

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ – ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΣΥΖΕΥΞΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ
ΤΟΥ V.E. MEYERHOLD**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΦΩΤΕΙΝΗ ΣΩΤΗΡΧΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2011

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Εισαγωγή.....	10
Σκοπός και σημασία της έρευνας.....	11
Ερευνητικές υποθέσεις.....	12
Οριοθετήσεις και περιορισμοί της μελέτης.....	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Εισαγωγή.....	15
1.1 Η σχέση της Αισθητικής Αγωγής και των γνωστικών διαδικασιών σύμφωνα με τη θεωρία της «πολιτισμικής μεσολάβησης» του Vygotsky	17
1.2 Το παιχνίδι και η συμβολή του στην πολιτισμική εμπειρία σύμφωνα με τη θεωρία του Winnicott	20
1.3 Διαθεματικές δυνατότητες του εκπαιδευτικού κονστρουκτιβισμού στη σύγχρονη εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη	23
1.4 Συζήτηση.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή.....	29
2.1 Σχολικό θέατρο: σκοπός ή μέσο;.....	30
2.2 Θεατρική σύμβαση και Θεατρική Αγωγή.....	34
2.3 Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα.....	37
Συζήτηση	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Εισαγωγή.....	41
3.1 Θεωρίες περί της οργανικής σχέσης δραματικής τέχνης και μουσικής	41
3.1.1 Σχέση δημοτικής παραδοσιακής μουσικής και λαϊκού παραδοσιακού θεάτρου.....	43
3.1.2 Μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις για την οργανική σχέση Μουσικής και Λόγου.....	45
3.2 Η παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	49
3.3 Τάσεις συνεργασίας Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής στην Ελλάδα του 21ου αι.....	50
Συζήτηση.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΤΕΧΝΩΝ ΜΕ ΤΑ ΑΛΛΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή.....	57
---------------	----

4.1 Είδη και φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....	57
4.2 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και Αισθητική Αγωγή.....	60
4.2.1 Τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.....	62
4.3 Επαγγελματική επάρκεια του δασκάλου της Αισθητικής Αγωγής.....	63
Συζήτηση.....	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΟΙ ΣΚΗΝΟΘΕΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ Ν.Ε. MEYERHOLD ΚΑΙ Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγή.....	67
5.1 Ο κονστρουκτιβισμός στην Τέχνη: Η θεατρική πρωτοπορία στη Ρωσία (1900-1930).....	68
5.2 Οι θεατρικές αναζητήσεις του Meyerhold πριν από τη Ρωσική Επανάσταση (1902-1917)..	71
5.2.1 Α΄ Περίοδος Σκηνοθεσίας: Θέατρο Επινόησης.....	71
5.2.2 Το Στούντιο Meyerhold (1913-1917).....	77
5.3 Οι θεατρικές αναζητήσεις του Meyerhold μετά τη Ρωσική Επανάσταση (1917-1939).....	79
5.3.1 Η χρυσή εποχή της ωρίμανσης: Β΄ Περίοδος Σκηνοθεσίας: Επαναστατικό Θέατρο (1917-1927).....	79
5.3.2 Βιομηχανική: Ιστορική αναδρομή.....	80
5.3.3 Η βιομηχανική ως μέρος της εκπαίδευσης του ηθοποιού.....	83
5.3.4 Οι ασκήσεις της βιομηχανικής.....	85
5.3.5 Παρερμηνείες της μεθόδου της βιομηχανικής.....	87
5.4 Ο ρόλος της μουσικής σε μια θεατρική παράσταση σύμφωνα με τον Meyerhold.....	90
5.4.1 Οι όπερες στο σκηνοθετικό σύμπαν του Meyerhold.....	94
5.5 Διερεύνηση στην ερώτηση: υπάρχει «σύστημα» Meyerhold;.....	96
5.6 Ο Meyerhold σήμερα: οι πνευματικοί κληρονόμοι.....	107
5.6.1 Αποτελεί ο επικός Μπρεχτ την ιστορική «δικαίωση» του Meyerhold στη σύγχρονη θεατρική σκηνή;.....	112
5.7 Οι κοινές διαπιστώσεις Meyerhold και Vygotsky.....	115
5.8 Ο Meyerhold στο σχολείο του 21ου αι.....	120
Συζήτηση.....	123

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Συνοπτική περιγραφή του γενικότερου πλαισίου του ερευνητικού σχεδίου (Ερευνητικές υποθέσεις – Ερευνητική στρατηγική – Ερευνητική προσέγγιση – Διαδικασία – Μέσα συλλογής δεδομένων).....	125
--	-----

6.2 Ποιοτική έρευνα.....	129
6.2.1 Μέθοδος ανάλυσης.....	129
6.2.2 Στατιστική επεξεργασία της ποιοτικής έρευνας.....	130
6.3 Ποσοτική έρευνα.....	131
6.3.1 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης σε μαθητές (Προέρευνα – Στατιστική επεξεργασία της ποσοτικής έρευνας στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου).....	131
6.3.2 Στατιστική επεξεργασία της ποσοτικής έρευνας σε γονείς/θεατές του παραστατικού θεάματος.....	134

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Περιγραφική παρουσίαση ποιοτικών αποτελεσμάτων (Μαθητές – Ερευνήτρια – Δάσκαλοι/Παρατηρητές – Γονείς/Θεατές του παραστατικού θεάματος).....	137
7.2 Περιγραφική εξέταση της ποσοτικής έρευνας.....	147
7.2.1 Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου.....	147
7.2.2 Οι γονείς/θεατές του παραστατικού θεάματος.....	166

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΞΟΝΙΚΗΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	176
8.2 Κριτική αξιολόγηση των ερμηνευτικών αποτελεσμάτων – Επιλεκτική κωδικοποίηση ..	200
8.3 Σύνδεση ερευνητικού τμήματος με το θεωρητικό υπόβαθρο του Α΄ Μέρους.....	203
8.4 Βιβλιογραφική έρευνα.....	205
8.4.1 Έρευνες για την πρόσληψη του Meyerhold την πρώτη δεκαετία του 21ου αι.....	206
8.4.2 Ένα άγνωστο θεατρικό κείμενο του Meyerhold για το παιδικό θέατρο της Asia Lacia.....	208
8.4.3 Βιβλιογραφικές αναφορές για πιθανές επιρροές του Vygotsky από τον Meyerhold.....	209
8.4.4 Έρευνες για τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής	209
8.4.5 Έρευνες για τον κονστρουκτιβισμό στην εκπαίδευση.....	212
8.4.6 Έρευνες για τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής στην καλλιέργεια των έξι αξόνων.....	213
8.4.7 Έρευνες για το σχολείο-εργαστήριο.....	215

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

9.1 Συμπεράσματα	217
------------------------	-----

9.2	Επισήμανση αδυναμιών της μελέτης.....	225
9.3	Ενδεικτικές προτάσεις για περαιτέρω μελέτη της παρούσας έρευνας.....	227

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΝΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΥΖΕΥΞΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ – ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕ ΑΛΛΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

	Εισαγωγή.....	229
10.1	Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης στην πρόταση.....	229
10.2	Εννοιολογικές προσεγγίσεις του διδακτικού μοντέλου της πρότασης.....	230
10.3	Δομικά στοιχεία της πρότασης-μοντέλο.....	231
10.4	Μέθοδος διδασκαλίας της πρότασης-μοντέλο.....	234
10.5	Μορφή διδασκαλίας της πρότασης-μοντέλο.....	237
10.6	Ωριαίο μοντέλο διδασκαλίας της πρότασης-μοντέλο.....	244

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11ο: «ΖΩΝΗ ΕΓΓΥΤΕΡΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ MEYERHOLD»

	Εισαγωγή.....	246
11.1	Διεξαγωγή της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της πρότασής μας στους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού.....	247
11.1.1	Προγραμματισμός των 14 διδακτικών ενοτήτων της πιλοτικής εφαρμογής.....	247
11.1.2	Ανακεφαλαίωση παραδοχών και συνεπαγωγών του μοντέλου μας.....	275
11.1.3	Ασκήσεις σύζευξης μουσικής – θεατρικής αγωγής της πρότασής μας.....	277
11.2	Περιγραφή των αρχών ενός παραστατικού σχολικού θεάματος της πρότασης και εφαρμογή αυτών στην παράσταση της 25ης Μαρτίου 2010 με την πιλοτική ομάδα του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αργυρούπολης.....	285
11.2.1	Η βαθύτερη ουσία ενός σχολικού παραστατικού θεάματος.....	286
11.2.2	Ο σκηνικός χώρος.....	289
11.2.3	Το παραστατικό κείμενο ως προϊόν συλλογικής δημιουργίας.....	290
11.2.4	Σύζευξη θεατρικής και μουσικής τέχνης.....	291
11.2.5	Όλοι οι μαθητές αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους.....	296
11.2.6	Το κοινό ως ο τέταρτος ισότιμος συντελεστής του σχολικού παραστατικού θεάματος.....	297
11.2.7	Η κινησιολογία ενός παραστατικού σχολικού θεάματος.....	297
11.2.8	Η χρήση της ουδέτερης μάσκας.....	298
11.2.9	Το γκροτέσκο στις σχολικές παραστάσεις.....	299

11.2.10 Το θεατρικό μοντάζ ως σκηνοθετική τεχνική επεξεργασίας του παραστατικού υλικού.....	299
11.2.11 Μείξη πολλαπλών θεατρικών και μουσικών παραδόσεων.....	301
11.2.12 Σωματικότητα.....	297
11.2.13 Η σχολική παράσταση ως ένα εργαστήριο νέων λύσεων σε διαχρονικά προβλήματα.....	302
11.2.14 Η σχολική παράσταση ως μια πράξη με πολιτικές και ηθικές διαστάσεις.....	302
Συζήτηση.....	303
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	305
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	323
Ερωτηματολόγιο μαθητών	
Ερωτηματολόγιο γονέων/θεατών	
DVD: Βιντεοσκόπηση του παραστατικού σχολικού θεάματος για την εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου 2010 με την πιλοτική ομάδα του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αργυρούπολης	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι ο 20ος αιώνας πρόσφερε πολλά σε επίπεδο βιβλιογραφίας, θεωρίας και προτάσεων όσον αφορά τη διδασκαλία της θεατρικής και της μουσικής αγωγής στο σχολείο. Άμεσος στόχος των νέων αντιλήψεων είναι η παιδαγωγική διάσταση της αισθητικής διαπαιδαγώγησης και η πολύπλευρη καλλιέργεια του μαθητή ως ενεργού μέλους του κοινωνικού συνόλου. Ξεκίνησαν επίσης πολλές συζητήσεις γύρω από το ζήτημα της καλλιτεχνικής ή μη έκφρασης του παιδιού και ο ενεργός ρόλος του στο καλλιτεχνικό γεγονός. Έγινε πλέον κοινά αποδεκτό ότι μέσα από την Τέχνη το παιδί συνδέει την εσωτερική του πραγματικότητα με την εξωτερική φέρνοντας σε δυναμική αλληλεπίδραση τη μια με την άλλη. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια δομημένων κανόνων το παιδί αποκτά αυτοδύναμες εμπειρίες, πολύτιμες για την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Vygotsky, 2000· Piaget, 1969· Winnicott, 1971).

Ωστόσο, στις αρχές του 21ου αι. την Τέχνη για παιδιά την αντικαθιστά η Τέχνη με παιδιά, που δρουν και εκθέτουν μπροστά σε κοινό προσωπικές εμπειρίες. Το παιδί παράγει Τέχνη με την ίδια την προσωπικότητά του, τις καταθέσεις και τη δράση του. Στα μαθήματα της θεατρικής και μουσικής Αγωγής δίνεται έμφαση στις διαδικασίες και στην εμπειρία της δράσης. Παράλληλα με αυτή την έμφαση, η φιλοσοφία των νέων εκπαιδευτικών συστημάτων αναβαθμίζει την εκπαιδευτική αξία της Τέχνης και τείνει να ενσωματώσει στους κόλπους της την καλλιέργεια των τεχνών διαθεματικά. Η Τέχνη αναγνωρίζεται ως ισότιμη με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, θεωρείται δεδομένη η παιδαγωγική συμβολή της στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Επομένως, οι μέθοδοι διδασκαλίας με τις οποίες μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά αυτή η διαθεματική προσέγγιση των καλλιτεχνικών μαθημάτων με τα άλλα μαθήματα αλλά και μεταξύ τους, αποτελούν θέματα ερευνών με επίκαιρο χαρακτήρα και άμεση προτεραιότητα.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί τη διερεύνηση καταρχήν και στη συνέχεια την κατάθεση μιας πρότασης διδασκαλίας σύζευξης θεατρικής και μουσικής αγωγής, καθώς και τη διαθεματική τους προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Κύρια πηγή έμπνευσης της έρευνας μας αποτελούν οι απόψεις του ρώσου σκηνοθέτη θεάτρου V.E. Meyerhold που θεωρείται διεθνώς ως ένας από τους θεμελιωτές του σύγχρονου θεάτρου. Οι απόψεις αυτές αποκτούν ένα ειδικό παιδαγωγικό βάρος, αν συνδυαστούν με τις παιδαγωγικές θεωρίες του Lev Vygotsky κατά κύριο λόγο, καθώς και πολλών άλλων ερευνητών της εξελικτικής ψυχολογίας. Κύρια επιδίωξη αυτής της μελέτης είναι να αποδείξει ότι οι απόψεις του Meyerhold μπορούν να εφαρμοστούν με θετικά αποτελέσματα για τη σύζευξη θεατρικής και

μουσικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από μια παιδαγωγική επεξεργασία τους.

Βασική προϋπόθεση της έρευνάς μας είναι ότι η αυτόνομη διδασκαλία τόσο της θεατρικής όσο και της μουσικής αγωγής θα συνεχιστεί και θα εξελιχθεί. Γι' αυτό και δεν στοχεύει στην ανάπτυξη ενός αυτόνομου θεατρικού ή μουσικού συστήματος πέρα από τα υπάρχοντα. Αυτό που προτείνουμε είναι τη δημιουργία ενός πεδίου, όπου οι δυο τέχνες θα συναντώνται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και θα συνομιλούν διαλεκτικά.

Στο μοντέλο διδασκαλίας της παρούσας μελέτης, θεμελιώδεις μουσικοί στόχοι (όπως η καλλιέργεια του τονικού ύψους, οι ρυθμικές ικανότητες, η εξοικείωση με τη δυναμική και ηχοχρωματική διάσταση των ήχων, κλπ), πραγματοποιούνται μέσα από τη χρήση θεατρικών μεθόδων. Αντίστοιχα, θεατρικοί παιδαγωγικοί στόχοι (σωματικότητα, έκφραση, δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμός, σκηνική δράση, κλπ), πραγματοποιούνται μέσα από τη χρήση μουσικών μεθόδων. Παράλληλα υποστηρίζουμε την αναγκαιότητα δημιουργίας αυθύπαρκτων διδακτικών μοντέλων για κάθε ηλικιακή βαθμίδα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία μουσική και δραματική τέχνη θα αποτελούν μια αδιάσπαστη ενότητα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους σκόπιμα αποφεύγεται η οποιαδήποτε εξειδικευμένη μουσική ή θεατρική παιδαγωγική. Κύριος στόχος μας παραμένει μέχρι τέλους η διερεύνηση δημιουργίας ενός μοντέλου που εμπνέεται από τον Meyerhold, εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο και προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ του δασκάλου τάξης και των εξειδικευμένων παιδαγωγών. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα πέρα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις κρίναμε απαραίτητο να προταθούν σε σχετικό κεφάλαιο μια σειρά από ενδεικτικές ασκήσεις σύζευξης μουσικής και θεατρικής αγωγής. Οι ασκήσεις αυτές εμπεριέχουν συγκεκριμένους θεατρικούς και μουσικούς παιδαγωγικούς στόχους και αποτελούν μοντέλα, με βάση τα οποία μπορούν να δημιουργηθούν άλλα αντίστοιχα από ειδικούς παιδαγωγούς.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποτελείται από τρία μέρη. Στο Α' Μέρος θα επιχειρηθεί καταρχήν μια παρουσίαση θεωρητικών προσεγγίσεων που διερευνούν τις σχέσεις της αισθητικής αγωγής και της γνωστικής διαδικασίας. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε κατά πόσο υπάρχουν κοινές διαπιστώσεις μεταξύ των ερευνητών της εξελικτικής ψυχολογίας και των απόψεων του σκηνοθέτη θεάτρου V.E. Meyerhold, καθώς και αν αυτές μπορούν να έχουν παιδαγωγική εφαρμογή. Σε ειδικό κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις κοινές διαπιστώσεις του Meyerhold και του Vygotsky. Στο Β' Μέρος, που είναι το κυρίως ερευνητικό μέρος της διατριβής, παρατίθεται η μεθοδολογική προσέγγιση της εφαρμογής των ερευνητικών

υποθέσεων της μελέτης μας. Και στο Γ΄ Μέρος προτείνουμε, με τη μορφή συγκεκριμένου μοντέλου, τη σύζευξη θεατρικής και μουσικής αγωγής μέσα στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο σχολείο του 21ου αι.

Πιστεύουμε επίσης, ότι η χρήση των συμβολικών επικοινωνιακών διαύλων και οι βιωματικοί μέθοδοι που χρησιμοποιεί η Τέχνη στη μετάδοση κάθε είδους γνώσης, είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τις διδακτικές μεθόδους όλων των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Είναι επίσης πολύ πιθανόν ότι καλλιτεχνική παιδεία θα μπορούσε, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, να συμβάλει στην ενεργητική στάση και στη δημιουργική σχέση του αυριανού πολίτη με την κοινωνία (Schaefer, 2011). Ως εκ τούτου, ελπίζουμε η παρούσα διατριβή να αποβεί χρήσιμη στους σύγχρονους μαθητές. Ελπίζουμε επίσης να βοηθήσει το σχεδιαστή εκπαιδευτικής πολιτικής, τον εκπαιδευτικό και κάθε μέλος της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Ευρύτερη φιλοδοξία αυτής της έρευνας είναι να συμβάλει στην εξισορρόπηση των επιδιώξεων και στον εμπλουτισμό των τρόπων παρέμβασης της Αισθητικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Δ. Μαραγκόπουλο, για την πολύτιμη και καθοριστική βοήθεια που προσέφερε ως επόπτης σε όλα τα στάδια της επίπονης διεξαγωγής της παρούσας μελέτης. Ευχαριστώ την Ά. Κοντογιάννη, μέλος της τριμελούς επιτροπής, για τη συμβολή της στο παιδαγωγικό και στο μεθοδολογικό μέρος της έρευνας, καθώς και το τρίτο μέλος της επιτροπής, την Ι. Ετμεκτσόγλου, για τις καίριες και ενδεδειγμένες υποδείξεις της, όσον αφορά την επιστημονική συνέπεια του θεωρητικού και του ερευνητικού μέρους της εργασίας. Ευχαριστώ θερμά, τον Ιωάννη Τσιώτα, διευθυντή του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αργυρούπολης, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, καθώς και τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης για τη δημιουργική συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Εισαγωγή

Προβληματική της έρευνας

Ένας από τους σημαντικούς σταθμούς στην ιστορία της Παιδαγωγικής στάθηκε η προσπάθεια να απεγκλωβιστούν οι μαθητές από ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ζούσαν απομονωμένοι από την ουσιαστική γνώση και την κοινωνική πραγματικότητα. Οι θεσμικές αναπροσαρμογές για την αποκατάσταση της ενιαίας αντιμετώπισης της γνώσης με εναλλακτικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ξεκίνησαν στις προηγμένες χώρες της Δύσης από τα μέσα του 20ού αι. Στην Ελλάδα οι προσπάθειες αυτές χρονολογούνται μόλις τις δυο τελευταίες δεκαετίες. Σε αυτή τη στροφή προς την αντιμετώπιση του σχολείου ως ενός ζωντανού κυττάρου της κοινωνίας και του μαθητή ως αυριανού ενεργού πολίτη, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η σύγκλιση διεπιστημονικών ερευνών, που αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με μια τέτοια διεπιστημονική έρευνα, την 30χρονη νεοδημοσιευθείσα μελέτη του Melvin Konner (2010), το παιχνίδι αποτελεί ένα «πλεονέκτημα» της ανθρώπινης εξέλιξης και όλη η μάθηση μπορεί να στηριχθεί στους κανόνες του (βιωματική γνώση). Όσον αφορά όμως τη φύση του ανθρώπινου παιχνιδιού, διαπιστώθηκε ότι οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων στην ανθρώπινη παιδική ηλικία είναι μια παρενέργεια των συνθηκών παιδικής φροντίδας στα προηγμένα βιομηχανικά κράτη. Είναι επίσης η κύρια αιτία των ανησυχητικού φαινομένου της αύξησης του αυτισμού, των «συλλογικών μονολόγων» και των «παράλληλων παιχνιδιών» που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο παιδί: Τα μικρά παιδιά δεν είναι «εξοπλισμένα» να σχετίζονται με τους συνομηλίκους τους, επειδή, όπως έχουν αποδείξει ανθρωπολογικές μελέτες, ποτέ δεν τους ζητήθηκε να το κάνουν κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους της ανθρώπινης εξέλιξης (Konner, 2010). Η διαπίστωση αυτή δίνει μια ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στην παιδαγωγική αξία της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (Vygotsky, 2000). Ταυτόχρονα, διαπιστώνουμε ότι η στροφή στη διαθεματικότητα και τα διαπολιτισμικά μοντέλα σχολείων αποτελεί διεθνώς ένα τετελεσμένο γεγονός. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι προσπάθειες που γίνονται προς την κατεύθυνση αυτή χαρακτηρίζονται από γοργούς ρυθμούς. Συχνά μάλιστα παίρνουν τη μορφή επείγουσας παρέμβασης και έτσι οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, γονείς) καλούνται να ανταπεξέλθουν σε απαιτήσεις πολύ μεγαλύτερες από αυτές των δυνατοτήτων τους. Από την άλλη μεριά οι μαθητές του 21ου αι., εξαιτίας του

μεταβατικού εκπαιδευτικού συστήματος και της πολυπλοκότητας των κοινωνικών συνθηκών, παρουσιάζουν έντονα προβλήματα δημιουργικής εμπλοκής τους στη σχολική κοινότητα (έλλειψη αυτοεκτίμησης, άγχος, μειωμένη απόδοση, αντικοινωνική και συχνά βίαιη συμπεριφορά, έλλειψη οραμάτων, ανυπαρξία ιδανικών, κτλ).

Αναγκαιότητα και επικαιρότητα της έρευνας

Την τελευταία δεκαετία η –κοινή– ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έχει ένα σαφή προσανατολισμό προς την προώθηση και ενίσχυση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτοί επιτρέπουν στο μαθητή να καταλάβει *«τις αμοιβαίες σχέσεις και τις αλληλοπαθείς επιδράσεις ανάμεσα στα μέρη και στο όλο, αναπτύσσοντας έτσι τη φυσική ικανότητα του ανθρώπινου πνεύματος να τοποθετεί όλες τις πληροφορίες του μέσα σε ένα πλαίσιο και ένα σύνολο»* (Morin, 1999: 15).

Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι, ενώ διεθνώς διεξάγονται πολλές έρευνες με θέματα που αφορούν την καλλιτεχνική παιδεία με διαθεματική προσέγγιση, δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που να επιχειρούν την παιδαγωγική προσαρμογή των καλλιτεχνικών απόψεων του Meyerhold στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η καλλιτεχνική παιδεία συνδέεται άμεσα με την ανάγκη του παιδιού να εκφραστεί δημιουργικά μέσα από μια συμβολική γλώσσα, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, απέναντι στον συγκεκριμένο εξωτερικό κόσμο στον οποίο αναπτύσσεται και διαμορφώνει την προσωπικότητά του και την κοινωνική του υπόσταση. Καλλιεργεί τις φυσικές, διανοητικές και ψυχικές ανάγκες του μαθητή, γνωρίζοντάς του προοδευτικά την αρμονία των αντιθέσεων και τις πολλαπλές οπτικές γωνίες και ερμηνείες της εκάστοτε ιστορικής πραγματικότητας. Καταργεί το μονόδρομο από την έδρα στα θρανία και εμπνέει με αβίαστο τρόπο τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή και οδηγεί σε μια εμπειρική γνώση. Επίσης, εφοδιάζει το παιδί με αυτογνωσία, πίστη στον εαυτό του και επικοινωνιακή δύναμη. Για τους παραπάνω λόγους θεωρείται απαραίτητο να διερευνηθούν μοντέλα διδασκαλίας Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής που να εμπεριέχουν δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών.

Κύριος σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσουμε αν ένα τέτοιο μοντέλο, που στηρίζεται στις απόψεις ενός από τους πρωτοπόρους του σύγχρονου παγκόσμιου θεάτρου, του V.E. Meyerhold (βλέπε Κεφάλαιο 5), θα λειτουργήσει ως Ζώνη Εγγύτερης

Ανάπτυξης (βλέπε Κεφάλαιο 1 Vygotsky) για τη σύζευξη των μαθημάτων της Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής και θα συμβάλει θετικά στη διαπαιδαγώγηση των σημερινών μαθητών και αυριανών ενεργών πολιτών. Πιο συγκεκριμένα, ως βασικοί στόχοι τέθηκαν: α) η διερεύνηση παιδαγωγικών θεωριών αναφορικά με μια διαθεματική/κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης, β) η διερεύνηση των απόψεων του Meyerhold και η σύγκρισή τους με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, γ) η διερεύνηση των δυνατοτήτων εφαρμογής ενός πιλοτικού προγράμματος στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης της ΣΤ' Δημοτικού, στο οποίο θα υπάρχει σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής. Επιλέξαμε η θεματική ενότητα αυτής της εφαρμογής να αφορά τις σχολικές επετείους, γιατί σε αυτές συνευρίσκονται και μπορούν να συμμετέχουν οι μαθητές όλων των τάξεων, άλλοτε με την ιδιότητα του δημιουργού και άλλοτε με αυτήν του κοινού.

Ερευνητικές υποθέσεις

Κύρια υπόθεση της έρευνας είναι ότι, αν εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στην παιδαγωγική εφαρμογή των απόψεων του Meyerhold σε ό,τι αφορά τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής, μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως «*Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης*» (βλ. σελ. 17-18) στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υποθέτουμε επίσης ότι η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής και η διαθεματική της προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα θα βελτιώσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα συμβάλει επίσης, στην τόνωση της αυτοεκτίμησής τους, στην καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος, της κοινωνικής συνείδησης και της δημιουργικής εμπλοκής τους στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της οποίας αποτελούν μέρος.

Διαδικασία

Για να διαπιστώσουμε αν ισχύουν οι ερευνητικές μας υποθέσεις, θα διερευνήσουμε τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής πρότασης που εφαρμόστηκε πειραματικά από την ερευνήτρια, το 2ο τρίμηνο του διδακτικού έτους 2009-2010 σε δυο τμήματα της ΣΤ' Τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αργυρούπολης, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης. Η θετική αξιολόγηση του προγράμματος αυτού μας οδήγησε στη σύνθεση ενός διδακτικού μοντέλου διαθεματικής σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ποιοτικές και ποσοτικές μετρήσεις έδειξαν ότι συνέβαλλε στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, του συλλογικού πνεύματος και της κοινωνικής συνείδησης. Παράλληλα, φάνηκε ότι βοήθησε τους μαθητές ατομικά και συλλογικά να εμπλακούν με δημιουργική διάθεση στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Επικεντρωθήκαμε στην Εθνική Επέτειο της 25ης Μαρτίου,

επειδή η Ιστορία της Εθνικής Ανεξαρτησίας και σύστασης του νεοελληνικού κράτους είναι διαχρονικά ένα εκπαιδευτικό πεδίο ιδιαίτερα πολύπλευρο τόσο γνωστικά όσο και πολιτισμικά. Αποτελεί επίσης ένα σημείο αναφοράς της εθνικής ταυτότητας του Έλληνα μαθητή και γι' αυτό τον ευαισθητοποιεί να εμπλακεί δημιουργικά με τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και να βρει κοινά στοιχεία με τη δική του σύγχρονη προσωπική και κοινωνική πραγματικότητα. Θεωρούμε, επίσης, ότι το συγκεκριμένο θέμα, που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής ομάδας, μέρος των οποίων είναι και οι γονείς. Έτσι μπορεί να καλλιεργείται αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσά τους. Επίσης δίνεται η ευκαιρία στο παραδοσιακό σχολείο να ανοίξει τις «κλειστές πόρτες» του στην κοινωνία. Τέλος, θεωρούμε ότι η πρόταση στην οποία καταλήγει η παρούσα μελέτη μπορεί όχι μόνο να εμπλουτίσει μεθοδολογικά τα μαθήματα της θεατρικής και μουσικής αγωγής του Αναλυτικού Προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά να βοηθήσει επίσης λειτουργικά προς τη διαθεματική προσέγγισή τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Η όλη εργασία διέπεται από τους ακόλουθους περιορισμούς και οριοθετήσεις:

1. Γίνεται διερεύνηση του θέματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο και όχι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
2. Εξετάζεται κατά κύριο λόγο η Θεατρική Αγωγή και η σύζευξή της με τη Μουσική Αγωγή και όχι άλλοι τομείς της Αισθητικής Αγωγής.
3. Δεν εξετάζεται η διαθεματική προσέγγιση Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής με όλα τα γνωστικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά οι δυνατότητες που υπάρχουν στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας και της Αγωγής του Πολίτη.
4. Στην εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας συμμετείχαν οι γονείς και οι μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου, κυρίως με την ιδιότητα του ενεργού κοινού. Τα μαθήματα έγιναν με τους μαθητές της ΣΤ' Τάξης.
5. Η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος εμπειρίχε μουσικές ασκήσεις που δεν απαιτούσαν ειδικές γνώσεις μουσικής.
6. Η πιλοτική εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης έγινε από την ερευνήτρια, γιατί ήταν απαραίτητος ο συνδυασμός παιδαγωγικών και θεατρικών γνώσεων από τον εκπαιδευτικό που θα την δίδασκε.

7. Η συνεργασία της ερευνήτριας με το δάσκαλο τάξης και με τη δασκάλα Μουσικής έγινε σύμφωνα με τις δυνατότητες του Ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος και εφαρμόστηκε ένα τρίμηνο πλάνο εργασίας, για το οποίο ήταν ενήμερος και σύμφωνος ο Σύλλογος Διδασκόντων του Σχολείου.

8. Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς από άλλες τάξεις και με τους γονείς έγινε μέσα στο πλαίσιο της κοινής επιθυμίας τους.

9. Σε κάθε περίπτωση τα όποια συμπεράσματα της έρευνας του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος δεν είναι γενικής ισχύος, γιατί ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν δεν επιτρέπει να γενικεύσουμε τα πορίσματα της έρευνας για όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Ωστόσο πρέπει να διευκρινισθεί πως η επιλογή έγινε με κριτήρια που εξασφάλισαν ότι, τα δυο σχολεία που επιλέχτηκαν να αποτελέσουν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, ήταν αντιπροσωπευτικά για το μέσο όρο δημόσιων σχολείων της Α΄ Αθηνών και δεν υπήρξαν άλλοι παράγοντες που να επηρέασαν την υλοποίηση της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Εισαγωγή

Σύγχρονες πανεπιστημιακές έρευνες με θέματα που αφορούν την Αισθητική Αγωγή συσχετίζουν την Τέχνη στην εκπαίδευση με τη γνωστική διαδικασία¹. Η σχέση αυτή αποτελεί απόδειξη της μεγάλης επίδρασης που άσκησαν στην επιστημονική σκέψη τα τρία κύρια ψυχολογικά και παιδαγωγικά ρεύματα του 20ού αι., οι θεωρητικές κατευθύνσεις των οποίων υπαγόρευαν διαφορετικούς δρόμους προσέγγισης της γνώσης, συμφωνούσαν ωστόσο για την ενιαία μορφή με την οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται (Langer, 1969· Kohlberg και Mayer, 1972). Η θεωρητική κατεύθυνση της ωρίμανσης, οπαδοί της οποίας ήταν ο Freud και η Montessori, πρόσβευε ότι αυτό που βρίσκεται μέσα στο άτομο, ο εσωτερικός του κόσμος, παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στη μάθηση. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον που θα επιτρέπει να ξεδιπλώνεται το εσωτερικό «καλό» και να αποκαλύπτεται το εσωτερικό «κακό» υπό έλεγχο. Η έννοια της Τέχνης σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία συμβαδίζει με την αντίληψη της «σχολής της Βιέννης», που αντιλαμβάνεται την Τέχνη ως αυτόνομη μορφοποιητική δραστηριότητα, η οποία εξαρτάται από το στάδιο ωριμότητας του ατόμου και είναι ανεξάρτητη από τις διαδικασίες μίμησης της πραγματικότητας (Wadsworth, 1996· Riegl, 1903· Πούλος, 2006).

Στον αντίποδά της, η θεωρία του μιχεβιορισμού πιστεύει ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι το αποτέλεσμα ειδικά αποκτημένων συνειρμών που ενισχύονται από το περιβάλλον (Westbrook, Kennerkey & Kirk, 2010). Η ατομική-γενετική προσωπικότητα του ατόμου έχει ελάχιστη σημασία (John Locke, Ivan Pavlov, John Watson, A.H. Thorndike, B.F. Skinner). Επομένως, η εκπαίδευση πρέπει να δίνει στο παιδί «μηχανή» άμεσες οδηγίες μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Το κίνητρο της μάθησης, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, είναι εξωτερικό και η Τέχνη χρησιμοποιείται ως ένας από τους μηχανισμούς «τροποποίησης της συμπεριφοράς». Είναι χαρακτηριστικό ότι για πολλές δεκαετίες η πολιτισμική μεταβίβαση ήταν η κρατική πολιτική «γραμμή» στη σοβιετική εκπαίδευση – αλλά επηρέασε βαθύτατα και την παραδοσιακή εκπαίδευση των ΗΠΑ(!): η «στρατευμένη» τέχνη υπηρετεί την πολιτική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου μοντέλου είναι το θέατρο της αποστασιοποίησης και της διαπαιδαγώγησης του κοινού, του Μπρεχτ.²

¹ Βλέπε ενδεικτικά τη διατριβή της Ά. Κοντογιάννη «Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση» (2000), της Ε. Μέλλιου «The Relationship between dramatic play and creativity in young children» (1993) και του Α. Τσιάρα «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (2003).

² Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ως μια απόδειξη της μονομέρειας αυτής της θεωρητικής προσέγγισης, ότι τα ίδια τα θεατρικά έργα του Μπρεχτ, και μάλιστα τα καλύτερα, όπως το

Στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης συνυπάρχουν ισότιμα σε βαρύτητα, η ατομικότητα και το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά οι θεμελιωτές της (Heinz Werner, Lev Vygotsky, Jan Piaget) δίνουν στις δυο έννοιες διαφορετικές ερμηνείες από αυτές των οπαδών της ωρίμανσης και των μηχανισμοριστών. Η νοητική ανάπτυξη δεν θεωρείται προκαθορισμένη ούτε μπορεί να μηχανοποιηθεί με βάση συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους. Είναι μια εξελίξιμη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον οργανισμό (άτομο) και το συγκεκριμένο περιβάλλον και η πορεία της είναι μοναδική για κάθε άνθρωπο. Ο εκπαιδευτικός είναι μέρος της σχέσης του παιδιού με το εξωτερικό περιβάλλον και καλείται να το βοηθήσει να αναπτύξει τη δική του ατομική σχέση με αυτό (Piaget, 1973· Vygotsky, 2000).

Η Τέχνη στην εκπαίδευση σύμφωνα με τη γνωστική ανάπτυξη αποκτά μια κοινωνική διάσταση. Λόγω του βιωματικού της χαρακτήρα έχει παιδαγωγική αξία όχι ως αυτόνομο αισθητικό αποτέλεσμα αλλά ως ένας αναγκαίος παράγοντας μεσολάβησης αυτής της αλληλεπίδρασης του εξωτερικού με τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Ο κάθε μαθητής αποκτά τη δική του σχέση με τα σύμβολα, τους «κώδικες» και τις βιωματικές-τελετουργικές διαδικασίες της Τέχνης, εμπλουτίζοντας με ένα βαθύτερο νόημα όλες τις δραστηριότητες της ζωής του (Bruner, 1997· Berry, 1992· Morin, 2000· Adorno, 2000).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Πιερ Μπουρντιέ, υπερβαίνοντας το δίλημμα αν θα πρέπει να προσεγγίζουμε την Τέχνη από «τα μέσα» ή από «τα έξω», συγκρότησε τη θεωρία του καλλιτεχνικού πεδίου. Το πεδίο αυτό προσδιορίζεται ανάμεσα σε δυο ομόλογες μεταξύ τους δομές: α) στον χώρο που καταλαμβάνουμε εμείς –τα υποκείμενα– με τις ιδιότητες που μας χαρακτηρίζουν ως προϊόντα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής και ταξικής δομής και β) στον χώρο των τοποθετήσεών μας, δηλαδή της δυνατότητας δημιουργικής μας παρέμβασης τόσο στο επίπεδο της παραγωγής όσο και στο επίπεδο πρόσληψης των έργων τέχνης. Η ικανότητα, επομένως, να αποκτούμε ουσιαστική σχέση με την Τέχνη εξαρτάται από μια βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας της, την οποία ονομάζει «κώδικα των κωδίκων». Μέσα από αυτόν τον «κώδικα» μπορούμε να αναγνωρίσουμε και να αποκτήσουμε ουσιαστική σχέση με τις διαδοχικές ρήξεις-συγκρούσεις – που εγγράφονται σε κάθε ρηζικέλευθο έργο τέχνης (Μπουρντιέ, 2006).

Μπορεί η Τέχνη να λειτουργήσει ως γνωστικό εργαλείο ζωής; Στο ερώτημα αυτό, καθώς και στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή στον «κώδικα των κωδίκων» της Τέχνης και της «σχέσης εμπάθουσας» που μπορεί να αποκτήσει μαζί της μέσω της Αισθητικής Αγωγής, θα

«Μάνα κουράγιο» και ο «Γαλιλαίος», αυτονομήθηκαν από τον δημιουργό τους, σπάζοντας τα δεσμά της μεθόδου του και αποκτώντας δική τους ποιητική-δραματουργική ζωή (Kesting, 1985).

αναφερθούμε στο παρόν κεφάλαιο εξετάζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις τριών κορυφαίων ερευνητών της εξελικτικής ψυχολογίας: Lev Vygotsky, Jan Piaget, Donald Winnicott.

1.1 Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ³ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ»⁴ ΤΟΥ VYGOTSKY⁵

Διερευνώντας την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μάθηση και την ανάπτυξη, ο Vygotsky απέρριψε τις μέχρι τότε θεωρητικές υποθέσεις⁶ και υποστήριξε όχι την ταυτότητα αλλά την ενότητα των διεργασιών της μάθησης με τις εσωτερικές αναπτυξιακές διεργασίες, με την προϋπόθεση όμως της μετατροπής της μάθησης σε ανάπτυξη. Θεωρούσε ότι ένας από τους στόχους της ψυχολογικής ανάλυσης που θα βοηθήσει τον δάσκαλο στο έργο του είναι η περιγραφή, με την ακρίβεια ακτινογραφίας, των εσωτερικών σχέσεων που διέπουν τις νοητικές διεργασίες κάθε παιδιού καθώς αφυπνίζονται από τη σχολική μάθηση. Πίστευε ότι η αποκάλυψη αυτού του εσωτερικού, υπόγειου αναπτυξιακού δικτύου στα παιδιά του σχολείου, θα αποβεί ένα έργο υψίστης σημασίας για την ψυχολογική και παιδαγωγική ανάπτυξη. Για το λόγο αυτό εστίασε τις έρευνές του «*όχι στο προϊόν της εξέλιξης αλλά σε αυτή την ίδια τη διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνονται οι ανώτερες μορφές [των ψυχολογικών λειτουργιών του παιδιού]*» (Vygotsky, 2000: 59).

Στην πολιτισμική-ιστορική θεωρία, προϊόν κριτικής επεξεργασίας και συνεχούς διαλόγου με προϋπάρχουσες θεωρίες (Ψυχολογία Gestalt, Werner, Spinoza, Hegell, Piaget, Ρανίον κτλ.), ο Vygotsky υποστήριξε την αλληλεπίδραση των βιολογικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Για την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών του παιδιού χρειάζεται η διαμεσολάβηση ψυχολογικών «εργαλείων». Ο Vygotsky προτείνει τη «*Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης*», όρο με τον οποίο ονόμασε την έννοια της απόστασης

³ Η σημαντικότερη συμβολή του Vygotsky στον χώρο των ψυχολογικών και παιδαγωγικών επιστημών ήταν οι επισημάνσεις που έκανε για τη διάκριση ανάμεσα στα πεδία της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής με την καθιέρωση της έννοιας της ανάπτυξης –ενώ μέχρι τότε μιλούσαμε για εξέλιξη– που θεωρείται μια μορφή ολιστικών διαδικασιών και πολιτιστικών διαστάσεων (Φράγκος, 1993).

⁴ Η διαδικασία της πολιτισμικής διαμεσολάβησης δεν αποτελεί αντιγραφή, αλλά προσωπική και επομένως μοναδική σχέση που αποκτά ο καθένας μας με αυτήν (Vygotsky, 2000).

⁵ Ο κοινωνιολόγος και ανθρωπολόγος St Toulmin ονόμασε τον Vygotsky «Μότσαρτ της Ψυχολογίας» σε άρθρο του στο *New York Review of Books* (29 Σεπτεμβρίου 1978).

⁶ Η πρώτη θεωρούσε ότι οι διεργασίες της ανάπτυξης του παιδιού είναι ανεξάρτητες από τη μάθηση (Piaget, 2000). Η δεύτερη ότι η μάθηση είναι ανάπτυξη (James, 2006). Και η τρίτη, ότι η ανάπτυξη βασίζεται σε δύο εγγενώς διαφορετικές αλλά συνδεδεμένες διαδικασίες που αλληλεπιδρούν η μια στην άλλη (Koffka, 2000).

ανάμεσα στη δεδομένη ανάπτυξη του παιδιού και σε αυτήν που μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια ενός ενήλικα ή άλλων παιδιών. Βέβαια, προϋπόθεση αυτής της ανάπτυξης είναι ότι οι άλλοι μεσολαβούν ενισχύοντας εγγενείς λειτουργίες που δεν έχουν ωριμάσει ακόμη, ωτόσο βρίσκονται σε στάδιο ωρίμανσης (Παπαδοπούλου, 2009· Κελεσιδής,2009). Κατά συνέπεια δεν θεωρείται παιδαγωγικά ορθό να εφαρμόζουμε προγράμματα που όσο αξιόλογα κι αν εμφανίζονται δεν μπορούν να αφομοιωθούν από τους μαθητές. Η καθοριστική λέξη στη «*Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης*» είναι το «+1» των δεδομένων ικανοτήτων του.

Από τη θεωρία του Vygotsky θα εξετάσουμε εδώ τον καθοριστικό ρόλο που έχει η Αισθητική Αγωγή ως διαμεσολαβητής στην ανάπτυξη του παιδιού.⁷ Τα κοινωνικά συστήματα «σημείων» που μεταβιβάζει η Τέχνη στον μαθητή μετατρέπονται σε ατομικές εσωτερικές λειτουργίες. Με την κατάκτηση των σημείων αυτών –με τη βοήθεια των γονέων, των δασκάλων, των συμμαθητών κτλ.– το παιδί γίνεται σταδιακά ικανό για μια ανεξάρτητη ενδοψυχική απόδοση αυτής της λειτουργίας. Η λειτουργία αυτή δεν είναι απλά ένα αντίγραφο της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά η ατομική ερμηνεία που δίνει το κάθε παιδί. Ο ρόλος της εκπαίδευσης σύμφωνα με την πολιτισμική-ιστορική θεωρία είναι να διαμεσολαβήσει συστηματικά στο πλαίσιο ενός ιεραρχικού εννοιολογικού συστήματος με συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας. Αν ο διαμεσολαβητής-παιδαγωγός ανταποκριθεί επαρκώς στον ρόλο του, το παιδί-μαθητής αποκτά μια προσωπική, αληθινή σχέση με τη γνωστική διαδικασία και ένα δικό του εσωτερικό τρόπο να δρα σε ό,τι του έχει μεταδοθεί. Οικειοποιείται έννοιες, αξίες, έργα τέχνης και συμμετέχει έτσι ενεργά στην κοινή γνώση ενός πολιτισμού (μέθεξη). Γι' αυτό, π.χ., όταν μαθαίνει κάποιο μουσικό όργανο, ο σκοπός είναι διττός: να αντλαμβάνεται και να δημιουργεί μουσική. Όταν του διαβάζουμε ένα παραμύθι, είναι σημαντικό να ξεχωρίζει την αλήθεια από το φανταστικό κατασκεύασμα (αποστασιοποίηση). Ο Vygotsky θεωρεί την επαφή του παιδιού με την Τέχνη μια αναγκαία γνωστική διάσταση, η οποία δεν θα είναι ένα απλό μάθημα αλλά μια οργανική πτυχή ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από την Τέχνη το παιδί μπορεί να κάνει αισθητικό μετασχηματισμό της πραγματικότητας που το περιβάλλει (Δαφέρμος, 2002· Παπαδοπούλου, 2009).

Ερμηνεύοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Αισθητική Αγωγή σύμφωνα με τις απόψεις του ρώσου ερευνητή, για να είναι ενεργός πολιτισμικός «διαμεσολαβητής» και να επιτυγχάνει το «+1» στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν σημαντικό να λάβει υπόψη της τα εξής:

⁷ Για τη διατριβή του Vygotsky «Η Ψυχολογία της Τέχνης» βλέπε Δαφέρμος (2000: 79-82).

1. Να στηρίζεται εκπαιδευτικά σε ένα συγκροτημένο σύστημα εννοιών πανανθρώπινης και διαχρονικής κοινωνικής αξίας. (Τα στοιχεία αυτά βρίσκονται πχ στη δομή του αρχαίου ελληνικού θεάτρου, αλλά και στα έργα της λαϊκής παράδοσης, γεγονός που τα καθιστά διαχρονικά πανανθρώπινης εμβέλειας).

2. Η επαφή του μαθητή με την Τέχνη να αποτελείται από μια «γραμματική» Αισθητικής Αγωγής, που θα λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες της εκάστοτε ηλικίας του. Σε κάθε περίπτωση πάντως, ο Vygotsky θεωρεί ότι είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη σε αυτά τα διδακτικά προγράμματα η εξής διαπίστωση: *«Πρώτα η λειτουργία διαμορφώνεται στο πλαίσιο συλλογικής δράσης και μετά γίνεται καθαρό κτήμα του ατόμου»* (Παπαδοπούλου, 2009:69).

3. Η φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος να οδηγεί σε μια φυσική ροή μεταξύ των τεχνών και των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, σαν ένα ενιαίο ζωντανό σώμα, *«γιατί η διδασκαλία είναι χρήσιμη μόνο όταν προηγείται της μάθησης»* (Vygotsky, 1034/1987: 212).

4. Σύμφωνα με τη *«Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης»* η διδασκαλία είναι παιδαγωγικά ορθή όταν δίνει σημαίνοντα ρόλο στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν.

Προέκταση της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρητικής προσέγγισης είναι και η ερμηνεία που δίνει στη φύση του παιχνιδιού ο Vygotsky. Το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί τη σημαντικότερη διαδικασία εσωτερίκευσης του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, γιατί οικειοποιείται και εξασκείται σε ρόλους που υπάρχουν γύρω του. Γι' αυτό και δεν υπάρχει παιχνίδι χωρίς κανόνες συμπεριφοράς. Δηλαδή παρατηρούμε ότι ενώ το παιχνίδι δίνει στο παιδί μια απεριόριστη ελευθερία να δράσει, ταυτόχρονα του θέτει όρια και περιορισμούς – που ωστόσο ευχαρίστως αποδέχεται (Κοντογιάννη, 2000). Επίσης, μέσα από το παιχνίδι διαχωρίζονται οι αφηρημένες έννοιες από τα απτά αντικείμενα και αναπτύσσεται η φαντασία, χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανάπτυξης των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών (Vygotsky, 1978· Musil, 2006⁸).

⁸ Το 1924 -την ίδια χρονιά που ο Vygotsky δημοσίευσε τη διατριβή του «Η Ψυχολογία της Τέχνης» - ο Robert Musil αναφέρθηκε σε δοκίμιό του στο θέμα που επεξεργάζονταν ο Ρώσος ερευνητής: τη σχέση της Τέχνης με την ηθική. Ο Musil θεωρεί ότι κάθε νέα εμπειρία διαλύει τον τύπο των ήδη αποκτημένων εννοιών και ότι αυτό που ονομάζουμε πνευματικό είναι μέσα μας, υφίσταται αδιάκοπα τούτη τη διεργασία διαστολής και συστολής. Σε αυτή τη διεργασία τα έργα που έχει αναλάβει η Τέχνη είναι το έργο του ακατάπαυστου μετασχηματισμού και της ανανέωσης της εικόνας του κόσμου και της συμπεριφοράς μας μέσα σε αυτόν, και αυτό το πράττει διαλύοντας τον τύπο της εμπειρίας. Εναντίον αυτής της τυπικότητας στρέφεται τόσο ο άγιος όσο και ο καλλιτέχνης, ο ερευνητής ή ο νομοθέτης, και

1.2 ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΥΜΦΩΝΑ

ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ WINNICOTT

Σε μια αξιοσημείωτη έκταση ο 20ός αι. είχε ως κεντρική του ιδέα ότι, για να αναπτύξουν τα παιδιά μια συμβολική αντιπροσώπευση του κόσμου, μεταφέρουν την πραγματικότητα μέσα από τις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Αυτές τις απόψεις επεξεργάστηκαν στις έρευνές τους οι Piaget (1969, 1973), Vygotsky (2000), Sutton-Smith (2010), Bruner, Jolly & Sylva (1976), Braun (1991). Θεωρούν ότι ουσία του παιχνιδιού είναι η διαδικασία της εξέλιξης των γνωστικών επιδεξιοτήτων και της δημιουργικότητας του παιδιού (βλέπε σχετικά γνωστικές θεωρίες για το παιχνίδι, Κατσακώστα, Καρανταΐδου, Μιχαλόπουλος, Σωμαράκης, 2000).

Υπάρχουν ωστόσο και ερευνητές που υποστηρίζουν τη θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας: Spencer (1963), Carvey (1990), Evans, (1997). Οι τελευταίοι πιστεύουν ότι η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στηρίζεται στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία, αδιάφορο αν το περιεχόμενο είναι φανταστικό ή όχι. Θεωρούν ότι το παιχνίδι είναι απλώς μια αξιόλογη δραστηριότητα για να την αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με μικρά παιδιά και δεν πρέπει να της δίνουμε μεγαλύτερη επιστημονική βαρύτητα. Ακόμη περισσότερο, αυτοί οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα θετικά αποτελέσματα αυτής της σχέσης μεταξύ παιχνιδιού και γνώσης οφείλονται σε ένα πλήθος άλλων παραγόντων (Αντωνιάδης, 1994).

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά σε μια υπόθεση της θεωρίας του Winnicott για το παιχνίδι και την πολιτισμική εμπειρία. Για τον Vygotsky το παιχνίδι είναι το μέσο για να επιτύχει το παιδί τα πιο σπουδαία *«επιτεύγματα που στο μέλλον θα αποτελέσουν τη βάση για την πραγματική δράση και ηθική του»* (Vygotsky, 2000: 168). Για τον παιδοψυχολόγο Winnicott το παιχνίδι είναι η διαδικασία μέσα από την οποία αυτονομείται και αναπτύσσεται υγιώς η προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου. Θεωρεί επίσης, ότι ένας άνθρωπος είναι το σύνολο των πολιτιστικών του εμπειριών και ότι το σύνολο σχηματίζει μια μονάδα (Winnicott, 1971). Στο τελευταίο του βιβλίο ο διάσημος παιδοψυχολόγος, ο οποίος ξεκίνησε την εργασία του μέσα από τη σχολή Freud και δούλεψε επί δεκαετίες ως το τέλος της ζωής του στο παιδιατρικό νοσοκομείο Paddigton Green, επιχειρεί να ανοίξει ένα δρόμο έρευνας στον τομέα που *«στην τοπογραφία του νου που ο*

καλό θα ήταν να μην απαξιώνουν ο ένας τον άλλο, αλλά να ενώνουν τις προσπάθειές τους (Musil, 2006).

Freud μας έδωσε» δεν υπήρχε θέση⁹: στην ενδιάμεση περιοχή, στην εμπειρία των πολιτισμικών πραγμάτων. Η θέση που διατύπωσε είναι μια ανάπτυξη της διατριβής του *Μεταβατικά αντικείμενα και μεταβατικά φαινόμενα* (1951), εμπλουτισμένης με κλινικές παρατηρήσεις δύο περίπου δεκαετιών. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση εμφανίζει πολλά κοινά στοιχεία με αυτήν του Vygotsky, που πρώτος ανέφερε τη συμβολική χρήση του παιχνιδιού στη «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης»¹⁰.

Ας δούμε τα κυριότερα σημεία της θεωρίας του Winnicott:

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο «κώδικας των κωδίκων» της Τέχνης βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξης του βρέφους, κατά το οποίο δεν νιώθει πλέον ενωμένο με το σώμα της μητέρας. Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιεί ένα Μεταβατικό Αντικείμενο (αρκουδάκι, μαξιλάρι, κουρτίνα κτλ.). Με τη βοήθεια του μαθαίνει να ξεχωρίζει την ύπαρξή του από εκείνη της μητέρας και να εξελίσσεται «σε μια μονάδα με μια μεμβράνη», η οποία οριοθετεί έναν εξωτερικό και έναν εσωτερικό κόσμο. Ωστόσο, ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο, ανάμεσα στην αισθητηριακή αντίληψη και την συναίσθηση, υπάρχει μια ενδιάμεση κατάσταση, που είναι η ουσία της ψευδαίσθησης, μιας κατάστασης που επιτρέπεται στο νήπιο, μέχρι να μάθει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από εκείνον της μητέρας.

Για να μπορέσει το νήπιο να αποχωριστεί με υγιή και όχι τραυματικό τρόπο από τη μητέρα, μετατρέπει το Μεταβατικό Αντικείμενο σε Συμβολικό μέσα από το παιχνίδι. Βρίσκεται επομένως σε επικοινωνία με το σύμβολο, αποκτά μια δημιουργική σχέση μαζί του και έτσι μαθαίνει να ζει ως αυτόνομη μονάδα, να επιβιώνει.

Κατά τη διάρκεια αυτού του –πρώτου– μοναχικού παιχνιδιού, που μπορούμε να πούμε ότι ο Winnicott το ταυτίζει με την εξελικτική πορεία προς την αυτονομία, το παιδί έχει ανάγκη τη μητέρα σαν αξιόπιστο παρατηρητή. Έτσι αποκτά μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί της, που το βοηθά να αναπτύξει μια υγιή σχέση αργότερα με άλλα άτομα.

⁹ Εδώ ο Winnicott διαφοροποιείται εν μέρει από τη ρομαντική θεωρία περί ωρίμανσης του δασκάλου του, Freud.

¹⁰ Σύμφωνα με τον Vygotsky, «το βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ο κανόνας που έγινε επιθυμία. Οι θεωρίες του Spinoza για την “ιδέα που έχει γίνει επιθυμία, την έννοια που μετατρέπεται σε πάθος” βρίσκουν τα πρωτότυπά τους στο παιχνίδι, που είναι το βασίλειο του αυθορμητισμού και της ελευθερίας. Ο κανόνας επικρατεί επειδή είναι η πιο δυνατή παρόρμηση. Κανόνας αυτού του είδους είναι ένας εσωτερικός κανόνας, ένας κανόνας περιορισμού και αυτοδιάθεσης, όπως λέει ο Piaget, και όχι ένας κανόνας στον οποίο υπακούει το παιδί σαν να είναι νόμος της φύσης. Με λίγα λόγια, το παιχνίδι δίνει στο παιδί μια νέα μορφή στις επιθυμίες του. Το διδάσκει να επιθυμεί συνδέοντας τις επιθυμίες του με ένα μυθικό “Εγώ”, με τον ρόλο του στο παιχνίδι και με τους κανόνες του» (Vygotsky, 2000: 168).

Στην ουσία αυτής της διαδικασίας, από την οποία περνά κάθε άνθρωπος, βρίσκονται και οι αφετηρίες της δημιουργικής συναίσθησης. Και με τη φράση αυτή ο Winnicott ξεκαθαρίζει ότι αναφέρεται στη «συνολική στάση του ατόμου απέναντι στην εξωτερική πραγματικότητα».¹¹

Βάση του προηγούμενου ορισμού, το γνήσιο έργο τέχνης έχει την αφετηρία δημιουργίας του στη διαδικασία χειραφέτησης που βρίσκεται νομοτελειακά ανάμεσα στον παρατηρητή (μητέρα, κοινό) και στο δημιουργό (καλλιτέχνης, βρέφος). Και αυτή η σχέση – εφόσον υπάρχει – είναι η άμεση συνέχεια του παιχνιδιού και αποτελεί τον χώρο της πολιτιστικής εμπειρίας.

Με δεδομένο ότι η δημιουργία στην Τέχνη είναι όπως μια ανθρώπινη ύπαρξη, μοναδική και πρωτότυπη, ο Winnicott διατυπώνει και την επόμενη υπόθεση της θεωρίας του. *«Σε κάθε πολιτιστικό πεδίο, δεν είναι δυνατόν να είσαι πρωτότυπος παρά μόνο στη βάση μιας παράδοσης»* (Winnicott, 1971: 128). Η αλληλενέργεια ανάμεσα στην πρωτοτυπία και την αποδοχή της παράδοσης σαν βάσης για την επινοητικότητα είναι σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ένα αποδεικτικό στοιχείο, της αλληλενέργειας ανάμεσα στη χωριστότητα και την ένωση. Άλλα παρόμοια παραδείγματα διαχρονικής αξίας της Τέχνης που συνηγορούν με τις απόψεις του ερευνητή, αποτελούν τα παραστατικά λαϊκά δρώμενα και το δημοτικό τραγούδι.

Η περιοχή αυτών των πολιτισμικών εμπειριών που δημιουργεί η επαφή με την Τέχνη, λόγω του ιδιαίτερου είδους της μεταβλητότητάς τους, παρέχει στο άτομο τεράστιες δυνατότητες εμπλουτισμού και συνεχούς εξέλιξης. Αυτό δεν συμβαίνει με τις άλλες δύο περιοχές, του εσωτερικού και εξωτερικού του κόσμου, που παρουσιάζουν την εδραίωση του ενιαίου εαυτού. *«Η έκταση αυτής της τρίτης περιοχής μπορεί να είναι ελάχιστη ή μέγιστη, ανάλογα με το άθροισμα των πραγματικών εμπειριών»* (Winnicott, 1971: 186).

Επομένως, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι τέχνες, αν βρεθούν οι προϋποθέσεις ουσιώδους παιδαγωγικής προσέγγισής τους, έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν τα

¹¹*«Η δημιουργική συναίσθηση είναι, περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, εκείνο που κάνει το άτομο να αισθάνεται ότι τη ζωή αξίζει να τη ζήσεις. Σε αντίθεση μ' αυτήν βρίσκεται η σχέση με την εξωτερική πραγματικότητα, που είναι σχέση συμμόρφωσης, ο κόσμος και οι λεπτομέρειές του αναγνωρίζονται, αλλά μόνο σαν κάτι με το οποίο πρέπει να ταιριάζει ή κάτι που απαιτεί προσαρμογή. Η συμμόρφωση συνοδεύεται από μια αίσθηση ματαιότητας για το άτομο και συνδέεται με την ιδέα ότι τίποτα δεν έχει σημασία και ότι τη ζωή δεν αξίζει να τη ζήσεις. Με βασανιστικό τρόπο, πολλά άτομα έχουν μια κάποια εμπειρία δημιουργικής ζωής, ώστε να αναγνωρίζουν πως τον περισσότερο χρόνο τους ζουν μη δημιουργικά, σαν να έχουν αιχμαλωτιστεί από τη δημιουργικότητα κάποιου άλλου ή μιας μηχανής»* (Winnicott, 1971: 121).

διδασκτικά εργαλεία για την καλλιέργεια της φαντασίας, «σαν την πρώτη εκδήλωση της χειραφέτησής του από τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι καταστάσεις» (Vygotsky, 2000: 167).

1.3 ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΡΙΑΓΕΤ ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Σήμερα είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι τα παραδοσιακά διδασκτικά μοντέλα ορθολογιστικού προτύπου αποδείχτηκαν ικανοποιητικά για την απόκτηση μιας ποικιλίας μηχανιστικών και τυποποιημένων δεξιοτήτων, αλλά δεν εξασφαλίζουν την καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών σχημάτων και αποτυγχάνουν στη μεταφορά και εφαρμογή της κατακτημένης γνώσης σε άλλα πεδία καθώς και στην καθημερινότητα (Gipps, 1996· Sebba & Byer, 1992). Γίνεται λοιπόν μια προσπάθεια να ενταχθούν στα Αναλυτικά Προγράμματα διδασκτικές προσεγγίσεις που υπό μορφή διαθεματικών μοντέλων¹² θα διέπονται από την αποδοχή ότι η γνώση δεν μεταδίδεται ούτε αντιγράφεται, αλλά δομείται και διαπραγματεύεται από το κάθε άτομο ξεχωριστά.

Την τελευταία δεκαετία η θεωρία του εκπαιδευτικού κονστρουκτιβισμού έχει ολοένα και μεγαλύτερη επίδραση στη διαθεματική προσέγγιση, στην οποία κινείται διεθνώς η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε στις βασικές αρχές αυτής της κατεύθυνσης μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο του θεμελιωτή της, του Piaget, και άλλων ερευνητών. Επίσης, θα επιχειρήσουμε μια ερμηνεία των δυνατοτήτων που παρέχει σε μια διαδικασία φυσικότερης δόμησης διδασκτικών μοντέλων διαθεματικής προσέγγισης μεταξύ Αισθητικής και γενικής Αγωγής. Οι σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις των δύο προηγούμενων ενοτήτων θα υποστηρίξουν την εν λόγω ερμηνεία.

Ορισμός του κονστρουκτιβισμού

Ο κονστρουκτιβισμός ή στρουκτουραλισμός ή, κατά την ελληνική του μετάφραση, δομισμός είναι η θεωρία ορισμένων κοινωνικών επιστημών, σύμφωνα με την οποία τα επιμέρους συστατικά των αντικειμένων μελέτης και ανάλυσής τους δεν εξετάζονται μεμονωμένα και αποσπασματικά, αλλά ως δομικά στοιχεία ενός όλου. Στην ανθρωπολογία δομισμός καλείται η έρευνα της οργάνωσης και της λειτουργίας των αρχαϊκών κοινωνιών ως συστημάτων αλληλεξαρτώμενων στοιχείων (θεσμών, πεποιθήσεων, τεχνικών, κτλ). Στην τέχνη με τον όρο κονστρουκτιβισμός ονομαζόταν ένα καλλιτεχνικό κίνημα στη Ρωσία στις

¹² Βλέπε μάθημα Ευέλικτης Ζώνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

αρχές του 20ού αι. με κύριο χαρακτηριστικό του τον θαυμασμό στις μηχανές και την τεχνολογία (Λεξικό Μπαμπινιώτη, 2004). Στην εκπαίδευση ο όρος κονστρουκτιβισμός ακολουθεί την τελευταία δεκαετία μια παράλληλη πορεία με τον όρο διαθεματικότητα¹³, γιατί και οι δύο αναφέρονται σε μια διαδικασία οργανικής σύνθεσης των επιμέρους στοιχείων.

Επιχειρώντας έναν ορισμό, με όλες τις δυσκολίες που εμπεριέχει κάτι τέτοιο¹⁴, θα λέγαμε ότι είναι μια επιστημολογική τάση που δέχεται τη γνώση ως κάτι που κατασκευάζεται και συμπεριλαμβάνει την κοινωνική πραγματικότητα.¹⁵ Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, η επιστήμη, ως δημόσια γνώση, είναι μια προσεκτικά επιλεγμένη κατασκευή (Driver & Oldham, 1986). Η θεωρία αυτή στηρίζεται σε δύο αρχές. Η πρώτη δηλώνει ότι η γνώση δεν λαμβάνεται παθητικά, αλλά δομείται ενεργητικά από το υποκείμενο και η δεύτερη δηλώνει ότι η γνωστική λειτουργία είναι προσαρμοστική και υπηρετεί την οργάνωση του κόσμου των εμπειριών και όχι την ανακάλυψη της οντολογικής πραγματικότητας. Συνεπώς, δεν βρίσκουμε την αλήθεια, αλλά οικοδομούμε βιώσιμες εξηγήσεις των εμπειριών μας (G. Wheathley, 2002)¹⁶.

¹³ Η έννοια της διαθεματικότητας είναι συνυφασμένη με προσεγγίσεις όπως η βιοματική – αλληλεπιδραστική μάθηση (Byers, 1994) και ο εποικοδομητισμός (Ματσαγγούρας, 2002). Οι αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα της μάθησης, η οποία πραγματοποιείται στο φυσικό της πλαίσιο, και αναγνωρίζουν τη συμβολή των μαθητών στη διαμόρφωση των στόχων και των δραστηριοτήτων. Ο εποικοδομητισμός, ως μια αλληλεπιδραστική μαθησιακή προσέγγιση, ξεκινά από τις νεότερες επιστημολογικές θέσεις για τη φύση της γνώσης και περιλαμβάνει την προσέγγιση του Bruner, ο οποίος υποστήριξε ότι η μάθηση είναι μια ερευνητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο οικοδομεί τη γνώση με τη σταδιακή στήριξη του δασκάλου (Κόκκοτας, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

¹⁴ Οι διαφορές όσων τον υποστηρίζουν και όσων τον απορρίπτουν ή τον κρίνουν παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και άλλες αφετηρίες. Ως επιστημολογία τοποθετείται ανάμεσα στις ακραίες μορφές του εμπειρισμού, και επομένως μια σαφέστερη προσέγγισή του θα ήταν εκείνη που τον εναρμονίζει με τον εμπειρισμό σε διαμάχη με τον ρεαλισμό.

¹⁵ Αφετηρία του θεωρείται το έργο «Η καινούρια επιστήμη» του Giambattista Vico (Κουλαϊδής, 1994).

¹⁶ Υπάρχουν τρεις μορφές κονστρουκτιβισμού:

1. Ο προσωπικός κονστρουκτιβισμός. Θεμελιωτής του θεωρείται ο Piaget και στηρίζεται στην υπόθεση ότι η γνώση είναι κάτι που κατασκευάζεται από το άτομο. Σε γενικές γραμμές, θα λέγαμε ότι βάσει αυτής της προσέγγισης κάθε άτομο κατασκευάζει το δικό του σύστημα γνώσεων, για να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανάγκες. Μέσα από αυτή τη δόμηση γνώσεων βγάζει συμπεράσματα για τον τύπο μιας κατάστασης και τη σχέση μεταξύ των γεγονότων, ρυθμίζοντας ανάλογα τη συμπεριφορά του. Ο ρόλος του διδάσκοντα σύμφωνα με αυτή τη θεωρία είναι εμψυχωτικός σε αυτή τη γνωστική διαδικασία.

Εναντίον του κονστρουκτιβισμού έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η απόρριψη κάθε δυνατότητας εύρεσης της «αλήθειας» και της αντικειμενικότητας της γνώσης οδηγεί στην άρνηση ύπαρξης σταθερών κανόνων, που μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει σε φαινόμενα διάλυσης της κοινωνίας (Κόκκοτας, 2002). Ο M.R. Mathews, αν και κριτικός, παραδέχεται τα θετικά του αποτελέσματα σχετικά με την εκπαίδευση, αναφερόμενος σε εκατοντάδες δημοσιεύσεις, σε δεκάδες συνέδρια και σε μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση στις Φυσικές επιστήμες σε παγκόσμιο επίπεδο (Mathews, 1998). Υπέρμαχοι του κονστρουκτιβισμού φαίνεται να είναι μεταξύ άλλων οι Karl Marx και Friedrich Engels.¹⁷

Η Αισθητική Αγωγή σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Piaget, κάθε είδος γνώσης εξαρτάται από φυσικές ή νοητικές ενέργειες. Αυτές προκαλούν μη ισορροπία¹⁸ με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, και μέσα από την προσπάθεια του ατόμου να δομήσει μια εξισορρόπηση μεταξύ των παλιών και των νέων γνώσεων έρχεται η ανάπτυξη, η οποία έχει ως αυτορρυθμιστές της την αφομοίωση και

2. Ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός. Ο θεμελιωτής του, Von Glaserfeld, θεμελίωσε τη θεωρία του σε δύο αρχές: Πρώτον, ότι η γνώση δεν λαμβάνεται παθητικά, αλλά χτίζεται ενεργά από το υποκείμενο. Και δεύτερον, ότι σκοπός του γινώσκειν είναι να οργανώσουμε τις εμπειρίες μας για τον κόσμο κάνοντάς τες να έχουν νόημα.

3. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, που συνδέεται με τις θεωρίες του Vygotsky¹⁶. Δίνει έμφαση στην επίδραση που ασκεί το πολιτισμικό περιβάλλον στη μάθηση και υποστηρίζει την αποκαλυπτική μάθηση. Μέσα από αυτή την προσέγγιση ο διδάσκων έχει καθοδηγητικό ρόλο, και οι μαθητές αναπτύσσουν τις νοητικές τους ικανότητες πολιτισμικά και γλωσσικά με τη «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης». Ειδικά με την τελευταία μας επιτρέπεται να σκιαγραφήσουμε το άμεσο μέλλον του παιδιού στη συνολική δυναμική κατάσταση της ανάπτυξής του.

¹⁷ Ο πρώτος γράφει στο *Κεφάλαιο* ότι «ακόμη και ο χειρότερος αρχιτέκτονας διαφέρει από την πιο ικανή μέλισσα από την αρχή ότι έχει ήδη φτιάξει στο μυαλό του το κουτί πριν το φτιάξει στην πραγματικότητα. Όταν τελειώσει, έχει φτιάξει ένα έργο που υπήρχε στον νου του πριν από την κατασκευή του στην πράξη. Ο αρχιτέκτονας όχι μόνο αλλάζει τη μορφή που του έδωσε η φύση, μέσα στους περιορισμούς της φύσης, αλλά ενεργεί με βάση ένα σκοπό που καθορίζει τα μέσα και τον χαρακτήρα της δραστηριότητας και στον οποίο πρέπει να καθυποτάξει τη θέλησή του». Και ο δεύτερος αποφαινεται πως «είναι ακριβώς η παραλλαγή της φύσης από τον άνθρωπο, όχι η φύση αυτή καθεαυτή, που καθιστά την πιο ουσιαστική και άμεση βάση της ανθρώπινης σκέψης» (Vygotsky, 2000: Εισαγωγή).

¹⁸ Με τον όρο «μη ισορροπία» ο Piaget αναφερόταν στην κατάσταση κατά την οποία η σκέψη ενός παιδιού βρίσκεται σε σύγκρουση με τις σκέψεις των άλλων παιδιών ή των ενηλίκων. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να το οδηγήσει σε ερωτήματα που με τη σειρά τους φέρνουν μη ισορροπία στη σκέψη του παιδιού και μέσα από αυτήν επέρχεται η ανάπτυξη της σκέψης.

την προσαρμογή¹⁹. Επίσης, πίστευε ότι κάθε νέα δόμηση ή αναδόμηση ή βελτίωση συλλογισμού διαποτίζει έναν ολικό συλλογισμό και κάθε νέο αναπτυξιακό στάδιο περιλαμβάνει μια ενοποίηση και μια επέκταση της γνώσης και του συλλογισμού του προηγούμενου σταδίου μέσα στη νέα γνώση. Μπορεί οι δομές και τα σχήματα να αλλάζουν, αλλά οι προηγούμενοι σχηματισμοί ούτε καταστρέφονται ούτε εξαφανίζονται ποτέ. Κάθε νέο επίπεδο συλλογισμού είναι ένας μετασχηματισμός του προηγούμενου, βελτιωμένος και προσαρμοσμένος στην πραγματικότητα. Βάσει αυτής της θεωρίας, η διδασκαλία της Αισθητικής Αγωγής είναι σημαντικό να δομείται σε σχέση με το βιολογικό στάδιο και τις συγκεκριμένες ικανότητες που έχει ο μαθητής ανάλογα με την ηλικία του (Wadsworth, 2001).

Ο κονστρουκτιβιστής Bruner διατύπωσε μια θεωρία διδασκαλίας που ερμηνεύει διδακτικά το είδος της αλληλεπίδρασης παιδιού και πολιτισμικής επίδρασης και προτείνει διαδικασίες για να γίνει αυτή όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική για τον μαθητή. Σύμφωνα με τον Bruner, η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία, στην οποία οι μαθητές κατασκευάζουν τις νέες ιδέες ή τις έννοιες που βασίζονται στην τρέχουσα γνώση τους. Ο μαθητής επιλέγει και μετασχηματίζει τις πληροφορίες, κατασκευάζει υποθέσεις και λαμβάνει αποφάσεις που στηρίζονται στη συγκεκριμένη γνωστική δομή που έχει τη δεδομένη στιγμή. Η γνωστική δομή είναι εκείνη που δίνει νόημα και οργάνωση στην εμπειρία του μαθητή. Στόχος της διδασκαλίας, λοιπόν, είναι να μεταφράζει τις πληροφορίες σε σχήματα κατάλληλα για την τρέχουσα γνωστική δομή του μαθητή. Ο Bruner προτείνει ένα πρόγραμμα σπουδών κατά σπειροειδή τρόπο, έτσι ώστε ο μαθητής να χτίζει συνεχώς επάνω του αυτό που μαθαίνει (Bruner, 1997).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διαμεσολαβεί στην ανάπτυξη ενός αυτοκατευθυνόμενου διαμεσολαβητικού συστήματος, μέσα από το οποίο ο μαθητής γίνεται ένας ανεξάρτητος ερευνητής²⁰. Η Αισθητική Αγωγή, σύμφωνα με τις απόψεις του Bruner, παρέχει όλες τις δυνατότητες για να αναπτυχθεί σφαιρικά η προσωπικότητα του μαθητή. Μετατρέπει τη φόρμα του κάθε έργου τέχνης σε ουσιαστικό νόημα ζωής, το παραδοσιακό λάθος σε μια ακόμη δυνατότητα γνωστικής ανάπτυξης, τη διαίσθηση σε μια ισότιμη

¹⁹ Παρόμοια με τη δόμηση της γνωστικής ανάπτυξης, η κλινική έρευνα και περιγραφή της οποίας αποτέλεσε έργο ζωής για τον Ελβετό ερευνητή, θεωρείται ότι δομείται και η συναισθηματική ανάπτυξη. Οι δυο τους βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Ο Piaget θεωρούσε ότι το συναίσθημα δραστηριοποιεί –επιταχύνοντας ή επιβραδύνοντας– τη νοητική λειτουργία και την επιλογή των αντικειμένων και των γεγονότων και γι' αυτό το ονόμασε «φύλακα της νοημοσύνης».

²⁰ Σημαντική θέση στην ανακαλυπτική θεωρία διδασκαλίας του Bruner έχει η διαισθητική σκέψη, η οποία οδηγεί συχνά τον μαθητή στην εύρεση λύσεων, με την προϋπόθεση ότι ενθαρρύνεται από την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της «διανοητικής εντιμότητας» του ερευνητή-μαθητή. Σε μια τέτοια θεωρία το «τίμιο» λάθος δεν αντιμετωπίζεται με επίπληξη από τον διδάσκοντα και με αισθήματα ντροπής από τον διδασκόμενο, αλλά και οι δυο πλευρές το αποδέχονται ως πιθανό μέρος της διαδικασίας ανακάλυψης.

αίσθηση με τις υπόλοιπες, την προσωπική έκφραση σε ηθική αξία και στάση ζωής (Bruner στο Μπέκα, 2008).

Κονστρουκτιβιστής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ένας υπέρμαχος της διαθεματικότητας, ο φιλόσοφος Edgar Morin, ο οποίος πιστεύει πως η γνώση δεν είναι ένα εργαλείο που μπορεί να το χρησιμοποιεί κανείς χωρίς να ξέρει από τι είναι φτιαγμένο. Στο βιβλίο του «*Τα επτά κλειδιά της γνώσης*» προτείνει μια νέα δόμηση γνώσης, μέσα στην οποία η Τέχνη είναι ισότιμη με τις επιστήμες.

Τον κονστρουκτιβισμό φαίνεται να προσεγγίζει και ο φιλόσοφος Max Horkheimer αναφερόμενος στην Τέχνη και τις θεμελιώδεις διαστάσεις που μπορεί να έχει εκπαιδευτικά στη διαμόρφωση της προσωπικής συνείδησης του μαθητή. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, στην αισθητική του συμπεριφορά ο άνθρωπος απογυμνώνει τον εαυτό του από τους ρόλους που έχει ως μέλος της κοινωνίας και αντιδρά ως απομονωμένο υποκείμενο, επικοινωνώντας αυθεντικά με τους συνανθρώπους του. Σε κάθε περίπτωση, η εμπειρία που βιώνουμε με ένα έργο τέχνης δεν είναι λιγότερο «έγκυρη» από την οργανωμένη γνωστική εμπειρία, την οποία όμως συχνά προωθεί η κοινωνία θέλοντας να επιβάλει τον έλεγχό της πάνω στη φύση. Η Τέχνη είναι γνώση όσο είναι και η επιστήμη, γιατί, όπως λέει ο Καντ, η αισθητική κάθε ανθρώπου λούζεται από την «ανθρώπινη ιδιαιτερότητα» που φέρουμε μέσα μας. Ειδικά η μεγάλη Τέχνη εμπεριέχει κάτι από την «ανθρώπινη ψυχή», γι' αυτό και ασχολείται με αυτό που μπορεί να πραγματωθεί «υψώνοντας» μια νέα κοινωνία πάνω από την κανονική, στην οποία οι άνθρωποι να ζουν «πραγματικά». Η εκπαίδευση όμως του 20ού αι., λέει ο φιλόσοφος της σχολής της Φραγκφούρτης, και η οικογένεια, αντιδρώντας στην αβεβαιότητα για το μέλλον των παιδιών, θέλοντας να τα προστατεύσουν, έφτιαξαν ένα παιδαγωγικό σύστημα που σκοπό του έχει να προσαρμοστούν στη ρεαλιστική πραγματικότητα μιας μαζικής κουλτούρας και όχι να μπορέσουν να γίνουν οι «κληρονόμοι» της ανθρωπότητας (Horkheimer, 1984). Η Αισθητική Αγωγή ακολουθεί συρρικνωμένη και τυπική αυτή την «πρακτική» κατεύθυνση.

Συζήτηση

Η Αισθητική Αγωγή απαντά σε όλες τις παιδαγωγικές θεωρίες ανά τους αιώνες. Ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση που προτείνεται κάθε φορά, αποκτά και μια συγκεκριμένη βαρύτητα στο σύνολο της εκπαίδευσης. Οι σπουδαιότεροι θεωρητικοί της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής Επιστήμης του 20ού αι., ερευνώντας ενδελεχώς την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην αξία της Τέχνης ως εκπαιδευτικού «εργαλείου». Στις θεωρητικές τους προσεγγίσεις η Αισθητική Αγωγή

προτείνεται ως ισότιμο με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα μέρος για τη γενική εκπαίδευση των παιδιών και την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και όχι ως ένα μεμονωμένο μάθημα ειδικότητας. Ιδιαίτερη σημασία δίνουν στη γνωστική διαδικασία και στη σχέση που αποκτά το κάθε άτομο με την Τέχνη και όχι στο τελικό προϊόν. Το ζητούμενο είναι η μύηση του μαθητή στον «κώδικα των κωδίκων», δηλαδή στην ικανότητα βαθύτερης κατανόησης και πρόσληψης της ιστορίας κάθε γνήσιου έργου τέχνης. Μέσα από μια τέτοια οπτική γωνία η Αισθητική Αγωγή οδηγεί στη χειραφέτηση του ατόμου, γίνεται εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού, αναδημιουργίας και απελευθέρωσης από τις δυνάμεις που μας καταπιέζουν και μας υποτάσσουν.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν ορισμένες από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που συναντούν την αποδοχή της πλειονότητας των σύγχρονων ερευνητών και εφαρμόζονται διαθεματικά στα Αναλυτικά Προγράμματα πολλών χωρών, μεταξύ των οποίων και στη χώρα μας: Η «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» και τα εργαλεία διαμεσολάβησης μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας που προσφέρει η πρόσληψη ενός έργου τέχνης, σύμφωνα με την πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Η χρησιμοποίηση του Μεταβατικού – Συμβολικού Αντικειμένου από το νήπιο για να γίνει υγιής μονάδα και να αυτονομηθεί από τη μητέρα στη θεωρία του Winnicott. Οι δυνατότητες ανάπτυξης που προσφέρει η διαδικασία ισορρόπησης στην ανατροπή γνώσεων και συναισθημάτων που προκαλεί η Τέχνη στο παιδί, σύμφωνα με τον Piaget. Οι θεωρίες αυτές συνθέτουν μια προσέγγιση που δίνει πολλές νέες δυνατότητες διδασκαλίας της καλλιτεχνικής παιδείας στον 21ο αι.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών συνιστούν στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προσεγγίζουν διαθεματικά την Αισθητική Αγωγή με τη μορφή δραματοποίησης, ρυθμικών ασκήσεων κλπ, για τη διδασκαλία μαθημάτων όπως η Ιστορία, η Φυσική, τα Μαθηματικά, η Γλώσσα. Μέσα από την Τέχνη προσφέρεται στο παιδί του Δημοτικού ένα κατάλληλο αναπτυξιακό πλαίσιο για να συνθέσει, να αυτοσχεδιάσει, να αφομοιώσει, να ανατρέψει και να επικοινωνήσει με την κοινωνία. Αποκτά έτσι στέρεες και υγιείς βάσεις με τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο που το περιβάλλει και αναπτύσσει μια σχέση δημιουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Η αισθητική αγωγή, όπως αναφέρεται στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Θεάτρου, 2003: 126-135) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελείται από τη μουσική, το θέατρο και τα εικαστικά. Η σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση που υποδεικνύεται και για τις τρεις κατευθύνσεις σκοπό της έχει να καταστήσει την τέχνη ως το κατεξοχήν βιωματικό μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Επιπλέον η αισθητική αγωγή επιδιώκει να αποκαταστήσει μια αυθεντική επικοινωνία του μαθητή με το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον του ως μια καταγεγραμμένη ανθρώπινη εμπειρία. Επίσης, έχει τις δυνατότητες να τον κινητοποιήσει συναισθηματικά και γνωστικά για να θέλει την ενεργό συμμετοχή του στη σύγχρονη κοινωνία.

