστηματικά μια φορά την εβδομάδα ούτως ώστε σε βάθος χρόνου να είναι σε θέση αν τα ίδια το επιθυμούν να παρουσιάσουν στα πλαίσια μιας μουσικοκινητικής παράστασης το παραμύθι που θα έχουν δουλέψει όλο αυτό το διάστημα στο εργαστήρι.

¹⁰⁸ Storms, Ger, ο.π. σελ. 13

2.1 Συζήτηση με θέμα τα παραμύθια

Στα πλαίσια μιας εισαγωγικής συζήτησης με στόχο την βαθύτερη γνωριμία των μελών της ομάδας, θα θέσω ως θέμα της συζήτησης το παραμύθι. Μέσα από ερωτήσεις θα προσπαθήσω να εκμαιεύσω την σχέση των παιδιών με την παιδική λογοτεχνία και την αφήγηση¹⁰⁹.

Εν συνεχεία θα ρωτήσω τα παιδιά αν γνωρίζουν την ιστορία του *γαργαληστή* και αν άκουσαν ποτέ για τα κατορθώματα αυτού του ξακουστού ήρωα από τα βάθη της Ανατολής. Με αυτό τον τρόπο θα ξεκινήσω να αφηγούμαι προφορικά το παραμύθι στα παιδιά. Στα χορικά μέρη της ιστορίας θα τραγουδήσω τα τραγούδια του συγγραφέα και μουσικοσυνθέτη Δημήτρη Μπασλάμ και θα τα συνοδεύσω οργανικά με μια κιθάρα. Κατά την διάρκεια της αφήγησης του παραμυθιού, θα ενισχύσω τον λόγο συνοδεύοντας τον με την σωματική έκφραση¹¹⁰ η οποία πέρα από την δραματική της αξία, συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση των όσων λέγονται, επιτείνει το νόημα των φράσεων συμπληρώνοντας την διαδικασία οπτικοποίησης και τέλος βοηθά στην ανάκληση και την απομνημόνευση της ιστορίας τόσο από αυτόν που την αφηγείται όσο και από το ακροατήριο.

Κατά την διάρκεια της ακρόασης, είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα ημικύκλιο γύρω από το κάθισμα μου με αποτέλεσμα όταν καθίσω και εγώ, να κλείσει ο κύκλος¹¹¹. Με την κυκλική διάταξη επιτυγχάνεται η καλύτερη επικοινωνία των μελών της ομάδας αφού όλοι έχουν αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Ιδίως τα παιδιά συναισθάνονται την τελετουργική υφή του σχήματος καθώς νιώθουν ότι μοιράζονται την εμπειρία που βιώνουν, «προστατεύουν» την ιστορία και την ίδια την τέλεση από οποιοδήποτε εξωτερικό περισπασμό και συγκεντρώνουν πολύ πιο εύκολα την προσοχή τους στην εμπειρία στην οποία συμμετέχουν.

Στον χρόνο που μου απομένει στο τέλος θα ρωτήσω τα παιδιά να μου πουν τις εντυπώσεις τους για την ιστορία που άκουσαν και θα τους γνωστοποιήσω πως στα

¹⁰⁹ Μας ενδιαφέρει να μάθουμε πληροφορίες για το αν τους αρέσουν τα παραμύθια ή όχι, για ποιο λόγο στην μια ή στην άλλη περίπτωση, αν τους διαβάζουν ή αν τους λένε παραμύθια στο σπίτι, ποιο μέλος της οικογένειας το κάνει αυτό συνήθως, ποια χρονική στιγμή, σε ποιο μέρος του σπιτιού, ποιος είναι ο αγαπημένος τους ήρωας και για ποιο λόγο, αν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο παιδικό θέατρο, αν τους άρεσε αυτή η εμπειρία ή όχι και για ποιο λόγο στην μια ή στην άλλη περίπτωση, αν θα τους άρεσε η ιδέα να παίξουν οι ίδιοι ένα παραμύθι και να γίνουν οι ήρωες του κ.ο.κ.

¹¹⁰ Για την σημασία της παραγωγιστικής και σωματικής έκφρασης στην παράσταση προφορικής αφήγησης βλ. Πελασγός, Στέλιος (2007: 97-102), *Τα μυστικά του παραμυθιά: μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*, Αθήνα: Μεταίχιμο

¹¹¹ Πελασγός, Στέλιος, ο.π. σελ. 252

πλαίσια των συναντήσεων μας, εκτός από τα παιχνίδια που θα παίζουν στο εργαστήριο, θα γίνουν «χορευτές» και θα «χορέψουν» την ιστορία που μόλις άκουσαν.

2.2 Ενσωματώνοντας τις πολιτισμικές έννοιες

Στην συνέχεια θα προσεγγίσω το κείμενο του παραμυθιού χωρισμένο σε ενότητες εντοπίζοντας μέσα σ' αυτές τις πολιτισμικά προσδιορισμένες έννοιες που μπορούν να ενσωματισθούν και να αποδοθούν νοηματικά από την κίνηση των παιδιών. Σύμφωνα με τα στάδια της μεθόδου Project, οι ενότητες που ακολουθούν μπορούν δυνάμει να ειδωθούν και ως αυτόνομες συναντήσεις με τα παιδιά. Χωρίς αυτό να αποτελεί απαραίτητο κανόνα, θα μπορούσε να αποτελεί μια οδηγία για οποιοδήποτε παιδαγωγό ο οποίος θα θελήσει να προσαρμόσει το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα στην δυναμική της τάξης με την οποία θα εργαστεί στην πορεία ενός σχολικού έτους.

Κατά την διάρκεια των συναντήσεων μου με τους μαθητές θα κουβεντιάζω μαζί τους τις έννοιες αυτές στοχεύοντας στην απόδοση των πολιτισμικών συμφραζομένων και μορφοποιώντας αυτές σε εκφραστική δημιουργική κίνηση στον χώρο και τον χρόνο. Οι ρόλοι του παραμυθιού θα εναλλάσσονται διαρκώς από τα παιδιά έτσι ώστε όλοι να βιώσουν και να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία ταυτοποίησης τους με όσο το δυνατόν περισσότερους και διαφορετικούς ρόλους. Αν τελικά συναποφασίσουν να παρουσιάσουν το παραμύθι μετά το πέρας του προγράμματος στην σχολική κοινότητα, τότε θα πρέπει να συναποφασίσουν και για την διανομή των ρόλων. Σαφώς και θα χρειαστεί σε έναν βαθμό η διαμεσολάβηση του εκάστοτε εμπνευστή/δασκάλου αν οι επιθυμίες των παιδιών για την επιλογή κάποιων ρόλων συμπίπτουν. Σε αυτή την περίπτωση κρίνεται απαραίτητο ο εμπνευστής να προτρέψει τα παιδιά που επιθυμούν τον ίδιο ρόλο να επιλέξουν αυτόν που ενσωματίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία.

1^η ενότητα

Ο γραμμικός χρόνος:

Σε αυτή την πρώτη ενότητα ενσαρκώνοντας τον ρόλο του εμπνευστή, θα καλέσω τα παιδιά σε ένα φανταστικό ταξίδι πίσω στον γραμμικό χρόνο. Αυτό διαφαίνεται από την κλασική φράση «Ζούσε πριν από χρόνια» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 105) και από τον χρόνο του αορίστου που είναι γραμμένο το εισαγωγικό μέρος της ιστορίας. Η ιστορία δεν με περιορίζει αυστηρά δίνοντας μια ακριβή χρονολογία που ξεκίνησαν όλα

ακριβώς γιατί με αυτόν τον τρόπο αφήνει να εννοηθεί ότι αυτά που θα ακουστούν συνέβαιναν «από πάντα». Έτσι λοιπόν όλα όσα θα ακούσουν τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ισχύ και κύρος.

Ο τόπος καταγωγής:

Ο γεωγραφικός τόπος που ορίζεται ως τόπος καταγωγής του ήρωα τοποθετείται κάπου «στα βάθη της Ανατολής». Η τεχνική που ο παραμυθός χρησιμοποιεί για να τοποθετήσει τον ήρωα του «στα βάθη της Ανατολής» είναι αυτή της αντίθεσης. Μέσα λοιπόν από τα πολιτισμικά δίπολα, που είναι αρκετά προσφιλή σε αυτές τις ηλικίες και βοηθούν τα παιδιά να ορίσουν έννοιες με τις οποίες έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή, παίρνει τον ήρωα του «μακριά από τα χιόνια», δηλαδή τον Βορρά ή τον Νότο, και τον τοποθετεί κάπου στην Ανατολή.

Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά καλούνται να εμπλακούν σε μια διαδικασία πολιτισμικής διαπραγμάτευσης της υποκειμενικότητας τους με αυτό που στην Ανθρωπολογία ορίζεται ως πολιτισμική ετερότητα ή αλλιώς πολιτισμικό «άλλο»¹¹². Τα παιδιά ηλικίας εφτά έως οχτώ χρονών δεν έχουν προλάβει ακόμη να αποβάλλουν ή να ενσωματώσουν στοιχεία κατά την διαδικασία ταυτοποίησης τους από άλλους πολιτισμούς καθώς το κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο που τα περιβάλλει (δηλαδή η οικογένεια και το σχολείο) και διαμορφώνει τα πολιτισμικά/αισθητικά τους κριτήρια, σε ένα μεγάλο βαθμό ορίζεται κυρίως από πολιτισμικά στοιχεία που κρίνονται αμιγώς «ελληνικά». Οπότε η ιδέα της Ανατολής θα φαντάζει, αρχικά τουλάχιστον, ως κάτι το «εξωτικό» και το διαφορετικό σαν άκουσμα και μόνο. Σαφώς και σε μια τάξη δεν γίνεται να υπάρχει απόλυτη εθνική ομοιογένεια. Πιθανότατα να υπάρχουν παιδιά που να κατάγονται από γείτονες ανατολικές χώρες. Αυτή όμως η σοβαρή πιθανότητα δεν ανατρέπει τον σχεδιασμό της παρούσας μελέτης. Αντίθετα τροφοδοτεί την εξέλιξη του project με μια ευκαιρία για συζήτηση γύρω από το ζήτημα της καταγωγής και το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το ιδιαίτερο αυτό στοιχείο της ταυτότητας τους. Έτσι μου δίνεται η αφορμή για να παρατηρήσω τον βαθμό στον οποίο έχουν διαμορφωθεί τα πολιτισμικά στερεότυπα είτε από το δίκτυο της οικογένειας, είτε από τον κρατικό μηχανισμό της εκπαίδευσης για το τι σημαίνει να είναι κάποιος «Έλληνας» ή «μη Έλληνας».

¹¹² Βλ. σελ.10 στην παρούσα μελέτη όπου περιγράφεται η διαδικασία της πολιτισμικής αλληλοδιαπραγμάτευσης με την πολιτισμική ετερότητα.

Για να αντιληφθούν τα παιδιά την έννοια του παρελθόντος στον γραμμικό χρόνο έχω σχεδιάσει παιχνίδια με στόχο την κατανόηση των κατευθύνσεων μπρος/πίσω χρησιμοποιώντας κάποιο σταθερό σημείο που να συμβολίζει το παρόν. Επίσης τα παιχνίδια των κατευθύνσεων θα μπορούσαν να επεκταθούν και στις έννοιες του πάνω/κάτω και δεξιά/αριστερά με στόχο να μάθουν να προσανατολίζονται στον χώρο καθώς θα επεξεργάζονται τις έννοιες Βορράς-Νότος-Δύση-Ανατολή κινητικά (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σσ. 94-96).

Παιχνίδια με στόχο την καλλιέργεια της εκφραστικότητας στην κίνηση μπορούν να προκύψουν από την μεταφορά των θερμοκρασιών με την βοήθεια της φαντασίας πάντα. (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σελ. 91).

Ο ήρωας:

Πρόκειται λοιπόν για έναν «παράξενο ξακουστό Ληστή» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 105). Το επίθετο «παράξενος» παραπέμπει σε ότι προείπα για την ταύτιση της διαφορετικότητας με πολιτισμικά στοιχεία που δεν είναι οικεία στους μαθητές.

Το επίθετο «ξακουστός» ενισχύει το στοιχείο του μύθου που τυλίγει τον ήρωα και τον ξεχωρίζει από το ευρύ κοινωνικό σύνολο των ανθρώπων για άλλη μια φορά ως κάποια αρκετά ιδιαίτερη μυστηριακή φιγούρα που ο κόσμος «μιλά» γι' αυτόν.

Το πρόσωπο του ήρωα σταδιακά συμπληρώνεται από ιδιότητες που στοιχειοθετούν τον σκοπό της ύπαρξης του. Η ιδιότητα χάρη της οποίας είναι ευρέως γνωστός είναι αυτή του «γαργαληστή». Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία σίγουρα θα γνωρίζουν ότι το να κλέβει κανείς είναι κατακριτέο από τον κοινωνικό περίγυρο καθώς ο θεσμός της οικογένειας έχει φροντίσει από νωρίς ούτως ώστε τα παιδιά να έχουν ενσωματώσει στον επικοινωνιακό τους κώδικα τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις του τι είναι «σωστό» και τι όχι.

Η μοναδικότητα του ήρωα όμως έγκειται στο πρώτο συνθετικό της λέξης που παραπέμπει στο ρήμα «γαργαλάω», την ενέργεια που πράττει ο ήρωας για να πάρει κρυφά – εδώ έγκειται το δεύτερο συνθετικό της λέξης «ληστής» – το γέλιο από τα παιδιά που το έχουν σε αφθονία. Δεν πρόκειται λοιπόν για κάποιον κοινό κλέφτη που κλέβει υλικά αγαθά από την ιδιοκτησία πολιτών για να τα καταναλώσει προς όφελος του. Στα πλαίσια της συζήτησης που ορίζεται από την μέθοδο Project φροντίζω να τονίσω στα παιδιά αυτή την σημαντική πληροφορία ούτως ώστε να μην σπεύσουν να κατατάξουν τον ήρωα σε κάποια ήδη γνωστική κατηγορία.

Το κοινωνικό στερεότυπο που ενυπάρχει στην αντίληψη των παιδιών για τα σημαινόμενα του «ληστή» έρχεται σε μεγαλύτερη αντίφαση με το όνομα αυτού, «Θεμιστοκλής». Το όνομα του παραπέμπει σε αυτόν που σχετίζεται με την δόξα της αρχαίας ελληνικής θεάς Θέμιδος. Μόνο όμως «όσοι τον γνώριζαν από κοντά» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 105) και ξεπερνούσαν τα πολιτισμικά τους όρια γνώριζαν ότι οι πράξεις του υποκινούνταν από έναν «άγραφο» κώδικα δικαιοσύνης στην βάση τους. Παρατηρώ λοιπόν ότι με επιδέξιο τρόπο ο παραμυθιάς δίνοντας ένα αρχαίο ελληνικό όνομα στον ήρωα του, κατασκευάζει μια πολιτισμική «γέφυρα» επικοινωνίας μεταξύ του παιδικού ακροατηρίου και του φανταστικού ήρωα από την Ανατολή ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την «συνάντηση» των παιδιών με τα «παράξενα» κατορθώματα και τα «ζηλευτά» χαρίσματα του.

Καλό θα είναι σε αυτό το σημείο να υπογραμμίσω στα παιδιά το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος που φέρει διαφορετικά χαρακτηριστικά στον φαινότυπο του από τα δικά τους, δεν σημαίνει ότι δεν έχει στοιχεία στην προσωπικότητα του – ακόμη κι όταν πρόκειται για έναν φανταστικό ήρωα – που θα μπορούσαν να αλληλοδιαπραγματευτούν με τα στοιχεία της δικής τους υποκειμενικότητας.

Ο γαργαληστής λοιπόν συμβολίζει έναν «άλλο» Ρομπέν των Δασών ο οποίος διανέμει δίκαια το γέλιο στα παιδιά «κλέβοντας» κρυφά από αυτά που έχουν περίσσιο και δίνοντας σε αυτά που δεν χαμογελούν σχεδόν ποτέ. Με αυτό τον τρόπο διατηρεί μια κρυφή ισορροπία στο φαντασιακό αυτό σύστημα της ευδαιμονίας αποκλειστικά για τα παιδιά.

Η αίσθηση της ακοής και της όσφρησης:

Οι ανεπτυγμένες του αισθήσεις όπως η ακοή και η όσφρηση συμπληρώνουν την προσωπικότητα του. Επίσης μπορούν να αποτελέσουν αφορμές για κινητικά παιχνίδια με στόχο την καλλιέργεια των αισθήσεων για τα παιδιά καθώς πρόκειται για αισθητήρια όργανα που όσο τα καλλιεργούν, τόσο αυτόνομα όσο και σε συνδυασμό, μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα της πολυαισθητικής αμεσότητας, πρόσληψης και αποκωδικοποίησης μηνυμάτων τόσο στην καθημερινή επικοινωνία μεταξύ τους, όσο και στην μη λεκτική επικοινωνία του σώματος κατά την διάρκεια που θα χορεύουν¹¹³.

¹¹³ Βλ. σσ. 12-13 αναφορικά με την εκφορά μηνυμάτων στον χορό και την πολυαισθητική αμεσότητα της κίνησης.

Σε αυτό το σημείο τα παιδιά μπορούν να επαναπροσδιορίσουν μέσα από κινητικά παιχνίδια τα μέρη του σώματος τους και την αντίληψη τους μέσα από τις αισθήσεις τους¹¹⁴ (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 86 και 90-91 αντίστοιχα).

Η αίσθηση της όρασης:

Σταδιακά φτάνω στο σημείο όπου η εικόνα του ήρωα απευθύνεται στο αισθητήριο της όρασης των παιδιών. Ακόμη και σε φανταστικό επίπεδο τα παιδιά αποζητούν την ολοκλήρωση της φιγούρας του γαργαληστή για να είναι σε θέση να ελέγξουν καλύτερα τις πληροφορίες που καλούνται να σωματοποιήσουν [«Ψηλός, λιγνός/ με μαύρα μαλλιά σαν αχινός/ και μύτη κόκκινη γαμψή/ σαν παραδείσιο πουλί» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 106)].

Για να αποδώσουν τα παιδιά κινητικά την ιδέα του ψηλού και λιγνού κορμιού, μπορούν να παίξουν παιχνίδια σχεδιασμένα με στόχο την αντίληψη του άξονα του σώματος καθώς επίσης παιχνίδια κίνησης στον χώρο που θα στοχεύουν στην κατανόηση της ευθείας (αποδίδοντας την κορμοστασιά και την καμαρωτή κίνηση) και της καμπύλης (προσομοιάζοντας τις καμπύλες γραμμές στο πρόσωπο, ιδίως στα αφτιά και στη μύτη) [πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 101]. Στα πλαίσια της μεθόδου Project ενδείκνυται στην παρούσα φάση να παροτρύνω τα παιδιά να ζωγραφίσουν σκίτσα του γαργαληστή δοκιμάζοντας την εικαστική αναπαράσταση του ήρωα πριν από την κινητική «ερμηνεία» του στον χώρο.

Το ζήτημα της οπτικοποίησης (Οπτικοκεντρισμός):

Ο Foucault¹¹⁵, εκφραστής της θεωρίας του οπτικοποίησης, αναφερόταν στην αίσθηση της όρασης, ως την πιο ισχυρή μορφή ελέγχου σε πολιτισμικό επίπεδο στον δυτικό κόσμο. Τα περισσότερα καλλιτεχνικά ρεύματα που ξεκίνησαν από τον δυτικό κόσμο (Αναγέννηση, Διαφωτισμός, Θετικισμός, Εμπειρισμός), επιβεβαιώνουν την ανάγκη του Ευρωπαίου να δει τον κόσμο απέναντι του, να τον μετατρέψει σε αντικείμενο της παρατήρησης του, έτσι ώστε να είναι σε θέση να εξουσιάσει πάνω του

¹¹⁴ Αναφορικά με την αντίληψη των παιδιών μέσω των αισθήσεων τους (όραση, γεύση, όσφρηση, αφή, ακοή, κιναισθησία) πρβλ. την μελέτη: Δράκος Δ., Γεώργιος – Μπίνας Γ., Νικόλαος (2006: 72-90), *Ψυχοκινητική Αγωγή*, Αθήνα: Πατάκη

¹¹⁵ Ο Foucault, ως κοινωνικός επιστήμονας, μελέτησε τον τρόπο που αλλάζουν οι μορφές τιμωρίας των ανθρώπων πώς από την σωματική τιμωρία του 15^{ου} αιώνα ο άνθρωπος έφτασε να ασκεί εξουσία τιμωρώντας μέσα από την λειτουργία της παρατήρησης στα πλαίσια της λειτουργίας μιας φυλακής.

σε επίπεδο πολιτισμικό είτε αποδέχοντας είτε απορρίπτοντας πολιτισμικές εκφάνσεις του¹¹⁶.

Αναφορικά λοιπόν με την όψη και την κινητική συμπεριφορά του γαργαληστή, όταν διαισθάνεται ή όταν γνωρίζει ότι κάποιος τον παρατηρούν, διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι θέλει σε ένα βαθμό να ενσωματωθεί στο εκάστοτε κοινωνικό σύνολο που τον περιβάλλει. Αυτό αποδεικνύεται από το ότι στεκότανε «αμίλητος» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 106) γιατί ήθελε να είναι όσο το δυνατόν απαρατήρητος αλλά και από το διακριτικό χρώμα της καμπαρντίνας του που αποπνέει απλότητα, σταθερότητα, αξιοπιστία, σοβαρότητα και σε γενικές γραμμές «άνθρωπο που πατά στην γη» [«κι όταν περπάταγε ευθύς, σαν αθλητής γυμναστικής», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 106)]¹¹⁷. Ο ίδιος υιοθετεί αυτή την κινητική συμπεριφορά, μόνο όταν αντιλαμβάνεται ότι τον βλέπουν, στην προσπάθεια του να ενσωματωθεί για κάποιο χρονικό διάστημα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Η κόκκινη καρό τσάντα όμως έρχεται σε αντίθεση με το διακριτικό πανωφόρι. Το χρώμα της έχει την ιδιότητα να διεγείρει, να προκαλεί και να έλκει τα βλέμματα των ανθρώπων. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι τόσο η τσάντα όσο και η καμπαρντίνα είναι πολιτισμικά και ιστορικά προσδιορισμένα σύμβολα ενός ληστή καθώς επίσης και σημάδια αναγνώρισης και απομνημόνευσης για τα παιδιά που ακούν την ιστορία [«Μαζί του είχε πάντα...μια καμπαρντίνα καφετί», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 106)].

Σε αυτό το σημείο για να καλλιεργήσουν τα παιδιά την αίσθηση της όρασης και την ικανότητα της συγκεντρωμένης παρατήρησης (spot) παίζουν αντίστοιχα αισθητηριακά παιχνίδια συνδυάζοντας την κίνηση στον χώρο καθώς επίσης παιχνίδια με τα χρώματα (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 89). Ακόμη πολύ σημαντικό είναι να εξασκήσουν την παρατηρητικότητα τους αλλά και να νιώσουν αντικείμενα παρατήρησης. Οπότε μέσα από παιχνίδια μιμικής και εκφραστικότητας τα παιδιά μιμούνται το διακριτικό περπάτημα του ληστή που κάτι κουβαλάει μέσα στην κόκκινη τσάντα και θέλει να περάσει απαρατήρητος για να μην εμποδίσει κανείς τον σκοπό του. Έτσι τα παιδιά διαπραγματεύονται κινητικά τις έννοιες της οπτικοποίησης και της παρατήρησης.

¹¹⁶ Αναφορικά με την εξουσία που ασκεί η αίσθηση της όρασης πρβλ. την μελέτη: Berger, John (1993), *Η εικόνα και το βλέμμα* (μτφρ. Ζαν Κοντοράτος), Αθήνα: Οδυσσέας

¹¹⁷ Αναφορικά με την ερμηνεία των χρωμάτων στα παιδιά σχέδια βλ. την μελέτη: Κρότι, Εύη – Μάνι, Αλμπέρτο (2003: 98-99), *πώς να ερμηνεύετε τα παιδικά σχέδια: η κρυφή γλώσσα των παιδιών*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Ο ήρωας μας παραμένει όμως πάντα ιδιαίτερος και κάπως «παράξενος» [«δύσκολα κανείς τον ξέχναγε, αν πέρναγε μπροστά του», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 105)] αφού όπως προείπαμε δεν πρόκειται για ένα μέλος της κοινωνίας αλλά για κάποια «αλλιώτικη» φιγούρα που εισέρχεται σε οποιαδήποτε πολιτισμική ομάδα για να επιτελέσει τον σκοπό της και έπειτα να επισκεφτεί κι άλλες [«Ακόμα λέγανε γι' αυτόν/ πως πήγε ταξίδια μακρινά/ πως όλο τον κόσμο γύρισε/ χώρα δεν άφησε καμιά», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 106)]. Αυτό το στοιχείο στην προσωπικότητα του γαργαληστή σηματοδοτεί ένα «ανοιχτό» σύστημα επικοινωνίας απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή πολιτισμικής ετερότητας [«Απ' τα χωριά στην έρημο...μέχρι την κρύα θάλασσα...», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 106)]. Αυτό το χαρακτηριστικό επιχειρώ να μεταδώσω έμμεσα στα παιδιά σε μια προσπάθεια να αποβάλουν από μέσα τους τα όποια στοιχεία ξενοφοβίας, εθνικισμού ή κοινωνικού ρατσισμού.

Στην συνέχεια ακολουθεί το πρώτο τραγούδι της ιστορίας με το οποίο κλείνει η πρώτη ενότητα που αφορά το ταξίδι πίσω στον γραμμικό χρόνο και έχει τίτλο «Ναι καλά...» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 107). Οι πλούσιες εικόνες περιγράφουν τα ταξίδια του γαργαληστή σε όλα τα μέρη του κόσμου, με όλα τα μέσα μεταφοράς, υπό οποιεσδήποτε καιρικές συνθήκες. Μέσα από το τραγούδι παρουσιάζεται η προσήλωση του ήρωα στον στόχο του. Η τελευταία στροφή αφήνει τις πρώτες αιχμές για τις μυστικές δραστηριότητες του ληστή που για να διατηρηθούν μυστικές τελούνται πάντα την νύχτα.

Οι εικόνες του τραγουδιού προσφέρονται για παιχνίδια μιμικής και εκφραστικής κίνησης, γνωριμίας με διαφορετικές χώρες, με διαφορετικές κλιματολογικές αλλαγές, εν ολίγοις με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που τα παιδιά θα επιχειρήσουν να αποδώσουν με την γλώσσα του σώματος. (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 103).

2^η ενότητα

Στην επόμενη ενότητα που ακολουθεί ο παραμυθάς μεταφέρει τον ήρωα στο παρόν με ένα τρόπο υπερφυσικό, χρησιμοποιώντας «μαγικά» [«Κλείστε λοιπόν τα μάτια σας/ μετρώντας ως το τρία/ φουσήξτε από μπροστά το σύννεφο/ ν' αρχίσει η ιστορία...» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 108)].

Ο χρόνος μεταφέρεται στο παρόν και ο τόπος διεξαγωγής της ιστορίας ορίζεται στη Νέα Καρβάλη. Ο παραμυθιάς έχει φροντίσει έτσι ώστε ο γαργαληστής να ταξιδέψει νύχτα με το τραίνο και να φτάσει στην πόλη το πρωί για την νέα του «αποστολή».

Το ταξίδι με το τραίνο μπορεί να αποδοθεί ομαδικά από τα παιδιά προτρέποντας τα να κατασκευάσουν όλα μαζί το τραίνο και να μεταφέρουν την κίνηση του στον χώρο με τα σώματα τους (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σελ. 103). Ήχοι με το στόμα θα μπορούσαν να προσομοιάζουν τον ήχο του τριάνου.