Όσον αφορά το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής ειδικότερα, είναι πλέον διεθνώς αποδεκτή η αναγκαιότητα επιστημονικής διδακτικής προσέγγισής του, καθώς και η συστηματοποίηση του επιστημονικού πεδίου του (Γραμματάς, 1999). Οριοθετώντας την παιδαγωγική του θεάτρου, ο Σιμόπουλος(2010) θεωρεί ως αντικείμενό της, τη δημιουργία και κατανόηση του θεατρικού φαινομένου σε παιδευτικό περιβάλλον καθώς και την εμπύχωση της θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας. Η σύγχρονη παιδαγωγική του θεάτρου δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αντιμετωπίζει τον κόσμο ως ένα ενιαίο σύστημα, του οποίου τα επιμέρους τμήματα επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Η ενότητα αυτή θα προσπαθήσει να διερευνήσει θεωρητικά και μεθοδολογικά τις διαδικασίες με τις οποίες θα μπορούσαν να επιτευχθούν οι ανωτέρω παιδαγωγικοί στόχοι στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο. Για τον σκοπό αυτό θα αναφερθούμε στην ιστορία του σχολικού θεάτρου²¹, τα είδη του και τη φιλοσοφία που αντιπροσωπεύει το καθένα από αυτά. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις αντιμαχόμενες απόψεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της δραματικής τέχνης στο σχολείο. Επίσης θα αναφερθούμε σε μια συνιστώσα που απασχολεί σύγχρονους μελετητές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση: τη σχέση μεταξύ των μαθητών που δημιουργούν ένα παραστατικό θέαμα και των θεατών της σχολικής παράστασης.

Τέλος, θα επιχειρήσουμε μια συνοπτική περιγραφή της πορείας που ακολούθησε το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα και τις τάσεις που κυριαρχούν στις αρχές του 21ου αι²².

²¹ Η παρούσα μελέτη υιοθετεί τον όρο «σχολικό θέατρο» (Puchner, 1997), όταν γίνονται αναφορές στις θεατρικές δραστηριότητες στα σχολεία, πριν την θεσμοθέτηση από το Υπουργείο Παιδείας του όρου Θεατρική Αγωγή(2003).

²² Ένα νέο στοιχείο που είναι σημαντικό κατά τη γνώμη μας να γίνει αντικείμενο ειδικής μελέτης, είναι οι κατευθύνσεις που δίνει η κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για όλα τα κράτη μέλη της

Θεωρούμε ότι η παρουσίαση αυτών των στοιχείων καθρεφτίζει τις αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας²³, καθώς και τις προτεραιότητες που θέτει κάθε φορά η Πολιτεία, αντανακλώντας τις επικρατούσες απόψεις, όσον αφορά τις παιδαγωγικές αξίες και τους στόχους της εκπαίδευσης. Για τη μελέτη αυτών των αντιλήψεων που σχετίζονται με την κατεύθυνση και το περιεχόμενο των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα ασχοληθούμε πιο αναλυτικά στο τέταρτο κεφάλαιο.

2.1 ΣΧΟΛΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΣΚΟΠΟΣ Ή ΜΕΣΟ;

Οι αρχαίοι Έλληνες έδιναν σε παιδιά βουβούς ρόλους για να συμμετέχουν στις παραστάσεις αρχαίου δράματος. Παιδιά για βιοποριστικούς λόγους συμμετείχαν και στο ελισαβετιανό θέατρο, ενώ την ίδια περίοδο υπάρχει στα λατινικά σχολεία και τα πανεπιστήμια ερασιτεχνικό θέατρο. Με τη μορφή θρησκευτικού προσηλυτισμού κυρίως γίνονταν πολλές σχολικές παραστάσεις σε θρησκευτικά σχολεία καθολικών, προτεσταντών και ιησουιτών σε όλη την Ευρώπη και στον ελληνόφωνο χώρο (Ruchner, 1997). Όπως αναφέρει η Στιβανάκη (2009) παραθέτοντας πλούσιο βιογραφικό υλικό, το ελληνικό σχολικό θέατρο έχει μια παράδοση που συνεχίζεται χωρίς διακοπή από το 19^ο αι²⁴.

Αν ο 19^{ος} αι. χαρακτηρίστηκε από σχολικές παραστάσεις εθνικού κυρίως περιεχομένου, ο 20ός αιώνας, ειδικά από τα μέσα του και μετά, ταυτίστηκε σε διεθνές επίπεδο, με μια μεγάλη κινητικότητα στον τομέα του εκπαιδευτικού θεάτρου. Μέσα από τις νέες θεωρίες της εξελικτικής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και τις παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις, έγινε κοινά αποδεκτό ότι το ζητούμενο του σχολικού θεάτρου δεν είναι η παράσταση αλλά η διαδικασία του ανεβάσματος και ότι το θέατρο στο σχολείο είναι μέσο, δεν είναι σκοπός (Γεωργουσόπουλος, 1985· Ruchner, 1997). Βέβαια, δεν λείπουν και οι απόψεις που επισημαίνουν ότι, αν η τέχνη έχει κοινωνικό ρόλο, ή ασχολείται με τα προβλήματα του καιρού της μπορεί να καταλήξει σε ένα στείο διδακτισμό (Μπακονικόλα, 2008).

Το κίνημα της animazione στην Ιταλία παίρνει νέες μορφές επαγγελματικού θεάτρου για παιδιά. Το κριτικό πολιτικό θέατρο για παιδιά στη Γερμανία της εποχής του Μεσοπολέμου ανθίζει μετά το 1968. Η προσπάθεια της Catherine Daste στη Γαλλία, με τα

Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι επίσης χαρακτηριστικό, πιστεύουμε, ότι τα νέα σχολικά βιβλία συγχρηματοδοτούνται από την Ε.Ε σε ποσοστό 75%, όπως αναγράφεται σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο.

²³ Σύμφωνα με το Βασίλη Ρώτα (1975) το σχολικό θέατρο είναι μια μορφή λαϊκού θεάτρου.

²⁴ «Αυτή η μακρά παράδοση που συνεχίζεται χωρίς διακοπή από τα πρώτα έτη της απελευθέρωσης του τόπου, τελούμενη υπό οποιεσδήποτε ιστορικές συνθήκες, έχει σοβαρούς λόγους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς, ώστε να επιμένει εμφαντικά» (Στιβανάκη, 2009:19). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στο βιβλίο της «στα ίχνη της θεατρικής περιπέτειας»: «Μεταξύ του 1948 και του 1958, 140 έλληνες και ξένοι συγγραφείς δημοσιεύουν 300 έργα για παιδικές σκηνές»(Στιβανάκη, 2009:112)

παιδιά να περιγράφουν τους καμβάδες των σκηνών που θα παρουσιάσουν, βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση. Το διδακτικό πολιτικό θέατρο για παιδιά και νέους στη Σοβιετική Ένωση απαριθμεί το 1968, 41 σκηνές παιδικού – νεανικού θεάτρου. Στην Αγγλία γεννιέται ο – επιχορηγούμενος– θεσμός του Theatre in Education (TIE) από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, το οποίο βασίζεται στο creative drama. Όλα αυτά υποδηλώνουν τη γενική εντύπωση μιας μεγάλης ποικιλίας και ενός πολύπλευρου συνδυασμού παλαιότερων παραδόσεων θεάτρου και νέων θεωριών της παιδαγωγικής. Το κάθε ένα εμφανίζεται να έχει διαφορετικούς σκοπούς και μορφές, ωστόσο όλα μαζί αποδεικνύουν ότι το σχολικό θέατρο έχει τις δυνατότητες να εκπληρώνει πολλούς παιδαγωγικούς στόχους (Puchner, 1997· Σιμόπουλος 2010).

Το σύγχρονο σχολικό θέατρο αποτελείται σε γενικές γραμμές από δύο διαφορετικές κατηγορίες θεάτρου, έτσι όπως αυτές καταγράφηκαν σε σχετικές μελέτες. Η πρώτη αποσκοπεί αποκλειστικά στη σχολική παράσταση και η άλλη εστιάζει σε παιδαγωγικές διαδικασίες θεατρικής αγωγής, χωρίς να καταλήγει υποχρεωτικά σε παράσταση (Puchner, 1988, 1997, 2000, 2004, 2008· Κοντογιάννη, 2000· Μουδατσάκης, 1994, 2006· Γραμματάς, 1998· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Ο'Neil, 1995, Στιβανάκη, 2009· Σιμόπουλος, 2010).

Είδη παραδοσιακού σχολικού θεάτρου

– *Το ερασιτεχνικό σχολικό θέατρο.* Με στόχο του την επίτευξη μιας ερασιτεχνικά αξιοπρεπούς αισθητικά παράστασης, το είδος αυτό θεάτρου εκπροσωπεί το πολιτιστικό κύρος του συγκεκριμένου σχολείου στο ενήλικο κυρίως κοινό του, που το αποτελούν οι γονείς των παιδιών και επίσημοι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η νεοελληνική εκπαίδευση διαθέτει μια ισχυρή παράδοση τέτοιου είδους θεάτρου, που ξεκινά από τον υποχρεωτικό εορτασμό των εθνικών επετείων και περνά σε παραστάσεις ηθογραφικού περιεχομένου, αναβίωσης του αρχαίου ελληνικού θεάτρου, αλλά και έργων κλασικού και ξένου ρεπερτορίου. Τα κείμενα αυτών των παραστάσεων συνήθως διασκευάζονται και σκηνοθετούνται αυτοσχεδιαστικά από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ή από επαγγελματίες ανθρώπους του θεάτρου που προσλαμβάνονται από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων.

– *Το κουκλοθέατρο και οι μαριονέτες.* Ξεκινώντας από τα ομοιώματα θρησκευτικής λατρείας, καθιερώθηκαν σε μορφή έντεχνου κουκλοθέατρου από επαγγελματίες κουκλοπαίχτες, που δίνουν παραστάσεις με παραμυθικά θέματα σε σχολεία. Το είδος αυτού του σχολικού θεάτρου το χρησιμοποιούν επίσης συχνά κατά τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας και οι νηπιαγωγοί, παίζοντας μόνες τους ή με τη συμμετοχή των

παιδιών, καθώς και εκπαιδευτικοί σχολείων για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παίζεται με διάφορες τεχνικές: κούκλες χεριού, σε κοντάρι, με σχοινιά κτλ (Παρούση, 2003).

– *Το χάρτινο θέατρο ή Θέατρο Σκιών*. Ο Καραγκιόζης, που όταν εμφανίστηκε στην αθηναϊκή κοινωνία του 19ου αι. σόκαρε με τις αθυροστομίες του, διαπαιδαγώγησε θεατρικά -σχεδόν αποκλειστικά- το παιδικό κοινό των λαϊκών τάξεων για έναν αιώνα, προσφέροντας ποιοτικές στιγμές γνήσιας λαϊκής τέχνης. Θεωρείται από τους ειδήμονες (βλέπε Ruchner, 1997) υψηλής ποιότητας λαϊκό θέατρο και προσφέρει στους μαθητές κάθε εποχής, τη δυνατότητα να δημιουργούν δικά τους έργα ή να προσαρμόζουν ένα έργο σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες. Επίσης είθισται, να ζητείται από τους μαθητές να επεμβαίνουν ως κοινό κατά τη διάρκεια της παράστασης με δικές τους ιδέες και «παραγγελιές», όπως έκαναν οι προπαππούδες και οι παππούδες τους, όταν πήγαιναν να δουν παραστάσεις με τους γονείς τους (Αναγνωστόπουλος, 2003).

Είδη σύγχρονου σχολικού θεάτρου

– *Το αυτοσχέδιο παιχνίδι των κοινωνικών ρόλων*, είναι απόρροια των νέων θεωριών του παιχνιδιού και των κοινωνικών ρόλων και είναι διεθνώς ευρέως διαδεδομένο. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικότητα του παιδιού με παιγνιώδη τρόπο, καθώς και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Είναι επηρεασμένο από τις τεχνικές του creative dramatics. Η χρησιμότητά του γίνεται έκδηλη στις κλειστές ομάδες της σχολικής τάξης και μπορεί να βοηθά στην επίλυση προβλημάτων αρμονικής συμβίωσης των μαθητών και διοίκησης της ομάδας από τον εκπαιδευτικό (Σιμόπουλος, 2010).

– *Το δραματοποιημένο παιχνίδι (drama in education)*. Ξεκίνησε στην Αγγλία τη δεκαετία του 1950 στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής και της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που επικρατούσε τότε εκεί, από τους Peter Slade και το μαθητή του Brian Way. Προϋποθέτει επαρκείς γνώσεις θεάτρου. Βασίζεται σε έργο δεδομένο, διασκευασμένο, γραμμένο από τα παιδιά της ομάδας ή τελείως αυτοσχεδιαστικό. Δεν οδηγεί συνήθως σε παράσταση. Τη δεκαετία του 1970 πήρε μια νέα κατεύθυνση στηριζόμενο στις θεωρητικές απόψεις των Vygotsky και Bruner για την κοινωνική προέλευση της σκέψης. Έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του δασκάλου ως διαμεσολαβητή στη μαθησιακή διδασκαλία, που συχνά παίρνει κι ο ίδιος κάποιο ρόλο. Το δραματοποιημένο παιχνίδι είναι μια μορφή τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το διδάξει ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης ή να το αξιοποιήσει διαθεματικά ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Συνδυάζει τη συναισθηματική εμπλοκή με τη νοητική επεξεργασία και το βίωμα και τελειώνει με τον αναστοχασμό. Στόχο του έχει την κατανόηση του εαυτού μας και του

κόσμου. Τα μέλη της ομάδας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού άλλοτε λειτουργούν ως ηθοποιοί και άλλοτε ως κοινό.

Η αυτοδίδακτη D. Heathcotte²⁵, μια εμβληματική μορφή του δραματοποιημένου παιχνιδιού, στήριξε τη διδασκαλία της στις θεατρικές αντιλήψεις δυο διαφορετικών θεατρικών σχολών: του βιωματικού Stanislavski και του διαλεκτικού Μπρεχτ²⁶.

Από τη δεκαετία του 1980 νέοι θεωρητικοί και δάσκαλοι του δράματος μέσα από σχετικούς προβληματισμούς προχώρησαν σε καινούριες κατευθύνσεις, που αφορούν τη χρήση της θεατρικής φόρμας στο εκπαιδευτικό δράμα καθώς και την οργάνωση και τη δομή ενός μαθήματος που έχει στοιχεία δραματοποίησης (Cecile O'Neill, Gavin Bolton, Michael Fleming, David Davis). Προσέφεραν πλούσιο έργο, πρακτικό και βιβλιογραφικό, φέρνοντας νέες ιδέες και τεχνικές στο σχολείο μέσα από μια σύμπραξη πρακτικών του θεάτρου, θεατρολόγων και εκπαιδευτικών. Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτή την κατεύθυνση εκπαιδευτικού θεάτρου αναφέρεται στη χρησιμοποίηση υλικού που προέρχεται από τη

²⁵ Στα 14 εγκατέλειψε το σχολείο και η μητέρα της την πήγε σε σχολή ηθοποιών. Από τα 24 δίδασκε θέατρο σε εκπαιδευτικούς και παιδιά. Πίστευε ότι πρέπει πάντα να επιστρέφεις στο υλικό που σου δίνει το δυναμικό της τάξης, αν θέλεις να προχωρήσεις και να αναπτύξεις την εργασία σου. Δεν υπήρξε γνωστική περιοχή που να μη δοκίμασε την εφαρμογή της δραματικής διδασκαλίας σε αυτήν: ξένες γλώσσες, μαθηματικά, φυσική κτλ. Απέκτησε φανατικούς οπαδούς, οι οποίοι έγραψαν βιβλία για το έργο της. Η ίδια δεν δίστασε να αλλάξει κατεύθυνση σε ό,τι εφάρμοζε μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970, με μια νέα πορεία που ονόμασε «ο μανδύας του ειδικού» (Bolton, 1998· B.J Wagner, 1990· C. O'Sullivan, 1998).

²⁶ Από τον Ρώσο ηθοποιό, σκηνοθέτη και θιασάρχη πήρε την τεχνική να βιώνουν τα παιδιά τη δραματική κατάσταση, δηλαδή να εμπλέκονται συναισθηματικά και να νιώθουν ότι τους αφορά το δίλημμα ή το πρόβλημα που «παίζουν». Από τον Γερμανό σκηνοθέτη και συγγραφέα Μπρεχτ πήρε τη μέθοδο της αποστασιοποίησης, γι' αυτό και συχνά, όταν δίδασκε, σταματούσε την εξέλιξη του δράματος και έδινε στα παιδιά την ευκαιρία του αναστοχασμού. Πίστευε ότι, για να φτάσουμε στη γνώση, δεν αρκεί το βίωμα, αλλά πρέπει και να επεξεργαστούμε νοητικά αυτά που ζήσαμε και να τα συνειδητοποιήσουμε. Το σημαντικό στοιχείο στο έργο της Heathcotte πιστεύουμε ότι ήταν η πρόταση μιας μεθοδολογίας μέσα από το δραματικό υλικό που τα παιδιά σταδιακά συγκέντρωναν από ερωτήσεις που εκείνη τους έθετε και το οποίο με την κατάλληλη διαχείριση δημιουργούσε την επιθυμία «ανάληψης της ευθύνης» από το παιδί. Ωθούσε δηλαδή τα παιδιά να παίρνουν μόνα τους αποφάσεις για κάθε στάδιο του δράματος, το θέμα του οποίου εκείνα διάλεγαν, και προτιμούσε να δουλεύει με μεγάλες ομάδες, γιατί θεωρούσε ότι έτσι θα είχε πιο σφαιρική εμπέλευση ή οποία απόφαση επίλυσης του προβλήματος διαχειριζόταν το σύνολο της ομάδας. Όταν η ομάδα έβρισκε τη λύση μιας δραματοποιημένης κατάστασης, η Heathcotte περνούσε αμέσως σε ένα επόμενο παρεμφερές δραματικό γεγονός, γιατί πίστευε ότι έτσι τα παιδιά θα έφερναν το υλικό που απέκτησαν από την προηγούμενη εμπειρία τους στη νέα κατάσταση και θα δουν να ανοίγονται νέες προοπτικές επίλυσης όχι μόνο για το νέο θέμα που τους απασχολεί, αλλά και για το προηγούμενο (Heathcotte, 2006).

σχολική τάξη για επαγγελματικές επιδιώξεις, ξένες προς το σχολικό παιδαγωγικό θέατρο, τάση που παρατηρήθηκε στην Αγγλία και την Ιταλία, όπου σε κάποιες περιπτώσεις τέτοιων συνεργασιών το δέλεαρ της κρατικής επιχορήγησης αλλοτρίωσε τους αρχικούς παιδαγωγικούς σκοπούς της συνεργασίας (Puchner, 1997).

2.2 ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΣΥΜΒΑΣΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Τη δεκαετία του 1970 προωθήθηκε η ιδέα μιας άλλης αντιμετώπισης των μικρών θεατών του θεάτρου, με παραστάσεις που καταργούσαν τον διαχωρισμό μεταξύ ενήλικων και ανήλικων θεατών. Κορυφαίοι σκηνοθέτες, όπως ο Giorgio Strehler και ο Antoine Vitez, εμπνευσμένοι από Ρώσους ομοτέχνους τους, ανέβασαν παραστάσεις που συγκίνησαν μικρούς και μεγάλους (Καγγελάρη, 1991). Ταυτόχρονα στην Αγγλία, αλλά και σε άλλες χώρες, υπήρξε ένας διαχωρισμός ανάμεσα στους υποστηρικτές της διαχρονικής θεατρικής σύμβασης (ερμηνεία, πρόβα, παράσταση) και στους οπαδούς του εκπαιδευτικού δράματος. Το κίνημα του Εκπαιδευτικού Δράματος, που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950, βασίστηκε στο θεατρικό παιχνίδι, στην εξελικτική ψυχολογία και στις επικρατούσες παιδαγωγικές και αισθητικές θεωρίες της εποχής κυρίως, και όχι στη κλασική σύμβαση του θεάτρου. Αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του μαθητή μέσα από ειδικές ασκήσεις που εμπεριείχαν το αυθόρμητο παίξιμο και τον αυτοσχεδιασμό. Πεποίθηση αυτής της άποψης ήταν ότι είναι αντιπαιδαγωγικό να ζητάμε από τα παιδιά να παρουσιάζουν μπροστά στο κοινό κείμενα που έχουν γραφτεί από άλλους, γιατί τα ωθούσε στην επίδειξη και στον στείρο μμητισμό (Slade, 1954· Way, 1967). Στο τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21ου αι. είναι δύσκολο να πιστέψουμε ότι υπήρχε τόσο έντονη αντιπαράθεση ανάμεσα στις δύο απόψεις, γιατί είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι το δράμα και το θέατρο περιλαμβάνουν το ένα το άλλο. Σε κάθε περίπτωση όμως, μέσα από αυτές τις ακραίες τοποθετήσεις διαμορφώθηκε σταδιακά μια ολική αντίληψη για τη διδασκαλία του Δράματος στην εκπαίδευση, το οποίο περιλαμβάνει τρεις έννοιες: το θεατρικό παιχνίδι, το δράμα ως τέχνη και το παιχνίδι των ρόλων/προσομοίωση. Όπως υποστηρίζει ο Fleming (2008), αναλύοντας το καθένα, υπερέχει ως ολοκληρωμένη παιδαγωγική διαδικασία το δράμα ως τέχνη, γιατί το θεατρικό παιχνίδι με το να δημιουργεί κέφι και να διασκεδάζει τους μαθητές θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας αμφιλεγόμενος παιδαγωγικός λόγος για να προταθεί η διδασκαλία του. Από την άλλη, το παιχνίδι των ρόλων αντιμετωπίζει το δράμα αποκλειστικά ως μίμηση πραγματικών καταστάσεων ζωής και *«αναπαραγωγή πραγματικών καταστάσεων ζωής, με κίνδυνο να εμφανίζεται ως μια δραστηριότητα κενή περιεχόμενου»* (Fleming, 2008: 72).

Όσο κι αν μας φαίνεται παράδοξο, σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μη νατουραλιστικές προσεγγίσεις της Θεατρικής Αγωγής είναι πιο ελκυστικές στους μαθητές και τους οδηγούν πιο κοντά στην αληθινή φύση αυτής της τέχνης, που σημαίνει μάλλον ότι έχουν μεγαλύτερη παιδαγωγική αξία (Σιμόπουλος, 2010). Σε αντίθεση με το θεατρικό παιχνίδι και την προσομοίωση, το δράμα ως τέχνη επιζητά τα πολλαπλά επίπεδα ενός νοήματος, έχει δομή και εστίαση –δηλαδή κανόνες– τέτοια που να διευκολύνεται η επιτυχημένη έκβασή του, και μέσα από μη νατουραλιστικές τεχνικές οι μαθητές διερευνούν πολλαπλά επίπεδα νοημάτων, παρεμβαίνοντας κι αυτοί στο περιεχόμενο και την κατεύθυνσή τους (βλέπε δομή του λαϊκού Θεάτρου Σκιών τις δεκαετίες 1900-1940.) Η Θεατρική Αγωγή γίνεται ένα διερευνητικό μάθημα δράσης με αυστηρή δομή, που είναι ταυτόχρονα ανοιχτό σε πολλά επίπεδα ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1997 · Στιβανάκη, 2009). Όπως και στο πιο απλό παιχνίδι, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής, το παιδί είναι αντιμέτωπο συχνά με μια σύγκρουση ανάμεσα στους κανόνες της θεατρικής σύμβασης και στο τι θα έκανε, αν δρούσε αυθόρμητα. Κατά τη διάρκεια αυτών των συγκρούσεων επιτυγχάνει εκτός των άλλων να έχει αυτοέλεγχο και αυτοεκτίμηση, γεγονός που το οδηγεί στη μέγιστη ευχαρίστηση (Vygotsky, 2000).

Επίσης, μέσα από το δράμα ως τέχνη επιτρέπεται στο μαθητή να δει τη σημασία των ενεργειών του, πέρα από τις ενέργειες αυτές καθαυτές και να ζήσει την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία (Τριανταφυλλοπούλου 2003· Wagner, 1999).

Όσον αφορά τη σχέση του μαθητή-ερμηνευτή με το σχολικό κοινό, ετυμολογικά η λέξη «θέατρο» προέρχεται από το ρήμα *θεώμαι*, που σημαίνει «προβαίνω σε μια θέαση του κόσμου, του εσωτερικού και του εξωτερικού» (Κουρετζής, 2008:72). Η αναντικατάστατη εκπαιδευτική αξία της τέχνης του θεάτρου βρίσκεται στην αρχαϊκή, χειροποίητη, ευάλωτη, εφήμερη, γι' αυτό και διαχρονικά ζωντανή ουσία του. Το θέατρο αντλεί τη δύναμή του από το γεγονός ότι το έργο τέχνης, η θεατρική παράσταση, καταναλώνεται καθώς παράγεται, η στιγμή της κατασκευής και η στιγμή της επαφής με τον δέκτη ταυτίζονται. Συντελείται κάτι μοναδικό και ανεπανάληπτο, στο οποίο είμαστε όλοι –ηθοποιοί και κοινό– μέτοχοι και συνεργοί (Παπανδρέου, 2008).

Αν το ζητούμενο λοιπόν είναι η ολοκληρωμένη –ζωντανή– μετάδοση της δραματικής τέχνης στους μαθητές και όχι κάποια ημιτελή υποκατάστατά της – αποκομμένα μέλη της θεατρικής σύμβασης, αυτό, κατά πάσα πιθανότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί ολοκληρωμένα αν καταργηθεί, το κοινό της παράστασης. Οι θεατές, αποτελούν ένα από τα οργανικά μέρη της παράστασης και βιώνουν το αποτέλεσμα της ομάδας συμμετέχοντας αλληλεπιδρώντας άμεσα σε αυτό (μέθεξη). Αν το κοινό υποκατασταθεί με ημίμετρα, όπου

κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Θεατρικής Αγωγής κάποιοι από την ομάδα των μαθητών της τάξης γίνονται θεατές, είναι πιθανόν ότι ο παιδαγωγικός σκοπός του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής δεν θα επιτευχθεί, γιατί αυτοί οι μαθητές είναι μέρος της ομάδας «παιδί» ή, όπως θα έλεγε κι ο Winnicott, της ομάδας «του βρέφους που παίζει», για να αυτονομηθεί με ομαλό τρόπο από τη μητέρα του. Κατά τη δική μας άποψη, χρειάζεται και η ομάδα της «μητέρας» που το παρακολουθεί για να ολοκληρωθεί αυτή η δημιουργική διαδικασία, η οποία συνήθως, τον ακολουθεί σαν μια θετική ανάμνηση αυτοεκτίμησης σε όλη τη ζωή του. Όπως αναφέρει η Στιβανάκη η ολοκληρωμένη θεατρική παράσταση διαχρονικά έχει αποδειχθεί ως:

«η πιο δοκιμασμένη στο χρόνο, πιο σύνθετη, πιο καταλυτικά επικοινωνιακή και παιδαγωγική, πιο παραδοσιακή αλλά και πιο μοντέρνα, πιο αισθητικά «μυητική» και εντελής» (Στιβανάκη, 2009:21).

Ωστόσο, είναι κοινά αποδεκτό ότι χρειάζεται να βρεθούν νέοι τρόποι παρέμβασης ανάμεσα στη θεατρική σχολική παράσταση και στο κοινό της που να εκπληρώνουν τις προϋποθέσεις εμπάθυνας χωρίς να παραπαίουν στον διδακτισμό ή να κατα(κρεου)ργούν δεδομένα της αρχέτυπης θεατρικής σύμβασης. Οι νέες προτάσεις όμως είναι σημαντικό να στηρίζονται στις διαχρονικές θεατρικές συμβάσεις και να μην αιωρούνται στο κενό που φέρνει η έλλειψη γνώσης και διαλόγου με την πολιτιστική παράδοση.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος της προσφοράς του θεάτρου είναι ότι μέσα από τη σύμβαση της παράστασης επιτυγχάνεται η υπέρβαση του ιστορικά προσδιορισμένου, του συνειδησιακά προσφιλούς, του βιωματικά οικείου (Γραμματάς, 2008). Ηθοποιοί και κοινό του σχολικού θεάτρου (ενήλικες και ανήλικοι) έχουν τη δυνατότητα να αποδράσουν από την αμεσότητα και την οικειότητα του γνωστού και να αναχθούν στη σφαίρα του καθολικού, του διαχρονικού, του πανανθρώπινου. Σε κάθε περίπτωση η τέχνη εμπνέεται από την πραγματικότητα και γι' αυτό εκφράζει την εποχή της, ωστόσο, ξεκινώντας από αυτήν, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο παιδαγωγικά να την υπερβαίνει, γιατί έτσι της δίνεται η δυνατότητα να *« μας οδηγεί, μέσα από το ιδιαίτερο και το πεπερασμένο, σε μια καθολική θέαση του κόσμου» (Μπακονικόλα, 2008: 38-39).* Το σχολείο δεν μπορεί να έχει στόχο του να δημιουργήσει ένα νέο Αισχύλο. Μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του όμως είναι σημαντικό να βιωματικά τους μαθητές να αποκτήσουν τη δική τους ουσιαστική σχέση να βοηθήσει στη διαπαιδαγώγηση ενός ζωντανού, δημιουργικού κοινού.²⁷

²⁷ Εξάλλου, υπάρχουν μελέτες που τεκμηριώνουν ότι οι μεγάλοι καλλιτέχνες γεννιούνται σε εποχές που υπάρχει χαρισματικό κοινό (π.χ. το κοινό της αθηναϊκής δημοκρατίας και το κοινό του ελισαβετιανού θεάτρου) (Caute, 1970).

2.3 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Όπως επισημαίνεται από τους μελετητές της Ιστορίας της σύγχρονης Ελλάδας, το νεοσύστατο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος ακολούθησε την τυπική πορεία όλων των εξαρτημένων χωρών (Σταύρου, 2004). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πορείας στους τομείς του πολιτισμού και της παιδείας υπήρξε ο βαυαρικός νεοκλασικισμός και η ετερόφωτη πορεία της νεοελληνικής παιδείας προς μια στείρα προσέγγιση –με την τραγική ιδιαιτερότητα που έχουμε ως έθνος να είμαστε κληρονόμοι– του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, με το πρόσχημα του «καθήκοντος» αναβίωσής του (Παπαμαύρος, 1961· Δημαράς, 1990· Νικολαΐδης, 1993). Με φωτεινή εξαίρεση τις θετικές επιδράσεις που είχε εξωθεσμικά κυρίως το κίνημα του δημοτικισμού και του Εκπαιδευτικού Ομίλου, που ιδρύθηκε το 1910 από τους Γληνό, Δελμούζο και άλλους πνευματικούς ηγέτες του πνεύματος και την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων Βενιζέλου, η επίσημη Ελλάδα μέχρι και το τέλος της απριλιανής διδακτορίας χαρακτηριζόταν από εσωστρέφεια, άκρατη εθνικοφροσύνη και μη αφομοιωμένο μιμητισμό δυτικόφερτων τάσεων.

Όσον αφορά το θέατρο για παιδιά, από τα μέσα του 19^ο αι δημοσιεύονται θεατρικά κείμενα για παιδιά²⁸. Το 1903 ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος, ιδρυτής της «Νέας Σκηνης» ανέβασε μια παντομίμα και έδωσε μερικές απογευματινές παραστάσεις –οι οποίες δεν ήταν ακόμη γνωστές– ειδικά για παιδιά. Το 1930 το βραχύβιο Λαϊκό Θέατρο της Αθήνας (1930-1933) του Βασίλη Ρώτα περιλαμβάνει στις δραστηριότητές του και παραστάσεις για παιδιά (βλέπε Καραγιάννης, 2007). Ο Ρώτας αναφέρεται ως ο πρώτος άνθρωπος του θεάτρου(συγγραφέας, σκηνοθέτης, ηθοποιός)που απευθύνεται από σκηνης στα παιδιά σαν να είναι μεγάλοι άνθρωποι. «Το Θέατρο για παιδιά»(Ρώτας, 1975)είναι διαχρονικά ένα χρήσιμο βιβλίο για τους εκπαιδευτικούς της Θεατρικής Αγωγής. Την ίδια εποχή δημιουργούνται εξειδικευμένοι θίασοι με παιδιά ηθοποιούς. Το 1932 ο Κάρολος Κουν αρχίζει τις ρηξικέλευθες παραστάσεις του με μαθητές ηθοποιούς και η φήμη του για την αισθητικότητα των παραστάσεών του αρχίζει να διαδίδεται.

Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη θεατρική δραστηριότητα, με σχολικές παραστάσεις και θεάματα της μεταξικής νεολαίας ΕΟΝ, ως μέσο ιδεολογικής «διαφώτισης» και προπαγάνδας. Παραστάσεις για τη μεταξική νεολαία έδωσαν αρκετοί επαγγελματικοί θίασοι, όπως ο θίασος της Κατερίνας Ανδρεάδη, ο Τάκης Μουζενίδης, ο Δημήτρης Μπόγρης. Η παιδαγωγός Ευφροσύνη Λόντου-

²⁸ Στην «Εφημερίδα των Παίδων» από το 1968 (Στιβανάκη, 2009).

Δημητρακοπούλου ιδρύει την «Παιδική Σκηνή» (1931). Στόχος της η διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από την ψυχαγωγία και ο «εθνικός φρονηματισμός της Νεότητας». Το 1933 η Αντιγόνη Μεταξά, απόφοιτος παιδαγωγικών σπουδών και δραματικής σχολής, ιδρύει το «Θέατρο του Παιδιού». Μέσα από διασκευές παραμυθιών και μύθων, δράματα, κωμωδίες και επικαιρικά έργα προωθεί τον «ψυχολογικό και παιδαγωγικό» σκοπό του θιάσου της.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, όταν ο λαός βρέθηκε σε συνθήκες πολέμου, και επομένως σε οριακές καταστάσεις επιβίωσης, αχειραγώγητος ωστόσο από μικροκομματικές σκοπιμότητες, δηλαδή από την άνοιξη του 1943 ως τις αρχές του 1945, κατά τη διάρκεια της Κατοχής, παρατηρείται αναζωπύρωση πολλών μορφών του λαϊκού θεάτρου, που προωθούσαν την υπόθεση της Εθνικής Αντίστασης. Σε αυτές τις μορφές λαϊκού θεάτρου συμμετείχαν όλοι, μικροί μεγάλοι. Ο «Μπαρμπα-Μυτούσης» της Ελένης Θεοχάρη-Περράκη, που κάνει την εμφάνισή του το 1939, αναζωογονεί το ενδιαφέρον για το κουκλοθέατρο, προσφιές είδος με ρίζες στα μετεπαναστατικά χρόνια (Καγγελάρη, 2005). Ξεχωριστή περίπτωση λαϊκού θεάτρου που έθρεψε αρκετές γενιές ελληνόπουλων είναι το Θέατρο Σκιών, με πρωταγωνιστή τον Καραγκιόζη. Προϊόν λαϊκής συνδημιουργίας, εξασφάλισε την πλατιά κοινωνική λειτουργία του είδους και έκανε τον Καραγκιόζη να διαφέρει από όλα τα άλλα είδη του νεοελληνικού θεάτρου. Ο Καραγκιοζοπαίχτης, καθοδηγούμενος από τις αντιδράσεις του κοινού, που ήταν ενήλικοι και ανήλικοι, αποδεσμευόταν από το συμβατικό πλαίσιο της παραδοσιακής αισθητικής του είδους και πειραματιζόταν στην τεχνική, στα θέματα, στην εξέλιξη της πράξης, στους διαλόγους, στις φιγούρες έτσι όπως το κοινό τον καθοδηγούσε²⁹ (Puchner, 1997).

Τα τελευταία χρόνια της απριλιανής δικτατορίας δημιουργήθηκαν πολλοί παιδικοί θίασοι. Η «Ελληνική Παιδική Σκηνή» του Νίκου Πιλάβιου, ο «Οργανισμός Παιδικού και Εφηβικού Θιάσου» του Γιώργου Ρόη, η «Παιδική Αυλαία» του Γιώργου Δήμου, κτλ. Τα θέματα των παραστάσεων αυτών των σκηνών ήταν συνήθως παραμυθένια και είχαν διδακτικό χαρακτήρα. Το 1973 ο Δημήτρης Ποταμίτης ίδρυσε τη «Παιδική Σκηνή Θεάτρου και Έρευνας».

Τη δεκαετία του 1980 δημιουργήθηκαν νέες μορφές θεατρικής έκφρασης για παιδιά και νέα θεατρικά σχήματα, όπως η «Τενεκεδούπολη» της Ευγενίας Φακίνου, η «Πάροδος» του Λάκη Κουρετζή, το «Καφεθέατρο Αμλετίνο», το «Θέατρο της Κούκλας» των Τάκη και Μίνας Σαρρή κ.ά. Στα παιδιά στρέφονται επίσης θίασοι όπως το «Θέατρο Τέχνης» και το «Θέατρο Στοά». Ξεχωρίζει με την αισθητική της αντίληψη και την παιδαγωγική προσέγγιση που επιχειρεί με τα θεατρικά εργαστήρια για μικρούς και

²⁹ Σήμερα το κοινό άλλαξε και ο Καραγκιόζης φέρει σημάδια φολκλορισμού (Πούχνερ, 1997).

μεγάλους η ίδρυση της «Παιδικής Σκηνής» της Ξένιας Καλογεροπούλου, η οποία από το 1987 ονομάστηκε «Μικρή Πόρτα». Όσον αφορά το Εθνικό Θέατρο, μόλις τα τελευταία χρόνια, υπό τη διεύθυνση του Νίκου Κούρκουλου, άρχισε να λειτουργεί συστηματικά το «Παιδικό Στέκι», το οποίο διευρυμένο με σύγχρονες προσεγγίσεις και μεγάλη προσέλευση μαθητικού κοινού συνεχίζει τη δράση του υπό την καλλιτεχνική διεύθυνση του Γ. Χουβαρδά. Το 1984 ιδρύθηκε το Ελληνικό Κέντρο της Διεθνούς Εταιρείας Θεάτρου για το Παιδί και το Θέατρο (ASSITEJ).

Θεσμικά δεν υπήρξε μια σταθερή πολιτική μέχρι σήμερα για το παιδί και το θέατρο. Η πρώτη επιχορήγηση του Υπουργείου Πολιτισμού δόθηκε το 1977 και η πρώτη «γενναία επιχορήγηση» για παιδικό θέατρο δόθηκε το 1995-1996 επί υπουργίας Θάνου Μικρούτσικου στο θέατρο «Μικρή Πόρτα», που ήταν και η πρώτη φορά που αναγνωρίστηκε ισότιμα η αξία του θεάτρου για τους μικρούς θεατές του. Σήμερα, τέλη της πρώτης δεκαετίας του 21ου αι., υπάρχουν 50 θίασοι για παιδιά (Καγγελάρη, 2005).

Συζήτηση

Το σχολικό θέατρο πέρασε από πολλά δημιουργικά στάδια κατά τον 19ο και 20ό αι., υιοθετώντας ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Παρόλο που είχαν βασικές διαφορές μεταξύ τους, όλες συμφωνούσαν για τη διδασκαλία της δραματικής τέχνης ως μάθημα Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο. Υπάρχουν δύο σχολές: το σχολικό θέατρο που στόχο έχει τη συμμετοχή των μαθητών σε μια σχολική θεατρική παράσταση και το εκπαιδευτικό θέατρο. Το πρώτο στηρίχτηκε στις διαχρονικές συνιστώσες μιας θεατρικής παράστασης (κείμενο, ερμηνεία, πρόβες, παράσταση). Οι συντελεστές του δεύτερου μελέτησαν θεωρίες της εξελικτικής ψυχολογίας και προτείνουν μοντέλα παιδαγωγικής προσέγγισης, στα οποία το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής δεν ολοκληρώνεται υποχρεωτικά με μια σχολική παράσταση. Και οι δύο κατευθύνσεις επιτέλεσαν σημαντικό έργο, γιατί βοήθησαν να βρει η Θεατρική Αγωγή τη θέση που της αξίζει στην παιδεία του 21ου αι. με στόχο την ολόπλευρη ενεργοποίηση των παιδιών γνωστικά, συναισθηματικά και ηθικά.

Σκοπός ή μέσο; Η τέχνη της θεατρικής σύμβασης, μέρος της οποίας είναι και το σχολικό θέατρο, αποδεικνύει αδιάλειπτα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα πως οι αρχές στις οποίες στηρίζεται έχουν πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες. Πιθανόν γι' αυτό και όχι μόνο επιβιώνει, αλλά ανανεώνεται διαρκώς και προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια διδακτική διαδικασία κατά την οποία όλα τα στάδια έχουν την ίδια παιδαγωγική αξία και επομένως είναι απαραίτητα για να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές στη γνωστική ανάπτυξη του

μαθητή. Είναι δε κοινά αποδεκτό, μετά τη διαλεκτικά γόνιμη διαμάχη που είχαν για δύο δεκαετίες οι υποστηρικτές των δυο σχολών, ότι μεταξύ των βασικών προϋποθέσεων της θεατρικής σύμβασης θεωρείται και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές-δημιουργούς ενός παραστατικού θεάματος και στο κοινό τους. Γι' αυτό, κατά πάσα πιθανότητα, η ύπαρξη του τελευταίου για την ολοκλήρωση αυτού του μαθήματος είναι σημαντική.

Ένας χώρος που ενώνει τον τομέα του πολιτισμού με αυτόν της παιδείας είναι το θέατρο για παιδιά από επαγγελματίες. Στην Ελλάδα πολλοί καλλιτέχνες ασχολήθηκαν με το θέατρο για παιδιά από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα με άνισα αποτελέσματα, διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις και αξιολογικές προτεραιότητες. Σε κάθε περίπτωση, βρήκαν τη θερμή ανταπόκριση του κοινού, γεγονός που δηλώνει την αναγκαιότητα να συνεχιστεί αυτή η προσπάθεια σε σωστές κατευθύνσεις και με τις κατάλληλες προϋποθέσεις, η δημιουργία των οποίων είναι κατά κύριο λόγο αρμοδιότητα της Πολιτείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη θεατρική σκηνή, από τα τέλη του 20ού αι., παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο η επικυριαρχία του μουσικού πολιτισμού, η «μουσικοποίηση» όλων των εκφραστικών μέσων και στοιχείων. Τόσο από τη σκοπιά του ηθοποιού όσο και από εκείνη των σκηνοθετικών στρατηγικών, η μουσικότητα αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή σκηνική και αισθητική κατηγορία. Οι μουσικές αρχές, η έννοια της μουσικότητας, τα μουσικά σχήματα και οι φόρμες αποτελούν το θεμέλιο των σημερινών παραστάσεων και αποδεικνύονται ισχυρότερα και πιο μαζικά ακόμη και από την εικόνα (Βαροπούλου, 2001).

Το κεφάλαιο αυτό επιχειρεί μια αναφορά στη μουσική παιδεία από την οπτική γωνία της σχέσης της με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, που είναι και το συγκεκριμένο αντικείμενο της μελέτης μας, εξετάζοντας τους εξής παράγοντες: Το θεωρητικό υπόβαθρο που υποστηρίζει την οργανική σχέση μουσικής και δραματικής τέχνης, τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν οι δυο μορφές τέχνης, μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που περιέχουν άμεση σχέση μουσικής και δραματικού λόγου και, τέλος, μια αναφορά και σύγχρονες τάσεις σύζευξης Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση.

3.1 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙ ΟΡΓΑΝΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Εστί ουν σχέση μουσικής και ποίησης *«απόληχος κίνησης, μιας αόρατης εσωτερικής κίνησης που σμιλεύεται αριστοτεχνικά από τον ποιητή, ώστε να ενεργήσει σαν υπόγειο ρεύμα πίσω από τα λόγια και τα αισθήματα των χαρακτήρων και που, αν αποκρυσταλλωθεί, αποσαφηνίζει το ουσιαστικό περιεχόμενο του κάθε χορικού»* (Γρηγοριάδου, 2003: 66).

Αρχικά, με τη λέξη «μουσική» οι αρχαίοι Έλληνες εννοούσαν την αδιάλυτη ενότητα ήχου και λόγου (Παπαοικονόμου-Κηπουργού, 2007). Η λέξη που χαρακτήριζε τη μουσική δεν ήταν *τέχνη*, αλλά *παιδεία*. Αυτόνομη τέχνη έγινε μετά τον Πλάτωνα, όταν διαχωρίστηκε από τον Λόγο και τη Γλώσσα.³⁰ Όπως επισημαίνει η Ηλιάδη (2010), στην αρχαία Αθήνα με τη λέξη «μουσική» εννοούσαν το σύνολο των πνευματικών ικανοτήτων του ανθρώπου σε κάθε τέχνη που ήταν υπό την προστασία των Μουσών, και ιδιαίτερα τη λυρική ποίηση. Η Τόμπρα-Λαγοπάτη (2006) στο βιβλίο της *«Μουσική παιδεία στην Ελλάδα»* αναφέρεται στη θεϊκή, προ-εμπειρική καταγωγή που απέδιδαν οι αρχαίοι Έλληνες στον όρο «μουσική», ενώ

³⁰ Μεταξύ 8ου και 7ου αι. τα πρωτεία στη μουσική τα είχε η Σπάρτη και ήταν τελετουργικό στοιχείο της θρησκείας και της μαγείας. Μετά τον 6ο αι., όταν τα σκήπτρα πέρασαν στην Αθήνα, η μουσική εντάχθηκε στη ζωή της πόλης και θεωρούνταν μέσον παιδείας (Γιάννου, 1994).

με τον όρο «ποίηση» εννοούσαν το αποτέλεσμα της ανθρώπινης ενέργειας που υπάγεται στην εμπειρία της μουσικής και εκφράζεται με το ρήμα *ποιώ*.

Σύγχρονες έρευνες, για να αποδείξουν την οργανική σχέση δράματος και μουσικής, ανέτρεξαν στην ανατομία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και του δράματος. Η πρώτη από τις τρεις στοιχειώδεις έννοιες της μουσικής, ο ρυθμός ή *ρυσμός* δεν είχε μουσική σημασία, αλλά σήμαινε ψυχική κατάσταση. Ως μουσικός όρος χρησιμοποιήθηκε τον 4ο μ.Χ. αι. από τον Αριστόξενο, που θεωρούσε ότι, για να γίνει αντιληπτός και να μην υπάρχει διάχυτος στο Σύμπαν, έχει την ανάγκη ενός στοιχείου επιδεκτικού μετρήσεων, που να μπορεί να διαιρεί τον χρόνο, το ρυθμικό υλικό. Τα στοιχεία αυτά, τα ρυθμιζόμενα, που μπορούν να μπουν σε ρυθμική τάξη, είναι κατά τον Αριστόξενο οι λέξεις (ο λόγος), το μέλος (η μουσική) και η κίνηση του σώματος (όρχηση). Η κίνηση είναι η υλική υπόσταση του ρυθμού, το σώμα του, που έχει δύο διαστάσεις: την εξωτερική-σωματική (π.χ. μια χειρονομία) και την εσωτερική-ψυχική (π.χ. τα ανθρώπινα συναισθήματα). Ο ρυθμός είναι η λειτουργία της κίνησης (όπως ο πνεύμονας και η αναπνοή). Τέλος, το μέτρο, που είναι επινόηση του ανθρώπου, είναι ένα σύστημα διαίρεσης του ρυθμού, του χρόνου, της απόστασης και οποιουδήποτε άλλου συνόλου σε συμμετρικές, ομοιόμορφες ενότητες (Γρηγοριάδου, 2003). Ως προς τον ρυθμό, το μέτρο έχει σχέση μέρους προς το σύνολο, και είναι αυτό που φέρνει τη μουσική αλλαγή και μπορεί, για παράδειγμα, από ένα αργό μετρικό κύτταρο να μετατραπεί σε ένα γιγάντιο που συνεχώς απλώνεται (Ξενάκης, 2001).

Στην αρχαία ελληνική γλώσσα, «μέτρο» ονομαζόταν η ποσοτική σχέση μεταξύ των συλλαβών³¹ και γι' αυτό ο κάθε ποιητής-μελοποιός χρησιμοποιούσε τη μετρική τέχνη για να σμιλέψει τον εσωτερικό συναισθηματικό ρυθμό των χαρακτήρων ή του Χορού. Για να το επιτύχει αυτό, αυξομειώνει την πυκνότητα και την ποικιλία του μέτρου δημιουργώντας στον αρχαίο ποιητικό λόγο μια φυσική ανάγλυφη πολυρυθμία (Γεωργιάδης, 2003). Η αρχαία εσωτερική γλωσσική λογική ήταν ένας συνδυασμός ήχου και ουσίας, αντικειμενικότητας και υποκειμενικότητας, πνευματικότητας και αισθητότητας. Αυτό έχει εκλείψει από τις σημερινές δυτικές γλώσσες, γεγονός που άνοιξε τον δρόμο για τη δικτατορία της σημασίας. Γλωσσικό βίωμα σήμερα θεωρείται είτε η έλλογη εξωτερίκευση μιας ιδέας από αυτόν που μιλά είτε η προσπάθεια κατανόησής του από τον συνομιλητή του. Δεν υπάρχει πλέον συντονισμός με την εσωτερική μουσική πραγματικότητα των λέξεων και αυτή η έλλειψη σωματοποίησης της γλώσσας, που ήταν θεμελιώδες γλωσσικό βίωμα των αρχαίων, μας στερεί από την ενεργοποίηση ψυχοακουστικών μουσικών κωδίκων, που μπορούν να

³¹ Η αυστηρότατη ποσοτική οριοθέτηση βραχέων ή μακρών συλλαβών υπαγόρευε τον ρυθμό της γλώσσας και της ποίησης, πιθανόν και της καθημερινής ομιλίας.

επιτρέπουν στην ουσία της λέξης να γίνεται προσβάσιμη στις αισθήσεις³² (Γρηγοριάδου, 2003: 69, 72). Από αυτή την αποξένωση οργανικής σχέσης μουσικής και ποιητικού λόγου διέφυγε το δημοτικό τραγούδι, το οποίο, όπως αναφέρει ο Ξενάκης (2001), είναι ένας συνδυασμός από το αρχαίο ελληνικό τραγούδι και τη λιτή ψαλμωδία που έπειτα από αιώνες σύμπλευσης έδωσαν δύο μορφές τέχνης, την εκκλησιαστική βυζαντινή μουσική και τη δημοτική, που τραγουδούν ακόμη οι Έλληνες και οι βαλκανικοί λαοί.³³

3.1.1 Σχέση δημοτικής μουσικής³⁴ και λαϊκού παραδοσιακού θεάτρου

Αν η σχέση της δραματικής τέχνης με τη μουσική μπορεί να χαρακτηριστεί οργανική, σε ένα αντίστοιχο συμπέρασμα φαίνεται ότι καταλήγουν και αρκετοί μελετητές (Μαργκόπουλος, Γρηγορίου κ.ά., 1985· Σέρρη, 1991, 1994· Παπαζαρή, 1999· Mahler, 2006· Chomsky, 1998· Αντωννάκης, 2007) αναφερόμενοι στα κοινά χαρακτηριστικά της δημοτικής μουσικής και του λαϊκού δρώμενου:

³² Φτωχότερη έχει γίνει και η δυτική μουσική σημειογραφία, γιατί η σημερινή ιδιότητα του μουσικού μέτρου προσδιορίζει μια μελωδία μόνο ποσοτικά και όχι ποιοτικά (Γρηγοριάδου, 2003).

³³ Για τις αρνητικές συνέπειες που είχε η ένθερμη αλλά ταυτόχρονα παραποιημένη μετάδοση της αρχαίας ελληνικής μουσικής από τους ουμανιστές και τους μουσικούς της Αναγέννησης, οι οποίοι την είχαν ως πρότυπο μουσικής –από τις επιρροές της ωστόσο γεννήθηκε η όπερα– αναφέρεται και ο Γιάννου (1994) στο βιβλίο του *Ιστορία της μουσικής*. Η αρχαία ελληνική μουσική αρχίζει να απαλλάσσεται από τους παραμορφωτικούς φακούς μεταγενέστερων εποχών με την έρευνα της μουσικολογίας μετά τις αρχές του 19ου αι.

³⁴ Δημοτική μουσική θεωρείται «το προϊόν μιας μουσικής παράδοσης που έχει εξελιχθεί μέσω της προφορικής διαδικασίας» και εμπεριέχει τα εξής αποδεκτά από όλους τους εθνομουσικολόγους χαρακτηριστικά:

1. Συνοχή στη σύνδεση παρόντος και παρελθόντος.
 2. Παραλλαγές που προκύπτουν από τη δημιουργική ώθηση του ατόμου ή της ομάδας.
 3. Επιλογή από την κοινότητα του τύπου της μουσικής που τελικά επιβιώνει.
 4. Δεν είναι στατική, αλλά μεταμορφώνεται συνεχώς μέσα από αλληπάλληλες εκτελέσεις.
 5. Αποτελεί συλλογική έκφραση μιας κοινότητας.
 6. Είναι ένα αδιαίρετο σύνολο μουσικής, ποίησης, χορού.
 7. Συμμετέχει στα καλλιτεχνικά δρώμενα όταν είναι γνωστή από τα μέλη της κοινότητας.
 8. Έχει έντονο το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, που συμβάλλει καθοριστικά στην αναγέννηση και την αναδημιουργία της (Λιάβας, 1995).
 9. Είναι μονοφωνική και στηρίζεται σε αυτοσχέδια μουσικά όργανα που κατά κανόνα κατασκευάζονται από τους ίδιους τους οργανοπαίχτες.
- (διεθνώς αναγνωρισμένος ορισμός από το Διεθνές Συμβούλιο Δημοτικής Μουσικής του Σαν Πάολο της Βραζιλίας το 1955, Σταύρου, 2004 : 23)

Στο παραδοσιακό λαϊκό θέατρο, όπως και στο δημοτικό τραγούδι, ο λαός συμβάλλει στη δημιουργία του μέσα από την ενεργό συμμετοχή του ως κοινό, αντιδρώντας, επηρεάζοντας και ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά των ερμηνευτών του.

Και στα δυο είδη υπάρχει μια κοινή αισθητική μεταξύ του κοινού και του καλλιτέχνη, η οποία δεσμεύει τον δημιουργό να παράγει αισθητικές φόρμες απολύτως κατανοητές και επικοινωνιακές για τους θεατές του.

Αμφότερα διέπονται από ένα συνδυασμό του στοιχείου της τυποποίησης και του αυτοσχεδιασμού σε μια διαλεκτική ενότητα που έχει δυνατότητες ευελιξίας και προσαρμογής, άγνωστες στο αστικό θέατρο και την κλασική μουσική. Κι αυτό γιατί δεν έχουν σκοπό τους την προβολή προσωπικών αισθητικών αντιλήψεων των δημιουργών τους, που παραμένουν ανώνυμοι, αλλά την άμεση ικανοποίηση των αναγκών και επιθυμιών του κοινού τους.

Το λαϊκό παραδοσιακό θέατρο ξεκίνησε από τα παραστατικά έθιμα που συνδέονται με συγκεκριμένες ημερομηνίες του εορτολογίου, τα δρώμενα. Τα δρώμενα, όπως και το δημοτικό τραγούδι, είναι *«δυνητικά εμβρυακά στάδια μιας εξέλιξης που οδηγεί στον δραματικό λόγο και τα παραστατικά έθιμα οδηγούν σε πρωτοβάθμιες μορφές του λαϊκού θεάτρου»* (Ruchner, 1988: 19).

Και τα δυο επιζητούν τις μεγάλες μάζες,³⁵ γιατί απαιτούν από όλους τους συμμετέχοντες, κοινό και καλλιτέχνες, μια διάθεση που έχουμε ξεχάσει στις μέρες μας. *«Εμείς τα έχουμε πια όλα μικρύνει, από τα αντικείμενα έως τα αισθήματα... (ενώ) οι άνθρωποι είμαστε στην πραγματικότητα φτιαγμένοι για μεγάλα μεγέθη, μεγάλα κι έντονα συναισθήματα»* (Γουλιώτη, 2010: 24).

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί κι ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό που συνδέει άμεσα μια συναυλία παραδοσιακής μουσικής με τη «μεθοδολογία» του σύγχρονου λαϊκού θεάτρου³⁶: δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των συντελεστών, ούτε επιβολή του ενός στη δουλειά του άλλου. Όλα τα μέλη της παράστασης μετέχουν ελεύθερα και αυθεντικά στα δρώμενα.³⁷

³⁵ Λαϊκό θέατρο είναι και το «ιδανικότερο θέατρο του κόσμου», η Επίδαυρος, η οποία κατασκευάστηκε με τη φιλοσοφία του λαϊκού θεάτρου.

³⁶ Βλέπε performance και devised theater.

³⁷ Αυτόπτης μάρτυρας υπήρξε η γράφουσα σε μια συνάντηση αντρών όλων των ηλικιών σε καφενείο στα Σπόα της Καρπάθου, όπου με τη συνοδεία της καρπαθιώτικης λύρας και μιας φιάλης ούισκι που πηγαينوερχόταν σε όλους, με σειρά ηλικίας το κάθε μέλος της ομάδας έπαιρνε τον λόγο και αυτοσχεδίαζε ένα τραγούδι με αυτοβιογραφικά στοιχεία.

3.1.2 Μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις για την οργανική σχέση Μουσικής και Λόγου

Υπάρχουν τρεις θεωρητικές κατευθύνσεις μουσικής εκπαίδευσης:

Η παραδοσιακή θεωρία, στην οποία υπάγονται διδακτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν αποκλειστικά μουσικές δραστηριότητες, όπως η εκμάθηση τραγουδιών, η συμμετοχή σε ομαδική ορχήστρα και σε μουσικές ασκήσεις. Κυριάρχησε τις δεκαετίες του 1950 και του 1960.

Η προοδευτική θεωρία, η οποία έδωσε έμφαση στις πολλαπλές όψεις διαθεματικής προσέγγισης της μουσικής, όπως είναι η φαντασία, η δημιουργικότητα, η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη της ιδιαίτερης προσωπικότητας του κάθε μαθητή κτλ.. Κύριος εκπρόσωπός της θεωρείται ο Orff και η θεωρία αυτή βρήκε μεγάλη απήχηση στα μουσικά εκπαιδευτικά προγράμματα τις δεκαετίες του 1970 και του 1980.

Η θεωρία του εκλεκτισμού. Είναι ένας συνδυασμός των δύο προηγούμενων. Εμπνευστής της θεωρείται ο K. Swanwick (1993), ο οποίος θεωρεί τη μουσική παιδεία έναν ιδιαίτερο δρόμο που οδηγεί στη γνώση, ισότιμο με αυτούς των μαθηματικών, της γλώσσας, των φυσικών επιστημών.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που σημείωσαν επιτυχία και στοιχεία τους –ή και σαν ολοκληρωμένο σύστημα Μουσικής Αγωγής– χρησιμοποιούνται διαχρονικά στη γενική εκπαίδευση είναι εκείνες στις οποίες η μουσική συνυπάρχει σε μια αρμονική σχέση με τον λόγο και την κίνηση. Στην παρούσα ενότητα θα δούμε τις πιο αναγνωρισμένες από αυτές.

Η Ρυθμική Μέθοδος του Dalcroze. Την ενότητα μουσικής, λόγου και χορού που εκφράζονται με βάση τον ρυθμό ανέπτυξε στη δική του μουσικοπαιδαγωγική μέθοδο ο Jaques Dalcroze (1865-1950). Ανέπτυξε σταδιακά ένα δικό του θεωρητικό σύστημα ολιστικής προσέγγισης της ουσίας της μουσικής, που επηρέασε βαθύτατα τη μουσική παιδεία του 20ού αι.³⁸ Τρεις ήταν οι βασικοί άξονες της μεθόδου του: ο ρυθμός, η μουσική και η κίνηση.

³⁸ Επηρέαστηκε από τη θεώρηση του Ηράκλειτου σχετικά με την πολικότητα ανάμεσα σε πεδία δυνάμεων. Ξεκινώντας από τις παρατηρήσεις του ως δασκάλου μουσικής στο Ωδείο της Γενεύης, πρότεινε κινητικές ασκήσεις στους μαθητές σολφέζ, με στόχο να συντονίσει τους μυς με τις νευρικές αντιδράσεις και να εναρμονίσει το σώμα με την ψυχή. Ανακάλυψε την κιναισθησία, για να μπορέσουν οι μαθητές του να ελέγξουν την ταχύτατη επικοινωνία ανάμεσα στις εξωτερικές αισθήσεις (ακοή, όραση, αφή και κίνηση) και στις κρυφές εσωτερικές λειτουργίες του εγκεφάλου που ελέγχουν τη μνήμη, την κρίση, τη θέληση και τη φαντασία. Ανέπτυξε το σύστημά του με βάση την αναγνώριση της αμφίδρομης δράσης μεταξύ σωματικού και μουσικού ρυθμού και μίλησε για μια ολική παιδεία που

Στον ρυθμό αναγνώριζε ένα παγκόσμιο στοιχείο, που εμπεριέχεται σε κάθε ύπαρξη και εκφράζει κάθε μορφή ζωής: ο προσωπικός ρυθμός του κάθε ανθρώπου είναι ο καθρέφτης της ψυχής του. Στη μουσική αντιλαμβάνονταν τη θεραπευτική της ιδιότητα. Στην κίνηση έβρισκε τη διάσταση της προσωπικής έκφρασης του καθενός και τη θεωρούσε τη γέφυρα που συνδέει τον εαυτό μας με το περιβάλλον. Έλεγε ότι μέσα από την κίνηση και τη μουσική επιδιώκεται η ισορροπία μεταξύ της εσωτερικής εντύπωσης (υποκειμενικό βίωμα) και της εξωτερικής αντίληψης (αντικειμενικό συμβάν).

Στη θεωρία του αναφέρθηκε στους νόμους:

-της πολικότητας: ρυθμική ανταλλαγή και εξισορρόπηση ανάμεσα στην υποκειμενική εσωτερική κατανόηση του κόσμου και στην αντικειμενική εξωτερική έκφρασή του·

-της υποστηρικτικής αλληλεπίδρασης: η αμοιβαία ανταπόκριση που υπάρχει ανάμεσα στον πόλο «ερεθίσματα του περιβάλλοντος» και στον πόλο «άνθρωπος». Μέσα από αυτή τη διαδικασία ανακαλύπτουμε τον εαυτό μας·

-της ρυθμικής αντιστάθμισης: η προσωπική «απάντηση» που δίνει μέσω των κινήσεων το Εγώ στις εντυπώσεις που του προκαλεί ο εξωτερικός κόσμος.

Με βάση αυτά τα αξιώματα ο Dalcroze διαμόρφωσε ασκήσεις που αποσκοπούσαν στην εξισορρόπηση του παιδιού μεταξύ των πόλων νους (συνείδηση) και σώμα (υποσυνείδητο). Η διδασκαλία της Ρυθμικής, ένα μέρος της οποίας λέγεται Θεραπευτική και απευθύνεται τόσο σε ανήλικους και ενήλικους που έχουν προβλήματα προσαρμογής όσο και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, απαιτεί εκπαιδευτικούς που έχουν σπουδάσει θεωρητικά και πρακτικά τη Μέθοδο Ρυθμικής του Dalcroze.³⁹

Μέθοδος Μουσικής Παιδείας Kodaly. Τη σχέση Μουσικής και Λόγου εμπεριέχουν και οι απόψεις περί μουσικής παιδείας του Ούγγρου Zoltan Kodaly (1882-1967), ο οποίος σπούδασε σύνθεση, ουγγρική και γερμανική φιλολογία.⁴⁰ Η παραδοσιακή ουγγρική φωνητική μουσική έγινε ο πυρήνας της μουσικοπαιδαγωγικής προσέγγισής του, γνωστής

πρέπει να έχει ο μουσικός παιδαγωγός. Από το Ινστιτούτο Ρυθμικής που ίδρυσε το 1911 στη Δρέσδη πέρασαν μεγάλες προσωπικότητες της μουσικής, του χορού, του θεάτρου, της ποίησης και της αρχιτεκτονικής και σύντομα εξελίχθηκε σε ένα πνευματικό κέντρο στην Ευρώπη, που επηρέασε σημαντικά το πολιτικό γίγνεσθαι της Αμερικής, αλλά και της Σοβιετικής Ένωσης (Kessler-Κακουλίδη, 2011).

³⁹ Στη Γερμανία οι σπουδές για το πτυχίο του καθηγητή Ρυθμικής είναι τετραετείς και είναι εξαιρετικά υψηλού επιπέδου.

⁴⁰ Ο Kodaly σπούδασε σύνθεση καθώς και ουγγρική και γερμανική φιλολογία. Με θέμα διατριβής τη δομή των παραδοσιακών τραγουδιών της πατρίδας του, είχε έντονα διεπιστημονικά ενδιαφέροντα για τη μουσική και τη γλώσσα.

ως «μέθοδος Kodaly». Πίστευε ότι, όπως κάθε άνθρωπος έχει μόνο μια μητρική γλώσσα, έτσι έχει και μια μητρική μουσική γλώσσα, τις οποίες αναπτύσσει παράλληλα, για να μορφοποιήσει την πολιτιστική του ταυτότητα. Το πολύ θετικό που έδωσε στη μουσική παιδαγωγική είναι ότι, βάζοντας στο κέντρο την παραδοσιακή μουσική, απογύμνωσε «τη μουσική παιδεία από κάθε δυτικό ελιτισμό και την πρόσφερε ως αγαθό και αναπτυξιακό μέσο που ανήκει δικαιωματικά σε όλους τους ανθρώπους» (Αντωνακάκης, 2007: 69).

Μουσικοκινητική Αγωγή Orff. Μια σημαντική ώθηση στην εξέλιξη της πορείας των μουσικοπαιδαγωγικών μεθόδων, αλλά και στην κατεύθυνση στην οποία οδηγήθηκε η σύγχρονη μουσική εκπαίδευση (μεθοδολογικά και πρακτικά) από τα μισά του περασμένου αιώνα, έδωσε ο Karl Orff (1895-1982). Αντίθετα με τη συστηματική μέθοδο μουσικής γραφής και ανάγνωσης του Dalcroze, «στη μέθοδο του Orff δεν υπάρχει συγκεκριμένη μέθοδος εκμάθησης μουσικής ανάγνωσης και γραφής» (Ανδρούτσος, 1995: 141), γεγονός που βοήθησε πολύ στην εφαρμογή της διδασκαλίας της από όλους τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται σήμερα η πιο διαδεδομένη διεθνώς. Ο Orff χρησιμοποίησε έντονα το στοιχείο του ρυθμικού, μελωδικού και λεκτικού ostinato, παράλληλα με τη φωνή, τα κρουστά και τα όργανα ξένων πολιτισμών. Πίστευε πως η μουσική δεν πρέπει να είναι ποτέ μόνη της, αλλά να συνδέεται με τον λόγο, την κίνηση, τον χορό. Μουσική όχι για ακρόαση, αλλά μουσική που αποκτά νόημα μόνο αν συμμετέχεις ενεργά μέσα της (Orff, 1950). Ο λόγος σε όλες του τις μορφές: γράμματα, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις, φράσεις, καθώς και ο συνθετότερος λόγος είναι η πηγή άντλησης ρυθμικών στοιχείων για τη μέθοδο Orff⁴¹ (Ανδρούτσος, 1995).

Η θεωρητική προσέγγιση κίνησης και ήχου του Laban. Ο Ούγγρος Rudolf Laban (1879-1958), μελετώντας θεατρικά το ανθρώπινο σώμα, έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στο τετράγωνο που βρίσκεται πάνω στον άξονα που μας συνδέει με τη γη, και στον οποίο βρίσκεται ο παλμός της καρδιάς και η αναπνοή, από ό,τι στο κεφάλι. Ισχυρίστηκε ότι κάθε κίνηση και ήχος γίνονται κατανοητά και αποδεκτά με οργανικό τρόπο από τον άνθρωπο μέσα από αυτό το τετράγωνο πρώτα και μετά από το κεφάλι, που αντιπροσωπεύει τη

⁴¹ Επηρεάστηκε άμεσα από τον Dalcroze, ξεκίνησε από την ίδια αφετηρία, αλλά προχώρησε πιο πέρα. Πιανίστας, αυτοδίδακτος συνθέτης, διευθυντής ορχήστρας της München Kammerspiele και μελετητής αναγεννησιακών και πρώιμων μπαρόκ συνθέσεων. Το 1924 ίδρυσε μαζί με την Dorothea Guenter μια σχολή για μουσική, γυμναστική και χορό, στην οποία δίδασκε και πειραματιζόταν. Στα τέλη της δεκαετίας του 1920 με τη βοήθεια του Karl Maendler σχεδίασε μια σειρά κρουστών οργάνων, τα «όργανα Orff», με τα οποία οι μαθητές, ακόμη κι αν δεν είχαν μουσικές γνώσεις, μέσα από επαναλαμβανόμενα ρυθμικά, μελωδικά και λεκτικά μοτίβα έκαναν ostinato δίνοντας μορφή σε όλους τους αυτοσχεδιασμούς τους.

λογική. Προσπάθησε μάλιστα να κωδικοποιήσει την κίνηση με αντίστοιχες νότες, όπως κάνουν οι μουσικοί (Σάντεζ, 2010)⁴².

Όσον αφορά τις ψυχολογικές και τις παιδαγωγικές διαστάσεις της, η δραματική τέχνη είναι άρρηκτα δεμένη με τη μουσική λόγω των συμβολικών διαδικασιών που τις διέπουν (Γρηγοριάδου, 2003· Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2002· Σαββαΐδου-Καμπούρογλου, 1998· Γρηγορίου, 2006). Κατά τη διάρκεια της δραματικής κατάστασης η μουσική περνά το δικό της μήνυμα, που μπορεί να ακολουθεί παράλληλη ή εντελώς αντίθετη πορεία σε σύγκριση με τα άλλα σημεία της παράστασης. Η μουσική έχει την ιδιότητα να αφαιρεί τον ρεαλιστικό χαρακτήρα του διαλόγου και της σκηνής και βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στο ανήλικο κοινό, γιατί:

-προχωρά πέρα από το κείμενο

-δανείζει ρυθμό στα λεκτικά μέρη της παράστασης

-λειτουργεί ως εξισορροπητικός παράγοντας πολυάριθμων σημειωτικών συστημάτων, που αλληλεπιδρούν κατά την εξέλιξη του σκηνικού θεάματος (Παπακώστα, 2004: 95).

Μια αντίστοιχη τοποθέτηση έχει και μια άλλη μελέτη, στην οποία προτείνεται μια διδασκαλία Τέχνης που να είναι σφαιρική, ολοκληρωμένη και όχι αποσπασματική και κατακερματισμένη, όπως συμβαίνει συνήθως στη δημόσια εκπαίδευση (Σαββαΐδου-Καμπούρογλου, 1998). Ίσως αυτή η σφαιρική αντίληψη της μουσικής στα Αναλυτικά Προγράμματα της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μέσο ανάπτυξης, μάθησης και διδακτικό εργαλείο, χωρίς να χάνει την αισθητική της αξία ως Τέχνη, να είναι και η σπουδαιότερη συμβολή του 21ου αι. στις μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Και είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει να προσανατολιστούν και στη χώρα μας τόσο η πανεπιστημιακή έρευνα όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αντωνακάκης, 2007).

⁴² Με σπουδές στην αρχιτεκτονική, ο Laban μετακόμισε στο Μόναχο σε ηλικία 30 ετών και ασχολήθηκε με το ανθρώπινο σώμα και τη σχέση του με τον χώρο. Κινήθηκε στον τομέα του χορού κυρίως, αλλά βοήθησε στην πρόσβαση του συστήματος στη Βρετανία. Όπως ανέφερε η Άννα Σάντεζ (προσωπική επικοινωνία, 2010), καθηγήτρια σχολής του συστήματος, ο Laban είδε το ανθρώπινο σώμα θεατρικά και μελέτησε την κίνηση μέσα στον χώρο με υποχρεωτική σκηνή τη γη. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ανέπτυξε ένα παιδοκεντρικό σύστημα, ωστόσο ο Laban δούλεψε κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου με παιδιά, τα οποία δίδασκε με τη συνοδεία πιάνου, και πολλές από τις παρατηρήσεις του εκείνης της περιόδου τις χρησιμοποίησε για να αναπτύξει το σύστημά του, το οποίο έδωσε μια άλλη ώθηση στο σώμα, και κατ' επέκταση στον σύγχρονο χορό. Από το 1937 έζησε και δούλεψε στη Βρετανία, όπου ίδρυσε κι ένα στούντιο για την τέχνη της κίνησης και το οποίο λειτουργεί έως σήμερα.

3.2 Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εισαγωγή της Μουσικής στα ελληνικά δημοτικά σχολεία έγινε το 1834, αλλά συνήθως δεν διδασκόταν και υποβαθμίστηκε από την αρχή: ονομαζόταν «Φωνητική μουσική» και αργότερα «Ωδική». Η εισαγωγή της διδασκαλίας της δημοτικής παραδοσιακής μουσικής στο Δημοτικό έγινε το 1913, αλλά συνδέθηκε αμέσως αποκλειστικά με τις σχολικές γιορτές και επετείους. Για πολλές δεκαετίες η επιλογή των τραγουδιών, που ήταν κυρίως κλέφτικα, γινόταν από τον δάσκαλο γενικών καθηκόντων και σπάνια από δάσκαλο Μουσικής, και η εκμάθησή τους αποσκοπούσε στην καλλιέργεια της εθνοφροσύνης των μαθητών και την αναβίωση της «Μεγάλης Ιδέας».⁴³ Αυτό που κυριαρχούσε μέχρι πρόσφατα, κατά γενική ομολογία όσων διδάσκουν Καλλιτεχνική Παιδεία, είναι ο πρόχειρος αυτοσχεδιασμός. Σε πολλά σχολεία πήρε τη μορφή τυχαίας διδασκαλίας, που είτε παρείχε επαναλαμβανόμενες, χαλαρές και μονότονες δραστηριότητες είτε αποσκοπούσε στην πειθαρχημένη μέθοδο εκμάθησης τραγουδιών. Σε καμία από τις δύο «μεθόδους» δεν λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη από τον διδάσκοντα ως κινητήριο δύναμη οι εμπειρίες των παιδιών, ούτε παρακινούνταν συναισθηματικά να εκφραστούν (Σαββαΐδου-Καμπούρογλου, 1998).⁴⁴

Από τη δεκαετία του 1950 ωστόσο, παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο μια έντονη επανεκτίμηση της φύσης του λαϊκού πολιτισμού.⁴⁵ Μέσα σε αυτό το κλίμα άρχισε σταδιακά

⁴³ Βιβλίο Δασκάλου μοιράστηκε για πρώτη φορά το 1977. Από έρευνα που έγινε όμως, διαπιστώθηκε ότι τόσο το πρώτο βιβλίο όσο κι εκείνο του 1994, που εκδόθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., δεν αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, είτε γιατί δεν ήταν ενημερωμένοι για την ύπαρξή τους είτε γιατί προτιμούσαν να αυτοσχεδιάζουν όταν έκαναν μάθημα Μουσικής – που δεν έκαναν πάντα όποτε έλεγε το Α.Π.Σ. Μια άτυπη έρευνα που έγινε το 1991 από τον Παπαζαρή έδειξε ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν δίδασκαν καθόλου Μουσική ή πάντως διέθεταν λιγότερο χρόνο για αυτό το «δευτερεύον» μάθημα (Σταύρου, 2004).

⁴⁴ Έχει πλέον αποδειχτεί, όμως, ότι χωρίς προϋπάρχουσα γνωστική βάση, δεν υπάρχει ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία περί δημιουργικότητας, η δημιουργική σκέψη στο άτομο ξεκινά από αυτά που ήδη γνωρίζει και μετά προχωρά σε νέες πληροφορίες, τις οποίες συνδέει με το παρελθόν ανακατασκευάζοντας ή και αναιρώντας κάποιες παλαιότερες δομές γνώσης (Weisberg, 1999). Χωρίς γνωστική βάση η γνώση υποβιβάζεται. Στη λανθάνουσα διδασκαλία συγκαταλέγεται και ο τομέας της παραδοσιακής μουσικής όταν αντιμετωπίζεται σαν κάτι μουσειακό.

⁴⁵ Το δημοτικό τραγούδι θεωρείται από τους περισσότερους ειδήμονες η ενσάρκωση της καλλιτεχνικής τελειότητας, γιατί μέσα από τη βραχύτητα της μορφής του και την απλή, αφαιρετική, πρωτόγονη συχνά, αλλά πάντοτε μεγάλη εκφραστική δύναμή του είναι ένα τέλειο δείγμα μουσικής σκέψης (Σταύρου, 2004). Την ίδια άποψη έχει και ο Ί. Δραγούμης, που πιστεύει πως μέσα από τη δημοτική

η διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής στο δημοτικό σχολείο σε πολλές χώρες της Δύσης, με πρώτη και καλύτερη στον τομέα της μεθοδολογικής της προσέγγισης την Ουγγαρία, γιατί εκεί δραστηριοποιήθηκε ο Z. Kodaly. Παρά τον κίνδυνο εμπορικής της εκμετάλλευσης (Rosenberg, 1993) και υποβάθμισής της σε «ανώδυνο φολκλόρ» (Λιάβας, 1993), η παιδαγωγική αξία της πρόσληψης διαχρονικών στοιχείων που μεταφέρει η παραδοσιακή μουσική στους μαθητές της πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης είναι γενικά αποδεκτή από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δεν λείπουν ωστόσο και οι επικριτές αυτής της άποψης, που αντιλαμβάνονται την παραδοσιακή μουσική ως «νεκρά υπολείμματα», εχθρικά σε κάθε αλλαγή (Σταύρου, 2004).

Για τη διδασκαλία της παραδοσιακής μουσικής προτείνεται η αναπαραγωγή της με τρόπους οικείους στους μαθητές, που θα μιλούν στη δική τους γλώσσα και θα τους επιτρέπουν να προσθέσουν τη δική τους αισθητική σε αυτήν (Μπογδάνη-Σουγιούλ, 2004). Ενώ κάποιοι άλλοι εκφράζουν επιφυλάξεις γι' αυτή τη μεταφορά, γιατί υπάρχει κίνδυνος απώλειας του αυθεντικού και κυριαρχίας διασκευών και προσαρμογών που θα απομακρύνουν τα παιδιά από το δικαίωμα της επαφής με το πρωτότυπο της δικής τους, αλλά και της παγκόσμιας μουσικής παράδοσης (Βασιλειάδης, 2000). Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αλλοίωσης αποτελεί η ethnic τάση που επικρατεί εδώ και πολλές δεκαετίες στη διεθνή μουσική παραγωγή, η οποία, όπως αναφέρει ο Γιώργος Λιάβας, είναι ένα κατασκευάσμα της σύγχρονης δισκογραφίας που για εμπορικούς λόγους εντάσσει στοιχεία της μουσικής παράδοσης στους μηχανισμούς της, αδιαφορώντας για την ουσιώδη λειτουργικότητά τους (Λιάβας, 1999: 127).

3.3 ΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ 21ου αι.

Για τη διερεύνηση της παρούσας ενότητας διαπιστώθηκε έλλειψη ερευνητικής εργασίας, αλλά ταυτόχρονα και μια αρχή ενδιαφέροντος προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Υπάρχει άφθονο βιβλιογραφικό υλικό και εύκολα προσβάσιμο, ηλεκτρονικά κυρίως, με τη μορφή θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών για κάθε μελετητή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Υπάρχει επίσης αξιόλογο υλικό για τη μουσική παιδαγωγική, που απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό και όχι μόνο στον μουσικό παιδαγωγό. Αλλά ενώ θεωρείται πλέον δεδομένη ένθεν κακείθεν η ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης –και θεσμικά και εξωθεσμικά–, δεν υπάρχει ακόμη θεωρητικό

παράδοση και τα δημοτικά τραγούδια αντικρίζουμε γυμνή την ψυχή μας και ότι η γνώση τους μας ανοίγει νέους δρόμους αλήθειας και στάσης ζωής (Σταύρου, 2004).

υλικό που να προσδιορίζει ή έστω να προτείνει τους όρους παιδαγωγικά και μεθοδολογικά μέσα από τους οποίους θα μπορούσε, σε μορφή πιλοτική καταρχήν, να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις ουσιαστικής συνεργασίας Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής.

Ο ελληνικός πολιτισμός και η πλούσια λαϊκή πολιτιστική μας παράδοση αποτελούν ένα γόνιμο και ζωντανό διαχρονικά υλικό προς την κατεύθυνση αυτής της συνεργασίας, που με σύγχρονες φόρμες είναι ικανό να προτείνει αέναα νέο αισθητικό περιεχόμενο στην εκπαίδευση της Ελλάδας καταρχήν και σίγουρα και σε διεθνές επίπεδο. Είναι χαρακτηριστική η παρατήρηση που κάνει ο Κ. Ντινόπουλος σε εφαρμογή της πιλοτικής έρευνάς του για τη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Οι μαθητές ενθουσιασμένοι τραγουδούσαν συνεχώς μια μεγάλη ποικιλία ελληνικών παραδοσιακών τραγουδιών, ακόμη και όταν ο δάσκαλος ήταν απών (Ντινόπουλος, 2007: 225)⁴⁶.

Την ανάγκη να στραφεί η καλλιτεχνική παιδεία της Ελλάδας σε τρόπους διδασκαλίας που θα έχουν ευελιξία και θα λαμβάνουν υπόψη τους το συγκεκριμένο δυναμικό της τάξης και όχι την πιστή εφαρμογή μεθόδων ενός άκαμπτου curriculum επισήμαινε τρεις δεκαετίες πριν η παρακάτω εισήγηση προς τη Γραμματεία Νέας Γενιάς⁴⁷: Οι «ενεργητικές μέθοδοι» –Orff, Kodaly– έπαιξαν έναν πολύ θετικό ρόλο στην εξέλιξη της μουσικής παιδαγωγικής, ανατρέποντας πολλά αντιπαιδαγωγικά στοιχεία της διδασκαλίας της και εισάγοντας έννοιες όπως αυτές της ενεργητικής συμμετοχής και της δημιουργικής ανάπτυξης. Όμως ο εκπαιδευτικός, απελευθερωμένος από τις δυτικές συμβάσεις και την παντοδυναμία της κλασικής μουσικής, θα πρέπει να έχει στόχο του την εξοικείωση του μαθητή με αυτή τη βασική μουσική διεργασία που είναι κοινή σε κάθε πολιτισμό. Η πιστή εφαρμογή μιας μεθόδου είναι οπωσδήποτε ο πιο ακίνδυνος και λιγότερο κοπιαστικός τρόπος διδασκαλίας, αλλά ο δάσκαλος με πείρα ξέρει πως καμιά θεωρία δεν είναι απόλυτη, καμιά μέθοδος καθολικά εφαρμόσιμη και πως αύριο ίσως χρειαστεί να κάνει τα αντίθετα από αυτά που κάνει σήμερα (Γρηγορίου, Κουρουπός, Κυπουργός, Μαραγκόπουλος, 1984).

Θεσμικά, σε αυτή την κατεύθυνση εφαρμόστηκε πιλοτικά την περίοδο 1995-2001 μια καινοτομία στην καλλιτεχνική παιδεία, με κοινή πρωτοβουλία των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού, το «Πρόγραμμα Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στην Εισαγωγή του Προγράμματος αυτού, στο οποίο συμμετείχαν 93 δημοτικά σχολεία της

⁴⁶ Ας ξαναθυμηθούμε τον Winnicott στο αποχαιρετιστήριο βιβλίο του: «σε οποιοδήποτε πολιτιστικό πεδίο δεν είναι δυνατόν να είσαι πρωτότυπος [και επομένως ουσιωδώς σύγχρονος] παρά μόνο στη βάση μιας παράδοσης» (Winnicott, 1971: 174).

⁴⁷ Η εισαγωγή αυτή είναι μέρος της έρευνας που ανατέθηκε στους 4 μουσικούς από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Η εργασία έμεινε στα συρτάρια της Γραμματείας.

Ελλάδας και 2 της Κύπρου, αναφέρεται ότι σκοπός του είναι να προετοιμάζεται ο μαθητής μέσα από την εκπαίδευση να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τις ευρύτερες αποδεκτές αξίες και στάσεις της Αισθητικής Αγωγής. Να μυηθεί δηλαδή στα *επιτεύγματα, τις γνώσεις που έχουν κατακτηθεί και τις πολύπλευρες διαστάσεις του πολιτισμού* (Πολιτισμική διάσταση στην Εκπαίδευση, www.melina 1995).

Πέρα από τη συγκεκριμένη διδασκαλία τους ως μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής, η Μουσική όπως και η Θεατρική Αγωγή μπορούν στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος να ενταχθούν σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα, δίνοντας νέο περιεχόμενο και μορφή στη διδασκαλία του. Το αρχικό χρονοδιάγραμμα δράσεων ήταν δεκαετούς διάρκειας και προέβλεπε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τον Σεπτέμβριο του 2001 τέθηκε σε εφαρμογή το σχέδιο γενίκευσής του⁴⁸, που περιλάμβανε επίσης 8 κύκλους επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς. Τα σεμινάρια αυτά, που πραγματοποιούνταν σε 2 χρόνια, εφαρμόστηκαν σε 4 νομούς (Χανιά, Ζάκυνθο, Καβάλα, Δράμα). Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε εξολοκλήρου από το ελληνικό κράτος. Η χρηματοδότηση σταμάτησε τον Μάρτιο του 2004, και κατά συνέπεια και η εφαρμογή του. Δυστυχώς, λίγοι εκπαιδευτικοί – εκτός από τους συμμετέχοντες στα προγράμματα επιμόρφωσης – γνωρίζουν την ύπαρξή του. Και όπως τονίζει μια εκπαιδευτικός που συμμετείχε σε αυτό, υπάρχει μια σκληρή πραγματικότητα: *«σε πολλές βιβλιοθήκες των σχολείων που εφαρμόστηκε το “Πρόγραμμα Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός” το υλικό φυλάχτηκε προσεκτικά, αλλά παραμένει ανεκμετάλλευτο, αφού οι νεότεροι δεν γνωρίζουν την ύπαρξή του»* (Τσιχλή, 2006: 51, 58)⁴⁹.

Τον Σεπτέμβριο του 1998 ιδρύθηκε το 1ο Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης Αττικής ως σχολείο γενικής αισθητικής καλλιτεχνικής κατεύθυνσης με άξονα τη μουσική. Τα σχολεία αυτά σήμερα είναι 36 (Γυμνάσια και Λύκεια). Οι μαθητές τους διδάσκονται τα μαθήματα γενικής παιδείας σε συνδυασμό με μαθήματα μουσικής, στα οποία δίνεται ισότιμα έμφαση στην έντεχνη δυτική και στην ελληνική παραδοσιακή μουσική. Τον Σεπτέμβριο του 2004 ιδρύθηκαν δυο καλλιτεχνικά σχολεία. Σήμερα είναι τρία: τα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια του Γέρακα και Ηρακλείου Κρήτης και το νεότερο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης, που ιδρύθηκε τον Σεπτέμβριο του 2007. Οι μαθητές, εκτός από τα μαθήματα γενικής παιδείας, έχουν και 15 ώρες μαθήματα αισθητικής αγωγής σε όποιον κύκλο διαλέξουν (Θέατρο – Κινηματογράφος, Χορός, Εικαστικά). Ο προγραμματισμός ήταν

⁴⁸ «Στο σχέδιο γενίκευσης μετέχουν όλα τα δημοτικά σχολεία του Δήμου Χανίων και κάποιων περιφερειακών δήμων» (Αντωνοακάκης, 2007: 115).

⁴⁹ Άρθρο του περιοδικού *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, ΕΕΜΑΠΕ, 2006.

να ιδρύονται τρία κάθε χρόνο, αλλά αυτό δεν έγινε ακόμη δυνατόν (Σιγάλας, 2010)⁵⁰. Τα σχολεία αυτά έγιναν δεκτά με μεγάλο ενθουσιασμό από τους μαθητές, όπως λέει η Μ. Καλουδιώτη.^{51, 52} Δεν λείπουν ωστόσο και οι κριτικές που τα θεωρούν ελιτίστικά, επιχείρημα που δεν ισχύει αν ανατρέξει κανείς στα επαγγέλματα των γονέων των παιδιών που φοιτούν σε αυτά (Σιγάλας, 2010).

Παρατηρούμε ωστόσο ότι δεν υπάρχουν μαθήματα που να προτείνουν μια γόνιμη συνεργασία δράματος και μουσικής. Επίσης, δεν υπάρχει προς το παρόν επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στα μουσικά σχολεία και στα λεγόμενα καλλιτεχνικά. Τέλος, είναι αδιευκρίνιστο και εύλογα θα μπορούσε κάποιος να το χαρακτηρίσει ημίμετρο το γεγονός ότι δεν έγινε ένας σχεδιασμός που να προτείνει την ίδρυση καλλιτεχνικών σχολείων που να έχουν όλες τις τέχνες. Η ίδια έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας και γόνιμου διαλόγου φαίνεται να χαρακτηρίζει τα νέα βιβλία Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής που συντάχθηκαν για να διδαχθούν από το 2007 στα δημοτικά σχολεία –αλλά δεν διδάσκονται ακόμη στα περισσότερα δημόσια σχολεία, λόγω έλλειψης επαρκών γνώσεων από τους δασκάλους– αν και κινούνται σε μια κατεύθυνση μείγματος πολλαπλών νέων αλλά και διαχρονικών μεθόδων.

Με την κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση ένα *ποίημα* πχ μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει ότι, « η μουσική, ο ρυθμός και η ποίηση μπορούν να γίνουν αχώριστοι φίλοι και να σε διασκεδάσουν με έναν ξεχωριστό τρόπο» (Μπογδάνη-Σουγιούλ, Σαλκιτζόγλου & Καψιμάνη, 2007: 64). Με την παραπάνω πρόταση κλείνει η 19η ενότητα του βιβλίου Μουσικής για τις Γ΄ & Δ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου, που είναι και η μόνη που αναφέρεται στη σχέση δράματος-ποίησης και μουσικής και προτρέπει τους μαθητές παίζοντας παλαμάκια ή κρουστά μουσικά όργανα να βρουν διάφορους ρυθμούς για να συνοδέψουν ένα ποίημα. Το νέο βιβλίο είναι, όπως και τα υπόλοιπα νέα βιβλία στο

⁵⁰ Από την εισήγηση «Το μέλλον των Καλλιτεχνικών σχολείων» του Γιώργου Σιγάλα, σύμβουλου καλλιτεχνικών μαθημάτων του Παιδ. Ινστιτούτου, στην Ημερίδα της ΕΣΗΕΑ με θέμα «Καλλιτεχνικά Σχολεία, Πολυτέλεια ή Ανάγκη;» που έγινε στις 9.5.2010.

⁵¹ Η Μ. Καλουδιώτη είναι διευθύντρια του Καλλιτεχνικού Σχολείου Ηρακλείου Κρήτης. Από συνέντευξη στην εφημερίδα *Ελεύθερος Τύπος*, 9.7.2010.

⁵² «Υπάρχει μεγάλη ζήτηση. Δυστυχώς μπορούμε να πάρουμε μόνο 50 μαθητές κάθε χρόνο, επειδή οι κτιριακές εγκαταστάσεις δεν επαρκούν. Η αναλογία των εισακτέων είναι 1 προς 3 κάθε χρονιά. Η επιλογή γίνεται έπειτα από εξετάσεις από ειδική εξεταστική επιτροπή 20-30 Ιουνίου κάθε χρόνο» (Καλουδιώτη, 2010).

ελληνικό δημοτικό σχολείο, συγχρηματοδοτούμενο κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους.⁵³

Στο Βιβλίο του Δασκάλου για τη Θεατρική Αγωγή στις Ε΄ & ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού δεν υπάρχει αρμονική σχέση μουσικής και δράματος. Στην Εισαγωγή αναφέρεται αόριστα ότι ένας από τους σκοπούς της Θεατρικής Αγωγής είναι η καλλιέργεια θεατρικής έκφρασης και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, καθώς και η άμεση αισθητική εμπειρία με όλες τις τέχνες, χωρίς να γίνεται ειδική αναφορά στη μουσική (Μουγιουκκάκος, Μώρου, Παπαδημούλη & Φραγκή, 2007). Οι συγγραφείς προτείνουν επίσης κάποιες ασκήσεις ρυθμού μέσα από τη μίμηση ζώων, φυτών, ανθρώπων και κάποια στοιχειώδη άσκηση σύνθεσης. Μήπως θα έπρεπε στο βιβλίο Θεατρικής Αγωγής να έχουν καταγραφεί και οι απόψεις ειδημόνων περί μουσικής παιδαγωγικής; (Όπως αντίστοιχα και θεατρολόγου στο κεφάλαιο για σχέση ποίησης – μουσικής στο βιβλίο της Μουσικής;)

Μια σημαντική αλλαγή ξεκίνησε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στον τομέα της Αισθητικής Αγωγής το τρέχον σχολικό έτος 2010-2011, όπου άρχισαν να λειτουργούν πιλοτικά με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα 800 Ολοήμερα δημοτικά σχολεία σε όλη τη χώρα. Στα σχολεία αυτά γίνεται η ένταξη νέων γνωστικών αντικειμένων-δραστηριοτήτων για όλες τις τάξεις (Θεατρική Αγωγή, Νέες Τεχνολογίες, Παραδοσιακοί Χοροί). Η Αισθητική Αγωγή περιλαμβάνει τα Εικαστικά, τη Μουσική και τη Θεατρική Αγωγή (www.eye-ypepth.gr). Το μάθημα των Εικαστικών διδάσκεται από τον δάσκαλο της τάξης, εφόσον δεν υπάρχει εκπαιδευτικός αντίστοιχης ειδικότητας. Το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται από εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου και, εφόσον δεν υπάρχει, από δάσκαλο της τάξης και αυξάνεται κατά 1 ώρα στις Α΄ και Β΄ Τάξεις. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδάσκεται 1 ώρα για κάθε τάξη από εκπαιδευτικούς του αντίστοιχου κλάδου και εισάγεται ως υποχρεωτικό διδακτικό αντικείμενο του ωρολόγιου προγράμματος⁵⁴. Για τους εκπαιδευτικούς της Αισθητικής Αγωγής οργανώθηκαν στην αρχή και στο μέσο της χρονιάς βιωματικά σεμινάρια από τον ΟΕΠΕΚ (www.oepek.org), στα οποία γίνεται σαφής αναφορά για τη «συνομιλία των τεχνών»: «Ο διάλογος αυτός των τεχνών και οι διαδικασίες ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης έχουν το πρακτικό τους αντίκρισμα, τόσο στη διδακτική

⁵³ Τόσο αυτό το βιβλίο όσο και το βιβλίο Θεατρικής Αγωγής έχουν ανάδοχο συγγραφής τις Εκδόσεις Πατάκη.

⁵⁴ Το βιβλίο της Θεατρικής Αγωγής για τις Ε΄ ΣΤ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου δίνεται στους μαθητές ήδη από το σχολικό έτος 2007-2008. Αλλά συνήθως το αφήνουν στα ράφια της βιβλιοθήκης του σπιτιού τους, αφού δεν διδάσκεται μέχρι τώρα στα περισσότερα δημοτικά σχολεία, ενώ είχε προγραμματιστεί. Σχετική εγκύκλιος ανέφερε ότι θα διδασκόταν 18 διδακτικά δίωρα όλη τη σχολική χρονιά για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

πράξη όσο και στην εκπαιδευτική, σχολική δημιουργία. Τα επίπεδα των δράσεων αυτών ξεκινούν από τον απλό σχεδιασμό ενός μαθήματος, τη δημιουργία μιας καινοτόμου δράσης στην Ευέλικτη Ζώνη και φτάνουν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής μεταξύ τους αλλά και με τον δάσκαλο της τάξης. Τη διάσταση αυτή θα πρέπει να την υπερασπιστούν οι εκπαιδευτικοί Αισθητικής Αγωγής στο σχολείο, έτσι ώστε να γίνει κατανοητό σε όλους ότι η συνομιλία των τεχνών είναι σύζευξη, ώσμωση και όχι απλό επίθεμα μιας τέχνης πάνω στην άλλη» (ΟΕΠΕΚ, *Εκπαίδευση μετά Τέχνης*, Αθήνα, 2010: 11).

Εξωθεσμικά διαφαίνεται επίσης μια τάση συνεργασίας μουσικών και θεατρολόγων: στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τον Απρίλιο του 2007 ανάμεσα στα θέματα συζήτησης ήταν και μια συνεδρία με θέμα «Διάλογοι τεχνών στην εκπαίδευση» (Προεδρεύων: Γραμματάς, Σύνεδροι: Πολυζώη, Λυρώνη, Μαυρίδου, Μακρής, Μακρή). Στα πρακτικά της 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που έγινε στην Αθήνα τον Ιανουάριο του 2003 με τη συμμετοχή του Πανελλήνιου Δικτύου στην Εκπαίδευση, διαβάζουμε και την πραγμάτευση θεμάτων που αναφέρονται στη σχέση δράματος - μουσικής: «Λόγος, κίνηση, εικόνα, μουσική: σύνθεση, διάδραση στη θεατρική πράξη» (Παπαδαμάκη, 2003: 307) και «Λόγος αρχαίος ελληνικός: Γέφυρες στην κατανόηση της μετρικής και της ρυθμικής σκέψης των χορικών» (Γρηγοριάδου, 2003: 66-79).

Συζήτηση

Οι παιδαγωγικές θεωρίες του 20ού αι. και η εφαρμογή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα της πρώτης δεκαετίας του 21ου αι. συμφωνούν με τη θεώρηση των αρχαίων Ελλήνων να αντιμετωπίζουν τη μουσική ως ένα ενιαίο σύνολο με το (δραματικό-ποιητικό) λόγο και την επιστημονική γνώση με την αισθητική εμπειρία. Οι μουσικοπαιδαγωγικές μέθοδοι των Dalcroze, Kodaly και Orff ενσωματώθηκαν στα διαθεματικά και Αναλυτικά Προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας από τις αρχές της νέας χιλιετίας. Είναι εξαιρετικά δημοφιλείς στην εφαρμογή τους στο μαθητικό κοινό και έχουν μεγάλες δυνατότητες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις και στην αισθητική των μαθητών και πρακτικής προσαρμογής τους σε κάθε σχολική καθημερινότητα. Μπορούν επίσης να προτείνουν μεθοδολογικά διδακτικές προσεγγίσεις της Αισθητικής Αγωγής με μορφές της λαϊκής μας παράδοσης, όπως είναι το δημοτικό τραγούδι και τα παραστατικά δρώμενα.

Η χρήση όμως της μουσικής σε δομημένη συνεργασία με τη δραματική τέχνη και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα εφαρμογής: Θεσμικά, το θέμα της συνεργασίας στη σχολική πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου αρχίζει και τελειώνει, συνήθως, στην «καταναγκαστική» και επιδερμική συνεργασία του δασκάλου της

τάξης και του δασκάλου της Μουσικής, για να διεκπεραιώσουν τον εορτασμό των εθνικών επετείων, όπως σχετική εγκύκλιος υπαγορεύει. Οργανωτικά, το Πρόγραμμα Μελίνα και το πολύτιμο υλικό που αποκτήθηκε από την πιλοτική εφαρμογή του δεν έγινε γνωστό παρά μόνο σε μια μειονότητα σχολείων και εκπαιδευτικών. Τα Μουσικά Γυμνάσια δεν συνεργάζονται με τα Καλλιτεχνικά. Παιδαγωγικά, τα νέα βιβλία του Δημοτικού γράφτηκαν χωρίς επικοινωνία των συγγραφέων μεταξύ τους, γεγονός που δημιουργεί έλλειψη κύρους της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενίοτε και αντιφάσεις. Οι διαθεματικές προτάσεις που προτείνονται στους εκπαιδευτικούς συνήθως δεν εφαρμόζονται, γιατί δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα –ή και καθόλου– ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες προσεγγίσεις. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν επικοινωνούν, συνήθως, ουσιαστικά μεταξύ τους και με τους δασκάλους κάθε τάξης και παραπονιούνται για έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Επιστημονικά, στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων επικρατεί ακόμη σύγχυση όσον αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού ειδικότητας Αισθητικής Αγωγής.

Είναι βέβαιο όμως ότι οι τεράστιες δυνατότητες που δίνουν οι νέες μορφές ενημέρωσης, επικοινωνίας και δημιουργικής συνεργασίας διαδικτυακά, καθώς και η θερμή υποστήριξη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν ακλόνητα επιχειρήματα για μια νέα επαναστατική πολιτική και προοπτική παιδείας για όλα τα παιδιά του κόσμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΟ ΤΕΧΝΩΝ ΜΕ ΤΑ ΆΛΛΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η διερεύνηση της φιλοσοφίας και των στόχων που εξυπηρετούν τα διαφορετικά είδη των Α.Π.Σ., γιατί από τον επιτυχή σχεδιασμό και τις δυνατότητες εφαρμογής τους σε κάθε σχολική κοινότητα εξαρτάται η εύρυθμη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Θα ερευνήσουμε επίσης το Ενιαίο Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών της χώρας μας όσον αφορά το θέμα της Αισθητικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και της διαθεματικής της σχέσης με τα άλλα μαθήματα. Τέλος, θα αναφερθούμε στην παράμετρο «επαγγελματική επάρκεια» των εκπαιδευτικών της Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής και στις προϋποθέσεις που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που τα διδάσκει.

4.1 ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ⁵⁵

Το 1902 ο Dewey μέσα στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τη λέξη curriculum ασκώντας έντονη κριτική στην άποψη ότι τα μαθήματα είναι κάτι προκατασκευασμένο και πάγιο, έξω από την εμπειρία του παιδιού. Το παιδί και το curriculum είναι απλά τα δυο όρια που ορίζουν τη μοναδικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dewey, 2001). Το 1949 ο Ralph Tyler όρισε τη διαδικασία ανάπτυξης ενός curriculum ως έναν κύκλο ερευνητικής δράσης.⁵⁶ Σύμφωνα με τον Tyler, ο σχεδιαστής του θα πρέπει να μπορεί να απαντήσει τις 4 παρακάτω ερωτήσεις που θέτουν τις βάσεις δόμησής του:

⁵⁵ Curriculum ή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Λατινικής προέλευσης λέξη, που σημαίνει «κύκλος σε στάδιο, κυκλική πορεία». Υπάρχουν περισσότεροι από 150 ορισμοί του. Ενδεικτικά αναφέρουμε τρεις:

- Ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης, είτε για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης είτε ένα διάγραμμα ύλης για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών ενός συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, ακόμη και ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων πολλών κύκλων σπουδών (Saylor, Alexander & Levis, 1981: 330).
- Όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη της μετάδοσής τους (Ryan & Cooper, 1980: 20).
- Μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες προτίθενται να έχουν παιδαγωγικές συνέπειες για έναν ή περισσότερους μαθητές (Ζυγούλη, 2008: 2).

⁵⁶ R. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*.

Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους πρέπει να διεκπεραιώνει το σχολείο; (Φιλοσοφία ενός Α.Π.Σ.)

Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες πρέπει να προαχθούν, ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι; (Μεθοδολογία ενός Α.Π.Σ.)

Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί σκοποί μπορούν να οργανωθούν αποτελεσματικά; (Οργάνωση ενός Α.Π.Σ.)

Με ποιους τρόπους θα καθοριστεί η επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών; (Αξιολόγηση ενός Α.Π.Σ.)

Τα περισσότερα σύγχρονα Α.Π.Σ. υπάγονται σε κάποια από τις παρακάτω έξι διαφορετικές ιδεολογίες-προσεγγίσεις (Eisner, 1992).

1. *Ακαδημαϊκός ορθολογισμός*. Βασικός σκοπός των Α.Π.Σ. αυτής της φιλοσοφίας σπουδών είναι η ανάπτυξη της λογικής. Οι μαθητές μαθαίνουν τις βασικές αρχές και έννοιες που πάνω τους δομούνται οι γνωστικές βάσεις των παραδοσιακών σπουδών. Ο δάσκαλος διευκολύνει τη συζήτηση και με συγκεκριμένες ερωτήσεις μαιευτικής μεθόδου βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν, να ελέγξουν και να αναπροσδιορίσουν τις σκέψεις τους μέχρι να υιοθετήσουν στο τέλος κάποιες απόψεις (ό.π).

2. *Εξελικτισμός*. Ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, που εξαρτάται από την ηλικιακή βαθμίδα, το Α.Π.Σ. γίνεται ένα είδος οδηγού που συναντά τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Ο παιδαγωγός ενθαρρύνει, εμπυχώνει και βοηθά μέσα από ποικίλα ερεθίσματα τη γνωστική διαδικασία, που είναι μια ατομική ιστορία για κάθε μαθητή (ό.π).

3. *Επανασύλληψη ιδεών – εννοιών*. Αυτή η θεωρητική προσέγγιση ξεκίνησε το 1970 και προτείνει Α.Π.Σ. που εστιάζουν στην κατανόηση της φύσης των εμπειριών του παιδιού. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία και το βίωμα. Σκοπός της μάθησης γίνεται «να μαθαίνει κανείς να ζει, και όχι να μαθαίνει πώς να κερδίζει τα προς το ζειν». Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα της γνώσης. Προτείνεται η εμπλοκή των μαθητών με την ευθύνη του δασκάλου σε προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες θα είναι όχι μόνο εντός αλλά και εκτός της σχολικής πραγματικότητας του παιδιού(ό.π).

4. *Κριτική θεωρία*. Βασίζεται στη μαρξιστική αντίληψη της κοινωνίας και του πολιτισμού.⁵⁷ Αναπτύχθηκε στο Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών της Φραγκφούρτης το 1920

⁵⁷ Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας πιστεύουν ότι το σχολείο δεν λειτουργεί ως ένα ουδέτερος θεσμός για να βοηθήσει τον αυριανό ενήλικα να χτίσει τη ζωή του, αλλά είναι ένας μηχανισμός

και υποστηρίχθηκε από τον Pinar, που δεν δέχεται τα έτοιμα και προκατασκευασμένα προγράμματα, αλλά πιστεύει ότι πρέπει να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου. Πιστεύει επίσης στην ιδέα του εκπαιδευτικού έργου ως πράξης καθαρά ατομικής, στην υποστήριξη των ιδιαίτερων τοπικών συνθηκών και στην ενεργοποίηση και πληροφόρηση του τοπικού εκπαιδευτικού δυναμικού (ό.π).

5. *Πολυπολιτισμική προσέγγιση*(Grant & Sleeter, 2002). Συγγενής με την κριτική θεωρία, δημιουργεί Α.Π.Σ. που στοχεύουν στην καλλιέργεια της κατανόησης των πολλών οπτικών γωνιών μέσα από τις οποίες ο μαθητής προσεγγίζει τα θέματα. Κάθε άποψη θεωρείται ισότιμη ανάμεσα σε πολλές διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις ενός θέματος. Το πρόγραμμα αυτό προτείνει τη συμμετοχή των μαθητών σε αρκετές πολιτισμικές ομάδες. Προτείνει επίσης μεθόδους, δραστηριότητες και τεχνικές αξιολόγησης που βοηθούν στην καλλιέργεια μιας νοοτροπίας κοσμοπολιτισμού(ό.π).

6. *Γνωστικός πλουραλισμός*. Είναι ένας συνδυασμός των θεωριών της γνώσης και της νόησης. Αφορά τη δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου και την ικανότητά του να διαχειρίζεται τα σύμβολα μέσα από τα οποία εκφράζει την εμπειρία του. Ο πλουραλισμός της γνώσης περιλαμβάνει όλους τους τομείς της, μέσα στους οποίους συγκαταλέγεται και η Αισθητική Αγωγή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι ο κάθε μαθητής έχει πολλαπλές ευφυΐες, τις οποίες πρέπει να τον βοηθήσει να τις δομήσει. Σημαντική εκπαιδευτική αξία αποκτά η συμμετοχή του μαθητή για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Το σύνολο της γνώσης δεν εκφράζεται μόνο με λεκτικές ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά μέσω πολλών άλλων σχημάτων (ό.π).

Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται και υλοποιείται το curriculum από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και από τη στάση που παίρνουν απέναντί του, διακρίνεται σε 15 τύπους, οι οποίοι έχουν διακριτές διαφορές, αλλά η μεταξύ τους απόσταση διαφοροποιείται και κάποτε συνυπάρχουν ή αλληλοσυμπληρώνονται σε μια σχολική κοινότητα.⁵⁸ Εναντίον της φιλοσοφίας των curriculum έχει ασκείται έντονη κριτική⁵⁹.

διαίωξης ενός άδικου για τους πολλούς και τυχερό για τους λίγους status quo. Ο δάσκαλος είναι ένας απλός υπηρέτης που εξυπηρετεί αυτό το κοινωνικό σύστημα.

⁵⁸ Οι τύποι αυτοί, όπως αναφέρει η Ζυγούρη(2008) είναι οι εξής:

1. *Το φανερό, ρητό ή γραπτό curriculum*. Περιορίζεται στις γραπτές οδηγίες και εξηγήσεις που έχουν επίσημα σχεδιαστεί και αναθεωρηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα σε συλλογική βάση.

2. *Το κοινωνικό curriculum*. Αφορά όλες τις ομάδες που αποτελούν τον κοινωνικό ιστό και οι οποίες μας «εκπαιδεύουν» καθημερινά.

4.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ανάλογη με το θεωρητικό υπόβαθρο καθώς και την πρακτική λειτουργικότητα που έχει το κάθε Α.Π.Σ. είναι και η θέση της Αισθητικής Αγωγής στη σχολική πραγματικότητα. Υπάρχουν πολλές συνιστώσες που συμβάλλουν για να ενσωματωθούν ισότιμα και φυσικά

3. *Το κρυφό ή συγκεκαλυμμένο curriculum.* Λειτουργεί παράλληλα με το επίσημο και αποτελείται από όλες τις στάσεις, τις συνήθειες, τις συμπεριφορές των εμπλεκομένων φορέων, αλλά δεν μπορεί να ελεγχθεί επίσημα.

4. *Το άκυρο curriculum.* Είναι όλα όσα οι μαθητές δεν θα διδαχθούν.

5. *Το curriculum φάντασμα.* Αφορά τη διδασκαλία των ΜΜΕ μέσω της νοοτροπίας και των μηνυμάτων τους.

6. *Το ακόλουθο curriculum.* Είναι όλες οι εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

7. *Το ρητορικό curriculum.* Οι κυβερνητικές θέσεις, τα κείμενα, οι αξιολογικές προτάσεις, οι επίσημες δημοσιευμένες μελέτες, οι αξιολογικές εκθέσεις κτλ.

8. *Το εν χρήσει curriculum.* Η προσωπική έκφραση και εφαρμογή του δασκάλου, ο οποίος αφομοιώνει ό,τι υπάρχει στα διδακτικά εγχειρίδια και στην προτεινόμενη φιλοσοφία σπουδών.

9. *Το ενοποιημένο curriculum.* Είναι η συστηματική οργάνωση των περιεχομένων και των παράπλευρων ενοτήτων που αναφέρονται σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, σε ένα ενιαίο σύνολο που έχει συγκεκριμένη σημασία.

10. *Το επίσημο curriculum.* Όλα όσα έχουν εγκριθεί επίσημα από αρμόδιους κρατικούς φορείς, βάσει των σκοπών της εκπαίδευσης έτσι όπως έχουν περιγραφεί στο Σύνταγμα, στα σχετικά Διατάγματα και στη Νομοθεσία κάθε χώρας.

11. *Το ισοσταθμισμένο curriculum.* Δίνει στους δασκάλους και στα σχολεία την ευκαιρία να αναπτύξουν ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα πάνω στο πλαίσιο που δίνεται από την Πολιτεία.

12. *Το λαμβανόμενο curriculum.* Όλα όσα θα «πάρουν» οι μαθητές φεύγοντας από το σχολείο.

13. *Το curriculum ως ναός της γνώσης.* Επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή γνώση.

14. *Το επιστημονικό curriculum.* Στηρίζεται στην πεποίθηση ότι επιστημονικότητα ίσον αντικειμενικότητα. Αποδέχεται τις θέσεις των μητριοριστών.

15. *Το curriculum της διαπραγμάτευσης.* Ανοιχτό σε νέες ιδέες, συναινετικό, δεν εμμένει στους στόχους όταν αυτοί δεν φαίνονται λειτουργικοί ή μπορούν να αντικατασταθούν εξελικτικά από νέες ιδέες.

⁵⁹ Από τη δεκαετία του 1970 και για δύο δεκαετίες υπήρξαν σκληρές αντιπαραθέσεις των επιστημόνων με κέντρο τις θέσεις του Schwab, που υποστήριξε ότι το curriculum είναι ετοιμοθάνατο και απαιτούνται άμεσες ενέργειες για την αναγέννησή του. Ο Abbott υποστηρίζει πως οι αλλαγές πρέπει να αφορούν την παραδοχή ότι η ιδέα του “έμφυτου” ταλέντου για τη δημιουργικότητα, η εμμονή σε εξωτερικές συνθήκες και επιβραβεύσεις είναι παράλογη και ότι η εκπαίδευση δεν συνίσταται σε μια λογική οργάνωση ενός συστήματος αντικειμενικών αξιών. Γι’ αυτό και τα τελευταία χρόνια πολλές ευρωπαϊκές χώρες εντάσσουν στα προγράμματά τους διαθεματικά εκπαιδευτικά project, χωρίς ωστόσο να υιοθετούν επίσημα αυτό τον τύπο προγράμματος (Abbott, 1999).

μέσα στη σχολική πραγματικότητα οι γνώσεις της καλλιτεχνικής παιδείας. Μελετώντας τα κοινά χαρακτηριστικά που διατρέχουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Α.Π.Σ., καθώς και τα στοιχεία που διαμορφώνουν την υλοποίησή τους, διαπιστώνουμε ότι οι βασικές προϋποθέσεις ανεξάρτητα από το είδος και τον τύπο του κάθε curriculum φαίνεται πως είναι οι ακόλουθες:

A. Σχετικά με τη θεωρητική προσέγγιση

➤ Η Αισθητική Αγωγή να είναι δομημένη παιδαγωγικά και να ακολουθεί μια συνεπή εξελικτική πορεία μύησης από το όλο στο αποσπασματικό, και όχι απλά να δίνει στο παιδί τυχάρπαστα κάποιες πλευρές της ζωγραφικής, της μουσικής, του θεάτρου.

➤ Ένας από τους βασικούς στόχους γενικά της αγωγής, μέρος της οποίας είναι και η Αισθητική Αγωγή, είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η Τέχνη, για να λειτουργεί ως γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και την κοινωνία, είναι σημαντικό να είναι έτσι διδακτικά οργανωμένη, που να περιλαμβάνει δραστηριότητες σταθερά ανοιχτές σε πολλές κοινωνικές ομάδες.

➤ Η γνώση θεωρείται σε κάθε θεωρητική προσέγγιση εργαλείο ζωής. Η γνώση των τεχνών διδακτικά χρειάζεται να αναπτύξει κατανοητούς κώδικες στα παιδιά, μέσα από τους οποίους θα κινητοποιούνται σε ενεργούς ρόλους στην κοινωνία στην οποία ζουν ως ισότιμα μέλη.

➤ Σημαντικός παράγοντας στην Αισθητική Αγωγή είναι η σύνδεση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος.

➤ Η θεματολογία της Αισθητικής Αγωγής να συμπορεύεται και να συνομιλεί με τις σύγχρονες ιστορικο-κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες.

➤ B. Σχετικά με την υλοποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων

➤ Η αξιοπιστία και το κύρος που χρειάζεται η Αισθητική Αγωγή για να είναι στο σχολείο ισότιμη με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα εξαρτάται από την αναγνώριση που της παρέχει επίσημα η συντεταγμένη κοινωνία.

➤ Η αποτελεσματικότητα της μετάδοσης της Αισθητικής Αγωγής εξαρτάται από την επάρκεια του εκπαιδευτικού δυναμικού να ανταποκριθεί στην ερμηνεία του.

➤ Η επιτυχής ένταξη της Αισθητικής Αγωγής μέσα στη σχολική ζωή κρίνεται από την ευελιξία που έχει ως διδακτικό αντικείμενο να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες κάθε τόπου, κοινωνικής και σχολικής μονάδας, η οποία μπορεί έτσι να το οικειοποιηθεί και να το εξελίξει.

➤ Η παιδαγωγική αξία της εφαρμογής ενός Α.Π.Σ. που εντάσσει ισότιμα την Αισθητική Αγωγή μέσα στα άλλα μαθήματα είναι ισοδύναμη με τις αναλογίες που διέπουν τη σχέση διαχρονικών αξιών και νέων ιδεών.

➤ Η γοητεία που ασκεί στους μαθητές η Αισθητική Αγωγή, στοιχείο απαραίτητο για να τους εμπνεύσει να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους, είναι κυρίως αποτέλεσμα συγκεκριμένων προτάσεων που με τη μορφή μοντέλων διδασκαλίας κάνουν τον διδασκόμενο να θέλει να δώσει τον καλύτερο εαυτό του σε μια διαδικασία μάθησης στην οποία νιώθει ότι αποτελεί ταυτόχρονα σεβαστή μονάδα και κομμάτι ενός ενιαίου συνόλου.

4.2.1 Τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση ως θεσμός του κράτους είναι γραφειοκρατικός – συγκεντρωτικός. Οι γενικές οδηγίες του ΟΟΣΑ υποδεικνύουν τα προγράμματα μαθημάτων να συντάσσονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνονται υπόψη η ευρεία κλίμακα ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης και οι τοπικές συνθήκες και ανάγκες. Ωστόσο, όπως παρατηρεί η Κοκκίδου (2006), δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις πολυπολιτισμικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Τα πρωτοποριακά στοιχεία δεν αποτελούν προϊόν ελληνικής έρευνας και αναγκαιότητας, αλλά φαίνονται σαν να είναι ακριβής αντιγραφή άλλων Α.Π.Σ., όπως πχ της Αγγλίας για το θέμα της Μουσικής Αγωγής. Επίσης, τα Α.Π.Σ. είναι σημαντικό να σχεδιάζονται στοχεύοντας σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, και όχι να αλλάζουν σε κάθε κυβερνητική αλλαγή.

Το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι αυτό της αυτοτελούς διδασκαλίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Bernstein, 1989: 59, από Κοκκίδου, 2006). Από το 2000 όμως, επιχειρείται σταδιακά μια αναμόρφωση των Α.Π.Σ. των μαθημάτων, και στη σύνταξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση γνώσης⁶⁰. Διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά ταυτόχρονα συσχετίζονται δύο άξονες: ο οριζόντιος άξονας (διαθεματικός) και ο κατακόρυφος (ενιαίος). Ο κατακόρυφος άξονας διασφαλίζει την ενδοκλαδική συνοχή μέσα από την εννοιοκεντρική οργάνωση της γνώσης και ταυτόχρονα

⁶⁰ «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει τα θέματα, τις δεξιότητες και τις διαδικασίες που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια κάθε επιπέδου εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις-στόχους που έχουν τεθεί. Στην περίπτωση των τεχνών είναι λιγότερο περιγραφικό από αυτά που αφορούν άλλα γνωστικά αντικείμενα και αφήνει στους εκπαιδευτικούς τον σχεδιασμό μαθημάτων, σε συσχετισμό με τα μέσα που διαθέτει το κάθε σχολείο και τις συνθήκες της περιοχής που εδρεύει» (Αντωννάκης, 2008: 123).

διασφαλίζει και τη διεπιστημονική τους συσχέτιση. Θεσμοθετεί επίσης και διαθεματικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο σύμπραξης διαφορετικών μαθημάτων, με την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας, η θεματική των οποίων είτε αντλείται από το περιεχόμενο του αντίστοιχου κάθε φορά μαθήματος είτε είναι θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος (Ευέλικτη Ζώνη).

Επιδίωξη του ΔΕΠΠΣ⁶¹ είναι να γίνει δυνατή η υπέρβαση της αποσπασματικότητας της γνώσης και των συνεπειών της, καθώς και να ενισχυθούν οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τη θεσμοθέτηση συλλογικών διαδικασιών προγραμματισμού, διερεύνησης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η μεθοδολογία οφείλει να περιλαμβάνει εναλλακτικούς τρόπους οικοδόμησης της γνώσης (ΔΕΠΠΣ, 2002, τόμος β': 766).⁶² Οι γνώσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω διαθεματικών-διεπιστημονικών δραστηριοτήτων είναι:

-*Μεταγνωστικές*. Οι μαθητές να γνωρίζουν πότε, πώς και γιατί θα εφαρμόσουν μια ικανότητα.

-*Ερευνητικές*. Συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, καταγραφή και ανάλυση στοιχείων, χρήση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων κτλ.

-*Ικανότητες διαμόρφωσης απόψεων*: μέσα από τις διάφορες πλευρές του θέματος και των απόψεων των διάφορων κοινωνικών ομάδων (Ζυγούλη, 2008).

4.3 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Το σύγχρονο σχολείο [λειτουργεί ακόμη σαν « γραμμή παραγωγής», με τον δάσκαλο – ελεγκτή να γεμίζει τα κεφάλια των παιδιών με τα ίδια «πράγματα». Η σύγχρονη επιστήμη όμως έχει πάψει να αντιμετωπίζει τον κόσμο σαν σειρά από « πράγματα» και έχει περάσει στη μελέτη των «συστημάτων»] (Γαλδαβάς, 2011).

Η προβληματική παιδαγωγική προσέγγιση της Αισθητικής Αγωγής σε διεθνές επίπεδο είναι το αποτέλεσμα των παραδοσιακών σπουδών των εκπαιδευτικών που στοχεύουν αποκλειστικά στην καλή γνώση του αντικειμένου (Schulman, 1986 από Ζυγούλη,

⁶¹ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών.

⁶² Το ΔΕΕΠΣ για τη Μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρει σχετικά με τον σκοπό της διδασκαλίας της μουσικής ότι πρωταρχικό σκοπό έχει την «ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία της μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν, η Μουσική Αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης» (ΦΕΚ Τεύχος 2ο, Αρ. Φύλλου 1366, 18/10/2001, www.pi-schools.gr).

2008: 113). Τόσο ο δάσκαλος γενικών καθηκόντων όσο και ο δάσκαλος ειδικότητας, ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσεων του συγκεκριμένου αντικειμένου, είναι απαραίτητο να είναι κάτοχοι των παρακάτω προϋποθέσεων που θα τους βοηθήσουν να διδάξουν Τέχνη στους μαθητές τους:

1ον. *Γνώση της Γενικής Παιδαγωγικής.* Σύγχρονοι ερευνητές ανέδειξαν τη σπουδαιότητα του συνδυασμού της γνώσης του περιεχομένου και του τρόπου με τον οποίο αυτή η γνώση οργανώνεται και μετασχηματίζεται για να γίνει κατανοητή σε συγκεκριμένα κάθε φορά μαθησιακά περιβάλλοντα (Ζυγούρη, 2008· Σταύρου, 2004· Κοκκίδου, 2006· Ball & McDiarmid, 1999· Schulman, 1992).

2ον. *Επαρκή γνώση του Α.Π.Σ. και της φιλοσοφίας του.* Μελετώντας το όλον της διδακτέας ύλης, των γενικών χαρακτηριστικών και των συγκεκριμένων στόχων στους οποίους αποσκοπεί, ο δάσκαλος της Αισθητικής Αγωγής γνωρίζει τις δυνατότητες εσωτερικών διασυνδέσεων και το πλαίσιο της διακριτικής του ευχέρειας για να αξιοποιήσει και να αναπροσαρμόσει το δικό του αντικείμενο με την ουσία και το κύρος που του αρμόζει μέσα στα υπόλοιπα (ό.π).

3ον. *Σχεδιασμός βιωματικού μαθήματος.* Ο σχεδιασμός αυτός είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, γιατί πρέπει να ανταποκρίνεται τόσο σε αυτό που πρέπει όσο και στο δέον γενέσθαι. Μόνο όμως μέσα από έναν καλό σχεδιασμό θα μπορέσει να αξιοποιήσει στο έπακρο τα διαθέσιμα υλικά, τις προσβάσιμες πηγές και τον συγκεκριμένο δυναμισμό της τάξης του. Ο σχεδιασμός συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, η ακρίβεια στις οδηγίες και στις λεπτομέρειες των υποδείξεων, είναι ακόμη πιο σημαντικός στα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής από ό,τι στα άλλα, γιατί μόνο έτσι θα εμπνεύσει ο δάσκαλος τον σεβασμό που απαιτείται για να τον εμπιστευτούν οι μαθητές και να τον ακολουθήσουν σε αυτή τη βιωματική διδακτική διαδρομή (Κοκκίδου, 2006).

4ον. *Γνώση ποικίλων στρατηγικών μεθόδων βιωματικής διδασκαλίας.* Η παιδαγωγική γνώση διάφορων μοντέλων και η προσαρμογή τους στα διαφορετικά μαθησιακά στίλ και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών είναι απαραίτητη για να μνηθούν οι μαθητές στους κώδικες της Τέχνης, να τους σεβαστούν, να τους οικειοποιηθούν και να τους ενσωματώσουν στην καθημερινότητά τους ως κάτι το φυσικό, το ουσιαστικό και ψυχαγωγικό (Μαραγκόπουλος, Σέργη, κά, 2007).

5ον. *Ευελιξία επικοινωνίας μέσα από συγκεκριμένες προτάσεις συνεργασίας με το δάσκαλο γενικών καθηκόντων.* Επειδή η επαγγελματική σφαίρα καθηκόντων του δασκάλου της τάξης είναι μεγαλύτερης εμβέλειας όσον αφορά την ποικιλία των γνώσεων, θα ήταν πιο λογικό ο δάσκαλος Αισθητικής Αγωγής να επιδιώξει από την αρχή της σχολικής χρονιάς μια

συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας με τον συνάδελφό του. Μέσα από τον διάλογο θα μπορέσουν να ωφεληθούν και οι δύο, με απώτερο στόχο την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Τέχνης στους μαθητές (ΟΕΠΕΚ, 2010).

6ον. *Οργανική σύνδεση των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής με τα υπόλοιπα μαθήματα* με τη δόμηση ενός περιεχομένου σπουδών των διάφορων κλάδων της Τέχνης που θα έχουν εξελικτική συνέπεια και συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους και προοπτική μετάδοσής τους σε βάθος σχολικού χρόνου, λαμβανομένων υπόψη των βιολογικών χαρακτηριστικών ανάπτυξης του παιδιού. Όπως αναφέρει ο Αντωνακάκης (2007), αν δούμε π.χ. τη μουσική ανάπτυξη με τα μάτια του Piaget, θα ξαφνιαστούμε ανακαλύπτοντας ότι η μουσική ικανότητα θα ακολουθήσει μια δομημένη πορεία εξέλιξης ως προς τον τύπο των μουσικών δραστηριοτήτων που θα εμφανιστούν σε καθέναν από τους τέσσερις τομείς γνωστικής ανάπτυξης. Η αισθητική εξέλιξη του μαθητή εξαρτάται από τις γνωστικές αλλαγές που συμβαίνουν σε κάθε ηλικιακό στάδιο, που στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα ορατό όσον αφορά τις εν δυνάμει ικανότητές του (Γαβαλάς, 2011).

7ον. *Συγκροτημένη δόμηση του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής και των παραστατικών θεαμάτων* που είναι απαραίτητα για την ολοκλήρωση του βιώματος της Τέχνης στον μαθητή, ανάλογα με την ηλικιακή βαθμίδα στην οποία βρίσκεται. Εξελικτικά και με συγκροτημένο πρόγραμμα από χρονιά σε χρονιά οι μαθητές βιώνουν, δημιουργούν και συμμετέχουν σε παραστατικά δρώμενα που έχουν από αυτούς προσθετικές απαιτήσεις και τους διδάσκουν την απόλαυση της ενεργούς συμμετοχής τόσο από τον ρόλο του δημιουργού όσο και από τον ρόλο του θεατή (ό.π).

8ον. *Ικανότητα διαχείρισης σχολικού χρόνου – χώρου και μοναδικών κάθε φορά προβλημάτων που εκείνος πρέπει να επιλύσει.*

9ον. *Πλάνο αξιολόγησης του συγκεκριμένου υλικού που παράχθηκε ανά τρίμηνο.* Κοινοποίηση και συζήτησή του σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Διαδικασίες αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης (Ζυγούρη, 2008).

10ον. *Θεσμοθέτηση βιωματικών σεμιναρίων – ημερίδων – βιβλιογραφικού υλικού* σε κάθε σχολείο για ενημέρωση, εμπλουτισμό και δημιουργική επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων της Αισθητικής Αγωγής.

Την παρούσα διδακτική χρονιά(2010 – 2011), ο ΟΕΠΕΚ (με συγχρηματοδότηση της ΕΕ) διοργάνωσε πολύωρα βιωματικά εργαστήρια για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς Αισθητικής Αγωγής των 800 νέων Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων(www.oepk.org).

Προς την κατεύθυνση ενός παιδαγωγικού θεσμού με βιωματικό χαρακτήρα κινήθηκε η διοργάνωση του ευρωπαϊκού Φεστιβάλ σχολικού θεάτρου στην Ηλιούπολη(2008 – 2010)⁶³, στο οποίο συμμετείχαν σχολικές μονάδες από 10 ευρωπαϊκές χώρες και η Παλαιστίνη. Οι μαθητές είτε ως δημιουργοί είτε ως θεατές των σχολικών παραστάσεων είχαν ενεργό ρόλο σε όλα τα στάδια υλοποίησής του. (Πιμπλής, 2010).

Συζήτηση

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εξελικτικής Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής επηρέασαν καταλυτικά τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα Αναλυτικά Προγράμματα περνώντας μέσα από διαφορετικές φιλοσοφικές, μεθοδολογικές και αξιολογικές προσεγγίσεις μετασηματίστηκαν σε πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, σε Ενιαία Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών, που στόχο έχουν να προσαρμοστούν στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις της εκπαιδευτικής αλλά και της παγκόσμιας κοινωνικής πραγματικότητας των καιρών μας.

Η θέση της Αισθητικής Αγωγής ως ισότιμου με τα υπόλοιπα γνωστικού εργαλείου για τους μαθητές του Δημοτικού, που ωστόσο δεν θα στερείται της ιδιαιτερότητάς του ως αισθητικής απόλαυσης, θεωρητικά είναι αποδεδειγμένη και κοινά παραδεκτή από την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην εφαρμογή της όμως ως διδακτικής πράξης συναντά ακόμη πολλά εμπόδια, κυρίως λόγω της έλλειψης ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων γενικών καθηκόντων της τάξης αλλά και των δασκάλων ειδικότητας, που συχνά δεν έχουν επαρκείς γνώσεις Γενικής Παιδαγωγικής. Αποτέλεσμα αυτών είναι η έλλειψη μιας ενιαίας συγκροτημένης μεθοδολογικής προσέγγισης, η απουσία επικοινωνιακής και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή πεπερασμένων και μη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, που συχνά δεν είναι πλέον αρεστοί, σεβαστοί και αποδεκτοί από τους σύγχρονους μαθητές.

⁶³ Το Φεστιβάλ αυτό είχε την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΟΙ ΣΚΗΝΟΘΕΤΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ V.E. MEYERHOLD ΚΑΙ Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγή

Στις αρχές του περασμένου αιώνα οι ανακαλύψεις πρωτοπόρων ερευνητών από τον τομέα της Επιστήμης και της Τέχνης έφτασαν σε κοινές διαπιστώσεις. Το 5ο Κεφάλαιο διερευνά αν η μελέτη αυτών των κοινών προσεγγίσεων μπορεί να δώσει νέες δυνατότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό, αφού αναφερθούμε στις σκηνοθετικές απόψεις του Meyerhold, που θεωρήθηκε ένας από τους θεμελιωτές του σύγχρονου θεάτρου, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις κοινές διαπιστώσεις που έκανε με τον Vygotsky καθώς και τις δυνατότητες εφαρμογής αυτών των απόψεων στη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση της Θεατρικής και της Μουσικής Αγωγής⁶⁴.

Από τις αρχές του 21ου αι η Αισθητική Αγωγή έπαψε να είναι σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και να θεωρείται «δευτερεύον» μάθημα. Η μελέτη διεπιστημονικών ανακαλύψεων με πεδίο εφαρμογής την Τέχνη στην εκπαίδευση είναι πλέον στην πρώτη γραμμή της έρευνας. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η διερεύνηση του κατά πόσο οι κοινές διαπιστώσεις ενός ερευνητή του θεάτρου –όπως είναι ο Meyerhold– με τον ερευνητή της εξελικτικής ψυχολογίας, τον Vygotsky, μπορούν να ενσωματωθούν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι πιθανό να συμβάλει στις προσπάθειες αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αρχικά μια συνοπτική παρουσίαση του ρωσικού κονστρουκτιβισμού στην Τέχνη το πρώτο μισό του προηγούμενου αιώνα. Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση της θεατρικής πορείας του μεγάλου σκηνοθέτη και του τρόπου με τον οποίο το έργο και οι απόψεις του επηρέασαν την παγκόσμια πορεία του σύγχρονου θεάτρου. Εξετάζεται επίσης το έργο του ως παιδαγωγού, το σύστημα ασκήσεων που πρότεινε με την ονομασία «βιομηχανική» και επιχειρείται μια αναφορά στην επιρροή που έχει σήμερα σε παγκόσμια κλίμακα στην εκπαίδευση των ηθοποιών. Τέλος, αναφερόμαστε σε συγκεκριμένες κοινές διαπιστώσεις του Meyerhold και του Vygotsky και διερευνούμε ποιες από τις σκηνοθετικές αντιλήψεις του Ρώσου σκηνοθέτη έχουν δυνατότητες εφαρμογής στην Αισθητική Αγωγή του 21ου αι.

⁶⁴ Μόλις τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αι. η Δύση ανακάλυψε το έργο τους, αναγνώρισε τη μεγάλη αξία του και σήμερα υπάρχει ένα πλούσιο βιβλιογραφικό υλικό που αναφέρεται σε αυτό.

5.1 Ο ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑ ΣΤΗ ΡΩΣΙΑ (1900-1930)

Μελετώντας τις σκηνοθετικές απόψεις του Meyerhold, πρέπει να έχουμε συνεχώς στο μυαλό μας τις ιστορικές συνθήκες κάτω από τις οποίες έζησε και δημιούργησε. Για πρώτη φορά ίσως στην παγκόσμια ιστορία πολιτισμού, κινούμενες από διαφορετικές αφετηρίες και μέσα έρευνας, Επιστήμη και Τέχνη έφτασαν στα δίδυμα σύνορα της «αλήθειας» του κόσμου που μας περιβάλλει και του οποίου αποτελούμε αναπόσπαστο κομμάτι: του εσωτερικού και του εξωτερικού σύμπαντος. Και εκεί συνάντησαν αδιέξοδο. Και οι δυο όμως, ταυτόχρονα, σαν να είχαν συνεννοηθεί, αποφάσισαν να το υπερβούν, ανακαλύπτοντας ένα εντελώς νέο είδος επιστημονικής και καλλιτεχνικής αλήθειας. Μια αλήθεια που καμιά μέθοδος “απλής παρατήρησης” δεν επρόκειτο να αποκαλύψει. «*Η απόδειξη που κατάφεραν να παρουσιάσουν βρισκόταν πέρα από τη σφαίρα του ορατού. Ήταν, κατά τα φαινόμενα, αόρατη*»⁶⁵ (Panek, 2005: 15).

Κι έτσι, στον τομέα της επιστήμης ανακαλύφθηκε η θεωρία της σχετικότητας για τη σχέση χώρου και χρόνου, η ψυχανάλυση για την ανάγνωση και θεραπεία του υποσυνείδητου κτλ. Ταυτόχρονα, στον τομέα της τέχνης συντελείται μια βίαιη αντιπαράθεση μεταξύ της συμβολικής και της ρεαλιστικής αναπαράστασης. Ο Πικάσο, ο οποίος συναντιόταν συχνά στο ατελιέ του με πρωτοπόρους επιστήμονες και συζητούσαν ατελείωτα για τις νέες επιστημονικές αναζητήσεις, δημιουργεί το 1907 τον πρώτο πραγματικά νεωτερικό πίνακα, τον «*Les Demoiselles d'Avignon*», εφευρίσκοντας την τέταρτη διάσταση στη ζωγραφική. Ένας άλλος ζωγράφος, ο Πολ Σεζάν, χωρίς να αποκηρύξει τον ρεαλισμό, αλλά αναθεωρώντας τον, τοποθετεί την αβεβαιότητα⁶⁶ στη θέση της σιγουριάς, όσον αφορά την αντίληψη που έχουμε για τα πράγματα που μας περιβάλλουν. Στους πίνακες του Σεζάν δεν απεικονίζεται η πραγματικότητα αλλά το αποτέλεσμα της σύλληψής της. Και πάνω σε αυτή την αρχή στηρίχθηκαν οι απόγονοι του Σεζάν, οι κυβιστές.⁶⁷ Οι οπαδοί του κυβισμού ενώθηκαν με άλλες σχολές, όπως αυτήν του

⁶⁵ Richard Panek, *Αϊνστάιν – Φρόιντ. Η αναζήτηση των κρυμμένων κόσμων*, Τραυλός, Αθήνα, 2005: 15.

⁶⁶ Η αρχή της αβεβαιότητας, ωστόσο, δεν είναι του Σεζάν αλλά ενός επιστήμονα, του φυσικομαθηματικού Χάιζενμπεργκ, ο οποίος τη διατύπωσε το 1927, ως συνέπεια της κβαντομηχανικής, ισχυριζόμενος, ότι πάντοτε υπάρχει αβεβαιότητα στις ταυτόχρονες μετρήσεις ενός σωματιδίου.

⁶⁷ Κυβισμός: καλλιτεχνικό ρεύμα που εμφανίστηκε στη Γαλλία στις αρχές του 20ού αι. και χαρακτηρίζεται από την αφαιρετική αναγωγή του πραγματικού σε βασικά σχήματα και όγκους (Λεξικό Γ. Μπαμπινιώτη).

Μπαουχάουζ της Βαϊμάρης και του ιταλικού φουτουρισμού⁶⁸, αλλά και του ρωσικού κονστρουκτιβισμού⁶⁹, ένθερμος θιασώτης του οποίου υπήρξε για το πρώτο διάστημα των σκηνοθετικών του αναζητήσεων ο Meyerhold.

Η αντινατουραλιστική κίνηση στη Ρωσία ξεκίνησε περίπου την εποχή που εκδόθηκε το περιοδικό *Ο κόσμος της Τέχνης* (1898-1904). Καλλιτέχνες όπως ο Serge Diaghilev (1872-1929) και ο Alexander Benois (1870-1960) άσκησαν έλεγχο στον ωφελμιστικό χαρακτήρα της Τέχνης, ζητώντας την «καθαρή έκφραση» στη γραμμή, στην ύλη, στο χρώμα. Για την ποίηση, πηγή έμπνευσης ήταν ο Mallarmé, ενώ για το θέατρο ο Wagner με τις απόψεις του για το «ολικό θέατρο», καθώς και το μεσαιωνικό, το ελισαβετιανό, το ιταλικό και το κλασικό ελληνικό θέατρο. Οι πειραματισμοί επίσης των Edward Gordon Craig, Adolphe Appia και Georg Fuchs επηρέασαν τα θεατρικά ανοίγματα Ρώσων καλλιτεχνών σε μια περίοδο ασταθής και ιδιαίτερα φορτισμένη πολιτικά (Πατσαλίδης, 2006).

Οι αντινατουραλιστές αγάγιασαν αυτό που σε γενικές γραμμές ονομάστηκε «μηχανική αισθητική» και αντιπροσώπευε μια αισιόδοξη πίστη στον ρόλο της αφαίρεσης, όσον αφορά την έκφρασή της στην Τέχνη. *«Σκοπός τους ήταν να σχηματίσουν έναν παγκοσμίως εφαρμόσιμο μοντέρνο ρυθμό, που να μπορεί να αναπαραχθεί παντού, υπερβαίνοντας όλους τους εθνικούς πολιτισμούς»* (R. Appignanessi & C. Garat, 1998: 31). Η διαμάχη τους με τους νατουραλιστές αρχικά αφορούσε θέματα φόρμας μιας παράστασης (το στιλ υπόκρισης, τον φωτισμό, τα σκηνικά, τα κοστούμια κτλ.). Σύντομα όμως διευρύνθηκε και πήρε *«τη μορφή ενός φορτισμένου διαλόγου γύρω από την ίδια τη φύση, την ιδεολογία και τη λειτουργία του θεάτρου»* (Πατσαλίδης, 2006: 75). Οι νατουραλιστές πίστευαν ότι ο θεατής πρέπει να παρακολουθεί στο σκοτάδι της πλατείας σιωπηλός τον μικρόκοσμο της σκηνής. Οι αντινατουραλιστές αντέτειναν ότι το κοινό δεν πρέπει να ξεχνά πως βρίσκεται σε μια θεατρική αίθουσα και ότι οι ηθοποιοί υποδύονται έναν ρόλο, όπως και ο ηθοποιός αντίστοιχα να μην ξεχνά πως έχει απέναντί του το κοινό και ότι κατοικεί σε έναν πλασματικό σκηνικό κόσμο.

⁶⁸ Φουτουρισμός: καλλιτεχνικό και λογοτεχνικό κίνημα των αρχών του 20ού αι. στην Ιταλία και τη Ρωσία, το οποίο ζητούσε ριζική ανανέωση της τέχνης σύμφωνα με τον σύγχρονό της μηχανικό πολιτισμό (Λεξικό Γ. Μπαμπινιώτη).

⁶⁹ Κονστρουκτιβισμός: καλλιτεχνικό κίνημα στη Ρωσία (αρχές 20ού αι.) με κύριο χαρακτηριστικό τον θαυμασμό για τις μηχανές και την τεχνολογία (Λεξικό Γ. Μπαμπινιώτη). Ο κονστρουκτιβισμός (1914-1920) αποτέλεσε την εξέλιξη του κυβισμού στη Ρωσία. Πρέσβευε την εγκατάλειψη της ζωγραφικής με καβαλέτο, προς όφελος της κινητικής τέχνης και του τεχνικού σχεδιασμού που εφαρμόστηκε στην τυπογραφία, την αρχιτεκτονική, τη βιομηχανική παραγωγή καθώς και τη σκηνογραφία πολλών παραστάσεων του ρωσικού θεάτρου.

Η λατρεία του μνημείου, απόρροια ενός αρτηριοσκληρωτικού συστήματος Καλών Τεχνών, αλλά και ο μύθος περί αυθεντίας του δημιουργού εξαιτίας κάποιων άφρατων, υποτίθεται, χαρακτηριστικών του, αντικαθίστανται προοδευτικά από μια πιο γήινη αντιμετώπιση. Η Τέχνη, για τους μεγάλους καλλιτέχνες στις αρχές του 20ού αι. είναι –όπως η γλώσσα– μια μορφή ζωής, κατεξοχήν εκφραστική και φυσιολογική, και γι' αυτό πρέπει να εμπεριέχει τόσο το σύνολο των συνδιαλλαγών της με το ενεργό κοινό της όσο και τις υπόλοιπες συμβολικές και μη δραστηριότητες του ανθρώπου. Ένα μεγάλο επίτευγμα του 20ού αι. αποτελεί επίσης το γεγονός ότι η καλλιτεχνική παιδεία του κοινού στρέφεται στην προσέγγιση της Τέχνης μέσα από τη λογική κυρίως της αμοιβαιότητας και της ανταλλαγής, μεταξύ των διάφορων κλάδων της ανθρώπινης διανοητικής εργασίας. Το άρρητο και το ανείπωτο, που κυριαρχούσαν επί αιώνες, υποχώρησαν μπροστά στην ανάγκη διατύπωσης πιο συγκεκριμένων και καλοσηματισμένων υποθέσεων. *«Παράλληλα το ιστοριογραφικό αξίωμα της αποκατάστασης του παρελθόντος υποχωρεί απέναντι στο αίτημα μιας πολυδιάστατης ανάκτησης αυτού»*⁷⁰ (Πούλος, 2006: 21-22).

Στη λενινιστική φάση της Ρωσικής Επανάστασης (1918-1924), ο κονστρουκτιβισμός συνυπήρχε, αρμονικά και πολύ δημιουργικά, με την πολιτική εξουσία. Στη συνέχεια όμως, και συγκεκριμένα τη δεκαετία του 1930, επειδή άρχισε να έρχεται σε αντίθεση με την επίσημη γραμμή για την Τέχνη, οι κονστρουκτιβιστές εκδιώχθηκαν ως εχθροί του μαρξισμού. Υιοθετήθηκε ο ηρωικός ρεαλισμός, που ονομάστηκε *σοσιαλιστικός ρεαλισμός*. Ο ουτοπικός μοντερνισμός απορρίφθηκε και προτιμήθηκε ένας ρεαλισμός «κατανοητός» στις μάζες, τον οποίο αντιπροσώπευε στον τομέα του θεάτρου το σύστημα Stanislavski.⁷¹

⁷⁰ Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, *Έννοιες της τέχνης τον 20ό αι.*, επιστημονική επιμέλεια, εισαγωγή: Παναγ. Πούλος, Αθήνα 2006: 21-22.

⁷¹ Θεατρική μέθοδος που ασκεί τον ηθοποιό να καταδυθεί στο υποσυνείδητο με δομημένες αναλυτικά διαδικασίες. *«Η μέθοδος δηλαδή της εσωτερικής ηθοποιίας, αυτής που οδηγεί στην απόλυτη συνταύτιση του καλλιτέχνη με τον δραματικό ρόλο. Αυτό είναι, πίστευε, οι βάσεις μιας επιτυχημένης θεατρικής ερμηνείας: τα δεδομένα και ο υπερσκοπός. “Δεδομένα” ονόμαζε όλα τα στοιχεία που συγκροτούν ένα δραματικό ρόλο: καταγωγή, ανατροφή, χαρακτήρα, σχέσεις με άλλα πρόσωπα, κυρίαρχα συναισθήματα, γεγονότα διάφορα απ’ την προηγούμενη ζωή κτλ. “Υπερσκοπός” είναι –σε αντίθεση με τον συγκεκριμένο σκοπό κάθε θεατρικής σκηνής– ο γενικός σκοπός που κατευθύνει τη δράση του ρόλου μέσα στο έργο. Φυσικά, στο σύστημα ενσωματώνονται και χίλια δυο άλλα θεωρήματα προς απόδειξη και προβλήματα προς λύση. [...] Αντλήσε το θεατρικό του πιστεύω από την εποχή του, μα όταν την ένιωσε γερασμένη και εξαντλημένη, είχε τη σοφία να την εγκαταλείψει, προσπαθώντας να συμβαδίσει με τους ρυθμούς των νέων καιρών. Κι αυτή στάθηκε μια ακόμη ωφέλεια απ’ το παράδειγμά του: η αναδρομική του αυτοκριτική. Το γεγονός είναι πάντως πως καμιά άλλη θεατρική προσπάθεια, τεχνοτροπία ή κοσμοθεωρία –όση δόξα κι αν γνώρισε– δεν ρίζωσε τόσο στέρεα στο σύγχρονο θέατρο όσο εκείνη του*

Μια από τις συνέπειες αυτής της απόλυτης και βίαιης απόρριψης ήταν η ψυχική και στη συνέχεια φυσική εξόντωση του μεγαλύτερου Ρώσου θεατρικού σκηνοθέτη του 20ού αι., κατά κοινή ομολογία ειδικών μελετητών και πρακτικών του θεάτρου, του Meyerhold: «Κανένας άλλος δεν επηρεάζει τις θεατρικές ζυμώσεις τα χρόνια αυτά, κανένας άλλος δεν προκαλεί τόσο γόνιμες συζητήσεις, όσο ο Vsevolod Meyerhold (1874-1940)» (Πατσαλίδης, 2006: 78).

5.2 ΟΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ MEYERHOLD ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΗ ΡΩΣΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ (1902-1917)

5.2.1 Α΄ Περίοδος Σκηνοθεσίας

Έπειτα από μια θητεία τεσσάρων ετών μεταξύ 1898⁷² και 1902 στο Moscow Art Theatre School υπό την εποπτεία του νατουραλιστικού κώδικα των Stanislavski και Danchenko, ο Meyerhold (1874-1940) ξεκινά την 37χρονη σταδιοδρομία του ως σκηνοθέτης με δικό του θίασο⁷³. Κάνει περιοδεία στη ρωσική επαρχία και επιχειρεί ένα άνοιγμα στο έργο συμβολιστών συγγραφέων, όπως τους Wedekind, Maeterling, Strindberg, αλλά η ψυχρή υποδοχή του κοινού τον αναγκάζει να επιστρέψει στη Μόσχα. Το 1905 ο Stanislavski αποφασίζει να ανοίξει ένα πειραματικό στούντιο και ορίζει τον Meyerhold καλλιτεχνικό διευθυντή.⁷⁴ Παρέχει οικονομική και ηθική στήριξη στον μαθητή του, για να ασχοληθεί με

1898. (Η λεγόμενη μέθοδος Στανισλάβσκι χρησίμευε, ακόμη και πρόσφατα, σε πολλές ξένες σχολές, ως μια επίμονη σειρά από ασκήσεις παρατηρητικότητας, αυτοσυγκέντρωσης και αναπαραγωγικής μνήμης)» (Αλέξης Σολωμός, *Θεατρικό Λεξικό*, Κέδρος, Αθήνα, 1989: 353).

⁷² Το 1898 παίχτηκε για πρώτη φορά το έργο του Τσέχοφ «Ο Γλάρος» στο Θέατρο Τέχνης της Μόσχας. Ο Meyerhold ήταν ο πρώτος που έπαιξε τον ρόλο του νεαρού συγγραφέα Τρέπλεφ, σε σκηνοθεσία Stanislavski.

⁷³ Η καριέρα του ως σκηνοθέτη ξεκίνησε το 1902, αμέσως μόλις έφυγε από το Θέατρο Τέχνης. Ίδρυσε ένα θίασο, τη «Συντροφιά Νέου Δράματος» και με αυτήν έκανε περιοδείες στην επαρχία με τη διπλή ιδιότητα του ηθοποιού και σκηνοθέτη. Ο θίασος έδωσε παραστάσεις στη Χερσώνα, την Τιφλίδα, την Πολτάβα και άλλες πόλεις. Ο αριθμός των έργων που ανέβασε στη διάρκεια τριών θεατρικών σεζόν είναι αστρονομικός: 170! Επρόκειτο βέβαια για εφήμερες παραστάσεις, με αντίστοιχο βαθμό προετοιμασίας. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Meyerhold αρχίζει τον κατάλογο των σκηνοθετικών του εργασιών –τον οποίο δημοσιεύει το 1913 στο βιβλίο του *Κείμενα για το Θέατρο*– από το 1905, δηλαδή μετά την περίοδο αυτή, και αναφέρει μόνο 3 παραστάσεις που παρουσίασε με τη Συντροφιά του Νέου Δράματος το 1906.

⁷⁴ «Η μοίρα μ' έφερε ξανά σε επαφή με τον άνθρωπο τον πιο χρήσιμο σε μένα για την έρευνά μου. Αποφάσισα να βοηθήσω τον Meyerhold στη νέα του προσπάθεια. [...] Μια μόνο διαφορά υπήρχε ανάμεσά μας, πως, ενώ εγώ αγωνιζόμουν για το καινούριο, χωρίς να ξέρω με ποιον τρόπο και με ποια μέσα θα το πραγματοποιήσω, ο Meyerhold φαινόταν να 'χει κιόλα βρει νέους τρόπους και μεθόδους, μα

μια εργαστηριακή, προπαρασκευαστική δουλειά, αναζητώντας «νέες φόρμες, εικαστικές και υποκριτικές, για την έκφραση των “αιώνιων μυστηρίων”» (Πατσαλίδης, 2006: 8). Έπειτα από πολλούς μήνες εξαντλητικής δουλειάς⁷⁵, ο μαθητής στέλνει στον δάσκαλο και χορηγό την πολυπόθητη πρόσκληση:

«Με αυτή τη δοκιμή το ζήτημα ξεκαθάρισε ολότελα. Οι νεαροί και άπειροι ηθοποιοί κατόρθωσαν με τη βοήθεια του σκηνοθέτη να περάσουν τη δοκιμασία του κοινού όταν έδωσαν αποσπάσματα από έργα. Μα όταν δοκίμασαν να παίξουν σε δράματα με σπουδαίο εσωτερικό περιεχόμενο, με λεπτή ψυχογραφία των ηρώων και μορφή όχι ρεαλιστική, φάνηκε καθαρά η παιδιάστικη αμηχανία τους» (Stanislavski, 1980: 443).

Κι έτσι, ο Stanislavski αποφάσισε να κλείσει το στούντιο⁷⁶, προς μεγάλη χαρά του Danchenko, ο οποίος δεν σταματούσε να διαβάει τον Meyerhold στον Stanislavski ως έναν από αυτούς που «υπερασπίζονται το καινούριο μόνο επειδή έχουν φανερώσει την αδυναμία τους να κάνουν κάτι αξιοπρόσεχτο στο παλιό» (Danchenko, 1995). Η γνώμη του όμως για τον Meyerhold παρέμεινε η καλύτερη⁷⁷. Αλλά και ο Meyerhold θεωρούσε πάντα το θέατρο-

δεν μπορούσε να τις εφαρμόσει σωστά, από οικονομικές δυσκολίες και από τις σοβαρές αδυναμίες του θιάσου του» (Stanislavski, 1980:438).

⁷⁵ Στον δεύτερο τόμο του βιβλίου του «*Η ζωή μου στην Τέχνη*» υπάρχουν μακροσκελείς περιγραφές για το θίασο από αυτοδίδακτους υπαίθριους μουσικούς και ηθοποιούς, που «στρατολόγησε» ο Meyerhold μαζί με τους συνθέτες του μουσικού τμήματος του εργαστηρίου, οργώνοντας στην κυριολεξία τη Ρωσία: Βοσκοί, μοιρολογίστρες, παραμυθάδες και ντιζέρ, που κρατούσαν στο παίξιμό τους δύναμη, μουσικότητα, αλλά και «*όλη την αφέλεια, όλο το άρωμα από τα δάση και τα λιβάδια*» (Stanislavski, 1980: 440). Ο δάσκαλος επέστρεψε στη Μόσχα και περίμενε την πρόσκληση του μαθητή του για την πρόβα τζενεράλε, με αμφίθυμα συναισθήματα. Ο Meyerhold του έστειλε όλο το καλοκαίρι αναφορές για τις πρόβες και τις νέες αρχές και μεθόδους που άρχιζαν να δημιουργούνται στο στούντιο. Ο ίδιος ο Stanislavski ένιωθε την ανάγκη να απεικονίσει στο θεατρικό σανίδι αυτή την εσωτερικότητα, που ήδη είχαν βρει τρόπο άλλες τέχνες, όπως η μουσική, η ζωγραφική και η λογοτεχνία, να εκφράσουν. Αναγνώριζε όμως με κάθε ειλικρίνεια ότι ο ίδιος δεν μπορούσε να βρει τρόπο να ενσαρκώσει στη σκηνή «*το αίσθημα με τις λεπτές εκείνες αποχρώσεις*» (Stanislavski, 1980).

⁷⁶ «*Εκτός από όλα αυτά, η Μόσχα δεν έβρισκε πια καιρό για θέατρο, γιατί ξέσπασε η Επανάσταση του 1905. Αναβάλαμε αόριστα για το μέλλον το άνοιγμα της καινούριας δουλειάς. Αν άφηνα για αργότερα την τελική λύση, δεν θα μου έμενε καιρός για την εκκαθάριση του στούντιο, ώστε να πληρωθούν όλοι: αναγκάστηκα λοιπόν να το κλείσω το συντομότερο» (Stanislavski, 1980: 444).*

⁷⁷ Στην πραγματικότητα, όπως λέει ο E. Braun (1995), ο Stanislavski είχε κρατήσει μια θέση κενή για τον Meyerhold στο Θέατρο Τέχνης της Μόσχας. Ο Meyerhold πήγε και προσπάθησε να ενταχθεί στην ομάδα, αλλά, όπως έγραψε στο ημερολόγιό του, οι άλλοι τον κοιτούσαν σαν κάτι αξιοπεριεργό κι εκείνος αισθανόταν πια ξένος ανάμεσά τους. «*Ο προικισμένος σκηνοθέτης προσπάθησε να σώσει τους ηθοποιούς με την εργασία του. Πηλός ήταν εκείνοι στα χέρια του και ο σκηνοθέτης έπλασε με αυτόν*

στούντιο, παρά τη σύντομη ύπαρξή του, έναν καθοριστικό σταθμό στη σκηνοθετική του πορεία, όχι μόνο γιατί αποδείχτηκε μακροπρόθεσμα ένα φυτώριο συνεργατών και πειραματικών εφαρμογών, αλλά γιατί υιοθέτησε με συνέπεια ένα δισυπόστατο ρόλο στο θέατρο: Το ρόλος του δάσκαλου από τη μια και το ρόλο του ερευνητή που συνεχώς πειραματιζόταν σε νέες φόρμες. Παράλληλα μελετούσε ενδελεχώς και ενσωμάτωνε στις παραστάσεις του μορφές του παγκόσμιου θεάτρου, αρκεί αυτές να ήταν αυθεντικές και να τον οδηγούσαν στις πρωτογενείς πηγές της θεατρικής πράξης⁷⁸.

Σταθμός στην ερευνητική του πορεία αλλά και στην παγκόσμια ιστορία θεάτρου στάθηκε το «Πλανόδιο Θεατράκι» του Alexander Blok,⁷⁹ που ανέβηκε τον Δεκέμβριο του 1906 και στο οποίο θα επανέλθει στο μέλλον αρκετές φορές. Το έργο αυτό, που περιείχε ένα συνδυασμό της κομέντια ντελ άρτε και του γκροτέσκου, έδωσε στον Meyerhold την ευκαιρία να το αποδώσει στη σκηνή με μια αναρχική διάθεση, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα στο έκπληκτο κοινό όλους τους μηχανισμούς του θεάτρου. Άρχισε ξηλώνοντας την αυλαία: οι αλλαγές θα γίνονταν μπροστά στα μάτια του θεατή. Ξεσκέπασε τα φώτα της «μπαλάντζας», για να φαίνεται κάτω από τη σκηνή πώς τη φωτίζουν. Έσκισε τα τελάρα του σκηνοτικού φόντου, φανερώνοντας τους γυμνούς τοίχους, και κατασκεύασε μια δεύτερη σκηνή, ένα θεατράκι, στο οποίο ο θεατής έβλεπε καθαρά τα σκοινιά και τα σύρματα που ανεβοκατέβαζαν τα σκηνικά, τον υποβολέα να μπαίνει στο υποβολείο του κτλ. Τα σκηνικά

σύνολα και σκηνικές εικόνες για να δώσει μορφή στις ιδέες του... (Όμως) με ηθοποιούς χωρίς τεχνική στο παίξιμό τους, ο σκηνοθέτης δεν μπορούσε να κάνει τίποτα άλλο από το να παρουσιάσει τις ιδέες, τις αρχές και τις έρευνές του» (Stanislavski, 1980: 443).

⁷⁸ Ένα χρόνο μετά το κλείσιμο «επ' αόριστον» του θεάτρου-στούντιο, το 1906, τον προσέλαβε η ηθοποιός και θιασάρχης Vera Komissarzhevskaya (1864-1910) ως σκηνοθέτη, αλλά και υπεύθυνο δραματουργίας του θιάσου της. Στο θέατρό της στο Σεντ Πέτερσμπουργκ, η Vera Komissarzhevskaya ανέβαζε από το 1904 κάποια από τα πιο σημαντικά πρώιμα πειράματα μη ρεαλιστικού θεάτρου στη Ρωσία. Και εδώ είναι που αρχίζει να ξεδιπλώνεται το σκηνοθετικό σύμπαν του Meyerhold. Στις 10 Νοεμβρίου 1906 ανεβάζει την «Έντα Γκάμπλερ», με τη Vera Komissarzhevskaya στον ομώνυμο ρόλο. Αγνόησε τις σκηνοθετικές οδηγίες και τις σκηνικές λεπτομέρειες που υποδείκνυε ο Ίψεν. Ο κάθε χαρακτήρας φορούσε ένα ευκρινούς χρώματος κοστούμι στερούμενο ρεαλιστικών στοιχείων, και οι ηθοποιοί κινούνταν στη σκηνή με έναν περιορισμένο αριθμό γλυπτικών κινήσεων, επιστρέφοντας πάντα στην αρχική πόζα. Η πρωταγωνίστρια Έντα καθόταν σε έναν άσπρο θρόνο στο κέντρο της σκηνής, κυριαρχώντας στη δράση. Είναι η εποχή που ο Meyerhold είναι επηρεασμένος από τον «στατικό συμβολισμό». Η αντίδραση του κοινού και της κριτικής ήταν παγερή.

⁷⁹ Ο A. Blok έγραψε το έργο το 1906 μέσα σε λίγες μέρες, κατά παραγγελία του Γκέοργκι Τσουλκόβ, καλλιτεχνικού διευθυντή του «Torches Theatre», και ήταν βασισμένο πάνω σε ένα ποίημα του Τσουλκόβ που λεγόταν «The Fairground Booth».