Παρόλο που είναι κάπως νυσταγμένος, ξεκινάει καμαρωτός και...

«Με οδηγό τη ρήση:

ΡΩΤΩΝΤΑΣ ΠΑΣ ΣΤΗ ΒΡΥΣΗ,

βρήκε επιτέλους την πλατεία

που συναντιούνται οι δέκα δρόμοι».

(βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 108)

Η λαϊκή αυτή ρήση καταδεικνύει στα παιδιά έναν λειτουργικό τρόπο να αναζητούν πληροφορίες και γνώσεις σε γενικότερο επίπεδο στη ζωή τους καθώς τους προτρέπει να αναπτύσσουν την επικοινωνία και την συνεργασία αν θέλουν να πετύχουν κάποιο στόχο. Πολλά ομαδικά κινητικά παιχνίδια μπορούν να προκύψουν επιτόπου στην τάξη με την φράση «ρωτώντας πας στην βρύση». Τα παιδιά μπορούν να παραφράζουν την φράση και κάθε φορά να δίνουν πληροφορίες σε κάποιο παιδί που θα υποδύεται τον διαβάτη και που θα ρωτάει για να πάρει πληροφορίες για οποιοδήποτε θέμα.

Το επικοινωνιακό δίκτυο της πλατείας:

Ο τόπος δράσης συγκεκριμενοποιείται περισσότερο. Βρισκόμαστε στην πλατεία, το πλέον κομβικό σημείο επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αναδιαπραγμάτευσης των σχέσεων των μελών μιας κοινωνίας. Στην πόλη έχουν γιορτή οι ανθοκόμοι. Το μαγαζιά διακοσμούνται με τα χρώματα των λουλουδιών. Μια διάθεση ευθυμίας και χαράς είναι διάχυτη στην ατμόσφαιρα.

Πολιτισμικά σημειώματα των επαγγελμάτων:

Στην πλατεία της πόλης συναντάμε διάφορους ρόλους που βασίζονται σε διάφορα επαγγέλματα όπως αυτό του κουρέα, του πλανόδιου πωλητή λουκουμάδων, του

ζωγράφου, του γιατρού που ποζάρει στον ζωγράφο, και του καφετζή. Σε αυτό το σημείο ο παραμυθός δίνει τον ρόλο του καφετζή σε μια γυναίκα ανατρέποντας ένα από τα πλέον συνηθισμένα «κλισέ» της ελληνικής επαρχιακής κωμόπολης που απαγορεύει έστω και την παρουσία της γυναίκας σε έναν χώρο όπου συγκεντρώνονται αποκλειστικά άνδρες. Σαφώς και αυτή η οριοθέτηση που λαμβάνει χώρα στην πραγματικότητα είναι μια πολιτισμική κατασκευή η οποία ανέκαθεν δρούσε εξουσιαστικά υπέρ των ανδρών καθώς περιόριζε την κινητικότητα της γυναίκας μέσα στο σπίτι. Σε αυτό το σημείο όμως έγκειται η δικαιοδοσία και η δυνατότητα του παραμυθιού να προκαλεί ανατροπές και ρίζεις με τις κοινωνικές συμβάσεις του πολιτισμικού πλαισίου ακριβώς επειδή οι ρίζεις αυτές λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο του φανταστικού έχοντας όμως σταδιακά και σε βάθος χρόνου συνέπειες στην πραγματικότητα.

Με την ιδέα των μαγαζιών δίνω την δυνατότητα στα παιδιά να παίξουν κινητικούς ρόλους με τα επαγγέλματα της επιλογής τους αυτοσχεδιάζοντας και σε σκηνοθετικό επίπεδο. Μέσα από τις επιλογές των παιδιών για τα επαγγέλματα και τον τρόπο που αποδίδουν κινητικά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του καθενός από αυτά, μου δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσω τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά σε αυτή την ηλικία τα κοινωνικά συμφραζόμενα των επαγγελμάτων, τις εικόνες που έχουν στο μυαλό τους, την εκτίμηση για αυτά που επιλέγουν και την απαξίωση για αυτά που απορρίπτουν ασκώντας με την σειρά τους μια μορφή πολιτικής εξουσίας στις υπαρκτές αυτές προσωπικότητες που εμπλέκονται στην καθημερινότητά τους.

Πριν από το μέρος με τα επαγγέλματα, μια συζήτηση γύρω από αυτό το θέμα θα βοηθούσε τα παιδιά να επεξεργαστούν αυτές τις κοινωνικά προσδιορισμένες αντιλήψεις που αγγίζουν τα όρια των προκαταλήψεων.

Παίζοντας με φανταστικό κοινό και χωρίς αυτό:

Το σχήμα της πλατείας που γύρω της τοποθετούνται τα μαγαζιά, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να πειραματιστούν με τον σχεδιασμό σχημάτων στον χώρο τοποθετώντας φανταστικούς θεατές απέναντί τους ή ολόγυρα τους. Έτσι θα προκύψει στην μεν πρώτη περίπτωση το σχέδιο του πετάλου των μαγαζιών γύρω από την πλατεία τοποθετώντας τα συμπλέγματα των σωμάτων τους σε πρόσωπο με το φανταστικό κοινό και στην δεύτερη περίπτωση το σχήμα του κύκλου των μαγαζιών που θα περικλείουν την δράση της πλατείας εντός του ενισχύοντας την οπτική επαφή των συμμετεχόντων και αποδυναμώνοντας την αίσθηση της παρατήρησης από κάποιο φανταστικό κοινό.

Ο γαργαληστής κάθεται στο καφενείο της Πελαγίας «στο κέντρο ακριβώς της πλατείας...σοβαρός, βαρύς και σκεπτικός, σαν να ‘τανε από τους ΕΠΤΑ κι αυτός...ένας σοφός¹¹⁸» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 109). Όλες οι εκφράσεις του προσώπου συνοδευόμενες από τα αντίστοιχα συναισθήματα μπορούν να αποδοθούν με ασκήσεις εκφραστικότητας από τα παιδιά όπως επίσης και η έντονη κινητικότητα των παιδιών που παίζουν τριγύρω του ομαδικά παιχνίδια συνοδευόμενα από συναισθήματα τέρψης, χαράς και γέλιου. Τα παιδιά μπορούν πάλι να αυτοσχεδιάσουν και να εντάξουν στην δραματοποίηση του παραμυθιού τα αγαπημένα τους παιχνίδια.

Ο ήρωας σε ρόλο μυστικού παρατηρητή καταγράφει στο τετράδιο παιδιά που είναι χαρούμενα ακριβώς γιατί οι πιο σημαντικές ανάγκες τους είναι καλυμμένες και δεν σχετίζονται τόσο με τα υλικά αγαθά αλλά με αξίες όπως η αγάπη και η φιλία και βέβαια με τον ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι τον οποίο οι σημερινές κοινωνικές συνθήκες τον έχουν περιορίσει σε μεγάλο βαθμό.

Ακολουθεί ένα ηχογραφημένο λάχνισμα με τίτλο «η κοιλιά μ’ πονεί» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 109). Το παιχνίδι αυτό βασίζεται στην διάρκεια της αναπνοής καθώς τα παιδιά προσπαθούν να πουν τα στιχάκια του λαχνίσματος επαναλαμβάνοντας τον τελευταίο στίχο «η κοιλιά μ’ πονεί» οχτώ φορές χωρίς να πάρουν αναπνοή. Σαν παιχνίδι ενδείκνυται για την καλύτερη αντίληψη της λειτουργίας του διαφράγματος και στο σημείο αυτό λειτουργεί επιπλέον και ως επίλογος της ενότητας. Ταυτόχρονα είναι διασκεδαστικό γιατί προκαλεί τα παιδιά να ξεπεράσουν κάθε φορά – στα πλαίσια της άμιλλας – τον διπλανό τους και να δοκιμάσουν τις δυνατότητες τους.

3^η ενότητα

Το κοινωνικό σώμα του ληστή:

Το τοπίο αλλάζει όταν νυχτώνει. Η ζωηρή και ηχηρή κινητικότητα της μέρας έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με την ήσυχη και σιωπηλή ακινησία της νύχτας. Η κινητική συμπεριφορά του γαργαληστή αλλάζει εκ’ διαμέτρου αντίθετα. Με τρεις συμβολικές κινήσεις, φορώντας την μάσκα και την τραγιάσκα και σηκώνοντας τον γιακά της καμπαρντίνας, η στάση του σώματος του μεταλλάσσεται και το καμαρωτό περπάτημα δίνει την θέση του στο γρήγορο τρέξιμο στις μύτες των ποδιών. Οι ευθείες

¹¹⁸ Η αναφορά στους επτά σοφούς της αρχαιότητας θα μπορούσε να αποτελεί και θέμα συζήτησης στα πλαίσια μιας διαθεματικής προσέγγισης σε συνδυασμό με το μάθημα της ελληνικής μυθολογίας.

γραμμές του άξονα ισορροπίας μετατρέπονται σε καμπύλες των χεριών και των ποδιών. Η μάζα του σώματος συρρικνώνεται ούτως ώστε να μην τον αντιληφθεί κανείς. Μέσα από αυτή την «μεταμόρφωση» του σώματος τα παιδιά επιχειρούν να προσδώσουν κινητικά τις πολιτισμικές νοηματοδοτήσεις της φιγούρας ενός ληστή. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις αφήνω τα παιδιά να εκφράσουν μόνα τους τις κοινωνικές τους προσλαμβάνουσες που μεταφέρονται συνειρμικά και υποσυνείδητα στο σώμα τους έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να διερευνήσουν και να διαπραγματευτούν κινητικά αυτά που ήδη γνωρίζουν για τους κοινωνικούς ρόλους του πλαισίου που τα περιβάλλει.

Ο γαργαληστής μπαίνει από τις καμινάδες των σπιτιών στα παιδικά δωμάτια [«Σαν γάτα γλίστρησε απαλά...», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 111)] και με την επιδέξια κινητικότητα των δαχτύλων του γαργαλάει τα παιδιά χωρίς βέβαια να ξυπνάει κανένα (αφού πάντα οι αποστολές του γίνονταν με μυστικότητα). Το γέλιο τους με την μορφή μικρών χρωματιστών πουλιών απλώνεται στον αέρα και τότε ο γαργαληστής «χορεύοντας σαν δαμαστής», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 111) τα πιάνει και τα κλείνει σε ένα μπουκαλάκι, τα βάζει στην τσάντα και πηδώντας από την βεράντα εξαφανίζεται μέσα στην νύχτα «σαν σκιά».

Η αίσθηση της αφής και της ελευθερίας – οι κοινωνικές προεκτάσεις της αφής:

Τα παιδιά σε αυτό το σημείο μπορούν να παίζουν παιχνίδια εμπιστοσύνης μεταξύ τους, αισθητηριακά παιχνίδια στοχεύοντας στην αντίληψη μέσω της αφής, κινητικά παιχνίδια απομόνωσης των χεριών και στην συνέχεια των δαχτύλων, να διαπραγματευτούν το ζήτημα της επαφής και του αγγίγματος (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 84-86, 91, 86-87). Κάποια άλλα παιδιά μπορούν να μιμηθούν τις κινήσεις των πουλιών τα οποία χρησιμοποιεί ο παραμυθός για να οπτικοποιήσει το γέλιο που θα συλλέξει ο γαργαληστής στο μπουκαλάκι του. Η ποιότητα της κίνησης του γαργαληστή προσομοιάζεται με αυτή της γάτας, απαλή, αθόρυβη και σχεδόν αβαρής. Αλλά το επίπεδο της κίνησης παραμένει χαμηλό για να αποδοθεί η αίσθηση του ότι κινείται απαρατήρητος (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 98-99). Ο χορός του την ώρα που συλλέγει το γέλιο θα μπορούσε να προσεγγιστεί από τα παιδιά με παιχνίδια που θα στοχεύουν στην πτήση και την πτώση (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 100). Το μάζεμα των πουλιών-παιδιών μπορεί να αποδοθεί με ένα «αθόρυβο» κυνηγητό γύρω από τα κρεβάτια των παιδιών που θα κοιμούνται αφήνοντας με αυτό τον τρόπο τα παιδιά να επικαλεστούν την μνήμη του σώματος τους

(αναφορικά με την πλαστικότητα της κίνησης του άξονα ισορροπίας, την αίσθηση της αφής, τις ποιότητες της κίνησης και την μνήμη του σώματος πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σσ.101, 91, 96-98 και 94 αντιστοίχως).

Ο επίλογος της ενότητας αυτής με την νυχτερινή δράση του ληστή κλείνει με το τραγούδι «Πουλιά» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 112). Σε αυτό το σημείο παροτρύνω τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο τοποθετώντας την ενέργεια της κίνησης τους στα χέρια και τους ώμους για να μιμηθούν το πέταγμα των πουλιών. Το στοιχείο του αέρα και της ελευθερίας στην κίνηση των παιδιών υπογραμμίζεται ταυτόχρονα και από το άκουσμα των στίχων «Πουλιά που θεν' αέρα, ψηλά να παν' πιο πέρα...» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 112).

4^η ενότητα

Ο αέναος κυκλικός χορός του Ήλιου:

Η επόμενη ενότητα ξεκινάει με το ξημέρωμα της επόμενης μέρας και το τραγούδι του ήλιου με τίτλο «ο Ήλιος θέλει διακοπές...» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 113). Οι στίχοι παρουσιάζουν τον ήλιο να τρέχει, σαν να ήταν άνθρωπος, από την μια άκρη του κόσμου στην άλλη αέναα («φέξε εδώ, κι εκεί και πέρα, κι ούτε ένα ρεπό, μια μέρα») για να επιτελέσει τον σκοπό του. Από την φωνή του ερμηνευτή τα παιδιά μπορούν να εισπράξουν ότι αυτή η συνθήκη έχει «κουράσει» τον ήλιο αλλά αυτό δεν γίνεται να αλλάξει. Πρόκειται για μια συνθήκη που επαναλαμβάνεται κυκλικά και αέναα. Αυτό επισημαίνεται και από την κυκλική επανάληψη των στίχων « Δεν αντέχω, δεν αντέχω, από αυγή σε δύση τρέχω, δεν αντέχω, δεν αντέχω, από αυγή σε δύση τρέχω...» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 113).

Οι εικόνες του τραγουδιού ωθούν τα παιδιά να τρέξουν στον χώρο καλύπτοντας όλη την επιφάνεια του, να μιμηθούν την αίσθηση της ζέστης, της κούρασης και του βάρους ενός ήλιου-ορειβάτη που ανεβαίνει σε μια βουνοκορφή [«Έχω κάνει τόσο δρόμο, για να ανέβω το βουνό, μου 'χουν φύγει τα ποδάρια, ήτανε θαρρώ ψηλό», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 113)]. Την ίδια στιγμή η ροή της κίνησης του ήλιου από ανατολή σε δύση σε ένα κλειστό κυκλικό ανατροφοδοτούμενο σύστημα παρέχει στα παιδιά την αίσθηση της ασφάλειας μέσω της επανάληψης.

Η «λογική» των συναισθημάτων:

Καθώς τα παιδιά, που επισκέφτηκε το πρώτο βράδυ ο γαργαληστής, ξυπνούν από τις πρώτες ηλιαχτίδες του ήλιου, νιώθουν κάπως νυσταγμένα αλλά είναι χαρούμενα και γελαστά. Για έναν περίεργο και ανεξήγητο λόγο τα πρόσωπα τους είναι πιο φωτεινά. Το αινιγματικό γράμμα του γαργαληστή στο κομοδίνο, διδάσκει τα παιδιά γεννώντας μέσα τους την υποψία ότι υπάρχουν «δώρα» που σπανίζουν και μπορούν τα ίδια να προσφέρουν απλόχερα χωρίς να τους κοστίσουν καθώς η αξία τους δεν υπόκειται στην ανταλλακτική αξία του χρήματος.

*Αυτό που μου 'δωσες για δώρο εχθές το βράδυ
σε σένα δεν κοστίζει, αλλού όμως σπανίζει...*

Γαργαληστής.

(βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 114)

Ακολουθεί το τραγούδι «τι να 'ναι αυτό» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 114) που μέσα από ερωτήσεις αφήνει να εννοηθεί το πώς οι άνθρωποι έχουν μάθει να αισθάνονται όταν γελούν. Η ανθρωπολογία του συγκινησιακού πεδίου υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι δυνάμει αισθάνονται αλλά το πώς έχουν μάθει να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους είναι μια κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη εμπειρία ορισμένη πάντα σε σχέση με τα κριτήρια του εκάστοτε πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα.

Στο συγκεκριμένο τραγούδι υποδηλώνονται συναισθήματα ψυχικής ανάτασης που τα παιδιά μπορούν να τα αποδώσουν κινητικά κατευθύνοντας την ροή της κίνησης του σώματος από κάτω προς τα πάνω, μέσα από παιχνίδια αντίληψης της μάζας του σώματος και του εσωτερικού τους χώρου¹¹⁹ (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 99).

¹¹⁹ Αναφορικά με την μάζα του σώματος και την αντίληψη του εσωτερικού μας χώρου, βλ. επίσης τις αναφορές του Ζακ Λεκόκ για την λειτουργία της «εκκόλαψης» στην μελέτη: Λεκόκ, Ζακ (2005: 108-109), *Το ποιητικό σώμα: μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης* (επιμ. Γιώργος Βουδικλάρης, μτφρ. Έλενα Βόγλη), Αθήνα: ΚΟΑΝ.

5^η ενότητα

Ο γαργαληστής επιστρέφει στο σπίτι του ταξιδεύοντας με οτομοτρίς, σβήνοντας τα ονόματα των παιδιών που είχε επισκεφτεί στην Νέα Καρβάλη και ακούγοντας ειδήσεις στο ράδιο. Το δελτίο καιρού προβλέπει κακοκαιρία [«σήμερα Πέμπτη και αύριο Παρασκευή/ μάλλον θα πέσει ομίχλη παντού», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 115)] θέτοντας σε κίνδυνο την αποστολή του ήρωα που περιμένει την θεία του από το Παρίσι γιατί μόνο αυτή πια ξέρει την μαγική συνταγή που μπορεί να μετατρέψει το παιδικό γέλιο σε άρωμα. Όσο περνά η ώρα όμως η αγωνία εντείνεται καθώς το γέλιο που είναι μαζεμένο στο μπουκάλι δεν θα αντέξει για πολύ ακόμα κλεισμένο [«γινόταν γρήγορα καπνός, όπως της χύτρας ο ατμός», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 115)].

Σε αυτό το σημείο δίνω τη δυνατότητα στα παιδιά να κινηθούν στον χώρο σε συνεργασία σχεδιάζοντας με τα σώματα και την κίνηση τους στον χώρο μια αυτοκινητάμαξα που να μεταφέρει εντός της τον γαργαληστή ο οποίος για την ώρα νιώθει αγωνία για τον αν θα καταφέρει να προλάβει εγκαίρως να φτιάξει το άρωμα με την βοήθεια της θείας και να το προσφέρει σε άλλα παιδιά που το έχουν ανάγκη (αναφορικά με τις μηχανές και την απόδοση συναισθημάτων πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 103).

Η ανατροπή των κοινωνικών περιορισμών μέσα από το παραμύθι:

Την ίδια στιγμή που μια ομάδα παιδιών θα υποδύονται την άμαξα και τον γαργαληστή, μια άλλη ομάδα παιδιών θα αναπαριστά κινητικά ένα ταξίδι πίσω στον γραμμικό χρόνο για να μας δείξει με ποιο τρόπο έμαθε η θεία την συνταγή. Έτσι προκύπτει μια αλυσίδα συγκυριών βάση της οποίας η θεία έμαθε την συνταγή από έναν γέρο *κουλό*, και αυτός από έναν γέρο *κουτσό*, και αυτός από έναν *τυφλό* περιπτερά (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 116). Τα επίθετα που παραπέμπουν σε αναπηρία χρειάζονται ιδιαίτερα λεπτό χειρισμό από τον παιδαγωγό/εμπνευστή καθώς είναι πιθανό στο σύνολο των μαθητών να υπάρχει κάποιος που να είναι έστω και μύωπας ή να έχει κάποιο αδρό κινητικό πρόβλημα και οι συμμαθητές του να τον χλευάσουν γι' αυτό. Ο παιδαγωγός θα πρέπει σαφώς να προλάβει μια τέτοια ανεπανόρθωτα τραυματική εμπειρία διδάσκοντας – στα πλαίσια της μεθόδου Project – στα παιδιά ότι όταν κάποιος συνάνθρωποι τους (σε αυτό το σημείο η συζήτηση τοποθετείται σε ευρύτερο πλαίσιο, όχι στα στενά όρια της τάξης των παιδιών) χαρακτηρίζονται από κάποια κινητικά προβλήματα, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα πρέπει να τους περιθωριοποιούν. Είναι πολύ σημαντικό να

καταφέρω σε αυτό το σημείο να εξηγήσω στα παιδιά πως η «μορφή», η εξωτερική εικόνα των ανθρώπων δεν είναι το σημαντικότερο κριτήριο για την δημιουργία ανθρωπίνων σχέσεων καθώς και ότι άτομα με τέτοιου είδους προβλήματα υπερτερούν σε άλλες ικανότητες στην προσπάθεια τους να αντισταθμίσουν αυτές που βρίσκονται σε ύφεση καθώς η κοινωνία που τους περιβάλλει, τους στιγματίζει περιορίζοντας τις δυνατότητες κοινωνικοποίησης τους.

Η φωνή στο ράδιο ακούγεται ξανά σαν «από μηχανής Θεός» για να δώσει τέλος στην αγωνία του ήρωα καθώς αναγγέλλει ότι το δελτίο καιρού που ακούστηκε πριν ήταν για τέσσερις μέρες μετά. Έτσι τα φαινόμενα ηλιοφάνειας που προβλέπονται έως τότε θα λειτουργήσουν σε πρακτικό αλλά και σε συμβολικό επίπεδο θετικά για την έκβαση της ιστορίας.

Η φωνή του εκφωνητή μπορεί να λάβει «σάρκα και οστά» από κάποιο παιδί που θα εισβάλει στον χώρο αιφνιδιαστικά τραβώντας την προσοχή όλων των υπόλοιπων παιδιών με τις ανακοινώσεις του και στις δύο περιπτώσεις.

Τα παιδιά, είτε συμμετέχουν στο σύμπλεγμα της αυτοκινητάμαξας, είτε συμμετέχουν στην ομάδα με τις «ιδιόμορφες» φιγούρες που μας ταξιδεύουν πίσω στο παρελθόν, μπορούν να δουλέψουν κινητικά την απόδοση του συναισθήματος του αιφνιδιασμού με κινητικά παιχνίδια που θα στοχεύουν στην παύση και την ακινησία (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σσ. 100-101). Έτσι οι παράλληλες ιστορίες θα συνδεθούν κινητικά με την φιγούρα του εκφωνητή.

6^η ενότητα

Η πολυπολιτισμική ταυτότητα της θείας:

Ο ερχομός της θείας σηματοδοτεί την ενότητα που ακολουθεί ανοίγοντας έναν νέο κύκλο εμποδίων που τα παιδιά καλούνται να υπερπηδήσουν καθώς η θεία παθαίνει αλλεργία σε άνθη, αρχίζει να φτερνίζεται, σπάνε τα γυαλιά της [«τα πάτησε ένας οδηγός, και τα ‘λιωσε μπροστά της»], (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 116)]. Έτσι ο γαργαληστής πρέπει τώρα μόνος του να φτιάξει το μαγικό άρωμα αφού η θεία του δεν βλέπει καλά. Οι καθυστερήσεις συνεχίζονται καθώς η θεία επιθυμεί να γευματίσει και να δοκιμάσει μια ποικιλία φαγητών που μαρτυρούν την πολυπολιτισμική ταυτότητα μιας κοσμοπολίτισσας γυναίκας που ζει στο Παρίσι, την πρωτεύουσα μιας ευρωπαϊκής χώρας-σύμβολο ενός πολιτισμού που έρχεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές των γύρω χωρών που τον περιβάλλουν. Η μίξη

όλων αυτών των διαφορετικών φαγητών της προκαλεί στομαχικές διαταραχές. Έτσι έπεται ένας περίπατος για να χωνέψει, με τον γαργαληστή να την υποβαστάζει καθώς παθαίνει ηλίαση και ζαλισμένη όπως είναι δεν μπορεί να περπατήσει μόνη της.

Το τραγούδι που ακολουθεί με τίτλο «Θέλω, θέλω, θέλω...» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σσ. 118-119) υπονοεί την υπερτονισμένη καταναλωτική συμπεριφορά της θείας παρόλο που στην προκειμένη περίπτωση περιορίζεται στην κάλυψη διατροφικών αναγκών. Θα τολμούσα να πω ότι σε κάποια σημεία ο τραγουδοποιός αφήνει αιχμές, με χιουμοριστικό πάντα τρόπο, για την πολιτισμικά καθορισμένη γυναικεία ματαιοδοξία, όπως στους στίχους «κι έτσι ωραία, και λίγο μοιραία, αχ να βολτάριζα στην προκυμαία» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 118).

Στην ενότητα αυτή τα παιδιά μπορούν να κινηθούν ομαδικά δίνοντας μορφή στο αεροπλάνο που φέρνει την θεία από το Παρίσι. Εν συνεχεία μπορούν να πειραματιστούν με τους κινητικούς ρόλους βαδίζοντας ανά ζεύγη. Κάποια θα μιμηθούν το ζαλισμένο περπάτημα της θείας και κάποια άλλα το στέρεο βάδισμα του γαργαληστή ο οποίος πρέπει να καθοδηγεί την θεία του μέχρις ότου φτάσουν στο εργαστήριο. Πριν να πειραματιστούν με αυτούς τους ρόλους μπορούν να παίξουν παιχνίδια εμπιστοσύνης και να δοκιμάσουν ασκήσεις κίνησης ανά ζεύγη με συνεχή σωματική επαφή (contact improvisation) [πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 84-86 και 102 αντίστοιχα]. Οι ρόλοι μπορούν να αλλάζουν διαρκώς μεταξύ των παιδιών. Έτσι θα δώσω την ευκαιρία στα παιδιά να διαχειριστούν μέσα από το σώμα τους αυτό που στην πολιτισμική ανθρωπολογία ονομάζεται κοινωνικό φύλο και να τοποθετηθούν απέναντι σε αυτό. Τον πολιτισμικά προσδιορισμένο τρόπο δηλαδή με τον οποίο ορίζουν τις διαφορές μεταξύ του γυναικείου και του αντρικού φύλου αποδίδοντας αυτές υπό την μορφή μη λεκτικής κινητικής συμπεριφοράς.

Κάποια από τα παιδιά μπορούν να μεταμορφωθούν σε φαγητά που επιθυμεί η θεία να δοκιμάσει και να παρεισφρέουν στην γραμμή που θα διαγράψουν η θεία και ο ανιψιός της μέχρι να φτάσουν στο εργαστήριο (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 102-103).

7^η ενότητα

Το τεχνοκρατικό περιβάλλον του εργαστηρίου:

Από το εξωτερικό φυσικό περιβάλλον, τώρα βρισκόμαστε στον τεχνοκρατικό χώρο του εργαστηρίου και έχει ήδη νυχτώσει. Ο χρόνος που απομένει για να διατηρηθεί το γέλιο είναι ελάχιστος και έτσι καταπιάνονται κατευθείαν στην δουλειά.