που μεταχειρίστηκε δεν «περιγράφανε» τίποτα. Ήταν σχήματα γεωμετρικά, σκάλες και σκαλωσιές από άβαφο ξύλο και ό,τι άλλο ήταν εντελώς απαραίτητο για να βοηθήσει τον ηθοποιό στη σκηνική κίνηση. Το θέατρο, έτσι, θύμιζε περισσότερο αρχνισμένο γιατί παρά σκηνή με διάκοσμο. Είχε επίσης καταργηθεί η «μπούκα», και το προσκήνιο έφτανε ως τους θεατές, ενώ από μικρές σκάλες ή γεφύρια οι ηθοποιοί κατέβαιναν στην πλατεία. Ο ίδιος κράτησε τον ρόλο του πιερότου⁸⁰ και μέσα από αυτή τη διπλή δημιουργική διαδικασία του σκηνοθέτη-ηθοποιού έβαλε τις βάσεις για το προσωπικό του στιλ, που θα εμπλούτιζε και θα ανανέωνε σε όλη τη μετέπειτα διαδρομή του. Ένα στιλ που με μια λέξη μπορεί να ονομαστεί «γκροτέσκο»⁸¹ και εμπεριέχει, όπως έλεγε ο Meyerhold, τους περισσότερο θαυμαστούς ορίζοντες που μπορούν να ανοιχτούν σε έναν καλλιτέχνη: Γι' αυτόν, «το γκροτέσκο δεν ήταν ένα απλό στιλιστικό τέχνασμα, αλλά ξεπηδούσε από μια αναγνώριση του παράλογου και μια αποδοχή των δικών του όρων στην ανθρώπινη ύπαρξη» (Braun, 1995: 68).

Τον Απρίλιο του 1908 προσλαμβάνεται ως διευθυντής σκηνής και ηθοποιός στα αυτοκρατορικά θέατρα της Πετρούπολης.⁸² Στην ισχυρή αυτή θέση, στην οποία δεν ένωσε ποτέ άνετα, προσλήφθηκε για ένα χρόνο, με μικρότερο μισθό από ό,τι έπαιρνε στη Vera Komissarzhevskaya. Παρέμεινε τελικά 10 χρόνια, μέχρι την Οκτωβριανή Επανάσταση του 1917, διευθύνοντας έναν τεράστιο θίασο και ανεβάζοντας παράλληλα θεατρικά έργα και όπερες. Αν το «Πλανόδιο Θεατράκι» του Blok ήταν ένας πρώτος καθοριστικός σταθμός, η

⁸⁰ Όπως αναφέρει ο E. Braun (1995: 64), δεν θύμιζε σε τίποτα αυτούς τους δεδομένους και ευκόλως αναγνώσιμους πιερότους που ξέρουμε. Έπλασε μια βαθιά τραγική μορφή, διαποτισμένη από την αίσθηση της μοναξιάς. Φτιαγμένος όλος από οξείες γωνίες, ψιθύριζε με πνιχτή φωνή λόγια κάποιας υπερκόσμιας θλίψης, αιχμηρός σαν αγκάθι που τρυπάει την ψυχή, τρυφερός και συνάμα αυθάδης.

⁸¹ Γκροτέσκο «(απ' το ιταλικό γκρόττα = σπηλιά). Στην Αναγέννηση ονομάστηκαν "σπηλιές" τα υπόγεια δώματα που έφεραν στο φως οι πρώτες ανασκαφές στη Ρώμη – και "γκροτέσκα" τα παράξενα φανταστικά φυτά, ζώα και ανθρώπινα όντα που τα διακοσμούσαν. Η απομίμησή τους έγινε μόδα τον 16ο και 1ο^ο αιώνα – κι από τότε ο όρος καθιερώθηκε και στο θέατρο, για κάθε παράδοξη κωμικότητα υπερβολικά τονισμένη» (Αλέξης Σολωμός, *Θεατρικό Λεξικό*, Κέδρος, Αθήνα, 1989).

«Γκροτέσκο τεάτρο: Ιταλικό δραματουργικό κίνημα που εμφανίστηκε κατά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο. Γεννήθηκε ως αντίθεση στον ηρωικό στόμφο του Ντ' Ανούντσιο, (και) ήταν η αντίφαση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά και στην προσωπική πραγματικότητα, ανάμεσα στην υποκρισία του αστού κομφορμιστή που κρύβεται πίσω από τη μάσκα του και στα πρωτόγονα πάθη που μερικές φορές ρίχνουν τη μάσκα απ' το πρόσωπό του [...] το κίνημα δεν έζησε πολύ, αλλά αποδείχθηκε σημαντικό για την εξέλιξη του Πιραντέλλο» (Phyllis Hartnoll, Peter Found (Παν/μιο της Οξφόρδης), *Λεξικό του Θεάτρου*, Νεφέλη, Αθήνα, 2000).

⁸² Τα αυτοκρατορικά θέατρα της Αγίας Πετρούπολης ήταν δύο: το Θέατρο Αλεξαντρίνσκι και το Μαρίνσκι, στο οποίο ανέβαιναν όπερες.

όπερα «Δον Ζουάν» του Μολιέρου, που ανέβηκε στις 9 Νοεμβρίου 1910 ήταν ένας δεύτερος. Η παράσταση βασίστηκε σε ένα νέο κείμενο, που αποτελούσε μια ελεύθερη απόδοση του αρχικού έργου, σχεδιασμένο έτσι που να εξυπηρετεί την ατμόσφαιρα του Θεάτρου Αλεξαντρίνσκι, για το οποίο και γράφτηκε.

Απέφυγε κάθε περιττό και εύκολο σκηνικό εντυπωσιασμό με το να χρησιμοποιήσει μόνο στιλιστικά σκηνικά αντικείμενα που θα εξυπηρετούσαν το πνεύμα της μολιερικής κωμωδίας: Αφαίρεσε τις κουρτίνες και τα ειδικά φώτα σκηνής, επέκτεινε τη σκηνή μειώνοντας την απόσταση ανάμεσα στους ηθοποιούς και το κοινό, και κράτησε τα φώτα της αίθουσας ανοιχτά σε όλη τη διάρκεια της παράστασης, με εξαίρεση κάποιες δραματικές σκηνές, όπως αυτή του φινάλε. Χορογράφησε με ρυθμική αυστηρότητα την κίνηση των ηθοποιών, για να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μουσικής, και βελτίωσε τη χρήση της μάσκας, χρησιμοποιώντας την εμπειρία που αποκόμισε από το «Πλανόδιο Θεατράκι» και τη μελέτη που έκανε για το ανέβασμα του «Δον Ζουάν» στην κομέντια ντελ άρτε,⁸³ της οποίας

⁸³ «Η ονομασία κομέντια ντελ άρτε δεν σημαίνει καλλιτεχνική κωμωδία, αλλά κωμωδία “από τεχνίτες”, από επαγγελματίες δηλαδή θεατρίνους. Αποτελεί μετονομασία στην ουσία της *Commedia all improvviso* ή *Commedia a soggetto*, η οποία άντεξε στη θεατρική σκηνή από το 1550 μέχρι το 1800 περίπου. Κύριο χαρακτηριστικό της ο αυτοσχεδιασμός των Ιταλιάνων ηθοποιών. Οι θίασοι ήταν πλανόδιοι, έκαναν τις παραστάσεις τους πάνω σε ένα πατάρι, που το έστηναν στις πλατείες των χωριών ή στις αυλές των αρχοντικών και το μόνο σκηνικό τους ήταν μια ζωγραφιστή κουρτίνα. Αρχικά ήταν έξι άτομα, αργότερα έγιναν πολυπρόσωποι. Οι ρόλοι ήταν στερεότυποι και μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: *Zanni* (οι πονηροί υπηρέτες), *Caratteristi* (οι κατατερίστες), *Accesi* (οι φλογεροί, οι ερωτευμένοι). Η θεματολογία τις περισσότερες φορές στηριζότανε στην ερωτική περιπέτεια. Η κεντρική όμως πλοκή άφηνε περιθώρια σε πολλές βοηθητικές, που είχαν χαρακτήρα επίσης επίκαιρης σάτιρας και κάνανε μνεία, όχι σπάνια, πραγματικών προσώπων...Ο αυτοσχεδιασμός δεν βασιζόταν, ωστόσο, μονάχα στην ετοιμότητα και στην ευφράδεια των ηθοποιών. Είχανε στη διάθεσή τους μια παρακαταθήκη από δοκιμασμένα ευρήματα, κι από αυτά αντλούσαν στην κατάλληλη στιγμή. Τα λεκτικά χωρατά ονομαζόταν *concetti* και τα οπτικά κόλπα *lazzi* (τα σημερινά *gags* της αμερικάνικης φάρσας). Οι εραστές εξάλλου είχαν προετοιμασμένες λυρικές διαχύσεις –τις λεγόμενες *razzie* (τρέλες)– που κρίνονταν κάθε φορά από την αξία της εκτέλεσης. Τα προσόντα των ηθοποιών έπρεπε να ήταν πολλά και ποικίλα: καλό μνημονικό, ευαισθησία, εξυπνάδα, ετοιμότητα, ορθή κρίση, επιδεξιότητα κι ευλυγισία. Και τα μουσικά χαρίσματα ήταν αναγκαία.

Η μεγαλύτερη ευεργεσία που πρόσφεραν οι ιδιόμορφοι αυτοί Ιταλοί θεατρίνοι ήταν η διεθνής γλώσσα που καθιέρωσαν: η οπτική γλώσσα που καταργούσε τα γεωγραφικά σύνορα των λαών. Χρησίμευε εξάλλου ως φροντιστήριο σκηνικής φαντασίας κι ευτράπελης ευρηματικότητας σε πολλούς μεγάλους δημιουργούς, στους αιώνες που γεφυρώνουν την Αναγέννηση με τη Γαλλική Επανάσταση. Ο Σαίξπηρ κι ο Λόπε ντε Βέγκα “κλέβουνε” χωρατά της, ο Μολιέρος είναι μαθητής της, ο Μαριβώ κι ο Γκότζι γράφουνε φανερά

υπήρξε φλογερός θαυμαστής. Ο Meyerhold πίστεψε πολύ στη θεατρική δύναμη της μάσκας⁸⁴ και τα συμπεράσματα που έβγαλε από τη χρήση της σε αυτή την παράσταση τα χρησιμοποίησε σε όλες τις μεγάλες παραστάσεις που ακολούθησαν.⁸⁵ Θεωρούσε ότι κάθε χαρακτήρας εμπεριέχει δυο εντελώς αντίθετες πλευρές, που κρύβουν ανάμεσά τους μια μεγάλη ποικιλία «σκιών» και αποχρώσεων, θέτοντας στον σκηνοθέτη το εξής ερώτημα: *πώς μπορεί κάποιος να αποκαλύψει αυτές τις ακραίες αντιθέσεις στον θεατή; Με τη βοήθεια της μάσκας* (Meyerhold, 1982). Ο ίδιος κατάφευγε συχνά στη χαμαιλεοντική δύναμή της, αλλά ήξερε πως για τη λειτουργική της χρήση θα έπρεπε ο ηθοποιός να κατέχει την τέχνη της χειρονομίας και των κινήσεων, για να μπορέσει να χειριστεί τη μάσκα του με τέτοιο τρόπο ώστε ο θεατής να μην είναι ποτέ σε αμφιβολία για τον χαρακτήρα που παρακολουθεί επί σκηνής.⁸⁶

Ένας τρίτος σημαντικός σταθμός, που υπήρξε και το αποκορύφωμα της σκηνοθετικής δημιουργίας του στην προεπαναστατική περίοδο, ήταν η παράσταση του έμμετρου θεατρικού έργου του Lermontov «Καρναβάλι»⁸⁷. Στη σκηνοθετική ερμηνεία του ο Meyerhold μετατόπισε το κέντρο βάρους του έργου από το δράμα της ζήλιας σε αυτό που φαίνεται σαν φόντο, στην κοσμική κοινωνία, η οποία στην πραγματικότητα κινεί τα νήματα αυτού του δράματος. Σε μια εποχή με έντονα τα σημάδια της αποσύνθεσης των κυρίαρχων τάξεων και της επερχόμενης επαναστατικής θύελλας, η παράσταση του «Καρναβαλιού»

γι' αυτήν κι ο Γκολντόνι, μόλο που ζητά να την ξεπεράσει, μένει στην ουσία σκλάβος της» (Σολωμός, 2000: 184-185).

⁸⁴ Χρησιμοποίησε μια συμβολική «μάσκα» για να μπορέσει να κάνει μια διπλή ζωή όλα αυτά τα χρόνια που ήταν «αυτοκρατορικός» σκηνοθέτης: ο Telyakovskiy του ζήτησε να υιοθετήσει ένα καλλιτεχνικό ψευδώνυμο, για να μπορεί να εξασκεί τις ιδιωτικές θεατρικές δραστηριότητές του, οι οποίες, ως αντικομφορμιστικές, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν προβλήματα στον πρώτο του ρόλο. Έτσι γεννήθηκε η «μάσκα» του Ντόκτορ Ντεταρμούτο, ενός ήρωα του Χόφμαν, με την οποία συνέχισε να σκηνοθετεί μικρούς θιάσους με πειραματικό περιεχόμενο.

⁸⁵ Οι παραστάσεις αυτές ήταν: «Masquerade», «The Magnanimous Cuckold», «The Forest», «The Warrant», «The Government Inspector», «The Queen of Spades».

⁸⁶ «*Η μάσκα βοηθά τον θεατή να δει όχι μόνο τον συγκεκριμένο Αρλεκίνο, αλλά και όλους τους Αρλεκίνους που κρατά ζωντανούς στη μνήμη του. Διαμέσου της μάσκας μπορεί επίσης να δει και κάθε πρόσωπο που γεννά ομοιότητες με τη μάσκα*» (Meyerhold, 1982: 136).

⁸⁷ «*Την εξαιρετικά φιλόδοξη και μεγαλόπνοη αυτή παράσταση ο Meyerhold άρχισε να τη δουλεύει από το 1910, αλλά χρειάστηκε να περάσουν πάνω από έξι χρόνια για να μπορέσει να τη φέρει σε πέρας. Από μια άποψη θα μπορούσαμε να την πούμε “έργο ζωής” του σκηνοθέτη, αν παρθεί υπόψη ότι εξακολουθούσε να παίζεται με επιτυχία και μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση επί τριάντα χρόνια και ότι στο διάστημα αυτό ο Meyerhold την ξαναδούλεψε δυο φορές (το 1933 και το 1938)*» (Βογιάζος, 1982: 24).

ξεπέρασε τα πλαίσια μιας δεδομένης αναπαράστασης «περασμένων καιρών» και φορτίστηκε με επίκαιρο περιεχόμενο.⁸⁸

5.2.2 Το Στούντιο Meyerhold (1913-1917)

«Η ουσία σε ό,τι έκανε ο Meyerhold χαρακτηριζόταν από τη γνήσια πρωτοτυπία και πιθανόν θα μπορούσαμε να τον δούμε λιγότερο με την ιδιότητα του σκηνοθέτη και περισσότερο με εκείνη του παιδαγωγού. Η λέξη είναι πολύ προσεκτικά διαλεγμένη, γιατί ένας παιδαγωγός είναι δάσκαλος, ερευνητής και πρακτικός μαζί, και αυτό ήταν ο Meyerhold. Η δομή της δουλειάς του απαιτούσε τη συγκρότηση που εμπεριέχει η λειτουργία ενός σχολείου, ενός εργαστηρίου και ενός θεάτρου ταυτόχρονα, συνδυασμός εξαιρετικά πολύπλοκος, που ωστόσο είναι ο μόνος που επιτρέπει αληθινά να τον προσεγγίσουμε» (Leach, 1989: xiii).

Για τον παιδαγωγό Meyerhold λοιπόν ήταν σαφές ότι πάνω από όλα έπρεπε να βοηθήσει τον ηθοποιό⁸⁹ μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που θα τον καταστήσουν ικανό να εισαγάγει το κοινό στον θαυμαστό κόσμο της θεατρικής εμπειρίας για να γίνει κι εκείνο μέρος της παράστασης: *«Ο ηθοποιός αφήνεται μόνος, πρόσωπο με πρόσωπο με τον θεατή και από την τριβή δυο ελεύθερων στοιχείων –της δημιουργίας του ηθοποιού και της δημιουργικής φαντασίας του θεατή– ανάβει μια αληθινή φλόγα» (Meyerhold, 1982: 87).* Για τον σκοπό αυτό, ένα θέατρο-στούντιο σε μορφή εργαστηρίου ήταν ο ιδανικός χώρος δημιουργίας για εκείνον.

Η πρώτη προσπάθεια να διδάξει ένα τρόπο «παιξίματος», ένα θέατρο με «θεατρικότητα», ήταν το 1904, όταν με την ομάδα του Νέου Δράματος στρατολόγησε 60 νέους για σκηνές πλήθους και έπειτα τους προσκάλεσε να συμμετέχουν σε μαθήματα λόγου και κίνησης. Ως σκηνοθέτης στα αυτοκρατορικά θέατρα της Πετρούπολης δημιούργησε αμέσως με τη συνεργασία του μουσικού Mikhail Gnesin στο διαμέρισμά του τη χρονιά 1908-1909, ένα θέατρο-στούντιο, στο οποίο οι ηθοποιοί σπουδαστές διδάσκονταν διαφορετικά είδη γυμναστικής και κίνησης, καθώς επίσης και μαθήματα λόγου και φωνητικής. Τον Σεπτέμβριο του 1913 ανοίγει το δικό του θέατρο-στούντιο, το οποίο λειτουργούσε τέσσερις φορές την εβδομάδα, από τις 4 μέχρι τις 7 μ.μ. Αρκετοί μαθητές του δεν είχαν θεατρική

⁸⁸ *«Η πρεμιέρα του “Καρναβαλιού”, αυτού του κατηγορητηρίου ενάντια στην “ανώτερη κοινωνία”, παρουσιάστηκε στο “εκλεκτό κοινό” του αυτοκρατορικού θεάτρου Αλεξαντρίνσκι στις 25 Φεβρουαρίου 1917, την ίδια μέρα που η Πετρούπολη είχε παραλύσει από γενική απεργία, ενώ μέσα σε λίγες μέρες τα επαναστατικά γεγονότα που συγκλόνισαν τη Ρωσία οδήγησαν στην ανατροπή του τσαρισμού. Μια περίεργη ιστορική αναλογία έρχεται άθελα στον νου: “Οι γάμοι του Φίγκαρο” του Μπωμαρσαί, αυτή η αμείλικτη σάτιρα της αριστοκρατίας, που παίζεται μπροστά στο αυτοκρατορικό κοινό, ενώ πλησιάζει η θύελλα της Μεγάλης Γαλλικής Επανάστασης» (Βογιάζος, 1982: Εισαγωγή).*

⁸⁹ Ο ίδιος θεωρείτο ένας εξαιρετος ηθοποιός. Ο συνθέτης Shostakovich τον αναφέρει ως ένα ζωντανό θρόλο στον χώρο της ερμηνείας (Braun, 1995).

εμπειρία, ήταν φοιτητές, λόγιοι, αρχιτέκτονες, καλλιτέχνες, μουσικοί και κριτικοί: σύντομα έγιναν περισσότεροι από 100 και τελικά σχηματίστηκε γύρω από τον Meyerhold ένας πυρήνας από 20 μαθητές, με τους οποίους προχώρησε σε ένα σοβαρό κύκλο σπουδών, του οποίου το curriculum περιλάμβανε τρία αντικείμενα:

➤ *Μουσική ανάγνωση δράματος* με τον Mikhail Gnesin. Η τάξη αυτή μελετούσε τις βασικές αρχές του ρυθμού και τις εφαρμογές του στην ομιλία και στην απαγγελία ενός χορικού στην αρχαία τραγωδία. Είχε μικρή συμμετοχή στις υπόλοιπες δραστηριότητες του στούντιο και έπειτα από ένα χρόνο σταμάτησε τη λειτουργία της.

➤ *Κομέντια ντελ άρτε* με τον Vladimir Solonov. Οι σπουδαστές παρακολουθούσαν μαθήματα που αφορούσαν τόσο τη θεωρία όσο και πρακτικές εφαρμογές. Σύντομα μπορούσαν και εκείνοι να ασκούνται πάνω σε δικά τους κωμικά ευρήματα. Από το 1914 ο Solonov πρόσθεσε και μαθήματα για το γαλλικό, το ιταλικό και το ισπανικό θέατρο του 17ου και 18ου αι. Το τμήμα αυτό συνδεόταν άμεσα με τις δραστηριότητες του τρίτου τμήματος, που διηύθυνε ο Meyerhold.

➤ *Κινησιολογία σκηνής*. Ο κύκλος αυτών των μαθημάτων περιλάμβανε ασκήσεις που αφορούσαν τον έλεγχο του σώματος σε σχέση με τον χώρο, τη μουσική αίσθηση και κίνηση του ηθοποιού στο μελόδραμα, το τσίρκο, το βαριετέ, το γιαπωνέζικο και κινέζικο θέατρο, καθώς και πλήθος άλλων ασκήσεων που αφορούσαν την παντομίμα, τις σκηνικές χειρονομίες και την αυτογνωσία της σωστής χρησιμοποίησης της ενέργειας που έχει το σώμα του ηθοποιού όταν ξέρει να κινηθεί επί σκηνής.

Στο στούντιο μια αίθουσα ήταν διαμορφωμένη σε παραστατικό χώρο, στον οποίο αναμειγνύονταν ηθοποιοί και θεατές: μπροστά του οι ηθοποιοί εξέλιξαν δικά τους κείμενα και πειραματίζονταν συνεχώς με πρότυπα – απομιμήσεις κινήσεων και ασκήσεις ρυθμού.

Στις 12 Φεβρουαρίου 1915⁹⁰ οι σπουδαστές έδωσαν την πρώτη δημόσια παράστασή τους, που περιλάμβανε πρελούδια, παντομίμες και etudes. Στο τεύχος Φεβρουαρίου-Μαρτίου 1915 του περιοδικού *Ο Έρωτας των τριών πορτοκαλιών*, γράφει ο Meyerhold:

«Οι τραυματίες στρατιώτες⁹¹ που παρακολούθησαν τις σπουδές και παντομίμες που είχε ετοιμάσει το Στούντιο για την πρώτη του βραδιά δημιούργησαν με τη σχέση τους προς το παίξιμο των θεατρίνων εκείνη ακριβώς την “πλατεία” για την οποία και θα υπάρχει το *Νέο Θέατρο, το γνήσια λαϊκό θέατρο*» (Meyerhold, 1982: 26).

⁹⁰ Ένα χρόνο πριν, τον Φεβρουάριο του 1914 το Στούντιο Meyerhold εκδίδει το περιοδικό *Ο Έρωτας των τριών πορτοκαλιών – Ένα περιοδικό του «Ντόκτορ Ντεταρμούτο»*, στο οποίο δημοσιεύονταν άρθρα για την ιστορία και τις θεωρίες θεάτρου, μετάφραση νέων θεατρικών έργων, αναφορά σε σημαντικά θεατρικά βιβλία και ποιήματα της πρωτοπόρας ρωσικής ποίησης.

⁹¹ Του Α΄ Παγκόσμιου πολέμου.

Το στούντιο υπολειτούργησε τη χρονιά 1915-1916 λόγω οικονομικών δυσχερειών και έλλειψη χώρου και έκλεισε οριστικά το 1917. Σε αυτά τα τέσσερα χρόνια όμως έδωσε στον Meyerhold την ευκαιρία να εφαρμόσει τις ανακαλύψεις του, τις οποίες και θα τελειοποιούσε μετά την πολιτική επανάσταση του 1917, στην εποχή της χρυσής ωριμότητάς του.

5.3 ΟΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ MEYERHOLD ΜΕΤΑ ΤΗ ΡΩΣΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ (1917-1939)

5.3.1 Η χρυσή εποχή της ωριμότητας: Β΄ Περίοδος Σκηνοθεσίας: Επαναστατικό θέατρο (1917-1930)

Από τις πρώτες στιγμές της Οκτωβριανής Επανάστασης, ο Meyerhold βρέθηκε κυριολεκτικά στην πρώτη γραμμή. Σύντομα έγινε ο αδιαμφισβήτητος πνευματικός ηγέτης μιας ομάδας ανθρώπων, οπαδών του «Νέου Θεάτρου», που οι ίδιοι αποκαλούσαν τους εαυτούς τους «μεγερχολντιανούς». Θέλησαν να βρουν μέσα από το θέατρο ένα μοντέλο κοινωνικής προόδου και δικαιοσύνης με την ιδιότητα του στρατευμένου καλλιτέχνη: Η ιστορία του επαναστατικού θεάτρου ξεκινά στην Αγία Πετρούπολη το 1917, σαν ένας εξολοκλήρου πολιτικός αγώνας, όταν οι στρατευμένοι καλλιτέχνες πίστεψαν ότι με κρατική παρέμβαση θα εξολόθρευαν από το θέατρο όλες τις αντιδραστικές τάσεις. Όταν οι μεγερχολντιανοί απέτυχαν να αποκτήσουν τον έλεγχο σε όλους τους θεατρικούς οργανισμούς –κυρίως γιατί εκείνη την εποχή ο Meyerhold αρρώστησε βαριά και ήταν υποχρεωμένος να φύγει από τον Βορρά για λόγους υγείας– προσπάθησαν να ιδρύσουν μια σειρά από θέατρα, τα οποία ήλπισαν ότι θα υπηρετούσαν το πολιτικό και κοινωνικό μήνυμα της Επανάστασης. Αυτά τα θέατρα ήταν τα RSFSR θέατρα, τα οποία πήραν το νούμερα 1, 2, 3, 4 κτλ. (Leach, 1994). Την εποχή του σκληρού σταλινισμού οι καλλιτέχνες αυτοί έπεσαν σε δυσμένεια και η δουλειά τους σε «μαύρη τρύπα», ενώ οι ίδιοι –συμπεριλαμβανομένου και του Meyerhold– συνελήφθησαν, εξορίστηκαν και εξοντώθηκαν ηθικά και σωματικά (Braun, 1998)⁹².

⁹² «Οι συνέπειες αυτού του πρωτοφανούς και ολοκληρωτικού «διωγμού» υπήρξαν ανεπανόρθωτες: Η φρικτή συγκομιδή του σταλινισμού περιέλαβε όλα τα είδη της εξόντωσης: ήταν ταυτόχρονα καλλιτεχνική, κοινωνική και πολιτική. Επειδή το είδος αυτό θεάτρου εξέφραζε την ενέργεια και την έρευνα για την ανανέωση της επανάστασης, καμιά άλλη κοινωνία αργότερα δεν στάθηκε ικανή να το επανακτήσει ή να το εξαγοράσει. Η κληρονομιά ενός μέρους αυτού του κινήματος βρίσκεται σε εκείνα τα πρώιμα σοβιετικά κινηματογραφικά έργα, που έχουν ακόμη τη δύναμη να εκπλήσσουν, έργα βέβαια που αναπόφευκτα στερούνται εκείνου του ζωτικού συστατικού επαναστατικού θεάτρου που έφερε μια ζωντανή παράσταση. Το μπρεχτικό «επικό» θέατρο υιοθέτησε κάποια χαρακτηριστικά του, ωστόσο ο ίδιος ο Μπρεχτ υστερούσε σε πάθος, απέφυγε τις «εκκεντρικότητες» και ποτέ δεν ενδιαφέρθηκε να εξερευνήσει τις δυνατότητες του «αληθινού χώρου». Άλλα

5.3.2 Βιομηχανική⁹³: Ιστορική αναδρομή

Τον Ιούνιο του 1922 ο Meyerhold χαιρεί της εμπιστοσύνης της πολιτικής εξουσίας, όταν ύστερα από πολυετή έρευνα δίνει την πρώτη του δημόσια ομιλία για ένα συγκροτημένο και ταυτόχρονα μινιμαλιστικό σύστημα εξάσκησης «του επαναστατημένου ηθοποιού της εποχής του». Σκοπός αυτού του συστήματος είναι να διδάξει τον νέο ηθοποιό σε όλες τις μορφές της σκηνικής κίνησης. Στις πρώτες θέσεις των θεατών κάθονται μέλη του πρώτου θεάτρου εργασίας του μοσχοβίτικου προλεταριάτου. Οι ισχυροί αυτοί άνθρωποι του κόμματος ήταν δυσαρεστημένοι από το προηγούμενο «αστικό σύστημα» εξάσκησης, και γι' αυτό το μοσχοβίτικο Proletkult αποφασίζει αμέσως έπειτα από αυτή την ομιλία να το αντικαταστήσει με τη βιομηχανική του Meyerhold. Κι έτσι η μελέτη της σκηνικής κίνησης, που μέχρι τότε ήταν ένα μάθημα ανάμεσα σε άλλα για τον ασκούμενο ηθοποιό, στο τέλος του 1922 γίνεται επίσημα η κυριότερη εξάσκησή του. Στο τέλος του 1922 η βιομηχανική ήταν δημοσίως υιοθετημένη από την επίσημη γραμμή του κόμματος κι ο Meyerhold βρέθηκε να διδάσκει βιομηχανική στα θέατρα Μπαλσόι, στο θέατρο της επανάστασης, καθώς και σε πολλά άλλα θέατρα. Στα δικά του εργαστήρια όμως, δηλαδή σε εκείνα που είχε την απόλυτη οργάνωση και δεν ήταν απλώς επισκέπτης, επαγγελματίες εκπαιδευτές δίδασκαν τους μαθητές του κλασικό μπαλέτο, μποξ, ρυθμική, μοντέρνο χορό, μαθήματα απαγγελίας, ρυθμού, μουσικής, ιστορία θεάτρου και βιολογία.

Είναι σημαντικό, η έρευνα του Meyerhold για ένα σύστημα εξάσκησης του ηθοποιού να καταγραφεί μέσα από το ιδεολογικό περίγραμμα της εποχής του. Επηρεασμένος βαθύτατα από το πνεύμα της νεοσύστατης Ρωσικής Επανάστασης, ειδικά τα πρώτα χρόνια, θεώρησε την Τέχνη μέρος μιας νέας πραγματικότητας, μια δράση πάνω σε ένα υλικό που η επικρατούσα άποψη των κονστρουκτιβιστών το ταύτιζε με την τεχνική, αρνούμενη την ιδεαλιστική αισθητική και στοχεύοντας στη «στρατευμένη» κοινωνική χρησιμότητά του. Πήρε πολλά στοιχεία από τα επιστημονικά εργαστηριακά πειράματα που

θέατρα, όπως εκείνα του Yuri Lyubimov και του Augusto Boal, χρησιμοποίησαν κάποια στοιχεία του επαναστατικού θεάτρου και, όποτε αυτό συνέβη, είχε θετικά αποτελέσματα στην ενέργεια της παράστασης. Από τη δεκαετία του 1920 μέχρι σήμερα, μια μεγάλη ποικιλία από εργάτες του θεάτρου έχουν δουλέψει πάνω σε θεατρικές φόρμες του επαναστατικού θεάτρου, όμως πάντα τις περιόριζαν κάτω από την ταμπέλα του «ανατρεπτικού». Σε κάθε περίπτωση, η αληθινή καρδιά του επαναστατικού θεάτρου βρίσκεται στο μοσχοβίτικο θέατρο του Meyerhold, με τον μεγάλο αριθμό των μελών της ομάδας του, την κεντρική θέση του στη θεατρική ζωή της χώρας του και το διεθνές γόητρο του σκηνοθέτη του» (Leach, 1994: 185-186).

⁹³ Παραμένει αδιευκρίνιστο πότε ακριβώς ο Meyerhold έδωσε στο θεατρικό του σύστημα το όνομα «βιομηχανική». Είναι χαρακτηριστικό πάντως ότι ποτέ δεν αναφέρθηκε δημοσίως στον εαυτό του ως εμπνευστή του όρου.

έκανε για τους εργάτες ο Αμερικανός Taylor και ο Ρώσος οπαδός του Gastev. Ο τειλορισμός, όπως ονομάστηκε, ήταν μια θεωρία που βασίστηκε στην εξοικονόμηση ενέργειας που επιτυγχάνει ο εργαζόμενος σε εργοστάσια κυρίως, με την ορθολογιστική μείωση των χειρονομιών που κάνει για ένα τυποποιημένο αποτέλεσμα και που αποσκοπούσε σε καλύτερη και ταχύτερη παραγωγή (Valin, 1990).

Παράλληλα ωστόσο με το ιδεολογικό αυτό υπόβαθρο και τις εργαστηριακές ασκήσεις στα στούντιο θεάτρου, στα οποία όπως είδαμε πειραματίζεται από το 1905, για να ορθολογικοποιήσει τη σκηνική συμπεριφορά του ηθοποιού ο Meyerhold στρέφεται στην αμερικανική ψυχολογία, «στη θεωρία των συγκινήσεων» του W. James, καθώς και στη θεωρία των αντανάκλαστικών του Ρανβιν. Ας δούμε την καθημιά θεωρία ξεχωριστά, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτή επηρέασε τη δημιουργία της βιομηχανικής του Meyerhold:

Στη θεωρία των συγκινήσεων (James, 1902, 1967) διατυπώνεται η άποψη ότι η σωματική έκφραση που δημιουργείται από μια αίσθηση της συνείδησης προηγείται του οποιουδήποτε συναισθήματος, τόσο στη ζωή όσο και στο σκηνικό παίξιμο, με τέτοια ακρίβεια, που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε όλη αυτή την ανθρώπινη λειτουργία «ηλεκτρικό κύκλωμα ψυχισμού». Η μελέτη των εγκεφαλικών μηχανισμών και των φυσικών αντανάκλαστικών δίνει μια επιστημονική πειραματική βάση, που επιβεβαιώνει τη μηχανιστική βιολογικά φύση του ανθρώπου και επιτρέπει τη μελέτη της με βάση τους νόμους της μηχανικής. Σύμφωνα με τη θεωρία των συγκινήσεων, δεν κλαίμε επειδή είμαστε λυπημένοι, αλλά είμαστε λυπημένοι επειδή κλαίμε. (Επομένως, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η φράση «βλέπω μια αρκούδα – φοβάμαι και γι' αυτό τρέμω» πρέπει να επανατοποθετηθεί ως εξής: «βλέπω μια αρκούδα – τρέμω και γι' αυτό έχω τρόμο»). Συνειδητοποιώντας αυτή την αλληλουχία των λειτουργιών, η κίνηση του ηθοποιού βοηθά όλα τα συναισθήματα να ξεπηδούν στην αλληλουχία τους με την ίδια ευκολία που ένα μπαλόνι που το αφήνεις από τα χέρια σου πέφτει ανάλαφρα στη γη. Ο Meyerhold θέλησε να απελευθερώσει τον ηθοποιό από τις ιδεαλιστικές προκαταλήψεις, πάνω στις οποίες θεωρούσε ότι βασίστηκε το σύστημα Stanislavski και να τον βγάλει από την ψευδαίσθηση του σκηνικού κουτιού που με τον συγκεντρωτικό φωτισμό του και το «συναισθηματικό ντόπινγκ» που επέβαλε στο παίξιμό του τον απομόνωνε από το κοινό και δημιουργούσε συνθήκες επικίνδυνες για την ψυχική υγεία του.⁹⁴

⁹⁴ «Αν μπορούσα, θα απαγόρευα αυστηρότατα στους ηθοποιούς να πίνουν κρασί, καφέ κτλ. [...] Το επάγγελμα του ηθοποιού είναι –όπως και κάθε άλλη δημιουργία– μια πράξη καθάριας, χαρούμενης νόησης και δυνατής θέλησης. Στην αρχή του αιώνα μας εμφανίστηκε ένας τύπος ηθοποιού που τον

Σύμφωνα με τη «θεωρία των αντανάκλαστικών αντιδράσεων» του Pavlov, κάθε ψυχική δράση μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι που βγαίνει από μια νευρική διαδικασία και κάθε δράση μπορεί να θεωρηθεί ως απάντηση σε ένα ερέθισμα. Η διαδικασία που συνδέει το ερέθισμα με την κίνηση-αντίδραση είναι μια νευρική διαδικασία, άρα φυσιολογική, κι έτσι η ανθρώπινη συμπεριφορά αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο από φυσιολογικά αντανάκλαστικά, γιατί το νευρικό σύστημα αντιδρά αστραπιαία στα ερεθίσματα του εξωτερικού κόσμου ή και του ίδιου του σώματος. Η θεωρία αυτή δεν αναγνωρίζει καμιά διάκριση ανάμεσα σε φυσιολογικές και ψυχολογικές αντιδράσεις. Κάθε στιγμή της ανθρώπινης συμπεριφοράς υπαγορεύεται από ένα σύνολο εξωτερικών ή εσωτερικών ερεθισμάτων που είναι επακόλουθα αντανάκλαστικών ή που τις έχει διδαχθεί κάποιος και τις κάνει τυποποιημένα. Επομένως, ο ψυχισμός δεν είναι παρά η δραστηριότητα των συντονισμένων δράσεων του εγκεφάλου (Valin, 1990). Η μεγερχολντιανή «μέθοδος» εκπαίδευσης του ηθοποιού κέρδισε πολλά από τη θεωρία των αντανάκλαστικών. Όπως είτε αργότερα ένας μαθητής του, ο κινηματογραφικός σκηνοθέτης Eisenstein, μέσα από αυτή τη θεωρία ο Meyerhold τακτοποίησε σε ένα σύστημα τον τρόπο της σκηνικής εμπειρίας, που δεν μπορεί να βιωθεί παρά μόνο μέσα από την πράξη (Eisenstein, 1990: 107). Στα στούντιο-εργαστήρια βασικός συντελεστής του «νέου ηθοποιού» ήταν ο ρυθμός, ένας σπουδαίος παράγοντας εντατικοποίησης της παραγωγής στα ρωσικά εργοστάσια.⁹⁵

Σύντομα όμως, η βιομηχανική του Meyerhold, ξεπερνώντας τις υπερβολές της εποχής στην οποία δημιουργήθηκε, έδωσε στον καλλιτέχνη τη γνώση να δραπετεύσει από τον ψυχολογισμό προς όφελος της μηχανιστικής μελέτης του σώματος και επανατοποθέτησε όλη την παραγωγή του καλλιτεχνικού προϊόντος με όχημα τη θεωρία του σώματος-μηχανή. Επιτρέπει δηλαδή μια πιο ορθολογική ανάπτυξη του σώματος και κατ' επέκταση και της σκηνικής καλλιτεχνικής έκφρασης⁹⁶.

ονόμασαν “νευρασθενικό ήρωα”, και είναι σίγουρο πως κανείς δεν φθείρεται επαγγελματικά τόσο γρήγορα όσο οι ηθοποιοί αυτού του τύπου. Σχεδόν όλοι τους στα σαράντα, σαράντα πέντε, είναι ψυχικά και φυσικά ερείπια, ενώ αυτή ακριβώς είναι η ηλικία που αποτελεί το ζενίθ του δραματικού ηθοποιού» (Meyerhold, 1962: 16).

⁹⁵ Χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της περιόδου είναι ότι μια από τις ασκήσεις που έκαναν οι ηθοποιοί γινόταν με σφυρί και μυστήρι (Valin, 1990).

⁹⁶ Είναι η πρώτη προσπάθεια εισαγωγής σε κλειστό χώρο και με επαγγελματίες ηθοποιούς του αισθήματος της συλλογικότητας. Το πιο σημαντικό όμως με την παραγωγή αυτή είναι ότι για πρώτη φορά το επαναστατικό-πολιτικό θέατρο αποκτά κάποια φυσιογνωμία, ένα είδος πρωτογενούς ποιητικής, με κυρίαρχα στοιχεία το ξαναγράψιμο του έργου, έτσι ώστε να υπογραμμίζεται η συγχρονικότητα και τοπικότητά του, την κατάργηση των

«Το 1920 κάνει μια πρώτη δοκιμή της βιομηχανικής με το έργο Η Χαραυγή του Βέλγου ποιητή Emile Verhaeren, στον δικό του θίασο με την επωνυμία “RSFSR: Θέατρο Αριθμός 1”. Η συγκεκριμένη παράσταση καταχωρείται στις σελίδες της θεατρικής ιστορίας ως το *locus dramaticus* του πολιτικού θεάτρου»⁹⁷(Πατσαλίδης, 2006: 88).

5.3.3 Η βιομηχανική ως μέρος της εκπαίδευσης του ηθοποιού

Η βιομηχανική είναι ένα σύστημα ρυθμικών κινήσεων που κινείται ανάμεσα στους τέσσερις παράγοντες που καθορίζουν τη θεατρική δημιουργία: τη σκηνή, τον ηθοποιό, τους θεατές και τη δραματική ουσία, καθοδηγούμενη από τον σκηνοθέτη που –πρέπει να– ξέρει τι θα είναι η παράσταση, γιατί έχει κυριευτεί από το σύνολο και γι’ αυτό είναι πιο ισχυρός ο ρόλος του από αυτόν του ηθοποιού (Meyerhold, 1962). Η βιομηχανική δεν είναι όμως μόνο ένα σύστημα ασκήσεων και στιλ παράστασης. Εμπεριέχει ταυτόχρονα ένα είδος παιξίματος που συνομιλεί με τη φιλοσοφία, την ψυχολογία και τη φυσική κατάσταση και την ανατομία της ανθρώπινης ύπαρξης. Απαιτεί από τον ηθοποιό σφαιρική μελέτη και γνώση των φυσικών και ψυχολογικών κανόνων που κυβερνούν το ανθρώπινο σώμα σαν μια κανονική μηχανιστική λειτουργία, για να μπορέσει μέσα από μια συγκεκριμένη τεχνική ρυθμού και κινήσεων να κινητοποιήσει κάθε του ενέργεια και να επιφέρει τη μέγιστη αποδοτικότητα στην ερμηνεία του. Ο βιομηχανικός τρόπος εξάσκησης του ηθοποιού αρχίζει από βασικές απλές ασκήσεις κίνησης, που στοχεύουν στον απόλυτο έλεγχο του σώματος και την απόρριψη όλων των περιττών κινήσεων. Με τη μέθοδο αυτή ο ηθοποιός επιτυγχάνει τη μεγαλύτερη παραγωγικότητα και τη μικρότερη κατανάλωση των φυσικών του δυνάμεων. Μέσα από αυτή τη μεθοδική εξάσκηση ο ερμηνευτής μπορεί και μοιράζει τις δυνάμεις του συνειδητά, ξέροντας πού πρέπει να κάνει εξοικονόμηση, για να μπορέσει να προμηθεύσει με την απαραίτητη ενέργεια τις καλύτερες στιγμές του παιξίματός του.

Όλη η βιομηχανική μπορεί να περιγραφεί με την εξής εξίσωση: $N = A1+A2$. Όπου N ορίζεται ο ηθοποιός σε ατομική υπόσταση, A1 ο καλλιτέχνης μέσα στον ηθοποιό-άνθρωπο,

συμβατικών σχέσεων σκηνής – πλατείας, τη μετατροπή του έργου σε συλλογική εμπειρία, τη διάλυση της ψευδαίσθησης του αληθοφανούς και τη νεότερη σκηνογραφία για τη φόρτιση της επαναστατικότητάς του.

⁹⁷ «Οι ηθοποιοί ήταν σε πλήρη ακινησία στη σκηνή και σε μετωπική επικοινωνία με τους θεατές. Για να ενισχύσει τις σχέσεις της πλατείας με τη σκηνή, ο Meyerhold τοποθέτησε ηθοποιούς ανάμεσα στους θεατές, ενώ για την επικαιροποίηση του έργου διέκοπτε την εξέλιξη της δράσης σε τακτά διαστήματα για να διαβάσει –σαν ένα είδος ζωντανής εφημερίδας– έκτακτα ανακοινωθέντα από την εξέλιξη στον εμφύλιο πόλεμο της Κριμαίας. Η παράσταση αυτή επηρέασε πολύ την αμερικανική πρωτοπορία κατά τη διάρκεια του οικονομικού κραχ. Το γεωμετρικό σκηνικό είχε κυρίαρχα χρώματα το κόκκινο, το χρυσό, το ασημί» (Πατσαλίδης, 2006).

ο οποίος συλλαμβάνει και εκπέμπει τις απαραίτητες ενέργειες για την εκτέλεση του σχεδίου, και Α2 το σώμα του ηθοποιού, που εκτελεί τη σύλληψη του ηθοποιού. Για να μπορέσει να λειτουργήσει επιτυχημένα αυτή η εξίσωση, δηλαδή για να έχουν ίσες ικανότητες τα δυο μέρη από τα οποία αποτελείται ο ηθοποιός, πρέπει καταρχήν να εκπαιδευτεί η μηχανή-σώμα με τρόπο που να πραγματοποιεί όσο το δυνατόν πιο γρήγορα, με ακρίβεια και εξοικονόμηση ενέργειας τις συγκεκριμένες οδηγίες για να επιτυγχάνει τη μεγαλύτερη δυνατή παραγωγικότητα επί σκηνής. Η μέθοδος εξάσκησης του ηθοποιού που λέγεται βιομηχανική στηρίζεται στην εξής αρχή: για την προετοιμασία μιας παράστασης ξεκινάμε πάντα από την εξωτερική κατάσταση για να κατακτήσουμε την εσωτερική. Επομένως, η βιομηχανική αρνείται την κυριαρχία της συγκίνησης ως αποτέλεσμα μιας συναισθηματικής ή βιωματικής έμπνευσης του ηθοποιού και πιστεύει ότι η συγκίνηση μπορεί να προκύψει αβίαστα όταν βρεθεί η φυσική κατάσταση που ταιριάζει στην ατομική ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου ηθοποιού. Όταν βρίσκεται αυτή η φυσική κατάσταση, τότε «καδράρεται» σκηνικά και δένει με κάποιο συναίσθημα ή συγκίνηση (Gordon, 1995· Braun, 1997· Pitches, 2003).

Η βιομηχανική στον τομέα της σκηνοθεσίας αναπτύσσει το δραματουργικό υλικό επενδύοντας επίσης στην ικανότητα της αντανακλαστικής αντίδρασης του ηθοποιού. Σταδιακά, κάθε κρίκος της παράστασης αναλύεται σύμφωνα με την παραπάνω εξίσωση, όπου αντανακλαστικά η μια κίνηση διαδέχεται την άλλη, απαιτώντας τη μέγιστη ταχύτητα, η οποία μπορεί και πρέπει να επιτυγχάνεται με την ελάχιστη ενέργεια. Εδώ το μοντέλο της βιομηχανικής συνδυάζεται υπερβολικά ίσως, λόγω του πνεύματος της εποχής, με το μοντέλο του στρατιώτη που αντιδρά αυτόματα με μια δεδομένη αντανακλαστική κίνηση σε ένα στρατιωτικό πρόσταγμα. Ο ηθοποιός θα πρέπει για να ανταποκριθεί σε αυτές τις αντιδράσεις με επιτυχία, να κάνει συστηματική εξάσκηση σε αθλήματα, να έχει ακροβατικές ικανότητες, γνώσεις κλασικού μπαλέτου, αλλά και μοντέρνου χορού και να βρίσκεται σωματικά στην καλύτερη δυνατή φόρμα. Στόχος επομένως του σκηνοθέτη είναι να βρει τον καλύτερο τρόπο οργάνωσης του σκηνικού χώρου και χρόνου, τροφοδοτώντας τον κάθε ηθοποιό με σημεία στήριξης και περιορίζοντάς τον αυστηρά μέσα σε αυτούς τους δυο άξονες δράσης (χώρου και χρόνου). Ο Meyerhold πίστευε ότι όσο περιορίζεται ο ηθοποιός τόσο προσανατολίζεται και βρίσκει με ακρίβεια τη θέση του μέσα στο κείμενο, αναδεικνύοντας σε όλο της το μεγαλείο την ποιητική και ψυχική του υπόσταση. Ο σκηνοθέτης δηλαδή δημιουργεί μια κατάσταση από την οποία θα προκύψουν νομοτελειακά με υγιή τρόπο τα συναισθήματα του ερμηνευτή-ηθοποιού σε όλες τις πιθανές αποχρώσεις τους (Meyerhold, 1982).

Ταυτόχρονα με τη συστηματική μελέτη της κίνησης, ο Meyerhold ανακαίνισε τον σκηνικό χώρο, εγκαταλείποντας την ιταλική σκηνή των τεσσάρων διαστάσεων. Τοποθέτησε τον ηθοποιό σε μια σκηνή τριών διαστάσεων, καταργώντας για πρώτη φορά στην ιστορία του σύγχρονου θεάτρου το παρασκήνιο και επιστρέφοντας στην αρχαιοελληνική διάσταση του θεάτρου. Με τον τρόπο αυτό πρόσφερε στον θεατή ένα νέο ρόλο, δημιουργώντας μια γέφυρα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ηθοποιό και το κοινό. Μέσα από αυτή τη νέα συνθήκη, ο ηθοποιός παύει να παίζει σαν να είναι μόνος πάνω στη σκηνή. Δημιουργείται πλέον μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα στον θεατή και τον ερμηνευτή, ο οποίος είναι σε θέση να αντιδρά σε κάθε ενέργεια του κοινού, γιατί ο ρυθμός του έργου τον αγγίζει βαθιά και γίνεται συμμετοχος σε όλη την παραστατική διαδικασία. Μια άλλη καινοτομία του ήταν η χρήση του φωτισμού. Ξήλωσε τα φώτα της ράμπας και φώτισε την πλατεία, με σκοπό να αγγίξει και αυτός τους θεατές όπως η μουσική, ρυθμίζοντάς τον όπως ένας μουσικός ερμηνεύει μια σονάτα. Τέλος, έδωσε μεγάλη προτεραιότητα στο δικαίωμα της δοκιμής, της ανατροπής, της αντίφασης και του «λάθους»⁹⁸.

5.3.4 Οι ασκήσεις της βιομηχανικής

Οι βιομηχανικές ασκήσεις βάζουν σε σχέση αιτίας – αποτελέσματος όλα τα μέρη του σώματος. Ο βασικός νόμος της βιομηχανικής είναι πολύ απλός: σε κάθε μας κίνηση παίρνει μέρος ολόκληρο το κορμί μας. Όλα τα άλλα είναι επεξεργασία, ασκήσεις, στάσεις (Gladkov, 1962). Σε μια άσκηση είναι το μπράτσο εκείνο που ενεργοποιεί την κίνηση του σώματος προς τα κάτω, σε μια άλλη άσκηση η ορμή της γάμπας θα κάνει το χέρι να σηκωθεί προς τον αέρα. Το κάθε μέρος του σώματος αντιμετωπίζεται ταυτόχρονα τόσο μέσα στην ιδιαιτερότητά του όσο και μέσα στο σύνολο που σχηματίζει με το υπόλοιπο σώμα. Όλα γίνονται με πρόθεση και ο ηθοποιός μαθαίνει να κινείται συνειδητά με το μέγιστο της εκφραστικότητάς του. Αυτός ο αυτοέλεγχος επιτρέπει στον ηθοποιό να απορρίπτει άμεσα ό,τι δεν είναι απαραίτητο στην ερμηνεία. Επίσης του επιτρέπει να μην ξοδεύει άσκοπα το απόθεμα του δυναμισμού του. Κάθε κίνηση πρέπει να αφήνει περιθώριο για κάτι ακόμη πιο μεγάλο. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να εξαντλεί ο ηθοποιός τις ρεζέρβες του (Meyerhold, 1962).

⁹⁸ «Οι κριτικοί θα επιθυμούσαν να έρθει η ωριμότητα του καλλιτέχνη μέσα σε μυστικά εργαστήρια με κατεβασμένες κουρτίνες κι αμπαρωμένες πόρτες. Μα εμείς μεγαλώνουμε, ωριμάζουμε, ψάχνουμε, σφάλουμε κι ανακαλύπτουμε φανερά μπροστά στα μάτια του κόσμου και σε συνεργασία με τους θεατές μας... Και τι πάει να πει “λάθος” στο κάτω κάτω; Από το σημερινό “λάθος” γεννιέται κάποτε η αυριανή επιτυχία» (Meyerhold, 1962: 16).

Πρακτικά μιλώντας, η όλη μέθοδος εξάσκησης γινόταν σε τρία στάδια. Κάθε στάδιο είχε ένα όνομα: *otkaz*, *posil*, *tochka*. Και τα τρία μαζί απαρτίζουν το «ΑΒΓ» κάθε βιομηχανικής άσκησης και γίνονται με συγκεκριμένο ρυθμό:

- *otkaz* (εκκίνηση). Στο στάδιο αυτό ο ηθοποιός προετοιμάζεται πριν από κάθε ενεργή δράση με το να σκύβει κάτω πριν πηδήξει ή με το να κινείται προς τα πίσω πριν ρίξει κάποια βολή. Πρόκειται δηλαδή για ένα στάδιο προετοιμασίας που θυμίζει το κούρδισμα των μουσικών λίγο πριν παίξουν.
- *posil* (αποστολή). Το δεύτερο στάδιο αποτελεί την καθαυτό πράξη, τη ρεαλιστική πραγματοποίηση αυτού που υποθέτουμε ότι θα συνέβαινε στο *otkaz*.
- *tochka* (επανεκκίνηση) Το τελικό σημείο ενός κύκλου δράσης αποτελεί τον επίλογο μιας κίνησης, αλλά ταυτόχρονα υποδεικνύει μια νέα αρχή.

Με τις ασκήσεις της βιομηχανικής ο ερμηνευτής οργανώνει την εσωτερική του δομή, εμπλουτίζοντάς την με εκφραστική ακρίβεια. Πρέπει όμως να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι, παρ' όλες τις ακρότητες της εποχής, ο Meyerhold ποτέ δεν οδήγησε τους μαθητές του προς τη στείρα αφαίρεση και το μηχανιστικό παίξιμο. Η τεχνική που δίδασκε ακουμπούσε ταυτόχρονα σε ζεύγη στοιχείων, φαινομενικά αντιφατικά: ζωή και μηχανικότητα, ελευθερία και οργάνωση, έμψυχο και άψυχο, συγκεκριμένο και αφηρημένο. Οι ασκήσεις αυτές ξεκινούν από το πιο απλό και πηγαίνουν σταδιακά στο πιο σύνθετο. Οι απλές ασκήσεις βάζουν τον ηθοποιό να δουλέψει στις πρωταρχικές θέσεις: Στάση – Ξεκίνημα – Περιπάτημα. Μέσα από την εξάσκηση οι κινήσεις πρέπει να αποκτήσουν τέτοια σταθερότητα, που ακόμη και όταν τοποθετούμε πάνω στο κεφάλι ή στα χέρια του ασκούμενου ένα δοχείο με νερό, αυτό να μην του προκαλεί κανένα κραδασμό. Μέσα από τις ασκήσεις αυτές επιδιώκεται η συσχέτιση στη συγκέντρωση του σώματος και του συντονισμού των κινήσεων.

Οι συνθετότερες ασκήσεις σκηνικής γυμναστικής ομαδοποιούνται σε κατηγορίες και χαρακτηριστικό καθεμιάς είναι ότι έχουν να κάνουν με κάτι που γίνεται και όχι με κάτι που είναι. Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις ασκήσεις είναι απόντα και «γεννιούνται» στη διαδικασία του παιχνιδιού μέσα από τη φαντασία του ηθοποιού-θεατή. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ποικίλλει ανάλογα με το είδος της άσκησης. Κάθε άσκηση αποτελείται από μια σειρά δράσεων, με αρχή και τέλος. Η προετοιμασία τους συχνά πραγματοποιείται με ένα παλαμάκι, όμοιο με αυτό που κάνουν συχνά στο τσίρκο πριν από κάθε άσκηση. «*Τόσο οι ατομικές όσο και οι ομαδικές ασκήσεις εκτελούνται πάντα με συνοδεία πιάνου και έχουν ονομασίες όπως: "Επίθεση με ξίφος", "Πήδημα στο στήθος", "Κατεβάζοντας ένα βάρος", "Τοξοβολία" κτλ.*» (Braun, 1998: 173).

Ας δούμε την ανάλυση μιας χαρακτηριστικής σύνθετης άσκησης, της «τοξοβολίας»:
Προχωράς – Σταματάς – Παλαμάκι – Γυρίζεις κεφάλι – Κάνεις την κίνηση που δείχνει το σημείο που βρίσκεται το τόξο – Σκύβεις – Παίρνεις το τόξο – Το κατευθύνεις όπου θέλεις – Το σηκώνεις – Ελέγχεις – Κάνεις ανάποδη κίνηση σε σχέση με την κατεύθυνση του βέλους – Μετακινείς το χέρι – Βγάζεις το βέλος – Φέρνεις το χέρι στον αέρα – Βάζεις το βέλος στη χορδή – Ελέγχεις τη χορδή – Κοιτάς τον αέρα – Ένωση των χεριών – Πήδημα στον αέρα – Στηρίζεσαι στην αριστερή γάμπα – Κραυγή – Φινάλε – Επανεκκίνηση.

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση της άσκησης «Τοξοβολία», που είναι μια από τις πιο παλιές ασκήσεις ενός ηθοποιού, το σημαντικό είναι η εύρεση του σημείου που τελειώνει μια κίνηση για να αρχίσει αμέσως μετά μια άλλη. Το σημείο αυτό εμπεριέχει την κίνηση που προηγείται και την προετοιμασία της επόμενης, δίνοντας στον ασκούμενο τη δυνατότητα να συνδυάσει δυναμικά και τις δύο. Είναι μικρής διάρκειας, δίνει σινιάλο στον παρτενέρ ότι είμαστε έτοιμοι να περάσουμε στην επόμενη άσκηση και πάει κόντρα στην κατεύθυνση της κίνησης του συνόλου (π.χ. σκύβεις πριν σηκωθείς όρθιος, ακινητοποιείς το χέρι που αμέσως μετά θα σηκωθεί για να δώσει το χτύπημα κτλ.) (Law & Gordon, 1996).

Οι ομαδικές ασκήσεις που γίνονται με μορφή χορικού δίνουν στους ασκούμενους τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν τα εκφραστικά τους μέσα και τον δυναμισμό τους. Κάθε ομαδική άσκηση αφορά μια συγκεκριμένη δράση σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Συχνά χωρίζονται σε υποομάδες, όπου η μία βρίσκεται απέναντι από την άλλη, ή σε ζευγάρια, όπου το σύνολο της ομάδας είναι τοποθετημένο κυκλικά και στη μέση του κύκλου βρίσκεται ένα ζευγάρι. Βασικός στόχος αυτών των ασκήσεων είναι η σταθερότητα της κίνησης σε συνδυασμό με την ελαφρότητα που πρέπει να αναδύει, καθώς και η έκφραση του βλέμματος, που πρέπει να είναι ακριβής, αιχμηρή και σταθερή. Η θεματική μεγάλου αριθμού αυτών των ασκήσεων προέρχεται από την κομέντια ντελ άρτε και από το τσίρκο (π.χ. το πήδημα στην πλάτη). Κάποιες άλλες προέρχονται από το ανατολικό θέατρο (π.χ. η τοξοβολία) και τέλος κάποιες άλλες αποτελούν θεατροποιημένες καθημερινές καταστάσεις (π.χ. κηδεία) (Gordon, 1974).

5.3.5 Παρερμηνείες της μεθόδου της βιομηχανικής

Η βιομηχανική συχνά παρερμηνεύτηκε. Μερικοί μαθητές του Meyerhold προσπάθησαν να την εφαρμόσουν και άλλοι τη μετέφεραν σε δικούς τους μαθητές, που τη διδάσκουν σήμερα σε πολλές χώρες: Πολωνία, Αμερική, Ιταλία, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία κτλ. Τα εργαστήρια αυτά δίνουν συνήθως μια λανθασμένη εικόνα για τη βιομηχανική και τον δημιουργό της. Αν στην έλλειψη διαδόχου προσθέσουμε το γεγονός ότι για δεκαετίες ακόμη και η απλή αναφορά στο όνομα του δημιουργού της ισοδυναμούσε με αιτία εξορίας,

καταλαβαίνουμε καλύτερα τον λόγο που η βιομηχανική βρήκε ιδιαίτερη δυσκολία στην έγκυρη διάδοσή της. Θεωρούμε λοιπόν χρήσιμο να κάνουμε μια αναφορά σε παρερμηνείες της μεθόδου (βλέπε Law & Gordon, 1996).

1ον. Είναι λάθος να πιστεύουμε ότι η βιομηχανική ήταν ένα εξειδικευμένο «λεξικό» ή –ακόμη χειρότερα– ένα μηχανιστικό στιλ θεατρικού παιχνιδιού και μόνο. Κάποιοι πιστεύουν ότι ο ηθοποιός στις παραστάσεις του Meyerhold κινούνταν στη σκηνή σαν ρομπότ. Είναι γεγονός ότι το 1922, την πρώτη εποχή εφαρμογής της, ο σκηνοθέτης ανέβασε δυο παραστάσεις⁹⁹, στις οποίες εμπειρείχε ατόφιες θεατρικές ασκήσεις. Αλλά αυτές οι λιγαστές υπερβολές ήταν σύντομες μπροστά στη συνάφεια των υπόλοιπων παραστάσεων του για να βαρύνουν ή να καθορίσουν το σύνολο της θεατρικής του δημιουργίας (Barba, 1972, Brown, 1995, Σολωμός, 1989).

Το 1933, μιλώντας σε ηθοποιούς του, ο σκηνοθέτης τόνισε πως η προς τα έξω εμφάνιση της βιομηχανικής θα μπορούσε και θα έπρεπε να εξαφανιστεί εντελώς από την κίνηση των ηθοποιών στη σκηνή και να αφήσει μόνο τα κινητικά της αποτελέσματα στην ερμηνεία των ηθοποιών και στην εμπειρία του κοινού (Law & Gordon, 1996).

2ον. Είναι λανθασμένη η αντίληψη ότι η βιομηχανική δεν αποτελούσε παρά απλά και μόνο πηγή και στιλ παιχνιδιού του ηθοποιού για το θέατρο του δημιουργού της και επομένως μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μόνο σε δικές του παραστάσεις. Η αλήθεια είναι ότι ο Meyerhold εισήγαγε τη βιομηχανική ως ένα ψυχοφυσικό πρόγραμμα που δήλωνε με έναν τρόπο βαθύτερο, στο πλαίσιο των επιστημονικών ανακαλύψεων, την αναζήτηση και την ένταξη της σωματικότητας στη θεατρική έκφραση. Ελπίδα του εμπνευστή της ήταν ότι η μέθοδος αυτή θα υποσκελίζε τους λιγότερο δραστήριους και αποδοτικούς τύπους εξάσκησης των ηθοποιών που βασίζονταν αποκλειστικά στην «έμπνευση», ακόμη κι αν αυτή προερχόταν από τρόπους που έβλαπταν την υγεία του ηθοποιού μακροπρόθεσμα (Meyerhold, 1962).

3ον. Είναι ανακριβής η άποψη ότι η βιομηχανική είχε αποκλειστική συγγένεια με το καλλιτεχνικό κίνημα του κονστρουκτιβισμού στην αρχή της δεκαετίας του 1920. Δυτικοί αναλυτές «διαμέλισαν» το σκηνοθετικό έργο του Meyerhold με το να δημοσιεύουν ένα μεγάλο μέρος από κείμενα, τεχνικές, σκηνικές στιγμές, επαναλήψεις παραγωγών του, φωτογραφίες από τα σκηνικά κτλ., με αμφίβολα αποτελέσματα. Μόνο σε μερικές από τις δυο δωδεκάδες παραγωγές που ο Meyerhold σκηνοθέτησε αυτή την περίοδο θα μπορούσαμε να βρούμε αμιγώς κονστρουκτιβιστικά χαρακτηριστικά (Πατσαλίδης, 2006).

⁹⁹ «Magnanimous Cuckold», «Ο θάνατος του Tavelkin».

Η βιομηχανική δεν ήταν ένα μονομερές στιλ. Μέσα από αυτήν ο ηθοποιός διδάσκεται το ίδιο καλά κωμωδία, τραγωδία, παραγωγές υψηλού ρεαλισμού ή ποιητικής ατμόσφαιρας. Περισσότερο απ' όλα η βιομηχανική ήταν ένα είδος φιλοσοφίας, στάση ζωής κάτω από ένα ενεργό ψυχοφυσικό πρόγραμμα (Leach, 1994).

4ον. Είναι αναληθές ότι η μέθοδος Φυσικής Δράσης του Stanislavski και η βιομηχανική είναι το ίδιο πράγμα. Η επαναπροσέγγιση Meyerhold – Stanislavski στα τέλη του 1930 ενέπνευσε τεράστιο ενδιαφέρον σε Δυτικούς σχολιαστές, που υποστήριξαν ότι η Μέθοδος Φυσικής Δράσης του Stanislavski ήταν εμπνευσμένη από τον Meyerhold. Στην πραγματικότητα, στο τέλος της καριέρας του ο Stanislavski πειραματίστηκε με τη χρήση φυσικής ενέργειας, κατά τη διάρκεια μιας έρευνας, επειδή τον δυσαρεστούσε ο τρόπος με τον οποίο οι ηθοποιοί του προσέγγιζαν την επεξεργασία ενός σκηνικού ρόλου. Η μέθοδος Φυσικής Δράσης πολύ λίγο είχε να κάνει με την εξάσκηση συμπεριφοράς του σώματος: ήταν κυρίως ένας τρόπος να χειριστεί ο σκηνοθέτης την εργασία των ηθοποιών κατά τη διάρκεια έρευνας ενός ρόλου, με το να τον βοηθήσει να κατορθώσει μια γνήσια και ειλικρινή σκηνική στάση στον ρόλο που έπαιζε (Stanislavski, 1980 · Valin-Picon, 1990).

5ον. Είναι αναληθής η άποψη ότι ο Meyerhold εγκατέλειψε τη βιομηχανική το 1930 για πολιτικούς λόγους. Δημόσια αναγκάστηκε να συμβιβαστεί με τη σταλινική κυβέρνηση, που απαιτούσε από αυτόν να υπηρετήσει τον σοσιαλιστικό ρεαλισμό και κάνοντας «αυτοκριτική» να απορρίψει το πρόγραμμα της βιομηχανικής εξάσκησης (Brown, 1998 Law & Gordon, 1996 κλείσιμο του Θεάτρου το 1938. Τελικά, όσο επικίνδυνο κι αν ήταν, συνέχισε να μιλάει και να υπηρετεί αυτό που πίστευε, μέχρι το βίαιο τέλος της ζωής του (Brown, 1985 · Law & Gordon, 1996).

6ον. Είναι, τέλος, λανθασμένη η άποψη ότι είναι τόσα λίγα γνωστά για τη βιομηχανική, που στις μέρες μας δεν αποτελεί πλέον παρά ένα ιστορικό σύμβολο του αντινατουραλιστικού μοντερνισμού.

Στην πραγματικότητα, σε όλη τη διάρκεια του 1960 και του 1970, ο Jerzy Grotowski, στο Εργαστήριο Πολωνικού Θεάτρου που ίδρυσε, καθώς και ο στενός του συνεργάτης ο Eugenio Barba στο θέατρο Οντίν, και άλλοι σκηνοθέτες αναφέρονται στη μεγάλη επίδραση που έχει ασκήσει στο έργο τους η βιομηχανική του Meyerhold, με την οποία έχουν ένα δημιουργικό διάλογο (Grotowski, 1982 · Taylor, 1993· Fokin, 2004 · Βαροπούλου, 2001 · Ostermeier, 2010) . Θεατρικές ομάδες επίσης, όπως αυτή του θεάτρου Σεχραζάντ της Στοκχόλμης, και το θέατρο Ήλιου της Α. Mnuskin, τα οποία περιοδεύουν από το τέλος της δεκαετίας του 1970 σε πολλές περιοχές της Ευρώπης έχουν πολλά στοιχεία στις παραστάσεις τους από τη βιομηχανική του Meyerhold.

Είναι όμως γεγονός ότι από το 1939, αφότου το σοβιετικό καθεστώς υιοθέτησε το σύστημα Stanislavski δημόσια ως το μόνο πρόγραμμα εξάσκησης των ηθοποιών, δεν μπορούσε κανείς να αναφερθεί ανοιχτά στο όνομα Meyerhold, πόσο μάλλον να εφαρμόσει τον δικό του τρόπο θεατρικής εξάσκησης (Γκλάντκοφ, 1990). Αλλά η πρακτική επιτυχία της βιομηχανικής ήταν μακροπρόθεσμα η «υπεύθυνη» για την εισαγωγή κάποιας μορφής συστηματικής φυσικής εξάσκησης στο πρόγραμμα μαθημάτων κάθε δραματικού σχολείου. Όμως είναι σημαντικό να επισημάνουμε ταυτόχρονα ότι αυτή η εξάσκηση εστίαζε κυρίως στη γενική φυσική κατάσταση και στις γυμναστικές ασκήσεις (Braun, 1998: 175-177).

Ακόμη και μετά την αποκατάσταση του ονόματός του το 1955, ο Meyerhold και η πνευματική του παρακαταθήκη διδάσκονταν από τον Michael Chekhov και τον Grotowski σε μη επίσημα γκρουπ εργασίας. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε, ωστόσο, ότι άφησε πίσω του πλήθος από φωτογραφίες και κινηματογραφικό υλικό, καθώς και παρατηρήσεις και λεπτομερείς περιγραφές από σκηνοθεσίες που βοηθούν τον μελετητή να κατανοήσει το εύρος και τη φιλοσοφία του εμπνευστή της βιομηχανικής Γκλαντκοφ, 1990).

Είναι γεγονός επίσης ότι τα τελευταία χρόνια ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός καλλιτεχνών στη Ρωσία νιώθουν την ανάγκη να αναζητήσουν εναλλακτικά προγράμματα εξάσκησης του ηθοποιού και γι' αυτό έχει αρχίσει να δημιουργείται ένα ενδιαφέρον για τη βιομηχανική (Fokin, 2004).

Η Δύση αρκέστηκε για δεκαετίες σε ένα μικρό αριθμό μαρτυριών, κυρίως από δημοσιογράφους, σκηνοθέτες του θεάτρου και τουρίστες, που επιστρέφοντας από ταξίδια τους στη Ρωσία κατέγραφαν σύντομες περιγραφές από τις ενθουσιώδεις συνήθως εντυπώσεις τους για τις παραστάσεις του Meyerhold. Μετά το 1955 μπορέσαμε να μάθουμε περισσότερα, ακόμη όμως κυριαρχεί η αντίληψη της βιομηχανικής ως μιας μονόπλευρης σωματικής εξάσκησης του ηθοποιού. Στις μέρες μας παραμένει το μεγάλο κενό: να συλλεχθεί όλο το υλικό και τα ντοκουμέντα της βιομηχανικής και να επιχειρηθεί η σύγχρονη ανασκευή και εφαρμογή αυτών που αντιπροσώπευε, συμπεριλαμβανομένων και των ασκήσεων στη σωστή τους διάσταση (Brown, 1995/1998). Οι προσπάθειες έχουν ήδη αρχίσει (βλέπε Ινστιτούτο Θεάτρου Meyerhold στη Μόσχα, Fokin, 2004).

5.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ MEYERHOLD

«Αν το παίξιμο του ηθοποιού είναι η μελωδία, τότε η σκηνοθεσία είναι η αρμονία».

(Meyerhold, 1962: 30)

Ο Meyerhold επαναλάμβανε σε κάθε ευκαιρία στους μαθητές του πως το δράμα γεννήθηκε από το πνεύμα της μουσικής, και συγκεκριμένα από τον χορικό διθύραμβο, στον οποίο υπήρχε μια δυναμική ενέργεια.¹⁰⁰ Το πρόγραμμα σπουδών των ηθοποιών στα στούντιο όπου δίδασκε εμπεριείχε και τη σπουδή της μουσικής (βασική θεωρία – σολφέζ – αρμονία – αντίστιξη). Ταυτόχρονα, δημιούργησε μια σειρά από ασκήσεις που σκοπό τους είχαν την ανάπτυξη της μουσικής ευαισθησίας των μελλοντικών ηθοποιών και σκηνοθετών. Με αυτές τις ασκήσεις οι σπουδαστές επιτύγχαναν γρήγορη αναγνώριση και διάκριση των ρυθμών, της αξίας των χρονικών διαστημάτων, ευαισθητοποιούνταν σε κινήσεις επιτάχυνσης ή επιβράδυνσης, μέτρηση των αλλαγών στην τονικότητα, στη δύναμη του ρυθμού κτλ. Ως σκηνοθέτης σκεφτόταν συχνά με όρους μουσικούς, τους οποίους χρησιμοποιούσε όταν απευθυνόταν στους ηθοποιούς και στους μαθητές του. Δήλωνε θαυμαστής της ακρίβειας που έχει η γλώσσα της μουσικής,¹⁰¹ την οποία ακρίβεια στερείται το θέατρο (Law & Gordon, 1996).

¹⁰⁰ Ο ίδιος μνήθηκε στον χώρο της μουσικής από τη μητέρα του, την Αλβίνα Ντανίλοβα, που αγαπούσε τη μουσική και συχνά διοργάνωνε μουσικές βραδιές, στις οποίες έπαιζαν μουσική τόσο τα μέλη της μεγάλης της οικογένειας όσο και οι καλεσμένοι. Ο όγδοος και μικρότερος γιος της ο Καρλ, όπως έλεγαν τον Meyerhold τότε, έμαθε από νωρίς να παίζει πιάνο και βιολί. Για ένα διάστημα ονειρευόταν να γίνει βιρτουόζος βιολονίστας και για τον σκοπό αυτό εξασκούσαν ώρες ατελείωτες μυστικά. Πολλά χρόνια αργότερα, αναφερόμενος σε αυτό το όνειρό του, τόνιζε ότι μόνο η αποτυχία του σε ένα διαγωνισμό για τη θέση του βιολονίστα στην ορχήστρα του πανεπιστημίου τον απέτρεψε από το να γίνει επαγγελματίας μουσικός και να στραφεί στο θέατρο. Η στενή σχέση του με τη μουσική, ωστόσο, συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σπάνια έχανε κάποιο ενδιαφέρον κοντσέρτο και στο διαμέρισμά του υπήρχαν δύο μεγάλα πιάνο που ανήκαν στους συνθέτες φίλους του Prokofiev και Shostakovich.

¹⁰¹ «Όταν ο ηθοποιός του Νέου Θεάτρου παραδοθεί στην εξουσία του ρυθμού, αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να αντικαταστήσει τον αυθόρμητο λόγο με τη λεγόμενη ρυθμική απαγγελία. Αυτό που κάποιοι συνηθίζουν να αποκαλούν ρυθμική απαγγελία δεν έχει καμιά σχέση με τη λεγόμενη “μουσική εκφορά του λόγου στο δράμα”. Στη ρυθμική απαγγελία περικλείονται όλα τα τρωτά της μελωδικής εκφοράς του λόγου. Η μουσική εισάγεται συνήθως στο δράμα μόνο και μόνο για τη διατήρηση της ατμόσφαιρας και κατά κανόνα δεν συνδέεται καθόλου με τα στοιχεία της δραματικής δράσης. Επίσης, στη ρυθμική απαγγελία τα διάφορα σκαμπανεβάσματα δεν συμπίπτουν με τις μουσικές ιδιομορφίες που κρύβονται μέσα στο ίδιο το έργο. Στη μουσική εκφορά του λόγου αντίθετα, ο ρυθμός γεννιέται απαραίτητα από έναν αυστηρά προσδιορισμένο καμβά, πράγμα που δεν συμβαίνει ποτέ στη λεγόμενη ρυθμική απαγγελία και στην περιβόητη μελωδική εκφορά του λόγου. Στη μουσική εκφορά του λόγου υπάρχουν στοιχεία μουσικής τονικότητας: η εκφορά του λόγου μετατρέπεται συχνά σε καθαρά μουσικό φαινόμενο και τότε εύκολα εναρμονίζεται με τη μουσική συνοδεία» (Meyerhold, 1982: 152-153).

Όνειρό του ήταν να μπορέσει μια μέρα να διευθύνει τις θεατρικές παραστάσεις του με τον ίδιο τρόπο που ένας διευθυντής ορχήστρας οργανώνει μια μουσική παράσταση.¹⁰² Οι βιομηχανικές ασκήσεις εκτελούνταν πάντα με μουσική και ο Meyerhold στήριζε την ακριβή εκτέλεσή τους πάνω στον ρυθμό (Meyerhold, 1962).

Σε τρία στάδια, μέσα από τα οποία έπρεπε να πραγματοποιείται κάθε άσκηση – *otkaz, posil, tochka*–, ο Meyerhold έδινε συγκεκριμένο ρυθμό και φόρμα σε ό,τι συνέβαινε πάνω στη σκηνή. Καθώς αυτά τα τρία στάδια γίνονταν με διαφορετικούς κάθε φορά ρυθμούς και στίλ (εξωπραγματικό, ρεαλιστικό κτλ.), ο ηθοποιός εξασκούσαν στο να ελέγχει συνειδητά τις κινήσεις του, για να επιτύχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Ταυτόχρονα, ένωθε ικανός να χρησιμοποιήσει το σώμα του μέσα από ένα μουσικό τρόπο σκέψης για να επικοινωνήσει άμεσα και με ακρίβεια με το κοινό.¹⁰³ Δουλεύοντας πάνω σε μια μουσική βάση πάντα, εξασκούσε τους ηθοποιούς βάζοντας σε κάποια σημεία επιτάχυνση ή επιβράδυνση, κι έτσι τους εξοικείωνε με το μεγάλο ζητούμενο: να ξεκινούν να οργανώνουν το υλικό τους ταυτόχρονα μέσα στον χώρο και στον χρόνο, για να συγκεκριμενοποιήσουν πέρα από τον μετρονομικό καμβά (το σταθερό «μπιπ») το ρυθμικό φόντο, που κάθε ερμηνευτής έχει ανάγκη και που ο δημιουργός του το εξηγούσε σαν κάτι που πηγαινέι κόντρα στη μονοτονία του μέτρου (ό.π).

¹⁰² Απευθυνόμενος στους μαθητές του για την ανάλυση του *Βυσσινόκηπου*: «*Αν μεταφράσουμε την τρίτη πράξη του Βυσσινόκηπου στη γλώσσα της μουσικής, τότε πρόκειται για ένα από τα μέρη μιας συμφωνίας. Περιέχει μέσα του: τη βασική λυπητερή μελωδία με εναλλασσόμενες αποχρώσεις σε *riantissimo* και εξάρσεις σε *forte* (τα αισθήματα της Ρανέφσκαγια) και το φόντο –την παράφωνη συνοδεία– το μονότονο γρατζούνισμα της επαρχιακής ορχήστρας και τον χορό των ζωντανών πτωμάτων (των Φιλισταίων). Αυτή είναι η μουσική αρμονία της τρίτης πράξης. Έτσι, η σκηνή με τις ταχυδακτυλουργίες δεν αποτελεί παρά μόνο μια από τις στριγκλιές αυτής της παρεμβλλόμενης παράφωνης μελωδίας, του ηλίθιου χορού. Άρα, η σκηνή αυτή πρέπει, σμίγοντας με τις σκηνές των χορών, να παρεμβληθεί μόνο για μια στιγμή και να χαθεί, να σμίξει πάλι με τους χορούς, οι οποίοι μπορούν σαν φόντο, σαν υπόκωφη συνοδεία να ακούγονται συνεχώς, αλλά μόνο σαν φόντο» (Meyerhold, 1982: 58).*

¹⁰³ Οι ηθοποιοί έκαναν τις ασκήσεις με συνοδό κάποιον που έπαιζε βαλς και πόλκα, αλλά και συχνά πάνω στη μελωδία της μουσικής του Σούμπερτ, του Ραχμάνινοφ, του Τσαϊκόφσκι. Οι κινήσεις βασίζονταν πάνω στη μουσική. Κάθε βιομηχανική κίνηση είχε συλληφθεί στο μοντέλο μιας μουσικής φράσης. Και όπως τα διαδοχικά μέτρα ενός μουσικού κομματιού δεν καταστρέφουν την εσωτερική του ενότητα, το ίδιο και οι ασκήσεις ήταν μια σειρά από μετακινήσεις με μαθηματική ακρίβεια, οι οποίες έπρεπε να διακρίνονται μεταξύ τους με ξεκάθαρο τρόπο, όσον αφορά τον σκοπό για τον οποίο γίνονταν. Ο διαχωρισμός όμως αυτός δεν εμπόδιζε καθόλου τον συνολικό σχεδιασμό, αλλά όλες ήταν αρμονικά μέρη του (Low & Gordon, 1996: 49-50).

Ο Meyerhold πίστευε ότι η μουσική κατά τη διάρκεια του στησίματος μιας παράστασης βοηθά επίσης στον σχηματισμό μιας παρτιτούρας χειρονομιών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει καθόλου ότι υποτάσσει την ανάπτυξή τους: αντίθετα, παίζει τον ρόλο της διακριτικής αλλά ταυτόχρονα και τελείως απαραίτητης υποστήριξης, κάτι αντίστοιχο δηλαδή με τον ρόλο που έχει κατά την εκτέλεση ενός ακροβατικού νούμερου στο τσίρκο για τον ακροβάτη. Λειτουργεί δε σαν ένα μέσο αφύπνισης των αισθήσεων όχι εγκεφαλικό, αλλά με το οποίο το σώμα μόνο του αποκτά συνείδηση του ρυθμού (εσωτερίκευση του ρυθμού). Η βιομηχανική συναντά τη ρυθμική αντίληψη, στον βαθμό που κι εκείνη στοχεύει στην εγκαθίδρυση μιας άμεσης επικοινωνίας ανάμεσα στη σκέψη, στη θέληση και στη μυϊκή δύναμη των δράσεων στην πραγματοποίησή τους. Διαφοροποιείται όμως από τη ρυθμική στο μέτρο που εκείνη υποτάσσει την κίνηση στη μουσική, αντιστοιχίζοντας το οπτικό με το ακουστικό και εντάσσοντας τη σκηνική χειρονομία μέσα στη μουσική. Αντιθέτως, μέσα στη μελέτη της βιομηχανικής δεν υπάρχει σύγχυση μεταξύ μουσικής και κίνησης. Η καθημιά λειτουργεί στον τομέα της, με στιγμές συνύπαρξης, αλλά κυρίως με ελεύθερες αντιστικτικές (απαντητικές) σχέσεις, που στηρίζονται στην αρχή του διαλόγου (ό.π).

Για τις παραστάσεις του ο Meyerhold χειριζόταν τη μουσική με ένα πλήθος εντελώς διαφορετικών μεταξύ τους τρόπων. Δεν φοβόταν να δώσει στους θεατές αλληλοσυγκρουόμενα μηνύματα και να χρησιμοποιεί αυτή τη σχέση μουσικής και σκηνικής δράσης για να κρατά τους θεατές σε συναισθηματική εγρήγορση και συνειδησιακή ετοιμότητα σε όλη τη διάρκεια της παράστασης. Γνώριζε πως οι ηθοποιοί και η μουσική καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο και πρέπει να έχουν μια ζωντανή και άμεση σχέση, και αυτό επιδίωκε τόσο στην εξάσκηση στα στούντιο όσο και στις παραστάσεις. Για να το επιτύχει αυτό, πήγαινε –ακόμη μια φορά– αντίθετα με το πνεύμα του νατουραλιστικού θεάτρου και προσέγγιζε τη σχέση που είχε η μουσική με αγαπημένα του παραστατικά είδη, όπως το μιούζικ χολ, το τσίρκο, το μελόδραμα και η παντομίμα. Σε αυτά τα θεάματα η παρουσία της μουσικής δίνει ένα σταθερό κίνητρο στη δράση και αποτελεί ενεργό μέρος της φόρμας του θεάματος: δεν είναι δηλαδή απλώς «ένας ακόμη» δεδομένος κομπάρσος του.¹⁰⁴

¹⁰⁴ «Ας δούμε σαν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα όσων ειπώθηκαν το πώς περιέγραφε ο Νόρρις Χιούτον, τον τρόπο με τον οποίο ένας από τους καλύτερους ηθοποιούς του Meyerhold και της Ρωσίας, ο Igor Ilyinsky, έπινε επί σκηνής ένα ποτήρι νερό, σε ένα έργο του Τσέχοφ: Ο Ilyinsky διακόπτει τον λόγο του, πιάνει την καρδιά του με το ένα χέρι και με το άλλο τον γιακά του πανωφοριού του. Ο πατέρας σηκώνεται, κάνει ένα βήμα πίσω και κρατά και τους δυο ώμους του, σαν να σκέφτηκε ότι ο Ilyinsky σκόπευε να τον πνίξει. Η υπηρέτρια σηκώνει τη σκούπα της και την κρατά στον αέρα πάνω από το κεφάλι της. Η μουσική του Σοπέν αρχίζει να παίζει. Ο Ilyinsky κρατά ακόμη τον γιακά του και απλώνει το ελεύθερο χέρι του στο ποτήρι που βρίσκεται πάνω στο τραπέζι. Το σηκώνει μέχρι το ύψος

5.4.1 Οι όπερες στο σκηνοθετικό σύμπαν του Meyerhold

Η σκηνοθεσία του μουσικού δράματος ήταν ένας χώρος που τον εξέφραζε απόλυτα. Από το 1909 –όταν ανέβασε για πρώτη φορά όπερα– στα αυτοκρατορικά θέατρα της Πετρούπολης μέχρι και το τέλος της ζωής του, για τα επόμενα 30 χρόνια δηλαδή, ο Meyerhold σκηνοθέτησε εννέα όπερες.¹⁰⁵ Ορισμένες από αυτές είχαν τεράστια επιτυχία και

των ώμων, μπροστά στο στόμα του. Τα μάτια του μεγαλώνουν. Η μουσική παίζει δυνατώτερα. Η υπηρέτρια και ο πατέρας στέκονται ακίνητοι. Με ένα αστραπιαίο τίναγμα ο Pylinsky τραβά το ποτήρι σε αυτόν και κατεβάζει το νερό. Η μουσική σταματά, η υπηρέτρια επιστρέφει στο σκούπιμά της, ο Pylinsky γλείφει προσεκτικά τα χείλη του και επιστρέφει το ποτήρι στο τραπέζι. Ο πατέρας συνεχίζει την επόμενη σειρά. Στην παραπάνω σκηνή φαίνονται με ξεκάθαρο τρόπο οι μεγερχολντιανές αρχές ρυθμού και μουσικότητας. Αν κάποιος εκτελέσει την ίδια σκηνή μόνος του, θα δει αμέσως τη δομή στο παίξιμο του Pylinsky. Ο χαρακτήρας που παίζει, ο Λομόβ, ένας υποχονδριακός γαιοκτήμονας, προσδιορίζεται επακριβώς σε αυτή την απλή στιγμιαία σκηνή με τον βιομηχανικό ρυθμό του otkaz, posil, tochka. Στο πρώτο ο Pylinsky προετοιμάζεται να ανυψώσει το ποτήρι, μαρκάροντας το otkaz με μια μεγαλειώδη κίνηση προς το στήθος του (ο ήρωας που υποδύεται υποφέρει από την καρδιά του). Επεκτείνει την προετοιμασία του με το άνοιγμα των ματιών και επιμηκύνοντας τον χρόνο που κρατά το ποτήρι. (Όλη αυτή την ώρα η μουσική του Σοπέν υπογραμμίζει τη δράση.) Στη συνέχεια πραγματοποιεί στο posil αυτό που υποθέσαμε ότι θα κάνει στο otkaz, περνώντας απότομα στο παίξιμο της συγκεκριμένης σκηνής με το να κατεβάσει το νερό με μια κίνηση. Τέλος, υπογραμμίζει το κλείσιμο (tochka) αυτής της σκηνής, με το γλείψιμο των χειλιών και την επιστροφή του ποτηριού στο τραπέζι. Η μουσική σταματά να δίνει έμφαση στο φινάλε της σκηνής κι εμείς υποθέτουμε ότι η καρδιά του θα αντέξει για λίγα λεπτά ακόμη. Οι άλλοι δύο χαρακτήρες ανταποκρίνονται στον ρυθμό των κινήσεών του, δημιουργώντας μια δυνατή αίσθηση από σύνολα: η ένταση του πατέρα στο σήκωμα των ώμων και το πάγωμα της υπηρέτριας πριν και οι δυο επιστρέψουν στις αρχικές τους δουλειές – τα τρία στάδια έχουν πλέον πλήρως εκτελεστεί. Η κατακτημένη εντύπωση –που δίνει άπλετο χώρο σε ατομική ερμηνεία– δεν είναι αυτή του τυχάρπαστου «εμπνευσμένου» αυτοσχεδιασμού, αλλά μιας θεατρικότητας που είναι πειθαρχημένη αφενός σε μια μουσική δομή και αφετέρου σε μια κατανόηση του ρυθμού, του «μαγεμένου χρόνου», όπως τον έλεγε χαρακτηριστικά ο Σκριάμπριν» (Pitches, 2003: 57).

- ¹⁰⁵ 1. «Τριστάνος και Ιζόλδη» του Ρ. Βάγκνερ, Διεύθ.: Ε. Ναπράβνικ, Θέατρο Μαρίνσκι, Πετρούπολη, 30.10.1909.
2. «Δον Ζουάν», του Ζ. Μπ. Μολιέρου, μουσική: Ραμόν, Θέατρο Αλεξαντρίνσκι, Πετρούπολη, 9.11.1910.
3. «Μπορίς Γκουντούνοφ», μουσική: Μουσόργκσκι, Θέατρο Μαρίνσκι, Πετρούπολη, 6.01.1911.
4. «Ορφέας και Ευρυδίκη» του Γκλουκ, χορογραφία: Φωκίν, Θέατρο Μαρίνσκι, 21.12.1911.
5. «Ηλέκτρα» του Στράους, λιμπρέτο: Χόφμανσταλ, Θέατρο Μαρίνσκι, 18.02.1913.
6. «Μασκαράτα» του Λέρμοντοφ, μουσική: Γκλαστούνοβ, Θέατρο Αλεξαντρίνσκι, 25.02.1917 και ξανά το 1938.
7. «The Nightgale» του Στραβίνσκι, 30.05.1918.

παίζονταν για πολλά χρόνια. Όπως έχουμε ήδη πει, και στον τομέα αυτό ο Meyerhold επαναστάτησε στον καθιερωμένο τρόπο με τον οποίο αντιμετωπιζόταν τότε η όπερα σκηνικά και σκηνοθετικά. Δούλευε πολλά χρόνια την παράσταση της καθεμιάς από αυτές και σε κάποιες επανερχόταν για να προσθέσει ή να αλλάξει τη σκηνική τους παρουσίαση. Στο βιβλίο που εξέδωσε το 1912 καταγράφει αναλυτικά πολλές από τις απόψεις του για τη σκηνοθετική σύλληψη μιας όπερας. Σύμφωνα με αυτές, βάση της τέχνης της όπερας είναι μια ορισμένη σύμβαση: οι άνθρωποι τραγουδούν. Γι' αυτό δεν επιτρέπεται να βάζουμε στο παίξιμό τους το στοιχείο της φυσικότητας. Όταν συμβαίνει αυτό, η σύμβαση έρχεται αμέσως σε δυσαρμονία με το ρεαλιστικό στοιχείο και εμφανίζεται σαν δήθεν ασύστατη, χάνεται επομένως η βάση αυτής της τέχνης. Το μουσικό δράμα –σύμφωνα με τον Meyerhold– πρέπει να εκτελείται με τέτοιο τρόπο ώστε ο ακροατής-θεατής να μην αναρωτιέται ούτε στιγμή γιατί οι ηθοποιοί τραγουδούν αντί να μιλούν.¹⁰⁶

Επομένως, θεωρούσε ότι και οι καλλιτέχνες της όπερας θα πρέπει να ακολουθούν στις κινήσεις και τις χειρονομίες τους με μαθηματική ακρίβεια τον ρυθμό της μουσικής και το τονικό διάγραμμα της παρτιτούρας. Αντί γι' αυτό, ο καλλιτέχνης της όπερας παίζει χρησιμοποιώντας κυρίως το υλικό που παίρνει από το λιμπρέτο και όχι από την παρτιτούρα. Και επειδή αυτό το υλικό είναι τις περισσότερες φορές ρεαλιστικό,¹⁰⁷ δημιουργεί στον καλλιτέχνη της όπερας τον πειρασμό να χρησιμοποιήσει τεχνοτροπίες παρόμοιες του ηθογραφικού θεάτρου, πράγμα που αποβαίνει σε απορύθμιση όλης της παράστασης.

Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ο δημιουργός του μουσικού δράματος, αντλώντας τη δημιουργία του μέσα από τα κατάβαρα της μουσικής, ζωντανεύει τη συγκεκριμένη εικόνα αυτής της δημιουργίας με τον λόγο και τον τόνο, κι έτσι γεννιέται η παρτιτούρα, το

8. «The Queen of Spain» του Τσαϊκόφσκι, κείμενο: Πούσκιν, πλάνο: Meyerhold, μουσική: Σεμπαλίν, Μόσχα, 25.01.1935.

9. «Ριγκολέτο» του Βέρντι, σκηνοθεσία: Stanislavski (την τελειώνει λόγω ασθένειας του ο Meyerhold), Όπερα Στανισλάβσκι, 8.03.1939.

¹⁰⁶ «Αν παραστήσουμε μια όπερα στη σκηνή αφαιρώντας από αυτήν τον λόγο, τότε θα έχουμε ουσιαστικά ένα είδος παντομίμας. Στην παντομίμα το κάθε επεισόδιο, όλες οι κινήσεις αυτού του επεισοδίου (οι πλαστικές διακυμάνσεις του), καθώς και οι χειρονομίες των ξεχωριστών προσώπων του και η διάταξη των συνόλων είναι προκαθορισμένα με ακρίβεια από τη μουσική: από τις μεταπτώσεις των ρυθμών της, από τις διακυμάνσεις της, γενικά από το περίγραμμά της. Στην παντομίμα, οι ρυθμοί των κινήσεων και των χειρονομιών, καθώς και ο ρυθμός της διάταξης των προσώπων είναι αυστηρά προσαρμοσμένα στον ρυθμό της μουσικής. Μόνο όταν πετυχαίνει αυτή η εναρμόνιση μπορούμε να έχουμε μια ιδανική εκτέλεση της παντομίμας στη σκηνή» (Meyerhold, 1982: 90).

¹⁰⁷ Εξαιρούσε τα λιμπρέτα στις όπερες του Βάγκνερ, τα οποία θαύμαζε για τον μύθο τους.

λόγιο μουσικό κείμενο¹⁰⁸. Δεν πρέπει όμως να ξεχνά ότι η ζωή της μουσικής δεν είναι η ζωή της καθημερινής πραγματικότητας. Η μουσική καθορίζει τον χρόνο για καθετί που συντελείται στη σκηνή και δημιουργεί ένα ρυθμό που σε καμιά περίπτωση δεν είναι ρεαλιστικός και καθημερινός. Επομένως, όλη η ουσία του σκηνικού ρυθμού στην όπερα είναι ο αντίποδας της πραγματικής ζωής. Όπως έλεγε και ο Τσέχοφ, η ζωή στην όπερα είναι μια ζωή που δεν είναι σαν κι αυτή που υπάρχει, ούτε σαν κι αυτή που θα έπρεπε να υπάρχει, αλλά αυτή που βλέπουμε μόνο στα όνειρά μας (Meyerhold, 1982). Για τον λόγο αυτό η όλη σκηνική εμφάνιση του ηθοποιού πρέπει να αποτελεί καλλιτεχνική επινόηση, η οποία μερικές φορές μπορεί και να στηρίζεται σε ρεαλιστική βάση, αλλά τελικά δημιουργεί μια εικόνα κάθε άλλο παρά ταυτόσημη με ό,τι βλέπουμε στη ζωή. Οι κινήσεις και οι χειρονομίες του ηθοποιού πρέπει να είναι εναρμονισμένες με τη σύμβαση του τραγουδιστού διαλόγου.¹⁰⁹

5.5 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ: ΥΠΑΡΧΕΙ «ΣΥΣΤΗΜΑ MEYERHOLD»;

Στην Τέχνη δεν υπάρχει παρθενογένεση. Υπάρχουν ωστόσο πρωτοπόροι που, συνομιλώντας με το παρελθόν και το συγκεκριμένο παρόν που βιώνουν, κάνουν ένα βήμα μπροστά, στο μέλλον. Ένα τέτοιο «μικρό βήμα» έκανε ο Αισχύλος φέρνοντας τον πρώτο ηθοποιό στη σκηνή να συνομιλήσει με τον χορό και να ποιήσει έτσι τον διάλογο. Ένα τέτοιο μικρό βήμα έκανε ο Πικάσο γυρνώντας τον πίνακά του στον τοίχο, μένοντας μετά σε απόλυτη απραξία μέχρι να ανακαλύψει την τέταρτη διάσταση στη ζωγραφική. Για να γίνουν αυτά τα μικρά βήματα, ο δημιουργός –αφού έχει πάρει ό,τι είχε να του δώσει η ιστορία όλων αυτών που προηγήθηκαν– κόβει τον «ομφάλιο λώρο» και αποκόβεται από τη μήτρα στην οποία κυοφορήθηκε η δική του δημιουργική ύπαρξη, όπως θα έλεγε ο Winnicott. Ο Meyerhold έδειξε από την αρχή της ζωής του τη φυσική τάση που είχε να αποκόβεται από όποιον ομφάλιο λώρο προερχόταν και να προχωράει συνεχώς μπροστά (Braun, 1998· Leach, 1993· Ρίτσος, 2007· Πατσαλίδης, 2006). Είχε επίσης μια φυσική αποστροφή προς το

¹⁰⁸ «Η δραματική αντίληψη του μουσικού δράματος, για να μπορέσει να αρχίσει να ζει, δεν μπορεί να παρακάμψει τη μουσική σφαίρα, κι έτσι κυριαρχείται μοιραία από τον μυστηριώδη κόσμο των αισθημάτων μας. Ο κόσμος της Ψυχής μας δεν μπορεί να εκφραστεί παρά μόνο μέσα από τη μουσική και αντίστροφα: μόνο η μουσική έχει τη δύναμη να εκφράσει με όλη του την πληρότητα τον κόσμο της Ψυχής» (Meyerhold, 1982: 94).

¹⁰⁹ «Πριν από το ανέβασμα του έργου η μουσική δημιουργεί μια μόνο απατηλή εικόνα μέσα στον χρόνο. Με το ανέβασμα, η μουσική νικά τον χώρο. Το απατηλό γίνεται πραγματικό μέσα από τη μιμική και τις κινήσεις του ηθοποιού, που είναι υποταγμένες στο μουσικό διάγραμμα. Έτσι υλοποιείται μέσα στον χώρο αυτό που αεροβατούσε μόνο μέσα στον χρόνο» (Meyerhold, 1982: 98).

να υπηρετεί το μέτριο ή να ανήκει κάπου όπου τα πάντα θεωρούνται δεδομένα. Το παίξιμό του ως ηθοποιού το χαρακτήριζε από την αρχή η τάση προς το γκροτέσκο (Braun, 1998). Ήταν εγκεφαλικός από ιδιοσυγκρασία και αναγνώριζε την υπεροχή της σκέψης, από όπου κι αν προερχόταν. Από νωρίς επίσης έγινε πολύ καλός δάσκαλος, αλλά δυσκολεύτηκε σε όλη του τη ζωή να αποκτήσει συνοδοιπόρους. Το μεγάλο του παράπονο ήταν πως ό,τι κι αν έλεγε, και το πιο αυτονόητο πράγμα αν έβγαινε από το στόμα του, θα συναντούσε τη σκληρή κριτική και την αμφισβήτηση (Meyerhold, 1962). Δεν σταμάτησε όμως ποτέ να αναμετριέται με όλους και με όλα: τον πατέρα του, την επισφαλή υγεία του, το όνομά του, τις θέσεις και τα αξιώματα που κατά καιρούς απέκτησε, τον δογματισμό, τις όποιες ευκολίες του (Leach, 1996).

Μελετούσε συστηματικά όλες τις παραδοσιακές σχολές του θεάτρου και της τέχνης γενικότερα, χωρίς σύνορα και παρωπίδες. Δεινός αναγνώστης, με μεγάλη βιβλιοθήκη και «ταλαιπωρημένα» γεμάτα δικές του σημειώσεις βιβλία, μελέτησε εξαντλητικά το αρχαίο ελληνικό θέατρο, το θέατρο Νο, το ισπανικό θέατρο, την κομέντια ντελ άρτε, το κουκλοθέατρο κτλ. (Meyerhold, 1962). Ταυτόχρονα με την παράδοση, ενημερωνόταν και για ό,τι νέο, από όπου κι αν αυτό προερχόταν: από τον χώρο της ιατρικής, της φιλοσοφίας, της μουσικής, της ζωγραφικής, της ποίησης, της λογοτεχνίας. Δημιούργησε –με μοντέλο τον ίδιο του τον εαυτό– ένα πρότυπο σκηνοθέτη-δασκάλου που είναι ένα πρόσωπο ενεργό πολιτικά, επιτρέπει στον εαυτό του να παθαίνεται με ιδέες, απόψεις, ρεύματα, αφομοιώνοντας ό,τι τον αντιπροσωπεύει και εξυπηρετεί το νόημα του δικού του έργου. Διατηρεί όμως για τον εαυτό του τον τίτλο του εραστή της Τέχνης και του ερευνητή. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι ο μεγερχολντιανός σκηνοθέτης στερείται ευθυνών· είναι, αντίθετα, εκείνος που αναλαμβάνει πάντα την τελική ευθύνη μιας παράστασης σαν σωστός οικοδεσπότης και βρίσκει λύση για κάθε πρόβλημα (Meyerhold, 1962). Στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα οι συνθήκες δεν ήταν μόνο δύσκολες για έναν τέτοιο άνθρωπο, ήταν κι εξαιρετικά επικίνδυνες. Το θέατρο, άμεσα συνδεδεμένο με την πολιτική του σοβιετικού κράτους, έγινε ένας χώρος που μύριζε μπαρούτι. Στην αρχή φάνηκε ότι ο Meyerhold θα κέρδιζε πολλά ως ένας από τους πρώτους μπολσεβίκους σκηνοθέτες του κομμουνιστικού καθεστώτος. Αρκετοί τον κατηγόρησαν ότι έδειξε υποκριτικό ενθουσιασμό φορώντας τη στολή του «κόκκινου σκηνοθέτη»· αυτός, ο γιος εργοστασιάρχη. Σύντομα, μετά τον «μήνα του μέλιτος» βρήκε –επίσης– σκληρούς πολέμιους εναντίον του, από το ίδιο το σοβιετικό καθεστώς. Πότε με τη μορφή της γυναίκας του Λένιν, πότε με τους δύσκαμπτους ανθρώπους τους κόμματος και τέλος με τους υπουργούς του Στάλιν και τον ίδιο τον Στάλιν, ο οποίος και υπέγραψε την εξόντωσή του, με τον σκληρότερο τρόπο:

αμαυρώνοντας τη μνήμη του και απαγορεύοντας οποιαδήποτε αναφορά στο έργο του (Benedetti, 1991· Kerschaw, 1992· Worrall, 1996· Ρίτσος, 2007).

Ποιο ήταν το μικρό βήμα που έκανε ο Meyerhold στο θέατρο του 20ού αιώνα; Θα μπορούσε κάποιος να το ονομάσει «σύστημα Meyerhold»;¹¹⁰ Για να διερευνήσουμε το παραπάνω ερώτημα, είναι απαραίτητο να δούμε τις σταθερές παραμέτρους που πρώτος εφάρμοσε και που χαρακτήρισαν την 37χρονη σκηνοθετική παρουσία του. Μελετητές της παγκόσμιας ιστορίας του θεάτρου τον θεωρούν έναν τους σημαντικότερους σκηνοθέτες του 20ού αι. και του έδωσαν τον τίτλο του «πατέρα» του σύγχρονου επαναστατικού θεάτρου (Πατσαλίδης, 2006· O Brockett, 1982· Braun, 1998· Leach, 1996· Carlson, 1996· Σηφάκη, 2008).

Παράμετρος 1η : Το θέατρο δεν είναι ο καθρέφτης της ζωής

Στη θεατρική παράσταση, το παίξιμο του ηθοποιού διαφέρει από τη συμπεριφορά του ανθρώπου στη ζωή, στον ειδικό ρυθμό του και στην ειδική επινόηση του παιζίματος (Meyerhold, 1982).

Το θέατρο που υπηρέτησε ήταν το θέατρο επινόησης. Πίστευε ότι η επινόηση δίνει μια νέα διάσταση σε κάτι που πιθανόν θεωρείται δεδομένο. Το θέατρο Meyerhold δεν ενδιαφερόταν να κρατήσει έναν καθρέφτη πάνω από το φυσικό γεγονός, αλλά να υψώσει ένα κομμάτι από σπασμένο γυαλί ή έναν παραμορφωτικό καθρέφτη πάνω από το γεγονός και να τον κινήσει από πολλές πλευρές με τέτοιον τρόπο, ώστε κάθε φορά να παρέχει στους θεατές μια αναπάντεχη οπτική γωνία της αλήθειας του γεγονότος (Meyerhold, 1962). Αντίθετος με τη νατουραλιστική προσέγγιση, προσπάθησε να δώσει στις παραστάσεις του σημασία, νόημα, περιεχόμενο. Και εδώ ακριβώς βρίσκεται η πρωτοτυπία του. Είναι ο πρώτος που έδωσε προτεραιότητα και αξία όχι στο «τι» αλλά στο «πώς» νοείται κάτι. Η σκηνοθετική μεθοδολογία του Meyerhold παρέχει πολλούς συμπληρωματικούς και συγκρουόμενους σκηνοτικούς τρόπους, με τους οποίους η μουσική, ο πεζός και ο ποιητικός λόγος, αλλά και η αρχιτεκτονική, ο χορός, η ζωγραφική κτλ. μας αποκαλύπτουν επί σκηνής τις έννοιες ενός συμβάντος, μέσα και πέρα από τον ορατό κόσμο (Γκλαντκοφ, 1990 ` Πατσαλίδης, 2006).

¹¹⁰ Ο ίδιος δεν ονόμασε ποτέ τις σκηνοθετικές του αντιλήψεις «σύστημα», πιθανόν γιατί δεν ήθελε να στερηθεί το δικαίωμα στην αναίρεση, στην εξέλιξη, στην ανατροπή, στην αέναη έρευνα που πίστευε ότι πρέπει να διέπει το θέατρο.

Η αξία της θεατρικής τέχνης έγκειται στην ανάπλαση της εκάστοτε πραγματικότητας (Meyerhold, 1982). Πριν ξεκινήσει τη σκηνοθετική¹¹¹ του εργασία, φρόντιζε να κατανοήσει πλήρως αυτό που ονόμαζε «η απλή ιδέα-κλειδί του έργου», γιατί πίστευε ότι το κεντράρισμα σε αυτήν επιτρέπει να αποκαλυφθεί ο εσωτερικός κόσμος του συγγραφέα. Μέσα από αυτήν την πρωτογενή κατανόηση της βαθύτερης αλήθειας του έργου και ξεπερνώντας οποιοδήποτε αντιπροσωπευτικό στυλ, που συνήθως στερεί την εσωτερική αλήθεια της δουλειάς του συγγραφέα, ο σκηνοθέτης οφείλει να βρει εκείνες τις σκηνικές καταστάσεις που θα αναδείξουν την εσωτερική αλήθεια του έργου. Συμφωνώντας με τους φορμαλιστές σε αυτό το σημείο, ήταν αντίθετος με τις ακριβείς αναπαραστάσεις της καθημερινότητας επί σκηνής, γιατί θεωρούσε ότι εμποδίζουν τη μεγάλη ψυχαγωγική δυναμική του θεάτρου, που είναι να μας κάνει να βλέπουμε τα πράγματα που μας περιβάλλουν όχι σαν δεδομένα μα σαν καινούρια. Οι καλλιτέχνες που δούλεψαν με τον Meyerhold έλεγαν ότι αυτό που πρώτα από όλα τους μάθαινε ήταν να «ανοίξουν» τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν τον κόσμο γύρω τους και μέσα τους. Τους έκανε να αισθανθούν την ανάγκη να ανατρέψουν τις οπτικές τους γωνίες. Και για να συμβεί αυτό, ήταν απαραίτητο οι ηθοποιοί να κάνουν «a stone stony», όχι μόνο διαμέσου της επινόησης υλικού αλλά κυρίως διαμέσου της σχέσης που αποκτά ο καλλιτέχνης με το υλικό (Braun, 1998· Leach, 1996).

Παράμετρος 2η: Εργαστηριακή έρευνα για τη διαπαιδαγώγηση του νέου ηθοποιού με σεβασμό στην ατομικότητά του και με γνώμονα τη φυσική και ψυχική του υγεία

Ο ηθοποιός αφήνεται μόνος πρόσωπο με πρόσωπο με τον θεατή και από την τριβή αυτών των δυο άδολων (ανόθευτων) στοιχείων, τη δημιουργικότητα του ηθοποιού και τη φαντασία του θεατή, ανάβει μια καθαρή φλόγα (Meyerhold, 1982).

Σύμφωνα με τον Meyerhold, προϋπόθεση αυτής της «καθαρής φλόγας» ήταν η σωματική και ψυχική υγεία του ηθοποιού. Για την υγιή διαπαιδαγώγηση των μαθητών του στα εργαστήρια-στούντιο επικεντρώθηκε στην κίνηση. Είναι η πιο σημαντική δύναμη της θεατρικής έκφρασης, έλεγε. Αποστερώντας το θέαμα από όλα τα άλλα, μόνο με την κίνηση το θέατρο θα θυμίζει θέατρο. Η ουσία του θεάτρου είναι η παντομίμα, γιατί ο θεατής πάντα θα «παγιδεύεται» από αυτήν (Meyerhold, 1962). Η τελειότητα των τεχνικών επιδεξιοτήτων της λαϊκής σχολής θεάτρου, της κομέντια ντελ άρτε, έγιναν η βάση για τις

¹¹¹ Σε αυτόν τον σκοπό αφοσιώθηκε, παλεύοντας με τη σύγχυση και την αβεβαιότητα των πρώτων δεκαετιών του περασμένου αιώνα, με αποτέλεσμα να φτάνει ενίοτε σε υπερβολές και ακρότητες, για τις οποίες ο ίδιος αργότερα άσκησε σκληρή αυτοκριτική.

ασκήσεις της βιομηχανικής. Πίστευε ότι μέσα από τις ασκήσεις αυτές ο νέος ηθοποιός θα μπορέσει να δυναμώσει το σώμα του και τα εκφραστικά του μέσα, τα οποία θα γίνουν η κινητήριος δύναμη για να υποστηρίξουν όλα τα συναισθήματα και τα πάθη του έργου. Επιδίωκε με κάθε τρόπο να επιβάλει τον τύπο του υγιούς ηθοποιού, ο οποίος δεν χρειάζεται να γίνει αλκοολικός ή νευρωτικός για να αποδώσει με τη μεγαλύτερη γκάμα και ποικιλία συναισθημάτων τον οποιοδήποτε ρόλο. Αντιθέτως, δίδαξε στους μαθητές του τη σωστή σωματική άσκηση, τη σωστή διατροφή και την ανάγκη να φροντίζουν την ψυχική τους υγεία.¹¹² Χαρακτηριστικό στοιχείο του υγιούς παιζίματος Meyerhold είναι η «αρχή της οικονομίας των κινήσεων», που, εκτός από το αισθητικό αποτέλεσμα που έχει στη σκηνή, βοηθά στην εξοικονόμηση ενέργειας του ηθοποιού κατά τη διάρκεια της παράστασης. Ο ηθοποιός του Meyerhold έπρεπε να μπορεί να ελέγχει τις κινήσεις του, να εννοεί πάντα κάτι με τη σκηνική του παρουσία και ταυτόχρονα να ξέρει πότε θα δώσει χώρο και χρόνο κατά τη διάρκεια της σκηνικής του παρουσίας, για να πάρει μια ανάσα πριν από μεγάλες ερμηνευτικές στιγμές.¹¹³

Στα δέκα χρόνια της λαμπρής παντοδυναμίας του στα αυτοκρατορικά θέατρα (1907-1917) έδινε την ίδια βαρύτητα στο να σκηνοθετεί νέους ηθοποιούς και μικρές ομάδες, μαζί με τις οποίες, καλυμμένος από τη μάσκα ενός ψευδώνυμου του Ντόκτορ Ντεταρμούτο, δεν σταματούσε να εξερευνά νέες φόρμες. Για εκείνον η παιδαγωγική-ερευνητική εργασία ήταν το ίδιο σημαντική όσο και η καλλιτεχνική δημιουργία και δεν είχε κανένα ταμπού να αναμειγνύει και τις δύο επί σκηνής.

¹¹² Ο ίδιος είχε από μικρή ηλικία μια επισφαλή υγεία και συχνά έπρεπε να μπαίνει σε σανατόρια ή να ακολουθεί ειδική αγωγή.

¹¹³ Από νωρίς έδωσε μεγάλη βαρύτητα στη διδασκαλία των ηθοποιών, σε αυτό που ονόμαζε «ο τρόπος του ηθοποιού και το σύστημα παιζίματος». Αγαπούσε τον ηθοποιό, την ατομικότητά του και πάνω από όλα νοιαζόταν για τους μαθητές του. Περνούσε ώρες ατελείωτες στα στούντιο που ίδρυσε παρακολουθώντας σαν γκρίζος λύκος τα κλωσόπουλά του) και συχνά πυκνά συμμετείχε στις ασκήσεις που έκαναν (Leach, 1996). Η ηθοποιός Maria Sukhanova, που εργάστηκε κοντά του 18 χρόνια, αναφέρεται σε αυτόν λέγοντας ότι μια δημιουργική σχέση μαζί του ήταν η μεγαλύτερη απόλαυση. Ήξερε να εμπνέει και άφηνε τη φαντασία του να πάρει φωτιά από τον συγκεκριμένο ηθοποιό που είχε κάθε φορά απέναντί του. Πίστευε ότι ο σκηνοθέτης θέλει σημεία, ενώ ο ηθοποιός γράφει με το αίμα του. Αυτό που επιδίωκε ήταν να βγάλει από τον ηθοποιό εκείνο που βρίσκονταν κρυμμένο στο υποσυνείδητό του. Δούλευε χωρίς σημειώσεις και η διδασκαλία του έπαιρνε τη μορφή μιας παράστασης. Σηκωνόταν από τη θέση του σκηνοθέτη και παρίστανε αυτό που ήθελε να μεταδώσει στον μαθητή του. Τις περισσότερες φορές τού έδειχνε την καρικατούρα και την υπερβολή του λάθους του, λειτουργώντας ο ίδιος σαν ένας καθρέφτης που πάνω του ο ασκούμενος θα έβλεπε και θα διόρθωνε το λάθος του (Meyerhold, 1962)..

Παράμετρος 3η: Ο θεατής συν-δημιουργός της παράστασης

Όπως ο συνομήλικός του Πικάσο στη ζωγραφική, έτσι κι ο Meyerhold ανακάλυψε την 4η διάσταση στο θέατρο, τον δημιουργικό θεατή (Leach, 1996). Μέχρι τότε, και ειδικά στο νατουραλιστικό θέατρο, ο ρόλος του θεατή ήταν –όπως πίστευε ο Meyerhold– παθητικός. Το κοινό ήταν υποχρεωμένο να αποδέχεται σαν μασημένη τροφή τη ρεαλιστική ερμηνεία, αυτή με την οποία απέδιδε ο σκηνοθέτης το κείμενο του συγγραφέα, μέσα από την ενέργεια του ηθοποιού. Ο Meyerhold πίστευε στις απεριόριστες δυνατότητες της δημιουργικής επίδρασης που έχει μια θεατρική παράσταση όταν επιτρέπει στον θεατή να συμμετέχει εξίσου υπεύθυνα με τον ηθοποιό στη δημιουργία του δράματος κατά τη διάρκεια της σκηνικής πραγμάτωσής του. Για να το καταφέρει αυτό, έπρεπε να ανατρέψει όλα τα δεδομένα:

➤ Έφερε μπροστά στο έκπληκτο κοινό στις αρχές του 20ού αιώνα το παρασκήνιο, έτσι όπως μέχρι τότε μόνο οι ηθοποιοί το έβλεπαν. Ξήλωσε τα φώτα της ράμπας, χαμήλωσε τη σκηνή και την απόσταση των ηθοποιών από το κοινό κι άνοιξε τα φώτα της πλατείας (Meyerhold, 1982).

➤ Έδωσε στη σκηνοθεσία έναν υπαινικτικό τόνο και εξάσκησε τα αντανakλαστικά χαρίσματα του ηθοποιού. Τονίζοντας τη σωματική παρουσία του ηθοποιού, άφησε ζωτικό χώρο στη φαντασία του θεατή να επέμβει στην πορεία του ζωντανού θεάματος (ό.π).

➤ Άνοιξε πιθανότητες στην ερμηνεία του κειμένου, φωτίζοντας λεπτομέρειες και εστιάζοντας στην απελευθερωτική δύναμη που ασκεί μια καλά δομημένη κινησιολογική παρτιτούρα (παντομίμα) στις αισθήσεις και στο υποσυνείδητο κάθε ανθρώπου(ό.π).

➤ Αντικατέστησε τον μονοδιάστατο στείρο σκηνικό ρεαλισμό με γεωμετρικά σχήματα(ό.π).

➤ Δημιούργησε ατμόσφαιρα, χρησιμοποιώντας τις αρχές του στιλιζαρισμένου θεάτρου. Έδωσε γι' αυτό μεγάλη βαρύτητα στον ρυθμό και πίστευε ότι ακόμη και στις παύσεις πρέπει να ξέρεις να κρατάς τον ρυθμό του διαλόγου (Meyerhold, 1962).

➤ Προσπάθησε να προσεγγίσει την εσωτερική ζωή του έργου που σκηνοθετούσε μέσα από μέσα από τις δικές του μουσικές γνώσεις, τις οποίες κωδικοποιούσε σε σκηνοθετικές οδηγίες προς τον ηθοποιό (ό.π).

➤ Ταυτόχρονα, όπως ο ίδιος παραδεχόταν, δεν δίστασε ποτέ να χρησιμοποιήσει παλιές δοκιμασμένες μεθόδους, τις οποίες προσεκτικά μελετούσε, για να βοηθήσει τους θεατές να απελευθερωθούν ή και να τους παρασύρει κάποτε να

«δουν» και να νιώσουν όσα ζωντάνευαν σκηνικά, ξεπερνώντας τον κοινωνικό καθωσπρεπισμό.¹¹⁴

➤ Στόχος του ήταν όχι να εντυπωσιάσει ή να καθυσυχάσει το κοινό, αλλά να δημιουργήσει τις βάσεις ενός νέου θεάτρου που θα μπορεί να συνδιαλέγεται με τα διαχρονικά ερωτήματα του ανθρώπου μέσα από σύγχρονους κάθε φορά κώδικες επικοινωνίας, για να μπορεί έτσι να γίνεται η παράσταση αληθινά κατανοητή και αποτελεσματική. Και είναι αυτή η ανάγκη του Meyerhold που έδωσε ουσία και βάθος χρόνου στις καινοτομίες του: ο στόχος ήταν να εξυψώσει τον θεατή μέσα από μια καλλιτεχνική εμπειρία παιδαγωγικού περιεχομένου (Brown, 1996). Για τον λόγο αυτό όμως χρειαζόταν να πειραματιστεί πάνω σε νέες τεχνικές. Κάπως έτσι έφτασε στο γκροτέσκο και στο θεατρικό μοντάζ (ό.π).

Παράμετρος 4η: Γκροτέσκο

Στη διαχείριση του γκροτέσκο ο καλλιτέχνης επιχειρεί να νιώσει ο θεατής το ξαφνικό πέρασμα ζωής με το οποίο είναι εξοικειωμένος σε ένα άλλο που είναι αναπάντεχο. Από την αρχή της θεατρικής πορείας του ο Meyerhold βρήκε στο γκροτέσκο τόσο ως ηθοποιός όσο και ως σκηνοθέτης έναν ιδανικό χώρο έκφρασης. Ο Meyerhold απεχθανόταν οτιδήποτε ήταν δυνατόν να προλεχθεί, ειδικά στο θέατρο. Το αναμενόμενο γεννά άνεση, η οποία σύντομα γίνεται βαρετή και τα δυο μαζί, η άνεση και η πλήξη που φέρνει, είναι «το φιλί του θανάτου» για τον σκηνοθέτη θεάτρου. Στο γκροτέσκο βρήκε τα τεχνικά μέσα που αναζητούσε για να δημιουργεί τη σκηνική έκπληξη. Θεωρούσε ότι το γκροτέσκο δεν είναι κάτι το μυστηριώδες. Είναι απλά ένα θεατρικό είδος που παίζει με ακριβείς, οξείς αντιλογίες και αντιθέσεις, παράγοντας έτσι «*μια σταθερά μετακίνηση και μια αλλαγή στα πολλαπλά επίπεδα της αντίληψης*» (Pitches, 1996). Η αντιλογία είναι το ζητούμενο, γιατί αυτή, σύμφωνα με τη βαθύτερη ουσία της σκέψης του Meyerhold, θέτει σε λειτουργία τη

¹¹⁴ «*Νομίζω πως μια ιδιόμορφη “κλάκα” επιτρέπεται στο θέατρο αν αυτό βοηθά στη σωστή κατανόηση της παράστασης. Θα έχετε ασφαλώς παρατηρήσει πώς κάποτε μια μικρή ομάδα από θεατές υποδέχεται με χειροκροτήματα την εμφάνιση ενός αγαπημένου ηθοποιού και πώς όλη η σάλα ενώνεται με αυτή τη μικρή ομάδα. Η συγκίνηση του θεατή είναι κάτι πολύ μεταδοτικό... Όταν γύρω σας γελάνε, άθελά σας γελάτε κι εσείς, όταν χασμουριούνται αρχίζετε το χασμουρητό. Γι’ αυτό κι εμείς, πάντα, όταν “παραδίνουμε” την παράσταση, προσπαθούμε να γεμίσουμε την αίθουσα με φιλικό κοινό. Αφού παραδεχόμαστε τη μεταδοτικότητα της συγκίνησης, γιατί πρέπει να αποκλείουμε έναν τρόπο που ενεργητικά προκαλεί στη σάλα τις επιθυμητές αντιδράσεις; Ξέρω πως θα σκανδαλιστούν οι θεατρικοί πουριτανοί, όμως πρέπει να ομολογήσω ότι στην παράσταση “Στερνή κι αποφασιστική”, έβαλα στην πλατεία μια ηθοποιό που στην κατάλληλη στιγμή άρχιζε να κλαίει. Ευθύς, λες και δόθηκε διαταγή, όλοι γύρω της έβγαλαν μαντίλια. Τότε ακριβώς ακουγόταν κι ο Μπογκολιούμποφ από τη σκηνή: “Ποιος κλαίει εκεί;” όλα τα μέσα είναι καλά όταν φέρνουν το απαιτούμενο αποτέλεσμα» (Meyerhold, 1962: 14-15).*

δημιουργική «διατάραξη» του θεατή. Αν το αναμενόμενο οδηγεί στην άνεση, τότε το γκροτέσκο γεννά το αντίθετό του, μια δημιουργική «έλλειψη άνεσης», η οποία εμπεριέχει τις εξής θεατρικές ποιότητες: ανάμειξη αντιθέτων (τραγωδία και κωμωδία, ζωή και θάνατος, ομορφιά και ασχήμια) –Αποδοχή του ανάρμοστου – Πρόκληση της αντίληψης – Σατιρικό και φυσικά άναρχο – Λειτουργικός και αφομοιωτικός δανεισμός από εντελώς διαφορετικές πηγές – Φτάνει στα όρια του οτιδήποτε φυσικό – Εξάσκηση και έξαψη της φαντασίας – Διαρκής νοητή μεταφορά πραγμάτων, αντικειμένων, φιγούρων, τοπίων, ατμόσφαιρας (ό.π).

Παράμετρος 5η: Θεατρικό μοντάζ

Ο Meyerhold χρησιμοποίησε, για πρώτη φορά ίσως στην ιστορία του θεάτρου, το θεατρικό μοντάζ, φέρνοντας νέα ανατρεπτικά στοιχεία στους θεατρικούς και όχι μόνο κώδικες (Pitches, 1997). Για τον σκηνοθέτη του θεάτρου, μοντάζ σημαίνει μια σκηνοθετική δόμηση που στηρίζεται σε «επεισόδια», τα οποία δουλεύονται αυτόνομα και το καθένα υπόκειται επεξεργασία με τρόπο που να αναδεικνύονται τα δικά του χαρακτηριστικά στοιχεία. Σκοπός του μοντάζ είναι μέσα από την τεχνική των προσεκτικά δομημένων επεισοδιακών σκηνών να επιτύχει το μέγιστο του εκρηκτικού αποτελέσματος που κρύβεται στον πυρήνα του θεατρικού κειμένου. Επιτρέπει εκπλήξεις, συγκρούσεις, αντιφάσεις και αναδεικνύει, όπως και το γκροτέσκο, το «ανάρμοστο» σε σημαντική θεατρική ποιότητα. Απαιτεί ποικιλία ρυθμών που συμβάλλουν στη μουσικότητα της παράστασης και επιτρέπουν την προσωπική ερμηνεία του σκηνοθέτη για την ανάγνωση του κειμένου. Ταυτόχρονα, βοηθά στη δημιουργία ενός «σκεπτόμενου» θεατή, που συμμετέχει στην αποκάλυψη και ανάγνωση του μηνύματος της παράστασης. Τέλος, αφήνει χώρο για να αναπτυχθούν παράλληλα δύο και τρεις ιστορίες με τα επιμέρους νοήματα που εμπεριέχει η καθεμία από αυτές (Meyerhold, 1982).

Ο Meyerhold ανέδειξε το θεατρικό μοντάζ σε μεγάλο θεατρικό μέγεθος, βάζοντας την προσωπική του σφραγίδα σε αυτό. Το μοντάζ Meyerhold έχει μουσικότητα, κάθε σκηνή αποτελεί ένα σύνολο από «νότες», οι αλλαγές των σκηνών φέρουν μέσα τους το ρυθμικό στοιχείο και το σύνολο μπορεί να ονομαστεί σύνθεση, ακριβώς όπως μιλάμε για σύνθεση στον χώρο της μουσικής. Οι «συνθέσεις» του χαρακτηρίζονται από την ανάμειξη των αντιθέτων (γκροτέσκο), τη σύγκρουση με την κεντρική ιδέα του έργου, τη ρευστότητα των καταστάσεων και την αποδοχή της ασυνέπειας. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι φέρει την εσωτερική δύναμη και έχει τα καλλιτεχνικά αποτελέσματα που έχει σήμερα ένα ουσιαστικό τρισδιάστατο θέαμα(ό.π).

Παράμετρος 6η: Ο σκηνοθέτης-συνθέτης

Σε όλες αυτές τις εξερευνήσεις του όμως είχε πάντα ως δεδομένη αρχή, γερές ρυθμικές βάσεις, ριζωμένες πάνω σε μια ολική μουσική αντίληψη τόσο του ρόλου όσο και του έργου συνολικά (Brown, 1985).

Σύμφωνα με τις απόψεις του Meyerhold, αποστολή του σκηνοθέτη δεν είναι να αποδείξει με όποιο θεμιτό ή αθέμιτο τρόπο μπορεί την αναγκαιότητα του ρόλου του στη θεατρική διαδικασία, γιατί όπως πολύ σωστά παρατήρησε: Ο μαέστρος είναι απαραίτητος στο *rodium*, ενώ ο σκηνοθέτης δεν μπορεί να είναι μέρος της σκηνικής παρουσίας. Επομένως, ο σκηνοθέτης είναι υποχρεωμένος να λειτουργήσει με βάση το εξής αξίωμα: αποστολή του είναι να βοηθήσει τα μέρη της «ορχήστρας του» να ξεχωρίσουν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της παράστασης, το μέσο από τον σκοπό της, δηλαδή την τεχνική του παιξίματος από την αποκάλυψη της αλήθειας της, με δεδομένο ότι αυτή εμπεριέχει την αντίφαση, άρα και πολλαπλές όψεις. Τόσο τον σκοπό όσο και το μέσο της παράστασης τα αποφασίζει ο σκηνοθέτης και φέρει την ευθύνη γι' αυτό, ωστόσο αμέσως μετά είναι υποχρεωμένος να δημιουργήσει ένα «σκηνικό τοπίο», στο οποίο θα συνυπάρξουν όλοι οι καλλιτέχνες που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη παράσταση. Για την αρμονική τους συνύπαρξη είναι αποκλειστικά υπεύθυνος ο ίδιος ο σκηνοθέτης και προϋπόθεση γι' αυτήν την αρμονική συνύπαρξη είναι να τους αφήσει ζωτικό χώρο για να αναπτύξουν μια συνομιλία με το μήνυμα της παράστασης, έτσι όπως ξεκάθαρα το έχει επεξεργαστεί και το έχει συζητήσει μαζί τους στην πρώτη φάση της προετοιμασίας. Η «συνομιλία» αυτή, για να είναι δημιουργική, θα πρέπει οπωσδήποτε να έχει τη σφραγίδα της προσωπικότητας του καλλιτέχνη που την ποιεί, άρα και την αλήθεια του. Ο σκηνοθέτης, όπως έχει υποχρέωση κάθε δάσκαλος να κάνει, πρέπει να βρει τους τεχνικούς και ουσιαστικούς τρόπους που θα λειτουργήσει αυτή η συνύπαρξη, η οποία δεν μπορεί να στηρίζεται ούτε στην υποχρεωτική κατά συνθήκη συμφωνία των συν-δημιουργών ούτε σε ένα στείρο συμπληρωματικό φόντο μιας προκάτ συνθήκης.¹¹⁵ Ο σκηνοθέτης που είναι

¹¹⁵ «Ο σκηνοθέτης αποκαλύπτει το σχέδιό του στη συζήτηση για το έργο. Όλο το δημιούργημα το διαποτίζει με τη δική του αντίληψη για το έργο. Ηλεκτρίζοντας τους ηθοποιούς του με τη δική του αγάπη γι' αυτό, ο σκηνοθέτης τους εμποτίζει με την ψυχή του συγγραφέα και με τη δική του ερμηνεία. Αλλά μετά τη συζήτηση όλοι οι καλλιτέχνες αφήνονται σε μια πλήρη αυτοτέλεια. Ύστερα ο σκηνοθέτης τους ξαναμαζεύει όλους, για να δημιουργήσει την αρμονία των ξεχωριστών μερών. Αλλά πώς; Μόνο ισορροπώντας όλα τα μέρη που δημιουργήθηκαν ελεύθερα από τους άλλους καλλιτέχνες αυτής της συλλογικής δημιουργίας. Και αφού αποκαταστήσει εκείνη την αρμονία που χωρίς αυτή δεν νοείται παράσταση, δεν επιδιώκει την ακριβή πραγματοποίηση της σύλληψής του, που είναι ενιαία μόνο για την αρμονία της παράστασης, για να μην κατακερματιστεί η συλλογική δημιουργία, αλλά περιμένει τη στιγμή που θα μπορέσει να κρυφτεί στο παρασκήνιο, αφήνοντας στους ηθοποιούς ή να "κάψουν τα καράβια",

εφοδιασμένος με ουσιαστική καλλιτεχνική παιδεία και με την ανάλογη ευαισθησία δημιουργεί τις συνθήκες της δημιουργίας, που σαν το καζάνι που βράζει ενεργοποιούν το ταλέντο των υπόλοιπων συντελεστών. Ο Meyerhold πίστευε πως σε τέτοιες συνθήκες τα ταλέντο πάντα πειραματίζεται, βουτώντας βαθιά, τη στιγμή που η μετριότητα νομοθετεί, παριστάνοντας και όχι βιώνοντας. Αν μιλούσαμε με μουσικούς όρους και παρομοιάζαμε τον σκηνοθέτη θεάτρου με ένα συνθέτη, θα λέγαμε ότι κάθε νότα, κάθε όργανο και μελωδία πρέπει να αντιμετωπίζονται από τον δημιουργό-σκηνοθέτη ως κάτι απολύτως ισότιμο και απαραίτητο, όσο διαρκεί η διαδικασία της σύνθεσης (Meyerhold, 1962, 1982).

Όταν η πρόβα οδηγήσει στην παράσταση, ο σκηνοθέτης συνεχίζει να σκηνοθετεί, δηλαδή συνεχίζει να είναι υπεύθυνος για την επιτυχή λειτουργικότητά της, φροντίζοντας να μπορέσει ο θεατής να διδαχτεί την πολλαπλότητα της αλήθειας της παράστασης, φιλτραρισμένης μέσα από τη δική του ατομικότητα. Βοηθά ταυτόχρονα τον θεατή να απελευθερώσει τη φαντασία του και να επηρεάσει το αποτέλεσμα της παράστασης, όπως κάθε ζωτικό όργανο κάνει σε ένα ζωντανό οργανισμό. Οι αρχαίοι Έλληνες είχαν βρει γι' αυτή τη σύνδεση του θεατή με τη δράση στη σκηνή τον χορό, ο οποίος έδενε τη δράση της τραγωδίας με σχόλια που θα έκανε ένας κοινός θνητός. Αδιάφορο από το είδος του θεάματος στη σκηνή, ο σκηνοθέτης κατά τον Meyerhold δεν ξενά ποτέ την ύψιστη αποστολή του: να συμφιλιώσει τον άνθρωπο με το τραγικό της ύπαρξής του και να τον βοηθήσει να την αντιμετωπίσει, αφού θα τον κάνει να νιώσει ότι η ζωή του –και τα πάθη του– έχουν νόημα (ό.π).

Παράμετρος 7η: Το ανένα νέο θέατρο: διείσδυση πίσω από τη μάσκα¹¹⁶

«Το Νέο Θέατρο τείνει και πάλι προς το δυναμικό στοιχείο... Οι νεότερες αναζητήσεις ανταμώνουν με τις υποθήκες της αρχαιότητας. Όπως παλιότερα η τελετουργία της τραγωδίας ήταν ένα είδος διονυσιακής “κάθαρσης”, έτσι και τώρα απαιτούμε από τον καλλιτέχνη θεραπεία και κάθαρση» (Meyerhold, 1982: 84-85).

αν οι ηθοποιοί βρίσκονται σε διάσταση και με τον σκηνοθέτη και με τον συγγραφέα (αν δηλαδή δεν είναι της νέας σχολής), ή να ανοίξουν την ψυχή τους με σχεδόν αυτοσχεδιαστικές συμπληρώσεις, όχι βέβαια του κειμένου αλλά αυτών που έχει απλώς υπαινιχτεί ο σκηνοθέτης, κάνοντας τον θεατή να αποδεχτεί μέσα από το πρίσμα της δημιουργίας του ηθοποιού και τον συγγραφέα και τον σκηνοθέτη. Το θέατρο είναι υποκριτική» (Meyerhold, 1982: 74-75).

¹¹⁶ *«Το δράμα, που γεννήθηκε από τις διθυραμβικές τελετουργίες του Διονύσου, απομακρύνθηκε σιγά σιγά από τις θρησκευτικές του πηγές και η Μάσκα του τραγικού ήρωα, που στις τύχες του ο θεατής έβλεπε τη δική του μοίρα, η Μάσκα της μεμονωμένης τραγικής μοίρας όπου ενσαρκωνόταν το πανανθρώπινο Εγώ, αυτή η Μάσκα με την πάροδο των αιώνων αποχτούσε αντικειμενική υπόσταση» (Meyerhold, 1982: 82-83).*

Σύμφωνα με τις απόψεις του Meyerhold, η εξωτερική δράση στο Νέο Θέατρο και η αποκάλυψη των χαρακτήρων είναι άχρηστες. Σκοπός του Νέου Θεάτρου είναι η διείσδυση πίσω από τη μάσκα και τη δράση, στο πανανθρώπινο Είναι, που είναι κοινό σε όλους μας. Στο νέο δράμα η απομάκρυνση από το εξωτερικό στοιχείο για χάρη του εσωτερικού συμβάλλει όχι στην απομάκρυνση από τη γη, αλλά στη μέθεξη μιας διονυσιακής μέθης αιώνιας θυσίας (Meyerhold, 1982). Στο Νέο Θέατρο όλοι οι συμμετέχοντες θέλουν να πράττουν συλλογικά και όχι απλώς να παρακολουθούν τα σκηνικά δρώμενα (Meyerhold, 1982). Οι συντελεστές του, επομένως, θα είναι σε ευθεία γραμμή: συγγραφέας – σκηνοθέτης – ηθοποιός – θεατής, και όχι σε σχέση τριγώνου, όπου στην κορυφή έχουμε τον σκηνοθέτη και στη βάση αριστερά και δεξιά τον συγγραφέα και τον ηθοποιό. Και εξηγεί γιατί, προτείνοντάς μας ταυτόχρονα και το μοντέλο του Νέου Θεάτρου:

«Το θέατρο-τρίγωνο έχει ανάγκη από ηθοποιούς χωρίς προσωπικότητα αλλά με εξαιρετική δεξιότητα και του είναι αδιάφορο σε ποια σχολή ανήκουν. Για το θέατρο της ευθείας έχει μεγάλη σημασία η προσωπική λάμψη του υποκριτικού ταλέντου, που χωρίς αυτή δεν νοείται η ελεύθερη δημιουργία, καθώς και το να είναι απαραίτητα της νέας σχολής. Νέα σχολή δεν είναι εκείνη που διδάσκει νέες μεθόδους, αλλά αυτή που γεννιέται μόνο μια φορά, για να γεννήσει ένα νέο ελεύθερο θέατρο και ύστερα να πεθαίνει... Το θέατρο της ευθείας ξεφυτρώνει για μια φορά μόνο από μια σχολή, από μια ενιαία σχολή, όπως ένα φυτό ξεφυτρώνει από ένα σπόρο, έτσι και το Νέο Θέατρο θα ξεφυτρώνει κάθε φορά από νέα σχολή» (Meyerhold, 1982: 75, 82-83).

Ο στόχος του Νέου Θεάτρου, σύμφωνα με τον Meyerhold, είναι να φυτρώνει όπως ένας σπόρος που βλασταίνει, βγάζει καρπούς και μαραίνεται. Το Νέο Θέατρο, ξαναγαυρίζοντας πίσω στις ρίζες της σύστασής του, μπορεί να γίνει ένα αέναο νέο εργαστήριο, που όπως ένα φυσικό φαινόμενο θα έχει αρχή, μέση και τέλος και θα έχει τη σφραγίδα της καλής ποιότητας σε ό,τι κι αν πραγματεύεται: τραγωδία, κωμωδία, όπερα, σχολικό θέατρο. Σύμφωνα με τον Meyerhold, νέα σχολή είναι αυτή που δημιουργεί νέο θέατρο.

«Το θέατρο-τρίγωνο ανέχεται σχολές ολόγυρά του και σχολές στο πλαίσιο του θεάτρου, αλλά το καθήκον αυτών των σχολών είναι να βγάλουν μια ομάδα υποψηφίων αντικαταστατών για τις θέσεις που αδειάζουν, προετοιμάζοντας μιμητές των μεγάλων ηθοποιών του καθιερωμένου θεάτρου. Έχω πειστεί πως ακριβώς αυτές οι σχολές φταίνε για την απουσία φρέσκων και αληθινών ταλέντων από τις σκηνές μας» (Meyerhold, 1982: 75).

Η ανατομία του θεάτρου που ο Meyerhold προτείνει έχει τις ρίζες της στον τρόπο δημιουργίας όλων των μορφών της γνήσιας λαϊκής τέχνης.

Σύμφωνα με τον Robert Leach (1996), το *mise en scene* του Meyerhold λειτουργεί σαν μια ανοιχτή σκηνή που μπορεί και τροποποιείται από εποχή σε εποχή, ανάλογα με την εξέλιξη της παραγωγής. Έχει κοφτερό ρυθμό και «διαβρέχεται» από μουσική – δύσκολο να βρεθεί σκηνή του Meyerhold που να εξελίσσεται χωρίς να τη συνοδεύει μουσική. Όλη η παραγωγή του υπήρξε ένα μοντάζ από θεάματα που ωθούν τον θεατή να διατιμήσει τη διάθεσή του: καταρχήν με το να επαναστατήσει απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό, με το να αμφισβητήσει προκαταλήψεις και δομημένα συναισθήματα και έπειτα –εξίσου σημαντικό– με το να επαναδιαπραγματευτεί τη στάση του απέναντι στο ίδιο το θέατρο. Το «θέατρο Meyerhold» δεν αναφέρεται σε συμβατικές ιστορίες, στις οποίες μπορούμε και πρέπει να πιστέψουμε· αντιπροσωπεύει μια ουσιώδη θεατρικότητα, που μας «αρπάζει από τον γακκά», μας κάνει να μάθουμε περισσότερα, μας σαγηνεύει, μας τρομάζει, αλλά πάνω από όλα μοιράζεται μαζί μας την ηδονή της θεατρικότητας του θεάτρου. Αυτή η ικανότητα ταυτόχρονα να κάνει το μέσο να φωτίζει το μήνυμα και το μήνυμα να φωτίζει το μέσο είναι αληθινά διαλεκτική και δυναμική. Είναι το «σήμα καλής ποιότητας» του Meyerhold, που σφυρηλάτησε ένα ποιητικό, αγαπητό και ευχάριστο θέατρο, το οποίο έχει απέραντη δυναμικότητα και αντήχηση. Για τον λόγο αυτό ο Meyerhold έχει κερδίσει την εκτίμηση εκείνων που γνωρίζουν τα νατουραλιστικά όρια και τη μονοδιάστατη εγκεφαλικότητα του Μπρεχτ. Ο λυρισμός του Meyerhold εκτείνεται από το γκροτέσκο στο παθητικό, μπορεί να γίνει δριμύς, ακόμη και πικρός και δηλητηριώδης, πάνω από όλα όμως φορά συχνά ένα ειρωνικό χαμόγελο: μπορεί να έχει ευρύτητα, να είναι θριαμβευτικό, πλήρες από χυμούς ζωής, παραμένοντας πάντα στην ουσία του θεάτρου. Και αυτή είναι τελικά η δικαίωση της δουλειάς του Meyerhold, του «Πικάσο του θεάτρου»: ακριβώς όπως η πορεία του Πικάσο επιβεβαίωσε το κύρος της ζωγραφικής σε έναν αιώνα όπου η φωτογραφία φαινόταν να την καθιστά απαρχαιωμένη, έτσι και ο Meyerhold έκανε –και ακόμα κάνει– ζωντανό το κύρος του θεάτρου σε μια εποχή όπου το σινεμά και η τηλεόραση απειλούν να το εξαλείψουν ως μια διακριτή μορφή ύψιστης τέχνης. Αυτό είναι το αληθινό κληροδότημα του Meyerhold (Leach, 1996: 173-174).

5.6 Ο MEYERHOLD ΣΗΜΕΡΑ: ΟΙ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΙ ΚΛΗΡΟΝΟΜΟΙ

«Το πνεύμα του Meyerhold είναι πάντα ζωντανό και μπορεί να βρεθεί στις πιο καρποφόρες παραστάσεις του Μπρουκ, [...] του Ουίλσον [...] και οπουδήποτε αλλού οι σκηνοθέτες και τα θεατρικά σχήματα υπερβαίνουν τα ρυπαρά όρια του ψυχολογικού ρεαλισμού. Ίσως είναι λίγο αυτονόητο να ειπωθεί ότι στη Σοβιετική Ένωση μεταξύ 1922 και 1940 η χώρα γέννησε τον πιο καινοτόμο και χαρισματικό θεατρικό σκηνοθέτη του 20ού αι.

και ότι η πιο όμορφη post-modern θεατρική δημιουργία μπορεί να αποδοθεί κατευθείαν πίσω στην επιρροή του...».

(Charles Marowitz, 2008)

1. Ο Sergei Eisenstein υπήρξε, κατά γενική ομολογία (Σηφάκη, 2008), ο πιο άξιος μαθητής του κι εκείνος που θα μπορούσε να γίνει ο διάδοχός του. Όμως πολύ γρήγορα αποσπάστηκε¹¹⁷ από τον δάσκαλό του και αρνήθηκε όλες τις προτάσεις του Meyerhold να σκηνοθετήσει τις θεατρικές παραστάσεις που του πρότεινε ο δάσκαλός του αναγνωρίζοντάς τον ως τον πρώτο μεταξύ των μαθητών του.¹¹⁸ Γρήγορα στράφηκε αποκλειστικά στον κινηματογράφο και μετέφερε εκεί την εμπειρία του από τα δυο χρόνια σπουδής και εργαστηριακής παραστατικής εφαρμογής της βιομηχανικής μεθόδου. Όταν έκλεισε το θέατρο Meyerhold το 1938, κάποιοι ηθοποιοί του θέλησαν να μείνουν μαζί σαν ομάδα, σε ένα νέο θέατρο που θα το ονόμαζαν «θέατρο Μαγιακόσφκι»¹¹⁹ και ομόφωνα αποφάσισαν πως ο καταλληλότερος να ηγηθεί αυτής της ομάδας ήταν ο Eisenstein. Του το πρότειναν, αλλά εκείνος ύστερα από πολλές συζητήσεις αρνήθηκε.¹²⁰

2. Ένας άλλος μαθητής του και μετέπειτα συνεργάτης του στη δεκαετία του 1930, ο Nikolai Koustov –από τον οποίο προέρχονται πολλές φωτογραφίες ενώ εκτελεί μια άσκηση της βιομηχανικής που λέγεται «Πετώντας το τόξο»–, δίδαξε 8 ηθοποιούς, οι οποίοι τη

¹¹⁷ Ο Eisenstein άσκησε δημόσια κριτική στον Meyerhold, σε μια διάλεξή του το 1939:

«Οι παραστάσεις του Meyerhold σαν αποσπασματικά μέρη είναι πολύ καλές. Αλλά σαν μια συνολική σύνθεση δεν είναι λείες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλές από τις παραστάσεις του έχουν τόσο έντονη οπτική οξύτητα, που δίνουν μια κοφτερή και ερεθιστική εντύπωση στον θεατή. Στην παραγωγή του “The Wiseman” [έχει στο μυαλό του το “The Magnanimous Cuckold”] ήταν τόσο ακριβής, που κάθε κίνηση ήταν προσαρμοσμένη σε ένα χρονομέτρη. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει σε μερικά σινεμά της Μόσχας, όπου το φιλμ κόβεται ξαφνικά και γίνεται διάλειμμα» (Law & Gordon, 1996: 245).

¹¹⁸ Δυο χρόνια μετά την παραπάνω κριτική, ο Meyerhold αναφέρεται σε αυτόν σε μια διάλεξή του με εγκωμιαστική διάθεση: «Όλη η δουλειά του Eisenstein έχει τις πηγές της στο εργαστήριο που δουλεύαμε κάποτε ως μαθητής και δάσκαλος. Αλλά η σχέση μας δεν ήταν τόσο σχέση δασκάλου και μαθητή, όσο δυο καλλιτεχνών με επαναστατική διάθεση» (Law & Gordon, 1996: 90).

Ένα μήνα μετά, του στέλνει μια φωτογραφία του με την εξής αφιέρωση: «Είμαι περήφανος για ένα μαθητή που είναι ήδη δάσκαλος. Αγαπώ την αυθεντία που ήδη δημιούργησε δικό της σχολείο. Σε αυτόν τον μαθητή και δάσκαλο –τον Sergei Eisenstein– η αφιέρωσή μου» (Law & Gordon, 1996: 90).

¹¹⁹ Ο Mayakovsky υπήρξε για ένα διάστημα ένας από τους συνεργάτες του Meyerhold κι εκείνος πάντα αναγνώριζε την ιδιοφυή και δημιουργική θεατρική σκέψη που είχε.

¹²⁰ Δεν αρνήθηκε όμως, λίγο πριν από το πρόωρο τέλος της δικής του ζωής, παραμονές του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου, να σταθεί πιστός στη μνήμη του δασκάλου του και να κρύνει στην ντάτσα του στα περίχωρα της Μόσχας το αρχείο του Meyerhold, κατά παράκληση της προγονής του, της Τατιάνας Εζεβίνας (Law & Gordon, 1996: 90).

δεκαετία του 1970 εξασκήθηκαν και μελέτησαν τη βιομηχανική στο Θέατρο Σάτιρας της Μόσχας (Brown, 1985). Ο Kouston τους δίδαξε 5 από τις βιομηχανικές ασκήσεις με τον τρόπο που τις έμαθε από τον Meyerhold. Δύο από τους μαθητές του, ο Gennadi Bogdanov και ο Aleksei Levinski, παραδίδουν μέχρι σήμερα τόσο στην Ακαδημία της Μόσχας όσο και σε άλλες χώρες –Ιταλία, Αγγλία, Γερμανία– ανάλογα σεμινάρια βιομηχανικής (Fokin, 2004).

3. Ο ρώσος σκηνοθέτης Juri Ljubimov. Από τον Meyerhold ο Ljubimov:

“δεν αφομοίωσε μόνο το αίτημα της θεατρικότητας, με αναφορές στο μιούζικ χωλ και στο τσίρκο, στο γκροτέσκο, και στην τεχνική του μοντάζ, στη βιομηχανική ή σε φόρμες της αγκίτ – προπ. Αφομοίωσε επίσης τον καινούριο τρόπο, το ριζοσπαστικό πνεύμα, τις προοπτικές με τις οποίες ο Μέγερχολντ πλησίαζε την λογοτεχνία του 19^{ου} αι., τη θεατρική ποίηση, τη μεγάλη δραματική κληρονομιά της Ευρώπης» (Βαροπούλου, 2001:214).

4. Ο Andrei Tarkovsky μελέτησε και μετέφερε στη δική του κινηματογραφική δημιουργία το «μοντέρνο όνειρο» του Meyerhold για την «καταστροφή του διαχωρισμού μεταξύ σκηνής και θεατών». Πίστευε ότι ο Meyerhold ήταν εκείνος ο δημιουργός που κυρίως εξερεύνησε την πιθανότητα ενός θεάτρου δύο διαστάσεων, ενός θεάτρου που δεν σιωπά, αλλά καλεί με σαφή τρόπο την προσοχή του θεατή στην αναγκαιότητα του μέσου. Ο Tarkovsky θεωρούσε ότι η χρήση του σκηνικού χώρου από τον Meyerhold μετατράπηκε από «αντιπροσωπευτικός» σε «παραστατικό» χώρο ανοίγοντας στην τέχνη τον δρόμο για νέες αισθητικές προοπτικές (Bird, 2008). Στο ημερολόγιό του ο Ρώσος κινηματογραφιστής αντιπαραθέτει τον Meyerhold στη μεγάλη οργή που του δημιουργούσε η μέθοδος Stanislavski, τον οποίο θεωρούσε ηλίθιο, μεγαλομανή και ότι προξένησε «μεγάλη βλάβη» στις μελλοντικές γενιές θεάτρου (Caute, 2003).

5. Valery Fokin, σκηνοθέτης και διευθυντής του μοσχοβίτικου Κέντρου Δημιουργίας Meyerhold. Οι παραστάσεις του Fokin έχουν ως επίκεντρο τον ηθοποιό-performer, ο οποίος είναι *«σαρωτικός, παθιασμένος, υπερεκφραστικός, πάσχων μέσα σε μια συγκινητική περιπέτεια»* (Βαροπούλου, 2001).¹²¹

¹²¹ Το Κέντρο Δημιουργίας Meyerhold ολοκληρώθηκε το 2001 για τις ανάγκες της 3ης Ολυμπιάδας Θεάτρου, που έγινε στη Μόσχα τον Ιούνιο του 2001. Βασικός στόχος αυτής της Ολυμπιάδας, όπως επισήμανε ο Θόδωρος Τερζόπουλος, Πρόεδρος της Διεθνούς Επιτροπής Θεατρικής Ολυμπιάδας και εμπνευστής της ιδέας αυτής της διοργάνωσης, ήταν η εκπαίδευση. Η 3η Ολυμπιάδα Θεάτρου Μόσχας περιείχε *«ένα διεθνές φεστιβάλ δραματικών σχολών, θέατρο δρόμου, αλλά και σεμινάρια σκηνοθετών όπως ο Peter Brook, ο Peter Stein και ο Christoph Marthaler, με την ενεργό συμμετοχή δύο σημαντικών κέντρων που κατέστη δυνατόν να ολοκληρωθούν ενόψει της Ολυμπιάδας, του Κέντρου Θεάτρου Meyerhold, που θα διείθνε ο Valery Fokin, και της Νέας Ακαδημίας Θεάτρου του Anatoli Vassiliev»* (Τερζόπουλος, εφημερίδα *Το Βήμα*, Κυριακή 13.05.2001).

6. Ξεχωριστή θέση ανάμεσα σε εκείνους που επηρεάστηκαν από τον Meyerhold κατέχει ο Jerzy Grotowski. Στο Θεατρικό Εργαστήρι που ίδρυσε το 1959 στην πόλη Οπόλ της νοτιοδυτικής Πολωνίας, πολλά από αυτά που εφάρμοσε και ονομάστηκαν «μέθοδος Γκροτόφσκι» παραπέμπουν στον Ρώσο σκηνοθέτη. Ο ίδιος ο Grotowski εξάλλου δήλωνε «μαθητής» του¹²²:

«Χρόνια πριν από τις ιδέες του Artaud βήματα προς την κατεύθυνση αυτή είχαν κάνει ο Reinhardt και ο Meyerhold, όταν ανέβασε τα «Μυστήρια... Αφαιρέσαμε λοιπόν από τον Artaud τις υποτιθέμενες τιμές του, για να τις αποδώσουμε στους αληθινούς μας πατέρες» (Grotowski, 1982: 102).

7. Οι Peter Brook, Augusto Boal, Eugenio Barba, Ariane Mnouchkine, Joan Littlewood, Richard Foreman, Mabou Mines, Théâtre de Complicité, The Blue Man Group είναι επίσης κάποιοι από τους μεγάλους Δυτικούς σκηνοθέτες και θεατρικά σχήματα οι οποίοι μελέτησαν και εφάρμοσαν πολλές από τις σκηνοθετικές αντιλήψεις του Meyerhold σε δικές τους παραστάσεις, που θεωρήθηκαν σημαντικοί σταθμοί στην πρωτοπορία του θεάτρου (Marowitz, 2008).

8. Στο δυτικό θέατρο κυρίως οι παραστάσεις του Bob Wilson αποτελούν τη συνέχιση της παραστατικής ποιότητας του Meyerhold: *«Η ευθύνη μου ως καλλιτέχνη είναι να δημιουργώ, όχι να διερμηνεύω» (Eco, 1993: 89).* Με άλλα λόγια, η αντίληψή του Wilson για την «αλήθεια» στην Τέχνη δεν είναι η «επεξηγητική αλήθεια» του Stanislavski (Shevtsova, 2007). Ειδικά στον τομέα της κίνησης, ο Wilson ποιεί πλαστική ομορφιά μέσα από την προσέγγιση του Meyerhold για το γκροτέσκο: σαν κάτι το αναπάντεχο που δημιουργεί στον θεατή την έκπληξη για κάτι που, ενώ το θεωρεί καθημερινό και οικείο, φαντάζει ξαφνικά παράξενο και μέσα από την οξύτητά του, ακόμη και τη σκηνική του τραχύτητα, γίνεται η φόρμα και το όργανο ηθικής και κοινωνικής κριτικής, αυτό που ο Meyerhold αποκαλούσε «αισθητικό καθήκον» (decorative task) (Shevtsova, 2007).

9. Δεν θα πρέπει επίσης να παραλείψουμε να αναφερθούμε στον μεγάλο θαυμασμό του Lee Strasberg, ενός εκ των ιδρυτών του Actors Studio, ο οποίος, όταν είδε παραστάσεις του Meyerhold στη Μόσχα, τον ονόμασε τον μεγαλύτερο σκηνοθέτη της Ρωσίας. Αργότερα ζήτησε τη βοήθεια του Nikolai Koustov, για να κατανοήσει τη

¹²² Με αφορμή την παράσταση «Ο Επιθεωρητής», αναφέρει χαρακτηριστικά στο βιβλίο του γι' αυτόν: *«Ο Meyerhold πρότεινε με τη σειρά του, και με όλη την πιθανή καλή του πίστη, ένα αυτόνομο θέατρο, vis a vis με τη λογοτεχνία. Αλλά νομίζω πως το παράδειγμά του είναι το μόνο στην ιστορία του θεάτρου μιας παράστασης τόσο βαθιά ριζωμένης στο πνεύμα του Γκόγκολ, με τη βαθύτερή της έννοια. Ο "Επιθεωρητής" του Meyerhold ήταν ένα είδος κολάζ των κειμένων του Γκόγκολ. Συνεπώς, δεν είναι οι όμορφες ιδέες μας αλλά η πρακτική τους εφαρμογή που συνιστά τη δοκιμασία» (Grotowski, 1982: 94).*

βιομηχανική. Υπάρχουν σημειώσεις του από μια διάλεξή του τον Μάιο του 1934, όπου διακρίνεται ξεκάθαρα το πόσο συστηματικά είχε εντρυφήσει σε αυτήν (Law & Gordon, 1996: 237).

10. Ο σκηνοθέτης και διευθυντής της Σαουμπίνε (Schaubühne) του Βερολίνου, ο Thomas Ostermeier, το «τρομερό παιδί του γερμανικού θεάτρου», διδάχτηκε τη βιομηχανική από τον Gennadi Bogdanov, «αυθεντία στη βιομηχανική του Meyerhold, που καθόρισε και την αισθητική των πρώτων του παραστάσεων» (Ostermeier, 2010: 20). Όταν του ζητήθηκε να αναλάβει τη σκηνή Μπαράκε, αρχική ιδέα του ήταν να οργανώσει ένα εργαστήριο θεάτρου «με τη ρωσική έννοια του όρου», για να επικεντρωθούν στις διάφορες μεθόδους υποκριτικής και να τις αναπτύξουν, πράγμα το οποίο δυστυχώς, όπως δήλωσε ο ίδιος, δεν υλοποίησε για πρακτικούς λόγους (Ostermeier, 2010).

11. Ο Έλληνας σκηνοθέτης και διευθυντής της Διεθνούς Συνάντησης για το Αρχαίο Δράμα στους Δελφούς Θεόδωρος Τερζόπουλος. Φοίτησε στο Berliner Ensemble¹²³ και η θεατρική του ταυτότητα διαμορφώθηκε δίπλα στους Routh Berghaus, Manfred Wekwert, και τον ίδιο τον Heiner Müller. Όπως και ο ίδιος δηλώνει, η μέθοδος του, μέσα από την οποία ερευνά ένα νέο τρόπο προσέγγισης στο πεδίο του αρχαίου δράματος, διαμορφώθηκε εκτός των άλλων και μέσα από τις επιρροές του Meyerhold (Κοσκινά, 2010 www.internetinfo.gr).

12. Από τη νεότερη γενιά, η Κατερίνα Ευαγγελάτου, η οποία σπούδασε σκηνοθεσία στη Ρωσία, και η θεατρολόγος, ιστορικός και ηθοποιός Έλενα Πατρικίου, σκηνοθέτης της παράστασης «Το Κομμουνιστικό Μανιφέστο επί σκηνής»¹²⁴

¹²³ Ο Τερζόπουλος προσέγγισε τον Meyerhold μέσα από την κριτική στάση που απέκτησε για το μπρεχτικό θέατρο, το οποίο διδάχτηκε στο Berliner Ensemble: «επιστρέφοντας στην Ελλάδα σκηνοθετεί επί σειρά ετών στο ΚΘΒΕ, κυρίως έργα του Μπρεχτ, με τη μέθοδο που έχει διδαχτεί στο Berliner Ensemble [...] αρχίζει να αποβάλλει τα περιττά στοιχεία της μπρεχτικής μεθόδου και ζητά να ορίσει ένα δικό του τρόπο έκφρασης έρευνας. Ο Τερζόπουλος αισθάνεται ότι πολλά από τα στοιχεία που έχει διδαχθεί δεν τον εκφράζουν και ότι χρειάζεται μια καινούρια φόρμα δημιουργίας» (Κοσκινά, 2010 www.inernetinfo.gr).

¹²⁴ «Η σκηνοθεσία στηρίχτηκε στην ιδέα ότι ακριβώς επειδή το Μανιφέστο είναι τόσο επαναστατικό αισθητικά, θα πρέπει να παιχτεί ακολουθώντας τους τρόπους που εισάγει η τέχνη του θεάτρου όταν κάνει με τη σειρά της τη δική της αισθητική επανάσταση, την εικοσαετία 1910-1930. Την εποχή εκείνη το θέατρο κάνει μια σοβαρή και γόνιμη προσπάθεια να αντλήσει από πιο άμεσες πηγές, από το καμπαρέ, το τσίρκο, τους πλανόδιους ακροβάτες και πανηγυρτζήδες, από λαϊκές και ανατολικές μορφές θεάτρου. Είναι η εποχή του Gordon Craig και του Appia, του Meyerhold και του Vakhtangov στη Ρωσία, του Μπρεχτ και του Piscator στη Γερμανία. Μου αρέσει πάρα πολύ αυτό το θέατρο (που συνεχίζουν μεταπολεμικά ο Streller, ο Brook, η Mnouchkine) και πιστεύω ότι δεν έχουμε κανένα λόγο να

13. Μια ιδιαίτερη συγγένεια εμφανίζει η πρόσφατη σκηνοθετική σύλληψη της παράστασης «Άλκηστη»(Ευριπίδης) του Τηλέμαχου Μουδατσάκη, με την οποία εκπροσώπησε την Ελλάδα στο Festival d; Avignon Off της Γαλλίας το καλοκαίρι του 2011. Στοιχεία κλασσικά και μεταμοντέρνα, ηχητικά τοπία φωνής και εικόνες σωμάτων αποτέλεσαν μια πρόταση σύγχρονης ερμηνείας που αποδεικνύει το πεδίο εφαρμογής των σκηνοθετικών αντιλήψεων του Μέγερχολντ στο αρχαίο ελληνικό δράμα.

Σε καμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις, ωστόσο, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για συνεχιστές ή γνήσιους απογόνους. Κι ενώ το ενδιαφέρον για τον Meyerhold έχει αναζωπυρωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, τα σεμινάρια βιομηχανικής δεν μπορούν παρά – στην καλύτερη των περιπτώσεων– να μεταφέρουν ένα μικρό, μεμονωμένο κομμάτι της μεγερχολντιανής θεατρικής δημιουργίας. Τελευταίο σκηνοθέτη θεάτρου που επηρεάστηκε από τον Meyerhold αφήσαμε τον Μπέρτολτ Μπρεχτ, γιατί θεωρούμε ότι αποτελεί μια ειδική περίπτωση.

5.6.1 Αποτελεί ο επικός Μπρεχτ την ιστορική «δικαίωση» του Meyerhold στη σύγχρονη θεατρική σκηνή;

Ο Μπρεχτ, κατά κοινή ομολογία, «έκλεβε» από την παγκόσμια θεατρική ανθολογία ό,τι θεωρούσε ότι τον εκπροσωπούσε, με την πεποίθηση ότι δεν είχε καμιά υποχρέωση να αναφερθεί στην πηγή (Kesting, 1985). Ο ίδιος θεωρούσε ότι πνευματικός του πατέρας στο θέατρο ήταν ο κατά 5 χρόνια μεγαλύτερός του Γερμανός σκηνοθέτης Piscator¹²⁵, ο οποίος

αναζητούμε μεταμοντερνιστικές “λύσεις” τη στιγμή που ο μοντερνισμός είναι ακόμα ανοιχτός και ανεξερεύνητος σχεδόν: αυτοί οι άνθρωποι απλώς μας άνοιξαν τις πόρτες και έχουμε ακόμα μπροστά μας χιλιόμετρα» (Πατρικίου, 2008 www.dromena.legadinos.gr).