Τα παιδιά σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου Project που τείνουν να συνδέσουν τον χώρο του σχολείου με άλλους εξωσχολικούς χώρους, μπορούν να βρουν παλιά ρούχα που να μην χρειάζονται στο σπίτι τους και να τα χρησιμοποιήσουν για ποδιές. Πλαστικά γάντια της κουζίνας και γυαλιά ηλίου μπορούν να βοηθήσουν στην μεταμπίεση. Με αυτό τον τρόπο θα εμπλακούν και οι γονείς στην δραστηριότητα των παιδιών τους καθώς θα συνεισφέρουν με την προσφορά τέτοιων αντικείμενων από το σπίτι. Καλό θα είναι τα υλικά αυτά να χρησιμοποιηθούν μινιμαλιστικά για να δοθεί η προσδοκώμενη έμφαση στην εκφραστικότητα της κίνησης.

Κάποια άλλα παιδιά μπορούν να πειραματισθούν με τους ήχους ενός εργαστηρίου χρησιμοποιώντας τα ιδιόφωνα όργανα που υπάρχουν στην διάθεση τους παράγοντας θόρυβο. Έτσι θα αναπαραστήσουν και ηχητικά τον περιβάλλοντα χώρο ενός εργαστηρίου.

Η παρασκευή του αρώματος μπορεί να αναπαρασταθεί με την συνεργασία πολλών παιδιών. Μια ομάδα παιδιών μπορεί να σχηματίσει έναν κύκλο με τα χέρια πιασμένα και να υποδυθούν το βαθύ δοχείο μέσα στο οποίο θα ανακατευθούν τα απαραίτητα υλικά:

Το γέλιο, η αγάπη, το παιχνίδι, τα δώρα, η παρέα και η περίσσια ώρα.

(βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 120)

Τα παιδιά μπορούν να σωματοποιήσουν τα υλικά αυτά και να αυτοσχεδιάσουν κινητικά μέσα στον κύκλο/δοχείο που θα «βράσουν» για μια ώρα. Ο απαιτούμενος χρόνος που χρειάζεται για να παραχθούν οι πρώτες σταγόνες της μαγικής αυτής απόσταξης μπορεί να αναπαρασταθεί από κάποιο παιδί που θα κάνει το ρολόι και με τα χέρια του διαγράφοντας κυκλικές κινήσεις να αποδώσει τα λεπτά που θα περνούν.

Το τραγούδι που ακολουθεί με τίτλο «πυγολαμπίδες κολυμβήτριες» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σσ. 121-122) οπτικοποιεί τις σταγόνες του μαγικού αρώματος και τις παρουσιάζει σαν «φωτεινές πυγολαμπίδες» που τσαλαβουτούν κάνοντας βουτιές,

παιχνιδίζοντας με γέλια και φωνές μες το άρωμα όπως τα παιδιά παίζουν όταν πηγαίνουν το καλοκαίρι στις νεροτσουλίθρες. Ο παραμυθάς άλλη μια φορά συμβολίζει το παιδικό γέλιο και την χαρά με κάτι το φωτεινό που ενώ στην αρχή συμβολίζονταν με πουλιά που πετούν στον αέρα, τώρα λαμβάνει την μορφή πυγολαμπίδων που ταυτόχρονα πηδάνε στον αέρα αλλά και κολυμπούν μέσα στο υγρό άρωμα.

Ο γαργαληστής και η θεία του χαζεύουν τον χορό των πυγολαμπίδων και αποκοιμούνται καθώς είναι πολύ κουρασμένοι χωρίς να ενοχλούνται από την κινητικότητα, τα γέλια και τις φωνές των πυγολαμπίδων. Τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν τον χορό των πυγολαμπίδων με χοροπηδήματα και τρέξιμο στον χώρο ανασύροντας μνήμες του σώματος τους από αυτοσχέδια δικά τους παιχνίδια. Η κίνηση τους μπορεί να καλύψει όλο τον χώρο (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 94).

8^η ενότητα

Διαθεματική διδασκαλία – το παιχνίδι με τους αριθμούς:

Καθώς τα κοκόρια αρχίζουν να διαγωνίζονται για το βραβείο της καλύτερης φωνής δημιουργούν το πέρασμα στην επόμενη ενότητα. Μια ομάδα παιδιών θα μπορούσαν να μιμηθούν την κίνηση των κοκόρων διασχίζοντας καμαρωτά τον χώρο και εστιάζοντας στις χαρακτηριστικές κινητικές λεπτομέρειες του ζώου [λυγίζοντας τα γόνατα, βγάζοντας την λεκάνη προς τα έξω (και πίσω), το στήθος προς τα έξω (και μπροστά) και κρατώντας σταθερό τον θώρακα και τους ώμους να μιμηθούν την σπασμωδική και γρήγορη κίνηση του λαιμού που συμπαρασύρει το κεφάλι προς τα μπροστά και κατά συνέπεια πίσω] και μιμούμενα τις λαλιές τους.

Ο γαργαληστής έχει ήδη ξυπνήσει για να βάλει το άρωμα σε μπουκαλάκια. Η θεία του ανιχνεύει με μια ματιά μισάνοιχτα τον χώρο, αδιάφορα μεν, ελέγχοντας όμως αν ο ανιψιός της πήρε το πρωινό του.

Το τραγούδι με τίτλο «μάλλον...σαράντα» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 123-124) που ακολουθεί παρουσιάζει την βιασύνη του ήρωα να προλάβει να συσκευάσει το άρωμα και να μην ξεχάσει κανένα μπουκάλι καθώς ετοιμάζεται να κάνει ταξίδι πάλι για Νέα Καρβάλη ώστε να ολοκληρώσει την αποστολή του.

Το τραγούδι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν με την πρόσθεση και να συνδυάσουν γνώσεις από το μάθημα της αριθμητικής¹²⁰. Το μέρος αυτό μπορεί να αποδοθεί από τα παιδιά με το να «μεταμορφωθούν» σε σταγόνες που θα μπου στα μπουκαλάκια. Αυτόματα η κίνηση περιορίζεται καθώς θα πρέπει να κινηθούν σαν να ήταν κλεισμένα μέσα σε μπουκάλι. Θα πρέπει όμως να διατηρούν το αίσθημα της χαράς και του κεφιού αφού θα υποδύονται τις μαγικές σταγόνες που θα δώσουν γέλιο στα παιδιά που τους λείπει. Με μικρά γρήγορα βήματα και ακουμπώντας ο ένας τον άλλον – αυτό μπορεί να αναπτυχθεί με ομαδικά κινητικά παιχνίδια contact improvisation – τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν την τσάντα του γαργαληστή καθώς θα τον ακολουθούν στο ταξίδι του με το τραίνο για την Νέα Καρβάλη (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σελ. 102)

9^η ενότητα

Ο τόπος που διεξάγεται η δράση αλλάζει για άλλη μια φορά καθώς ο ήρωας φτάνει με το τραίνο στην Νέα Καρβάλη. Το τραίνο και το ταξίδι μπορεί και πάλι να αναπαρασταθεί με ένα σώμα παιδιών που θα μιμηθούν την μηχανική κίνηση του τραίνου στον χώρο.

Πρώτος «σταθμός» για να ξεκουραστεί από το ταξίδι του ο γαργαληστής είναι το καφενείο της Πελαγίας στο κέντρο της πλατείας. Το ζήτημα της παρατήρησης επανέρχεται για άλλη μια φορά με πιο ξεκάθαρες πολιτικές προεκτάσεις που άπτονται των σχέσεων εξουσίας μέσα σε μια κοινωνία.

Το επάγγελμα του αστυνόμου και η επίκτητη δύναμη επιβολής εξουσίας:

Η αποστολή του ήρωα τίθεται για ακόμη μια φορά σε κίνδυνο καθώς διαισθάνεται το βλέμμα κάποιου να τον κοιτάζει επίμονα προκαλώντας του ταραχή και ανησυχία. Ελέγχοντας τον χώρο περιμετρικά βλέπει τον αστυνόμο να τον περιεργάζεται με τα μάτια του ανιχνευτικά. Η φιγούρα του αστυνόμου σε αντιδιαστολή με αυτήν του ληστή [«κοντός, με στρογγυλή κοιλιά/ σχεδόν σαν δυό βαρέλια/ και δυό μουστάκια γυριστά/ σαν μυτερά τσιγκέλια» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ, σελ. 125)] συμβολίζει την εκτελεστική εξουσία του νόμου.

¹²⁰ Αναφορικά με τον ρόλο του παραμυθιού στην εκπαίδευση, την διδασκαλία του στην τάξη και την διαθεματική προσέγγιση πρβλ. την μελέτη: Μαλαφάτης Δ., Κωνσταντίνος – Κούτρας, Στέφανος. (επιμ). (2007). *Η Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Παραμυθιού*, Αθήνα: Γρηγόρη

Τα παιδιά ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα της κοινωνίας που τα πλαισιώνει έχουν νοηματοδοτήσει έστω και υποσυνείδητα σε ένα βαθμό την εικόνα του άνδρα με την μπλε στολή και το πηλίκιο, το επάγγελμα του οποίου του παρέχει την δύναμη να επιβάλει ποινές σε οποιοδήποτε παραβάτη του νόμου¹²¹. Παρόλο που αγνοούν την ακριβή έννοια των νόμων του Συντάγματος, εν τούτοις διαισθάνονται ότι πρόκειται για κάποιες αρχές τις οποίες δεν πρέπει ποτέ κανείς να παραβαίνει ώστε να διατηρείται μια μορφή ισορροπίας λαμβάνοντας παραδείγματα από τους δικούς τους «νόμους», που διέπουν τα αυτοσχέδια ομαδικά τους παιχνίδια, τους οποίους επίσης δεν παραβαίνουν ποτέ – αν και σε ορισμένες περιπτώσεις επινοούν «παραθυράκια» για τους «νόμους» είτε για να επωφεληθούν τα ίδια είτε οι «καλύτεροι» τους φίλοι – καθώς επίσης «τιμωρούν» τον παραβάτη αποκλείοντας τον από το παιχνίδι τους.

Τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν τους ρόλους κινητικά – εναλλάσσοντας τους βέβαια – μέσα από παιχνίδια μίμησης παρόμοιων καταστάσεων, δίνοντας σωματική υπόσταση στα συναισθήματα του γαργαληστή, όπως τη ταραχή, την αγωνία, την ανησυχία, την αίσθηση του ότι ο αντιπρόσωπος του νόμου παρακολουθεί την κάθε του κίνηση και του αστυνόμου, όπως η εξονυχιστική παρακολούθηση κάποιου «ξένου» μη αναγνωρίσιμου προσώπου εντός της μικρο-ομάδας της πλατείας (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 102-103).

Ο γαργαληστής ως νομοταγής πολίτης του «κόσμου» πληρώνει γρήγορα την παραγγελία του στο καφενείο και αποχωρεί διακριτικά. Στην αρχή με βήματα αργά για να μην τον υποπτευθεί ο αστυνόμος και στην συνέχεια τρέχοντας αφού «το όργανο της τάξης» τρέχει από πίσω του. Προσπαθεί να ξεφύγει μη γνωρίζοντας τον ακριβή λόγο που τον καταδιώκει ο αστυνόμος αλλά θέτοντας πάνω από όλα την ασφάλεια της αποστολής του. Έτσι προσπερνά διάφορους χώρους (σοκάκια, δρόμους, αυλές, ποτάμια) και καταλήγει πηδώντας τον φράκτη στο πάρκο για να κρυφτεί στις κούνιες μπροστά από έναν καταρράκτη.

Ο χώρος της παιδικής χαράς ενδείκνυται για να κρυφτεί κανείς καθώς εμπεριέχει πολλά οπτικά εμπόδια. Το τρέξιμο του γαργαληστή διαφέρει από το τρέξιμο του αστυνόμου. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά πρέπει να αποδώσουν το τρέξιμο ενός ψηλού, λιγνού, γυμνασμένου και ευλύγιστου νέου ανθρώπου που κουβαλάει με

¹²¹ Παρόλο που τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι σπάνιο να έχουν βιώσει με άμεσο τρόπο την δύναμη της εκτελεστικής αρχής μιας κοινωνίας, έχουν συνείδηση της εξουσίας της καθώς είναι πολύ πιθανόν να έχουν γίνει μάρτυρες μιας τέτοιας κατάστασης όταν οι γονείς τους λαμβάνουν μια χρηματική ποινή για παράβαση του κώδικα οδικής κυκλοφορίας ή όταν τυχαίνει να βλέπουν στιγμιότυπα επιβολής της εξουσίας αυτής στην τηλεόραση ή όταν ακούν κάποιον να εξιστορεί ένα αντίστοιχο γεγονός.

προσοχή την τσάντα με το μαγικό άρωμα, ενώ στην δεύτερη περίπτωση το τρέξιμο ενός κοντού, «απροπόνητου» μεσήλικα που «κουβαλάει» την εύσωμη σιλουέτα του και είναι «μόλις φαγωμένος» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 126). Και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν την μάζα του σώματος, τις ποιότητες και τα επίπεδα κίνησης, την έννοια της βαρύτητας σε συνδυασμό με την πτήση και την πτώση μέσα από κινητικές δράσεις (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 99, 96-99 και 100 αντίστοιχα).

Η υπερπήδηση των εμποδίων που ξεπροβάλουν στον δρόμο του γαργαληστή (αυλές, ποταμάκια, αυτοκίνητα, ποδήλατα και ότι άλλο γεννηθεί από την φαντασία των μαθητών) μπορεί να αναπαρασταθεί με συνδυαστική κίνηση ζιγκ-ζαγκ στον χώρο (αναφορικά με τις ασκήσεις υπερπήδησης εμποδίων πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 102-103).

Πέραν των εξωτερικών διαφορών που αφορούν τον φαινότυπο των δύο χαρακτήρων, τα παιδιά θα πρέπει να αποδώσουν μέσα από τον ιδιαίτερο τρόπο τρεξίματος και την στάση του σώματος τους, τον κοινωνικό ρόλο του αστυνόμου ο οποίος σκοπεύει να καταχραστεί την επίκτητη «εξουσία» που του παρέχει το κοινωνικό σύνολο για να αποκτήσει την κόκκινη καρό τσάντα του γαργαληστή επειδή πάντα ήθελε και αυτός μια ίδια. Επίσης θα πρέπει να ενσωματίσουν στο τρέξιμο και την στάση του σώματος τους, την θέση του ήρωα που τρέχει για να κρυφτεί γνωρίζοντας ότι δεν έχει κάνει τίποτα μεμπτό. Αντιθέτως γνωρίζει ότι οι πράξεις του διέπονται από ένα «ανώτερο αξιοκρατικό σύστημα», που σχετίζεται με την δίκαιη «διανομή της χαράς» στον κόσμο των παιδιών, το οποίο όμως πρέπει να προφυλάσσει τηρώντας το κρυφό από τους ενήλικους ανθρώπους για να διατηρείται στο πέρασμα των χρόνων.

Την στιγμή της σύλληψης, καθώς ο γαργαληστής αντιλαμβάνεται την κατάχρηση της εξουσίας που τελείται από την πλευρά του αστυνόμου, προτάσσει τον «άγραφο» νόμο ενός πολιτισμικού κώδικα που μοιράζονται τα παιδιά της τάξης μου. Αυτόν που καταδεικνύει το τι ορίζεται ως «πρέπον» από το κοινωνικό τους περιβάλλον και που κάποιες φορές ξεπερνά τους θεσμοθετημένους νόμους των εκτελεστικών οργάνων ασκώντας μεγαλύτερη εξουσία. Έτσι απαλλάσσεται από τον αστυνομικό εξηγώντας του ότι «το δώρο δεν δωρίζεται έτσι είναι το σωστό» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 126).

Η απαίτηση του αστυνόμου μπορεί να αναπαρασταθεί από τα παιδιά με όλο το σώμα καθώς το ηλιακό πλέγμα¹²² ορμάει προς τα μπροστά με επιθετικές διαθέσεις, την

¹²² Αναφορικά με την αναπαράσταση των συναισθημάτων και την χρήση του ηλιακού πλέγματος βλ. Müller, Werner, ο.π σσ. 38-40

εκφραστικότητα του προσώπου, την χρήση των χεριών που απαιτούν να πάρουν κάτι επίμονα (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σελ. 86-89). Ο τρόμος του γαργαληστή που εν συνεχεία παραχωρεί την θέση του στην ευγένεια της διδαχής μπορεί επίσης να αναπαρασταθεί με την αλλαγή στην στάση του σώματος του. Ο φόβος διαφαίνεται στο σώμα με την αυθόρμητη κύρτωση των ώμων προς τα μέσα και το χαμήλωμα του κέντρου βάρους προς τα κάτω στην προσπάθεια του να προφυλάξει το ηλιακό πλέγμα. Εν συνεχεία ο κορμός επανέρχεται σε όρθια στάση καθώς το άτομο γνωρίζει ότι πλέον δεν διατρέχει κάποιον κίνδυνο και μπορεί να στρέψει την πλάτη του σε αυτόν που πριν τον είχε τρομοκρατήσει.

Η ενότητα τελειώνει με τον γαργαληστή να επιστρέφει στο καφενείο της Πελαγίας και να παραγγέλνει «μια κάσα γκαζόζες» για να ξεδιψάσει και να συγκεντρωθεί ξανά στην αποστολή του. Γι' αυτό συμβουλευεται τώρα την λίστα με τα ονόματα των «άλλων» παιδιών που δεν έχουν αγάπη, δεν λαμβάνουν δώρα, χωρίς να έχουν παρέα για να παίξουν και ελάχιστο ελεύθερο χρόνο. Απόρροια όλων αυτών των συνθηκών είναι σαφώς να τους λείπει το γέλιο ως μια πολιτισμικά προσδιορισμένη έκφραση του αισθήματος της εφορίας, της χαράς, της πληρότητας, της επικοινωνίας.

10^η ενότητα

Η έννοια της μειονότητας εντός της σχολικής κοινότητας:

Το σημείο αυτό θα το χαρακτηρίζα κομβικό για την ιστορία του παραμυθιού διότι καλεί τα παιδιά να σταθούν αντιμέτωπα με μια κοινωνική πραγματικότητα που παρατηρείται σε κάθε σχολική κοινότητα. Πρόκειται για την μερίδα εκείνη των παιδιών που για πολλούς και διαφορετικούς λόγους η πλειοψηφία των μαθητών, τους απομονώνει και τους περιθωριοποιεί.

Σε ορισμένες μελέτες τους, οι πολιτισμικοί ανθρωπολόγοι αναφέρονται στην έννοια της μειονότητας όταν εξετάζουν για ποιους κοινωνικοπολιτικούς λόγους και με ποιους πολιτισμικά προσδιορισμένους τρόπους η πλειοψηφία των μελών μιας κοινωνίας (μακρο-ομάδα) ασκεί εξουσία σε μια μειοψηφία (μικρο-ομάδα) του συνόλου.

Προσεγγίζοντας λοιπόν την σχολική τάξη ως μια μικρο-ομάδα, που την χαρακτηρίζουν στοιχεία διακριτά του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (μακρο-ομάδα) μέσα στο οποίο εντάσσεται, όπως αυτό της αποδοχής ή της απόρριψης με άμεση συνέπεια την δημιουργία μειονοτικών ομάδων ` δημιουργώ το πλαίσιο μέσα στο οποίο

τα ίδια τα παιδιά καλούνται να προβληματιστούν, να διαχειριστούν, να επαναπροσδιορίζουν και να δηλώσουν τις σχέσεις που τα συνδέουν μεταξύ τους.

Σε αυτή την φάση λοιπόν, το παραμύθι προβάλλει ενώπιον όλων των παιδιών (δηλαδή όλων των μελών της μικρο-ομάδας), την μερίδα των συμμαθητών τους (δηλαδή την μειοψηφία των μελών της μικρο-ομάδας) «σαν τον μικρό Αρίστο» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 126) που αδίκως μεν, τους ασκούν εξουσία δε απομονώνοντας τους, είτε γιατί διαφέρουν για λόγους ταξικούς [«χωρίς ωραία δώρα... και λίγη περίσσια ώρα», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 126)], είτε γιατί ξεχωρίζουν εξαιτίας κάποιων διαφορετικών βιολογικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών της υποκειμενικότητας τους με αποτέλεσμα να μην τους ενσωματώνουν («χωρίς παρέα για παιχνίδι») στην κατηγορία των «φίλων» τους. Σε αυτό το σημείο ο παιδαγωγός και πάλι θα πρέπει να προσέξει τον τρόπο που θα διατυπώσει τις παραπάνω έννοιες έτσι ώστε να μην εντείνει τις πιθανές υπάρχουσες κοινωνικά προσδιορισμένες «αποστάσεις» μεταξύ των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο οφείλω να διασαφηνίσω ότι στόχος μου δεν είναι να καταδείξω αποκλειστικά την ύπαρξη κάποιας πιθανής μειονότητας εντός της τάξης τοποθετώντας τα παιδιά αντιμέτωπα μεταξύ τους. Σαφώς και μια τέτοια ενέργεια θα ήταν αντιδεοντολογική και άκρως αντιπαιδαγωγική. Στόχος μου σε αυτό το σημείο – καθώς η ιστορία φτάνει στο τέλος της – είναι να προβληματίσω έμμεσα τα παιδιά όσον αφορά στον τρόπο που διαχειρίζονται μορφές εξουσίας στις μεταξύ τους σχέσεις. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς τα παιδιά οδηγούνται συνειδητά στον λόγο που ο ληστής επιστρέφει πάντα στον «τόπο του εγκλήματος» για να προσφέρει στα «άλλα» παιδιά αυτό που στερούνται, δηλαδή το γέλιο, την χαρά του παιχνιδιού, το αίσθημα της φιλίας και της κοινωνικοποίησης. Σκοπός της κάθε αποστολής του είναι να συνενώνει την κοινωνία των παιδιών απεγκλωβίζοντας τα ίδια από τις επίκτητες μορφές κατηγοριών που η κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και δρουν καθημερινά τους έχει διδάξει να διαχειρίζονται.

Ο έμμεσος προβληματισμός των παιδιών με την έννοια της μειονότητας και της περιθωριοποίησης τελείται μέσα από την κινητική αναπαράσταση μορφών που βιώνουν αυτές τις συνθήκες στην καθημερινότητα τους.

Τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν στον ίδιο χώρο και σε παράλληλο χρόνο τον γαργαληστή, που περιμένει στο καφενείο της Πελαγίας να νυχτώσει για να επισκεφτεί τα σπίτια των μικρών παιδιών, και σε διάσπαρτα σημεία σε όλο τον χώρο οι υπόλοιποι μαθητές οριοθετώντας τον προσωπικό τους χώρο να αναπαραστήσουν

ατομικά – για να τονιστεί η αίσθηση της μοναξιάς – τους μικρούς ήρωες που αγνοούν το δώρο που θα λάβουν την νύχτα που έρχεται.

Απαραίτητο κρίνω να βιώσουν όλοι οι μαθητές της τάξης την συμβολική αυτή ακινησία των μικρών παιδιών, για διαφορετικούς και μοναδικούς για τον καθένα λόγους. Όταν τα παιδιά, που μέχρι πρότινος ομαδοποιούνταν στο σύνολο των πολλών, πειραματίζονται με τους ρόλους αυτούς, τοποθετούν τον εαυτό τους στην κοινωνική θέση των παιδιών που περιθωριοποιούν. Μέσω αυτής της ενσωμάτισης, το κινητικό παιχνίδι τους παρέχει την δυνατότητα να διανύσουν την απόσταση που είχαν θέσει στις μεταξύ τους σχέσεις επί καθημερινής βάσεως προς την αντίθετη κατεύθυνση αυτή τη φορά. Πλησιάζοντας τα «άλλα» παιδιά δημιουργούν την απαραίτητη απόσταση από τις θέσεις που υπερασπίζονταν στο άμεσο παρελθόν τους. Στόχος αυτής της πορείας είναι ο ενδόμυχος αναστοχασμός των μαθητών και ο επαναπροσδιορισμός της θέσης τους απέναντι στους συμμαθητές τους και μετά το πέρας του εργαστηρίου.

Η λειτουργία των ίδιων κινητικών ρόλων αναμένεται ολότελα διαφορετική όταν μαθητές που σε έναν βαθμό, πιθανά διαφορετικό για τον καθένα, έχουν βιώσει εντός της σχολικής τάξης ή της σχολικής κοινότητας την έννοια της αποξένωσης. Οπότε για τους συγκεκριμένους μαθητές οι ρόλοι αυτοί οδηγούν μεθοδικά σε μια διαδικασία αναγνώρισης και ομαλής επανένταξης στην micro-ομάδα.

Και στις δύο περιπτώσεις διαφαίνεται ξεκάθαρα πλέον η δύναμη του παραμυθιού να διαπαιδαγωγεί, να ανατρέπει κοινωνικά στερεότυπα και μέσα από την ανατροπή και τη ρήξη των παγιωμένων συμπεριφορών να εξισορροπεί κοινωνικές συγκρούσεις και ανισότητες.

Τα συναισθήματα απομόνωσης και αλλοτρίωσης μπορούν να αποδοθούν από τους μαθητές με περιορισμένη κίνηση γύρω από τον άξονα τους στο σημείο που θα βρίσκονται. Η παύση της κίνησης στον χώρο συμβολίζει την έλλειψη επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τα μέλη της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο παρουσιάζεται το κλειστό σύστημα μη λεκτικής επικοινωνίας των συγκεκριμένων παιδιών.

Οι κατευθύνσεις αυτές, που αφορούν την σωματική μορφοποίηση των συγκεκριμένων συναισθημάτων, καλό θα είναι να δοθούν με τρόπο αφαιρετικό. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως η συγκεκριμένη στιγμή του παραμυθιού αντικατοπτρίζει μια πραγματικότητα δύσκολη στον χειρισμό της καθώς είναι πολύ πιθανόν να βρίσκει αντίκτυπο σε ορισμένους μαθητές της τάξης. Οπότε μια λεπτομερής κινητική περιγραφή μιας τέτοιας κοινωνικής ανισότητας με έντονες ψυχικές συνέπειες είναι

περιττή από την στιγμή που αποτελεί βίωμα για ορισμένους και συνειδητή πλέον αντίληψη για τους υπόλοιπους.

Ο ερχομός της νύχτας προσφέρει στον γαργαληστή τον ιδανικό χρόνο για να εισέλθει με τον γνωστό νυχτερινό «χορό» του κρυφά στα σπίτια των παιδιών και να αφήσει στο κομοδίνο τους το μπουκάλι με το μαγικό άρωμα και το αντίστοιχο γι' αυτή την περίπτωση γράμμα.

Το πρωί της επόμενης μέρας...

Το γράμμα ξεκινά με τον ίδιο πάντα τρόπο [«Αγαπητό μου, ζηλευτό μου, αξιολάτρευτο μικρό μου», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 127)], γεγονός που παρουσιάζει με σαφήνεια την ίδια πάντα βάση πάνω στην οποία ο γαργαληστής δομεί την σχέση του με όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως τόπου, χρόνου, κοινωνικής τάξης ή πολυπολιτισμικής ταυτότητας.

Όταν το γέλιο τα παιδιά μοιράζουν,

τα πάντα στα σίγουρα αλλάζουν.

Γαργαληστής.

(βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 127)

Το μήνυμα του γαργαληστή για άλλη μια φορά λαμβάνει οικουμενικές διαστάσεις (άχρονο και ά/χωρο ταυτόχρονα). Ο ήρωας του παραμυθιού εναποθέτει το μέλλον της κάθε κοινωνίας στα νεότερα μέλη της, τα παιδιά, καθώς εντοπίζει στον ψυχισμό τους, και όχι στα επίκτητα στοιχεία της πολιτισμικής τους υποκειμενικότητας που με τον καιρό θα υιοθετήσουν, την έννοια της καθαρότητας, της ανιδιοτελούς καλοσύνης και προσφοράς.