¹²⁵ «Γερμανός σκηνοθέτης που στάθηκε ο εισηγητής του επικού ή πολιτικού θεάτρου στα χρόνια του Μεσοπολέμου. Άρχισε το 1919 στο θέατρο Τριμπούνε του Μονάχου, επηρεασμένος απ’ τον εξπρεσιονισμό, σε μια Γερμανία που πάσχιζε να βρει τον δρόμο της μετά τον όλεθρο του πολέμου, μέσα στο πολιτικό χάος και στην αγχώδη αναζήτηση πνευματικής έκφρασης. Την έκφραση αυτή αναζητάει ο ίδιος στη Λαϊκή Σκηνή του Βερολίνου (1924-1927) και κατόπιν στο δικό του θέατρο, ίσαμε τη χρονιά που θα εγκαταλείψει τη χιτλερική πατρίδα του. Το θέατρο είχε για αυτόν τη σημασία ενός άμβωνα, απ’ όπου φλογερά κηρύγματα, διδακτικά και δογματικά, εκπέμπονταν στον λαό. Κι επειδή δεν θεωρούσε τον δραματικό λόγο αυτοδύναμο, ένα πλήθος θεαματικές επινοήσεις αποσκοπούσαν να τον ενισχύσουν και να τον μεγεθύνουν: περιστροφικές σκηνές, βαγόνια, τεράστιες σφαίρες που άνοιγαν αποκαλύπτοντας σκηνικούς χώρους, διστεγίες και τριστεγίες, επιγραφές, προβολές, γελοιογραφικά σκίτσα, ανδρείκελα, παντομίμες, μεγάφωνα, ομαδικές απαγγελίες και οθόνες με κινηματογραφημένα επεισόδια. Τα έργα που ανέβασε ήταν σκηνοθετικές διασκευές κλασικών δραματουργών, πρωτότυπα σενάρια ή κολεκτιβιστικά δημιουργήματα πολλών εγκεφάλων... συνήθως η διαλεκτική αντικαθιστούσε τη δραματική σύγκρουση, η

άσκησε έντονη κριτική στις σκηνοθετικές αντιλήψεις του Meyerhold θεωρώντας τις ουτοπικές.¹²⁶ Ο Μπρεχτ, όπως αναφέρει η βιογράφος του Marianne Kesting, είχε δει παραστάσεις του Meyerhold στη Μόσχα, το 1936.¹²⁷ Λίγα χρόνια μετά, το 1940, στο δοκίμιό του «Περί πειραματικού θεάτρου» εξετάζει το έργο των σημαντικότερων θεατρικών δημιουργών: Vakhtangov, Reinhardt, Stanislavski, Meyerhold κ.ά. Αναγνωρίζει ότι το σύγχρονο θέατρο κινείται ανάμεσα στους άξονες του νατουραλιστικού και του εξπρεσιονιστικού θεάτρου. Στον νατουραλισμό βλέπει μια τάση της τέχνης να αφομοιώσει την επιστήμη, με αποτέλεσμα τη μεγάλη κοινωνική επιρροή του θεάτρου, σε βάρος ωστόσο της αισθητικής απόλαυσης του θεατή. Στον εξπρεσιονισμό και σε όλα τα παραπλήσια ρεύματα ο Μπρεχτ αναγνωρίζει τον εμπλουτισμό των εκφραστικών μέσων και του αισθητικού κέρδους –κέρδους που δεν το έχουμε εκμεταλλευτεί κατάλληλα– αλλά θεωρεί ότι αποδείχτηκε ανεπαρκής στο να γίνει αντικείμενο ανθρώπινης δραστηριότητας με ουσιαστική εκπαιδευτική βαρύτητα για τον θεατή. Πέρα όμως από την παραπάνω κριτική

δημοσιογραφική προπαγάνδα το συγγραφέα, και το μεγάφωνο την εσωτερική κραυγή του ηθοποιού» (Σολωμός, 1989).

¹²⁶ «Αναζητώντας νέες φόρμες για να εκφράσει νέες ιδέες, ο Meyerhold προσπάθησε να ξεπεράσει την παλιά στατική σκηνή, επιβάλλοντας ακροβατική κίνηση στους ηθοποιούς του. Αντί να αποδεσμεύσει τη σκηνή, εξαναγκάζει τους ηθοποιούς να υπακούσουν σε ένα σύστημα μηχανιστικό, που πολλές φορές πρόδωσε και συκοφάντησε τις προθέσεις του επινοητή του. Φανταστείτε έναν ηθοποιό στο θέατρο Meyerhold να πρέπει να απαγγείλει ένα μεγάλο μονόλογο ανεβαίνοντας μια ανεμόσκαλα. Και μόνο τα όρια της φυσικής αντοχής του ηθοποιού θα αποκλείσουν κάθε απόπειρά του για φυσιολογική κίνηση. Πράγμα που αναγκάζει τον Meyerhold να βάζει τον ηθοποιό να κάνει, στη θέση της φυσιολογικής κίνησης, μια σειρά από παραμορφωτικές κινήσεις για να προσαρμόσει τον μονόλογο με το ανέβασμα στην ανεμόσκαλα. Εμείς πρέπει να μάθουμε να προσαρμόζουμε τη σκάλα ανάλογα με την κίνηση κι όχι να ρυθμίζουμε την κίνηση ανάλογα με τη σκάλα, ξεπερνώντας τους περιορισμούς που μας επιβάλλει η σκηνή-κουτί» (Piscator, 1971: 78-79).

¹²⁷ «Κατά τη διάρκεια της παραμονής του στη Μόσχα, ο Μπρεχτ παρακολουθούσε ανελλιπώς στο στούντιο Βσέβολντ τη σκηνοθετική δουλειά του Meyerhold. Ο Meyerhold είχε πέσει εκείνη την εποχή επίσημα σε δυσμένεια. Διηύθυνε κάτω από την προσωπική προστασία του αλλοτινού του δασκάλου, του Stanislavski, ένα πειραματικό στούντιο στο θέατρο των καλλιτεχνών. Ο Μπρεχτ είχε ήδη το 1919 μελετήσει τη θεατρική δουλειά του Meyerhold στις έκτακτες παραστάσεις που είχε δώσει στο Βερολίνο και τον είχε αντιμετωπίσει θεωρητικά. Ήδη τότε περνούσαν μέσω του Piscator διάφορες μέθοδοι του ρωσικού επαναστατικού θεάτρου (του οποίου εκφραστής ήταν ο Meyerhold) κι έβρισκαν τη θέση τους μέσα στη θεατρική σύλληψη του Μπρεχτ. [...] Το 1936 οι επίσημες επιθέσεις εναντίον του Meyerhold άγγιζαν το σημείο της υψηλότερης έντασής τους. Δεν ξέρουμε τι θέση πήρε ο Μπρεχτ σε αυτό το ζήτημα. Το γεγονός είναι ότι ο ίδιος και οι δικοί του συνέχισαν το ταξίδι τους ως την πιο απόμακρη άκρη της Ρωσίας, το Βλαδιβοστόκ» (Kesting, 1985: 99, 100).

που ασκεί στο εξπρεσιονιστικό θέατρο, το γεγονός είναι ότι στις παραστάσεις του χρησιμοποίησε τις εξής θεατρικές ανακαλύψεις του Meyerhold:

1. *Το κοινό ως ισότιμο μέλος της παράστασης.* Στις παραστάσεις του δημιουργούσε σκηνικές συνθήκες που βοηθούσαν τον θεατή να θελήσει να ανατρέψει αυτό που είναι η ζωή και να διεκδικήσει μια άλλη, καλύτερη (Μπρεχτ, 1979). Στόχος, επομένως, και των δύο ήταν το όραμα της ανατροπής και της αλλαγής αυτής της ζωής, με τη βοήθεια του θεάτρου. Για να γίνει αυτό, ο θεατής πρέπει να είναι ενεργό στοιχείο της παράστασης.

2. *Τη χρήση σκηνικών τεχνικών για να επιτευχθεί η πνευματική εγρήγορση του θεατή:* το εφέ της αποξένωσης, τα σκηνικά μέσα που τονίζουν την «απατηλή» σκηνή, η ένθεση μουσικής και τραγουδιών που είχαν δική τους αυτοτέλεια και ανεξαρτησία, οι σχολιαστικές παρεμβολές, ο άμεσος διάλογος με τον θεατή, η ανάπτυξη του συνειδητού ηθοποιού, οι études, το στιλιζάρισμα και η χρήση μάσκας για τα πρόσωπα σύμφωνα με την κοινωνική τους τάξη (Kesting, 1985).

3. *Το θέατρο των μικτών στιλ,* που δομείται έτσι σκηνοθετικά, ώστε να τονίζεται η γκροτέσκα γελοιότητα των σύγχρονων συνθηκών διαβίωσης, αλλά και η ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης (ό.π).

4. *Την αίσθηση ότι η παράσταση είναι μια σύνθεση όλων των τεχνών και οι δημιουργοί πρέπει να συνυπάρχουν διατηρώντας την αυτοτέλειά τους* (Μπρεχτ, 1979). Στο Berliner Ensemble, το θέατρο που απέκτησε στο μεταπολεμικό Ανατολικό Βερολίνο, ο Μπρεχτ έδινε στον δραματουργό την ίδια εξουσία με τον σκηνοθέτη και τον συνθέτη. Μην ξεχνάμε τη μεγάλη αξία που έδινε κι εκείνος στη λειτουργική χρήση της μουσικής στα έργα του, με κορυφαία στιγμή την «Όπερα της πεντάρας». Όλες οι παραγωγές του Μπρεχτ ήταν μια σύνθεση, σαν ένα συμφωνικό έργο, που φτιαχνόταν για να διηγηθεί στο κοινό μια ιστορία. Σε κάποια σημεία μάλιστα, η μουσική υπερείχε (Kesting, 1985).

5. *Τη συνεχή σκηνοθετική επεξεργασία των παραστάσεων:* όπως ο Meyerhold, έτσι και ο Μπρεχτ δεν σταματούσε να πειραματίζεται και να επανέρχεται στις παραστάσεις του από άλλες οπτικές γωνίες (ό.π).

6. *Την ανεξαρτησία του καλλιτεχνικού αποτελέσματος από την πολιτική τους τοποθέτηση.* Και οι δύο κράτησαν πάντα μια κριτική στάση απέναντι στην κρατική εξουσία. Η διαφορά όμως είναι ότι, ενώ ο Μπρεχτ κατάφερε να διαχειριστεί με ευλυγισία υπέρ της θεατρικής του δραστηριότητας τη σχέση του με το κομμουνιστικό καθεστώς και θεωρείται σήμερα από όλους ένας από τους θεμελιωτές του σύγχρονου θεάτρου, δυστυχώς για την παγκόσμια ιστορία θεάτρου, δεν συνέβη κάτι αντίστοιχο για την «πρωτογενή πηγή», τον Meyerhold (Leach, 1996).

5.7 ΟΙ ΚΟΙΝΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ MEYERHOLD ΚΑΙ VYGOTSKY

Πριν επιχειρήσουμε στην τελευταία ενότητα αυτού του κεφαλαίου να διερευνήσουμε το ερώτημα του κατά πόσο οι σκηνοθετικές αντιλήψεις ενός από τους «πατέρες» του σύγχρονου θεάτρου, του Meyerhold, μπορούν να γίνουν πεδίο εφαρμογής για μια πρόταση διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής σε δομημένη συνεργασία με τη Μουσική Αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα μελετήσουμε τις κοινές διαπιστώσεις που έχουν οι επιστημονικές ανακαλύψεις του Vygotsky με τις καλλιτεχνικές ανακαλύψεις του Meyerhold. Μελετώντας διαχρονικές και σύγχρονες θεωρίες, ενημερωμένοι για τις τελευταίες εξελίξεις και στους δυο τομείς, οι δυο πρωτοπόροι ερευνητές, ο Meyerhold και ο Vygotsky, διένυσαν μια δημιουργική πορεία την οποία χαρακτήριζε η συνεχής εξέλιξη μέσα από την εργαστηριακή έρευνα, η σύγκρουση με καταξιωμένες απόψεις, αλλά και η συνεχής αναθεώρηση του ίδιου του έργου τους. Το σοβιετικό καθεστώς τους ανέδειξε στα πρώτα στάδια της έρευνάς τους σε καταξιωμένους καθοδηγητές του χώρου τους και τους παρείχε τα εφόδια για να δημιουργήσουν και να ανοίξουν νέους δρόμους, υπό την προϋπόθεση ότι κάτι τέτοιο θα βοηθούσε την κομματική προπαγάνδα. Όταν οι δυο ερευνητές χειραφετήθηκαν και τα πορίσματα των ερευνών τους ήρθαν σε σύγκρουση με την επίσημη γραμμή, τότε τόσο αυτοί όσο και το έργο τους γνώρισαν τη σκληρότερη μορφή της συγκεντρωτικής εξουσίας. Τους καταδίκασε σε απαγόρευση κάθε δημόσιας αναφοράς στο έργο τους, για πολλά χρόνια (Δαφέρμος, 2002· Brown, 1995). Η Δύση γνώρισε το έργο τους δεκαετίες αργότερα και σήμερα τους αναγνωρίζει ως δυο από τους πνευματικούς ηγέτες και δασκάλους του 20ού αι. Η βιβλιογραφία που αναφέρεται στα πορίσματα και των δυο είναι εξαιρετικά πλούσια, ωστόσο η έκδοση ερευνών που επιχειρεί μια σύνθεση του έργου και των δυο είναι σε πρώιμο ακόμη στάδιο, κυρίως σε μορφή άρθρων σε περιοδικά και σε μορφή συζητήσεων μεταξύ των σύγχρονων ερευνητών (βλέπε ενότητα 8.4.3). Το γεγονός είναι ελπιδοφόρο, πιστεύουμε, για τη σύγχρονη παιδαγωγική, αρκεί η όποια προσέγγιση να ξεκινά από το πρωτογενές υλικό και να μην επιχειρεί μια πρόχειρη μετάφραση των ερευνών και των ανακαλύψεων τους. Η δική μας προσέγγιση στόχο της έχει να αναφερθεί σε συγκεκριμένες απόψεις τους που συγκλίνουν και που δημιουργούν μια βάση δεδομένων για μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση στον τομέα της Αισθητικής Αγωγής.

1η συγκλίνουσα διαπίστωση: *Το σχολείο-εργαστήριο* που σκοπό του έχει τη σφαιρικά υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από την εργασία. Και οι δύο αναφέρθηκαν σε μια νέα φιλοσοφία παιδαγωγικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία το σχολείο θα λειτουργεί ως ένα εργαστήριο που θα βασίζεται σε διαδικαστικές λειτουργίες, μέσα από τις οποίες θα προκύπτει η γνώση σαν μια νέα ανακάλυψη, για την

οποία είναι απαραίτητη η συμμετοχή του κάθε μαθητή. Αμφότεροι δίνουν προτεραιότητα στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν. Στο παραδοσιακό σχολείο η γνώση είναι μια «μασημένη τροφή», η λύση θεωρείται δεδομένη. Όμως ο Vygotsky θεωρούσε ότι η τυφλή και ανόητη υπακοή στην τυπική πλευρά της αλήθειας, την οποία δίνει το σχολείο είναι ικανή να διαμορφώσει μόνο πολιτισμένους άγριους (Δαφέρμος, 2002). Η Αισθητική Αγωγή χρειάζεται μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα αφορούν την επίλυση προβλημάτων μέσω της διερευνητικής-βιωματικής μάθησης (Bruner, 1997). Ανάμεσα στις δυο ακραίες θέσεις «η Τέχνη ως θεωρία» και η «η Τέχνη ως βίωμα» οι δυο ερευνητές προτείνουν έναν τρίτο τρόπο: «η Τέχνη ως διαδικασία αναζήτησης με στόχο την παραγωγή νέας γνώσης» (Meyerhold, 1982 ` Vygotsky, 2000). Κατά την άποψη του Vygotsky, η μοναδική δύναμη που μπορεί να υπερβεί τον καταταμαχισμό της γνώσης είναι η εργασιακή δραστηριότητα, γιατί μέσα από αυτήν υπάρχει αλληλεπίδραση και συντονισμός των ανθρώπων ως κοινωνικών υποκειμένων μεταξύ τους και σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον (Δαφέρμος, 2002). Στα στούντιο-εργαστήρια που πρώτος ίδρυσε ο Meyerhold το 1905, ο σπουδαστής συνδύαζε την πρόβα και την εξάσκηση με την παράσταση, η οποία στην ουσία ήταν ένα «νέο πρόβλημα» που έπρεπε να βρει νέες διαδικασίες να το επιλύσει (Meyerhold, 1962 /1982).

2η συγκλίνουσα διαπίστωση: *Το κοινό-κοινωνία είναι ο τέταρτος¹²⁸ ισότιμος συντελεστής της γνωστικής διαδικασίας, ο οποίος με τη συμμετοχή του επηρεάζει ευεργετικά το αποτέλεσμα. Ο Vygotsky διαφώνησε με την άποψη του Piaget ότι η γνώση είναι μια ατομική διεργασία και:*

«άσκησε καταλυτική κριτική στις θεωρίες που υποστήριζαν ότι οι ιδιότητες των νοητικών λειτουργιών στους ενήλικες αποτελούν αποκλειστικό προϊόν ωρίμανσης, ή ότι ενυπάρχουν προσηματισμένες με κάποιο τρόπο στο παιδί και περιμένουν την κατάλληλη ευκαιρία για να εκδηλωθούν. Υπήρξε ο πρώτος σύγχρονος ψυχολόγος... που πρότεινε μηχανισμούς με τους οποίους ο πολιτισμός μπορεί να γίνει μέρος της φύσης του κάθε ανθρώπου» (Cole & Schribner, 2000: 26-27).

Προτείνει τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, που αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ικανότητά του να λύνει μόνο του προβλήματα, και στο εν δυνάμει επίπεδο ανάπτυξης που επιτυγχάνει κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το παιδί ωθείται να επιλύσει σήμερα με τη βοήθεια των άλλων προβλήματα που μπορεί να λύσει μόνο του αύριο (Παπαδοπούλου, 2009).

¹²⁸ Οι άλλοι τρεις είναι ο δάσκαλος, το εκπαιδευτικό σύστημα και το γνωστικό αντικείμενο.

Ο Meyerhold διαφώνησε με τους νατουραλιστές, σύμφωνα με τους οποίους ο θεατής παρακολουθεί αθέατος, από απόσταση, την πιστή αναπαράσταση της ζωής επί σκηνής (Meyerhold, 1982). Ακολουθώντας τις διαχρονικές αρχές της λαϊκής τέχνης, εξαφάνισε την απόσταση ανάμεσα στη σκηνή και τους ηθοποιούς, τους οποίους εξάσκησε να ανταποκρίνονται στις αντιδράσεις του κοινού. Η Αισθητική Αγωγή είναι σημαντικό να συνομιλεί με την αισθητική της σύγχρονης κοινωνίας και να μην αποτρέπει τον μαθητή από την ενστικτώδη ανάγκη του να θέλει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της και να εκφραστεί δημιουργικά μέσα από αυτή τη διαμεσολαβητική σχέση (ΟΕΠΕΚ, 2010).

3η συγκλίνουσα διαπίστωση: *Ο δάσκαλος-συνθέτης*. Σε αντίθεση με τον Piaget, που ήθελε τον ρόλο του εμψυχωτικό, ο Vygotsky υποστήριξε ότι η αγωγή δεν είναι μια διαδικασία τυφλής προσαρμογής στις φυσικές ροπές του παιδιού, ούτε χαλιναγώγησής τους, αλλά μια συνθετική διαδικασία καθοδήγησης προς την κατανόηση της ουσίας του διδακτικού αντικειμένου μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες (Vygotsky, 2000).

Ο Meyerhold μίλησε για τον σκηνοθέτη-διευθυντή ορχήστρας, που καθοδηγεί τους ηθοποιούς με την αντίστοιχη ακρίβεια με την οποία ένας μάεστρος υποδεικνύει στους μουσικούς του πώς να παίξουν – και μέσα από τις υποδείξεις του ερμηνεύουν το κάθε μουσικό έργο σύμφωνα με την προσωπικότητά του ο καθένας (Meyerhold, 1982). Ο εκπαιδευτικός της Αισθητικής Αγωγής ανάμεσα στην αντιγραφή των έργων τέχνης και στην άναρχη έκφραση του μαθητή επιλέγει να ακολουθήσει μια διδακτική μεθοδολογία που θα βοηθήσει το παιδί να συνομιλήσει με την Τέχνη. Αυτό γίνεται μέσα από συγκεκριμένους κανόνες, τους οποίους, αφού διδαχθεί, μπορεί να τους προσαρμόσει στον δικό του ιδιαίτερο τρόπο να αντιλαμβάνεται το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του. Παιδαγωγικός στόχος της Αισθητικής Αγωγής είναι να παρέχει στον μαθητή την αναγκαία ώθηση μιας δημιουργικής διεργασίας που ο Vygotsky ονόμαζε «δεύτερη δημιουργική σύνθεση». Πρόκειται για μια διαδικασία που ωθεί στη συσσώρευση στοιχείων από τα δεδομένα των αισθήσεων και στην επεξεργασία τους, μέσα από την οποία αναδύεται και ανασυντίθεται το καλλιτεχνικό όλο (Δαφέρμος, 2002).

4η συγκλίνουσα διαπίστωση: *Η γνώση ως διαδικασία σύγκρουσης*. Στη διατριβή του «Η ψυχολογία της Τέχνης», στην οποία διερεύνησε τους μηχανισμούς πρόληψης ενός έργου τέχνης, ο Vygotsky στηρίχθηκε στην αρχή της αντίθεσης, η οποία εισήχθη από τον Κ. Δαρβίνο και αναπτύχθηκε από τον G. Plekhanov. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, επί σκηνής πραγματοποιούνται ενέργειες και πράξεις αντίθετες με αυτό που θεωρείται φυσιολογικό και οικείο στις συνηθισμένες συνθήκες της ζωής (ό.π).

«Η απροσδόκητη και αιφνίδια κατάσταση που δημιουργείται κατά τη σύγκρουση αντιφατικών δυνάμεων αποτελεί την πηγή της καλλιτεχνικής απεικόνισης της πραγματικότητας» (Δαφέρμος, 2002: 85).

Τη σύγκρουση των αντιθέσεων υπηρέτησε και ο Meyerhold μέσα από το γκροτέσκο, εξυψώνοντάς το σε ύψιστη ποιότητα της θεατρικής του δημιουργίας. Η Αισθητική Αγωγή μπορεί να εμπεριέχει την έκπληξη και την ανατροπή της σχολικής καθημερινότητας. Τόσο ο Meyerhold όσο και ο Vygotsky θεωρούν άγονη παιδαγωγική προσέγγιση την αναγωγή του ρόλου της Τέχνης στην άμεση ηθική επίδρασή της στα παιδιά. (Vygotsky, 2000).

«Η μεταφορά της προσοχής του μαθητή από το έργο τέχνης στο ηθικό δίδαγμα έχει ως αναπόφευκτη συνέπεια την απονέκρωση του αισθητικού βιώματος και την αντικατάστασή του από μια άκρατη ηθικολογία» (Δαφέρμος, 2002: 92).

Και αυτό σύμφωνα με τον Vygotsky είναι μια από τις σημαντικότερες αδυναμίες του παραδοσιακού σχολείου.

5η συγκλίνουσα διαπίστωση: *Η μάθηση ως διαδικασία επινόησης.* Προς το τέλος της ζωής του, μελετώντας τη ΖΕΑ ο Vygotsky απομακρύνθηκε από τον νατουραλισμό¹²⁹: *«Η μορφή ενός έργου τέχνης πρέπει να υπερβαίνει το υλικό από το οποίο το έργο τέχνης αποτελείται»¹³⁰ (Δαφέρμος, 2002: 81).* Και αυτό γιατί «η πεμπτουσία της καλλιτεχνικής δημιουργίας έγκειται στον συνδυασμό των μικροσκοπικών στοιχείων, τα οποία διαμορφώνουν τη μορφή» (Δαφέρμος, 2002: 82). Όπως ο Meyerhold, έτσι και ο Vygotsky θεωρούσε ότι:

«Το έργο τέχνης δεν απεικονίζει με άμεσο φωτογραφικό τρόπο την πραγματικότητα σε όλη την πληρότητά της, αλλά αποτελεί σύνθετο προϊόν επεξεργασίας στοιχείων της πραγματικότητας, στο πλαίσιο ενός διαφορετικού επιπέδου, το οποίο έχει τη δική του ιδιαίτερη λογική» (Δαφέρμος, 2002: 92).

¹²⁹ *«Αν και δέχτηκε την επίδραση των ιδεών της “προοδευτικής εκπαίδευσης”, και ιδιαίτερα του J. Dewey, ευθύς εξαρχής διαφοροποιήθηκε από τις ακραίες εκδοχές της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής. Η υπέρβαση της νατουραλιστικής θέσης περί προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη φυσική ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια της ζωής του κατά την επεξεργασία της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης» (Δαφέρμος, 2002: 79).*

¹³⁰ Η μορφή υπερβαίνει το περιεχόμενο, αλλά η μορφή στη συγκεκριμένη σημασία της δεν υπάρχει έξω από το υλικό το οποίο σχηματίζει (Δαφέρμος, 2002: 84).

Το θεατρικό μοντάζ είναι ο τρόπος με τον οποίο ο Meyerhold αποκωδικοποίησε στο θέατρο τον τρόπο να «οικοδομείται» η μορφή ενός έργου τέχνης¹³¹, αυτό που ο Vygotsky ονόμασε «την κοινωνική τεχνική συναισθημάτων» (Δαφέρμος, 2002: 81)

Στην Αισθητική Αγωγή η γεωμετρική σχεδίαση όλων των στοιχείων της κάθε τέχνης αναδεικνύεται ως ένα αναγκαίο μεθοδολογικό στοιχείο δόμησης οποιασδήποτε διδακτικής προσέγγισης, γιατί μόνο με τον έλεγχο και τη συνειδητή σύνθεση όλων των στοιχείων του μαθήματος μπορεί να αποφευχθεί ο στείρος διδακτισμός.

6η συγκλίνουσα διαπίστωση: *Η κίνηση ως μεθοδολογική προσέγγιση.* Η συγκίνηση εμπεδώνεται στην κίνηση και στη δράση. Στη βιομηχανική ο Meyerhold εξασκούσε τα αντανακλαστικά των μαθητών του και τη σωματική ετοιμότητά τους, γιατί μέσα από τη σωστή στάση και δράση του σώματος έρχεται αβίαστα το συναίσθημα. Στην Αισθητική Αγωγή η γλώσσα του σώματος και η συστηματική εξάσκησή του με συγκεκριμένες δραστηριότητες ανάλογα με την ηλικία των μαθητών προηγείται των συναισθημάτων. Ο Vygotsky επίσης θεωρούσε ότι μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών με τους μεγάλους θα επιταχυνθεί η επικείμενη ανάπτυξη των παιδιών (Vygotsky, 2000). Στη ουσία η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια παιδαγωγική «ζώνη» έντονης κινητικότητας!

7η συγκλίνουσα διαπίστωση: *Το αέναο νέο σχολείο.* Η μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικό, σύμφωνα με τον Vygotsky, να στηρίζεται σε μια εντελώς διαφορετική αρχή από αυτήν της αναπαραγωγής της γνώσης. Ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να μάθει το παιδί να σκέπτεται νέες λύσεις σε παλιά προβλήματα, εξετάζοντάς τα μέσα από πολλές οπτικές γωνίες. Αν αυτό συμβεί, τότε το σχολείο μπαίνει σε μια φυσική διαδικασία συνεχούς προσαρμογής και ανανέωσής του, γίνεται το σχολείο των παιδιών της εκάστοτε συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Στην Αισθητική Αγωγή το αέναο νέο μεταφράζεται στις αρχές σύστασης της γνήσιας λαϊκής τέχνης. Κρατάμε αυτό που αντέχει

¹³¹ «Κάθε στοιχείο που μπαίνει σε μια θεατρική παράσταση (χρώμα, ήχος, κίνηση, θέμα) πρέπει να ρυθμίζεται και να ελέγχεται απόλυτα, γιατί ο στόχος είναι η συνολική παραγωγή, που απαρτίζεται από ένα σύνολο σημείων, να συντίθεται με τέτοιο τρόπο που θα επιδρούν καταλυτικά στο μυαλό του θεατή, θα τον διαφωτίζουν και θα τον σπρώχνουν στη δράση. Ο καλλιτέχνης, αν επιδιώκει τη δημιουργική επικοινωνία με τον δέκτη, πρέπει να έχει την ικανότητα να ρυθμίζει το διαθέσιμο υλικό του κατά τρόπο ανοίκειο (πειραματικά), έτσι ώστε να ξαφνιάζει ευχάριστα τον παραλήπτη, αλλά και κατά τρόπο μαθηματικό, έτσι ώστε να προσφέρει με τη στέρεη λογική δομή των δρώμενων –βλέπε κι εδώ ανατομία λαϊκής τέχνης– μια εικόνα ή μια σκέψη τακτοποιημένη μέσα σε ένα πλαίσιο με νόημα, με στόχο να αντιλαμβάνεται ο θεατής την ιδεολογική διάσταση των δραματοποιημένων καταστάσεων και να αποκτά μια εναργέστερη συνειδητοποίηση των νέων δυνατοτήτων» (Πατσαλίδης, 2006: 87).

στο χρόνο, το διαχρονικό και πάνω σε αυτό χτίζουμε το νέο. Η αέναα νέα προσέγγιση της Αισθητικής Αγωγής είναι αυτή που δημιουργεί συνεχώς νέα σχολεία, θα έλεγε ο Meyerhold, τα οποία θα λειτουργούν όπως η σχέση του αρχαίου χορικού που συνομιλεί με τον κεντρικό –κάθε φορά– ήρωα. Ή, όπως θα το έλεγε ο Vygotsky, «Τέχνη είναι η κοινωνία μέσα μας»¹³²!(Δαφέρμος, 2002: 86).

5.8 Ο MEYERHOLD ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ 21ου αι.

Σύμφωνα με τον Δ. Γαβαλά(2011) το σύγχρονο σχολείο τείνει να αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της βιομηχανικής κοινωνίας ως ένας θεσμός που βασίζεται στη γραμμική συναρμολόγηση: Είναι οργανωμένο σε διακριτά στάδια (τάξεις), οι οποίες υποτίθεται ότι μετακινούνται ταυτόχρονα από στάδιο σε στάδιο μαζί. Είναι δηλαδή σχεδιασμένο να τρέχει με ομοιόμορφη ταχύτητα, με αυστηρά προγράμματα που συμπληρώνονται από κουδούνια διαλείμματος. Ο ρόλος των δασκάλων είναι αυστηρά περιορισμένος στο να κρατηθεί αυτή η γραμμή σε κίνηση, χωρίς να μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία έρχονται τυποποιημένα από αόρατα «αρμόδια» συμβούλια (Εφημ. ΒΗΜΑ, 2011). Η οργάνωση αυτή έχει την τάση να εμφανίζει έντονα την αναποτελεσματικότητά της σε γνωστικά αντικείμενα που είναι από τη φύση τους δημιουργικά, όπως είναι τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής.

Ο κίνδυνος να συρρικνωθεί η Αισθητική Αγωγή σε διδακτικό «στεγνό» μάθημα τονίζεται ιδιαίτερα στο έντυπο υλικό που δόθηκε από τον ΟΕΠΕΚ τον Οκτώβριο του 2010 στους εκπαιδευτικούς Αισθητικής Αγωγής στο πλαίσιο επιμόρφωσής τους για το νέο σχολείο του 21ου αι.: *«ιδιαίτερα για τη Θεατρική Αγωγή, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί προτεραιότητα στη θεατρική πράξη (και) στις διάφορες εφαρμογές της στο σχολείο»* (ΟΕΠΕΚ, 2010: 9). Ταυτόχρονα, προτρέπει τη συνομιλία των τεχνών και τη διαθεματική προσέγγισή τους με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, γιατί η Αισθητική Αγωγή:

«από τη φύση της αποτελεί το πλέον πρόσφορο πεδίο για τις καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο δημοτικό σχολείο και συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση με τρόπο αβίαστο μιας ευρείας γκάμας θεμάτων, καθώς και στη νοηματοδότηση και την πρακτική εξάσκηση ποικίλων γνώσεων» (ΟΕΠΕΚ, 2010: 10).

¹³² *«Ακόμη και στην περίπτωση που η δράση της πραγματοποιείται στο συγκεκριμένο άτομο, αυτό δεν σημαίνει ότι οι ρίζες και η ουσία της είναι ατομικές... Το κοινωνικό υπάρχει ακόμα και εκεί που υπάρχει μόνο ένας άνθρωπος και τα προσωπικά του βιώματα. Γι' αυτόν τον λόγο η επίδραση της Τέχνης όταν πραγματοποιείται η κάθαρση προσελκύει στη λυτρωτική της φλόγα ακόμα και τους πιο προσωπικούς και ζωτικά σημαντικούς κλονισμούς της προσωπικής ζωής και αποτελεί κοινωνική πράξη»* (Δαφέρμος, 2002: 86).

Η παρούσα μελέτη θεωρεί ότι οι απόψεις του Meyerhold θα μπορούσαν μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις να συμβάλουν διαχρονικά στην κατεύθυνση που ορίζει ο ΟΕΠΕΚ, με την προϋπόθεση ότι θα διεξάγονται έρευνες για την εύρεση μεθοδολογικών τρόπων που θα μπορούν να ενσωματώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα και στην εκάστοτε σχολική-κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών.

Οι σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικού θεάτρου, καθώς και τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα στα οποία αναφερθήκαμε σε σχετικό κεφάλαιο, εμπεριέχουν διάσπαρτες κάποιες από τις σκηνοθετικές απόψεις του Meyerhold που ο ίδιος ερεύνησε στα στούντιο θεάτρου που ίδρυσε και δίδαξε τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αι. Σύμφωνα με τη Heathcotte, για παράδειγμα, εκτός από το βίωμα, ένα σημαντικό στοιχείο για να φτάσουν οι μαθητές στη γνώση είναι ο αναστοχασμός, δηλαδή η νοητική επεξεργασία του βιώματος, την οποία μπορεί να επιτύχει ο θεατής με την αποστασιοποίηση (Wagner, 1990). Ο Boal μέσα από μια σειρά θεατρικών τεχνικών, όπως τον κατακερματισμό της δράσης σε αυτοτελή μεμονωμένα επεισόδια, ενεργοποίησε τον θεατή, με τη συμμετοχή του μέσα από συγκεκριμένες προτάσεις που μπορεί να προτείνει επί σκηνής για την εξέλιξη της δράσης (Boal, 1997). Ο Bond, θεωρώντας τη φαντασία ως την αρχέτυπη πηγή της ανθρωπιάς, χρησιμοποιεί στις παραστάσεις του το καθημερινό αντικείμενο, με τρόπους που οι χαρακτήρες να μπορούν να επενδύουν με ένα ιδιαίτερο νόημα, ενεργοποιώντας –και διαπαιδαγωγώντας– έτσι τη φαντασία του κάθε θεατή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Εκτός από το σχολικό θέατρο, και οι επαγγελματικοί θιάσοι που έκαναν θέατρο για παιδιά προσέγγισαν από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα πολλές από τις απόψεις του Meyerhold. Ένας από αυτούς τους θιάσους, το γερμανικό GRIPS Theater εισήγαγε τους κανόνες μιας νέας σκηνικής και δραματουργικής γλώσσας που άσκησε καθοριστική επίδραση στα θεατρικά δρώμενα για τους μικρούς ανά την Ευρώπη: άρνηση του διδακτισμού και των θεμάτων ταμπού, περισσότερο χιούμορ, έμφαση στο τι αλλά και στο πώς εκφράζεται ένα θέμα, στον ρυθμό της παράστασης, καθώς και στην ουσιαστική συμμετοχή των ανήλικων θεατών (Καγγελάρη, 2005).

Ωστόσο, πολλά σημαντικά χαρακτηριστικά της μορφής της σύγχρονης κοινωνίας αλλάζουν, και το γεγονός αυτό φέρνει νέους προβληματισμούς και απαιτεί ένα διάλογο ουσίας μεταξύ της σχολικής «σκηνής» και των νέων κοινωνικών δεδομένων. Οι προτάσεις λοιπόν που μπορούν να γίνουν για την αφομοίωση των απόψεων του Meyerhold στο σχολικό θέατρο της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι σημαντικό να λάβουν υπόψη τους αυτά τα δεδομένα. Ας δούμε ποια είναι αυτά:

1ον. *Οι νέες τεχνολογίες*. Η χρήση του βίντεο και το Internet δημιούργησαν μια άλλη σχέση των θεατών με τον χρόνο, επιταχύνοντας όλες τις διαδικασίες επικοινωνίας, με όλα τα μειονεκτήματα αλλά και τα πλεονεκτήματα που φέρει κάτι τέτοιο, δημιουργώντας νέα αισθητικά πρότυπα. Το «αίνιγμα του χρόνου» εμφανίζεται αλλιώς διατυπωμένο στη σύγχρονη δραματουργία, και επομένως η εμπειρία του χρόνου διαφοροποιείται θεατρικά στον μαθητή του 21ου αι. από αυτόν που είχε ο θεατής, π.χ., του ελισαβετιανού θεάτρου (Βαροπούλου, 2001).

2ον. *Η συνομιλία των τεχνών*. Οι τέχνες που συμμετέχουν στη σκηνική σύνθεση (μουσική, λόγος, κίνηση, σκηνογραφία, ερμηνεία κτλ.) έχουν αυτονομηθεί τα τελευταία χρόνια, διεκδικώντας η καθεμία την παραστατική πρωτοκαθεδρία. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μια αντιπαράθεση μεταξύ τους, ωστόσο το ζητούμενο είναι πώς ένας μαθητής θα αποκομίσει από τη «διαλεκτική αυτής της σύγκρουσης» νέες ιδέες, ποιητικές αξίες και οπτικές γωνίες να αντιμετωπίζει τη ζωή του (ΟΕΠΕΚ, 2010).¹³³

3ον. *Η «κρίση του νοήματος»*. Οι μεταμοντέρνοι σκηνοθέτες κατακερματίζουν τα κλασικά κείμενα και τις διαχρονικές αλήθειες τους, διεκδικώντας έναν «αισθητικό θεατή», ελευθερωμένο από κάθε δέσμευση απέναντι στην ιστορία του νοήματος. Πόσο παιδαγωγικά ορθή μπορεί να είναι μια τέτοια προσέγγιση για τον μαθητή του Δημοτικού; Ο Meyerhold θεωρούσε ότι το νόημα-μήνυμα κάθε παραστατικού θεάματος είναι απαραίτητο να έχει σχέση με το τραγικό της ανθρώπινης ύπαρξης: ο άνθρωπος από μικρή ηλικία δικαιούται να βρει τρόπους να διαχειρίζεται αυτή την αλήθεια και να μπει στη διαδικασία να ανακαλύψει ο καθένας σύμφωνα με την ατομικότητά του το νόημα της δικής του ζωής. Ένας από τους τρόπους που θα τον βοηθήσουν μπορεί να είναι η θεατρική σύμβαση (Meyerhold, 1962).

4ον. *Ο «πολιτισμός των media»*, ο οποίος αμφισβητεί «το ηρωικό, ακέραιο άτομο», που αναλαμβάνει το μερίδιο της συλλογικής ευθύνης που του αντιστοιχεί. Η δράση του ηθοποιού σε πολλές σύγχρονες παραστάσεις συνιστά συνήθως «ξεχωριστές αυτόνομες πραγματικότητες, που δεν αναφέρονται οπωσδήποτε στον εσωτερικό κόσμο, στην “ψυχή” μιας δραματικής μορφής» (Βαροπούλου, 2001: 40). Το σχολικό θέατρο θα μπορούσε να γίνει το αντίπαλο δέος αυτής της «καφκικής», απρόσωπης δύναμης και να δημιουργήσει

¹³³ Αν ο 20ός αι. ήταν ο αιώνας του σκηνοθέτη, σήμερα η ιδέα αυτή προσκρούει στην τεχνολογική κολεκτίβα και στη φετιχοποίηση της δημιουργίας, όπου το πρότυπο του εκλεκτού δημιουργού αντικατέστησε το πρότυπο της πληθώρας των αυτόνομων δημιουργών που πορεύονται ανεξάρτητα προς το μέρος του θεατή (Βαροπούλου, 2001).

δυναμικά «χορικά αυριανών ενεργών πολιτών» που συνομιλούν και συνδιαλέγονται ισότιμα με τους εκάστοτε υπεύθυνους πρωταγωνιστές (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

5ον. *Η εποχή του «φαίνεσθαι»*. Τα σύνορα μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου βίου συρρικνώνονται καθημερινά, μετατρέποντας τους πολίτες σε μοναχικούς, απομονωμένους ηδονοβλεψίες, καταργώντας την ιερότητα του μυστικού, απρόσιτου και αθέατου της εσωτερικής ζωής, μειώνοντας το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Η εφαρμογή ενός σχολικού θεάτρου προσαρμοσμένου στην άποψη του Meyerhold για το γκροτέσκο θα ήταν μια προοπτική σκηνικής αυτοκριτικής, υπέρβασης και κάθαρσης αυτής της σύγχρονης πολιτισμικής παρακμής (Heathcotte, 2006) .

Από τη μια πλευρά λοιπόν υπολογίζουμε τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και προσαρμόζουμε τις απόψεις του Meyerhold σε αυτές. Από την άλλη, γνωρίζοντας πως η δημιουργικότητα του μαθητή είναι από τους τομείς της αγωγής που δεν χειραγωγείται (Σέρρη, 1993), δημιουργούμε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο η συνομιλία των τεχνών, και πιο συγκεκριμένα –όσον αφορά την παρούσα μελέτη– η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής, δεν θα διδάσκεται σε συνθήκες θερμοκηπίου, αλλά με τους νόμους προστασίας μιας ελεύθερης δασικής έκτασης. Ανάλογα με την ηλικία, τις δυνατότητες, τις ανάγκες και την ατομικότητά του, ο κάθε μαθητής-αυριανός πολίτης θα έχει τη δυνατότητα μέσω της «Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold» να αποκτά τη δική του σχέση με την «τέχνη της ζωής».

Συζήτηση

Οι σκηνοθετικές απόψεις του V.E. Meyerhold είναι από τις πιο δημοφιλείς για τη σύγχρονη θεατρική σκηνή σε παγκόσμιο επίπεδο, αν και πολλοί αγνοούν την πατρότητά τους, γιατί συνδυάζουν πανανθρώπινες «αλήθειες» και ρηξικέλευθα μέσα, που πρωτοπόροι καλλιτέχνες –καταξιωμένοι και μη– επεξεργάζονται και προσαρμόζουν μέσα από προσφιλείς σε αυτούς αισθητικές τεχνικές (το θεατρικό μοντάζ, η θεατρική πυκνότητα μέσα από τον κατακερματισμό της δράσης σε αυτοτελή μεμονωμένα επεισόδια, η ακρίβεια της κινησιολογίας στηριγμένη στις αρχές μιας μουσικής παρτιτούρας, η αποστασιοποίηση, η αναβάθμιση του κοινού σε τέταρτο ισότιμο συντελεστή της παράστασης, η κατάργηση του προσκήνιου, η υγιής σωματική εξάσκηση του ηθοποιού σε απάντηση της «μυστικιστικής έμπνευσης», η μείξη παραδοσιακών αρχών του θεάτρου με σύγχρονες τεχνικές, η ποιητική ποιότητα του γκροτέσκο, η απελευθερωτική χρήση της μάσκας κτλ.). Αν και ο ίδιος ο Meyerhold δεν αποδεχόταν τη λέξη «σύστημα», αλλά διεκδικούσε τον τίτλο του «δασκάλου και ερευνητή του ανένα νέου θεάτρου», μια ενδελεχής μελέτη στις

απόψεις του οδηγεί στη διαπίστωση ενός ολιστικού πρότυπου παραστατικού θεάματος, στο οποίο το τρίπτυχο λόγος – μουσική – κίνηση συνυπάρχει σε δημιουργική σύζευξη στη σκηνή, συνομιλώντας επί ίσοις όροις με τον θεατή, με στόχο να «ποιήσει συνειδήσεις» μέσω της θεατρικής σύμβασης. Οι απόψεις του Meyerhold δεν εκπίπτουν σε διδακτισμό, δεν καθοδηγούν σε μια δεδομένη αλήθεια, αλλά αναδεικνύουν την πολιτισμική ταυτότητα των ανθρώπων, σεβόμενες παράλληλα την ιδιαιτερότητα κάθε ανθρώπου και κάθε κουλτούρας, γι' αυτό και είναι κατάλληλες να προσαρμοστούν διαθεματικά σε παιδαγωγικά προγράμματα του σχολείου του 21ου αι.

Το θέατρο Meyerhold μπορεί να απευθυνθεί σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γιατί στις ηλικίες αυτές υπάρχει έντονη ανάγκη βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, μεγαλύτερη δεκτικότητα από άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες και όλα εμποδώνονται πιο άμεσα. Οι πολυεπίπεδες δυνατότητες που απελευθερώνονται στο πρότυπο των εργαστηρίων του Meyerhold δεν θέλουν τους μαθητές παθητικούς ακροατές αναμασημένων λύσεων, αλλά τους ζητούν να συμμετέχουν ενεργά για την εξεύρεση των δικών τους λύσεων, συμβάλλοντας έτσι σε μια παιδεία που μπορεί να ανταποκριθεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Πολλές έρευνες της αναπτυξιακής ψυχολογίας, με προεξάρχουσα την έρευνα του Vygotsky και τη θεωρία του για την πολιτισμική-ιστορική θεωρία, συμβαδίζουν με τις θεατρικές ανακαλύψεις του μεγάλου Ρώσου σκηνοθέτη. Από εκπαιδευτική άποψη, οι θεατρικές αξίες του Meyerhold εμπεριέχουν μια αστείρευτη ευελιξία εφαρμογών στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα(βιωματική προσέγγιση σε συνδυασμό με κριτική επεξεργασία, διαπολιτισμική αγωγή, διαθεματική συνομιλία τεχνών και επιστημονικών γνώσεων, κonstrouκτιβιστική προσέγγιση της επεξεργασίας ενός παραστατικού σχολικού project, κλπ).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΖΕΥΞΗ
ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

6.1 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΟΥ

Είδος έρευνας: Ατομική, στην περιοχή της «διδασκτικής θεωρίας & πράξης», εργαστηριακή, συγχρονική, πειραματική, περιλαμβάνει περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων και είναι εφαρμοσμένη ως προς τον τρόπο αξιοποίησης της ερευνητικής γνώσης (Ανδρεαδάκης & Βαμβούκας, 2005). Μεθοδολογικά ακολουθήσαμε συνδυαζόμενα επίπεδα τριγωνοποίησης, με πολλαπλές τεχνικές συλλογής δεδομένων (Cohen, 2008). Έγινε χρήση μιας μεικτής μεθόδου, με παράλληλη εφαρμογή ενός προκαθορισμένου και ενός εξελισσόμενου σχεδίου από την ερευνήτρια, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Κάποια από τα δεδομένα μετρήθηκαν με ποιοτικά και κάποια άλλα με ποσοτικά δεδομένα, γιατί η συνάρθρωση και η συμπληρωματικότητά τους κρίθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ως απολύτως αναγκαία: με την ποσοτική έρευνα θα μελετήσουμε το «τι», ενώ στην ποιοτική το «πώς» και το «γιατί» των φαινομένων και των καταστάσεων που προέκυψαν από την εφαρμογή της έρευνάς μας (Ανδρεαδάκης & Βαμβούκας, 2005). Στο κεφάλαιο της ερμηνείας των αποτελεσμάτων θα γίνει συνδυασμός και των δύο.

Ερευνητικές υποθέσεις

Κύρια υπόθεση της έρευνάς μας είναι ότι, αν εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στην παιδαγωγική εφαρμογή των απόψεων του Meyerhold σε ό,τι αφορά τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής, μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υποθέτουμε, επίσης, ότι η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής και η διαθεματική προσέγγισή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα θα βελτιώσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα συμβάλει στην τόνωση της αυτοεκτίμησης τους, στην καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος, της κοινωνικής συνείδησης και της δημιουργικής εμπλοκής τους στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της οποίας αποτελούν μέρος.

Ερευνητική στρατηγική

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, εφαρμόσαμε ένα ευέλικτο σχέδιο ποιοτικής μελέτης που ονομάζεται «θεμελιωμένη θεωρία» (grounded theory).

Παράλληλα, χρησιμοποιήσαμε πολλαπλές τεχνικές συλλογής δεδομένων, με τη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων ποσοτικής και ποιοτικής μέτρησης. Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των εργαλείων, ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές τους, είναι η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στις δυνατότητες παιδαγωγικής εφαρμογής απόψεων του σκηνοθέτη θεάτρου Meyerhold, που συγκλίνουν με παιδαγωγικές διαπιστώσεις του Vygotsky και άλλων επιστημόνων της εξελικτικής ψυχολογίας (Piaget, Bruner, Winnicott, Konner) στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη μορφή μιας Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης (βλέπε Κεφάλαιο 1). Με άλλα λόγια, μέσα από τη χρήση μεθόδων ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, επιχειρήσαμε να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της ερευνητικής μας υπόθεσης, με απώτερο σκοπό στο τρίτο μέρος της μελέτης να αναπτύξουμε ένα εκπαιδευτικό υπόδειγμα σύζευξης Θεατρικής & Μουσικής Αγωγής, το οποίο θα θεμελιώνεται από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που θα προκύπτουν από το πεδίο εφαρμογής του συγκεκριμένου υποδείγματος. Επιλέξαμε την έρευνα ευέλικτου σχεδίου, γιατί, ενώ απαιτεί από τον ερευνητή αυστηρές διαδικασίες επιστημονικής συνέπειας, επιτρέπει ταυτόχρονα τον ευέλικτο συνδυασμό διαδικασιών από διάφορες παραδόσεις διερεύνησης σε πολλαπλά επίπεδα αφαίρεσης, καθώς και τη διαστρωμάτωση της ανάλυσης των δεδομένων από το ειδικό στο γενικό (Robson, 2007).

Ερευνητική προσέγγιση

Η «θεμελιωμένη θεωρία» (Glaser & Straus, 1967) αποτελεί τη βασική ερευνητική μας προσέγγιση, γιατί είναι μια μέθοδος ευέλικτου σχεδίου που επιτρέπει να ερευνηθεί το πρόβλημα από πολλές οπτικές γωνίες. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει τρία στάδια:

- ✓ το στάδιο της ανοιχτής κωδικοποίησης
- ✓ το στάδιο της αξονικής κωδικοποίησης
- ✓ το στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης.

Επίσης, στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης πραγματοποιήσαμε ποσοτική προ-έρευνα και στη συνέχεια ποσοτική έρευνα με τη μορφή ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση (Πειραματική Ομάδα) και σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης δύο άλλων σχολείων που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Ομάδα Ελέγχου).

Ποσοτική έρευνα έγινε και στους γονείς/θεατές του παραστατικού θεάματος που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της παρέμβασης, στα πλαίσια της εθνικής επετείου της 25^{ης} Μαρτίου που γιορτάζεται κάθε χρόνο στα σχολεία.

Η εφαρμογή της παρέμβασης με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας έγινε με την καθοδήγηση της ερευνήτριας. Με το υλικό της παρέμβασης δημιουργήθηκε ένα σχολικό παραστατικό θέαμα το οποίο βιντεοσκοπήθηκε και συνοδεύει την παρούσα μελέτη. Η δασκάλα της Μουσικής, η οποία δίδασκε σε άλλο σχολείο τη μέρα που επισκέπτονταν η ερευνήτρια το σχολείο, συμμετείχε στα τελευταία στάδια υλοποίησης του παραστατικού θεάματος.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης, θα δομείται μια «θεωρία»-διδακτικό μοντέλο που θα προτείνει τη σύζευξη Θεατρικής & Μουσικής Αγωγής. Η πρόταση αυτή θα στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγιση του πρώτου μέρους της παρούσας μελέτης και θα προτείνει ένα νέο διδακτικό μοντέλο, έτσι όπως αυτό θα προκύπτει μέσω αλληλεπίδρασης με τα δεδομένα της έρευνας, ως μέθοδος συνεχούς σύγκρισης (Robson, 2007: 585 και 228-230).

Διαδικασία

Για τη διερεύνηση της κύριας ερευνητικής μας υπόθεσης, σχεδιάσαμε μια πειραματική έρευνα δράσης σε πραγματικές σχολικές συνθήκες. Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές δυο τάξεων της ΣΤ' Δημοτικού (σύνολο 38 μαθητές), στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Αργυρούπολης. Συζητήσαμε με τον Διευθυντή του σχολείου και με τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων και τους εξηγήσαμε τους στόχους της έρευνας καθώς και το σχεδιασμό του προγράμματος ανά διδακτικό δίωρο. Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων βρήκαμε δυο συνεχόμενα διδακτικά δίωρα στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης για το Β' Τρίμηνο. Οι δυο ομάδες 20 και 19 μαθητών σε κάθε τάξη έκαναν ένα διδακτικό δίωρο κάθε εβδομάδα. Το κάθε δίωρο χωρίστηκε σε 8 διδακτικές δραστηριότητες και είχε στόχο την εφαρμογή κάθε φορά μιας από τις απόψεις του Meyerhold και της σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Γεωγραφία – Λογοτεχνία, Αγωγή του Πολίτη). Πριν από την έναρξη της παρέμβασης οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων. Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές και δυο μήνες περίπου μετά την παρέμβαση. Στο τέλος κάθε δίωρου οι μαθητές συμπλήρωναν ένα ερωτηματολόγιο ημιδομημένων ερωτήσεων. Για κάθε διδακτικό δίωρο η ερευνήτρια κράτησε λεπτομερές ημερολόγιο για τη στάση, τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις, τα προβλήματα, τις δυσκολίες, τις απόψεις και τις δημιουργικές πρωτοβουλίες των μαθητών. Επίσης, παρακολουθήσαμε τους μαθητές (υποκείμενα της έρευνας) κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τους στα διαλείμματα. Τέλος, ζητήσαμε από τους δασκάλους της τάξης –που συμμετείχαν ως παρατηρητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης– να απαντήσουν σε ημιδομημένες

συνεντεύξεις Και στις δύο τάξεις εφαρμόστηκε ένα διαθεματικό μοντέλο σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής, διάρκειας 4 μηνών σε 14 εβδομαδιαία διδακτικά δώρα. Το τελικό προϊόν αυτής της πρότασης, όπως διαμορφώθηκε από την ομάδα εργασίας, παρουσιάστηκε σε κοινό με τη μορφή σχολικής παράστασης για την εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου. Οι 39 μαθητές αυτού του σχολείου αποτέλεσαν την Πειραματική Ομάδα.

Την Ομάδα Ελέγχου αποτέλεσαν οι 41 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του 13ου και του 22ου Δημοτικού Σχολείου Ηλιούπολης. Στο ίδιο χρονικό διάστημα, οι μαθητές αυτοί διδάχθηκαν 4 ώρες Θεατρική Αγωγή από τον δάσκαλο της τάξης, στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης για να προετοιμάσουν μια σχολική γιορτή για την εθνική επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου. Για το σκοπό αυτό, οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου έκαναν πρόβες –σε ώρες άλλων μαθημάτων– την προηγούμενη εβδομάδα της επετείου με τον δάσκαλο της τάξης και με τον μουσικό του σχολείου και παρουσίασαν στους συμμαθητές τους ένα ποιητικό δράμα, ένα θεατρικό δράμα, τραγούδια και ένα χρονικό της επετείου. Οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου απάντησαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο που απάντησε και η Πειραματική Ομάδα, λίγο πριν και δύο μήνες μετά την παρέμβαση.

Οι γονείς/θεατές της παράστασης παρακολούθησαν στις 25 Μαρτίου 2010, στις 7 μ.μ., στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου της Πειραματικής Ομάδας, ένα παραστατικό θέαμα που αποτέλεσε τη δημόσια παρουσίαση της παρέμβασης μας. Στο τέλος τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων. Η γνώμη κάποιων από τους γονείς/θεατές εμπεριέχεται στο βίντεο της παράστασης.

Η επιλογή των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε με κριτήρια που να εξασφαλίζουν ότι τα σχολεία αυτά είναι ένα μέσο τυπικό δείγμα των δημοτικών σχολείων της Α΄ ΠΥΣΠΕ Αθηνών.

Η έρευνα διεξήχθη από τις 15.11.2010 μέχρι τις 25.03.2010.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την κατανόηση των ευρημάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή της πρότασής μας σε μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού χρησιμοποιήσαμε:

- ερωτηματολόγια κλειστού τύπου¹ στους μαθητές πριν και μετά την εφαρμογή της πρότασης (Ομάδα Ελέγχου – Πειραματική Ομάδα)

¹ Ως ανεξάρτητες μεταβλητές του ερωτηματολογίου των μαθητών θεωρήσαμε όλες οι ιδιότητες που τους χαρακτηρίζουν ως άτομα ενώ ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήσαμε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετάμε.

- ερωτηματολόγια κλειστού τύπου στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (γονείς – εκπαιδευτικοί) με τη μορφή σχολικού παραστατικού θεάματος

- ημερολόγιο τάξης
- ημερολόγιο ερευνητή
- συνεντεύξεις από τους δύο παρατηρητές εκπαιδευτικούς
- βιντεοσκόπηση της παράστασης
- βιντεοσκόπηση απόψεων των γονέων μετά την παράσταση.

6.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

6.2.1 Μέθοδος ανάλυσης

➤ Στο «ανοιχτό στάδιο» κωδικοποιήσαμε σε επτά κατηγορίες τις κοινές απόψεις Meyerhold & Vygotsky (Βλέπε Κεφάλαιο 5, Ενότητα 5.7) και τις μετατρέψαμε σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης, το οποίο δίδαξε η ερευνήτρια σε 14 διδακτικά δίωρα, σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης. Οι επτά εννοιολογικές κατηγορίες προέκυψαν από τα δεδομένα της βιβλιογραφικής μελέτης του συνόλου του έργου του Meyerhold και της θεωρίας του Vygotsky για τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης (ό.π).

➤ Στην «αξονική κωδικοποίηση» θα ερευνήσουμε κατά κύριο λόγο την επίδραση που είχε για τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας η «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold» στην εξέλιξη των έξι παιδαγωγικών αξόνων της κύριας ερευνητικής υπόθεσής μας και τις αλληλεπιδράσεις αυτών των αξόνων μεταξύ τους: Κριτική Σκέψη (Ματσαγγούρας, 2007) – Δημιουργική Σκέψη (Torrance, 1987) – Αυτοεκτίμηση (Linder, 2009) – Συλλογικό Πνεύμα (Παπαδοπούλου, 2009) – Κοινωνική Συνείδηση (Vygotsky, 1997) – Δημιουργική Εμπλοκή (Piaget, 1973· Bruner, 1986). Θα γίνει ανάλυση της συλλογής δεδομένων κάθε διδακτικού δίωρου, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου του υλικού έτσι όπως αυτό ορίζεται στη θεμελιωμένη θεωρία (Glaser & Straus, 1967). Ως μονάδα ανάλυσης του υλικού της ποιοτικής ανάλυσης ορίζουμε τη φράση. Ως μετρήσιμο υλικό προς ανάλυση μετράμε τα χαρακτηριστικά, από τα οποία βάση της προαναφερθείσας βιβλιογραφικής έρευνας αποτελείται κάθε ένας από τους έξι άξονες.

Εκτός από το υλικό που συγκεντρώθηκε από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, θα αναλύσουμε επίσης τις παρατηρήσεις και τις απόψεις των άλλων υποκειμένων της εκπαιδευτικής κοινότητας που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή

της έρευνάς μας: της ερευνήτριας, των δασκάλων/παρατηρητών της τάξης και των γονέων/θεατών που παρακολούθησαν το παραστατικό θέαμα με το οποίο ολοκληρώθηκε η πιλοτική εφαρμογή της έρευνάς μας. Θα γίνει δηλαδή ανάλυση του περιεχομένου του ημερολογίου της ερευνήτριας και των ημιδομημένων συνεντεύξεων των δυο δασκάλων/παρατηρητών, καθώς και του περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν οι γονείς/θεατές στο ερωτηματολόγιο των ανοιχτών ερωτήσεων που τους δόθηκαν μετά την παράσταση.

➤ Στην «επιλεκτική κωδικοποίηση» θα εστιάσουμε σε μια κεντρική κατηγορία-πυρήνα, έτσι όπως αυτή θα προκύψει αξιολογικά μέσα από την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών και υποκατηγοριών της αξονικής κατηγοριοποίησης και της ποσοτικής έρευνας. Η διαδικασία αυτή θα γίνει μέσω αφηγηματικής γραμμής (Robson, 2007: 230, 588).

6.2.2 Στατιστική επεξεργασία της ποιοτικής έρευνας

Στην ανοιχτή κωδικοποίηση τα δεδομένα που προέκυψαν από το σύνολο του σκηνοθετικού έργου του Meyerhold, έτσι όπως αυτά διερευνήθηκαν στο πρώτο μέρος της μελέτης μας, διαιρέθηκαν σε διακριτά τμήματα με τη μορφή «αρχών». Όσες από τις «αρχές» αυτές είχαν κοινά στοιχεία με τις απόψεις του Vygotsky και άλλων επιστημόνων της εξελικτικής ψυχολογίας κωδικοποιήθηκαν σε παιδαγωγικές απόψεις της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold (Κεφάλαιο 5, Ενότητες 5.5, 5.7 και 5.8). Στην αξονική κωδικοποίηση γίνεται μετατροπή του συνόλου των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικές μονάδες ανάλυσης για κάθε κατηγορία και υποκατηγορία των έξι αξόνων ανά υποκείμενο. Οι κατηγορίες αυτές είναι αυστηρά και σταθερά προσδιορισμένες, ώστε άλλοι ερευνητές διερευνώντας τις ίδιες έννοιες να μπορούν να αποκομίσουν έγκυρη πληροφόρηση για τα δικά τους πορίσματα (Mason, 1996). Η κατασκευή των υποκατηγοριών των έξι αξόνων καθορίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία, στην οποία στηρίχτηκε τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική έρευνα. Η διαδικασία ποσοτικοποίησης της αξονικής κωδικοποίησης αντιστοιχεί στις μονάδες ανάλυσης των απαντήσεων (φράσεις), έτσι όπως καταγράφηκαν από την ερευνήτρια όχι από συγκεκριμένα άτομα (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι, ερευνήτρια), αλλά από τα υπό έρευνα δευτερογενή στοιχεία (γραφτός και προφορικός λόγος) που δομούνται από την ερευνήτρια σε μονάδες ανάλυσης.

Η επιλεκτική κωδικοποίηση, η οποία θα οδηγήσει σε μια κεντρική ολοκληρωμένη εστίαση των πτυχών της έρευνάς μας, θα προκύψει από τη στατιστική εικόνα που θα προέλθει από τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα της αξονικής κωδικοποίησης (Robson, 2007).

6.3 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

6.3.1 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης σε μαθητές

Στόχος της ποσοτικής έρευνας στους μαθητές είναι η σύγκριση πριν και μετά την παρέμβασή μας μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τον βαθμό της βελτίωσης που διαπιστώνεται απέναντι στους τέσσερις άξονες (Κριτική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Αυτοεκτίμηση και Δημιουργική εμπλοκή) που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού και αφορούν το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Δείγμα

Ως δείγμα η παρούσα έρευνα θεωρεί τα δυο σχολεία της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου, τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά του Πληθυσμού, που ερευνάται, που είναι η Α΄ ΠΥΣΠΕ Αθηνών. Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία αυτά (2^ο Δημοτικό Σχολείο Αργυρούπολης και 21^ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης) δεν είχε διδαχθεί μέχρι τώρα το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, αλλά οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού προετοιμάζαν μια εβδομάδα πριν την εθνική επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου μια γιορτή που περιείχε αποστήθιση κάποιων ποιημάτων, σκετς και εκμάθηση τραγουδιών σχετικών με την εθνική ανεξαρτησία. Εξασφαλίσαμε επίσης, στο μέτρο του εφικτού, ότι δεν θα αλλοίωναν τα αποτελέσματα της έρευνας άλλοι παράγοντες (όπως πχ. διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας από αυτό της Ομάδας Ελέγχου, ιδιαίτερα θετική ή αρνητική αντιμετώπιση της Θεατρικής Αγωγής από το διδακτικό προσωπικό ή το Διευθυντή του σχολείου, μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, γονείς που να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις θεάτρου, κλπ).

Στο δείγμα συμμετείχαν 79 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Από τα 79 άτομα του δείγματος, τα 40 (ποσοστό 50,6%) ήταν αγόρια και τα 39 (ποσοστό 49,4%) ήταν κορίτσια (Πίνακας 1). Οι μαθητές που μετείχαν στην Πειραματική Ομάδα ήταν 38 (ποσοστό 48,1%), εκ των οποίων 22 ήταν αγόρια (ποσοστό 57,9%) και 16 ήταν κορίτσια (ποσοστό 42,1%) (Πίνακας 2). Οι μαθητές που μετείχαν στην Ομάδα Ελέγχου ήταν 41 (ποσοστό 51,9%), εκ των οποίων 18 ήταν αγόρια (ποσοστό 43,9%) και 23 ήταν κορίτσια (ποσοστό 56,1%). Θεωρούμε απαραίτητο στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με δεδομένο το μικρό αριθμό των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτήν δεν μπορούν να γενικευθούν για όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Ελπίζουμε ωστόσο να αποβούν ένα πρώτο βήμα για ευρύτερης κλίμακας αντίστοιχες έρευνες και εκπαιδευτικές προτάσεις που να αφορούν την Αισθητική Αγωγή.

Πίνακας 1

Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα
αγόρι			
40	50,6	50,6	
κορίτσι			
39	49,4	100,0	
Σύνολο			
79	100,0		

Πίνακας 2

Ομάδα

Είδος Ομάδας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα
Πειραματική			
38	48,1	48,1	
Ελέγχου			
41	51,9	100,0	
Σύνολο			
79	100,0		

Ερωτηματολόγιο

Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε ένα δείγμα 30 μαθητών, με στόχο από τη μια να γίνει η τελική αξιολόγηση των αξόνων και από την άλλη να δοκιμαστεί η ανάλυση και ερμηνεία των στατιστικών αποτελεσμάτων. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 10 μαθητές, στις οποίες συζητήθηκαν τα θέματα που περιέχονται στους βασικούς άξονες του ερωτηματολογίου. Η προέρευνα και οι συνεντεύξεις συνέτειναν στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα). Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 2 ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιέχονται ορισμένα ατομικά στοιχεία των μαθητών (μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας και βαθμολογία της προηγούμενης τάξης) και στη δεύτερη ενότητα υπάρχει το εργαλείο αξιολόγησης με το οποίο ομαδοποιούνται οι εξής άξονες:

Κριτική σκέψη (ερωτήσεις 1-7) – Δημιουργική σκέψη (ερωτήσεις 8-17) – Αυτοεκτίμηση (ερωτήσεις 18-21) – Δημιουργική εμπλοκή (ερωτήσεις 22-23).

Οι ερωτήσεις έγιναν από την ερευνήτρια, η οποία στηρίχτηκε στη σχετική βιβλιογραφία για τα χαρακτηριστικά στοιχεία που περιλαμβάνει καθένας από τους 4 άξονες (βλέπε βιβλιογραφία, Κόκκοτας, 1996· Κούσουλας, 2003· Ματσαγγούρας, 2007· Bruner, 1986· Torrance, 1987).

Σε καθεμιά από τις ερωτήσεις που συγκροτούν τον κάθε άξονα οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα 5 βαθμών τύπου Likert (1= Διαφωνώ, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Δεν έχω άποψη, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ). Ο κάθε άξονας βαθμολογήθηκε βάσει των μέσων τιμών των απαντήσεων που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις που συγκροτούν τον άξονα.

Προκειμένου σε κάθε ερώτηση η θετική άποψη (συμφωνία, δηλαδή, με τη θετική στάση ως προς την έννοια που εκφράζει ο κάθε άξονας) να εκφράζεται με τις μεγαλύτερες τιμές της κλίμακας, αντιστράφηκαν ορισμένες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που είχαν αρνητικό περιεχόμενο. Στις ερωτήσεις αυτές, στην αρχική τους μορφή, η συμφωνία με το περιεχόμενό τους δήλωνε αρνητική στάση ως προς την έννοια που εκφράζει ο κάθε άξονας, άρα η θετική στάση εκφραζόταν με τη διαφωνία, δηλαδή με τις μικρές τιμές της κλίμακας. Η αντιστροφή έγινε προκειμένου να ισχύει για όλες τις ερωτήσεις το ίδιο κριτήριο: όσο μεγαλύτερο σκορ παρουσιάσει ο μαθητής σε κάθε ερώτηση τόσο πιο θετική είναι η στάση του σε σχέση με τον αντίστοιχο άξονα στον οποίο εντάσσεται η ερώτηση. Οι ερωτήσεις που αντιστράφηκαν είναι οι εξής: 1, 4, 5, 7, 11 έως 14, 17, 19, 22, 23.

Συνεντεύξεις

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στις ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις ήταν 20 μαθητές, οι οποίοι είχαν ήδη απαντήσει στο ερωτηματολόγιο. Οι μαθητές αυτοί κάλυπταν ένα μεγάλο φάσμα γνώσεων και δυνατοτήτων. Η ποικιλία που παρουσίαζε το δείγμα αυτό επέτρεψε τη συγκέντρωση μεγάλου εύρους απαντήσεων. Στη θεματική των συνεντεύξεων συμπεριλαμβάνονταν οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι δυνατή η άμεση συσχέτιση των δύο προσεγγίσεων (ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγιο).

Στατιστική επεξεργασία της ποσοτικής έρευνας

Για τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (1998). Αρχικά πραγματοποιήθηκε Περιγραφική εξέταση (συγκριτικά διαγράμματα που αφορούν τις διαφορές των στάσεων των μαθητών της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση σε σχέση με

καθέναν από τους άξονες) και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν ορισμένες μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής (t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων, πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση και συντελεστής συσχέτισης Pearson (r).

Ερευνητικές υποθέσεις

Υποθέτουμε ότι μετά την παρέμβαση θα υπάρξει διαφορά στη στάση μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου όσον αφορά την Κριτική, τη Δημιουργική σκέψη, την Αυτοεκτίμηση και τη Δημιουργική εμπλοκή.

Η εξειδίκευση και ο βασικός έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων στην ποσοτική έρευνα έγινε με δύο τρόπους: Πρώτον, με τη χρήση ερωτηματολογίου σε κατάλληλα επιλεγμένο δείγμα από μαθητές και δεύτερον, με τη μεθοδολογία των προσωπικών ημικατευθυνόμενων συνεντεύξεων.

6.3.2 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης σε γονείς/θεατές της παράστασης

Στόχος της έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των γονέων των μαθητών και θεατών της παράστασης όσον αφορά την πιθανή βελτίωση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας στους έξι άξονες που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο για τους ενήλικες μετά τη δική μας παρέμβαση (Κριτική σκέψη – Δημιουργική σκέψη – Αυτοεκτίμηση – Συλλογικό πνεύμα – Κοινωνική συνείδηση – Δημιουργική εμπλοκή).

Δείγμα

Στο δείγμα συμμετείχαν 43 γονείς/θεατές της παράστασης. Από τα 43 άτομα του δείγματος, τα 17 (ποσοστό 39,5%) ήταν άντρες και τα 26 (ποσοστό 60,5%) ήταν γυναίκες (Πίνακας 18). Η ηλικία των συμμετεχόντων στο δείγμα είχε την εξής κατανομή: 30-40 ετών ήταν 10 άτομα (ποσοστό 23,3%), 41-50 ετών ήταν 16 άτομα (ποσοστό 37,2%), πάνω από 51 ετών 9 άτομα (ποσοστό 20,9%) και 8 άτομα αγνώστου ηλικίας (ποσοστό 18,6%) (Πίνακας 19). Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο: 2 άτομα ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 4,7%), 23 άτομα ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 53,5%) και 18 άτομα ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 41,9%) (Πίνακας 20).

Πίνακας 18

Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα
Άντρας			
17	39,5	39,5	

Γυναίκα			
26	60,5	100,0	
Σύνολο			
43	100,0		

Πίνακας 19

Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα
30-40	10	23,3	28,6
41-50	16	37,2	74,3
πάνω από 51	9	20,9	100,0
Δεν απάντησαν	8	18,6	
Σύνολο	43	100,0	

Πίνακας 20

Μορφωτικό επίπεδο

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση			
2	4,7	4,7	
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση			
23	53,5	58,1	
Τριτοβάθμια εκπαίδευση			
18	41,9	100,0	
Σύνολο			
43	100,0		

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) περιλαμβάνει 2 ενότητες: Στην πρώτη ενότητα περιέχονται ορισμένα ατομικά στοιχεία των γονέων των μαθητών (φύλο, ηλικία και

μορφωτικό επίπεδο). Στη δεύτερη ενότητα υπάρχουν 36 ερωτήσεις που ομαδοποιούνται σε 6 άξονες. Οι ερωτήσεις του β' μέρους του ερωτηματολογίου καταρτίστηκαν με βάση την προαναφερθείσα (σελ. 106-107 της παρούσης) σχετική βιβλιογραφία.

Οι άξονες αυτοί είναι οι εξής:

Κριτική σκέψη (ερωτήσεις 1-7) – Δημιουργική σκέψη (ερωτήσεις 8-12) – Αυτοεκτίμηση (ερωτήσεις 19-26) – Συλλογικό πνεύμα (ερωτήσεις 27-33) – Κοινωνική συνείδηση (ερωτήσεις 34, 36) – Δημιουργική εμπλοκή (ερωτήσεις 35, 37-39).

Σε καθεμιά από τις ερωτήσεις που συγκροτούν τον κάθε άξονα οι απαντήσεις δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= Διαφωνώ, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Δεν έχω άποψη, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ). Ο κάθε άξονας βαθμολογήθηκε βάσει των μέσων τιμών των ερωτήσεων που συγκροτούν τον άξονα.

Προκειμένου σε κάθε ερώτηση η θετική άποψη (συμφωνία, δηλαδή, με τη θετική στάση ως προς την έννοια που εκφράζει ο κάθε άξονας) να εκφράζεται με τις μεγαλύτερες τιμές της κλίμακας, αντιστράφηκαν 16 από τις 39 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις που αντιστράφηκαν είναι οι εξής: 1, 3, 4, 13 έως 18, 21, 23, 25, 27, 29, 34, 38.

(Οι ερωτήσεις που συνδέονται με το Συλλογικό πνεύμα και την Κοινωνική συνείδηση τέθηκαν μόνο στους γονείς και όχι στους μαθητές. Οι διαστάσεις αυτές προτιμήθηκε να ανιχνευτούν στην ποιοτική έρευνα, διότι, όπως φάνηκε από την πιλοτική έρευνα, δεν ήταν εύκολο να διερευνηθούν ποσοτικά : οι μαθητές καταλάβαιναν ποια πρέπει να είναι η σωστή απάντηση και δεν έδιναν ειλικρινείς απαντήσεις. Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη ότι τα μεγάλα και σύνθετα ερωτηματολόγια εν γένει δεν είναι κατάλληλα για μαθητές του Δημοτικού.)

Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (1998). Αρχικά πραγματοποιήθηκε Περιγραφική εξέταση (μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και ραβδογράμματα συχνοτήτων) και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν το t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων και η Ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιαστούν τα συγκεντρωτικά διαγράμματα που αφορούν την εξέλιξη των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, σε σχέση με καθεμία από τις υποκατηγορίες των έξι αξόνων.

Α. ΠΟΣΟΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

1ος Άξονας: Κριτική σκέψη

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 656

Υποκατηγορίες

Π	α) έννοιες: 28
λ	β) κρίσεις: 172
αί	γ) γενικεύσεις: 113
σι	δ) σχήματα: 5
ο	ε) διαδικασίες: 133
1	στ) αξίες / στάσεις: 205

2ος Άξονας: Δημιουργική σκέψη

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 364

Υποκατηγορίες

Π	α) ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής σύλληψης: 125
λ	β) ευελιξία: 131
αί	γ) πρωτοτυπία: 6
σι	δ) οργάνωση: 46
ο	ε) χιούμορ: 9
2	στ) σύνθεση: 47

3ος Άξονας: Αυτοεκτίμηση

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 193

Υποκατηγορίες

Π	α) σχέση μεταξύ ιδανικού πρότυπου και εικόνας που νιώθω ότι είμαι: 82
λ	β) η γνώμη των άλλων: 7
αί	γ) προσωπικοί στόχοι: 48
σι	δ) σχέση με την ομάδα: 56

4ος Άξονας: Συλλογικό πνεύμα

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 243

Υποκατηγορίες

Π λ αί ...	α) ρόλος στην ομάδα: 24 β) παρώθηση: 114 γ) σχέσεις: 105
---------------------	--

5^{ος} Άξονας: Κοινωνική συνείδηση

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 206

Υποκατηγορίες

Π λ αί ...	α) είδος κοινωνικής δυναμικής: 94 β) ποιότητες σύστασης κοινωνικής ομάδας: 46 γ) όροι λειτουργίας: 66
---------------------	---

6ος Άξονας: Δημιουργική εμπλοκή

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 157

Υποκατηγορίες

Π λ αί σι	α) πραξιακή αναπαράσταση: 82 β) εικονιστική αναπαράσταση: 56 γ) συμβολική αναπαράσταση: 19 (λεκτική / εννοιολογική αναπαράσταση 3/16)
--------------------	---

Από το πλαίσιο 1 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Κριτική σκέψη, η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης παρουσίασε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *αξίες / στάσεις*. Πολύ ικανοποιητικά εξελίχθηκε επίσης στις *κρίσεις*, στις *διαδικασίες* και στις *γενικεύσεις*, ενώ δεν αναπτύχθηκε ικανοποιητικά στις *έννοιες* και στα *σχήματα*.

Από το πλαίσιο 2 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Δημιουργική σκέψη, η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την *ευελιξία* και την *ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής σύλληψης*. Θετικά ήταν και τα αποτελέσματα για τη *σύνθεση* και την *οργάνωση*, ενώ δεν παρουσίασε ικανοποιητική εξέλιξη στην *πρωτοτυπία* και στο *χιούμορ*.

Από το πλαίσιο 3 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Αυτοεκτίμηση, η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *σχέση πρότυπου και εικόνας* και σχετικά θετικά αποτελέσματα στις υποκατηγορίες *σχέση με την ομάδα* και *προσωπικοί στόχοι*. Δεν εμφάνισε θετική ανάπτυξη στην υποκατηγορία *γνώμη των άλλων*.

Από το πλαίσιο 4 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά το Συλλογικό πνεύμα, η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *παρώθηση*. Πολύ θετικά αποτελέσματα είχε και στην υποκατηγορία *σχέσεις*, ενώ δεν εμφάνισε ικανοποιητικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *ρόλος στην ομάδα*.

Από το πλαίσιο 5 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Κοινωνική συνείδηση, η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *είδος κοινωνικής δυναμικής*. Ικανοποιητικά αποτελέσματα παρουσίασε και στην υποκατηγορία *όροι λειτουργίας*, και σχετικά ικανοποιητικά αποτελέσματα είχε η υποκατηγορία *ποιότητες σύστασης κοινωνικής ομάδας*.

Από το πλαίσιο 6 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Δημιουργική εμπλοκή, η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε πολύ καλά αποτελέσματα στην *πραξιακή αναπαράσταση* και αρκετά καλά αποτελέσματα στην *εικονιστική αναπαράσταση*. Αισθητά λιγότερη εξέλιξη εμφάνισαν τα αποτελέσματα της υποκατηγορίας *συμβολική αναπαράσταση*.

Συμπέρασμα: Η Πειραματική Ομάδα εμφάνισε στους άξονες θετικά αποτελέσματα. Ορισμένες υποκατηγορίες παρουσίασαν ιδιαίτερα θετική εξέλιξη, ενώ κάποιοι άλλοι μικρότερη ή αισθητά μικρότερη εξέλιξη.

B. ΠΟΣΟΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιαστούν τα συγκεντρωτικά διαγράμματα που αφορούν τις παρατηρήσεις που κατέγραφε η Ερευνήτρια σε μορφή Ημερολογίου Τάξης για την εξέλιξη των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, σε σχέση με καθεμία από τις υποκατηγορίες των έξι αξόνων.