Προφανώς ζητήματα οικουμενικότητας που αποπνέουν ένα «άρωμα» ρομαντισμού δεν θα μπορούσαν ποτέ να ειπωθούν ως αντικείμενα μελέτης του κλάδου της Ανθρωπολογίας ` μιας κοινωνικής επιστήμης που μελετά τις ανθρώπινες συμπεριφορές υπό το πρίσμα του πολιτισμικού σχετικισμού¹²³. Ο συγγραφέας όμως του παραμυθιού είναι ένα δρών κοινωνικό υποκείμενο που συνθέτει την ιστορία του έτσι ώστε να εξυπηρετεί και να καλύπτει τις ανάγκες των σημερινών παιδιών της κοινωνίας του. Οι ανάγκες των παιδιών είναι σε ένα σημαντικό βαθμό προσδιορισμένες από τις πολιτικές του πολιτισμού που συγκροτούν την κοινωνία μέσα στην οποία δραστηριοποιούνται όλο και περισσότερο καθώς μεγαλώνουν. Έτσι μπορώ να ερμηνεύσω την ανάγκη του

¹²³ Βλ. σελ.9 της παρούσας μελέτης.

παραμυθά να προσφέρει έναν ήρωα στα παιδιά της σημερινής τεχνοκρατικής κοινωνίας της πληροφορίας που θα αντισταθμίζει τα φαινόμενα ατομικισμού, αλλοτρίωσης, ξενοφοβίας, έλλειψης επικοινωνίας και περιθωριοποίησης.

Η ανατροπή της κοινωνικά προσδιορισμένης έννοιας του Δώρου:

Ο Marcel Mauss στη μελέτη του με τίτλο, *Το Δώρο, μορφές και λειτουργίες της ανταλλαγής*¹²⁴, ένα από τα κλασσικά δοκίμια της κοινωνικής Ανθρωπολογίας, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η έννοια του δώρου ενέχει την έννοια του αντίδωρου και πιο συγκεκριμένα την υποχρεωτική και στην βάση της ιδιοτελή ανταπόδοση του στις «πρωτογονικές» κοινωνίες της Πολυνησίας, της Μελανησίας και της Β.Δ. Αμερικής. Ο ερευνητής διαπιστώνει ότι αυτές οι κοινωνίες λειτουργούν με ηθικούς μηχανισμούς που υποχρεώνουν τα μέλη της να προσφέρουν, να αποδέχονται και να ανταποδίδουν τα δώρα που λαμβάνουν ούτως ώστε να διατηρούν έναν αέναο κύκλο συναλλαγών από τον οποίο κανείς δεν εξέρχεται για να μην θέσει σε κίνδυνο το κύρος του απέναντι στην κοινότητα μέσα στην οποία δραστηριοποιείται. Ο ερευνητής σταδιακά τεκμηριώνει το γεγονός ότι και σήμερα, ακόμη και στις δυτικές «εκπολιτισμένες» κοινωνίες τα δωρίσματα υποχρεώνουν τον παραλήπτη τους με την εμπρόθεσμη ανταπόδοση τους. Ακόμη και σήμερα, είτε πρόκειται για τις δυτικές κοινωνίες είτε για κοινωνίες εκτός Δύσης, η ελεημοσύνη «πληγώνει» τον αποδέκτη και όλη του η ηθική προσπάθεια συντελείται για να αποσιωπήσει την ασύνειδη προσβλητική κηδεμονία του πλούσιου ελεημοσυνάριου.

Εξετάζοντας άλλη μια φορά τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνονται στο προφίλ του ήρωα καθώς και τις κοινωνικές συμβάσεις που εξουδετερώνει στο φαντασιακό επίπεδο του παραμυθιού, εστιάζω αυτή τη φορά στο στοιχείο της μορφής του γύρω από το οποίο διανθίζεται όλη η ροή της ιστορίας, αυτό της δωρεάς, της ανιδιοτελούς προσφοράς. Σε πλήρη αντιδιαστολή λοιπόν τοποθετείται ο λειτουργικός ρόλος του γραργαλιστή με την παγιωμένη πολιτισμική αλλά και πολιτική πρακτική του δώρου και των εξουσιαστικών σχέσεων που δημιουργούν τα κοινωνικά υποκείμενα χρησιμοποιώντας αυτό.

Ο ήρωας μας δεν προσφέρει τις «υπηρεσίες» του στα παιδιά από υποχρέωση προς αυτά αλλά επειδή οι «αποστολές» που «εκτελεί» αποτελούν για αυτόν αυτοσκοπό· εμπίπτουν στον τομέα ενός *ιερού* καθήκοντος που υπερβαίνει την κοινωνική υποχρέ-

¹²⁴ Μως, Μαρσέλ (1979), *Το Δώρο, μορφές και λειτουργίες της ανταλλαγής*, Αθήνα: Καστανιώτης

ωση και το ακολουθεί χωρίς να περιμένει καμία μορφή ανταπόδοσης της προσφοράς του από τους μικρούς αποδέκτες.

Ο γαργαληστής δεν διανέμει το γέλιο στα παιδιά για λόγους «τιμής» ή από φόβο να μην σπλωθεί το κοινωνικό προφίλ του ακριβώς επειδή δεν αποτελεί ποτέ μέλος καμίας κοινωνίας. Θα λέγαμε ότι ως «περαστικός» εισέρχεται και εξέρχεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο. Το γεγονός αυτό συντελεί καταλυτικά έτσι ώστε η προσφορά του στα παιδιά να είναι πραγματικά ανιδιοτελής και η δράση του να ακολουθεί αποκλειστικά τον σκοπό της ύπαρξής του.

Η φιγούρα του έρχεται σε αντίθεση με αυτήν του Αγίου Βασίλη (παρόλο που εισέρχονται και οι δύο την νύχτα από την καμινάδα του σπιτιού) που επισκέπτεται τα παιδιά μια συγκεκριμένη εποχή του έτους για να ανταμείψει με υλικά δώρα μόνο όσα ήταν «φρόνιμα» και «συνετά» καθ' όλη την διάρκεια του χρόνου με βάση έναν συγκεκριμένο σύνολο κανόνων καλής διαγωγής. Θα τολμούσα να πω λοιπόν πως σε αυτή την περίπτωση ενυπάρχουν σχέσεις εξουσίας που επιβάλλονται στα παιδιά από την ιδέα ενός Αγίου που για να τους δώσει το χριστουγεννιάτικο δώρο τους θα πρέπει πρώτα αυτά να έχουν ακολουθήσει ρητά έναν συγκεκριμένο κώδικα κοινωνικής και ηθικής συμπεριφοράς. Αυτή τους η πειθαρχημένη ακολουθία είναι υπό μια έννοια το «αντίτιμο» του δώρου τους στον Άγιο.

Στην περίπτωση του γαργαληστή παρατηρώ πως η δράση του ήρωα δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη στιγμή του κυκλικού χρόνου (για παράδειγμα τα Χριστούγεννα) αλλά καθ' όλη την διάρκεια του αέναου. Η είσοδος του στην εκάστοτε κοινωνική ομάδα συντελείται πάντα απροειδοποίητα με αποτέλεσμα να μην κατευθύνει ποτέ την συμπεριφορά των παιδιών απέναντι του και κατ' επέκταση απέναντι στον κοινωνικό τους περίγυρο. Το «δώρο» που μοιράζει ήταν πάντοτε το ίδιο άυλο αγαθό για όλα τα παιδιά που το είχαν και το έχουν ανάγκη ακριβώς επειδή το στερούνται. Το γέλιο ως αυτούσια ψυχική κατάσταση αλλά κυρίως ως σημαινόμενο της χαράς από την κοινωνική αλληλοδιαπραγμάτευση.

Μείζονος σημασίας είναι το γεγονός ότι οι ενέργειες του ήρωα συντελούνται στην αφάνεια. Κατά την διάρκεια της μέρας, το παρουσιαστικό του και η κινητική του συμπεριφορά συγκαλύπτουν τον πραγματικό σκοπό του. Κατά την διάρκεια της νύχτας, όταν όλα τα παιδιά κοιμούνται ανυποψίαστα, ο νυχτερινός επισκέπτης μπαίνει κρυφά σε ορισμένα σπίτια για να πάρει και σε άλλα για να δώσει. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά ξυπνούν πιο χαρούμενα από κάθε άλλη φορά ακριβώς γιατί ο γαργαληστής τα μετέτρεψε σε δωρητές συναισθημάτων ανεκτίμητης αξίας εν αγνοία τους. Στην δεύτερη

περίπτωση τα παιδιά λαμβάνουν το σπάνιο δώρο της χαράς, χωρίς να έχουν «προπληρώσει» με κάποια εγκεκριμένη κοινωνική στάση γι' αυτό, με εντελώς απρόβλεπτο και ανέλπιστο τρόπο χωρίς να ανταμώσουν ποτέ ούτε με τον δωρητή ούτε με τον δωρεοδότη του δώρου. Η συνθήκη αυτή έχει ως αποτέλεσμα να μην νιώσουν ποτέ το αίσθημα της κατωτερότητας, όπως αυτό συναντάται σε μια πολιτικά προσδιορισμένη πράξη ελεημοσύνης μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Το ενυπόγραφο γράμμα που συνοδεύει το δώρο μαρτυρά την έλευση του ήρωα από την ζωή τους. Ακριβώς όμως επειδή ο ήρωας του παραμυθιού δεν γίνεται ποτέ να αποτελεί μέρος της καθημερινότητας τους, χάρη σε αυτή την συνθήκη δεν θα νιώσουν ποτέ την υποχρέωση να του ανταποδώσουν το δώρο που έλαβαν.

Ο γαργαλιστής αποχωρεί πάντα χαρούμενος και γελαστός από το πεδίο δράσης. Το αίσθημα της χαράς είναι η μόνη απολαβή του ήρωα μας η οποία όμως δεν επιδεικνύεται ποτέ ενώπιον των παιδιών καθώς διαγράφεται στο πρόσωπο του την στιγμή που αποχωρεί μόνος έχοντας εκτελέσει με επιτυχία άλλη μια φορά τον σκοπό του.

Το ανοικτό δίκτυο της επικοινωνίας:

Η προτροπή του γαργαλιστή προς τα παιδιά να «μοιράζονται το γέλιο», συνοψίζει την ιδέα ενός ανοιχτού δικτύου επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλοδιαπραγμάτευσης μεταξύ των παιδιών προσφέροντας τους την διέξοδο που χρειάζονται από τα περιοριστικά όρια που τους επιβάλλει ορισμένες φορές το περιβάλλον τους ορίζοντας την δράση τους εντός του σπιτιού ή εντός του δωματίου τους. Το γέλιο μπορεί να ειπωθεί ως η συμβολική προέκταση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού που με την σειρά τους συντελούν στην σταδιακή πληρότητα της διαδικασίας ταυτοποίησης του παιδιού και την εσωτερική του πληρότητα.

Ακολουθεί το τραγούδι με τίτλο «Ψηλά σαν μπαλόνι» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 128) ως απάντηση στο αντίστοιχο τραγούδι που είχε αφήσει τα παιδιά με το αίνιγμα του « τι να 'ναι αυτό» που τους πάει ψηλά και μακριά. Οι εικόνες του τραγουδιού φανερώνουν τον τρόπο που τα παιδιά δίνουν μορφές στο συναίσθημα της χαράς και του γέλιου. Οι μαθητές για άλλη μια φορά μέσα από παιχνίδια φαντασίας μπορούν να αποδώσουν με το σώμα τους την αίσθηση της άνωσης και της ελαφρότητας (με το παράδειγμα των μπαλονιών που πετούν προς τα πάνω), το φανταστικό ταξίδι σε ένα φανταστικό μέρος (σε κάποιο δάσος που ακούγεται το κελάηδισμα των πουλιών), ένα από τα αγαπημένα τους παιχνίδια στην αμμουδιά (να χτίζουν πύργους από άμμο, να

τους χαλάν και να ξαναχτίζουν άλλους) και τέλος την αίσθηση της ασφάλειας και της χαράς όταν αγκαλιάζουν με φόρα κάποιον άνθρωπο που εμπιστεύονται (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 99-100, 103, 84-86).

Η κινητική αναπαράσταση της καινούριας μέρας που ξημερώνει μπορεί να εκκινεί από την φιγούρα του Αρίστου που έκθαμβος τρίβει τα μάτια του για να βεβαιωθεί ότι δεν ονειρεύεται. Ανοίγει βιαστικά το γράμμα και το μπουκάλι. Παίρνοντας βαθιά ανάσα μυρίζει το μαγικό άρωμα και αυτό αρχίζει να αλλάζει την διάθεση του. Η χαρά που νιώθει παρομοιάζεται με βουτιά « σ' ένα κουτί πραλίνες, σ' ένα βουνό ζαχαρωτά και πάστες σοκολατίνες» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 129). Σε αυτό το σημείο τα παιδιά μπορούν να επικαλεσθούν την αίσθηση της γεύσης, να δοκιμάσουν αληθινές πραλίνες και να απομονώσουν αρχικά τις κινήσεις του προσώπου (μάτια, φρύδια, στόμα, γλώσσα, μάγουλα). Εν συνεχεία η εκφραστικότητα μπορεί να μεταδοθεί σε ολόκληρο το σώμα (τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με φανταστικά παιχνίδια κατανάλωσης ευχάριστων συναισθημάτων) [αναφορικά με την αίσθηση της γεύσης, με την απομόνωση των μελών του προσώπου και την εκφραστικότητα ολόκληρου του σώματος πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 90, 87-89 και 86].

Η κατανάλωση των γλυκών ως μια πολιτισμικά προσδιορισμένη τελετουργία ενσωμάτωσης της ευδαιμονίας:

Οι στίχοι μαρτυρούν την λατρεία των μικρών παιδιών για την κατανάλωση των γλυκών και δη της σοκολάτας. Ανθρωπολογικές μελέτες αναφορικά με τελετουργικά εθιμικά δρώμενα, εντός και εκτός Ελλάδος, μαρτυρούν πώς ανέκαθεν οι άνθρωποι συνόδευαν τις τελετές διάβασης από μια κατάσταση σε μια άλλη «καλύτερη», με την κατανάλωση γλυκών τροφών. Για την ακρίβεια θεωρούσαν πως παίρνοντας μέσα στο σώμα τους το γλυκό παρασκεύασμα θα έφερναν στην ζωή τους την ευδαιμονία.

Στα πλαίσια μιας συζήτησης με τους μαθητές θα θέσω ως θέμα την κατανάλωση γλυκών κατά την διάρκεια συγκεκριμένων γιορτών του έτους για να τους οδηγήσω στην συνειδητοποίηση αυτής της πολιτισμικής πρακτικής μέσα από παραδείγματα που θα μου παρουσιάσουν οι ίδιοι.

Θα τολμούσα λοιπόν να υποστηρίξω πως ο παραμυθός χρησιμοποιεί με επιδέξιο τρόπο την κατανάλωση των γλυκών για να παρομοιάσει το πέρασμα του Αρίστου σε μια νέα «καλύτερη» και πιο χαρούμενη ψυχολογική κατάσταση που θεμελιώνεται από την ανάγκη του να μοιραστεί με άλλα παιδιά την νέα πτυχή της υποκειμενικότητάς του.

Η διανομή του γλυκίσματος στα μέλη της κοινότητας είναι και αυτή μια πολιτισμική τακτική που παρατηρείται από τους Ανθρωπολόγους μελετητές στα διαβατήρια τελετουργικά δρώμενα των κοινωνιών που εξετάζουν. Αποτέλεσμα αυτού του τυπικού είναι η τόνωση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας καθώς γίνονται όλοι κοινωνοί της ίδιας «τροφής» που συμβολίζει το κοινό πέρασμα από μια προηγούμενη συνθήκη σε μια νέα συγκριτικά πιο άρτια.

Οι στίχοι που ακολουθούν επιβεβαιώνουν την πολιτισμική αυτή πρακτική [«Απ' την χαρά του φώναξε/ παιδιά, να τα κεράσει/ και γέμιζε σακούλες/ μ' ένα μικρό φαράσι», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 129)]. Η εικόνα του παραμυθιού μπορεί να μεταφερθεί με μίμηση. Τα χέρια του Αρίστου προσφέρουν από χαρά. Αυτομάτως ολόκληρο το σώμα του καλείται να δείξει την ψυχική κάλυψη που λαμβάνει από την διαδικασία της προσφοράς. Τα χέρια των παιδιών που λαμβάνουν τα γλυκά πρέπει επίσης να νοσηματοδοτούν την χαρά του μοιράσματος (όπως για παράδειγμα όταν πηγαίνουν στα γενέθλια ενός φίλου τους και τρώνε το κομμάτι από την τούρτα του αφού σβήσει τα κεράκια) [πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 86-87].

Το αυτοσχέδιο παιχνίδι ως το συνδηλωτικό δημιουργικό πλαίσιο διαπραγμάτευσης της υποκειμενικότητας των παιδιών:

Η κατάσταση εφορίας που διαχέεται στον χώρο – ο χώρος του παραμυθιού πλέον δεν περιορίζεται καθώς τα παιδιά που συρρέουν κατά ομάδες γίνονται όλο και περισσότερα – οδηγεί τα παιδιά που συγκεντρώνονται γύρω από τον Αρίστο στην δημιουργικότητα και την αυτοέκφραση. Ο Αρίστος μετατρέπει με την φαντασία του το φαράσι σε πινέλο ζωγραφικής ανακαλύπτοντας μια πτυχή της ταυτότητας του που μέχρι τότε αγνοούσε, αυτή της ζωγραφικής δημιουργίας. Έτσι ξεκινά ένα φανταστικό παιχνίδι στα πλαίσια του οποίου τα παιδιά τραγουδούν τραγούδια «ως τώρα άγνωστα», χορεύουν χορούς «που δεν τους ξέραν» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 129).

Οι εικόνες του παραμυθιού μαρτυρούν την αυτοσχεδιαστική/δημιουργική ικανότητα των παιδιών που πρωτοστατεί σε κάθε αυτοσχέδιο παιχνίδι τους. Το γεγονός ότι εκφράζονται και παράγουν νοήματα που ως τώρα δεν τα γνώριζαν, αυτό οφείλεται στην κοινωνική διαπλοκή τους με όλα τα παιδιά που συμμετέχουν και συνδηλώνουν με μοναδικό τρόπο τα στοιχεία της καλλιτεχνικής/πολιτισμικής τους διαδικασίας ταυτοποίησης.

Έμφαση δίνεται στην έννοια της βαρύτητας της κίνησης από τους στίχους του παραμυθιού [«...χτύπαγαν τα πόδια τους στη γη/ ώσπου τους φάνηκε πως, ξαφνικά/ την

κούνησαν κι αυτή...», (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 129)]. Τα παιδιά μπορούν να κινηθούν στον χώρο με έντονο βηματισμό και αναπηδήσεις στο έδαφος χτυπώντας παλαμάκια με τα χέρια ή χτυπήματα στους μηρούς τους δημιουργώντας έτσι την αίσθηση ότι ο παλμός της ομαδικής κίνησης τους συντονίζεται με τον παλμό της γης (αναφορικά με την καλλιέργεια του ρυθμού στην κίνηση πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σσ. 91-93). Ο πλανήτης γη συμβολίζει τον κοινό «τόπο» χορευτικής δράσης όλων των παιδιών που δύναται να ενσωματώσει την χορευτική ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού.

Η κίνηση τους θα μπορούσε να ξεκινάει ανά ζεύγη που θα αλλάζουν σταδιακά παρτενέρ. Η κίνηση ανά ζεύγη συμβολίζει την έννοια της συνεργασίας και η αλλαγή των παρτενέρ το ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας των σωμάτων των παιδιών. Αφού τελειώσουν τα λόγια του αφηγητή και ακούγεται μόνο η μελωδία, τα παιδιά μπορούν να πιαστούν σε κύκλο ο οποίος στην αρχή να είναι συσπειρωμένος και σταδιακά να τείνει προς τα έξω αυξάνοντας την περίμετρο του χωρίς όμως να «σπάει» σε κάποιο σημείο.

Ο χαιρετισμός του γαργαληστή

Ο ήρωας έχοντας φέρει εις πέρας άλλη μια αποστολή, αποχωρεί χαρούμενος και γελαστός από το πεδίο της δράσης με το γνωστό καμαρωτό περπάτημα. Φτάνοντας στον σταθμό του τραίνου τραγουδά το τραγούδι με τίτλο «Δρόμο παίρνω, δρόμο αφήνω» (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 130), οι στίχοι του οποίου φανερώνουν τον σκοπό της ύπαρξής του. Στην ουσία πρόκειται για μια στροφή που επαναλαμβάνει διαρκώς τους ίδιους στίχους παραλλάσσοντας την σειρά τους χωρίς όμως να αλλάζει το νόημα της.

*Δρόμο παίρνω, δρόμο αφήνω
στο ίδιο μέρος δεν θα μείνω,
δρόμο θα πάρω, δρόμο θ' αφήσω,
παιδιά θα βρω να γαργαλήσω.*

Η επανάληψη των στίχων συμβολίζει και το αέναο της αποστολής του γαργαληστή. Η ιδέα ότι θα έρχεται πάντα στον κόσμο των παιδιών είναι μια σκέψη που καλλιεργεί την αίσθηση της ασφάλειας.

Μια ελληνική παροιμία που θα ταίριαζε στον χαρακτήρα του ήρωα μας είναι αυτή που λέει πως «πέτρα που κυλά, ποτέ δεν χορταριάζει». Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο προτείνω η κίνηση του να καλύπτει τον χώρο με αργά αλλά ανάλαφρα βήματα. Το κέντρο βάρους του σώματος του μεταφέρεται συμμετρικά με κίνηση legato προσομοιάζοντας την αίσθηση της ολίσθησης (πρβλ. παραδείγματα από το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 96). Το τραίνο που περιμένει στον σταθμό μπορεί και πάλι να «ζωντανέψει» από μια ομάδα μαθητών που θα συνεργαστούν έτσι ώστε να αποδώσουν ομαδικά τα βαγόνια της αμαξοστοιχίας και το ρυθμικό σχήμα των δεκάτων έκτων (16/8).

2.3 Συζήτηση μετά το πέρας του προγράμματος

Στην τελευταία συνάντησή μου με τα παιδιά, είτε τελικά έχουν παρουσιάσει το παραμύθι μπροστά σε κοινό είτε όχι, θα συζητήσω μαζί τους ζητώντας τους να μου πουν όλες τις σκέψεις τους αναφορικά με την μουσικοκινητική εμπειρία στην οποία συμμετείχαν όλο αυτό το διάστημα.

Με κατευθυντήριες ερωτήσεις θα εκμαιεύσω από τα παιδιά απαντήσεις αναφορικά με τις έννοιες που αντιλήφθηκαν και κατανόησαν εκκινώντας από αυτές που άπτονται των κινητικών δεξιοτήτων. Συνεπώς θα κατευθύνω την συζήτηση μέσα από ερωτήσεις για την γνωριμία με τα μέλη του σώματος, τις αισθήσεις και τον παράγοντα της κιναισθησίας, την μνήμη του σώματος (το βάδισμα, το τρέξιμο, το πήδημα, τα συναισθήματα), τον χώρο και τις κατευθύνσεις του (πάνω-κάτω, αριστερά-δεξιά, εμπρός-πίσω), τα επίπεδα της κίνησης (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό), τις ποιότητες της κίνησης (piano-forte, legato-staccato, crescendo-decrescendo κ.τ.λ.), την μάζα του σώματος και τον «έσω» χώρο, την πτήση και την πτώση, την συγκέντρωση (spot), τον άξονα ισορροπίας και τους σχηματισμούς του σώματος γύρω από αυτόν (ευθείες, καμπύλες, ζιγκ-ζαγκ), την ταχύτητα μιας κίνησης (αργά-γρήγορα), την απόδοση της παύσης και της ακινησίας στο σώμα, την απομόνωση των μελών του σώματος (απομόνωση χεριών, ποδιών, προσώπου, ματιών, μύτης, στόματος).

Κατά την διάρκεια των ερωτήσεων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα του χορού δεν θα πρέπει να ξεχνάμε τις ανάγκες των παιδιών που εμπίπτουν στον συναισθηματικό τομέα. Σε αυτό το μέρος της αξιολόγησης του προγράμματος, ζητάω από τα παιδιά να μου εκφράσουν τα συναισθήματα από τα οποία διακατέχονταν κατά την διάρκεια μιας κίνησης, τις προσλαμβάνουσες στάσεις και αξίες που αποκόμισαν,

τους χαρακτηρισμούς που τα ίδια θα έδιναν για την κάθε μορφή του παραμυθιού ξεχωριστά.

Εξετάζοντας τους κοινωνικούς στόχους του εργαστηρίου, συζητώ για τα μέρη του παραμυθιού όπου τα παιδιά χρειάστηκε να συνεργαστούν, είτε σε ζευγάρια, είτε σε μικρές ομάδες, είτε σε ένα ενιαίο σύνολο, για να αποδώσουν κινητικά ένα μέσο μεταφοράς ή μια έννοια. Συγκεκριμένα ζητάω να μου περιγράψουν τον τρόπο που διαχειρίστηκαν συλλογικά την κίνηση τους, τον βαθμό που οι ίδιοι αξιολογούν το επίπεδο της συνεργασίας τους.

Τέλος κατευθύνω την συζήτηση στα κοινωνικά συμφραζόμενα των κινητικών ρόλων του παραμυθιού. Είναι σημαντικό να μου μιλήσουν τα παιδιά, αφού έχουν βιώσει κινητικά τις μορφές του παραμυθιού, τόσο για τον κεντρικό ήρωα, όσο και για την κοσμοπολίτισσα θεία του, για την Πελαγία που διευθύνει το δικό της καφενείο, για τον αστυνόμο που εκπροσωπεί το νόμο, για τα παιδιά που «έχουν γέλιο» και για τα παιδιά που τους λείπει, για την πολιτισμική/κοινωνική συνάντηση αυτών των παιδιών. Σε αυτό το σημείο της συζήτησης δεν θα πρέπει να παραλειφθεί κανένας χαρακτήρας από αυτούς που ενσωμάτισαν τα παιδιά ακόμα και αν υποδύθηκαν το γεύμα της θείας ή το κοκοράκι με την στεντόρεια φωνή που ανήγγειλε το ξημέρωμα (κι ας είχε ξυπνήσει νωρίτερα ο γαργαλιστής για να βάλει το άρωμα στα μπουκάλια).

Η ενεργός συμμετοχή, η δεκτικότητα και η ανταπόκριση είναι οι σκοποί της κινητικής αγωγής έτσι ώστε μέσα από ανάλογες δράσεις και διδακτικούς στόχους να αναπτύσσονται οι παραπάνω τομείς επιτυγχάνοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.

Επίλογος

Κλείνοντας την διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να συνοψίσω τις κύριες κατευθύνσεις που έδωσα στην πρότασή μου για την ενίσχυση των κινητικών δραστηριοτήτων στην πρωτοβάθμια τυπική εκπαίδευση.

Σχεδίασα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να προορίζεται για τις πρωτοσχολικές τάξεις με κεντρικό άξονα διερεύνησης το αυτοσχέδιο κινητικό παιχνίδι των παιδιών ως ένα μέσο και ταυτόχρονα ένα πεδίο δήλωσης και αλληλοδιαπραγμάτευσης της υποκειμενικότητάς τους εκτιμώντας πως η σημερινή δομή και ο τρόπος λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχουν περιορίσει σε ένα σημαντικό βαθμό πειραματικές «καλλιτεχνικές φόρμουλες» που δύνανται να καλλιεργήσουν το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού στους μαθητές διαμέσου του «παιχνιδιού» με την «δημιουργική» κίνηση ως μια διαδικασία κατασκευής πολιτισμικών νοημάτων.