1ος Άξονας: Κριτική σκέψη

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 161

Υποκατηγορίες

Π	α) έννοιες: Αρνητικές: 5 / Θετικές: 6
λ	β) κρίσεις: 12
αί	γ) γενικεύσεις: 5
σι	δ) σχήματα: 9
ο	ε) διαδικασίες: 41
7	στ) αξίες / στάσεις: 83

2ος Άξονας: Δημιουργική σκέψη

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 113

Υποκατηγορίες

Π	α) ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής σύλληψης: 50
λ	β) ευελιξία: 22
αί	γ) πρωτοτυπία: 2
σι	δ) οργάνωση: 8
ο	ε) χιούμορ: 4
8	στ) σύνθεση: 27

3ος Άξονας: Αυτοεκτίμηση

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 18

Υποκατηγορίες

Π	α) σχέση μεταξύ ιδανικού πρότυπου και εικόνας που νιώθω ότι είμαι:
λ	Θετικά 8 / Αρνητικό 1
αί	β) η γνώμη των άλλων: 2
σι	γ) προσωπικοί στόχοι: 4
ο	δ) σχέση με την ομάδα: 3
-	

4ος Άξονας: Συλλογικό πνεύμα

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 23

Υποκατηγορίες

Π	α) ρόλος στην ομάδα: 12
λ	β) παρώθηση: 4
αί	γ) σχέσεις: 17
σι	

5ος Άξονας: Κοινωνική συνείδηση

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 36

Υποκατηγορίες

Π λ αί σι	α) είδος κοινωνικής δυναμικής: 12 β) ποιότητες σύστασης κοινωνικής ομάδας: 12 γ) όροι λειτουργίας: 12
--------------------	---

6ος Άξονας: Δημιουργική εμπλοκή

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 95

Υποκατηγορίες

Π λ αί σι	α) πραξιακή αναπαράσταση: 40 β) εικονιστική αναπαράσταση: 18 γ) συμβολική αναπαράσταση: 27
--------------------	--

Από το πλαίσιο 7 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Κριτική σκέψη, η ερευνήτρια κατέγραψε ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης παρουσίασε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *αξίες / στάσεις*. Πολύ ικανοποιητικά εξελίχθηκε επίσης στις *διαδικασίες*. Λιγότερο θετική εμφανίστηκε η εξέλιξη στις υποκατηγορίες *κρίσεις* και *έννοιες*, ενώ δεν σημείωσε ικανοποιητική εξέλιξη στα *σχήματα* και τις *γενικεύσεις*.

Από το πλαίσιο 8 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Δημιουργική σκέψη, η ερευνήτρια σημείωσε ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την *ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής σύλληψης*. Θετικά αποτελέσματα σημείωσε για τη *σύνθεση* και την *ευελιξία*, ενώ κατά τη γνώμη της δεν παρουσίασε ικανοποιητική εξέλιξη η *οργάνωση*, η *πρωτοτυπία* και το *χιούμορ*.

Από το πλαίσιο 9 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Αυτοεκτίμηση, η ερευνήτρια δεν παρατήρησε θετική ανάπτυξη σε καμία υποκατηγορία. Θεωρεί ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε σχετικά θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *σχέση πρότυπου & εικόνας μου*, ενώ δεν εμφάνισε ικανοποιητική ανάπτυξη στις υποκατηγορίες *γνώμη των άλλων*, *σχέση με την ομάδα* και *προσωπικοί στόχοι*.

Από το πλαίσιο 10 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά το Συλλογικό πνεύμα, η ερευνήτρια σημείωσε ότι κατά τη γνώμη της η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης δεν εμφάνισε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στις υποκατηγορίες *παρώθηση* και *ρόλος στην ομάδα*, ενώ πολύ θετικά αποτελέσματα είχε στην υποκατηγορία *σχέσεις*.

Από το πλαίσιο 11 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Κοινωνική συνείδηση, η ερευνήτρια σημείωσε ότι κατά τη γνώμη της η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα και στις τρεις υποκατηγορίες: *είδος κοινωνικής δυναμικής, ποιότητες σύστασης κοινωνικής ομάδας και όροι λειτουργίας.*

Από το πλαίσιο 12 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Δημιουργική εμπλοκή, η ερευνήτρια σημείωσε ότι κατά τη γνώμη της η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε πολύ καλά αποτελέσματα στην *πραξιακή αναπαράσταση* και αρκετά καλά αποτελέσματα στην *εικονιστική αναπαράσταση*. Αισθητά μικρότερη εξέλιξη εμφάνισαν τα αποτελέσματα της υποκατηγορίας *συμβολική αναπαράσταση*.

Συμπέρασμα: Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, η Πειραματική Ομάδα εμφάνισε στους άξονες Κριτική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Συλλογικό πνεύμα, Κοινωνική συνείδηση και Δημιουργική εμπλοκή θετικά αποτελέσματα. Ορισμένες υποκατηγορίες αυτών των αξόνων παρουσίασαν ιδιαίτερα θετική εξέλιξη, ενώ κάποιοι άλλοι μικρότερη ή αισθητά μικρότερη. Δεν παρουσίασε, κατά τη γνώμη της, θετικά αποτελέσματα ο άξονας Αυτοεκτίμηση.

Γ. ΠΟΣΟΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ/ΘΕΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιαστούν τα συγκεντρωτικά διαγράμματα που αφορούν τις παρατηρήσεις των γονέων/θεατών της παράστασης για την εξέλιξη των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας μετά την παρέμβαση, σε σχέση με καθεμία από τις υποκατηγορίες των έξι αξόνων.

1ος Άξονας: Κριτική σκέψη

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 194

Υποκατηγορίες

Π	α) έννοιες: 23
λ	β) κρίσεις : 4
αί	γ) γενικεύσεις: 21
σι	δ) σχήματα: 0
ο	ε) διαδικασίες: 65
1	στ) αξίες / στάσεις: 81 (κυρίως από τη λέξη <i>συγκινήθηκα</i>)

2ος Άξονας: Δημιουργική σκέψη

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 101

Υποκατηγορίες

Π	α) ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής σύλληψης: 35
λ	β) ευελιξία: 4
αί	γ) πρωτοτυπία: 6
σι	δ) οργάνωση: 4
ο	ε) χιούμορ: 21
1	στ) σύνθεση: 31

3ος Άξονας: Αυτοεκτίμηση

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 13

Υποκατηγορίες

Π	α) σχέση μεταξύ ιδανικού πρότυπου και εικόνας που νιώθω ότι είμαι: 4
λ	β) η γνώμη των άλλων: 3
αί	γ) προσωπικοί στόχοι: 4
σι	δ) σχέση με την ομάδα: 2

4ος Άξονας: Συλλογικό πνεύμα

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 8

Υποκατηγορίες

Π	α) ρόλος στην ομάδα: 1
λ	β) παρώθηση: 2
αί	γ) σχέσεις: Αρνητική 1 / Θετικές 4
σι	

5ος Άξονας: Κοινωνική συνείδηση

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 19

Υποκατηγορίες

Π	α) είδος κοινωνικής δυναμικής: 5
λ	β) ποιότητες σύστασης κοινωνικής ομάδας: 8
αί	γ) όροι λειτουργίας: 6
σι	

6ος Άξονας: Δημιουργική εμπλοκή

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 55

Υποκατηγορίες

- α) Πραξιακή αναπαράσταση: 4
β) εικονιστική αναπαράσταση: 10
γ) συμβολική αναπαράσταση: 41

Από το πλαίσιο 13 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Κριτική σκέψη, οι Γονείς/Θεατές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης παρουσίασε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *αξίες / στάσεις*. Ικανοποιητικά εξελίχθηκε κατά τη γνώμη τους και στις *διαδικασίες*. Λιγότερο θετική εμφανίστηκε η εξέλιξη στις υποκατηγορίες *έννοιες* και *γενικεύσεις*, ενώ δεν σημείωσε ικανοποιητική εξέλιξη στις *κρίσεις* και τα *σχήματα*.

Από το πλαίσιο 14 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Δημιουργική σκέψη, οι Γονείς/Θεατές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την *ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής σύλληψης* και τη *σύνθεση*. Αρκετά θετικά αποτελέσματα σημείωσαν για το *χιούμορ*, ενώ δεν παρουσίασε εξέλιξη κατά τη γνώμη τους η *οργάνωση*, η *πρωτοτυπία* και η *ευελιξία*.

Από το πλαίσιο 15 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Αυτοεκτίμηση, οι Γονείς/Θεατές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε σχετικά θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *σχέση πρότυπου & εικόνας μου* και στους *προσωπικούς στόχους*, ενώ δεν εμφάνισε ικανοποιητική ανάπτυξη στις υποκατηγορίες *γνώμη των άλλων* και *σχέση με την ομάδα*.

Από το πλαίσιο 16 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά το Συλλογικό πνεύμα, οι Γονείς/Θεατές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *σχέσεις*, ενώ δεν εμφάνισε ικανοποιητικά αποτελέσματα στις υποκατηγορίες *παρώθηση* και *ρόλος στην ομάδα*.

Από το πλαίσιο 17 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Κοινωνική συνείδηση, οι Γονείς/Θεατές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε ικανοποιητικά αποτελέσματα και στις τρεις υποκατηγορίες, με πρώτη κατά σειρά την υποκατηγορία *ποιότητες σύστασης κοινωνικής ομάδας*, δεύτερη την υποκατηγορία *όροι λειτουργίας* και τρίτη την υποκατηγορία *είδος κοινωνικής δυναμικής*.

Από το πλαίσιο 18 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Δημιουργική εμπλοκή, οι Γονείς/Θεατές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε πολύ καλά αποτελέσματα στη *συμβολική αναπαράσταση*, αρκετά θετικά στην *εικονιστική αναπαράσταση* και αισθητά μικρότερη εξέλιξη στην υποκατηγορία *πραξιακή αναπαράσταση*.

Συμπέρασμα: Σύμφωνα με τις απόψεις των Γονέων/Θεατών, η Πειραματική Ομάδα εμφάνισε και στους έξι άξονες (Κριτική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Αυτοεκτίμηση, Συλλογικό πνεύμα, Κοινωνική συνείδηση και Δημιουργική εμπλοκή) θετικά αποτελέσματα. Ορισμένες υποκατηγορίες αυτών των αξόνων παρουσίασαν ιδιαίτερα θετική εξέλιξη, ενώ κάποιοι άλλοι μικρότερη ή αισθητά μικρότερη.

Δ. ΠΟΣΟΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ-ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ ΤΑΞΗΣ

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιαστούν τα συγκεντρωτικά διαγράμματα που αφορούν τις παρατηρήσεις των δασκάλων-παρατηρητών της παρέμβασης για την εξέλιξη των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας στο σύνολο της σχολικής συμπεριφοράς τους, σε σχέση με καθεμία από τις υποκατηγορίες των έξι αξόνων.

1ος Άξονας: Κριτική σκέψη

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 22

Υποκατηγορίες

Π	α) έννοιες: 0
λ	β) κρίσεις: 4
αί	γ) γενικεύσεις: 6
σι	δ) σχήματα: 2
ο	ε) διαδικασίες: 4
1	στ) αξίες / στάσεις: 6

2ος Άξονας: Δημιουργική σκέψη

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 11

Υποκατηγορίες

Π	α) ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής σύλληψης: 4
λ	β) ευελιξία: 4
αί	γ) πρωτοτυπία: 0
σι	δ) οργάνωση: 2
ο	ε) χιούμορ: 0
2	στ) σύνθεση: 1

3^{ος} Άξονας: Αυτοεκτίμηση

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 7

Υποκατηγορίες

Π	α) σχέση μεταξύ ιδανικού πρότυπου και εικόνας που νιώθω ότι είμαι: 1
λ	β) η γνώμη των άλλων: 2
αί	γ) προσωπικοί στόχοι: 1
σι	δ) σχέση με την ομάδα: 3

4ος Άξονας: Συλλογικό πνεύμα

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 8

Υποκατηγορίες

Π λ αί σι	α) ρόλος στην ομάδα: 1 β) παρώθηση: 2 γ) σχέσεις: 5
--------------------	---

5ος Άξονας: Κοινωνική συνείδηση

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 6

Υποκατηγορίες

Π λ αί σι	α) είδος κοινωνικής δυναμικής: 2 β) ποιότητες σύστασης κοινωνικής ομάδας: 2 γ) όροι λειτουργίας: 2
--------------------	--

6ος Άξονας: Δημιουργική εμπλοκή

(κονστрукτιβιστική-διαθεματική προσέγγιση γνώσης του Bruner)

Σύνολο μονάδων ανάλυσης: 18

Υποκατηγορίες

Π λ αί σι ο	α) πραξιακή αναπαράσταση: το παιδί μαθαίνει μέσα από τη ΔΡΑΣΗ, τη ΜΙΜΗΣΗ και τον ΧΕΙΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ (αισθησιοκινητικό στάδιο): 7 β) εικονιστική αναπαράσταση: 7 γ) συμβολική αναπαράσταση: 4
-------------------------	---

Οι δάσκαλοι-παρατηρητές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης παρουσίασε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στις υποκατηγορίες *αξίες / στάσεις* και *γενικεύσεις*. Ικανοποιητικά εξελίχθηκε κατά τη γνώμη τους και στις υποκατηγορίες *κρίσεις* και *διαδικασίες*, ενώ δεν σημείωσε ικανοποιητική εξέλιξη στις *έννοιες* και τα *σχήματα*.

Από το πλαίσιο 20 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Δημιουργική σκέψη, οι δάσκαλοι-παρατηρητές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την *ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής*

σύλληψης και την ευελιξία. Δεν θεωρούν ότι παρουσίασε εξέλιξη κατά τη γνώμη τους η *οργάνωση*, η *σύνθεση*, η *πρωτοτυπία* και το *χιούμορ*.

Από το πλαίσιο 21 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Αυτοεκτίμηση, οι δάσκαλοι-παρατηρητές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε θετικά αποτελέσματα στις υποκατηγορίες *σχέση με την ομάδα* και *γνώμη των άλλων*, ενώ δεν εμφανίστηκε ικανοποιητική ανάπτυξη στις υποκατηγορίες *σχέση πρότυπου – εικόνας μου* και *προσωπικοί στόχοι*.

Από το πλαίσιο 22 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά το Συλλογικό πνεύμα, οι δάσκαλοι-παρατηρητές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε θετικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία *σχέσεις*, ενώ μη ικανοποιητικά ήταν τα αποτελέσματα στις υποκατηγορίες *παρώθηση* και *ρόλος στην ομάδα*.

Από το πλαίσιο 23 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά την Κοινωνική συνείδηση, οι δάσκαλοι-παρατηρητές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε ικανοποιητικά αποτελέσματα και στις τρεις υποκατηγορίες.

Από το πλαίσιο 24 παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Δημιουργική εμπλοκή, οι δάσκαλοι-παρατηρητές θεωρούν ότι η Πειραματική Ομάδα με τη βοήθεια της παρέμβασης εμφάνισε πολύ καλά αποτελέσματα στην *πραξιακή* και την *εικονιστική αναπαράσταση*, και αρκετά θετικά αποτελέσματα στη *συμβολική αναπαράσταση*.

Συμπέρασμα: Σύμφωνα με τους δασκάλους-παρατηρητές, η Πειραματική Ομάδα εμφάνισε και στους έξι άξονες (Κριτική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Αυτοεκτίμηση, Συλλογικό πνεύμα, Κοινωνική συνείδηση και Δημιουργική εμπλοκή) θετικά αποτελέσματα. Ορισμένες υποκατηγορίες αυτών των αξόνων παρουσίασαν ιδιαίτερα θετική εξέλιξη, ενώ κάποιοι άλλοι μικρότερη ή αισθητά μικρότερη.

7.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.2.1 Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιαστούν τα συγκριτικά διαγράμματα που αφορούν τις διαφορές των μέσων τιμών της βελτίωσης των μαθητών της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση σε σχέση με καθέναν από τους άξονες. Το κατά πόσον οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, δηλαδή γενικεύονται και στους αντίστοιχους πληθυσμούς, θα εξεταστεί στην επόμενη παράγραφο που αναφέρεται στην «Επαγωγική στατιστική».

Παρατήρηση: Στα διαγράμματα είναι πιθανόν ίδιες μέσες τιμές να εμφανίζουν διαφορές στο ύψος της ράβδου στην οποία αντιστοιχούν, π.χ. στο διάγραμμα 3 η τιμή 3,4

δεν αντιστοιχεί σε ισοϋψείς ράβδους. Αυτό οφείλεται στο ότι οι τιμές που εμφανίζονται στα ραβδογράμματα είναι στρογγυλοποιημένες, επομένως είναι πιθανό να υπάρχουν μεταξύ τους μικρές διαφορές, οι οποίες αποτυπώνονται στο ύψος της ράβδου.

Από το διάγραμμα 1 παρατηρούμε ότι η Πειραματική Ομάδα και η Ομάδα Ελέγχου δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά στη μέση τιμή πριν από την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση η Πειραματική Ομάδα παρουσιάζει αρκετά μεγάλη διαφορά στη μέση τιμή σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου. Επομένως, φαίνεται ότι μετά την παρέμβαση βελτιώθηκε περισσότερο στον άξονα της Κριτικής σκέψης σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου.

Από το διάγραμμα 2 παρατηρούμε ότι η Πειραματική Ομάδα και η Ομάδα Ελέγχου δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά στη μέση τιμή πριν από την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση η Πειραματική Ομάδα παρουσιάζει αρκετά μεγάλη διαφορά στη μέση τιμή σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου. Επομένως, φαίνεται ότι μετά την παρέμβαση βελτιώθηκε στον άξονα της Δημιουργικής σκέψης σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου.

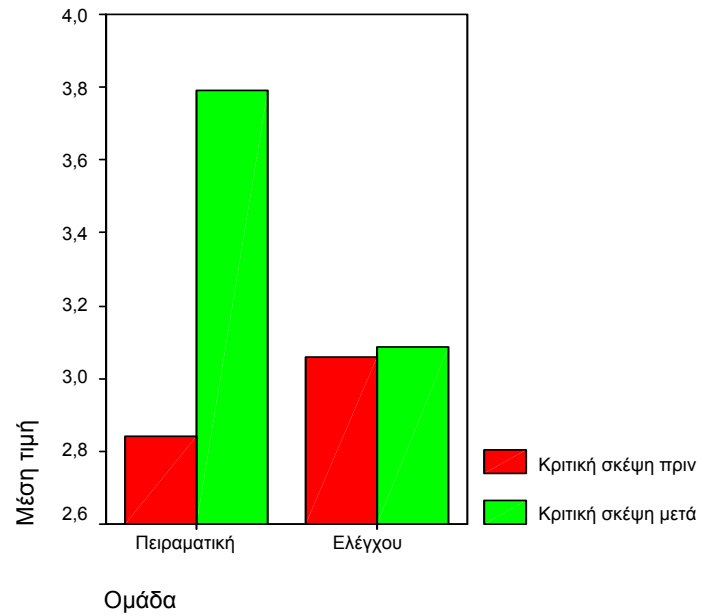
Από το διάγραμμα 3 παρατηρούμε ότι η Πειραματική Ομάδα και η Ομάδα Ελέγχου παρουσιάζουν μικρή διαφορά στη μέση τιμή πριν από την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζουν σχεδόν καθόλου διαφορά. Επομένως, δεν φαίνεται να υπήρξε βελτίωση στις δυο ομάδες μετά την παρέμβαση όσον αφορά την Αυτοεκτίμηση.

Παρατήρηση: Στο διάγραμμα 3 φαίνεται ότι και οι δύο ομάδες μετά την παρέμβαση εμφανίζουν ακριβώς την ίδια μέση τιμή, δηλαδή 3,4. Στην πραγματικότητα οι μέσες τιμές δεν είναι ακριβώς ίδιες, αλλά το 3,4 αποτελεί στρογγυλοποίηση για μεν την Πειραματική Ομάδα του 3,42 και για δε την Ομάδα Ελέγχου του 3,35. Επειδή η μέση τιμή της Πειραματικής Ομάδας μετά την παρέμβαση είναι ελαφρώς μεγαλύτερη από την αντίστοιχη της Ομάδας Ελέγχου, η ράβδος στο διάγραμμα της Πειραματικής Ομάδας μετά την παρέμβαση είναι ελαφρώς υψηλότερη από την αντίστοιχη της Ομάδας Ελέγχου.

Από το διάγραμμα 4 παρατηρούμε ότι η Πειραματική Ομάδα και η Ομάδα Ελέγχου δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά στη μέση τιμή πριν από την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση η Πειραματική Ομάδα παρουσιάζει αρκετά μεγάλη διαφορά στη μέση τιμή σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου. Επομένως, φαίνεται ότι μετά την παρέμβαση ανέπτυξε βελτιώθηκε περισσότερο στη Δημιουργική εμπλοκή σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου.

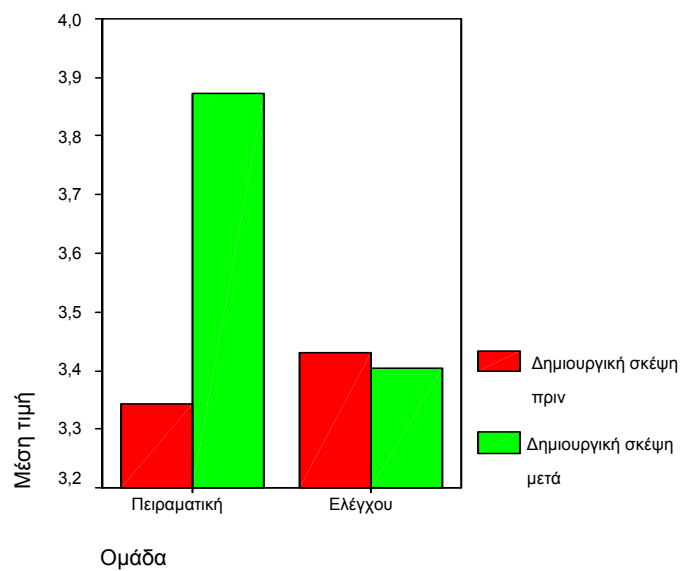
Διάγραμμα 1

Διαφορές μέσων όρων όσον αφορά τη βελτίωση των μαθητών της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση στον άξονα της Κριτικής σκέψης.



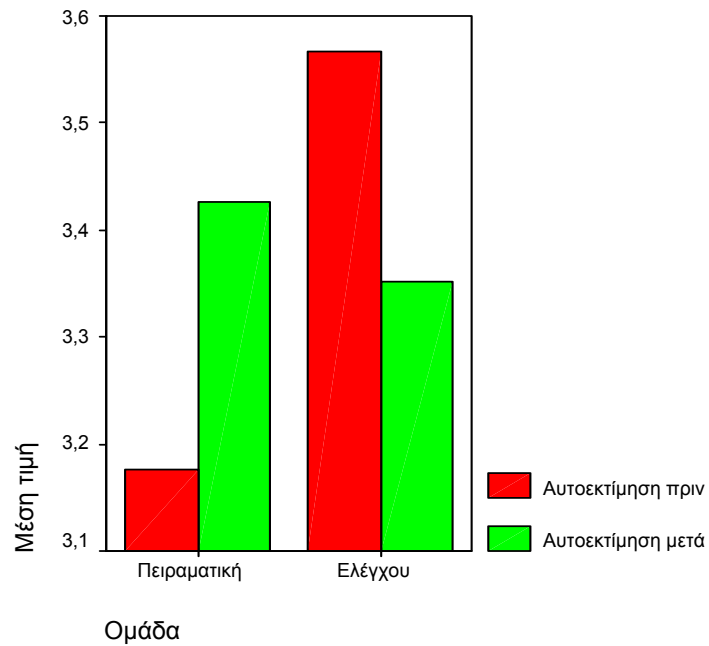
Διάγραμμα 2

Διαφορές μέσων όρων των μαθητών της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τη βελτίωση στον άξονα της Δημιουργικής σκέψης



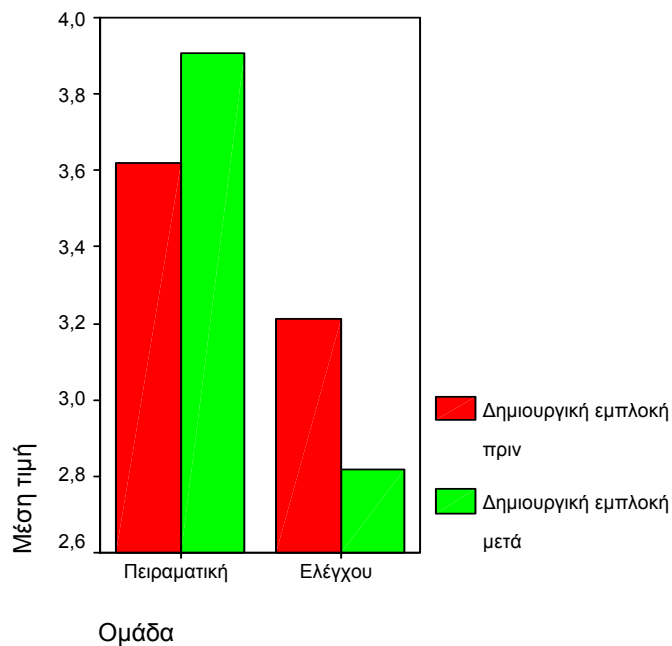
Διάγραμμα 3

Διαφορές μέσων όρων των μαθητών της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τη βελτίωσή τους στον άξονα της Αυτοεκτίμησης



Διάγραμμα 4

Διαφορές μέσων όρων των των μαθητών της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τη βελτίωση στον άξονα της Δημιουργικής εμπλοκής.



Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ο πίνακας με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις που αφορούν καθεμιά από τις 23 ερωτήσεις πριν και μετά την παρέμβαση της ερευνητριας. Υπενθυμίζεται ότι, προκειμένου σε κάθε ερώτηση η βελτίωση(συμφωνία, δηλαδή, με τη βελτίωση ως προς την έννοια που εκφράζει ο κάθε άξονας) να εκφράζεται με τις μεγαλύτερες τιμές της κλίμακας, αντιστράφηκαν οι εξής ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που είχαν αρνητικό περιεχόμενο: 1, 4, 5, 7, 11 έως 14, 17, 19, 22, 23. Οι ερωτήσεις προ της παρέμβασης συμβολίζονται με ΒΠΡΙΝ, ενώ μετά την παρέμβαση συμβολίζονται με ΒΜΕΤΑ. Προκειμένου να αναγνωρίζονται οι ερωτήσεις στις οποίες έγινε αντιστροφή των τιμών τους, έχουν στο τέλος το γράμμα R.

Πίνακας 3

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις καθεμιάς από τις ερωτήσεις πριν και μετά την παρέμβαση

Ερωτήσεις	Μέση τιμή	Αριθμός ατόμων	Τυπική απόκλιση
B1ΜΕΤΑR	2,41	75	1,543
B1ΠΡΙΝR			
1,56	75	0,919	
B2ΜΕΤΑ			
4,51	73	0,748	
B2ΠΡΙΝ			

4,12	73	1,190	
В3МЕТА			
3,93	73	1,182	
В3ΠΡΙΝ			
3,32	73	1,517	
В4МЕΤΑR			
2,88	75	1,594	
В4ΠΡΙΝR			
2,31	75	1,559	
В5МЕΤΑR			
3,21	73	1,598	
В5ΠΡΙΝR			
3,07	73	1,484	
В6МЕΤΑ			
4,36	75	1,048	
В6ΠΡΙΝ			
4,64	75	0,710	
В7МЕΤΑR			
2,81	75	1,761	
В7ΠΡΙΝR			
1,67	75	1,178	
В8МЕΤΑ			
3,12	75	1,652	
В8ΠΡΙΝ			
2,63	75	1,549	
В9МЕΤΑ			
3,23	75	1,616	
В9ΠΡΙΝ			
2,96	75	1,631	
В10МЕΤΑ			
4,29	75	1,124	
В10ΠΡΙΝ			
4,36	75	1,086	

B11METAR			
2,72	75	1,689	
B11ΠΡΙΝR			
2,32	75	1,232	
B12METAR			
4,63	75	1,010	
B12ΠΡΙΝR			
4,65	75	0,878	
B13METAR			
3,88	74	1,480	
B13ΠΡΙΝR			
3,26	74	1,579	
B14METAR			
3,69	75	1,524	
B14ΠΡΙΝR			
3,77	75	1,599	
B15ΜΕΤΑ			
4,35	75	1,202	
B15ΠΡΙΝ			
4,11	75	1,341	
B16ΜΕΤΑ			
3,64	75	1,485	
B16ΠΡΙΝ			
3,80	75	1,525	
B17METAR			
2,86	74	1,762	
B17ΠΡΙΝR			
2,00	74	1,395	
B18ΜΕΤΑ			
2,69	74	1,334	
B18ΠΡΙΝ			
3,01	74	1,521	
B19METAR			

3,88	74	1,394	
B19ΠΡΙΝR			
3,88	74	1,508	
B20ΜΕΤΑ			
3,80	74	1,122	
B20ΠΡΙΝ			
3,62	74	1,143	
B21ΜΕΤΑ			
3,19	74	1,430	
B21ΠΡΙΝ			
2,97	74	1,443	
B22ΜΕΤΑΡ			
3,19	75	1,566	
B22ΠΡΙΝR			
3,33	75	1,528	
B23ΜΕΤΑΡ			
3,55	74	1,545	
B23ΠΡΙΝR			
3,51	74	1,624	

ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Θα εξεταστεί κατά πόσον υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση στους 4 άξονες που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές που κάνουν Θεατρική Αγωγή.

Οι άξονες αυτοί είναι:

- Κριτική σκέψη (ερωτήσεις 1-7)
- Δημιουργική σκέψη (ερωτήσεις 8-17)
- Αυτοεκτίμηση (ερωτήσεις 18-21)
- Δημιουργική εμπλοκή (ερωτήσεις 22-23)

Προκειμένου να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σύγκριση των δύο ομάδων, χρειάζεται να ελεγχθεί η ισοδυναμία πριν από την παρέμβαση των δύο ομάδων (Πειραματική και Ελέγχου). Η εξέταση έγινε με τη χρήση του t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων (t-test independent samples).

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται για καθέναν από τους τέσσερις άξονες ο αριθμός ατόμων, οι μέσες τιμές οι τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα του μέσου που αντιστοιχούν στις 2 ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) πριν από την παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 5, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου πριν από την παρέμβαση δεν παρατηρήθηκε σε κανέναν άξονα, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας (p) βρέθηκαν μεγαλύτερα του 0,05. Επομένως, σε όλους τους άξονες υπάρχει ισοδυναμία μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου προ της παρέμβασης, δηλαδή και οι δύο ομάδες ξεκίνησαν από την ίδια αφετηρία ως προς τις δυνατότητές τους σε καθέναν από τους άξονες.

Πίνακας 4

Άξονες, αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου που αντιστοιχούν στις 2 ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) πριν από την παρέμβαση

Άξονες	Ομάδα	Αριθμός ατόμων	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα του μέσου
ΑΞ1ΠΡΙΝ Κριτική σκέψη	Πειραματική	38	2,83	,461	0,075
	Ελέγχου				
41	3,04	,594	0,093		
ΑΞ2ΠΡΙΝ Δημιουργική σκέψη	Πειραματική	38	3,34	,372	0,060
	Ελέγχου				
41	3,44	,491	0,077		
ΑΞ3ΠΡΙΝ Αυτοεκτίμηση	Πειραματική	38	3,18	,856	0,139
	Ελέγχου				
41	3,51	,755	0,118		
ΑΞ4ΠΡΙΝ Δημιουργική εμπλοκή	Πειραματική	38	3,62	,983	0,159
	Ελέγχου				

Ελέγχου					
41	3,24	1,261	0,197		

Πίνακας 5

Τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας p και διαφορά των μέσων τιμών μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου πριν από την παρέμβαση

Άξονες	t	Βαθμοί ελευθερίας	p	Διαφορά μέσων τιμών
ΑΞ1ΠΡΙΝ Κριτική σκέψη				
-1,758	77,000	0,083	-0,21	
ΑΞ2ΠΡΙΝ Δημιουργική σκέψη				
-0,938	74,167	0,351	-0,09	
ΑΞ3ΠΡΙΝ Αυτοεκτίμηση				
-1,823	77,000	0,072	-0,33	
ΑΞ4ΠΡΙΝ Δημιουργική εμπλοκή				
1,479	74,855	0,143	0,37	

Αμέσως παρακάτω θα εξεταστεί κατά πόσον υπάρχουν στατιστικά διαφορές μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση σε καθέναν από τους άξονες.

Διαφορές μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση σε καθέναν από τους άξονες που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές που κάνουν Θεατρική Αγωγή

1. Πρώτος άξονας (Κριτική σκέψη)

Πριν από την παρέμβαση η Ομάδα Ελέγχου εμφανίζει μέση τιμή (3,04), η Πειραματική Ομάδα (2,83) (Πίνακας 6) και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών ($t(77) = -1,758$, $p > 0,05$) (Πίνακας 7). Μετά την παρέμβαση εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών που αντιστοιχούν στην Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου ($t(73) = 4,606$, $***p < 0,001$) (Πίνακας 7) και

η μέση τιμή που αντιστοιχεί στην Πειραματική Ομάδα (3,79) είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή που αντιστοιχεί στην Ομάδα Ελέγχου (3,09) (Πίνακας 6).

Παρατήρηση: Ενώ πριν από την παρέμβαση υπήρχε ισοδυναμία μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου όσον αφορά την Κριτική σκέψη, μετά την παρέμβαση η Πειραματική Ομάδα εμφάνισε σημαντικά περισσότερη βελτίωση σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου.

Πίνακας 6

Πρώτος άξονας (Κριτική σκέψη): Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου που αντιστοιχούν στις 2 ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) πριν και μετά την παρέμβαση

	Ομάδα	Αριθμός ατόμων	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα του μέσου
ΑΞ1 ΠΡΙΝ Κριτική σκέψη	Πειραματική	38	2,83	0,461	0,075
	Ελέγχου	41	3,04	0,594	0,093
ΑΞ1 ΜΕΤΑ Κριτική σκέψη	Πειραματική	37	3,79	0,713	0,117
	Ελέγχου	38	3,09	0,613	0,099

Πίνακας 7

Πρώτος άξονας (Κριτική σκέψη): Τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας p και διαφορά των μέσων τιμών μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

	t	Βαθμοί ελευθερίας	p	Διαφορά μέσων τιμών
ΑΞ1 ΠΡΙΝ Κριτική σκέψη	-1,758	77	0,083	-0,21

		Μη σημαντικό		
ΑΞ1 ΜΕΤΑ Κριτική σκέψη	4,606	73	***0,000	0,71

* $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

2. Δεύτερος άξονας (Δημιουργική σκέψη)

Πριν από την παρέμβαση η Ομάδα Ελέγχου εμφανίζει μέση τιμή (3,44), η Πειραματική Ομάδα (3,34) (Πίνακας 8) και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών ($t(77) = -0,938$, $p > 0,05$) (Πίνακας 9). Μετά την παρέμβαση εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών που αντιστοιχούν στην Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου ($t(73) = 3,947$, *** $p < 0,001$) (Πίνακας 9) και η μέση τιμή που αντιστοιχεί στην Πειραματική Ομάδα (3,87) είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή που αντιστοιχεί στην Ομάδα Ελέγχου (3,41) (Πίνακας 8).

Παρατήρηση: Ενώ πριν από την παρέμβαση υπήρχε ισοδυναμία μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου όσον αφορά τη Δημιουργική σκέψη, μετά την παρέμβαση η Πειραματική Ομάδα εμφάνισε σημαντικά περισσότερη βελτίωση σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου.

Πίνακας 8

Δεύτερος άξονας (Δημιουργική σκέψη): Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου που αντιστοιχούν στις 2 ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) πριν και μετά την παρέμβαση

	Ομάδα	Αριθμός ατόμων	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα του μέσου
ΑΞ2 ΠΡΙΝ Δημιουργική σκέψη	Πειραματική	38	3,3447	0,37250	0,06043
	Ελέγχου				
41	3,4363	0,49123	0,07672		
ΑΞ2 ΜΕΤΑ Δημιουργική σκέψη	Πειραματική	37	3,8730	0,54347	0,08935

Ελέγχου					
38	3,4053	0,48152	0,07811		

Πίνακας 9

Δεύτερος άξονας (Δημιουργική σκέψη): Τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας p και διαφορά των μέσων τιμών μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

	t	Βαθμοί ελευθερίας	p	Διαφορά μέσων τιμών
ΑΞ2 ΠΡΙΝ Δημιουργική σκέψη	-0,938	74,167	0,351 Μη σημαντικό	-0,0916
ΑΞ2 ΜΕΤΑ Δημιουργική σκέψη				
3,947	73	***0,000	0,4677	

*p<0,05, ***p<0,001

3. Τρίτος άξονας (Αυτοεκτίμηση)

Πριν από την παρέμβαση η Ομάδα Ελέγχου εμφανίζει μέση τιμή (3,51), η Πειραματική Ομάδα (3,18) (Πίνακας 10) και η διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t(77) = -1,823$, $p > 0,05$) (Πίνακας 11). Μετά την παρέμβαση επίσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των δύο ομάδων ($t(72) = 0,413$, $p > 0,05$) (Πίνακας 11).

Παρατήρηση: Πριν από την παρέμβαση υπήρχε ισοδυναμία μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Το ίδιο αποτέλεσμα διατηρήθηκε και μετά την παρέμβαση. Επομένως, η Πειραματική Ομάδα δεν εμφάνισε περισσότερη βελτίωση στον άξονα της Αυτοεκτίμησης σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου.

Πίνακας 10

Τρίτος άξονας (Αυτοεκτίμηση): Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου που αντιστοιχούν στις 2 ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) πριν και μετά την παρέμβαση

	Ομάδα	Αριθμός ατόμων	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα του μέσου

ΑΞ3 ΠΡΙΝ Αυτοεκτίμηση					
	Πειραματική	38	3,1776	0,85604	0,13887
Ελέγχου					
41	3,5081	0,75457	0,11784		
ΑΞ3 ΜΕΤΑ Αυτοεκτίμηση					
	Πειραματική	37	3,4257	0,74969	0,12325
Ελέγχου					
37	3,3514	0,79595	0,13085		

Πίνακας 11

Τρίτος άξονας (Αυτοεκτίμηση): Τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας p και διαφορά των μέσων τιμών μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

	T	Βαθμοί ελευθερίας	p	Διαφορά μέσων τιμών
ΑΞ3 ΠΡΙΝ Αυτοεκτίμηση	-1,823	77	0,072 Μη σημαντικό	-0,3305
ΑΞ3 ΜΕΤΑ Αυτοεκτίμηση	0,413	72	0,680 Μη σημαντικό	0,0743

4. Τέταρτος άξονας (Δημιουργική εμπλοκή)

Πριν από την παρέμβαση η Ομάδα Ελέγχου εμφανίζει μέση τιμή (3,24) και η Πειραματική Ομάδα (3,62) (Πίνακας 12) και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών ($t(75) = 1,479$, $p > 0,05$) (Πίνακας 13). Μετά την παρέμβαση εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών που αντιστοιχούν στην Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου ($t(73) = 4,188$, $***p < 0,001$) (Πίνακας 13) και η μέση τιμή που αντιστοιχεί στην Πειραματική Ομάδα (3,91) είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή που αντιστοιχεί στην Ομάδα Ελέγχου (2,82) (Πίνακας 12).

Παρατήρηση: Ενώ πριν από την παρέμβαση υπήρχε ισοδυναμία μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου όσον αφορά τη Δημιουργική εμπλοκή, μετά την παρέμβαση η Πειραματική Ομάδα βελτιώθηκε περισσότερο σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου.

Πίνακας 12

Τέταρτος άξονας (Δημιουργική εμπλοκή): Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου που αντιστοιχούν στις 2 ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) πριν και μετά την παρέμβαση

	Ομάδα	Αριθμός ατόμων	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα του μέσου
ΑΞ4 ΠΡΙΝ Δημιουργική εμπλοκή	Πειραματική	38	3,6184	0,98251	0,15938
	Ελέγχου				
41	3,2439	1,26057	0,19687		
ΑΞ4 ΜΕΤΑ Δημιουργική εμπλοκή	Πειραματική	37	3,9054	1,03305	0,16983
	Ελέγχου				
38	2,8158	1,21043	0,19636		

Πίνακας 13

Τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας p και διαφορά των μέσων τιμών μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση

	t	Βαθμοί ελευθερίας	P	Διαφορά μέσων τιμών
ΑΞ4 ΠΡΙΝ Δημιουργική εμπλοκή	1,479	74,855	0,143 Μη σημαντικό	0,3745
ΑΞ4 ΜΕΤΑ Δημιουργική εμπλοκή				
4,188	73	***0,000	1,0896	

*p<0,05, ***p<0,001

Γενική παρατήρηση

Το πρόγραμμα παρέμβασης της ερευνητριας περιλάμβανε τους εξής τέσσερις άξονες: Κριτική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Αυτοεκτίμηση και Δημιουργική εμπλοκή.

Πριν από την παρέμβαση υπήρχε ισοδυναμία μεταξύ των μαθητών που ανήκαν στην Πειραματική Ομάδα και στην Ομάδα Ελέγχου ως προς τη βελτίωσή τους απέναντι σε καθέναν από τους τέσσερις άξονες. Μετά την παρέμβαση της ερευνήτριας επήλθε περισσότερη βελτίωση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου ως προς τους άξονες που αφορούν την Κριτική σκέψη, τη Δημιουργική σκέψη και τη Δημιουργική εμπλοκή. Επομένως, από τις τέσσερες ερευνητικές υποθέσεις επαληθεύθηκαν οι τρεις.

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ)

Στα ατομικά στοιχεία των μαθητών περιέχονται οι εξής παράγοντες (ανεξάρτητες μεταβλητές): μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας και βαθμολογία (επίδοση) στην προηγούμενη τάξη. Επομένως, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό το να εξεταστεί κατά πόσο οι παράγοντες αυτοί είναι κυρίως υπεύθυνοι για τα θετικά αποτελέσματα που εμφανίστηκαν μετά την παρέμβαση ή, αντίθετα, όπως σκοπεύει να δείξει η μελέτη αυτή, ο πιο καθοριστικός παράγοντας είναι η διαδικασία της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στην Πειραματική Ομάδα. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθεί η συνδυασμένη επίδραση όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών [μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας και μέση βαθμολογία (επίδοση) των δύο προηγούμενων τάξεων] στους άξονες στους οποίους εμφανίστηκε, μετά την παρέμβαση, στατιστικά σημαντική βελτίωση υπέρ της Πειραματικής Ομάδας, δηλαδή στους άξονες που αναφέρονται στην Κριτική σκέψη, τη Δημιουργική σκέψη και τη Δημιουργική εμπλοκή. Στις ανεξάρτητες μεταβλητές θα συμπεριληφθεί και η Ομάδα (Πειραματική ή Ομάδα Ελέγχου), προκειμένου να συγκριθεί η επίδρασή της με αυτήν των άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών, δηλαδή το κατά πόσον επιδρά σημαντικά στις εξαρτημένες μεταβλητές το γεγονός ότι ένας μαθητής ανήκει στην Πειραματική ή στην Ομάδα Ελέγχου. Εξαρτημένη μεταβλητή θα θεωρηθεί η διαφορά (μεταβολή) του σκορ (βαθμού συμφωνίας) πριν και μετά την παρέμβαση στους τρεις παραπάνω παράγοντες.

Σε όλες τις περιπτώσεις, προκειμένου να εξεταστεί η συνδυασμένη επίδραση όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών στη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή του βαθμού συμφωνίας μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα, το φύλο, την επίδοση και το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας.

1. Επίδραση ανεξαρτήτων μεταβλητών (ομάδα, φύλο, μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας και επίδοση) στη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στην Κριτική σκέψη.

Προκειμένου να εξεταστεί η συνδυασμένη επίδραση όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών στη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στην Κριτική σκέψη πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή τη διαφορά βαθμολογίας μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα, το φύλο, την επίδοση και το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας.

Το συγκεκριμένο μοντέλο ερμηνεύει το 33,4% της μεταβλητότητας (διακύμανσης ή διασποράς) (Adjusted R Square). Δηλαδή, οι ανεξάρτητες μεταβλητές: ομάδα, φύλο, επίδοση και μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας προβλέπουν το 33,4% της μεταβολής στην *Κριτική σκέψη* μετά την παρέμβαση.

Από τον πίνακα 14 παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντικά επιδρούν η ομάδα και το φύλο (τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05). Επίσης, από τον ίδιο πίνακα μπορούμε να σχηματίσουμε την παρακάτω εξίσωση της γραμμής παλινδρόμησης:

$$Y = 1,508 - 1,051 \times \text{Ομάδα} + 0,376 \times \text{Φύλο} + 0,051 \times \text{Μορφωτικό επίπεδο πατέρα} + 0,177 \times \text{Μορφωτικό επίπεδο μητέρας} - 0,058 \times \text{Επίδοση}$$

Y = εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή η διαφορά στην Κριτική σκέψη πριν και μετά την παρέμβαση

Στο σημείο αυτό χρειάζεται μια διευκρίνιση για το αρνητικό πρόσημο του συντελεστή της Ομάδας, δηλαδή τον αριθμό -1,051). Η αρχική κωδικοποίηση της Ομάδας ήταν 1= Πειραματική Ομάδα, 2= Ομάδα Ελέγχου. Το αρνητικό πρόσημο δηλώνει ότι όσο μικραίνει η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής, δηλαδή γίνεται μετάβαση από την τιμή 2 στην τιμή 1, επομένως από την Ομάδα Ελέγχου μεταβαίνουμε στην Πειραματική Ομάδα, τόσο αυξάνεται θετικά το σκορ που αφορά τη διαφορά στην Κριτική σκέψη.

Παρατήρηση: Η ίδια διευκρίνιση ισχύει και για τις γραμμικές παλινδρομήσεις που θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω, με εξαρτημένες μεταβλητές αντίστοιχα τις διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στη Δημιουργική σκέψη και τη Δημιουργική εμπλοκή.

Σύμφωνα με τους συντελεστές της παραπάνω εξίσωσης, τη σημαντικότερη επίδραση ασκεί η Ομάδα (δηλαδή το κατά πόσον ένας μαθητής ανήκει στην Πειραματική ή στην Ομάδα Ελέγχου). Ακολουθεί το φύλο των μαθητών, όπου τα κορίτσια έχουν περισσότερο θετική στάση ως προς την Κριτική σκέψη σε σχέση με τα αγόρια, διότι το φύλο

κωδικοποιήθηκε με 1= Αγόρι, 2= Κορίτσι, επομένως το θετικό πρόσημο του συντελεστή (+0,376) δηλώνει ότι όσο μεγαλώνει η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής, δηλαδή γίνεται μετάβαση από την τιμή 1 στην τιμή 2, επομένως από τα αγόρια στα κορίτσια, τόσο αυξάνεται θετικά το σκορ που αφορά τη διαφορά στην Κριτική σκέψη. Τα μορφωτικά επίπεδα του πατέρα και της μητέρας, καθώς και η επίδοση δεν ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση (τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05).

Πίνακας 14

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στην Κριτική σκέψη και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα, το φύλο, τα μορφωτικά επίπεδα πατέρα και μητέρας και την επίδοση (Συντελεστές Β, τυπικό σφάλμα, κριτήριο t και επίπεδο σημαντικότητας p)

	B	Τυπικό σφάλμα	t	p
Σταθερά				
1,508	2,020	0,746	0,459	
Ομάδα				
-1,051	0,192	-5,486	0,000	
Φύλο				
0,376	0,183	2,055	0,045	
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα				
0,051	0,164	0,312	0,757	
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας				
0,177	0,167	1,061	0,294	
Επίδοση				
-0,058	0,222	-0,260	0,796	

2. Επίδραση ανεξάρτητων μεταβλητών (ομάδα, φύλο, μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας και επίδοση) στη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στη Δημιουργική σκέψη.

Προκειμένου να εξεταστεί η συνδυασμένη επίδραση όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών στη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στη Δημιουργική σκέψη, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή διαφορά βαθμολογίας μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα, το φύλο, την επίδοση και το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας.

Το συγκεκριμένο μοντέλο ερμηνεύει το 17,2% της μεταβλητότητας (διακύμανσης ή διασποράς) (Adjusted R Square). Δηλαδή, οι ανεξάρτητες μεταβλητές: ομάδα, φύλο, επίδοση και μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας προβλέπουν το 17,2% της μεταβολής στη Δημιουργική σκέψη μετά την παρέμβαση.

Από τον πίνακα 15 παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντικά επιδρούν η Ομάδα και το φύλο (τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι όλα μικρότερα από το 0,05). Επίσης, από τον ίδιο πίνακα μπορούμε να σχηματίσουμε την παρακάτω εξίσωση της γραμμής παλινδρόμησης:

$$Y = 0,791 - 0,602x\text{Ομάδα} + 0,346x\text{Φύλο} - 0,006x\text{Μορφωτικό επίπεδο πατέρα} + 0,126x\text{Μορφωτικό επίπεδο μητέρας} - 0,049x\text{Επίδοση}$$

Y =εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή η διαφορά στη Δημιουργική σκέψη πριν και μετά την παρέμβαση

Σύμφωνα με τους συντελεστές της παραπάνω εξίσωσης, τη σημαντικότερη επίδραση ασκεί η Ομάδα (δηλαδή το κατά πόσον ένας μαθητής ανήκει στην Πειραματική ή στην Ομάδα Ελέγχου) και ακολουθεί το φύλο των μαθητών όπου σημαντικότερη θετική επίδραση ασκούν τα κορίτσια. Τα μορφωτικά επίπεδα του πατέρα και της μητέρας, καθώς και η επίδοση δεν ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση (τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι όλα μεγαλύτερα από το 0,05).

Πίνακας 15

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στη Δημιουργική σκέψη και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα, το φύλο, τα μορφωτικά επίπεδα πατέρα και μητέρας και την επίδοση (Συντελεστές Β, τυπικό σφάλμα, κριτήριο t και επίπεδο σημαντικότητας p)

	B	Τυπικό σφάλμα	t	p
Σταθερά	0,791	1,742	0,454	0,651

Ομάδα	-0,602	0,165	-3,646	0,001
Φύλο	0,346	0,158	2,156	0,036
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	-0,006	0,142	-0,041	0,967
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	0,126	0,144	0,880	0,383
Επίδοση	-0,049	0,192	-0,254	0,800

3. Επίδραση ανεξάρτητων μεταβλητών (ομάδα, φύλο, μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας και επίδοση) στη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στη Δημιουργική εμπλοκή.

Προκειμένου να εξεταστεί η συνδυασμένη επίδραση όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών στη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στη Δημιουργική εμπλοκή, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή διαφορά βαθμολογίας μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα, το φύλο, την επίδοση και το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας.

Το συγκεκριμένο μοντέλο ερμηνεύει το 16,4% της μεταβλητότητας (διακύμανσης ή διασποράς) (Adjusted R Square). Δηλαδή, οι ανεξάρτητες μεταβλητές: ομάδα, φύλο, επίδοση και μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας προβλέπουν το 16,4% της μεταβολής στη Δημιουργική εμπλοκή μετά την παρέμβαση.

Από τον πίνακα 16 παρατηρούμε ότι στατιστικά σημαντικά επιδρά μόνο η Ομάδα (το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από το 0,05). Επίσης, από τον ίδιο πίνακα μπορούμε να σχηματίσουμε την παρακάτω εξίσωση της γραμμής παλινδρόμησης:

$$Y = 8,329 - 0,727 \times \text{Ομάδα} + 0,232 \times \text{Φύλο} - 0,024 \times \text{Μορφωτικό επίπεδο πατέρα} + 0,090 \times \text{Μορφωτικό επίπεδο μητέρας} - 0,809 \times \text{Επίδοση}$$

Y = εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή η διαφορά στη Δημιουργική σκέψη πριν και μετά την παρέμβαση

Σύμφωνα με τους συντελεστές της παραπάνω εξίσωσης, τη μόνη στατιστικά σημαντική επίδραση ασκεί η Ομάδα (δηλαδή το κατά πόσον ένας μαθητής ανήκει στην Πειραματική ή στην Ομάδα Ελέγχου). Τα μορφωτικά επίπεδα του πατέρα και της μητέρας, το φύλο, καθώς και η επίδοση δεν ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση (τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι όλα μεγαλύτερα από το 0,05).

Πίνακας 16

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη διαφορά βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση στη Δημιουργική εμπλοκή

και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα, το φύλο, τα μορφωτικά επίπεδα πατέρα και μητέρας και την επίδοση (Συντελεστές Β, τυπικό σφάλμα, κριτήριο t και επίπεδο σημαντικότητας p)

	B	Τυπικό σφάλμα	t	p
Σταθερά	8,329	4,000	2,082	0,042
Ομάδα	-0,727	0,379	-1,915	0,049
Φύλο	0,232	0,362	0,640	0,525
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	-0,024	0,325	-0,076	0,940
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	0,090	0,330	0,270	0,788
Επίδοση	-0,809	0,440	-1,837	0,072

Τέλος, εξετάστηκε κατά πόσον στη βελτίωση των μαθητών πριν από την παρέμβαση απέναντι στους τέσσερες άξονες άσκησε σημαντική επίδραση ο βαθμός στην προηγούμενη τάξη (επίδοση Ε΄ τάξης) και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Η εξέταση της συσχέτισης της επίδοσης των μαθητών και της βελτίωσής τους απέναντι σε καθέναν από τους τέσσερες άξονες πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και των τεσσάρων συσχετίσεων (Πίνακας 17), αφενός σε καμιά περίπτωση η συσχέτιση δεν ήταν στατιστικά σημαντικά (όλα τα επίπεδα σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερα του 0,05) και αφετέρου οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson r ήταν πολύ μικρές (ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r γενικά λαμβάνει τιμές από -1 έως +1 και οι τιμές που αντιστοιχούν από τον πίνακα στις τέσσερις συσχετίσεις κυμαίνονται από 0,122 έως 0,217). Επομένως, η βαθμολογική επίδοση δεν άσκησε σημαντική επίδραση στη βελτίωση των μαθητών απέναντι στους 4 άξονες.

Πίνακας 17

Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ των τεσσάρων αξόνων και της επίδοσης των μαθητών

	Pearson r	P
AΞ1ΠΡΙΝ Κριτική σκέψη	0,122	0,299
AΞ2ΠΡΙΝ Δημιουργική σκέψη	0,155	187
AΞ3ΠΡΙΝ Αυτοεκτίμηση		

0,174	0,138	
ΑΞ4ΠΡΙΝ Δημιουργική εμπλοκή		
0,217	063	

Η εξέταση της επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των μαθητών στη βελτίωση τους σε καθέναν από τους τέσσερες άξονες πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων.

Παρατήρηση: Επειδή τρεις μόνο πατέρες μαθητών ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η κατηγορία αυτή συνενώθηκε με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επομένως το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων ομαδοποιήθηκε στις εξής δύο κατηγορίες: απόφοιτοι πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απόφοιτοι τριτοβάθμιας. Ακριβώς το ίδιο συνέβη και με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, διότι τρεις μόνο μητέρες μαθητών ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, στατιστικά σημαντική επίδραση υπάρχει μόνο στον άξονα της Κριτικής σκέψης, η οποία οφείλεται μόνο στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ($t(69) = -2,411, p = 0,019 < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των οποίων η μητέρα έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν περισσότερη βελτίωση ως προς τον άξονα της Κριτικής σκέψης σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις ο βαθμός βελτίωσης (περισσότερο ή λιγότερο θετική στάση) που αναπτύσσεται απέναντι στους τέσσερις άξονες (Κριτική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Αυτοεκτίμηση και Δημιουργική εμπλοκή) είναι ανεξάρτητος από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Δηλαδή, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επιδρά σημαντικά στη βελτίωση των μαθητών σε κανέναν από τους τέσσερις άξονες και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επιδρά θετικά μόνο στον άξονα της Κριτικής σκέψης, ενώ δεν επηρεάζει τους υπόλοιπους τρεις άξονες.

Γενική παρατήρηση

Το σημαντικότερο εύρημα από όλες τις παραπάνω αναλύσεις είναι η μεγάλη σημασία του ρόλου της παρέμβασης στην Πειραματική Ομάδα στους άξονες που αναφέρονται στην Κριτική σκέψη, τη Δημιουργική σκέψη και τη Δημιουργική εμπλοκή. Η Ομάδα, δηλαδή το γεγονός ότι ένας μαθητής ανήκει στην Πειραματική Ομάδα και όχι στην Ομάδα Ελέγχου, ασκεί την πρώτη κατά σειρά σημαντικότητας επίδραση και έπεται η επίδραση του φύλου στους δύο μόνο από τους ανωτέρω άξονες (Κριτική σκέψη και Δημιουργική σκέψη). Επομένως, ο πλέον καθοριστικός παράγοντας που συντέλεσε στη θετική βελτίωση στους άξονες που αναφέρονται στην Κριτική σκέψη, τη Δημιουργική

σκέψη και τη Δημιουργική εμπλοκή είναι η διαδικασία της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια στην Πειραματική Ομάδα.

Επίσης, σημαντικό εύρημα είναι ότι η βελτίωση που αναπτύσσεται απέναντι στους τέσσερις άξονες (Κριτική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Αυτοεκτίμηση και Δημιουργική εμπλοκή) πριν από την παρέμβαση εν γένει δεν επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την επίδοση. Δηλαδή, η βελτίωση των μαθητών, εν γένει, είναι ανεξάρτητη από την προηγούμενη επίδοση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Εξαίρεση αποτελεί η θετική επίδραση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας στον άξονα της Κριτικής σκέψης.

7.2.2 Οι γονείς / θεατές του παραστατικού θεάματος

Περιγραφική εξέταση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα (Πίνακας 21), οι μέσες τιμές που αντιστοιχούν στις απόψεις των γονέων όσον αφορά τους έξι άξονες κυμαίνονται από 3,64 έως 4,65. Δηλαδή κινούνται στην περιοχή μεταξύ του «μάλλον συμφωνώ» έως «συμφωνώ», εάν θεωρηθεί ότι τιμές από 3,6 έως 4,5 δηλώνουν «μάλλον συμφωνία» και τιμές μεγαλύτερες του 4,5 δηλώνουν «συμφωνία» (Υπενθυμίζεται ότι 1= Διαφωνώ, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Δεν έχω άποψη, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ). Η μικρότερη συμφωνία συνδέεται με τον πρώτο άξονα, που αφορά την Κριτική σκέψη (μέση τιμή 3,64 που οριακά αγγίζει το «μάλλον συμφωνώ») και η μεγαλύτερη συνδέεται με τον πέμπτο άξονα που αφορά την Κοινωνική συνείδηση (μέση τιμή 4,65, που πλησιάζει την απόλυτη συμφωνία). Οι μέσες τιμές που αφορούν τους υπόλοιπους 4 άξονες κινούνται στην περιοχή του «μάλλον συμφωνώ».

Οι μέσες τιμές αποτυπώθηκαν σε ραβδογράμματα στο διάγραμμα 5.

Πίνακας 21

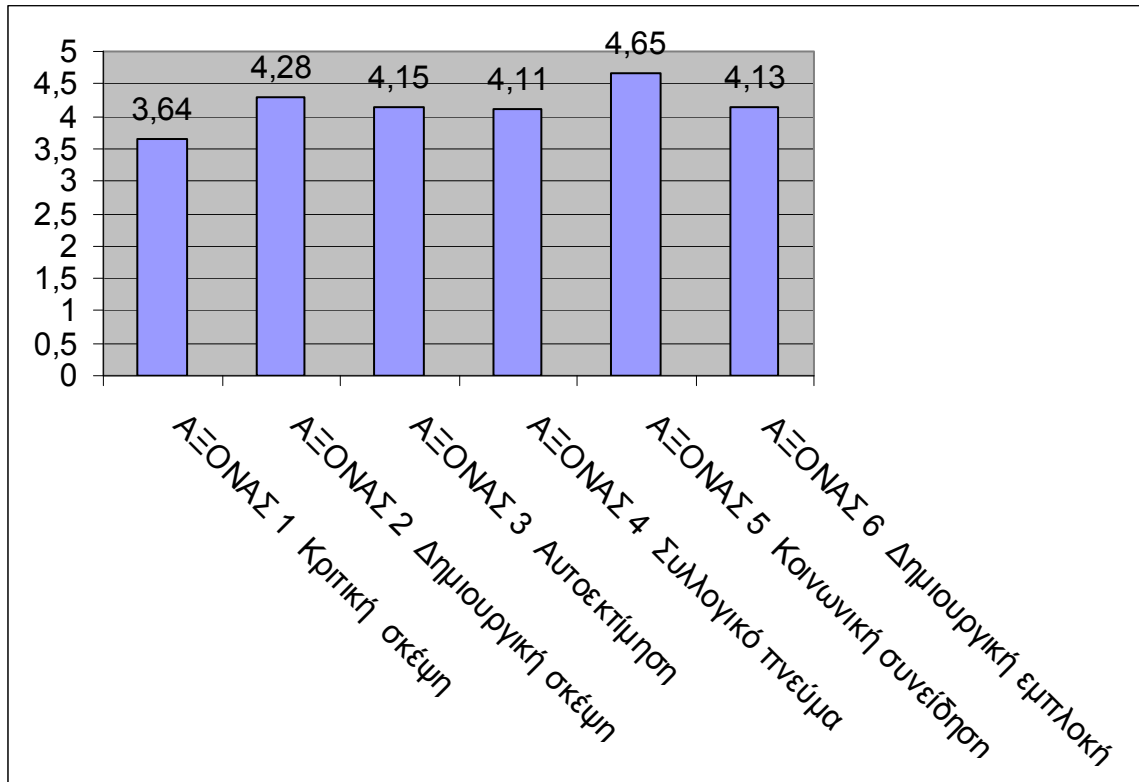
Αριθμός ατόμων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση που αντιστοιχούν στις απόψεις των γονέων όσον αφορά τους έξι άξονες

Άξονες	Αριθμός ατόμων	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
ΑΞΟΝΑΣ 1 Κριτική σκέψη	43	3,6429	0,62259
ΑΞΟΝΑΣ 2 Δημιουργική σκέψη	43	4,2842	0,42965
ΑΞΟΝΑΣ 3 Αυτοεκτίμηση	42	4,1508	0,62594
ΑΞΟΝΑΣ 4 Συλλογικό πνεύμα	43	4,1060	0,75874

ΑΞΟΝΑΣ 5 Κοινωνική συνείδηση	43	4,6512	0,83477
ΑΞΟΝΑΣ 6 Δημιουργική εμπλοκή	43	4,1298	0,74320

Διάγραμμα 5

Μέσες τιμές που αντιστοιχούν στους έξι άξονες



Η κατάταξη των μέσων τιμών των αξόνων από τη μικρότερη στη μεγαλύτερη συμφωνία παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 22).

Από τα δεδομένα του Πίνακα 22 παρατηρούμε ότι η μικρότερη βαθμολογία, δηλαδή το 3,64 που αντιστοιχεί στο «μάλλον συμφωνώ», δόθηκε στον άξονα της Κριτικής σκέψης και ακολούθησαν κατά ανοδική σειρά ως προς τη συμφωνία το Συλλογικό πνεύμα, η Δημιουργική εμπλοκή, η Αυτοεκτίμηση, η Δημιουργική σκέψη και τέλος με τη μέγιστη βαθμολογία, δηλαδή το 4,65 που κινείται στην περιοχή της απόλυτης συμφωνίας, η Κοινωνική συνείδηση.

Πίνακας 22

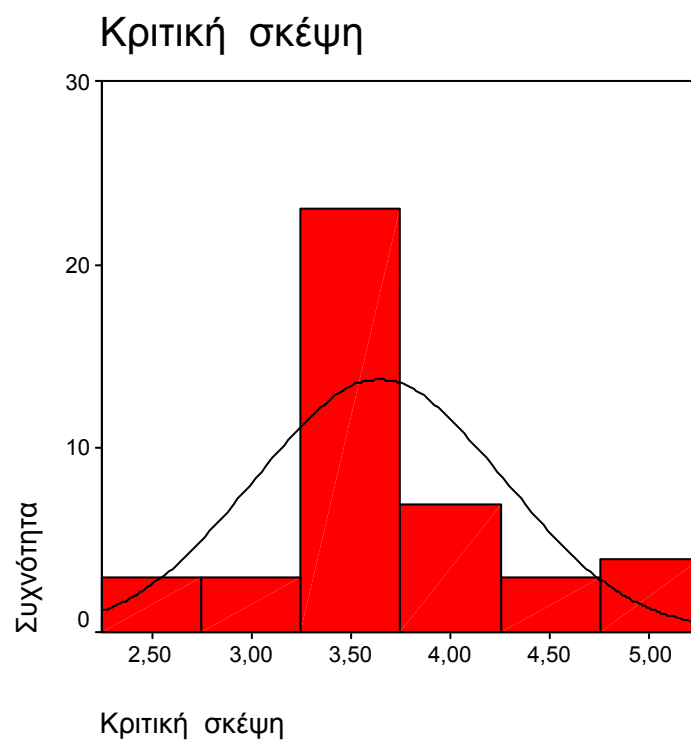
Κατάταξη των μέσων τιμών των αξόνων από τη μικρότερη στη μεγαλύτερη συμφωνία

Άξονες	Μέση τιμή
ΑΞΟΝΑΣ 1 Κριτική σκέψη	3,6429

ΑΞΟΝΑΣ 4 Συλλογικό πνεύμα	4,1060
ΑΞΟΝΑΣ 6 Δημιουργική εμπλοκή	4,1298
ΑΞΟΝΑΣ 3 Αυτοεκτίμηση	4,1508
ΑΞΟΝΑΣ 2 Δημιουργική σκέψη	4,2842
ΑΞΟΝΑΣ 5 Κοινωνική συνείδηση	4,6512

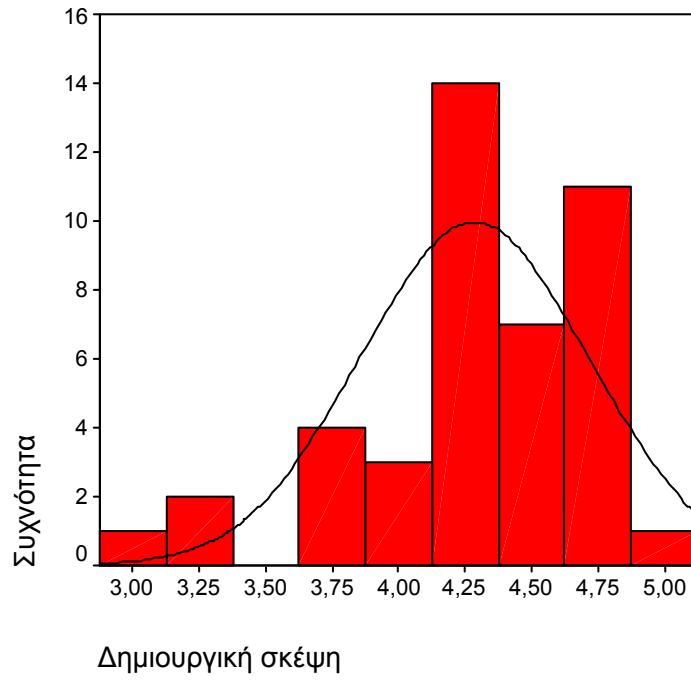
Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται τα ραβδογράμματα που αντιστοιχούν στις συχνότητες των ομαδοποιημένων τιμών που αντιστοιχούν στον κάθε άξονα.

Διάγραμμα 6



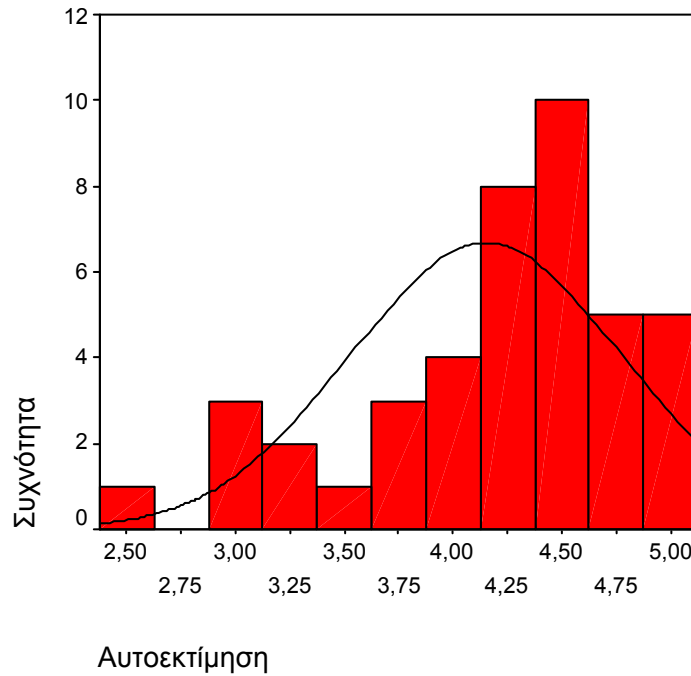
Διάγραμμα 7

Δημιουργική σκέψη



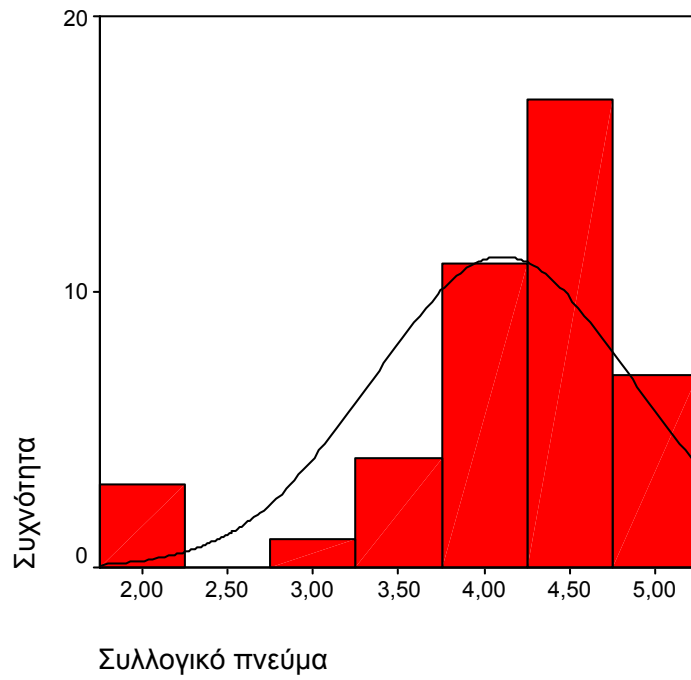
Διάγραμμα 8

Αυτοεκτίμηση



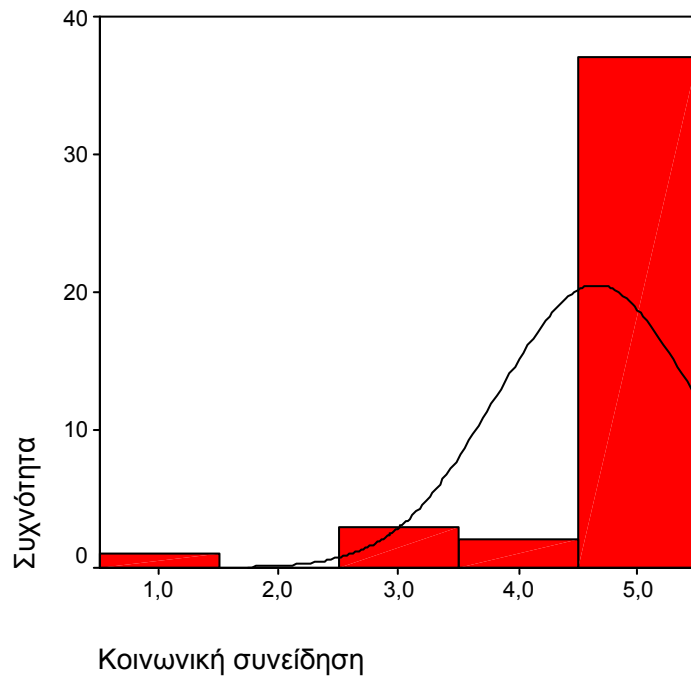
Διάγραμμα 9

Συλλογικό πνεύμα



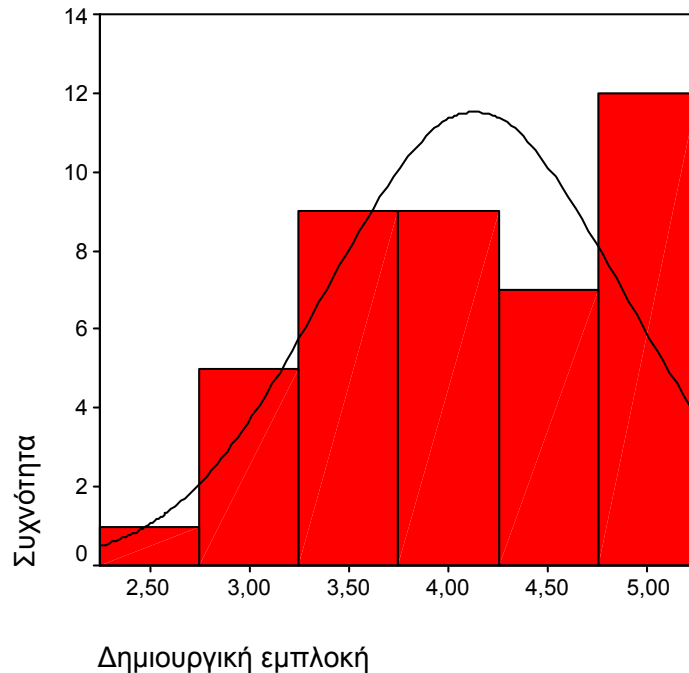
Διάγραμμα 10

Κοινωνική συνείδηση



Διάγραμμα 11

Δημιουργική εμπλοκή



ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ 6 ΑΞΟΝΩΝ ΜΕ ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΩΝ

Αμέσως παρακάτω εξετάστηκε εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές των 6 αξόνων (Κριτική σκέψη, Δημιουργική σκέψη, Αυτοεκτίμηση, Συλλογικό πνεύμα, Κοινωνική συνείδηση, Δημιουργική εμπλοκή) που να οφείλονται στις ανεξάρτητες μεταβλητές (μορφωτικό επίπεδο, ηλικία και φύλο των γονέων), δηλαδή κατά πόσον η γνώμη των γονέων εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο, την ηλικία και το φύλο.

Οι έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διασποράς Μονής Κατεύθυνσης (One Way Anova) όσον αφορά την ηλικία των γονέων και με το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο των γονέων.

Παρατήρηση: Επειδή δύο μόνο γονείς ήταν απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η κατηγορία αυτή συνενώθηκε με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επομένως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων χωρίστηκε στις εξής δύο κατηγορίες: απόφοιτοι πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απόφοιτοι τριτοβάθμιας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που αφορά το μορφωτικό επίπεδο (Πίνακας 23), στατιστικά σημαντική επίδραση που οφείλεται στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων υπάρχει μόνο στον άξονα της Κοινωνικής συνείδησης ($t(69) = -2,411$, $p = 0,025 < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που κατέχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν περισσότερο θετική στάση ως προς τον άξονα της Κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με τους υπόλοιπους γονείς.

Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις ο βαθμός της άποψή τους (περισσότερο ή λιγότερο θετική άποψη) που αναπτύσσεται απέναντι στους άξονες είναι ανεξάρτητος από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα του 0,05). Δηλαδή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επιδρά στην άποψή τους όσον αφορά τους 5 από τους 6 άξονες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που αφορά την ηλικία, η ηλικία των γονέων δεν επιδρά σημαντικά στην άποψή τους ως προς τους 6 άξονες (Πίνακας 24). Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που αφορά το φύλο, ούτε το φύλο των γονέων επιδρά σημαντικά στην άποψή τους ως προς τους 6 άξονες (Πίνακας 25).

Πίνακας 23

Τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας p και διαφορά των μέσων τιμών που αντιστοιχούν στις 2 κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδων των γονέων σε σχέση με καθέναν από τους 6 άξονες

	t	Βαθμοί ελευθερίας	p	Διαφορά μέσων τιμών
ΑΞΟΝΑΣ 1 Κριτική σκέψη	0,117	41,000	0,908	0,0228
ΑΞΟΝΑΣ 2 Δημιουργική σκέψη				
-1,377	41,000	0,176	-0,1809	
ΑΞΟΝΑΣ 3 Αυτοεκτίμηση				
-0,642	38,714	0,525	-0,1148	
ΑΞΟΝΑΣ 4 Συλλογικό πνεύμα				
0,006	41,000	0,995	0,0015	
ΑΞΟΝΑΣ 5 Κοινωνική συνείδηση				
-2,377	25,586	0,025	-0,5044	
ΑΞΟΝΑΣ 6 Δημιουργική εμπλοκή				
-0,410	41,000	0,684	-0,0952	

Πίνακας 24

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού F και επίπεδο σημαντικότητας p που αντιστοιχούν στις κατηγορίες της ηλικίας των γονέων σε σχέση με καθέναν από τους 6 άξονες

	Ηλικία γονέων	Αριθμός ατόμων	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	F	p
ΑΞΟΝΑΣ 1 Κριτική σκέψη	30-40	10	3,9571	0,51309	2,194	0,128
	41-50					
	16	3,5179	0,50541			
πάνω από 51						
9	3,5238	0,68512				
ΑΞΟΝΑΣ 2 Δημιουργική σκέψη	30-40	10	4,2442	0,38462	2,016	0,150
	41-50					
	16	4,1320	0,50888			
πάνω από 51						
9	4,4939	0,31485				
ΑΞΟΝΑΣ 3 Αυτοεκτίμηση	30-40	10	4,2714	0,52292	1,906	0,166
	41-50					
	16	3,8734	0,75886			
πάνω από 51						
8	4,3147	0,37078				
ΑΞΟΝΑΣ 4 Συλλογικό πνεύμα	30-40	10	4,1333	0,48030	2,539	0,095
	41-50					
	16	3,7946	1,04715			
πάνω από 51						
9	4,5278	0,39358				
ΑΞΟΝΑΣ 5 Κοινωνική συνείδηση	30-40	10	4,5500	0,86442	0,919	0,409
	41-50					
	16	4,4375	1,13835			
πάνω από 51						
9	4,9444	0,16667				

ΑΞΟΝΑΣ 6 Δημιουργική εμπλοκή	30-40	10	4,2333	0,54546	0,665	0,521
	41-50					
16	3,9635	0,93441				
πάνω από 51						
9	4,2963	0,65499				

Πίνακας 25

Τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας p και διαφορά των μέσων τιμών που αντιστοιχούν στις 2 κατηγορίες του φύλου των γονέων σε σχέση με καθέναν από τους 6 άξονες

	t	Βαθμοί ελευθερίας	p	Διαφορά μέσων τιμών
ΑΞΟΝΑΣ 1 Κριτική σκέψη	-1,403	40,571	0,168	-0,2432
ΑΞΟΝΑΣ 2 Δημιουργική σκέψη	-1,097	41,000	0,279	-0,1467
ΑΞΟΝΑΣ 3 Αυτοεκτίμηση	0,018	40,000	0,985	0,0037
ΑΞΟΝΑΣ 4 Συλλογικό πνεύμα	-0,955	41,000	0,345	-0,2263
ΑΞΟΝΑΣ 5 Κοινωνική συνείδηση	0,344	41,000	0,733	0,0905
ΑΞΟΝΑΣ 6 Δημιουργική εμπλοκή	-0,224	41,000	0,824	-0,0526

Γενική παρατήρηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων που προηγήθηκαν, οι γονείς φαίνεται ότι θεώρησαν πως υπήρξε σημαντική βελτίωση των παιδιών τους και στους έξι άξονες εξαιτίας της παρέμβασης, εφόσον η βαθμολογία που σημείωσαν για καθέναν από τους άξονες μετά το τέλος της σχολικής παράστασης, δηλαδή η συμφωνία με το περιεχόμενο των ερωτήσεων που συγκροτούν τον κάθε άξονα, κυμάνθηκε από το «μάλλον συμφωνών» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα». Πιο συγκεκριμένα, η μικρότερη βαθμολογία,

δηλαδή το «μάλλον συμφωνώ» αποδόθηκε στον άξονα της Κριτικής σκέψης και ακολούθησαν κατά ανοδική σειρά ως προς τη συμφωνία, το Συλλογικό πνεύμα, η Δημιουργική εμπλοκή, η Αυτοεκτίμηση, η Δημιουργική σκέψη και τέλος με τη μέγιστη βαθμολογία, δηλαδή το «συμφωνώ απόλυτα», η Κοινωνική συνείδηση. Επομένως, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων η μέγιστη βελτίωση έγινε στον άξονα της Κοινωνικής συνείδησης.

Επίσης σημαντικό εύρημα είναι ότι εν γένει δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους άξονες που να οφείλονται στο μορφωτικό επίπεδο, στην ηλικία και στο φύλο των γονέων. Δηλαδή, εν γένει, δεν έπαιξε ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεών τους όσον αφορά τους άξονες ούτε η μόρφωση, ούτε το φύλο, ούτε η ηλικία. Εξαίρεση αποτέλεσε η σημαντική επίδραση που άσκησε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μόνο στον άξονα της Κοινωνικής συνείδησης, όπου οι γονείς που κατέχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφάνισαν περισσότερο θετική άποψη, όσον αφορά τη βελτίωση των παιδιών τους, σε σχέση με τους υπόλοιπους γονείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΞΟΝΙΚΗΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρηθεί η παράλληλη ερμηνεία των ποιοτικών και των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τα υποκείμενα (μαθητές – γονείς – εκπαιδευτικούς – ερευνήτρια) κατά τη διάρκεια της έρευνας. Θεωρούμε ότι με τη μέθοδο αυτή (τριγωνοποίηση) θα μπορέσουμε να αναλύσουμε διεξοδικότερα τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας από πολλές οπτικές γωνίες, εξασφαλίζοντας έτσι μια ταυτόχρονη εγκυρότητα (Campbell & Fiske, 1959). Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στα ποιοτικά δεδομένα, γιατί μέσα από αυτά μπορούμε να μελετήσουμε την εξέλιξη που είχε στους μαθητές, λόγω της παρέμβασης, κάθε υποκατηγορία των έξι αξόνων καθώς και τις αλληλεπιδράσεις τους. Είναι ωστόσο ενδεικτικό της εγκυρότητας της παρούσας μελέτης ότι τα ποιοτικά αποτελέσματα φαίνεται ότι τις περισσότερες φορές επικυρώνονται από τα ποσοτικά (βλέπε αντίστοιχους πίνακες αποτελεσμάτων).