Παραμερίζοντας την προσωπική επιστημονική τέρψη από την ανθρωπολογική προσέγγιση του αντικειμένου του χορού, επέλεξα να σχεδιάσω μια εκπαιδευτική πρόταση για τη διερεύνηση της κίνησης στην προσπάθειά μου να εξετάσω τον τρόπο που αυτή μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας έτσι ώστε να εμπλακούν σε μια διαδικασία δήλωσης και αλληλόδρασης της πολιτισμικής τους διαδικασίας ταυτοποίησης. Γι' αυτό τον λόγο στήριξα το προτεινόμενο πιλοτικό πρόγραμμα κατά ένα μέρος με τα ερμηνευτικά σχήματα που μου πρόσφερε ο κλάδος της Ανθρωπολογίας.

Το άλλο μέρος στο οποίο έπρεπε να στηρίξω την πρότασή μου, αφού με ενδιέφερε το ζήτημα της αγωγής και ο χώρος της εκπαίδευσης, ήταν κάποια μέθοδος από τον κλάδο της Παιδαγωγικής επιστήμης. Ύστερα από μια ιστορική αναδρομή στις μεθόδους διδασκαλίας, επέλεξα να παρουσιάσω και να ενσωματώσω στο προτεινόμενο πιλοτικό πρόγραμμα την μέθοδο Project. Η μέθοδος αυτή, στηριζόμενη στην βιωματική γνώση και την επικοινωνιακή σχέση των ατόμων, που συντελεί καταλυτικά στο αποτέλεσμα της δράσης τους, επιλέχτηκε εξαιτίας της σχέσης που διέκρινε με το αντικείμενο της κίνησης και το μέσο της κινητικής εκφοράς μηνυμάτων, το ανθρώπινο σώμα των κοινωνικών υποκειμένων. Στόχος μου ήταν εξαρχής να αποδείξω πώς ο χορός μπορεί να αποτελέσει ιδανικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών μιας τάξης ακριβώς επειδή ιδιαιτέρως τα παιδιά στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν μηνύματα χρησιμοποιούν το ίδιο τους το σώμα ως μέσο για την επίτευξη της επικοινωνίας. Στην παρούσα εργασία λοιπόν επιχείρησα να αναδείξω την σχέση που

συνδέει το ανθρώπινο σώμα, ως το μέσο και ταυτόχρονα το πεδίο που τα μέλη της ίδιας πολιτισμικής ομάδας προσλαμβάνουν και δηλώνουν με βιωματικό τρόπο (μέσω του χορού ή της κινητικής συμπεριφοράς) την γνώση των κοινά αποδεκτών κανόνων, αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, με τον βιωματικό τρόπο διδασκαλίας της μεθόδου Project καθώς επίσης και το απαραίτητο δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας των μελών της ομάδας που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Ο ρόλος και οι ικανότητες του παιδαγωγού διαμορφώθηκαν από τα δύο κύρια επιστημονικά πεδία και τις «απαιτήσεις» τους. Αποτέλεσμα της σύγκλησης ήταν να συγκεντρώσω στο προφίλ του εκπαιδευτικού ιδιότητες και ικανότητες όπως αυτή του παιδαγωγού, του εμπυχωτή δράσης, του συντονιστή προγράμματος. Όλες αυτές οι πτυχές του δασκάλου όμως έκρινα πως θα έπρεπε να εμποτίζονται από την ικανότητα του να αφουγκράζεται τους μαθητές του, μια ιδιότητα θα έλεγα εμπνευσμένη από έναν καλό παρατηρητή που γνωρίζει καλά να «ακούει» και να «βλέπει». Παρόλο που στο κέντρο του ενδιαφέροντος παραμένει πάντα η κινητική δράση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα πρέπει να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον με τα κατάλληλα κίνητρα για να κατευθύνει τους μαθητές, είτε λεκτικά μέσα από την συζήτηση, είτε μη λεκτικά μέσα από την κινητική συνδήλωση, προς την εξοικείωση με τους μηχανισμούς λειτουργίας της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν και σταδιακά θα κληθούν να ενταχθούν. Την ίδια στιγμή όμως οφείλει να παρέχει στα παιδιά διόδους με τους οποίους να οδηγούνται στην υποκειμενική δράση, την προσωπική επιλογή πολιτισμικά νοηματοδοτημένων στάσεων και συμπεριφορών.

Στην διαδικασία προσαρμογής όλων αυτών των στόχων στις συγκεκριμένες ηλικίες των εφτά ή οχτώ ετών έπρεπε να εντοπίσω την κατάλληλη φόρμα έτσι ώστε η πρότασή μου να μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην αντίληψη των πολιτισμικά προσδιορισμένων αξιών και συμπεριφορών μέσα από την αυτοσχέδια κινητική δράση. Λαμβάνοντας υπόψη τον διδακτικό χαρακτήρα του παραμυθιού καθώς επίσης και την θέση της προφορικής αφήγησης, που αρχίζει σταδιακά να αποκτά ξανά απήχηση και αναγνώριση από τους πολιτισμικούς και δη εκπαιδευτικούς θεσμούς της κοινωνίας μας σε σχέση με τις εγγράμματες πολιτισμικές πρακτικές, επέλεξα να χρησιμοποιήσω στην πρότασή μου το παραμύθι ως ένα διδακτικό εργαλείο αλλά και ως την φόρμα μέσα από την οποία τα παιδιά θα μπορούσαν να προσεγγίσουν πολιτισμικά στοιχειοθετημένες έννοιες που απασχολούν την ανθρωπολογική έρευνα «παίζοντας», δηλαδή διερευνώντας, τους ρόλους του παραμυθιού μέσα από την κίνηση.

Η συγκεκριμένη επιλογή της ιστορίας του γαργαληστή στηρίχθηκε αρχικά στο γεγονός ότι συνοδεύεται με μια αρκετά καλή μουσική επένδυση η οποία μπορεί να συνοδεύει την κινητική απόδοση της ιστορίας από τα παιδιά. Η πλειάδα και η ποικιλομορφία των ρόλων είναι επίσης ένα σημαντικό στοιχείο που συντέλεσε στην επιλογή της συγκεκριμένης ιστορίας έτσι ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στο κινητικό παιχνίδι νιώθοντας ότι αναλαμβάνουν κάτι προσωπικά. Επίσης αυτή η πλειάδα των ρόλων ωφελεί έτσι ώστε τα παιδιά να αλλάζουν ρόλους και να πειραματίζονται κινητικά με διαφορετικές έννοιες. Την ίδια στιγμή το ίδιο παραμύθι προσφέρει αρκετές ευκαιρίες στα παιδιά να διερευνήσουν και να αποδώσουν συνεργατικά υπό την μορφή κίνησης στον χώρο και τον χρόνο μια ιδέα.

Ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο-κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου παραμυθιού είναι αυτό της ανατροπής των κοινωνικών στερεοτύπων και των πολιτισμικών πρακτικών τις οποίες συνηθίζουν να χρησιμοποιούν στις σχέσεις τους τα μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας για να ασκούν διάφορες μορφές εξουσίας εξυπηρετώντας κατά βάση κοινωνικά συμφέροντα.

Έτσι λοιπόν, αν θα έπρεπε να ξεχωρίσω κάποιον παράγοντα ως τον κυριότερο στην διαδικασία επιλογής του παραμυθιού, αυτός θα ήταν μια σειρά από κοινωνικά και πολιτισμικά σημαινόμενα και πρακτικές που συγκεντρώνονται πίσω από τα σημεία του παραμυθιού τέτοια όπως το κοινωνικό φύλο, το δώρο, ο γραμμικός και κυκλικός χρόνος, ο τόπος, η πολυπολιτισμική ταυτότητα και όλα όσα εντοπίστηκαν και ερμηνεύτηκαν στα πλαίσια της σημερινής πραγματικότητας όπως αυτή προσεγγίστηκε και οριοθετήθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης και στην οποία απευθύνεται εν τέλει το παραμύθι δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να τοποθετηθούν στην πράξη απέναντι σ' αυτήν.

Βιβλιογραφία

1. Άλκηστις (2007), *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
2. -----(1999), *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
3. Άτζακα-Βέη, Ευαγγελία, (2004: 183-202), «Οι πρώτες παραστάσεις ελληνικών χορών του Λυκείου Ελληνίδων: το ιδεολογικό πλαίσιο και τα πρακτικά αποτελέσματα», στο *Χορευτικά Ετερόκλητα*, (επιμ. Αυδίκος Ευάγγελος, Λουτζάκη Ρένα, Παπακώστας Χρήστος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
4. Beauchamp, Hélène (1998), *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι, Εξοικείωση με το Θέατρο* (μτφρ. Ελένη Πάνιτσκα), Αθήνα: Τυπωθήτω
5. Berger, John (1993), *Η εικόνα και το βλέμμα* (μτφρ. Ζαν Κοντοράτος), Αθήνα: Οδυσσέας
6. Bloomfield, Anne, Watts, Ruth (July 2008: 605-618), «Pedagogue of the dance: the dancing master as educator in the long eighteenth century», στο *Routledge Taylor & Francis Group*, Vol.37, No.4, www.informaworld.com, ανασύρθηκε την 4-11-2008
7. Γκουτσίδης, Ιωάννης (2004: 139-162), «Κοινωνική αλλαγή και παραδοσιακός χορός: το παράδειγμα του Νέου Μοναστηριού», στο *Χορευτικά Ετερόκλητα*, (επιμ. Αυδίκος Ευάγγελος, Λουτζάκη Ρένα, Παπακώστας Χρήστος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
8. Γκαρωντύ, Ροζέ (χ.χ.), *Ο χορός στην ζωή*, (μτφρ. Μαρία Τσούτσουρα), Αθήνα: Ηριδανός
9. Δράκος Δ., Γεώργιος – Μπίνιας Γ., Νικόλαος (2006), *Ψυχοκινητική Αγωγή*, Αθήνα: Πατάκη
10. Κάβουρας, Παύλος (1992), «Ο χορός στην Όλυμπο Καρπάθου, πολιτισμική αλλαγή και πολιτικές αντιπαραθέσεις», *Εθνογραφικά* 8: 47-68
11. Κόκκινος, Γιάννης, (1993), *Ελληνικοί Χοροί: ιστορική εξέλιξη και μουσικοκινητική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη: Salto
12. Κρίβας, Σπύρος (2007), *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg
13. Κρότι, Εύη – Μάνι, Αλμπέρτο (2003), *πώς να ερμηνεύετε τα παιδικά σχέδια: η κρυφή γλώσσα των παιδιών*, Αθήνα: Καστανιώτη

14. Kaerpler, Adrienne L. (1992), «Σκέψεις για την θεωρία και την μεθοδολογία της ανθρωπολογικής μελέτης του χορού και των συστημάτων της ανθρώπινης κίνησης», *Εθνογραφικά* 8: 17-24
15. Katz G. Lilian - Chard C. Sylvia, (2004), *Η Μέθοδος Project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, (επιμ., εισ.: Μάνος Κόνσολας, μτφρ.: Ρίτα Λαμπρέλλη), Αθήνα: Ατραπός
16. Λάζου, Άννα (2002: 169), «Η φιλοσοφική προοπτική στην χορογραφία του αρχαίου ελληνικού δράματος», στο *Χορός και Αρχαία Ελλάδα*, (επιμ. Ράφτης Άλκης, Λάζου Άννα), Αθήνα: Τρόπος Ζωής
17. Λουτζάκη, Ρένα (2004: 111-138), «Επιτελεστικές διαδικασίες και χορευτικές στρατηγικές στη μορφοποίηση της χορευτικής ταυτότητας», στο *Χορευτικά Ετερόκλητα*, (επιμ. Αυδίκος Ευάγγελος, Λουτζάκη Ρένα, Παπακώστας Χρήστος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
18. -----(2004), «Εθνογραφίες χορού», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 92: 6-10
19. -----(1992), «Οι ελληνικοί χοροί, κριτική θεώρηση των βιβλίων του παραδοσιακού χορού», *Εθνογραφικά* 8: 30
20. -----(1992), «Για μια ανθρωπολογία του χορού», *Εθνογραφικά* 8: 11-16
21. Λεκός, Ζακ (2005), *Το ποιητικό σώμα: μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης* (επιμ. Γιώργος Βουδικλάρης, μτφρ. Έλενα Βόγλη), Αθήνα: ΚΟΑΝ.
22. Μαλαφάτης Δ., Κωνσταντίνος – Κούτρας, Στέφανος (επιμ.) (2007). *Η Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Παραμυθιού*, Αθήνα: Γρηγόρη
23. Μάργαρη, Ζωή (2006: 1-10), «Λαϊκός προφορικός πολιτισμός και εγγράμματη ακαδημαϊκή εκπαίδευση: η περίπτωση του χορού», από το 1^ο Διεθνές Εκπαιδευτικό Συνέδριο *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, www.eipe.gr/praktika/praktika/margari.pdf, ανασύρθηκε την 7-3-2008
24. Μπασλάμ, Δημήτρης (2005), *Ο γαργαληστής*, Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός
25. Μως, Μαρσέλ (1979), *Το Δώρο, μορφές και λειτουργίες της ανταλλαγής*, Αθήνα: Καστανιώτης
26. Müller, Werner (1996), *Θέατρο του Σώματος & Commedia dell' Arte* (μτφρ. Δέσποινα Μαυρομουστάκου), Θεσσαλονίκη: University Studio Press

27. Νέστορος-Κυριακίδου, Άλκη (1983: 254, 249), «Η λαϊκή παράδοση: σύμβολο και πραγματικότητα», στο *Ελληνισμός και Ελληνικότητα*, (επιμ. Δ. Τσαούσης), Αθήνα: Εστία
28. Παπακώστας, Χρήστος, 16 Ιουνίου 2007, «Χορευτικός λόγος και ρεπερτόριο: μια ρόμικη περίπτωση» από την ημερίδα με θέμα «Προφορικότητες» του Τμήματος Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
29. Παπαπαύλου, Μαρία (2004), «Ανθρωπολογική αντιπρόταση: ο χορός ως πολιτισμική διαδικασία», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 92: 11-16
30. Πελασγός, Στέλιος (2007), *Τα μυστικά του παραμυθά: μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
31. Peterson Royce, Anya (2005), *Η ανθρωπολογία του χορού* (μτφρ. Μάγδα Ζωγράφου), Αθήνα: νήσος
32. Prudhommeau, Germaine (2002: 81-93), «Ο χορός στα αρχαία ελληνικά κείμενα», στο *Χορός και Αρχαία Ελλάδα*, (επιμ. Ράφτης Άλκης, Λάζου Άννα), Αθήνα: Τρόπος Ζωής
33. Ρόμπου-Λεβίδη, Μαρίκα (2004: 163-182), «Χορός: από τον μύθο στην αναπαράσταση», στο *Χορευτικά Ετερόκλητα*, (επιμ. Αυδίκος Ευάγγελος, Λουτζάκη Ρένα, Παπακώστας Χρήστος), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
34. Σέργη, Λένια (1987), *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*, Αθήνα: Gutenberg
35. Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μαρίνα (2007), *Κάθε μέρα πρεμιέρα: Αισθητική Προσέγγιση της Γνώσης στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
36. Schott-Billmann, France (1998), *Όταν ο χορός θεραπεύει, η θεραπευτική λειτουργία του χορού, ανθρωπολογική προσέγγιση*, (μτφρ. Λ. Χρυσικοπούλου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
37. Storms, Ger (1996), *100 μουσικά παιχνίδια* (επιμ., μτφρ.: Μιχάλης Τόμπλερ), Αθήνα: Νικολαΐδης
38. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ελένη (2002), *Η μέθοδος Project στην θεωρία και στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
39. Τσιλιμίσκρα, Καίτη, (1999), *Ο χορός: ιστορία, εκπαίδευση, δημιουργία*, Αθήνα: Μέλισσα
40. Τσουβαλά, Μαρία (2008: 58-69), «Η “Τέχνη του Χορού” στην Εκπαίδευση: Το Ενδιάμεσο Μοντέλο Διδασκαλίας και η Συμβολή του στην Εκπαιδευτική

Πράξη», στο *Επιστήμη του Χορού*, τόμος 2, www.elepex.gr/periodiko.html, ανασύρθηκε την 4-11-2008

41. Φράγκου, Χρήστος Π. (2006), *Ψυχοπαιδαγωγική, θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg (38^η έκδοση)
42. Χατζηστεφανίδου, Σοφία (2008), *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής: Ανθρωπολογικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις – Πρακτικές ανατροφής – Θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης, Από τις απαρχές της κοινωνικής οργάνωσης μέχρι τον 19ο αιώνα*, Τόμος Α', Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
43. Χρυσafiίδης, Κώστας (2006), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
44. -----(2004), *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής: το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*, Αθήνα: Τυποθήτω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Προπαρασκευαστικές ασκήσεις για το σώμα και την σταδιακή εξερεύνηση της κίνησης

Ασκήσεις δήλωσης του εαυτού και συνεργασίας:

1. Βάζουμε στο cd-player να παίζει μια εύθυμη μουσική με δίσημο ρυθμό σε χαμηλή ένταση και ζητάμε από τα παιδιά να σχηματίσουν ένα κύκλο. Στη συνέχεια το κάθε ένα πετάει μια μικρή μπάλα σε κάποιον συμμαθητή του φωνάζοντας το όνομα του. Φροντίζουμε η μπάλα να πάει σε όλα τα παιδιά.
2. Ζητάμε από τα παιδιά να εκφράσουν με μια κίνηση (ή μια πόζα) τι νιώθουν όταν σκέφτονται το όνομα τους.
3. Ζητάμε από τα παιδιά να μιμηθούν ένα πρόσωπο της οικογενείας τους, να παίξουν ένα μέρος της οικογενειακής τους ζωής (κάνοντας χρήση και του λόγου).

Ασκήσεις αναπνοής, χαλάρωσης και συγκέντρωσης:

A) Για την αναπνοή:

1. αναπνέουμε σε διάφορους ρυθμούς και τρόπους, αργά, γρήγορα, αθόρυβα, δυνατά, διακοπτόμενα, με ροή, με αναστεναγμούς.
2. Με το πόδι μας πατάμε μια φανταστική τρόμπα και φουσκώνουμε το θαλάσσιο στρώμα (το σώμα μας). Μόλις το φουσκώσουμε και κλείσουμε την τάπα, ένας αχινός μας ακουμπά και μας ξεφουσκώνει.
3. Παίζουμε το ταξίδι της αναπνοής: Ο αέρας ταξιδεύει με ένα τρένο μέσα στο σώμα μας. Μπαίνει από τα ρουθούνια, κατηφορίζει στον λάρυγγα, γεμίζει τα πνευμόνια και κάνει στάση για αποβίβαση. Μετά εκπνέουμε και το τρένο σφυρίζει.
4. Χρησιμοποιούμε το μεταλλόφωνο και παίζουμε σε ανοδική κίνηση διαδοχικά τρεις νότες (π.χ. ντο-ρε-μι). Τα παιδιά εισπνέουν ρυθμικά καθώς τους παίζουμε τις νότες ανοδικά ενώ εκπνέουν καθώς ακούν τις ίδιες νότες σε πορεία κατιούσα.
5. Η κοιλιά μας γίνεται ένα ρολόι που αναπνέει ρυθμικά.

6. Εισπνέουμε και την ίδια στιγμή τα χέρια μας ανεβαίνουν προς τα πάνω. Εκπνέουμε και ζαρώνουμε στο πάτωμα.
7. Εισπνέουμε και εκπνέουμε λέγοντας το γράμμα -φ-, μετά με το γράμμα -σ- και τέλος με το γράμμα -θ-.
8. Ξαπλώνουμε ανάσκελα στο πάτωμα και εισπνέουμε. Παρατηρούμε την κοιλιά μας που μεγαλώνει και μοιάζει με ηφαιστειο που θα εκραγεί. Εκπνέουμε και η λάβα του ηφαιστείου μας καλύπτει.
9. Στεκόμαστε και το κεφάλι μας είναι γεμμένο προς τα κάτω. Οι ώμοι μας είναι κυρτοί προς τα μέσα. Εισπνέουμε και την ίδια στιγμή το κεφάλι σηκώνεται (μέχρι το βλέμμα να ατενίσει τον χώρο ευθεία μπροστά) και οι ώμοι ανοίγουν.

B) Για την χαλάρωση:

1. Στεκόμαστε όρθιοι και εισπνέουμε κάνοντας τους δυνατούς (τέντωμα των μυϊκών ιστών). Εκπνέουμε και γινόμαστε αδύνατοι μέχρι που λιποθυμούμε στο πάτωμα.
2. Εισπνέουμε και σφίγγουμε το σώμα μας. Εκπνέουμε και χαλαρώνουμε.
3. Στεκόμαστε όρθιοι και καθώς εισπνέουμε γινόμαστε σκληρά ελατήρια που χοροπηδούν στο ίδιο σημείο. Εκπνέουμε και χυνόμαστε σαν μέλι στο πάτωμα.
4. Μεταμορφωνόμαστε σε ένα ξερό κούτσουρο. Σταδιακά ένα τρυφερό χάδι μας μαλακώνει και γινόμαστε τρυφερά βλαστάρια.
5. Γινόμαστε παγωμένοι σταλακτίτες που στέκονται ακίνητοι. Μετά χαλαρώνουμε και γινόμαστε νιφάδες χιονιού.
6. Εκτείνουμε το σώμα μας όλο και περισσότερο, σαν κάτι να μας τραβάει από τα χέρια, τα δάχτυλα, τα πόδια, τις πατούσες. Μετά χαλαρώνουμε το σώμα μας.
7. Γινόμαστε δρομείς που τρέχουν στο ολυμπιακό στάδιο. Μετά χαλαρώνουμε στην σκιά ενός πράσινου δέντρου.
8. Αφήνουμε το βάρος του σώματος μας να ξαπλώσει στη γη. Σηκώνομαστε αργά σαν να έχουμε αφήσει κάτω το βάρος μας.
9. Το σώμα μας από ελατήριο γίνεται ένα μαλακό μαξιλάρι.
10. Χαλαρώνουμε καθώς φέρνουμε στο μυαλό μας τις χιονονιφάδες που πέφτουν και στολίζουν τα έλατα στο δάσος.

Γ) Για την συγκέντρωση:

1. Ξαπλώνουμε και συγκεντρωνόμαστε όλοι στην ίδια εικόνα μες το μυαλό μας, π.χ. την φλόγα ενός κεριού. Μετά καθόμαστε σε κύκλο και με ανοιχτά τα μάτια παρακολουθούμε την φλόγα από ένα φανταστικό κεριό που ανάβουμε στο κέντρο του κύκλου. Ο παιδαγωγός μετακινεί ενίοτε το φανταστικό κεριό σε άλλο σημείο του κύκλου.
2. Ξαπλώνουμε και συγκεντρωνόμαστε σε μια εικόνα που σκεπτόμαστε, όπως τον ουρανό, ένα δέντρο, ένα πουλί, ένα καράβι, μια μπάλα, μια στιγμή της ζωής μας. Στο τέλος λέμε ποια εικόνα φανταστήκαμε.
3. Συγκεντρωνόμαστε και ταξιδεύουμε στο εσωτερικό του σώματος μας.
4. Συγκεντρωνόμαστε στους ήχους του περιβάλλοντος με κλειστά τα μάτια.
5. Συγκεντρωνόμαστε σε όλο μας το σώμα ξεκινώντας από το κεφάλι και φτάνοντας στις πατούσες.
6. Συγκεντρωνόμαστε στο εξωτερικό μας σώμα (π.χ. στα δάχτυλα μας, στις πατούσες μας, στο μάτι μας, στη κοιλιά μας).
7. Συγκεντρωνόμαστε σε ένα χρώμα, π.χ. το πράσινο του δέντρου, και μετά βάφουμε τα πάντα μπροστά μας με το χρώμα αυτό.
8. Συγκεντρωνόμαστε και κινείται μόνο το βλέμμα μας. Το βλέμμα μας ταξιδεύει από τα δάχτυλα μας στους ώμους μας, από τις πατούσες μέχρι την μέση μας κ.τ.λ.
9. Συγκεντρωνόμαστε σε ένα σύννεφο που βλέπουμε μέσα από το παράθυρο της τάξης και φανταζόμαστε ότι ταξιδεύουμε με αυτό.
10. Κλείνουμε τα μάτια μας και σκεφτόμαστε κάτι (μια εικόνα, ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο) ανάμεσα στα φρύδια μας.

Ασκήσεις εμπιστοσύνης:

1. Τα παιδιά χωρίζονται σε πενταμελείς ομάδες και σηκώνουν ένα παιδί, με την θέληση του, στον αέρα σχηματίζοντας γύρω του έναν μικρό κλειστό κύκλο. Τα μέλη της ομάδας υποβάλουν το παιδί λέγοντας του ότι γίνεται ελαφρύ όπως ένα πούπουλο, ένα φύλλο, ένα σύννεφο, ότι γίνεται αέρας. Οι ρόλοι αλλάζουν και στην συνέχεια σηκώνουν κάποιο άλλο παιδί της ομάδας. Ενθαρρύνουμε τα πιο διστακτικά παιδιά χωρίς ασφαλώς να τα καταπιέζουμε.
2. Οι ίδιες ομάδες φτιάχνουν έναν κλειστό κύκλο – σαν κατσαρόλα. Ένα παιδί στο κέντρο του κύκλου ταλαντεύεται όρθιο από την μια πλευρά στην άλλη – σαν

μακαρόνι που βράζει. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μπουν όλα από μια φορά μέσα στον κύκλο.

3. Τα παιδιά χωρίζονται σε πενταμελείς ομάδες. Ένα παιδί ξαπλώνει στο πάτωμα και η ομάδα του το σηκώνει και το ξαναφήνει στο έδαφος προσέχοντας να μην κάνουν θόρυβο και να μην πιέζουν αυτόν που σηκώνουν. Το παιχνίδι παίζεται σιωπηλά.
4. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας κάνει τον τυφλό (του δένουμε τα μάτια με ένα μαντήλι) και ο άλλος τον οδηγό του. Ο οδηγός οδηγεί τον τυφλό προσπαθώντας να μην ακουμπήσει με το σώμα του τα άλλα ζευγάρια που κινούνται.
5. Τα παιδιά δημιουργούν με τα σώματα τους έναν διάδρομο δημιουργώντας ένα σχέδιο στο χώρο. Αυτός είναι ο λαβύρινθος. Ένα-ένα τα παιδιά περνούν με κλειστά τα μάτια μέσα από τον λαβύρινθο και επιστρέφουν στην αρχή δίνοντας την θέση τους στον επόμενο. Ο επόμενος περιμένει για λίγα δευτερόλεπτα με γυρισμένη την πλάτη και τα παιδιά διαφοροποιούν το σχέδιο του λαβύρινθου για να περάσει ο συμμαθητής τους ανακαλύπτοντας και αυτός την νέα διαδρομή. Επίσης είναι σημαντικό τα παιδιά που αναπαριστούν τα τοιχώματα του διαδρόμου να βρίσκονται κολλητά το ένα δίπλα στο άλλο ούτως ώστε να έρχονται σε επαφή.
6. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και πιάνονται διασταυρώνοντας τα χέρια τους. Αρχίζουν να στροβιλίζονται επιτόπου χωρίς να αφήσουν ο ένας τον άλλο. Μέσα στον χρόνο που έχουμε ορίσει αλλάζουμε ζευγάρια ανά τακτά διαστήματα.
7. Ακούγεται μουσική και τα παιδιά περπατούν σε κύκλο. Σταματάμε τη μουσική και πρέπει ο καθένας να πιάσει τη μέση του μπροστινού του και να καθίσει μαλακά στα γόνατα του πίσω παιδιού. Ο κύκλος έτσι μαζεύει. Ξαναπαίζει η μουσική και ξαναπερπατούν.
8. Τα παιδιά χωρίζονται σε πενταμελής ομάδες, πιάνονται από τα χέρια και μιμούνται την κίνηση των κυμάτων (μέσα-έξω). Τα τρία παιδιά που τοποθετούνται στο κέντρο ταλαντεύονται από την ενέργεια που τους μεταφέρουν τα δύο παιδιά στις άκρες του σχήματος. Οι θέσεις αλλάζουν ούτως ώστε να μπουν όλοι στο κέντρο.
9. Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και δημιουργούν κύκλους. Δεν πιάνονται από τα χέρια αλλά από λάστιχα που μεσολαβούν μεταξύ τους.

Τεντώνουν τα λάστιχα και η περίμετρος του κύκλου μεγαλώνει. Κρατάνε για λίγα δευτερόλεπτα και επιστρέφουν στην θέση ισορροπίας.

Γνωριμία με τα μέλη του σώματος:

1. Ζητάμε από τα παιδιά να πιάσουν τα αφτιά τους, την μύτη τους, τα μαλλιά τους, τον λαιμό τους, την κοιλιά τους, την μέση τους δείχνοντας μας κάθε φορά αν γνωρίζουν που βρίσκεται το κάθε μέλος που τους ζητάμε να μας δείξουν. Οι εναλλαγές γίνονται όλο και πιο γρήγορα όσο διεξάγεται το παιχνίδι.
2. Το ίδιο παιχνίδι διεξάγεται καθώς τα παιδιά βαδίζουν ελεύθερα στον χώρο. Αυξάνουμε την ταχύτητα των εναλλαγών όσο περνάει ο χρόνος.

Ασκήσεις ολιστικής κίνησης του σώματος:

1. Το σώμα μας γίνεται μια τεράστια μαριονέττα.
2. Το σώμα μας γίνεται μια σκιά που απλώνεται σε όλο τον χώρο.
3. Γινόμαστε διάφορα υλικά όπως σίδηρο, ξύλο, άμμος, αφρός.
4. Γράφουμε γράμματα με το σώμα μας κινούμενοι στον χώρο.
5. Γινόμαστε κούκλες που πάγωσαν οι κλειδώσεις τους. Στεκόμαστε και παρατηρούμε την πόζα μας και τις πόζες των συμμαθητών μας. Μετά γινόμαστε κούκλες με χιλιάδες κλειδώσεις που λυγίζουν ταυτόχρονα.

Ασκήσεις για την απομόνωση μελών:

A) Απομόνωση χεριών:

1. Φανταζόμαστε ότι γράφουμε σε έναν υπολογιστή, στον πίνακα, στον τοίχο.
2. Φανταζόμαστε ότι κρατάμε ένα ποτήρι, ένα λουλούδι, μια χελώνα, έναν σκαντζόχοιρο.
3. Φανταζόμαστε ότι ψάχνουμε μια καρφίτσα μέσα σε αχυρώνα.
4. Φανταζόμαστε ότι κάνουμε διάφορες δουλειές με τα χέρια, πλάθουμε, κόβουμε, ανακατεύουμε με μια κουτάλα το φαγητό.
5. Φανταζόμαστε ότι γινόμαστε τροχονόμοι σε ένα σταυροδρόμι με πολλά αυτοκίνητα.
6. Φανταζόμαστε ότι νανουρίζουμε ένα μωρό στην αγκαλιά μας, ότι κρατάμε ένα μικρό κουτάβι, ένα μπαλόνι.

7. Φανταζόμαστε ότι μιλάμε με τα χέρια όπως οι κωφάλαλοι, ότι διαβάζουμε όπως οι τυφλοί.
8. Νιώθουμε διάφορα συναισθήματα και το δείχνουμε με τα χέρια μας, π.χ. θαυμασμό, απογοήτευση, θυμό, φόβο. Με τα χέρια μας απαιτούμε, εκλιπαρούμε, μαλώνουμε, γινόμαστε πάλι φίλοι.
9. Οι παλάμες μας κλαίνε. Τα δάχτυλα μας ντρέπονται.
10. Φανταζόμαστε ότι πιάνουμε μια χούφτα άμμο, ένα κομμάτι παγωμένο μάρμαρο, ένα σφουγγάρι, μια χούφτα πούπουλα, ένα ταψί που καίει.
11. Διαγράφουμε σχήματα στον αέρα με τα χέρια μας (κύκλο, τετράγωνο, τρίγωνο, ευθείες)

B) Απομόνωση ποδιών:

1. Περπατάμε ενώ νυστάζουμε, περπατάμε νευρικά, με θυμό, κουρασμένα, με βαρεμάρα.
2. Περπατάμε σαν να ήμασταν κουτσοί, τυφλοί, αθλητές, καμπούρηδες, γέροι, αστροναύτες, σχοινοβάτες, ορειβάτες, ηθοποιοί στην τηλεόραση, αστυφύλακες.
3. Περπατάμε σαν τον τσιγκούνη Skroutz, σαν τον κλέφτη, τον πονηρό, την έγκυο, τον χτυπημένο, τον βραβευμένο.
4. Περπατάμε όπως η γάτα, η κάμπια, η μαϊμού, ο ελέφαντας.
5. Περπατάμε και τα πόδια μας γίνονται ασήκωτα, σαν να κολλάνε στο έδαφος.
6. Ξαπλώνουμε κάτω και τα πόδια μας βλέπουν κινηματογράφο στο ταβάνι. Εκφράζουν φόβο, αγωνία, γέλιο.
7. Τα πόδια μας κουβεντιάζουν με τα απέναντι πόδια και διαφωνούν. Μετά συμφιλιώνονται.
8. Βγάζουμε τα παπούτσια μας και προσπαθούμε να πιάσουμε με τα ακροδάχτυλα μας τα μαντήλια που είναι σκορπισμένα στο έδαφος. Κλείνουμε την πόρτα της τάξης με τα πόδια, τραβάμε μια καρέκλα με τα πόδια.

Γ) Απομόνωση ματιών/βλέμματος:

1. Συγκεντρώνουμε το βλέμμα μας στη λάμπα της αίθουσας.
2. Συγκεντρώνουμε το βλέμμα μας στον σωλήνα του καλοριφέρ.
3. Παρατηρούμε ένα αντικείμενο στον χώρο και το μεγεθύνουμε με την φαντασία μας. Μετά το ξαναφέρνουμε με την φαντασία μας στο κανονικό του μέγεθος.

4. Κοιτάμε το δάχτυλο μας που το πλησιάζουμε σταδιακά ανάμεσα στα φρύδια μας. Προσέχουμε όμως να μην μας ακουμπήσει. Συνεχίζουμε να το κοιτάμε καθώς απομακρύνεται.
5. Κοιτάμε ένα μπαλάκι που χοροπηδάει. Κοιτάμε μια πεταλούδα που πετάει σαν τρελή. Κοιτάμε ένα πολεμικό αεροσκάφος που περνά ξυστά πάνω από τα κεφάλια μας!
6. Κοιτάμε όλη την αίθουσα από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω μέχρι κάτω.
7. Τα μάτια μας γυρίζουν γύρω-γύρω και τα βλέμματα μας συναντιούνται.
8. Τα μάτια μας ανοιγοκλείουν γρήγορα σαν να χαιρετιούνται χαρωπά.
9. Κρατάμε τα μάτια μας ορθάνοιχτα και ακίνητα. Κλείνουμε τα μάτια και κοιτάμε αριστερά/δεξιά, γύρω-γύρω, πάνω/κάτω.
10. Κοιτάμε με μισόκλειστα μάτια.

Δ) Απομόνωση μελών του προσώπου:

1. Τα μάτια μας ανοιγοκλείουν σαν χαλασμένα φανάρια.
2. Τα φρύδια μας τσακώνονται.
3. Η μύτη μας γίνεται μυτερή.
4. Τα μάγουλα μας γίνονται αερόστατα.
5. Η γλώσσα μας τρελάθηκε και προσπαθεί να δραπετεύσει από το στόμα. Τα δόντια μας την συγκρατούν.
6. Η γλώσσα κάνει βόλτες στα ούλα, κρύβεται στον ουρανίσκο.
7. Τα χείλια μας δείχνουν θυμό, θαυμασμό, φόβο, πείνα.
8. Ανοίγουμε το στόμα και μένουμε ακίνητοι και σιωπηλοί.
9. Βγάζουμε ήχους με την φωνή μας και την κάνουμε μυτερή σαν βελόνα, στρογγυλή σαν μανιτάρι, απαλή σαν βελούδο.
10. Μιλάμε σαν να έχουμε μια τσίχλα στο στόμα.
11. Προφέρουμε το -ν- και το -μ- και αγγίζουμε απαλά το πρόσωπο μας, Νιώθουμε τη μάσκα μας να τρέμει.
12. Μιμούμαστε φυσικούς ήχους: το γαύγισμα του σκύλου, μια βρύση που στάζει, μια πόρτα που τρίζει, τον αέρα που κουνά τα φύλλα της λεύκας, το κελήδισμα των πουλιών, το νιαούρισμα της γάτας, την σιωπή του ψαριού.
13. Συζητάμε σε γλώσσα «ακαταλαβίστηκη», π.χ. νοτόρ λενάρ ντε λανί!

14. Λέμε διάφορες λέξεις και προσπαθούμε να τις πούμε με κλειστό το στόμα, με πολύ ανοιχτό το στόμα, κλείνοντας την μύτη μας, κλείνοντας τα δόντια μας, κλείνοντας τα αφτιά μας.
15. Κάνουμε γκριμάτσες με το πρόσωπο που αλλάζουν συνέχεια.
16. Φοράμε διάφορες μάσκες: την μάσκα της κακίας, της καλοσυνάτης, του θυμού, της χαράς, της λύπης, της ειρωνείας, της αδιαφορίας, της αγωνίας, του φόβου, της γενναιότητας, της περηφάνιας, της εξυπνάδας, της αυστηρότητας κ.τ.λ.

Ασκήσεις συγκέντρωσης βλέμματος σε συνδυασμό με κίνηση στον χώρο (spot):

1. Ένα παιδί στέκεται στο κέντρο της αίθουσας και δείχνει με το ένα του χέρι προς τα πάνω. Οι υπόλοιποι μαθητές βαδίζουν ελεύθερα στον χώρο γύρω από τον μαθητή με σταθερό το βλέμμα τους στο δάχτυλο του.
2. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Μετά διασκορπίζονται στον χώρο και βαδίζουν χωρίς να χάνουν ποτέ την οπτική επαφή με τον παρτενέρ τους.
3. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και το ένα παιδί διαγράφει σχήματα στον αέρα με το δάχτυλο του, ενώ το άλλο, χωρίς να κουνάει το κεφάλι του, ακολουθεί μόνο με το βλέμμα το δάχτυλο του παρτενέρ του. Οι ρόλοι εναλλάσσονται.

Αισθητηριακές ασκήσεις σε συνδυασμό με κίνηση:

A) Για την όραση:

1. Παροτρύνουμε τα παιδιά να παρατηρήσουν το κάθε τι γύρω τους, τα σχήματα και τα χρώματα των αντικειμένων, τις λεπτομέρειες και τις διαφορές των επιφανειών.
2. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια και ζητάμε από αυτά να παρατηρήσουν τα πρόσωπα τους, τα χαρακτηριστικά τους εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές.
3. Φανταζόμαστε ότι κοιτάμε μέσα από ένα παράθυρο και περιγράφουμε λεκτικά όλα όσα βλέπουμε.
4. Ζητάμε από τα παιδιά να μιμηθούν με το σώμα τους χαρακτηριστικές κινήσεις του δασκάλου τους.

B) Για την όσφρηση:

1. Πάνω στα τραπεζάκια των εικαστικών απλώνουμε διάφορα πράγματα με ιδιαίτερη μυρωδιά για να τα μυρίσουν τα παιδιά (κανέλα, γαρίφαλο, λεμόνι, πορτοκάλι, λουλούδια, ένα φρεσκοπλυμένο μάλλινο πουλόβερ, ένα παπούτσι, δυόσμο, βασιλικό, ένα παλιό βιβλίο). Μετά σχεδιάζουμε έναν πίνακα σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτόνι και ζωγραφίζουμε τις μυρωδιές που τους αρέσουν και τις μυρωδιές που δεν τους αρέσουν.
2. Φανταζόμαστε ότι μυρίζουμε διάφορα πράγματα, π.χ. ένα γιασεμί, ένα ψάρι στην αγορά, το τσουρέκι που ψήνεται στον φούρνο, τα ασπρόρουχα που μόλις άπλωσε η μαμά στο σύρμα κ.α. Αυτομάτως μιμούμαστε την κίνηση του γιασεμιού καθώς φυσάει ένα ελαφρύ αεράκι, μιμούμαστε την κίνηση των ψαριών στην θάλασσα.
3. Παίζουμε με τα επίθετα των οσμών επινοώντας και δικά μας κάποιες φορές, π.χ. ψαρίλα, σκορδίλα, μωρουδίλα, ποδαρίλα, ξινίλα κ.α.

Γ) Για την γεύση:

1. Καθόμαστε σε κύκλο και μοιράζουμε στα παιδιά πραλίνες. Τους ζητάμε να κολλήσουν το σοκολατάκι στον ουρανίσκο κάνοντας έτσι ένα φανταστικό διάλογο μέσα στο στόμα τους.
2. Στη συνέχεια τα παροτρύνουμε να νιώσουν το ταξίδι της πραλίνας μέχρι να φτάσει στην κοιλιά τους.
3. Τους ζητάμε να φανταστούν ότι δοκιμάζουν διάφορα πράγματα, να νιώσουν τις γεύσεις τους (ευχάριστες/δυσάρεστες, γλυκές/πικρές, ξινές, στυφές, καυτερές κ.τ.λ.), να τις εκφράσουν με τις εκφράσεις του προσώπου τους παράγοντας ήχους χωρίς όμως να μιλάνε μεταξύ τους.

Δ) Για την ακοή:

1. Ζητάμε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν διάφορους ήχους. Μετά από ένα λεπτό ανοίγουν τα μάτια τους και μας περιγράφουν τους φανταστικούς ήχους που άκουσαν.
2. Κάθε μαθητής παράγει ήχους με τη φωνή του ή το σώμα του και κινείται πάνω σε αυτούς.
3. Σχηματίζουμε ένα ημικόκλιο και οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια εισέρχονται στο κέντρο του. Ο ένας μαθητής διαλέγει ένα όργανο της αρεσκείας

του και αυτοσχεδιάζει παίζοντας με αυτό καθώς ο άλλος επιχειρεί να μιμηθεί τον ήχο που ακούει (ηχώχρωμα, δυναμικές, ρυθμικά μοτίβα) με κίνηση στον χώρο. Οι ρόλοι εναλλάσσονται.

Στο τέλος αυτών των ασκήσεων παροτρύνουμε τα παιδιά να συγκεντρώνονται για 2-3 λεπτά τόσο στο σπίτι όσο και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού στους ήχους που συλλαμβάνουν γύρω τους.

Ε) Για την αφή:

1. Συγκεντρωνόμαστε πίσω από έναν συμμαθητή μας ο οποίος μας έχει γυρίσει την πλάτη και φέρνει τα χέρια του πίσω. Του δίνουμε να ψηλαφίσει ένα αντικείμενο και να προσπαθήσει να μαντέψει τι είναι. Η ομάδα τον βοηθάει κάνοντας του ερωτήσεις, π.χ. τι σχήμα έχει; πόσο μεγάλο είναι; τι βάρος έχει; Τα παιδιά δοκιμάζουν την ικανότητα τους ένα κάθε φορά.
2. Χαϊδεύουμε το σώμα μας, τα μαλλιά μας, ψηλαφίζουμε το πρόσωπο μας, το πρόσωπο του παιδιού που κάθεται δίπλα μας, χαϊδεύουμε τα ρούχα μας, τα παπούτσια μας, νιώθουμε το υλικό, την θερμοκρασία, το σχήμα τους. Μετά χαϊδεύουμε τον αέρα.
3. Φανταζόμαστε ότι ξαπλώνουμε πάνω σε μια παγωμένη λίμνη, χαϊδεύουμε τον πάγο ή το χιόνι. Σηκωνόμαστε και φανταζόμαστε ότι ολισθαίνουμε πάνω στην παγωμένη λίμνη. Φανταζόμαστε ότι περπατάμε με γυμνά πόδια πάνω στο χώμα, χαϊδεύουμε τον κορμό ενός δέντρου. Φανταζόμαστε ότι μας πετάνε ένα κουβά παγωμένο νερό και εμείς τουρτουρίζουμε. Φανταζόμαστε ότι μπαίνουμε στο σπίτι του ήλιου. Βγαίνοντας από το σπίτι του ήλιου κλείνουμε την πόρτα και επιστρέφουμε πάλι στην αίθουσα του σχολείου μας.

Ασκήσεις με τον χρόνο και τον ρυθμό:

Α) Για την διάρκεια του τέταρτου (ένα τέταρτο)

1. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες σχηματίζοντας δύο παράλληλες γραμμές (ομάδα Α και ομάδα Β). Κάθονται το ένα απέναντι από το άλλο και κρατούν στα χέρια τους από ένα όργανο. Εγώ κάθομαι στην κεφαλή και δίνω τον παλμό χτυπώντας με τα χέρια μου ρυθμικά τους μηρούς μου. Με το χτύπημα του αριστερού χεριού στον αριστερό μηρό, χτυπάνε τα όργανα τους τα παιδιά της ομάδας Α. Με το χτύπημα του δεξιού χεριού στον δεξιό μηρό, χτυπάνε τα

όργανα τους τα παιδιά της ομάδας Β. Το παιχνίδι παίζεται σε δίσημο ρυθμό και εγώ χτυπώ τα χέρια μου εναλλάξ. Το παιχνίδι δυσκολεύει όταν δεν χτυπώ τα χέρια μου εναλλάξ αλλά αυτοσχεδιάζοντας πάντα όμως σε δίσημο ρυθμό. Τα παιδιά πρέπει να ακολουθούν τα χέρια μου διατηρώντας τον παλμό.

2. Ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν στον χώρο ρυθμικά (το κάθε βήμα να αντιστοιχεί σε $1/4$) και να κινούνται συγχρόνως από την μέση και πάνω μιμούμενοι έναν συμμαθητή τους που θα παίζει τον ρόλο του αρχηγού. Ο ρόλος αυτός θα αλλάξει μόνο πέντε φορές συνολικά, έτσι ώστε στις επόμενες συναντήσεις να παίζει κάποια άλλη πεντάδα διαδοχικά τον ρόλο του αρχηγού.

Β) Για την διάρκεια του μισού (δύο τέταρτα)

1. Ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες Α και Β. Καθώς εμείς παίζουμε σταθερά στο ταμποурίνο ένα μέτρο $2/4$, θα πρέπει τα παιδιά να αρχίζουν να βαδίζουν ανά ζεύγη κατά μήκος της αίθουσας με τον εξής τρόπο:
Ο μαθητής της ομάδας Α θα κάνει ένα μεγάλο βήμα μπροστά και την ίδια στιγμή ο μαθητής της ομάδας Β θα κάνει δύο μικρά βήματα μπροστά.
2. Ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν στον χώρο ρυθμικά. Το κάθε βήμα τους θα πρέπει να αντιστοιχεί σε $2/4$ που θα τους χτυπάμε εμείς στο ταμποурίνο. Θα πρέπει όμως να βηματίζουν πίσω από έναν μαθητή που θα είναι ο αρχηγός της ομάδας και θα πρέπει να τον ακολουθούν στο σχέδιο που θα διαγράψει στον χώρο. Ο ρόλος του αρχηγού αλλάζει συνολικά πέντε φορές. Στην επόμενη συνάντηση μια άλλη πεντάδα μαθητών θα γίνουν αρχηγοί.

Γ) Για την διάρκεια του ολόκληρου (τέσσερα τέταρτα)

3. Ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες Α και Β. Καθώς εμείς παίζουμε σταθερά στο ταμποурίνο ένα μέτρο $4/4$, θα πρέπει τα παιδιά να αρχίζουν να βαδίζουν ανά ζεύγη κατά μήκος της αίθουσας με τον εξής τρόπο:
Ο μαθητής της ομάδας Α θα κάνει ένα μεγάλο βήμα μπροστά και την ίδια στιγμή ο μαθητής της ομάδας Β θα κάνει δύο μικρά βήματα μπροστά. Το κάθε βήμα του πρώτου μαθητή θα πρέπει να αντιστοιχεί σε τέσσερεις κτύπους, ενώ το κάθε βήμα του δεύτερου μαθητή θα πρέπει να αντιστοιχεί σε δύο κτύπους. Έτσι θα κινηθούν οι μεν της ομάδας Α σε ολόκληρα, οι δε της ομάδας Β σε μισά. Αν τα παιδιά κατανοήσουν και πετύχουν γρήγορα τον στόχο του παιχνιδιού, μπορούν να δοκιμάσουν να χωριστούν σε τρεις ομάδες Α, Β και Γ

όπου τα παιδιά της ομάδας Γ θα κινούνται με πολύ μικρά βήματα και το κάθε βήμα θα πρέπει να αντιστοιχεί σε έναν κτύπο έτσι ώστε να κινούνται σε τέταρτα. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει κάποιο παιδί να επαναλάβει την άσκηση δύο φορές για να μην υπάρχει κάποιος μαθητής που να κινείται μόνος του χωρίς να συγχρονίζεται με κάποιον άλλον.

4. Αν υπάρχει χρόνος παίζουμε ξανά το παιχνίδι όπου τα παιδιά βαδίζουν ρυθμικά καθώς εμείς τους χτυπάμε το ταμποурίνο σε μέτρο 4/4. Το κάθε βήμα τους θα πρέπει να αντιστοιχεί σε τέσσερις χτύπους και να κινούνται πίσω από κάποιον αρχηγό ακολουθώντας την πορεία που διαγράφει αυτός στον χώρο. Οι αρχηγοί αλλάζουν πέντε φορές συνολικά. Στην επόμενη συνάντηση μια άλλη πεντάδα μαθητών θα γίνουν αρχηγοί.

Δ) Για την διάρκεια του όγδοου (δύο όγδοα = ένα τέταρτο)

1. Χωρίζουμε τα παιδιά για άλλη μια φορά σε δύο ομάδες Α και Β. Εμείς χτυπάμε γοργά και σταθερά στο ταμποурίνο τέταρτα και ζητάμε από τα παιδιά της ομάδας Α, σε κάθε χτύπο να κάνουν ένα βήμα μπροστά ενώ από τα παιδιά της ομάδας Β, σε κάθε χτύπο να κάνουν δύο βήματα μπροστά. Στη συνέχεια χωρίζουμε τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες Α, Β, Γ και Δ. Ξαναπαίζουμε το παιχνίδι καθώς η ομάδα Α κινείται σε όγδοα, η ομάδα Β κινείται σε τέταρτα, η ομάδα Γ κινείται σε μισά και τέλος η ομάδα Δ κινείται σε ολόκληρα. Οι ομάδες αλλάζουν βηματολόγιο τέσσερις φορές συνολικά ούτως ώστε όλα τα παιδιά να κινηθούν με όλες τις διάρκειες.
2. Τα παιδιά τρέχουν ρυθμικά στον χώρο καθώς εμείς τους χτυπάμε σταθερά γοργά τέταρτα στο ταμποурίνο. Σε κάθε χτύπο του ταμποурίνου θα πρέπει να αντιστοιχούν δύο γρήγορα δικά τους βήματα. Ακολουθούν για άλλη μια φορά κάποιον συμμαθητή τους που διαγράφει σχέδια στον χώρο. Ο ρόλος του αρχηγού αλλάζει συνολικά πέντε φορές και έτσι γίνονται αρχηγοί και τα τελευταία πέντε παιδιά που περίμεναν την σειρά τους από τις προηγούμενες συναντήσεις.

Ασκήσεις για τον χώρο:

A) Κάλυψη του χώρου με διάφορους τρόπους:

1. Παροτρύνουμε τα παιδιά να περπατήσουν στον χώρο ελεύθερα. Δοκιμάζουμε εναλλαγές περπατώντας αργά και γρήγορα, με μεγάλα και μικρά βήματα, πατώντας στις μύτες, στις φτέρνες, στο πλάι.
2. Δοκιμάζουμε τις παραπάνω εναλλαγές στο περπάτημα χωρισμένοι σε ζευγάρια, στην συνέχεια κινούμενοι σε κύκλο και τέλος στοιχισμένοι σε γραμμή η οποία διαγράφει αυτοσχέδια σχήματα στον χώρο με βάση την πρωτοβουλία του πρώτου μαθητή ο οποίος σταδιακά δίνει την σειρά του στον επόμενο και πηγαίνει στο τέλος της γραμμής.
3. Ένας-ένας οι μαθητές κινούνται στον χώρο και προσπαθούν να διαγράψουν με την κίνηση τους κάποιο σχήμα στο έδαφος. Οι συμμαθητές τους μαντεύουν τι σχεδίασαν νοητά στον χώρο.

B) Κάλυψη του χώρου ανακαλώντας την μνήμη του σώματος:

1. Τρέχουμε ελεύθερα στον χώρο πατώντας στις μύτες, στις φτέρνες, στο πλάι, με μεγάλα και με μικρά βήματα. Δοκιμάζουμε εναλλαγές από το περπάτημα στο τρέξιμο και αντίστροφα.
2. Χοροπηδάμε στον χώρο από το ένα πόδι στο άλλο ή από το ένα πόδι στα δύο ή από τα δύο πόδια στο ένα ή χοροπηδάμε στο ίδιο πόδι.
3. Φανταζόμαστε ότι κρατάμε τα ηνία ενός αλόγου και καλπάζουμε στον χώρο άλλοτε με μικρά και άλλοτε με μεγάλα βήματα (gallop).

Γ) Παίζοντας με τις κατευθύνσεις στον χώρο:

Μπρος-πίσω και δεξιά-αριστερά:

1. Ξαπλώνουμε στο κέντρο της αίθουσας. Το δεξί μας χέρι εξερευνά τον χώρο. Στη συνέχεια το αριστερό μας χέρι εξερευνά τον χώρο. Σηκωνόμαστε και εξερευνούμε τον χώρο στα αριστερά μας, μετά στα δεξιά μας, μετά μπροστά και τέλος πίσω μας.
2. Γινόμαστε φίδια και έρπουμε στο πάτωμα. Η κοιλιά μας εξερευνά τον χώρο στα αριστερά μας, μετά στα δεξιά μας, μετά μπροστά και τέλος πίσω μας.

3. Συγκεντρωνόμαστε στο κέντρο της αίθουσας και τότε ένας τοίχος ορθώνεται στα αριστερά μας που μας σπρώχνει προς τα δεξιά. Στην αρχή τον αφήνουμε να μας κινήσει αλλά μετά συσπειρωνόμαστε και γινόμαστε όλοι ένα δυνατό χέρι που σπρώχνει τον τοίχο προς τα αριστερά.
4. Τα παιδιά μεταμορφώνονται σε βραχάκια μέσα στο πέλαγος και σκορπίζονται σε διάφορες θέσεις μέσα στο χώρο δημιουργώντας εμπόδια με το σώμα τους. Ένα παιδί γίνεται καπετάνιος και καθοδηγεί λεκτικά ένα άλλο με κλειστά μάτια (χρησιμοποιούμε ένα μαντήλι για να κλείσουμε τα μάτια του παιδιού) που μεταμορφώνεται σε καράβι σε άγνωστη γι' αυτό θέση μέσα στο χώρο. Ο καθοδηγούμενος καλείται να ακούει προσεχτικά και να εμπιστεύεται τον οδηγό του.

Πάνω-κάτω:

1. Χαλαρώνουμε και καθόμαστε στο πάτωμα. Ένα αόρατο χέρι μας τραβάει από το κεφάλι προς τα πάνω. Μετά μας αφήνει ξανά στο έδαφος και καθόμαστε και πάλι κάτω.
2. Ανεβαίνουμε πάνω σε μια τεράστια φασολιά που οδηγεί σε ένα κάστρο πάνω από τα σύννεφα. Στεκόμαστε για να θαυμάσουμε την θέα και κατεβαίνουμε ξανά στην γη.

Διαγώνια:

1. Μοιράζουμε στα παιδιά κόλλες χαρτί και τους μαρκαδόρους και τους ζητάμε να σχηματίσουν ένα μεγάλο κουτί (τετράγωνο) και να ενώσουν με γραμμές τις δύο απέναντι γωνίες που κοιτάζουν η μια την άλλη.
2. Ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες, την κίτρινη και την μπλε ομάδα. Η κίτρινη ομάδα συγκεντρώνεται στην κάτω αριστερή γωνία της αίθουσας και η μπλε ομάδα στην κάτω δεξιά γωνία. Τοποθετούμε δύο χρωματιστές μπάλες, μια κίτρινη και μια μπλε στην πάνω δεξιά και την πάνω αριστερή γωνία αντιστοίχως. Στόχος των παιδιών της κίτρινης ομάδας είναι να φτάσουν ένα-ένα στην κίτρινη μπάλα ενώ των παιδιών της μπλε ομάδας να φτάσουν ένα-ένα στην μπλε μπάλα περπατώντας πάνω σε μια φανταστική ευθεία που ενώνει την «φωλιά» τους με την αντίστοιχη μπάλα.

Παίζοντας με όλες τις κατευθύνσεις μαζί:

1. Ζητάμε από τα παιδιά να σκορπίσουν στον χώρο και να αλλάζουν κατευθύνσεις σύμφωνα με τα παραγγέλματα που θα τους δίνουμε. Το παιχνίδι θα αποκτήσει περισσότερο ενδιαφέρον όταν οι εναλλαγές θα γίνονται όλο και πιο γρήγορα. Έτσι θα διαπιστώσουμε και τα αντανακλαστικά των παιδιών και τον βαθμό κατανόησης τους για τις κατευθύνσεις.
2. Ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες, την πράσινη και την κόκκινη ομάδα. Η πράσινη ομάδα είναι μια ομάδα στρατιωτών που η βάση τους βρίσκεται στην πάνω αριστερή γωνία της αίθουσας. Η κόκκινη ομάδα είναι μια ομάδα ομήρων που τους έχουν βασανίσει και φυλακίσει οι κακοί στην κάτω δεξιά γωνία της αίθουσας. Ένας-ένας οι στρατιώτες έρχονται με την κοιλιά τους στο έδαφος (για να μην τους δουν οι κακοί) και φτάνουν όσο πιο σύντομα μπορούν στο μέρος που είναι φυλακισμένοι οι όμηροι. Ο κάθε στρατιώτης σώσει από έναν όμηρο και τον πηγαίνει στο κοντινότερο νοσοκομείο που βρίσκεται στην κάτω αριστερή γωνία της αίθουσας. Από εκεί οι στρατιώτες επιστρέφουν στην βάση του στρατοπέδου τους πάλι από τον πιο σύντομο δρόμο περνώντας «απαρατήρητοι». Μετά από λίγο οι όμηροι γίνονται καλά και οι στρατιώτες επιστρέφουν στο νοσοκομείο πάλι από τον πιο σύντομο δρόμο για να τους πάρουν και να τους οδηγήσουν στα σύνορα της χώρας που βρίσκονται στην πάνω δεξιά γωνία της αίθουσας διανύοντας πάντα την πιο σύντομη απόσταση.

Δ) Παίζοντας με τις ποιότητες/δυναμικές της κίνησης στον χώρο:

staccato-legato

1. Γινόμαστε κουρδιστά παιχνίδια που κάνουν γρήγορες και σπασμωδικές κινήσεις στον χώρο. Μετά μεταμορφωνόμαστε σε ζωντανά παιχνίδια.
2. Γινόμαστε ρομπότ που κινούνται αργά στον χώρο. Μετά γινόμαστε τσίχλες που κάποιο τεράστιο στόμα μας μασουλάει.
3. Γινόμαστε ποτάμια που κυλούν από την κορφή ενός βουνού. Μετά μπαίνουμε σε μια μηχανή που μας εμφιαλώνει σε μπουκάλια.
4. Γινόμαστε στάχια σε έναν αγρό που τα κινεί ο άνεμος.

piano-forte

1. Κινούμαστε στον χώρο ελεύθερα και μιμούμαστε την κίνηση που κάνει ένα πούπουλο στον αέρα, την κίνηση ενός ξερού φύλλου που πέφτει στην γη.
2. Γινόμαστε ελέφαντες που διασχίζουν την όαση με βήμα αργό και βαρύ. Μετά οι ελέφαντες πιάνουν με την προβοσκίδα τους την ουρά του μπροστινού τους και βαδίζουν σε μια ευθεία (τα παιδιά πιάνονται από τα χέρια και καλούνται να συγχρονίσουν το βήμα και την ποιότητα της κίνησης τους).
3. Γινόμαστε πεταλούδες και ξωτικά που πετούν απαλά αλλά γρήγορα μέσα στο δάσος.

crescendo-decrescendo

1. Φανταζόμαστε ότι εκεί που περπατάμε αμέριμνοι στο πάρκο, μια μέλισσα έρχεται κοντά μας και αρχίζει να μας ενοχλεί. Προσπαθούμε να την διώξουμε. Μετά έρχεται κι άλλη μέλισσα και μαζί της άλλη μια! Σταδιακά έρχονται όλο και περισσότερες και εμείς κουνάμε τα χέρια μας όλο και πιο γρήγορα ενώ τρέχουμε να φύγουμε από το πάρκο για να γλυτώσουμε.
2. Είμαστε ναυαγοί σε ένα έρημο νησί και ξαφνικά περνάει ένα ελικόπτερο πάνω από το κεφάλι μας! Πεταγόμαστε όρθιοι και προσπαθούμε να τους τραβήξουμε την προσοχή για να μας δουν και να μας σώσουν. Το ελικόπτερο απομακρύνεται και μαζί μειώνεται και η προσπάθεια μας για να μας δουν.
3. Βάζουμε στα παιδιά να ακούσουν μια ηχογραφημένη μελωδία που να φανερώνει καθαρά την διαφορά μεταξύ του crescendo και του decrescendo ως δυναμικές. Μετά τους λέμε ότι θα τους παίξουμε μια μελωδία στην κιθάρα και αυτά θα χορέψουν αυτοσχεδιαστικά στον χώρο. Όποτε θα ακούν πως η μελωδία οδηγείται προς την σταδιακή κορύφωση, θα πρέπει να μεταφέρουν την κορύφωση στην κίνηση τους. Αντιστοίχως και για την σταδιακή πτώση της δυναμικής.

al niente / da niente

1. Ακούμε μια ηχογραφημένη μουσική στο cd player και παίζω με τον ρυθμιστή της έντασης. Από την απόλυτη σιωπή αργά και σταθερά δυναμώνω την ένταση του κομματιού («da niente» που σημαίνει «από το τίποτα»). Στην συνέχεια κάνω την ακριβώς αντίθετη κίνηση. Από μια σχετικά υψηλή ένταση σταθερά

χαμηλώνω την στάθμη έως ότου η μουσική παύση τελείως («al niente» που σημαίνει «στο τίποτα»).

2. Βάζω να παίξει ξανά το ίδιο κομμάτι και ζητάω από τα παιδιά να χορέψουν αυτοσχεδιαστικά στον χώρο μιμούμενοι την ένταση της μουσικής την οποία και θα ελέγγω εγώ από τον ρυθμιστή. Από την κίνηση στην ακινησία και το αντίθετο.

Παίζοντας με όλες τις ποιότητες μαζί:

1. Μοιράζω κόλλες χαρτί και μαρκαδόρους στα παιδιά και τους ζητάω να μου ζωγραφίσουν τις ποιότητες αυτές στο χαρτί διαλέγοντας και το χρώμα που τους ταιριάζει για την κάθε μια.
2. Μετά τα παιδιά σκορπίζονται στον χώρο και αποδίδουν αυτοσχεδιάζοντας κινητικά στον χώρο τις ποιότητες που τους ζητάω εναλλάσσοντας αυτές μεταξύ τους. Για παράδειγμα χυνόμαστε σαν το μέλι στο πάτωμα (legato-piano), ή βάζουμε να ακούγεται μια μουσική υπόκρουση και γινόμαστε κύκνοι που κολυμπούν στα νερά μιας λίμνης (piano). Ξεκινούν να πάρουν φόρα για να απογειωθούν και να πετάξουν (η κίνηση αποδίδεται με forte-staccato και σταδιακό crescendo). Αφού σηκωθούν στον αέρα, ταξιδεύουν για τον επόμενο προορισμό τους. Κατεβαίνουν ξανά στην γη καθώς η μουσική σταδιακά φτάνει προς το τέλος της (al niente).

Ε) Παίζοντας με τα επίπεδα κίνησης στον χώρο:

Πολύ χαμηλό, χαμηλό, μεσαίο, υψηλό, πολύ υψηλό

1. Ένα παιδί ξαπλώνει πάνω σε ένα μεγάλο κομμάτι από χαρτόνι σε στάση προσοχής. Τα υπόλοιπα παιδιά μαζεύονται γύρω του και ζωγραφίζουν με μαρκαδόρο το περίγραμμα του σώματος του. Μετά τους δείχνουμε τα επίπεδα – πολύ χαμηλό στην ευθεία με τις πατούσες, χαμηλό στο ύψος των γονάτων, μεσαίο στο ύψος της μέσης, υψηλό στο ύψος των ώμων και πολύ υψηλό πάνω από τους ώμους – και τα παιδιά σημειώνουν τα ύψη των επιπέδων με σημάδια στο χαρτόνι.
2. Γινόμαστε φίδια και έρπουμε στη γη (πολύ χαμηλό επίπεδο).
3. Μπουσουλάμε στα τέσσερα όπως ένα μωρό (χαμηλό επίπεδο).
4. Διαγράφουμε κύκλους με την μέση μας (μεσαίο επίπεδο).

5. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και πιανόμαστε από τους ώμους σε σχήμα -T-. Ο ένας έλκει τον άλλον διαδοχικά (υψηλό επίπεδο).
6. Σηκωνόμαστε στις μύτες με τα χέρια ψηλά προσπαθώντας να φτάσουμε ένα τσαμπί σταφύλια (πολύ υψηλό).

Ασκήσεις για τον εσωτερικό χώρο του σώματος:

1. Εκπνέουμε και κουλουριαζόμαστε για να μικρύνουμε τον χώρο μέσα μας.
2. Μια ηλιαχτίδα μπαίνει μέσα μας περνώντας από το κεφάλι στο λαιμό και από εκεί στην κοιλιά μας. Προσπαθούμε να παγιδέσουμε την ηλιαχτίδα μέσα μας με διάφορες κινήσεις. Βγαίνει τέλος από τις πατούσες μας.
3. Μια χαρά χορεύει μέσα στο αίμα μας.
4. Ένα κακό πράσινο μικρόβιο τρυπώνει μέσα από την μύτη μας στο σώμα μας και εμείς προσπαθούμε να το βγάλουμε έξω.
5. Σταγόνες στάζουν από το ταβάνι. Ανοίγουμε το στόμα και τις καταπίνουμε. Η κοιλιά μας φουσκώνει από το πολύ νερό και κάνοντας μερικές στροφές γύρω από τον εαυτό μας τις βγάζουμε έξω.

Ασκήσεις για την μάζα του σώματος:

Φουσκώνω όσο περισσότερο γίνεται ένα κόκκινο μπαλόνι και στην συνέχεια το αφήνω να ξεφουσκώσει στον αέρα και να πέσει κάτω. Στην συνέχεια παίζω μαζί με τα παιδιά το ακόλουθο παιχνίδι:

1. Φανταζόμαστε ότι είμαστε μπαλόνια που φουσκώνουν σιγά-σιγά και κατόπιν κινούμαστε στον χώρο. Μετά ξεφουσκώνουμε, ζαρώνουμε και καταλαμβάνουμε όσο λιγότερο χώρο γίνεται.
2. Επαναλαμβάνουμε το ίδιο παιχνίδι χωρισμένοι σε πενταμελείς ομάδες. Τα παιδιά πιάνονται από τα χέρια και σε πρώτη φάση μεγαλώνουν όσο μπορούν την περίμετρο του κύκλου χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους – το μπαλόνι φουσκώνει. Μετά συσπειρώνονται στο κέντρο του κύκλου – το μπαλόνι ξεφούσκωσε.
3. Τέλος πιανόμαστε όλοι σε έναν κύκλο και γινόμαστε όλοι μαζί ένα μπαλόνι που φουσκώνει και μετά ξεφουσκώνει και καταλαμβάνει όσο λιγότερο χώρο γίνεται.

Ασκήσεις για την πτήση και την πτώση:

1. Σηκώνουμε σιγά-σιγά τα χέρια μας στον αέρα μέχρι να τεντωθούν πάνω από το κεφάλι μας σαν να τα φυσούσε ένα απαλό αεράκι (βιώνοντας την πτήση). Μετά τα αφήνουμε να πέσουν κάτω εξαιτίας του βάρους τους (βιώνοντας την πτώση).
2. Στεκόμαστε όρθιοι σε θέση ισορροπίας. Για μια στιγμή δίνουμε μια μικρή ώθηση στο σώμα μας προς τα μπρος και ύστερα αφήνουμε την βαρύτητα να μας τραβήξει μπροστά και κάτω (καθώς πέφτουμε στο έδαφος προστατεύουμε το σώμα μας τοποθετώντας τα χέρια μας μπροστά).
3. Τοποθετούμε 2-3 σάκες των παιδιών σε σειρά στο έδαφος. Τα παιδιά τρέχοντας πηδούν πάνω από τις σάκες (βιώνοντας την πτήση) και προσγειώνονται στο έδαφος (βιώνοντας την πτώση).

Ασκήσεις ακινησίας:

A) Μιμούμαστε πράγματα εναλλάξ

1. Γινόμαστε μια θάλασσα που από φουρτουνιασμένη, μετά γίνεται ήρεμη.
2. Γινόμαστε αγάλματα που στέκουν ασάλευτα μέσα στο καινούριο μουσείο της Ακρόπολης. Όταν το μουσείο κλείνει τα αγάλματα αρχίζουν να συζητούν για τους επισκέπτες και να περπατούν μέσα στο μουσείο για να ξεμουδιάσουν.
3. Γινόμαστε αρκούδες σε χειμερία νάρκη και μετά πύραυλοι.
4. Κλείνουμε τις κουρτίνες της αίθουσας για να σκοτεινιάσει και παίζουμε με τον διακόπτη της λάμπας. Όταν ανάβει, κινούμαστε στον χώρο και όποτε σβήνει παγώνουμε στην θέση μας. Δοκιμάζουμε και το αντίθετο για λίγο χρονικό διάστημα όντας σε ένα βαθμό επιφυλακτικοί για να μην χτυπήσει κάποιος μαθητής κατά την διάρκεια της κίνησης στο σκοτάδι.
5. Χωριζόμαστε σε ζευγάρια και κάνουμε γκριμάτσες στον φανταστικό φωτογραφικό φακό του παρτενέρ μας. Όταν κλείσει το κλείστρο παγώνουμε στην πόζα της στιγμής.

B) Βιώνουμε την ακινησία σε συνδυασμό με την σιωπή ή την κραυγή

1. Παλεύουμε με έναν γίγαντα και καταλήγουμε σε σιωπή και ακινησία.
2. Τρέχουμε και φωνάζουμε μέσα στην αίθουσα και μετά λιποθυμάμε.
3. Κραυγάζουμε με όλη μας την δύναμη και ξαφνικά μπαίνουμε στην σιωπή.

4. Συνδυάζουμε την κίνηση με ήχους και την ακινησία με σιωπή. Μετά συνδυάζουμε την κίνηση με σιωπή και την ακινησία με ήχους.

Ασκήσεις με τον άξονα ισορροπίας:

A) Η ευθεία

1. Ζητάμε από τα παιδιά να ισορροπήσουν στο ένα τους πόδι σαν πελαργοί. Αλλάζουμε πόδι μετά από λίγο.
2. Ζητάμε από τα παιδιά να βαδίζουν πάνω σε μια ευθεία που έχουμε σχεδιάσει με μαντήλια στο έδαφος χωρίς να κοιτάνε κάτω.
3. Τοποθετούμε ένα σημάδι στον χώρο, π.χ. την πίσω δεξιά γωνία της αίθουσας, και κατευθυνόμαστε ευθεία προς τα εκεί βαδίζοντας.

B) Η σπείρα

Σε όρθια στάση:

1. Φανταζόμαστε ότι όλο το βάρος μας συγκεντρώνεται στις πατούσες μας έτσι που να είναι αδύνατον να «ξεκολλήσουν» από το έδαφος. Αρχίζουμε να συστρέφουμε προς τα δεξιά το σώμα μας. Η συστροφή ξεκινά από το κάτω μέρος του σώματος μας και φτάνει μέχρι τα χέρια και το κεφάλι. Μετά συστρέφουμε το σώμα μας προς τα αριστερά.
2. Φανταζόμαστε ότι ένα αόρατο χέρι κρατά το κεφάλι μας αμετακίνητο. Αρχίζουμε να συστρέφουμε προς τα δεξιά το σώμα μας. Η συστροφή ξεκινά από το πάνω μέρος του σώματος μας και φτάνει μέχρι τις πατούσες. Μετά συστρέφουμε το σώμα μας προς τα αριστερά.
3. Στεκόμαστε και εκτείνουμε το αριστερό μας χέρι στο ύψος του ώμου. Συστρέφουμε το χέρι μας προς τα αριστερά και προς τα δεξιά (εναλλάξ) παρατηρώντας το σχήμα της σπείρας. Κάνουμε το ίδιο και με το δεξί μας χέρι.

Γ) Η καμπύλη

1. Κινούμαστε στον χώρο πάνω σε μια νοητή ευθεία σχεδιάζοντας καμπύλες γραμμές με ολόκληρο το σώμα μας στον αέρα (με τα χέρια, τον κορμό, το κεφάλι, με τις στιγμιαίες πόζες του λαμβάνει το σώμα).
2. Περπατάμε και σχεδιάζουμε κύκλους με τα πόδια μας στο πάτωμα.
3. Περπατάμε και σχεδιάζουμε κύκλους και καμπύλες γραμμές με τα χέρια μας.

Ασκήσεις αυτοσχεδιασμού με επαφή (contact improvisation):

1. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και βαδίζουν στον χώρο έχοντας «κολλημένα» κάποια μέρη του σώματος τους (π.χ. τα κεφάλια τους, τους επαγωγούς τους, τους αστραγάλους τους, τις πλάτες τους). Η άσκηση μπορεί να δοκιμαστεί και με τρέξιμο αλλά έχοντας «κολλημένες» τις παλάμες τους ή αφού κρατούν ο ένας τον άλλον από την μέση (για την αποφυγή κάποιου ατυχήματος).
2. Όλα τα παιδιά γίνονται το δίχτυ ενός ψαρά που το ρίχνει για να πιάσει ψάρια καθώς η βάρκα του κινείται προς μια κατεύθυνση. Τα παιδιά κρατιούνται από τα χέρια (το σημείο επαφής που συμβολίζει τους κόμπους του δικτιού) και κινούνται συνεργατικά προς μια κατεύθυνση αποδίδοντας ταυτόχρονα την κίνηση μέσα στο νερό.
3. Τα παιδιά γίνονται το πανί ενός καραβιού που στην αρχή είναι μαζεμένο γύρω από το κατάρτι πάνω στο κατάστρωμα. Τα παιδιά αποδίδουν το μαζεμένο πανί με συσπείρωση γύρω από ένα σημείο που θα συμβολίζει την βάση του καταρτιού. Εν συνεχεία κάποιος ναύτης (ο παιδαγωγός μπορεί να παίζει αυτόν τον ρόλο) τραβάει το σχοινί για να σηκώσει το πανί. Ο άνεμος που φυσάει ανοίγει διάπλατα το πανί. Τα παιδιά πρέπει να αποδώσουν το άπλωμα στον χώρο χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους (το σημείο επαφής). Αν κάποιοι αφήσουν τα χέρια, αυτό θα σημαίνει πως το πανί κάπου έχει σχιστεί και θα θέσουν σε κίνδυνο το καράβι! Οπότε επισείουμε την προσοχή από πριν στα παιδιά έτσι ώστε να διασφαλίσουμε το ταξίδι μας στην θάλασσα.

Ασκήσεις με εμπόδια:

1. Είμαστε αγγελιοφόροι καβαλάρηδες και καλπάζουμε γρήγορα μέσα στο δάσος καθώς μεταφέρουμε ένα τρομερό μυστικό στον βασιλιά μας. Ληστές μας κυνηγούν και προσπαθούν να μας εμποδίσουν...
2. Ένα τεράστιο χταπόδι μας έχει περικυκλώσει με τα πλοκάμια του. Προσπαθούμε να ξεφύγουμε...
3. Γινόμαστε αρκούδες που πάνε να φάνε το μέλι από την κυψέλη. Πασαλειβόμαστε παντού με μέλι και τα χέρια μας κολλάνε. Οι μέλισσες αρχίζουν να μας τσιμπούν ενώ εμείς τρέχουμε να βουτήξουμε στο ποτάμι για να προφυλαχτούμε.
4. Πηδάμε αόρατους ψηλούς τοίχους που μας κλείνουν το δρόμο.
5. Προσπαθούμε να ανοίξουμε ένα συρτάρι που έχει σφηνώσει.

6. Προσπαθούμε να βάλουμε μπρος σε ένα χαλασμένο λεωφορείο. Τελικά τα καταφέρνουμε, επιβιβάζομαστε.

Ασκήσεις με μηχανές:

Χωρίζουμε τα παιδιά σε πενταμελείς ομάδες και τους ζητάμε να «ζωντανέψουν» ομαδικά είτε μια υπαρκτή μηχανή είτε μια φανταστική μηχανή. Εν συνεχεία οι ομάδες ενώνονται σε μια και δημιουργούν μια μεγάλη μηχανή. Δίνονται παραδείγματα:

1. Μέσα μεταφοράς όπως ποδήλατα, αυτοκίνητα, λεωφορεία, τραίνα, πλοία, αεροπλάνα.
2. Ο κινητήρας του τραίνου χάλασε και το τραίνο δεν κινείται.
3. Το αυτοκίνητο χάλασε και πάει προς τα πίσω.
4. Μια μηχανή που μαζεύει σκουπίδια. Η μηχανή χαλάει και αρχίζει να πετάει τα σκουπίδια προς τα έξω.
5. Μια μηχανή μαγειρικής που παράγει φαγητά.
6. Μια μηχανή που βγάζει μπουρμπουλήθρες ή που φουσκώνει μπαλόνια.
7. Μια μηχανή απόσταξης αρωμάτων.
8. Μια μηχανή που παράγει συναισθήματα, όπως χαρά-λύπη, αγάπη-μίσος, ασφάλεια-ανασφάλεια, δύναμη-αδυναμία, ηρεμία-ένταση, υποψία, αμηχανία, εκνευρισμό, φόβο, αγωνία κ.ο.κ.

Ασκήσεις φαντασίας:

1. Λέμε λέξεις και τις αποδίδουμε με κίνηση.
2. Ταξιδεύουμε με την φαντασία μας στα αγαπημένα μας μέρη όπως σε μια παραλία, σε ένα ορεινό χωριό, σε έναν ανθισμένο κήπο και σε φανταστικά μέρη όπως στην σοκολατοχώρα, στο μαγεμένο δάσος με τα ξωτικά, στην Φρουτοπία κ.ο.κ.
3. Ταξιδεύουμε στο μέλλον και στο παρελθόν.
4. Αλλάζουμε το τέλος από παραμύθια που γνωρίζουμε.

Προτάσεις για σύντομους αυτοσχεδιασμούς:

1. Ζητάμε από τα παιδιά να αποδώσουν κινητικά την ιστορία ενός φύλλου που στην αρχή ήταν πάνω στο δέντρο, μετά ήρθε το φθινόπωρο, το φύλλο ξεράθηκε και με το πρώτο φύσημα του αέρα αυτό άρχισε το ταξίδι της περιπλάνησης στις επόμενες εποχές...

2. Τα παιδιά σε ζευγάρια παίζουν τον γλύπτη και το γλυπτό του. Το ένα παιδί που υποδύεται τον γλύπτη, «πλάθει» το άλλο παιδί και σταδιακά του δίνει μια μορφή. Το παιχνίδι παίζεται χωρίς τα παιδιά να μιλάνε. Μια απαλή μουσική μπορεί να συνοδεύει την δραστηριότητα. Οι ρόλοι αλλάζουν μετά την ολοκλήρωση του γλυπτού.
3. Ο γαργαληστής αποφασίζει να φυτέψει σπόρους στη γη. Τα παιδιά γίνονται οι σπόροι που πέφτουν από το χέρι του γαργαληστή. Μετά από λίγο φυτρώνουν διάφορα άνθη, φυτά, δέντρα...
4. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας μαθητής «ρωτάει» χτυπώντας παλαμάκια και αυτοσχεδιάζοντας με τις διάρκειες που έχουν μάθει μέχρι σήμερα (όγδοα, τέταρτα, μισά, ολόκληρα) και ο άλλος μαθητής του «απαντάει» με ρυθμική κίνηση στον χώρο αντλώντας και αυτός ιδέες από τα ρυθμικά σχήματα που έχουν μάθει.
5. Παροτρύνουμε τα παιδιά να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος χρησιμοποιώντας μόνο τα χέρια τους ή μόνο τα πόδια τους. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να δοκιμαστεί και με ζευγάρια μαθητών.
6. Τα παιδιά γίνονται άγγελοι που πέφτουν από τον ουρανό έχοντας ως αποστολή να βοηθήσουν ανθρώπους που τους έχουν ανάγκη. Μια μουσική θα συνοδεύει την μικρή ιστορία που θα μας παρουσιάσει κινητικά το κάθε παιδί. Την ένταση της μουσικής θα ελέγγω εγώ από τον αντίστοιχο ρυθμιστή. Οι ιστορίες τους θα πρέπει να ξεκινούν είτε από την ακινησία στην κίνηση, είτε από την κίνηση στην ακινησία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Το κείμενο και τα τραγούδια του παραμυθιού

Ζούσε πριν από χρόνια,
σε μια χώρα μακριά απ' τα χιόνια,
σχεδόν στα βάθη της Ανατολής,
ένας παράξενος, ξακουστός Ληστής.

Στις ιστορίες και τα παραμύθια
τον λέγανε Γαργαληστή,
μα όσοι τον γνώριζαν από κοντά,
τον φώναζαν Θεμιστοκλή.

Παράξενα έλεγαν πως ήτανε
κι όλα τα κατορθώματα του,
παράξενα μα ζηλευτά,
σαν τα χαρίσματα του.

Ένα απ' αυτά,
τα βιονικά του αφτιά.
Άκουγε ακόμη
και πεταλούδα που πετά.

Η μύτη του επίσης,
δεν μπερδεύοτανε ποτέ,
τις μυρωδιές ξεχώριζε
σαν σκύλος Φοξ Τεριέ...

Παράξενη και η όψη του,
και το περπάτημα του.
Δύσκολα κανείς τον ξέχναγε,
αν πέρναγε μπροστά του.

Ψηλός, λιγνός,
με μαύρα μαλλιά σαν αχινός,
και μύτη κόκκινη γαμψή,
σαν παραδείσιο πουλί.

Αμίλητος στεκότανε,
καμαρωτός σαν καμαρότος
κι όταν περπάταγε, ευθύς,
σαν αθλητής γυμναστικής.

Μαζί του είχε πάντα
την κόκκινη καρό του τσάντα,
και στ' άλλο χέρι, κρεμαστή,
μια καμπαρντίνα καφετί.

Ακόμα λέγανε γι' αυτόν
πως πήγε ταξίδια μακρινά,
πως όλο τον κόσμο γύρισε,
χώρα δεν άφησε καμιά.

Απ' τα χωριά στην έρημο
που ζουν οι Βεδουίνοι,
μέχρι την κρύα θάλασσα
που κολυμπάν οι πιγκουΐνοι...

(τραγούδι)

Ναι καλά...

Τον είδανε στην έρημο
στην ζέστη να ιδρώνει
κι άλλοι σε πλοίο το καφέ
παλτό να σιδερώνει
Ωωω!! Ναι!!

Τον είδανε στο Έβερεστ
με σκούφο σ' έναν βράχο
κι άλλοι μέσα στο πέλαγο
με τα κουπιά μονάχο
Ωωω!! Ναι!!

Τον είδανε στην Αφρική
καμαρωτό στην ζούγκλα
να χαιρετά τον φύλαρχο
των Ζαο Ζαο Ούγκα
Ωωω!! Ναι!!

Σε μηχανή με κρύο
στητό σε λεωφορείο
σε κάρο, σε ποδήλατο
σε τραμ μ' ένα βιβλίο
Ωωω!! Ναι!!

Με ήλιο τον εβλέπανε...
κανείς τους με φεγγάρι...
γιατί τα βράδια πήγαινε,
τα λάφουρα να πάρει....

Πέρασαν όμως από τότε
χρόνια πολλά, πάρα πολλά.
Εμείς για να τον δούμε τώρα,
θα χρειαστούμε μαγικά...

Κλείστε γι' αυτό τα μάτια σας
μετρώντας ως το τρία.
Φυσήξτε από μπροστά το σύννεφο
ν' αρχίσει η ιστορία...

Νάτος ο ληστής, καθισμένος στο τρένο,
ταξιδεύει νυσταγμένος, για Νέα Καρβάλη,
την πόλη που γινόταν σήμερα,
το ράλι Πάρις – Καρβάλη.

Μετά από ώρες, σχεδόν 17
έφτασε στην πόλη το πρωί στις 9:00,
κι αφού τεντώθηκε καλά, να ξεπιαστεί
ξεκίνησε καμαρωτός την νέα αποστολή...

Με οδηγό την ρήση:
ΡΩΤΩΝΤΑΣ ΠΑΣ ΣΤΗ ΒΡΥΣΗ,
βρήκε επιτέλους την πλατεία
που συναντιούνται οι δέκα δρόμοι.

Σήμερα, όμως, γιόρταζαν,
στην πόλη οι ανθοκόμοι
κι είχαν στολίσει ολόγυρα
και την πλατεία ακόμη.

Με κόκκινα λουλούδια
τα γύρω καφενεία,
με άσπρα τα μαγαζιά,
και κίτρινα τα δύο κουρεία.

Τα' χάσε για λίγο
έτσι ωραία που 'χε ανθίσει,
μα αυτό που τώρα ήθελε,
καρέκλα να καθίσει...

Βρήκε, στο καφενείο της Πελαγίας,
στο κέντρο ακριβώς της πλατείας,
και καθόταν τώρα σοβαρός,
βαρύς και σκεπτικός,
σαν να 'τανε από τους ΕΠΤΑ,
κι αυτός...ένας σοφός.

Παιδάκια γύρω του παίζαν φωναχτά,
ένας πλανόδιος πουλούσε λουκουμά,
άλλα παιδάκια παίζανε κουτσό,
κι ένας ζωγράφιζε τον Φαίδωνα, τον γιατρό.

Σ' ένα τετράδιο που είχε, σχολικό,
έγραψε την Μαίρη και την μικρή Μαριώ.
παιδιά χαρούμενα, που τα 'χαν όλα,
σαν τον Απόστολο και τον Νικόλα.

Παιδιά μ' αγάπη, μ' ωραία δώρα,
παρέα να παίζουν και περίσσια ώρα.
Θα 'χανε μάλλον και γέλιο πολύ...
ίσως πιο πολύ κι απ' το πολύ...

(λάχνισμα)

Η κοιλιά μ' πονεί...

Ποιος μπορεί

να μας το πει

χωρίς να πάρει αναπνοή

οκτώ φορές

η κοιλιά μ' πονεί

Έτσι, λοιπόν, όλη τη μέρα
έγραψε ολόκληρο κατεβατό,
μέχρι αργά, που το φεγγάρι
ήρθε κι έκατσε στον ουρανό.

Με το φεγγάρι αγκαζέ
καμαρωτή κι η σκοτεινιά.
απλώθηκε στην πόλη
και μείναν όλα αδειανά...

Αυτό περίμενε ο ληστής
και φόρεσε τη μάσκα.
Ήτανε ίδιος ο Ζορρό...
χωρίς σπαθί, μα με τραγιάσκα.

Φόρεσε την καμπαρντίνα,
σήκωσε όρθιο το γιακά,
και γρήγορος σαν μπαλαρίνα
στις μύτες έτρεχε στα σκοτεινά.

Βρήκε το σπίτι του Νικόλα
κι ανέβηκε πάνω στη σκεπή.
Πήγε ευθεία στην καμινάδα
και ετοιμάστηκε να μπει.

Έτσι όπως ήτανε,
λεπτός σαν μακαρόνι,
έκανε βουτιά
και βγήκε στο σαλόνι.

Δεν έσπασαν τα βάζα...
δεν ξύπνησε κανείς...
δεν έτριξαν οι πόρτες,
ούτε φταρνίστηκε ο ληστής...

Σαν γάτα γλίστρησε απαλά,
Πήγε ευθεία στο παιδικό,
Κι έκατσε δίπλα στον Νικόλα
Σ' ένα πολύχρωμο σκαμπό...

Να ξύπναγε απ' τον ύπνο του
δε θα 'ταν δυνατόν,
κι ας κάναν πρόβα δίπλα του
δεκάξι ακορντεόν.

Ψαχούλεψε την τσάντα του
και έβγαλε απ' αυτή
ένα μικρό μπουκάλι
με κορδελάκι φραουλί.

Τότε μάνι-μάνι,
άρχισε να γαργαλάει,
και ο Νικόλας στην στιγμή,
γλυκά να του γελάει...

Το γέλιο του Νικόλα
σαν σύννεφο με χρώματα,
που γέμισε στα ξαφνικά
πουλιά μικρά, σχεδόν αόρατα.
Κίτρινα, κόκκινα, πορτοκαλί,
πουλάκια πράσινα και χρυσαφί.
πέταγαν όλα στο δωμάτιο
σαν να 'χαν τρελαθεί...

Με μιας σηκώθηκε ο ληστής,
χορεύοντας σαν δαμαστής,
και τα 'βαλε στο μπουκαλάκι
μέχρι να πεις τριαντατρείς.

Το 'βαλε στην τσάντα,
πήδηξε κάτω απ' τη βεράντα
και χάθηκε στα ξαφνικά,
έτσι όπως ήρθε, σαν σκιά...

(τραγούδι)

πουλιά

*Πουλιά μες τον αέρα
την νύχτα κάνουν μέρα
πουλιά μες τον αέρα*

*Πουλιά πουθεν' αέρα
ψηλά να πάνε πέρα
πουλιά μες τον αέρα*

*μες τον αέρα...
να πάνε πέρα...*

Αυτό έκανε όλη νύχτα
ως τις 7 και 2 λεπτά.
Πήγε στον Κώστα, στην Κλαίρη,
ίσα που πρόλαβε και τη Νανά.

Ο ήλιος πια είχε σκαρφαλώσει
κι έφεγγε πάνω απ' τα βουνά,
μιας κι ήταν ώρα να ξυπνήσει
την πόλη κι όλα τα παιδιά.

(τραγούδι)

Ο ήλιος θέλει διακοπές...

Έχω κάνει τόσο δρόμο
για να ανέβω το βουνό
μου 'χουν φύγει τα ποδάρια
ήτανε θαρρώ ψηλό
ωωω...

Δεν αντέχω, δεν αντέχω
από αυγή σε δύση τρέχω
φέξε εδώ, κι εκεί και πέρα
κι ούτε ένα ρεπό, μια μέρα
ωωω...

Δεν είναι δουλειά αυτή για μένα
να ζυπνάω τα παιδιά
άσε που ακούω συνέχεια...
- τα πατζούρια ρε μαμάααα...
Ωωω...

Δεν αντέχω, δεν αντέχω
από αυγή σε δύση τρέχω
δεν αντέχω, δεν αντέχω
από αυγή σε δύση τρέχω

Δεν αντέχω, δεν αντέχω
από αυγή σε δύση τρέχω
δεν αντέχω, δεν αντέχω
από αυγή σε δύση τρέχω

Ευπνούσαν όλα, ένα-ένα.
Χαρούμενα, μα νυσταγμένα,
και ο Νικόλας, όπως τα' άλλα,
με κόκκινα μάγουλα μεγάλα.

Το πρόσωπο το φωτεινό,
αλλιώτικο, πιο γελαστό.
Σαν να 'ταν όλη νύχτα
σε πάρτι παιδικό...

Τι είναι, όμως εκείνο;
Γράμμα στο κομοδίνο;

Αγαπητό μου,
Ζηλευτό μου,
Αξιολάτρευτο μικρό μου.

Αυτό που μου 'δωσες
για δώρο εχθές το βράδυ
σε σένα δεν κοστίζει,
αλλού όμως σπανίζει...

Γαργαληστής

(τραγούδι)

τι να 'ναι αυτό

*Τι είναι αυτό που σε πάει ψηλά;
Τι είναι αυτό που σου δίνει χαρά;
Τι είναι αυτό που σε πάει μακριά;
Τι είναι αυτό που σε φέρνει κοντά;*

Την ίδια ώρα ο ληστής
επέστρεφε με Οτομοτρίς.
Έπρεπε να φτάσει σπίτι του
ως αύριο στις τρεις.

Άκουγε λοιπόν τραγούδια
κι ειδήσεις απ' το ράδιο,
σβήνοντας και τα ονόματα
που είχε στο τετράδιο.

ΠΡΟΣΟΧΗ !!! ΠΡΟΣΟΧΗ !!!

Είπε στο ράδιο μια φωνή...

**ΑΚΟΥΤΕ ΤΟ ΔΕΛΤΙΟ ΚΑΙΡΟΥ !
ΣΗΜΕΡΑ ΠΕΜΠΤΗ ΚΑΙ ΑΥΡΙΟ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
ΜΑΛΛΟΝ ΘΑ ΠΕΣΕΙ ΟΜΙΧΛΗ ΠΑΝΤΟΥ.
ΕΤΣΙ ΘΑ ΧΡΕΙΑΣΘΕΙΤΕ
ΒΟΗΘΕΙΑ ΦΑΚΟΥ !**

ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ !!!
Σκέφτηκε ο ληστής...
Λες να καθυστερήσει
της θειας η πτήση απ' το Παρίσι;

ΑΛΙΜΟΝΟ !!!
Το γέλιο που 'χε μαζεμένο
δεν άντεχε κλεισμένο.
Γινόταν γρήγορα καπνός,
όπως της χύτρας ο ατμός...

Μονάχα η θεία του αυτή
γνώριζε πια την συνταγή,
πως από γέλιο παιδικό,
γίνεται άρωμα να βγει...

Την είχε μάθει στο Παρίσι,
από έναν γέρο κουλοχέρη,
κι αυτός από έναν άλλον,
γέρο κουτσό από τα' Αλγέρι...

Και του κουτσού του το 'χε πει
ένας τυφλός περιπτεράς,
μαζί με πέντε μυστικά
για να πετύχει ο μπακλαβάς.

ΠΡΟΣΟΧΗ !!! ΠΡΟΣΟΧΗ !!!

Είπε πάλι η φωνή.

**ΤΟ ΔΕΛΤΙΟ ΠΟΥ ΑΚΟΥΣΑΤΕ
ΗΤΑΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΥΡΙΑΚΗ !**

**ΣΗΜΕΡΑ ΠΕΜΠΤΗ
ΚΑΙ ΑΥΡΙΟ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
Ο ΗΛΙΟΣ ΘΑ 'ΝΑΙ ΦΩΤΕΙΝΟΣ
ΟΛΗ ΜΕΡΑ...ΑΠ' ΤΟ ΠΡΩΙ !**

Έτσι η πτήση έφτασε κανονικά,
μαζί κι η θεία, με ρούχα γιορτινά
κι ενώ φαινότανε σε όλα μια χαρά,
την έπιασε αλλεργία, σε άνθη και φυτά.

Φταρνίζονταν συνέχεια
και πέσαν τα γυαλιά της,
τα πάτησε ένας οδηγός
και τα 'λιωσε μπροστά της.

Έπρεπε τώρα μόνος του
να φτιάξει τ' άρωμα της.
Η θεία του δεν έβλεπε
κι ελέφαντα μπροστά της.

ΚΙ Ο ΧΡΟΝΟΣ ΤΟΥ ΗΤΑΝ ΛΙΓΟΣ !
ΠΙΟ ΛΙΓΟΣ ΚΙ ΑΠΟ ΛΙΓΟΣ !

Κι αυτό ήταν η αρχή...
Μετά την αλλεργία,
στον δρόμο καθώς πήγαιναν,
την έπιασε υστερία.

Ήθελε οπωσδήποτε
να φτιάξει τα γυαλιά της,
κι αφού σταμάτησαν...ας τρώγανε,
γουργούριζε η κοιλιά της...

Έφαγε κόκορα κρασάτο,
έπειτα παγωτό κασάτο,
και μιας και σταματήσαν πάλι,
μια τάρτα κρέμα πορτοκάλι...

Μετά ήθελε αέρα,
την πείραξε το φαγητό
μα για να περπατήσει,
ήθελε βοηθό...

Έπαθε έτσι ηλίαση
και ήθελε καπέλο
κι όλο και κάτι έβλεπε,
να λέει ΘΕΛΩ ! ΘΕΛΩ ! ΘΕΛΩ !

(τραγούδι)

Θέλω θέλω θέλω...

Θέλω θέλω...
ένα άσπρο καπέλο
που να 'χει φτερά
κι ένα κίτρινο Βέλο
κι έτσι ωραία
και λίγο μοιραία...
Αχ να βολτάριζα
στην προκουμαία

Θέλω θέλω θέλω...

Θέλω θέλω θέλω...

Θέλω θέλω...

5-6 μπιφτέκια
μεγάλα σαν πίτσες
χοντρά σαν τσουρέκια
μαζί με πατάτες
πολλές και αφράτες
και όλοι να λένε:
- ΔΙΚΕΣ ΣΟΥ ΦΑΤΕΣ

Θέλω θέλω θέλω...

Θέλω θέλω θέλω...

Θέλω θέλω...

θέλω ένα μπολ,
μεγάλο σαν βάρκα
με προφιτερόλ
κι έπειτα πάστες
μεγάλες σαν γλάστρες...
Αχ να με χόρευαν
Ζαχαροπλάστες...

Θέλω θέλω θέλω...

Θέλω θέλω θέλω...

Θέλω θέλω...

θέλω και σόδες

μεγάλα βαρέλια

που να 'χουνε ρόδες

κι έτσι χορτάτη

να βρω και κρεβάτι...

Αχ να κοιμόμουνα

σαν την Χιονάτη

Θέλω θέλω θέλω...

Θέλω θέλω θέλω...

Φτάσαν στο εργαστήρι

το βράδυ τελικά,

κι ένα ήταν σίγουρο,

πως είχανε δουλειά...

Φορέσανε ποδιές,

κίτρινα γάντια και γυαλιά

κι ανοίξαν το εργαστήριο

με μια αρμαθιά κλειδιά...

Μέσα στο εργαστήριο

γινόταν χαλασμός,

σαν να ακουγότανε παντού

αλόγων καλπασμός.

Δοχεία, τσιμπιδάκια,

μπουκάλια, καμινέτα,

το κάδρο του παππού του

να παίζει τρομπέτα,

σωλήνες, πιατάκια,
μια πράσινη πετσέτα,
λογιών-λογιών κουτάκια
και μια παλιά ρακέτα...

Ήδη όμως άρχισαν
να φτιάχνουν τ' άρωμα τους
και, να η συνταγή !
για το κατόρθωμα τους:

Αφού το γέλιο πάρουμε
το κάνουμε δύο σβούρες.
Έτσι θα φύγουν μακριά
για πάντα οι σκοτούρες.
Έπειτα, σ' ένα δοχείο βαθύ,
ρίχνουμε κι ανακατεύουμε μαζί,
αγάπη, παιχνίδι, δώρα,
παρέα και περίσσια ώρα.
Αφού τα κλείσουμε καλά,
Τα βράζουμε μια ώρα.

Τα κάναν όλα στη σειρά,
όπως τα γράφει η συνταγή.
Δώσαν τα χέρια σταυρωτά
και φώναξαν ΖΟΥΜ ΜΠΑ ΜΠΑ ΛΙ...

Βγάλαν τα γάντια που φορούσαν,
τις άσπρες ποδιές και τα γυαλιά
και κάτσαν σταυροπόδι
σε δύο μικρά σκαμνιά.

Σ' ένα δοχείο μικρό,
το πιο μικρό απ' τ' άλλα
θα 'πεφτε μέσα μοναχή
η πρώτη, πρώτη στάλα...

Γι' αυτό κοιτάζαν στο ρολόι
την ώρα να γυρνά,
ώσπου ακριβώς στην ώρα της
ήρθε με βουτιά.

Σαν φωτεινές πυγολαμπίδες
ακολουθήσανε μετά,
πολλές μικρές σταγόνες,
που πέφταν στη σειρά.

Πυγολαμπίδες κολυμβήτριες,
που κάνανε βουτιές,
με γέλια, παιχνίδια,
τσιρίδες και φωνές.

στα σωληνάκια τρέχανε
και παίζανε κρυφτό,
τσουλήθρα κάναν στα δοχεία
κι αστεία στο νερό...

(τραγούδι)

Πυγολαμπίδες κολυμβήτριες

*Μικρές μικρές
πολύ μικρές
μικρές πυγολαμπίδες
τσαλαβουτάνε στο άρωμα*

*Έχουνε όλες
δύο ξανθές
και μακριές κοτσίδες
και κοκαλάκια πράσινα*

*Φορούν μπικίνια
με λεπτές
και κόκκινες λωρίδες
φορούν και κόκκινα σκουφιά*

*Βουτιές κάνουνε
με φωνές
και δυνατές τσιρίδες
σαν πέφτουνε από ψηλά*

*Πετούν μετά
καμαρωτές
και ρίχνουνε αχτίδες
σαν αστεράκια μακρινά*

σαν αστεράκια μακρινά...

Κι έτσι όπως τις χάζευαν
κι οι δύο σαν μαγεμένοι,
τους πήρε ο ύπνος,
μιας κι ήταν κουρασμένοι...

Η νύχτα όμως έφυγε,
κι αρχίσαν τα κοκόρια,
διαγωνισμό να κάνουνε φωνής
ποιανού είναι η πιο στεντόρεια.

Η θεία του αδιάφορα,
σήκωσε το ένα φρύδι,
μα ο ληστής το πρωινό του
το είχε φάει ήδη...

Σηκώθηκε νωρίς-νωρίς,
δεν ήθελε ντελάλη,
το άρωμα ξεκίνησε
να βάζει σε μπουκάλι.

Έβαζε μια σταλιά
σε κάθε μπουκαλάκι,
και έπειτα τα 'κλεινε καλά-καλά
με πράσινο καπάκι.

Ύστερα τραγουδιστά,
μέτρησε σαράντα
και τα 'βαλε με τη σειρά
στην κόκκινη καρό του τσάντα...

Βλέπετε θα 'κανε πάλι,
ταξίδι...για Νέα Καρβάλη...

(τραγούδι)

Μάλλον...σαράντα
Ένα κι ένα δύο βάζει
κι αλλά τρία εδώ
κι άλλα τρία δίπλα δίπλα
γίνανε...οκτώ

Στα οκτώ ακόμη ένα
μάνι μάνι εννιά
κι άλλα τρία στη σειρά
γινήκαν...δώδεκα

Δώδεκα και δύο ακόμη
κι άλλα δύο κι ακόμη δύο
γίνανε στο τσάκα τσάκα
όλα...δεκαοχτώ

Βάζει σ' όλα ακόμα δέκα
γίναν...αρκετά
θα στριμώξει ακόμα ένα
όλα...εικοσιεννιά

Σ' όλα αυτά ακόμη πέντε
κι άλλα δυό κι ακόμη δυό
του 'μειναν στο χέρι ακόμα...
ένα κι ένα...δυό.

Μια του, λοιπόν, και δυο,
νάτος πάλι στον σταθμό,
κι από 'κει για το ταξίδι
με το πρώτο πρωινό...

Με τα πολλά σαν έφτασε
έκατσε πάλι στην πλατεία,
χαιρέτησε την Πελαγία,
και κάθισε να δροσιστεί.

Αμέσως, όμως, ένιωσε
πως κάποιος τον κοιτάζει,
πως κάποιος με τα μάτια του
μπορεί και τον ταράζει.

Σαν τηλεσκόπιο γύρισε
να ελέγξει την πλατεία,
να δει γι' αυτό που ένιωθε
ποιος είναι η αιτία.

Αχά !!! Απέναντι ακριβώς,
στο τέλειωμα του δρόμου,
τον κοίταζαν επίμονα
τα μάτια του αστυνόμου.

Κοντός, με στρογγυλή κοιλιά,
σχεδόν σα δυό βαρέλια,
και δυό μουστάκια γυριστά
σαν μυτερά τσιγκέλια.

Στα γρήγορα σηκώθηκε
και πλήρωσε να φύγει,
και φεύγοντας, σιγά-σιγά,
το βήμα του ανοίγει.

Σε λίγο βέβαια έτρεχε
μες τα στενά σοκάκια,
μα κι ο αστυνόμος πίσω του,
κρατώντας τα μουστάκια.
Πέρασε δέκα δρόμους,
δώδεκα δρομάκια,
μπήκε σε οχτώ αυλές
και δύο ποταμάκια.

Στο πάρκο, τέλος, ξέφυγε,
πηδώντας απ' τον φράχτη,
και κρύφτηκε στις κούνιες,
μπροστά απ' τον καταρράκτη.

Κάθισε σκυφτός,
να φύγει απ' το καρτέρι,
μα έπιασε τον ώμο του
με δύναμη ένα χέρι.

Γυρνάει και ήταν εκεί
μπροστά του ο αστυνόμος
και ο ληστής ακούνητος.
Τον είχε πιάσει... ΤΡΟΜΟΣ !

- Τι πάθατε και τρέχετε;
του λέει αλαφιασμένος,
είμαι και απροπόνητος
και μόλις φαγωμένος !

Κι αρχίζει να το λέει
πως ήθελε από πάντα
μια τέτοια ίδια κόκκινη
σαν την καρό του τσάντα.

Κι επίμονα του ζήτηγε
να του 'δινε αυτή,
πως τάχα είναι ο νόμος,
πως είναι διαταγή !
- Μα είναι δώρο, απάντησε,
δεν γίνεται αυτό !
Το δώρο δεν δωρίζεται
έτσι είναι το σωστό.

Κι αφού τον ξεφορτώθηκε
και πήρε μια ανάσα,
στην Πελαγία παρήγγειλε
γκαζόζες μια κάσα !

Μετά άνοιξε το τετράδιο
και διάβασε από πίσω,
μια λίστα με παιδιά
σαν τον μικρό Αρίστο.

Παιδί χωρίς αγάπη,
χωρίς ωραία δώρα,
χωρίς παρέα για παιχνίδι
και λίγη περίσσια ώρα.

Το γέλιο θα του έλειπε,
μπορεί και να 'χε λίγο,
ίσως και το ελάχιστο,
πιο λίγο κι από λίγο...

Μετά περίμενε για ώρα,
να 'ρθει και πάλι η σκοτεινιά.
Κι όλη τη νύχτα, σαν Ζορρό,
στα σπίτια έμπαινε ξανά.

Ως τις 7:00,
που ξυπνήσαν τα παιδιά
και είδαν νυσταγμένα,
με μάτια γουρλωμένα,
αυτά που ο γαργαληστής
τους είχε αφήμένα...

Το μπουκαλάκι,
κι ένα γράμμα...

Αγαπητό μου,
ζηλευτό μου,
αξιολάτρευτο μικρό μου.

Όταν το γέλιο
τα παιδιά μοιράζουν,
τα πάντα στα σίγουρα,
αλλάζουν.

Γαργαληστής.

(τραγούδι)

Ψηλά σαν μπαλόني

Είναι αυτό που σε πάει ψηλά
σαν να 'σαι μπαλόني
με μια ζωγραφιά

Είναι αυτό που σε πάει μακριά
σαν να 'σαι στο δάσος
να ακούς τα πουλιά

Είναι αυτό που σου δίνει χαρά
σαν να 'χτισες πύργους
στην ακρογιαλιά

Είναι αυτό που σε φέρνει κοντά
να τρέχεις με φόρα
σε μια αγκαλιά

Είναι αυτό...είναι αυτό...

Στο μπουκαλάκι η ετικέτα
έγραφε: ΓΥΡΙΣΕ ΤΟ,
κι όταν το γύριζαν με μιας,
έγραφε: ΜΥΡΙΣΕ ΤΟ.

Ο Αρίστος που το μύρισε,
μπήκε σε σβούρα μαγική.
Γύριζαν όλα γρήγορα
κι αλλάζανε μορφή.

Λες κι έκανε βουτιά
σ' ένα κουτί πραλίνας,
σ' ένα βουνό ζαχαρωτά
και πάστες σοκολατίνες.

Απ' τη χαρά του φώναξε
παιδιά, να τα κεράσει,
γεμίζοντας σακούλες
μ' ένα μικρό φαράσι.

Και το φαράσι έγινε
με μιας ένα πινέλο
κι αυτός ένας ζωγράφος
με κόκκινο καπέλο.

Ζωγράφιζε εικόνες,
εικόνες ως τώρα άγνωστες,
και ήρθανε γύρω του παιδιά
κι αυτά φέρανε κι άλλα.

Αρχίσανε να τραγουδούν
τραγούδια ως τώρα άγνωστα,
κι ήρθανε πιο πολλά παιδιά
κι αυτά φέρανε κι άλλα.

Μετά χορεύανε μαζί
χορούς που δεν τους ξέραν
κι ήρθανε κι άλλα παιδιά
κι αυτά φέρανε κι άλλα.

Γίναν πολλά και χτύπαγαν
τα πόδια τους στη γη,
ώσπου τους φάνηκε πως, ξαφνικά,
την κούνησαν κι αυτή...

Την ίδια ώρα ο ληστής
περπάταγε καμαρωτός.
Έμπαινε πάλι στο σταθμό,
χαρούμενος και γελαστός.

Πήρε βαθιά ανάσα,
και, σαν να παίζαν κοντραμπάσα,
είπε χωρίς ρυθμό,
το τραγουδάκι αυτό:

*Δρόμο παίρνω, δρόμο αφήνω
Δρόμο παίρνω, δρόμο αφήνω
στο ίδιο μέρος δεν θα μείνω,
δρόμο θα πάρω, δρόμο θ' αφήσω,
παιδιά θα βρω να γαργαλήσω.*

*Δρόμο παίρνω δρόμο αφήνω
στο ίδιο μέρος δε θα μείνω,
δρόμο θα πάρω, δρόμο θ' αφήσω
παιδιά θα βρω να γαργαλήσω.*

*Δρόμο θα πάρω, δρόμο θ' αφήσω
Πολλά παιδιά θα γαργαλήσω
Δρόμο παίρνω δρόμο αφήνω
στο ίδιο μέρος δε θα μείνω*

*δρόμο θα πάρω, δρόμο θ' αφήσω
παιδιά θα βρω να γαργαλήσω
Δρόμο παίρνω δρόμο αφήνω
στο ίδιο μέρος δε θα μείνω*

*Δρόμο παίρνω, δρόμο αφήνω
στο ίδιο μέρος δεν θα μείνω...*