1ος Άξονας: Κριτική σκέψη (συγκλίνουσα σκέψη)

«Η κριτική σκέψη δεν είναι μια απλή, ενιαία και μονοδιάστατη λειτουργία, αλλά ένα σύνολο συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση» (Ματσαγγούρας, 2007: 77).

Σε περιπτώσεις όπου το πρόβλημα και οι αιτίες που το προκαλούν είναι ασαφείς και επιδέχονται πολλές ερμηνείες και επιλύσεις, η ορθολογική σκέψη δεν επαρκεί και μετεξελίσσεται σε μια ανώτερη μορφή, που αποκαλούμε στοχαστικο-κριτική σκέψη (reflective thinking). Αυτή, επειδή αποβλέπει στη διαμόρφωση της κοινωνίας, προσδίδει στη σκέψη μια συλλογική και πολιτική διάσταση και τη φέρνει σε άμεση επικοινωνία με τη δημιουργική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2007).

Η ποιοτική μέτρηση που επιχειρήθηκε στην παρούσα μελέτη ερεύνησε με τη μορφή υποκατηγοριών τις επιμέρους λειτουργίες τόσο της συγκλίνουσας-Κριτικής σκέψης όσο και τις αλληλεπιδράσεις της με τις λειτουργίες της αποκλίνουσας-Δημιουργικής σκέψης, έτσι όπως αυτές διαφαίνονται από τις απαντήσεις των υποκειμένων που συμμετείχαν στην παρέμβαση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής μέτρησης, διαπιστώνεται ότι η παρέμβαση συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια της Κριτικής σκέψης όπως μαρτυρούν οι 1.093 μονάδες ανάλυσης των υποκειμένων (μαθητές Πειραματικής Ομάδας – ερευνήτρια – δάσκαλοι/παρατηρητές – γονείς/θεατές). Είναι σημαντικό ωστόσο να προσπαθήσουμε να

ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν σε κάθε υποκατηγορία του Άξονα της Κριτικής σκέψης.

Στην υποκατηγορία «έννοιες» συγκεντρώθηκαν 62 μονάδες ανάλυσης. Στην ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας οι έννοιες σπανίζουν (28 μονάδες ανάλυσης) και, όταν τις συναντάμε, είναι εμφανές ότι προέρχονται ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων διαδικασιών (π.χ. *«μου άρεσε το παιχνίδι με το γελαστό καθρέφτη που κάναμε»*). Όπου δηλαδή κυριαρχεί η υποκατηγορία της «διαδικασίας», εκεί αναπτύσσεται η έννοια, ως ένα από τα αποτελέσματα της εμπειρικής γνώσης που παρέχει στον μαθητή η «διαδικασία». Είναι μάλιστα εξαιρετικά αποκαλυπτικές, για να ανιχνεύσουμε το στάδιο ωριμότητας (Piaget, 1969) και την ποιότητα σύστασης της κριτικής σκέψης στο σύνολό της για κάθε μαθητή, οι λέξεις που διαλέγει να χρησιμοποιήσει για να αναφερθεί στην ίδια διαδικασία που αναφέρονται και οι υπόλοιποι συμμαθητές του (π.χ. *«μου άρεσε το θεατρικό έργο που κάναμε»*, *«μου άρεσαν τα χαμόγελα»*, *«μου άρεσε ο γλύπτης»*, κτλ). Επειδή η έννοια είναι το αποτέλεσμα της σχέσης που ανέπτυξε ο συγκεκριμένος μαθητής μέσω της διαδικασίας που εμπειρείχε η συγκεκριμένη παρέμβαση με ένα γνωστικό αντικείμενο, είναι εντελώς προσωπικός ο τρόπος με τον οποίο διαλέγει τις λέξεις, για να αποδώσει τη συμβολική τους εικόνα έτσι όπως την έχει αφομοιώσει. Το φαινόμενο αυτό δεν το συναντάμε όταν οι μαθητές αναφέρονται σε έννοιες που απέκτησαν μέσα από το στείο διδακτισμό, με τον οποίο συνήθως διδάσκονται τα μαθήματα της Ιστορίας. Εκεί η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών επαναλαμβάνει τις ίδιες στερεότυπες λέξεις (π.χ. *«πρέπει να μάθω την ιστορία της χώρας μας για να παίρνω καλούς βαθμούς»*, *«για να ευχαριστήσουμε τους μεγάλους»*, *«για να μορφωθούμε»* κτλ.). Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι σε μια από τις σπάνιες περιπτώσεις που απάντηση μαθητή –και μάλιστα λακωνική– εμπειρείχε πυκνά όλες τις υποκατηγορίες της κριτικής σκέψης, υπήρχαν δυο μονάδες ανάλυσης της έννοιας.) Αντίθετα, οι 23 μονάδες ανάλυσης των γονέων/θεατών συναντώνται όλες συγκεντρωμένες σε 4-5 γονείς και χαρακτηρίζονται συνήθως από μια τυποποίηση και μια φτωχική αναφορά σε αφηρημένες έννοιες που θεωρούνται γενικά κοινά αποδεκτές, ή που το συγκεκριμένο άτομο νιώθει κατά πάσα πιθανότητα καθήκον του να αναφέρει, γεγονός που δεν συμβαίνει με άλλες υποκατηγορίες της Κριτικής σκέψης, όσον αφορά τις απαντήσεις των γονέων/θεατών της παράστασης που προέκυψαν από την παρέμβαση. Οι δάσκαλοι/παρατηρητές δεν έδωσαν καμιά μονάδα στις έννοιες, ενώ αντιθέτως διαπίστωσαν βελτίωση σε όλες τις άλλες υποκατηγορίες της Κριτικής σκέψης. Η ερευνήτρια, η οποία έδωσε 11 μονάδες ανάλυσης, από τις οποίες οι 5 ήταν αρνητικές (π.χ. *«Η Μαρία αρνήθηκε να δώσει ονομασία στις σκέψεις της ως ραγιά»*,

αλλά θέλησε να παίξει τον ρόλο του ραγιά») σημειώνει: «Οι έννοιες εμφανίζονται συχνά με στερεότυπα, που είναι αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης μαθησιακής νοοτροπίας. Αντίθετα, σε περιπτώσεις που έπονταν κάποιων διαδικασιών, όπως στην περίπτωση που ζητήθηκε από τους μαθητές όλων των τάξεων του σχολείου να γράψουν μια ευχή-μήνυμα σε ένα μπουκάλι, οι έννοιες ήταν το αποτέλεσμα προσωπικής αφομοίωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ένας μαθητής της Α΄ Δημοτικού, ο οποίος είχε εξαιρετικά αποτελέσματα Δημιουργικής σκέψης για την ηλικία του. Ο μαθητής αυτός ενεργοποιήθηκε μέσα από τις διαδικασίες “γράψω μια ευχή και τη βάζω σε μπουκάλι που θα διαβάσουν οι μεγαλύτεροι συμμαθητές μου στην παράστασή τους” και εκφράστηκε με έννοιες: “Εύχομαι να με προστατεύουν οι γονείς μου”».

Στην υποκατηγορία «κρίσεις» με σύνολο 192 μονάδων ανάλυσης, κάθε υποκείμενο αναφέρεται με θετικό έως πολύ θετικό τρόπο στην επιτυχή συμβολή της παρέμβασης για την καλλιέργεια της κρίσης των μαθητών που συμμετείχαν στην Πειραματική Ομάδα. Με 172 μονάδες ανάλυσης η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας αποδεικνύει ότι, όταν της παρέχονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, μπορεί να ανταποκριθεί και να καλλιεργήσει την κρίση της με εξαιρετικά αποτελέσματα. Με 12 μονάδες ανάλυσης η ερευνήτρια παρατηρεί ότι η υποκατηγορία αυτή «αρέσει πολύ σε όλους τους μαθητές και γι’ αυτό αναπτύσσεται εύκολα με θεαματικά αποτελέσματα». Σε σύνολο 40 μαθητών, 2 μόνο ήταν εκείνοι που δεν ανταποκρίθηκαν με ευχαρίστηση και ταχύτητα σε δραστηριότητες της παρέμβασης που συνέβαλλαν στη καλλιέργεια προσωπικών κρίσεων. Όπως επίσης σημειώνει η ερευνήτρια στο ημερολόγιό της, «η “κρίση” αρέσει πολύ στους μαθητές, ιδιαίτερα όταν κινητοποιείται από εποπτικά μέσα και ανοιχτές ερωτήσεις διαθεματικής προσέγγισης, γιατί νιώθουν ότι τους αφορούν ως άτομα. Είναι μάλιστα εμφανές ότι μέσα από την ανάπτυξη της δικής τους κρίσης γεννούνται αυτόματα –και συχνά πολλαπλασιαστικά– στάσεις και αξίες ζωής» (πχ. «Μάθαμε να κυνηγάμε τα όνειρά μας», «μου αρέσει που μιλάμε με λόγια αληθινά» κτλ.). Οι δάσκαλοι/παρατηρητές (4 μονάδες ανάλυσης) απαντώντας στην ερώτηση αν διαπιστώνουν τυχόν επίδραση της παρέμβασης και στα υπόλοιπα μαθήματα στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, σημειώνουν ότι με τη βοήθεια της παρέμβασης οι μαθητές άρχισαν να βλέπουν τα πράγματα από περισσότερες οπτικές γωνίες και κάνουν αυθόρμητα πολλές ερωτήσεις που αφορούν μαθήματα όπως η Ιστορία, την οποία μέχρι τώρα αντιμετώπιζαν ως ένα βαρετό μάθημα. Οι ίδιοι οι μαθητές με 172 μονάδες ανάλυσης αποδεικνύουν τα παραπάνω. Οι γονείς ωστόσο, με 4 μόνο μονάδες ανάλυσης, δεν στέκονται σε αυτή την υποκατηγορία ιδιαίτερα και δεν της δίνουν μεγάλη αξία, όπως κάνουν σε άλλες

υποκατηγορίες της Κριτικής σκέψης όπως θα δούμε παρακάτω, πιθανόν γιατί η κρίση είναι ένας καταλύτης που οδηγεί αόρατα, αλλά είναι ωστόσο γενεσιουργός αιτία για άλλα πιο απτά αποτελέσματα, όπως είναι οι αξίες/στάσεις.

Στην υποκατηγορία «γενικεύσεις» συγκεντρώθηκαν 145 μονάδες ανάλυσης. Οι γενικεύσεις απαιτούν πολύ χρόνο για να λειτουργήσουν και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό που συμβάλλει στη δημιουργία γενικεύσεων, γιατί παγιώνονται και αντιμετωπίζονται από την πλειονότητα των μαθητών σαν μια δεδομένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα (status quo) και τους προκαλεί σύγχυση και αναστάτωση όταν κάποιος τους τις ανατρέπει. Η ερευνήτρια (5 μονάδες ανάλυσης) παρατηρεί ότι οι γενικεύσεις, όταν προκαλούνται εμβόλιμα και όχι ως προϊόν διαδικασίας στην οποία συμβάλλει και ο μαθητής, λειτουργούν ως στερεότυπα και μπορούν να ανατραπούν με πολύ δυσκολία και μόνο μέσα από σύγκρουση της παλιάς με τη νέα «γενίκευση» (Vygotsky, 2000). Όταν βέβαια συμβαίνει αυτό, ατομικά ή συλλογικά, τα αποτελέσματα προόδου είναι πραγματικά θεαματικά (*«Για μένα αυτό το μάθημα σημαίνει διασκέδαση και αυτοπειθαρχία», «Είναι το αγαπημένο μου μάθημα και είναι πολύ σημαντικό»*). Εξάιρεση στα παραπάνω αποτελεί η μουσική: λειτουργεί άμεσα και ανατρέπει με ομαλό τρόπο προς το καλύτερο την όποια προηγούμενη γενίκευση, επιδρώντας θετικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του κάθε μαθητή. Π.χ. Οι μαθητές αποδέχτηκαν πολύ γρήγορα ότι η καλή μουσική δεν έχει σύνορα και άκουγαν με τον ίδιο ενθουσιασμό κλασική μουσική και ραπ. Αντιθέτως, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (113 μονάδες ανάλυσης) σε ερωτήσεις στις οποίες δεν είχαν την εμπειρία της διαδικασίας απαντούσαν με γενικεύσεις που δήλωναν αμηχανία. Π.χ. στην ερώτηση *«Γιατί πιστεύεις ότι πρέπει να μάθεις την ιστορία του τόπου σου»*, επικράτησε η γενίκευση και απουσίαζε η διαδικασία. Οι δάσκαλοι/παρατηρητές (6 μονάδες) σημείωσαν ως στοιχεία γενίκευσης την καλλιέργεια της ικανότητας διαχρονικής προσέγγισης των μαθητών τους και την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για όλα τα γεγονότα και τα πρόσωπα που συνέβαλαν στην Επανάσταση του 1821. Πριν από την παρέμβαση, οι μαθητές εστίαζαν την προσοχή τους μόνο σε δυο «πρωταγωνιστές» (Κολοκοτρώνης – Μπουμπουλίνα). Οι γονείς (21 μονάδες ανάλυσης) αναφέρουν ενδεικτικά ότι μέσα από την παρέμβαση *«τα παιδιά βοηθήθηκαν να επισημαίνουν τα προβλήματα της ζωής», γι' αυτό και «πρέπει να διδάσκεται γενικότερα πιο ουσιαστικά η Θεατρική Αγωγή στο σχολείο»*. Ένας γονέας γράφει ότι *«η παράσταση-αποτέλεσμα της παρέμβασης ήταν διδακτική για τους μικρούς, αλλά περισσότερο για τους μεγάλους»*.

Τελευταία σε μονάδες ανάλυσης είναι η υποκατηγορία «σχήματα» (16 μονάδες ανάλυσης). Ελάχιστοι μαθητές αναφέρθηκαν σε αυτήν (5 μονάδες ανάλυσης εκ των οποίων

1 ήταν αρνητική: «δεν μου αρέσει που αλλάζετε θέση στα θρανία και στις καρέκλες της τάξης»), πιθανόν γιατί είναι ένας τομέας που θεωρείται ότι εξελίσσεται στο τελευταίο στάδιο γνώσης, στη «συμβολιστική αναπαράσταση». Ενδεικτικό παράδειγμα είναι οι δύο πλήρεις απαντήσεις –όσον αφορά τις υποκατηγορίες της Κριτικής σκέψης– που έδωσαν μαθητές: Η πρώτη, που απαντά στην ερώτηση για το ποιο είναι το νόημα της ζωής, λέει: «Δεν ξέρω, αλλά θα πω κάτι: το νόημα της ζωής είναι σαν ένα δέντρο στην έρημο που μεγαλώνει». Το δένδρο-ζωή είναι ένα σχήμα σε εξέλιξη. Σε εξέλιξη είναι και το σχήμα της δεύτερης πλήρους απάντησης που προήλθε από την ερώτηση: «Τι σου άρεσε περισσότερο στο σημερινό μάθημα»: «Αυτό που ένα παιδί έφτιαχνε στον καθρέφτη. Δεν θα το ξεχάσω ποτέ». Η ερευνήτρια (9 μονάδες ανάλυσης) αναφέρει: «Όσον αφορά τα σχήματα, λειτουργεί εξαιρετικά επιτυχημένα η φόρμα της etude του Meyerhold». Οι δυο δάσκαλοι/παρατηρητές δίνουν έμμεσα δύο μονάδες αναφερόμενοι στις «οπτικές γωνίες». Οι γονείς δεν δίνουν μονάδες ανάλυσης σε αυτήν την υποκατηγορία.

Κομβικό σημείο όχι μόνο για την Κριτική σκέψη, αλλά για όλη τη εξελικτική πορεία της μάθησης είναι η υποκατηγορία «διαδικασίες» (243 μονάδες ανάλυσης). Μέσα από την παρούσα παρέμβαση επαληθεύεται η άποψη του Bruner(1986), σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν μεταδίδεται, αλλά κατασκευάζεται και κατακτάται από τον μαθητή. Η υποκατηγορία «διαδικασίες» λειτούργησε ως σημείο-κλειδί για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη γνώση. Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (133 μονάδες ανάλυσης) δήλωσαν έντονο ενθουσιασμό σε κάθε μορφή διαδικασίας (είτε αναφερόταν στο παιχνίδι, είτε στην τελετουργία θεατρικών δρώμενων, είτε στη μουσική άσκηση, είτε στους κανόνες με τους οποίους θα διεξαγόταν μια συζήτηση ή ένα εργαστήριο γραφής), όσο απαιτητικές και δύσκολες κι αν ήταν αυτές. Μέσα από διάφορα είδη διαδικασίας όλοι οι μαθητές – αδύναμοι, μεσαίοι, άριστοι, με μαθησιακές δυσκολίες κτλ.– όχι μόνο συμμετείχαν με όλες τους τις δυνάμεις, αλλά και ανταποκρίνονταν στις αναβαθμιζόμενες απαιτήσεις με χαρακτηριστική σοβαρότητα, συγκέντρωση και απόλαυση. Επομένως, εύλογα συμπεραίνουμε ότι είναι απαραίτητη η προσαρμογή όλου του εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτή την έμφυτη ιδιότητα της ανθρώπινης ύπαρξης.

Στο Ημερολόγιο της ερευνήτριας σημειώνονται 41 μονάδες ανάλυσης, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στην ερώτηση «ποιο ρόλο θα προτιμούσες να έχεις στην παράσταση» το 55% απάντησε ότι θα επιθυμούσε τον ρόλο του παραγωγού ή και τους δυο, γιατί είναι πολύ σημαντική γι' αυτούς η διαδικασία της συμμετοχής. Μόνο οι μαθητές που είχαν προηγούμενες εμπειρίες παραδοσιακής ερασιτεχνικής παράστασης προτίμησαν τον ρόλο του ηθοποιού (πιθανόν υπερίσχυσε σε αυτά τα παιδιά η δύναμη του στερεότυπου

«θέατρο = παίζω ένα ρόλο») . Οι παρατηρητές/δάσκαλοι έδωσαν 4 μονάδες ανάλυσης μόνο, αλλά και σε αυτές δεν υπήρχε συγκεκριμένη αναφορά, γεγονός που το ερμηνεύουμε ως έλλειψη γνώσης και μεθοδολογικής προσέγγισης, συνδυάζοντας τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές τους για το πώς διδάσκονται Ιστορία και τι σημαίνει γι' αυτούς το συγκεκριμένο μάθημα: οι απαντήσεις τους δεν αναφέρονταν συγκεκριμένα σε διαδικασίες. Τέλος, με 65 μονάδες ανάλυσης επιβραβεύουν οι γονείς/θεατές την υποκατηγορία των διαδικασιών, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτές και δηλώνοντας την πεποίθησή τους ότι με τις διαδικασίες καλλιεργείται η Κριτική σκέψη των παιδιών τους. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά κάποιος γονέας: *«συγκινήθηκα όταν είδα τα παιδιά να παίζουν τόσο πειστικά»*.

Την πρώτη θέση σε μονάδες ανάλυσης στον Άξονα της Κριτικής σκέψης κατέχει η υποκατηγορία «αξίες / στάσεις»: 375! Κάθε ομάδα υποκειμένων συμφωνεί για την ιδιαίτερα θετική επίδραση που είχε η παρέμβαση για την καλλιέργεια στάσεων και αξιών στους σύγχρονους μαθητές. Η ερευνήτρια με 83 μονάδες ανάλυσης σημειώνει ότι σε ένα πρώτο στάδιο οι στάσεις / αξίες λειτουργούν θετικά όχι μόνο στους μαθητές αλλά σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που συμμετείχαν στην παρέμβαση (παρατηρητές, δάσκαλοι, διευθυντής, μαθητές άλλων τάξεων, γονείς). Σε ένα δεύτερο επίπεδο όμως, οι νέες στάσεις / αξίες έρχονται σε σύγκρουση με τις παλαιότερες και προκαλείται προσωρινή παλινδρόμηση στις παλιές αξίες. Όπως είπε χαρακτηριστικά η δασκάλα μουσικής, *«έτσι κάνουν στην αρχή τα παιδιά, αντιδρούν, μετά όμως τους αρέσει»*. Στη σύγκρουση αυτή συμμετέχει όλη η εκπαιδευτική κοινότητα. Αρχικά τοποθετούνται όλοι σαν μια ομάδα προστατευμένοι από τη δύναμη της πλειοψηφίας, στη συνέχεια τοποθετείται ο καθένας ατομικά και ειλικρινά, και σε ένα τρίτο στάδιο έρχεται η πραγματική εξέλιξη του κάθε παιδιού, που αποφασίζει ποια θέση θα πάρει (πχ συντηρητική ή ανατρεπτική) και η οποία, όπως έδειξαν και τα ποσοτικά αποτελέσματα της Πειραματικής Ομάδας που έγιναν αρκετό καιρό μετά την παρέμβαση, έχουν ένα μακροπρόθεσμο χαρακτήρα. Οι μαθητές συγκέντρωσαν 205 μονάδες ανάλυσης και από τις απαντήσεις τους σε σχετικές ερωτήσεις διαπιστώνουμε ότι τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της Κριτικής σκέψης καταλήγουν πολλαπλασιαστικά στην ανάπτυξη στάσεων / αξιών. Με 6 μονάδες αναφέρθηκαν οι παρατηρητές/δάσκαλοι στην υποκατηγορία αυτή, δηλώνοντας ότι οι μαθητές με τη βοήθεια της παρέμβασης απέκτησαν σχέση με την ιστορική γνώση (συγκεντρώθηκαν, έφεραν με δική τους πρωτοβουλία πληροφοριακό υλικό, προβληματίζονταν για τα κοινά προβλήματα της χώρας μας το 1821 και σήμερα, κτλ.). Οι γονείς (81 μονάδες ανάλυσης) τόνισαν όχι μόνο την καλλιέργεια στάσεων / αξιών των παιδιών τους αλλά ότι κι εκείνοι

απέκτησαν μια νέα στάση / αξία: «συγκινήθηκα που συμμετείχα στην παράσταση», «σας ευχαριστούμε για όσα μας προσφέρατε», κτλ.

Η ποσοτική μέτρηση της Κριτικής σκέψης στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας σημείωσε τη μεγαλύτερη βελτίωση από τους άλλους τρεις άξονες: το 2,8 πριν από την παρέμβαση έγινε 3,8 μετά την παρέμβαση. Η Ομάδα Ελέγχου αντίστοιχα, ενώ ξεκίνησε με μεγαλύτερη απόδοση από την Πειραματική (3,1) παρέμεινε στάσιμη τέσσερις μήνες μετά, όταν απάντησε στο ίδιο ερωτηματολόγιο της ποσοτικής μέτρησης. Οι γονείς/θεατές της παράστασης θεώρησαν ότι βελτιώθηκε η Κριτική σκέψη των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση, της έδωσαν ωστόσο τη χαμηλότερη βαθμολογία από τους άλλους παράγοντες και την κατέταξαν στην 6η θέση με 3,64. Πιθανόν αυτό να συνέβη γιατί η Κριτική σκέψη λειτούργησε κατά τη γνώμη τους πολλαπλασιαστικά για την ανάπτυξη άλλων αξόνων, που εκείνοι θεωρούσαν ότι δεν ήταν αναπτυγμένοι στα παιδιά τους.

2ος Άξονας: Δημιουργική σκέψη (αποκλίνουσα σκέψη)

«Όταν κυρίαρχα στοιχεία στη διαδικασία της σκέψης δεν είναι ούτε η συνεπής χρήση κριτηρίων, ούτε η ορθολογικότητα των διαδικασιών, ούτε ο αναλογισμός για τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών επιλογών, αλλά είναι η ικανότητα για μετασχηματισμό, επαναθεώρηση, σύνθεση και αναδιάρθρωση των διαθέσιμων στοιχείων που, τελικά, οδηγεί στην παραγωγή ευρηματικών, καινοτόμων, πρόσφορων και πρωτότυπων γνωστικών προϊόντων, κάνουμε λόγο για δημιουργική σκέψη» (Fisher, 1990· Finke et al., 1992· Ξανθάκου, 1998 στο Ματσαγγούρας, 2000: 79).

Τα αποτελέσματα από το σύνολο των υποκατηγοριών της δικής μας ποιοτικής μέτρησης συμφωνούν με αυτά άλλων αντίστοιχων ερευνών: η παρέμβαση βοήθησε θετικά τη Δημιουργική σκέψη των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας όσον αφορά την έκφραση των συγκεκριμένων ενδογενών δυνατοτήτων που έχει ο κάθε μαθητής ατομικά (βλ. Weisberg, 1999· Κούσουλας, 2005), αλλά βοήθησε και σε συλλογικό επίπεδο δημιουργικότητας (βλ. Mc William & Dawson, 2008· Καραγιώργη, 2010).

Ωστόσο, πριν ερμηνεύσουμε τα ποιοτικά δεδομένα, είναι σημαντικό να αναφερθούμε και σε μια άλλη κοινή διαπίστωση: τη συνάφεια που εμφανίζει η Κριτική με τη Δημιουργική σκέψη. Πολλές από τις μονάδες ανάλυσης της μιας ταυτίζονται με της άλλης, ειδικά όταν προέρχονται από τα υποκείμενα της ομάδας των μαθητών. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι και η Κριτική και η Δημιουργική σκέψη εμφανίστηκαν πιο συχνά «πλήρεις», με τη μορφή γραπτών απαντήσεων μαθητών της Πειραματικής Ομάδας από άλλους άξονες.

Παρατήρηση: Με τη λέξη «πλήρης» ονομάζουμε την γραπτή απάντηση ενός μαθητή, στην οποία εμπεριέχονται όλες οι υποκατηγορίες ενός άξονα. Πχ στον άξονα της Δημιουργικής σκέψης θεωρούμε πλήρη μια απάντηση που κατά την ανάλυσή του περιεχομένου της εμφανίζει ως μονάδες ανάλυσης (φράσεις) και τις έξι υποκατηγορίες αυτού του άξονα. Είναι αξιοσημείωτο επίσης, όσον αφορά τις «πλήρεις» απαντήσεις, ότι σχεδόν πάντα είναι εξαιρετικά πυκνές και χαρακτηριστικά σύντομες!

Στην υποκατηγορία «ευχέρεια δημιουργικής – εκφραστικής σύλληψης», οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (σε σύνολο μονάδων Δημιουργικής σκέψης 570) συγκέντρωσαν 125 μονάδες ανάλυσης. Η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών εμφανίζει ιδιαίτερη συνάφεια με την υποκατηγορία «διαδικασίες» της Κριτικής σκέψης και φαίνεται ότι είναι η υποκατηγορία εκείνη που, επειδή υπάρχει σε δυναμική μορφή σε όλες τις κατηγορίες μαθητών, είναι εύκολο να απεγκλωβιστεί και να καλλιεργηθεί με τη βοήθεια των «διαδικασιών». Ιδιαίτερα έντονη εμφανίστηκε σε μαθητές που θεωρούνται μέτριοι σε επίδοση ή εμφανίζουν έλλειψη κοινωνικής αποδοχής ή έχουν μαθησιακά προβλήματα. Θεωρούμε ότι μέσω αυτής της πειραματικής εφαρμογής προέκυψαν στοιχεία που ενισχύουν την άποψη ότι η δράση προηγείται της συναισθηματικής φόρτισης (James, 2006), και επομένως είναι σημαντικό ειδικά ο μαθητής του Δημοτικού από τη μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισης να βοηθείται να βιώνει τη γνώση και μετά να του ζητείται να εκφράζεται γι' αυτήν). Η ερευνήτρια (50 μονάδες ανάλυσης) την έφερε στην πρώτη θέση από πλευράς καλλιέργειας της Δημιουργικής σκέψης από όλες τις άλλες υποκατηγορίες, αν και παρατηρεί ότι οι ποιότητές της δεν συμβαδίζουν με την ποσότητα εμφάνισής της. Οι παρατηρητές/δάσκαλοι (4 μονάδες ανάλυσης) στην ερώτηση αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενεργοποιεί τη δημιουργική σκέψη των ίδιων των διδασκόντων πρώτα και μετά των μαθητών απάντησαν διστακτικά: *«Εξαρτάται. Δίνει κάποιες ιδέες στους εκπαιδευτικούς»* και *«βοηθά να εκφραστεί η προσωπική δημιουργική σκέψη κάθε μαθητή»*. Πρώτη θέση σε σχέση με τις υπόλοιπες υποκατηγορίες της Δημιουργικής σκέψης της έδωσαν και οι γονείς (35 μονάδες ανάλυσης).

Σχεδόν την ίδια θετική εξέλιξη εμφάνισε η υποκατηγορία «ευελιξία» στην Πειραματική Ομάδα των μαθητών (131 μονάδες ανάλυσης). Ανταποκρίθηκαν με άνεση σε εποπτικά μέσα και βιωματικές μεθόδους που απαιτούσαν μια διαφορετική οπτική γωνία κάθε φορά για να προσεγγίζουν γεγονότα, πρόσωπα και καταστάσεις. Η υποκατηγορία αυτή έχει μεγάλη συνάφεια με την υποκατηγορία «κρίσεις» της Κριτικής σκέψης. Είναι χαρακτηριστικό ότι κάποιες απαντήσεις μαθητών είχαν μόνο το στοιχείο της ευελιξίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι επίσης ότι λειτούργησαν με ιδιαίτερη ευελιξία και

ενθουσιασμό σε σχετικό δρώμενο και σαν καταπιεστές (αγάδες) και σαν καταπιεζόμενοι (ραγιάδες), μεταφέροντας άνετα δικά τους προσωπικά βιώματα και για τα δύο υποκείμενα εξουσίας. Η ερευνήτρια (22 μονάδες ανάλυσης) παρατηρεί ότι το στοιχείο της ευελιξίας εξελίχθηκε και ποιοτικά, κυρίως στα παιδιά που είχαν ιδιαίτερες εκφραστικές ικανότητες. Ο μέσος όρος των μαθητών έδειξε μεγάλη ευελιξία όσον αφορά την ικανότητα να αντιληφθεί τα νέα δεδομένα και τους νέους κανόνες που δημιούργησε η συγκεκριμένη εφαρμογή της έρευνάς μας, αλλά δεν έδειξε αντίστοιχη ευελιξία προσαρμογής σε αυτήν. Χρειάστηκε μεγάλη επιμονή από την ερευνήτρια για να επιτύχει κάποιες φορές να βοηθήσει την ποιοτική καλλιέργεια της ευελιξίας των μεσαίων μαθητών, που αποτελούν και την πλειονότητα σε μια τάξη. Ο μέσος όρος της τάξης έχει την τάση να μένει στις ευκολίες που του παρέχουν στερεότυποι κανόνες συμπεριφοράς, αξιολόγησης, αποδοχής από τους άλλους, συμμετοχής στη γνωστική διαδικασία κτλ. Αντιθέτως, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αδύναμοι (βαθμολογικά), μαθητές μη αποδεκτοί από την ομάδα, φαίνεται ότι έκαναν την ανατροπή με τη βοήθεια αυτής της παρέμβασης και εμφανίζουν μια μεγάλη ευελιξία να εκφραστούν δημιουργικά σε νέες συνθήκες γνώσης. Οι παρατηρητές/δάσκαλοι (4 μονάδες ανάλυσης) θεωρούν ότι εξελίχθηκε με την ίδια επιτυχία η υποκατηγορία της «ευελιξίας» με εκείνη της «δημιουργικής έκφρασης». Οι γονείς αντιθέτως, φαίνεται ότι διαφωνούν(4 μονάδες ανάλυσης), πιθανόν, επειδή δεν θεωρούν ότι αυτός είναι ένας τομέας που στερείται εξέλιξης ούτως ή άλλως.

Η υποκατηγορία «πρωτοτυπία» όπως φαίνεται από όλα τα υποκείμενα της ποιοτικής μέτρησης, είναι, ίσως, μια υποκατηγορία που δύσκολα μπορεί να εμφανιστεί, γιατί, όπως ισχυρίζονται κάποιοι ερευνητές της Δημιουργικής σκέψης, είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό, που δεν καλλιεργείται και δεν υπάρχει συνήθως ως στοιχείο στην πλειονότητα των ανθρώπων (Weisberg, 1999 στο Κούσουλας, 2003 ` Κούσουλας, 2005). Είναι ενδεικτικό αυτό που οι παρατηρητές/δάσκαλοι (0 μονάδες ανάλυσης) αναφέρουν σε σχετική ερώτηση, «πόσους από τους μαθητές σας θεωρείτε προσωπικότητες με δημιουργικό πνεύμα;», ο ένας απάντησε «Ένας δύο μαθητές» και η άλλη «4-5». Οι δάσκαλοι τάξης, που βιώνουν καθημερινά πολλά παιδιά και έχουν το προνόμιο της «σύγκρισης προς τα πάνω» (δηλ. της σύγκρισης που αυτόματα προκαλείται όταν υπάρχει ένας μαθητής με πρωτότυπη, δημιουργική σκέψη, η οποία ξεχωρίζει από τους άλλους μαθητές), θεωρούν ότι λίγοι μαθητές είναι «πρωτότυπα δημιουργικά μυαλά». Φαίνεται δε, ότι δεν πιστεύουν ότι μπορεί να καλλιεργηθεί η πρωτοτυπία μέσω της παρέμβασης σε αυτούς που δεν την έχουν, ούτε να βελτιωθεί από την εκπαίδευση σε αυτούς που την έχουν. Η ερευνήτρια δίνει 2 μόνο μονάδες ανάλυσης. Η μία εμφανίζεται στο παιδί με

προβλήματα διάσπασης προσοχής και η άλλη σε παιδί που το χαρακτήρισε «*πηγαίο δραματουργικό ταλέντο*». Σε σχετικές παρατηρήσεις της αναφέρεται στο φτωχικό επίπεδο πρωτοτυπίας των μαθητών: «Η πρωτοτυπία είναι σπανιότατη, και όταν εμφανίζεται στην τάξη οι περισσότεροι μαθητές την αισθάνονται όλοι σαν κάτι μαγικό. Πρωτότυπες ενέργειες έκανε ο Μάρκος, που λειτουργούσε σχεδόν πάντα αυθόρμητα και αθώα σε όλα τα επίπεδα (ιδέες, προτάσεις, εφαρμογές, έκφραση, αισθητική κτλ.). Την έκπληξη όμως την έκανε ο Βασίλης (με αυτισμό), γεγονός που φαίνεται και στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Ήταν ο μόνος που διάλεξε από 11 προτεινόμενα θέματα να γράψει λόγο για το Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Ειδική περίπτωση πρωτοτυπίας ήταν ο Γρηγόρης: εμφάνιζε σωματική-κινησιολογική πρωτοτυπία μόνο, γιατί στα υπόλοιπα λειτουργούσε εξαιρετικά συντηρητικά και με στερεότυπα. Ιδιαίτερα επιτυχής και πρωτότυπος έγινε μέσω της μουσικής, σε σχετική άσκηση “ερμηνεία Κορυφαίου”». Η έλλειψη πρωτοτυπίας εμφανίστηκε και σε σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της ποσοτικής μέτρησης. Έξι (6) μονάδες ανάλυσης έδωσαν οι γονείς/θεατές, χαρακτηρίζοντας όμως το συλλογικό και όχι το ατομικό αποτέλεσμα της παράστασης ως πρωτότυπο. Είναι ενδεικτικό της δύναμης και της απήχησης που έχει η πρωτοτυπία το γεγονός ότι αναφέρθηκαν αυθόρμητα σε αυτό το στοιχείο, δίνοντάς του ακριβώς αυτό το όνομα: πρωτοτυπία.

Στην υποκατηγορία «πρωτοτυπία» οι παρατηρητές/δάσκαλοι δεν δίνουν μονάδες ανάλυσης, η ερευνήτρια δίνει 2 μονάδες, ενώ οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και οι γονείς/θεατές έδωσαν συνολικά μόνο 6 μονάδες.

Η καλλιέργεια της υποκατηγορίας «οργάνωση» πήρε 46 μονάδες από τους μαθητές. Όταν λειτούργησε, έφερε θετικές επιδράσεις σε όλες τις άλλες υποκατηγορίες της σκέψης. Η ερευνήτρια (8 μονάδες ανάλυσης) παρατηρεί: «Ιδιαίτερα επιτυχημένη ήταν η οργάνωση που επιτυχάναμε μέσα από τα μουσικά παιχνίδια. Όσες φορές “δανειστήκαμε” μουσικούς κανόνες για να εκτελέσουμε θεατρικές ασκήσεις, πάντα κερδίσαμε σε αποτέλεσμα. Το ίδιο αποτέλεσμα είχαν και πολλές ασκήσεις του Meyerhold, οι οποίες εμπεριείχαν από τη γέννησή τους μουσικούς κανόνες».

Μια υποκατηγορία που θεωρείται συχνά υποδεέστερη, ατυχώς κατά την γνώμη μας, είναι το «χιούμορ». Συνδέεται στενά με την υποκατηγορία «πρωτοτυπία» (Κούσουλας, 2003). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της συνάφειας που έχουν οι δυο υποκατηγορίες είναι ότι και στις δύο πλήρεις απαντήσεις δημιουργικής σκέψης το χιούμορ εμπεριεχόταν στην πρωτοτυπία («*Να του σκάσω μια απονεύρωση να τρέχει;*», «*Σας δανείζω μόνο*»). Εμφανίστηκε το ίδιο σπάνια με την πρωτοτυπία: 4 μονάδες ανάλυσης σημειώθηκαν στην ερευνήτρια, 0 στους δασκάλους/παρατηρητές και 9 στους μαθητές. Οι γονείς έδωσαν

περισσότερες μονάδες, αλλά όλες συγκεντρώθηκαν σε δύο μόνο στιγμές της παράστασης. Η μια προήλθε από τη σκηνική κινησιολογική ερμηνεία ενός μαθητή (βλέπε παραπάνω σχόλιο ερευνήτριας για Γρηγόρη) και η δεύτερη στην αμεσότητα που προκάλεσαν οι εξαιρετικά ειλικρινείς απαντήσεις που έδωσαν μαθητές στην ερευνήτρια στην έναρξη της παράστασης (βλέπε σχετικό βίντεο). Και οι δυο περιπτώσεις είχαν καθολικά ενθουσιώδη υποδοχή από τους θεατές της παράστασης και θεωρούμε ότι λειτούργησαν θεραπευτικά γι' αυτούς, με την αρχαία έννοια του όρου. Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το χιούμορ προείχε (σαρκαστικό, ανατρεπτικό και ώριμο) και στις δύο πλήρεις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας.

Ιδιαίτερο ερμηνευτικό ενδιαφέρον αποτέλεσε η υποκατηγορία της «σύνθεσης». Αποδείχτηκε ότι είναι ένας ρεαλιστικά εύκολος στόχος να επιτευχθεί στην πλειονότητα των σύγχρονων μαθητών. Είναι επίσης, κατά πάσα πιθανότητα, ένας ευκαίσιος και λειτουργικός εκπαιδευτικός στόχος, που θεωρούμε ότι θα αναβάθμιζε ποιοτικά την παιδεία γενικότερα και το επίπεδο σκέψης κάθε μαθητή ειδικότερα. Συνδέεται με την οργάνωση, και άρα με τη μουσική σκέψη, αλλά δεν ταυτίζεται με αυτήν (βλέπε παραπάνω ερμηνεία για την «οργάνωση»). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι συναντάται συχνά από το σύνολο των μαθητών, αλλά σε εμβρυακή μορφή, πιθανόν, λόγω έλλειψης διαπαιδαγώγησης και επαρκούς μεθοδολογικής προσέγγισης. Οι μαθητές συγκέντρωσαν 47 μονάδες ανάλυσης και 31 οι γονείς: *«άκουσα τα παιδιά στην αρχή να αυτοσχεδιάζουν – είδα τα γεροντάκια να περπατούν – λόγια/απαντήσεις των Μεγάλων Δυνάμεων (θέατρο του καταπιεσμένου) – όταν προσπαθούσε να αμυνθεί ο ήρωας του 1821 στον λιθβολισμό – συγκινήθηκα με απαγγελία / τραγούδι / παρουσίαση ηρώων / την εκφραστικότητα του λόγου των παιδιών σε όλη την παράσταση – ο δικός τους λόγος (των μαθητών) εκφράζει αλήθειες για την ιστορία του τόπου τους – βρήκε (ο Γρηγόρης) τεχνάσματα επιβίωσης – στα λόγια του Βασίλη (παιδί με αυτισμό) (εκφράστηκε) η σημερινή κατάσταση της Ελλάδας – (αυτή η εκπαιδευτική πρόταση) βοηθάει την έκφραση των παιδιών – όταν χρησιμοποίησαν εφημερίδες για βόμβα – είδα να υποδύονται τους αγωνιστές – να μιλούν (σαν αυτούς) – αυθόρμητες ειλικρινείς απαντήσεις των παιδιών – συγκινήθηκα όταν ζητούσαμε βοήθεια από τους ξένους – ο τσολιάς (υψώνοντας τη σημαία στο τέλος) τόνισε την υπερηφάνεια μας ως έθνους – προσπαθούσε να πάρει το ψωμί – πώς μοίραζε το ψωμί (που έκλεψε) (διδ) – τη σκηνή με το “Εάλω η Πόλις” – η τελευταία σκηνή με τον Κολοκοτρώνη – όταν διάβαζαν γονείς και μαθητές από τα χαρτάκια τις ευχές των μαθητών όλου του σχολείου – όταν ανέλαβαν να ξεκινήσουν τον Αγώνα – όταν συνδέθηκαν τα επίκαιρα γεγονότα με το 1821 πάνω στη σκηνή – όταν έπαιξαν εφημεριδοπόλεμο – με τη φυλάκιση Κολοκοτρώνη – όταν οι*

γονείς συμμετείχαν στην παράσταση – το δώρο της δασκάλας να βιώσουν οι μαθητές το θαύμα της τέχνης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας – όταν επανέφεραν τον Κολοκοτρώνη στη θέση του – η αρχική συνέντευξη – όταν ο Γρηγόρης προσπαθούσε να κλέψει το ψωμί – πολύ επιτυχημένη η σύνδεση των γεγονότων». Με την υπεροχή της σύνθεσης στις προτιμήσεις των μαθητών συμφωνεί και η ερευνήτρια με 27 μονάδες ανάλυσης. Αναφέρει ενδεικτικά στο Ημερολόγιό της: «ενθουσιάστηκαν με μουσικό παιχνίδι με φωνές – τους άρεσε κλειστά μάτια, μουσική, αγγίζω – μουσικό παιχνίδι απόλυτη επιτυχία – τους άρεσε η σύνθεση “η φωνή ξεπερνά μουσική” – επιτυχής η μεταφορά του 1821 στο σήμερα – ανέβηκαν σε καρέκλες, φώναξαν νέο όνομα – σύνθεση με «κόλπα» εκσυγχρονισμού – αρέσει η σύνθεση-επισκέπτης/σύμβαση-σύνθεση δρώμενου με οικογένεια Παπά μεγάλη επιτυχία – απελευθερωτικός ο Meyerhold σαν συνθετική σύλληψη δρώμενου – μαγική στιγμή με σύνθεση επιχειρημάτων Μποάλ – απόλυτη επιτυχία το μουσικό παιχνίδι – βιωματική σύνθεση ζωής Αλί στην Ομόνοια – Διευθυντής/Ταχυδρόμος – δυνατές οι δυο σκηνές με καμουφλάζ/πέτρες/ψωμί – σύνθεση βασίλισσας Meyerhold απόλυτη επιτυχία – θεατρικό μοντάζ το κατάλαβαν αμέσως – μαγική στιγμή η σύνθεση-ερμηνεία Κορυφαίου με μουσική – επιτυχία η σύνθεση με μάσκες – απόλυτη επιτυχία η σύνθεση “εργαστήριο γραφής” – η σύνθεση των δυο etudes του Meyerhold λειτούργησαν ικανοποιητικά – επιτυχία η σύνθεση “ρυθμική συνομιλία” – η σύνθεση της υπόκλισης απόλυτα επιτυχής – σύνθεση θεατρική σωμάτων στον χώρο απόλυτα επιτυχής – σύνθεση ερμηνειών». Είναι αποθαρρυντικό όμως το γεγονός ότι από τους δασκάλους/παρατηρητές δόθηκε 1 μόνο μονάδα ανάλυσης στη συγκεκριμένη υποκατηγορία, γεγονός που ερμηνεύεται εύγλωττα, κατά τη γνώμη μας, στη συνέντευξη που μας έδωσαν για τη σχέση τους με τη μουσική. Στην ερώτηση «ποια η σχέση σας με τη μουσική παιδεία όταν ήσασταν μικροί», ο ένας απάντησε «τυπική» και η άλλη «Το μάθημα Ωδικής στο Δημοτικό και – ευτυχώς– το μάθημα Μουσικής στο Γυμνάσιο». Επίσης, όταν ρωτήθηκαν ποια η συνεργασία τους με τους δασκάλους Μουσικής μέχρι τώρα, απάντησαν και οι δύο: «Ζητώ τη συνεργασία τους μόνο όταν κάνουμε μαζί κάποια σχολική γιορτή». (Ο ένας διδάσκει 20 χρόνια σε τάξη και η άλλη 12.)

Στην ποσοτική μέτρηση η Δημιουργική σκέψη βελτιώθηκε στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (από 3,3 αρχικά σε 3,9 μετά την παρέμβαση), ενώ δεν συνέβη το ίδιο στην Ομάδα Ελέγχου που έμεινε στάσιμη (3,4 και στις δύο μετρήσεις).

Με 4,28 την ανεβάζουν στη δεύτερη θέση οι γονείς/θεατές, ίσως, γιατί ήταν ένας τομέας που σκηνικά μπόρεσε να αναδειχθεί.

3ος Άξονας: Αυτοεκτίμηση

Τα ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι ο άξονας της Αυτοεκτίμησης αυξήθηκε ελάχιστα στην Πειραματική Ομάδα (από 3,2 σε 3,4). Την ίδια χαμηλή απόδοση εμφάνισαν και τα ποιοτικά δεδομένα με 230 θετικές μονάδες ανάλυσης και 1 αρνητική (σύνολο 231). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί πολλαπλά κατά τη γνώμη μας: οι περισσότεροι σύγχρονοι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού εμφανίζουν πλέον όλα τα χαρακτηριστικά της εφηβείας, και αυτό τους δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα με τον εαυτό τους. Ένα άλλος λόγος είναι μάλλον, ότι δίνουμε οδηγίες και απαιτούμε γενικευμένα στόχους από τους μαθητές μας που είναι ασαφείς, υπερβολικοί και συχνά ανέφικτοι, με αποτέλεσμα να νιώθουν άδικα κατά την γνώμη μας αποτυχημένοι. Παράλληλα, το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (αλλά και το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον), δεν τονώνει την αυτοεκτίμησή τους μέσα από επιχειρήματα που να είναι αληθινά (και επομένως πειστικά) και να απευθύνονται από το διδάσκοντα στον κάθε μαθητή προσωπικά, «υπενθυμίζοντάς» του πράξεις που έκανε, οι οποίες είναι αξιόλογες και τον βοηθούν να πιστέψει στονεαυτότου. Όπως επισημαίνει η Ετμεκτσόγλου(2009)αναφερόμενη στα «υγιή οράματα» των εφήβων, «η πραγματικότητα της δράσης» μπορεί να προσφέρει τις αποδείξεις που έχει ανάγκη ένα παιδί για να προστατευθεί «από τις συνεχείς ματαιώσεις και τη μοναξιά της μη εφικτής τελειότητας». Οι περισσότεροι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί το παραδέχονται, αλλά συνήθως το αιτιολογούν (και επομένως το προσπερνούν...) ως «έλλειψη επαρκούς χρόνου» κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί μάλιστα παραδέχονται ότι, όχι μόνο δεν βοηθούν τον καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους, αλλά συχνά συμβάλλουν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Πιθανή απόδειξη των παραπάνω ερμηνειών είναι ότι η Ομάδα Ελέγχου όχι μόνο δεν βελτίωσε, αλλά μείωσε την αρχική μέση τιμή αυτοεκτίμησης (από 3,6 σε 3,4). Μια ουσιαστική λύση στο πρόβλημα της έλλειψης αυτοεκτίμησης των ελλήνων μαθητών προτείνει ο υπερρεαλιστής ποιητής Αντρέν Μπρετόν: «Πρέπει να αλλάξει το παιχνίδι, όχι οι κανόνες του παιχνιδιού» θα ήταν όχι να αλλάξουν οι «κανόνες του παιχνιδιού» (Μπρετόν, 1986:6).

Θετικά σχόλια στον συγκεκριμένο άξονα συγκεντρώθηκαν από τους γονείς των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, που διαπίστωσαν στο σύνολό τους ότι η παρέμβαση ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή των παιδιών τους και την κατέταξαν στην τρίτη θέση με 4,15.

Ερμηνεύοντας τα ποιοτικά αποτελέσματα, τα οποία επίσης εμφάνισαν λιγότερες μονάδες ανάλυσης από τις δυο προηγούμενες κατηγορίες, θα λέγαμε ότι η παρέμβαση δεν βελτίωσε τον άξονα αυτό, αλλά αποκάλυψε το πρόβλημα.

Πιο συγκεκριμένα, στην υποκατηγορία «σχέση μεταξύ ιδανικού πρότυπου και της εικόνας που νιώθω ότι είμαι» μετρήθηκαν 82 μονάδες ανάλυσης μεταξύ των υποκειμένων της Πειραματικής Ομάδας των μαθητών και όλες προκύπτουν από την παρέμβαση. Ωστόσο, λιγότερα από τα μισά παιδιά βρήκαν κάποιο κοινό στοιχείο με το ιδανικό τους πρότυπο. Τα υπόλοιπα απάντησαν αρνητικά: «Δεν πιστεύω ότι έχω κάτι κοινό με την Μπουμπουλίνα», «Κανένα», «Τίποτα» ήταν κάποιες από τις απαντήσεις που κυριάρχησαν. Ένας μαθητής που εμφάνισε υγιή και ισχυρή αυτοεκτίμηση απάντησε με επιχείρημα τη δράση του, μίλησε μάλιστα με πολύ σκληρό τρόπο για τη διεκδίκηση των αναγκών του: «Αγωνίζομαι γι' αυτό που θέλω τόσο σκληρά, όσο κι αυτός» (Κολοκοτρώνης). Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι κάποιες από τις θετικές απαντήσεις των παιδιών διακρίνονται από φόβο: είναι πολύ πιθανόν ότι πίστευαν στον εαυτό τους, αλλά δίσταζαν να το εκφράσουν, για να μην τους ασκηθεί αρνητική κριτική από τους υπόλοιπους. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι πολύ χαμηλό ποσοστό σημείωσε η ερώτηση που αναφερόταν στην εθνική αυτοεκτίμηση: μόνο 9 στους 29 μαθητές βρήκαν κάποια σχέση ανάμεσα σε αυτό που θεωρούν εθνικό πρότυπο και σε αυτό που πιστεύουν ότι είναι η χώρα μας σήμερα. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να δώσουμε την εξής εξήγηση: είναι πιθανό ότι η παρέμβαση έκανε πιο συνειδητό στην Πειραματική Ομάδα το πρόβλημα της εθνικής αυτοεκτίμησης, γιατί καλλιέργησε την κριτική σκέψη. Απόδειξη των παραπάνω είναι ότι στην ερώτηση «Τι θα απαντούσες στους Ευρωπαίους συμπολίτες μας που μας κατηγορούν για αναξιόπιστους» οι τρεις πλήρεις στοιχείων θετικές απαντήσεις μαθητών είχαν το στοιχείο της θαρραλέας αυτοκριτικής: «Έχουμε κάνει πολλά λάθη, αλλά δεν είχαμε κακές προθέσεις. Έχετε σχηματίσει λάθος γνώμη για μας». Εν δυνάμει, όλοι οι μαθητές έδειξαν μέσα από τις γραπτές απαντήσεις τους ότι θα ήθελαν να αγωνιστούν για να κερδίσουν την αυτοεκτίμησή τους, αλλά είναι εγκλωβισμένοι από άλλους παράγοντες που δεν τους βοηθούν στο να τη διεκδικούν. Οι δάσκαλοι/παρατηρητές δίνουν 1 μονάδα ανάλυσης σε αυτή την υποκατηγορία: «Οι αδύναμοι εκφράζονται συναισθηματικά: παίζοντας τον ρόλο κάποιου άλλου νιώθουν ελεύθεροι να πουν και να κάνουν όσα φοβούνται ή ντρέπονται» σημειώνει η δασκάλα. Η συγκεκριμένη πρόταση, σύμφωνα με τις δικές της παρατηρήσεις, βοήθησε να τονωθεί η αυτοεκτίμηση στους αδύναμους μαθητές. Η ερευνήτρια έδωσε 8 θετικές μονάδες ανάλυσης και 1 αρνητική: «Θέλουν να αποκτήσουν σχέση με το ιδανικό τους πρότυπο και όταν –σπάνια– το νιώθουν αυτό, κινητοποιούνται όλες τους οι δυνάμεις και οι ικανότητες. Πιθανόν να είναι δύσκολο, γιατί δεν τους δίνεται παιδαγωγικά και κοινωνικά συχνά η ευκαιρία να βιώνουν τέτοιου είδους σχέσεις, που θα τόνωναν την αυτοεκτίμησή τους». Οι γονείς/θεατές (4 μονάδες ανάλυσης) πιστεύουν ότι η παρέμβασή μας ενίσχυσε τη θετική

σχέση των παιδιών με το πρότυπό τους: *«είχαν μπει για τα καλά μέσα στον ρόλο τους – φώναζαν το όνομα του αγωνιστή που υποδύονταν και το ένιωθαν – είδα τα παιδιά να ζουν αληθινά την παράσταση – συγκινήθηκα που είδα τα παιδιά να υποδύονται τους αγωνιστές».*

Στην υποκατηγορία «η γνώμη των άλλων», οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας δίνουν μόνο 7 μονάδες ανάλυσης. Παρατηρούμε ότι σε όσες απαντήσεις υπάρχει η πρώτη υποκατηγορία της Αυτοεκτίμησης δεν υπάρχει συνήθως η δεύτερη. Το φαινόμενο αυτό το ερμηνεύουμε ως εξής: όταν ένας μαθητής έχει καλή γνώμη για τον εαυτό του, αποκτά αυτοάμυνες απέναντι στην γνώμη που σχηματίζουν οι άλλοι γι' αυτόν. Πιθανόν γιατί τα κριτήρια με τα οποία οι άλλοι τους κρίνουν οι άλλοι δεν τους φαίνονται αξιόλογα. Η ερευνήτρια (2 μονάδες ανάλυσης) ωστόσο σημειώνει ότι τα παιδιά του Δημοτικού «διψούν» για την αποδοχή από τους άλλους και, όταν αυτό συμβαίνει, «η αυτοπεποίθησή τους ανθίζει σαν λουλούδι». Δύο (2) μονάδες ανάλυσης συγκεντρώνονται επίσης από τους δασκάλους/παρατηρητές, οι οποίοι γράφουν: *«η αυτοπεποίθησή τους επηρεάστηκε θετικά, γιατί κατάφεραν με επιτυχία να κάνουν αυτό που τους ζητήθηκε».* Το ίδιο θετικά σχόλια κάνει ένας θεατής που έχει τη διπλή ιδιότητα του γονέα και δασκάλου, ο οποίος δίνει 3 μονάδες ανάλυσης: *«είδα στα μάτια τους την ικανοποίηση – και τη χαρά ότι όλα όσα έκαναν άρεσαν και άγγιξαν τους θεατές».*

Στην τρίτη υποκατηγορία «προσωπικοί στόχοι», οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας απαντούν με ασάφεια και αμηχανία, γιατί οι περισσότεροι φαίνεται ότι δεν έχουν προσωπικούς στόχους, ενώ θα το ήθελαν, όπως δείχνουν οι 48 μονάδες ανάλυσης, που όλες αναφέρονται στην προετοιμασία της παράστασης. Η ερευνήτρια και οι δάσκαλοι/παρατηρητές συμφωνούν με την έλλειψη προσωπικών στόχων [4 και 1 μονάδες ανάλυσης το κάθε υποκείμενο(ερευνήτρια – δάσκαλοι/παρατηρητές) αντίστοιχα]. Οι γονείς συγκέντρωσαν 4 μονάδες ανάλυσης, αλλά αυτό είναι πιθανόν να συνέβη, γιατί προσωπικός στόχος κάθε παιδιού έγινε η παράσταση-αποτέλεσμα της παρέμβασης: *«συγκινήθηκα στο τέλος νιώθοντας τη συγκίνηση των ίδιων των παιδιών για ό,τι κατάφεραν».*

Για τον ίδιο λόγο μάλλον –για το ότι μέσα από την παράσταση λειτούργησαν με άλλους κανόνες οι σχέσεις στη θεατρική ομάδα των μαθητών– βλέπουμε να συγκεντρώνουν οι γονείς/θεατές 2 μονάδες ανάλυσης στην τέταρτη υποκατηγορία της Αυτοεκτίμησης «σχέση με την ομάδα». Όπως αναφέρει κάποιος γονέας χαρακτηριστικά: *«(η παράσταση βοήθησε τα παιδιά) να είναι υπεύθυνα».* Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας με 56 μονάδες ανάλυσης δηλώνουν, κατά τη γνώμη μας, τη μεγάλη δύναμη που

έχει η σχέση με την ομάδα –όταν λειτουργεί με υγιείς κανόνες– να αναβαθμίζει την αυτοεκτίμησή τους: δυστυχώς, όπως φαίνεται από τα συνολικά αποτελέσματα, ποσοτικά και ποιοτικά, στην Πειραματική και στην Ομάδα Ελέγχου, αυτό κατά πάσα πιθανότητα δεν συμβαίνει στη σχολική πραγματικότητα των σύγχρονων μαθητών, και έτσι η αυτοεκτίμηση είναι ένας τομέας που θεωρούμε ότι ίσως καθρεφτίζει το συνολικό παιδαγωγικό και κοινωνικό πρόβλημα της χώρας μας. Επομένως, η δική μας παρέμβαση –δύο ώρες εβδομαδιαίως για τρεις μήνες περίπου– φαίνεται ότι δεν θα επαρκούσε για να το λύσει. Αν όμως βοήθησε τους μαθητές να το αντιμετωπίσουν κατάματα, πιθανόν να είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα για αυτούς να θελήσουν να το βελτιώσουν.

Η ερευνήτρια και οι δάσκαλοι/παρατηρητές έδωσαν από 3 μονάδες ανάλυσης, παρατηρώντας ότι η παρέμβαση καλλιέργησε αυτή την υποκατηγορία της Αυτοεκτίμησης, γιατί προώθησε τον σεβασμό στην προσωπικότητα, την ισότητα μεταξύ όλων των μαθητών, την υπευθυνότητα και την ειλικρίνεια ως ποιότητες σύστασης των κανόνων με τους οποίους λειτούργησε η ομάδα.

4ος Άξονας: Συλλογικό πνεύμα

Τα ποιοτικά αποτελέσματα στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας με 292 μονάδες ανάλυσης έδειξαν ότι το Συλλογικό πνεύμα υπάρχει έντονο ως επιθυμία μεταξύ των παιδιών, αλλά φαίνεται ότι δεν διαπαιδαγωγούνται στο να αποκτούν σκοπούς και στόχους συγκεκριμένους και ουσιαστικούς, που να τους αφορούν και προσωπικά, για να βελτιώσουν και να καλλιεργήσουν ποιοτικά την ενστικτώδη τάση που έχουν να αποτελούν λειτουργικό μέρος ενός συνόλου. Είναι, κατά τη γνώμη μας, πολύ αφηρημένο και με ασαφές ιδεολογικό περιεχόμενο το περιβόητο «Συλλογικό πνεύμα». Ίσως, γιατί τα παιδιά δεν διδάσκονται – με βιωματικούς τρόπους - επαρκώς στο σχολείο την τεχνική του διαλόγου και της οργανωμένης συλλογικής δράσης ως τρόπο ζωής. Όπως παρατηρεί και η ερευνήτρια στο Ημερολόγιό της: «θα έλεγα πως οι σύγχρονοι μαθητές δεν ξέρουν, γιατί κανείς δεν τους διδάσκει, πώς να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σαν μέρος ενός συνόλου που συνυπάρχει με συγκεκριμένους αξιοκρατικούς κανόνες και με κοινά κίνητρα-στόχους». Η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές στο επίπεδο του Συλλογικού πνεύματος, μιώντας τους στους ρόλους, στα είδη συλλογικής δράσης και στους κανόνες που διέπουν μια λειτουργική συλλογική σχέση. Χαρακτηριστικό της έλλειψης παιδείας σε αυτόν τον τομέα που όλοι εκθειάζουν είναι ότι, όταν η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά στην 3η διδακτική ενότητα τι σημαίνει «αυτοπειθαρχία», κανένας μαθητής από τους 41 δεν ήξερε! Στο τέλος της παρέμβασης, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν με πολύ θετικό τρόπο σε αυτήν από μόνοι τους (!) ως ανάγκη για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μια ομάδα.

Η παραπάνω ερμηνεία προκύπτει από την υποκατηγορία «ρόλος στην ομάδα», στην οποία καταγράφηκαν μόλις 24 μονάδες ανάλυσης στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, 12 από την ερευνήτρια, και μόλις 1 από τους δασκάλους/παρατηρητές και 1 από τους γονείς/θεατές. Πιστεύουμε ότι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη του συλλογικού πνεύματος είναι η σύγχρονη Παιδαγωγική να δώσει σημασία στους ρόλους που θα έχει κάθε παιδί, και στις αρμοδιότητες – υπευθυνότητα που προκύπτει από αυτούς, καθώς και στις παιδαγωγικές διαδικασίες με τις οποίες θα επιλέγονται αυτοί οι ρόλοι. Στην παρέμβαση φάνηκε ότι δεν υπάρχει επαρκής παιδεία στη συγκεκριμένη υποκατηγορία. Θεωρούμε ότι για το λόγο αυτό δεν αναπτύσσεται η πρωτοβουλία στους μαθητές, η οποία είναι συνήθως αποτέλεσμα της υπευθυνότητας. Οι περισσότεροι μαθητές δεν έπαιρναν πρωτοβουλία, ενώ φαινόταν ότι θα τους άρεσε να διεκδικήσουν κάποιο ρόλο, αλλά περίμεναν να τους το προτείνει η ερευνήτρια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του ότι δεν είθισται να δίνουμε συγκεκριμένους ρόλους ευθύνης με ξεκάθαρους στόχους σε όλα τα μέλη μιας ομάδας ως ελληνική κοινωνία, είναι πιθανόν και η έκδηλα ευχάριστη έκπληξη των γονέων, όταν τους δόθηκε συγκεκριμένος – άρα υπεύθυνος - ρόλος συμμετοχής στην παράσταση των παιδιών τους και δεν ήταν παθητικοί θεατές! (Όπως επίσης θεωρούμε χαρακτηριστικό αρνητικό παράδειγμα και το γεγονός ότι σε σχετική ερώτηση, οι δάσκαλοι/παρατηρητές έβαλαν τελευταίο το ρόλο κάθε μαθητή στην ομάδα ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη του συλλογικού πνεύματος, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως έλλειψη επαγγελματικής επάρκειας για έναν εκπαιδευτικό).

Αντιθέτως, η υποκατηγορία «παρώθηση», με 114 μονάδες ανάλυσης στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, κατέδειξε ότι όλοι οι μαθητές θέλουν να συμμετέχουν σε κοινή δράση, όσες απαιτήσεις κι αν έχει από αυτούς κάτι τέτοιο. Η ερευνήτρια (4 μονάδες ανάλυσης) συμφωνεί με τους γονείς/θεατές (2 μονάδες ανάλυσης), οι οποίοι σημείωσαν για τη συγκεκριμένη υποκατηγορία: «έμαθαν να διεκδικούν με κοινή δράση τους στόχους τους, όπως και οι αγωνιστές του 1821, που ανέλαβαν με τις δικές τους δυνάμεις να ξεκινήσουν τον αγώνα της Εθνικής μας Ανεξαρτησίας». Ωστόσο, θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη υποκατηγορία μένει ίσως ακόμη σε πρώιμο στάδιο, γιατί βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με την αυτοεκτίμηση, που υστερεί, όπως είπαμε παραπάνω αναφερόμενοι στον σχετικό άξονα, καθώς και στην έλλειψη χρηστικών και ταιριαστών με την προσωπικότητα κάθε μαθητή ρόλων που κάθε ένας να μπορεί να αναλαμβάνει επιτυχώς στις ομάδες που συμμετέχει.

Η τρίτη υποκατηγορία «σχέσεις με την ομάδα» βρίσκεται επίσης σε άμεση αλληλεπίδραση με την αντίστοιχη υποκατηγορία της Αυτοεκτίμησης. Οι 105 μονάδες

ανάλυσης που συγκέντρωσε από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ότι η σχέση με την ομάδα είναι εξαιρετικά σημαντική για την παιδική ηλικία. Οι μαθητές χαιρόνταν κάθε μορφή σχέσης μέσα από την οποία η συλλογικότητα έπαιρνε κι άλλες μορφές και δεν ήταν ιδρυματοποιημένη και επιφανειακή. Η ανάπτυξη, ωστόσο, των σχέσεων συμβαδίζει με την παρώθηση, την κοινή δράση. Γι' αυτό και μέσα από ερωτήσεις που αφορούσαν τις σχέσεις μιας ομάδας βρέθηκαν τρεις ολοκληρωμένες απαντήσεις, πλήρεις στοιχείων συλλογικού πνεύματος: Π.χ.: στην ερώτηση «Πώς πρέπει κατά τη γνώμη σου να ετοιμάζεται ομαδικά μια σχολική γιορτή;» η απάντηση ήταν «*Να κάνουμε πολλές πρόβες, όχι μόνο για να μάθουμε τους ρόλους μας, αλλά για να είμαστε πειστικοί και να έχουμε αυτοπειθαρχία*». Ωστόσο, κάποιες απαντήσεις ήταν συντηρητικές και απαντούσαν με στερεότυπα. Η ερευνήτρια (17 μονάδες ανάλυσης) σημειώνει χαρακτηριστικά για το είδος των σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ όλων των μελών της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης: «*Είχαμε αρχίσει ήδη τις πρόβες-μάθημα για την παράσταση όταν απάντησαν στην παραπάνω ερώτηση. Κυριαρχούσε η αμφιβολία του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου για το “τι θα βγει από όλα αυτά”, “αν θα προλάβουμε” και η απαίτηση κάποιων αγοριών “να φορέσουν παραδοσιακές στολές”*. Αυτό το κλίμα μεταφέρθηκε στους γονείς και στα υπόλοιπα παιδιά. Η δασκάλα του ΣΤ1 μου είπε: “*Τόσες ώρες είχες, θέλεις κι άλλες τώρα;*” Δεν το θεωρούσε σοβαρό μάθημα, αλλά έπρεπε, σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, να προετοιμάζω τη γιορτή από την αρχή της παρέμβασης. Ο δάσκαλος του ΣΤ2 μου είπε ξεκάθαρα από την αρχή της συνεργασίας μας ενώπιον του Διευθυντή του σχολείου για να το ακούσει και αυτός: “*Μη ζητήσεις να σε βοηθήσουμε με σκηνικά κτλ*”. Από την 6η πρόβα έφευγε από την τάξη με διάφορες δικαιολογίες ή ισχυρίζονταν ότι είχε έξτρα υποχρεώσεις. Κάποια δασκάλα μου είπε “*εμπιστευτικά*”: “*Όλοι περιμένουν την παράσταση: αν δεν πάει καλά, θα θεωρήσουν ότι απέτυχε*”. Επομένως, φαίνεται ότι επί τους ουσίας δεν υπάρχει αληθινό συλλογικό πνεύμα, αλλά μια φαρισαϊκή νοοτροπία συλλογικότητας, και αυτό το αντιλαμβάνονται τα παιδιά». Το πρόβλημα αυτό, ωστόσο, ξεπεράστηκε θριαμβευτικά μετά την παράσταση, καθώς τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με μια διαφορετική νοοτροπία συλλογικού πνεύματος που, όπως τα ίδια τη χαρακτήρισαν, ήταν συγκροτημένη, αξιοκρατική και έδινε ατομικά κίνητρα σε κάθε μέλος της και σαφή κοινό σκοπό. Οι δάσκαλοι/παρατηρητές έδωσαν 5 μονάδες και άλλες τόσες οι γονείς με πολύ εγκωμιαστικά σχόλια: «*συγκινήθηκα με την ομαδική προσπάθεια των παιδιών μας – στόχος του σχολείου να συνεργάζονται μεταξύ τους*».

Τα ποσοτικά δεδομένα των γονέων αξιολόγησαν με 4,11 την καλλιέργεια του συγκεκριμένου άξονα.

5ος Άξονας: Κοινωνική συνείδηση

Ο άξονας της Κοινωνικής συνείδησης είναι εκείνος που, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, απαιτεί περισσότερο χρόνο από όλους τους άλλους για να αφομοιωθεί από τους μαθητές και γίνεται με τη συνεργασία των προηγούμενων τεσσάρων αξόνων. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα που έγιναν στους γονείς/θεατές της παράστασης, ήταν ο άξονας στον οποίο η παρέμβασή μας είχε τα καλύτερα αποτελέσματα (4,65). Τα ποιοτικά αποτελέσματα (267 μονάδες ανάλυσης) που έγιναν σε αυτή την κατηγορία υποκειμένων συγκέντρωσαν επίσης εξαιρετικά θετικά σχόλια: *«τα παιδιά απέκτησαν τη δική τους άποψη υιοθετώντας αξίες μέσα από το δικό τους βίωμα»* έγραψε κάποιος γονέας. Χαρακτηριστικό επίσης της μεγάλης επιτυχίας που είχε η παρέμβασή μας σε αυτόν τον άξονα είναι ότι σε αυτόν τον τομέα συναντήσαμε τις περισσότερες πλήρεις απαντήσεις, έτσι όπως αυτές καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και τους δασκάλους/παρατηρητές.

Πιο συγκεκριμένα, η υποκατηγορία «είδος κοινωνικής δυναμικής» συγκεντρώνει 94 μονάδες ανάλυσης στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας. Σχεδόν όλοι οι μαθητές έδειξαν αληθινό ενθουσιασμό και την ανάγκη να κάνουν ο καθένας τη δική του υπέρβαση, για να συμμετέχουν σε δίκαια κοινωνικά αιτήματα, αποτέλεσμα πιθανόν, του πόσο πολύ λειτουργεί ο σπόρος της κοινωνικής συνειδητοποίησης σε αυτές τις ηλικίες όταν υπάρχει η κατάλληλη βιωματική προσέγγιση. Απάντησαν με άνεση στο α' ενικό ότι θέλουν να αγωνίζονται, ατομικά και ομαδικά, για τη διεκδίκηση δίκαιων αγώνων, γεγονός που επιβεβαιώνει κατά τη γνώμη μας τη συγκινησιακή φόρτιση και την εσωτερική τους ανάγκη να δείξουν με πράξεις ότι έχουν αποδεχτεί σε επίπεδο συνείδησης. Η ερευνήτρια (12 μονάδες ανάλυσης) αναφέρει πόσο πολύ θετική επίδραση είχε, μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η παρέμβαση που εφάρμοσε, με χαρακτηριστικά παραδείγματα: *«ήταν σημαντικό ποια φωνή διάλεξαν στο τέλος του δρώμενου, αφού πέρασαν και από τη θέση του καταπιεστή και από αυτήν του καταπιεζόμενου, γιατί έγινε μέσα από τη διαδικασία της ταύτισης η απελευθέρωση – όταν κάναμε Μποάλ και έπρεπε να υπερασπιστούν τη θέση τους με δυνατά επιχειρήματα, ήρθε η μαγική στιγμή – ήταν υπέροχη η στιγμή που βίωναν τις συνθήκες ζωής του Αλί, ενός συνομηλίκου τους που ζει σε τρώγλη στην Ομόνοια – Οι δυο δια-ταξικές ομάδες άρχισαν να σπάνε τον πάγο και να επικοινωνούν – “αχ! μου άρεσε πολύ αυτό το θέμα. Ήθελα να γράψω κι άλλο, κι άλλο” – παρακολούθησαν με πολύ ενδιαφέρον την εισήγηση που τους έκανα για το είδος θεάτρου που θα κάνουμε – το*

παιχνίδι με τα μηνύματα και το μπουκάλι είχε επιτυχία – Οι φόβοι τους, οι κακές εμμονές, ο συντηρητισμός υποχώρησαν – οι ερμηνείες δεν ελέγχονται, εμπνέονται». Οι δάσκαλοι/παρατηρητές (2 μονάδες ανάλυσης) απάντησαν με τρόπο που εμπεριέχει επίσης όλες τις υποκατηγορίες της Κοινωνικής συνείδησης, άρα και γι' αυτούς η παρέμβαση βοήθησε στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης με απόλυτη επιτυχία.

Οι γονείς/θεατές έδωσαν 5 μονάδες ανάλυσης στην πρώτη υποκατηγορία, ενώ 8 έδωσαν στην υποκατηγορία «ποιότητες σύστασης κοινωνικής ομάδας», τομέας ο οποίος, όπως έδειξαν οι απαντήσεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας (46 μονάδες ανάλυσης), υστερεί σε σχέση με τις άλλες δύο υποκατηγορίες, πιθανόν γιατί ο τομέας αυτός χρειάζεται περισσότερη παιδεία. Η ερευνήτρια και οι δάσκαλοι/παρατηρητές ερμηνεύουν την ανάπτυξη της συγκεκριμένης υποκατηγορίας ως αποτέλεσμα της καλλιέργειας της Κριτικής σκέψης των μαθητών, αφού συνέδεσαν διαχρονικά τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας με το ιστορικό πλαίσιο γεγονότων που με τη βοήθεια της παρέμβασης «δεν ήταν πια ξεκομμένο από τις δικές τους εμπειρίες», αλλά και με την καλλιέργεια της Δημιουργικής σκέψης, αφού μπόρεσαν μέσω της βιωματικής μάθησης «να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και όσα τους προβληματίζουν / ενοχλούν στη ζωή τους».

Οι «όροι λειτουργίας», όπως παρατηρεί η ερευνήτρια (12 μονάδες ανάλυσης), φαίνεται ότι υπολειτουργούν ή είναι ασαφείς στην καθημερινότητα ενός δημοτικού σχολείου και συχνά χαρακτηρίζονται από μια επίπλαστη κοινωνική ισότητα που έχει γίνει αποδεκτή από την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, γιατί είναι νομότυπη και πρακτική. Όταν «λέγονται τα πράγματα με το όνομά τους», έστω μέσα από τη μορφή ενός αστεϊσμού («για τους δασκάλους της τάξης είσαι η Φιλιπινέζα τους», είπε ο Διευθυντής στην ερευνήτρια), βλέπουμε ότι η ισότητα, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου και στην ιδιαιτερότητά του, η αξιοκρατία, η ευγενής άμιλλα κτλ., που ευαισθητοποιούν τα παιδιά του Δημοτικού, δεν βρίσκουν όρους-κανόνες να λειτουργήσουν και να επικρατήσουν στη σχολική καθημερινότητα των μαθητών. Όταν αυτοί δίνονται, συχνά έχουμε θεαματικά αποτελέσματα βελτίωσης όλων των αξόνων στους αδύναμους και άριστους μαθητές, ενώ η πλειονότητα φαίνεται ότι κινείται με πιο αργούς ρυθμούς, γιατί πιθανόν έχει «βουλευτεί» σε κάποιους άλλους «όρους-κανόνες», που όμως δεν συμβάλλουν στην υγιή ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης των αυριανών πολιτών. Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (66 μονάδες ανάλυσης) διδάχτηκαν και αφομοίωσαν τους νέους κανόνες, όπως φάνηκε και στις άλλες ώρες μαθημάτων, γεγονός που επισήμαναν και οι δάσκαλοι/παρατηρητές (2 μονάδες ανάλυσης). Οι γονείς/θεατές (6 μονάδες ανάλυσης)

σημειώνουν πως οι όροι λειτουργίας, έτσι όπως τους είδαν με μορφή σχολικής παράστασης, ήταν επιτυχημένοι γιατί: *«συνδέθηκαν τα επίκαιρα ζητήματα με τον Αγώνα του 1821, ενώθηκε η ιστορία με τα σημερινά προβλήματα της χώρας, έστειλε μηνύματα σε όλους και ήταν πολύ επιτυχημένη η διαχρονική σύνδεση των γεγονότων»*.

6ος Άξονας: Δημιουργική εμπλοκή

Με τον 6ο Άξονα αναλύεται ουσιαστικά η κονστрукτιβιστική προσέγγιση γνώσης, την οποία ο θεμελιωτής της, Piaget(Wadsworth, 2001) περιέγραψε σε βιολογικό επίπεδο και στη συνέχεια ο Bruner (Ράπτης, 2007) επαναπροσδιόρισε σε μορφή διδασκαλίας σε τρία στάδια: την πραξιακή, την εικονιστική και τη συμβολική αναπαράσταση. Με σύνολο 315 μονάδες ανάλυσης, η παρέμβαση λειτούργησε θετικά στην καλλιέργεια Δημιουργικής εμπλοκής των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δάσκαλοι/παρατηρητές αποδέχονται στο σύνολό της τη θετική επίδραση της πρότασης στους μαθητές τους, αλλά είναι διστακτικοί στο θέμα της υλοποίησής της, γιατί θεωρούν ότι απαιτεί πολύ χρόνο και προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία. Το ίδιο θετικά αποτελέσματα σημείωσαν και τα ποσοτικά δεδομένα των θεατών/γονέων, που με 4,13 κατέταξαν τη Δημιουργική εμπλοκή 4η ως αποτέλεσμα βελτίωσης των μαθητών. Η ερευνήτρια, παρατηρώντας τους μαθητές να συμμετέχουν με όλες τους τις δυνάμεις στην παράσταση έπειτα από τέσσερις μήνες μαθημάτων, σημειώνει: *«οι ερμηνείες δεν ελέγχονται, εμπνέονται»*. Η καλλιτεχνική παιδεία δεν επιβάλλει ήθος, ανοίγει το δρόμο για αυτό.

Τα ποιοτικά δεδομένα της «πραξιακής αναπαράστασης» στην Πειραματική Ομάδα των μαθητών συγκέντρωσαν 82 μονάδες ανάλυσης. Τα συναισθήματα των παιδιών γίνονται έντονα μέσα από τη δράση, και είναι αυτά που τους προτρέπουν να συμμετέχουν δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από τις απαντήσεις παιδιών φάνηκε έντονα ότι, όταν η γνώση μεταδίδεται βιωματικά, γεννά κι άλλο ενδιαφέρον για περισσότερη γνώση. Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία φάνηκε επίσης όχι μόνο ότι ο κάθε άξονας βελτιώνεται, αλλά και ότι η εξέλιξη του ενός βοηθά τη βελτίωση και των υπόλοιπων, μετατρέποντας τη μαθησιακή διαδικασία σε κάτι γοητευτικό. Οι δάσκαλοι/παρατηρητές (7 μονάδες ανάλυσης) θεωρούν επιτυχημένη την πραξιακή αναπαράσταση και δηλώνουν ότι θα ήθελαν να υιοθετήσουν κάποιες από τις εφαρμογές της παρέμβασης και στον δικό τους τρόπο διδασκαλίας: *«Είναι τελείως διαφορετικό από όλα όσα κάνουμε, τρομερά ενδιαφέρον, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις και μαθαίνουν μέσα από τους ρόλους που παίζουν»*. Οι γονείς έδωσαν 4 μονάδες ανάλυσης στην υποκατηγορία αυτή, ενώ η

ερευνήτρια 40, βάζοντας τη συγκεκριμένη υποκατηγορία της Δημιουργικής εμπλοκής σε πρώτη θέση σε σχέση με τις υπόλοιπες.

Η «εικονική αναπαράσταση» με 56 μονάδες ανάλυσης στην Πειραματική Ομάδα δηλώνει την αναγκαιότητα μιας νέας μεθοδολογικής προσέγγισης στη διδασκαλία του Δημοτικού με νέα εποπτικά μέσα, που θα δίνουν άλλες προοπτικές προσέγγισης, πιο κοντά στην αισθητική του σύγχρονου μαθητή. Με 18 μονάδες ανάλυσης η ερευνήτρια καταγράφει στο Ημερολόγιό της χαρακτηριστικές στιγμές από τη συμπεριφορά που δημιούργησε η παρέμβασή μας, δίνοντας βάρος στα εποπτικά μέσα: «στη δημιουργική γραφή συγκεντρώθηκε όλη η τάξη εντελώς – ο Βασίλης (μαθησιακές δυσκολίες) το γλεντούσε κι έγραψε 2 σελίδες για το σύγχρονο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο – ο ζωηρός Δημήτρης έγραψε σοβαρός και μετά προσφέρθηκε να φέρει δικό του σπρέι... – η Μαρία έφερε γράμμα κτλ. – ο Γρηγόρης βρήκε νέα ενδιαφέροντα – η έξυπνη Δήμητρα ήθελε πάντα να γράψει κι άλλα, κι άλλα – παρακολούθησαν με πολύ ενδιαφέρον το είδος θεάτρου που θα κάνουμε – μελέτησαν πολύ προσεκτικά το πρόγραμμα, έκαναν έξυπνες παρατηρήσεις – ο Μάρκος/ταλέντο έκανε πάλι τις σωστές παρατηρήσεις». Οι δάσκαλοι/παρατηρητές είναι επίσης θετικοί (7 μονάδες ανάλυσης) και οι γονείς/θεατές (10 μονάδες ανάλυσης) δηλώνουν συγκινημένοι με τις εικόνες που τόσο πειστικά και με διαχρονικό διάλογο έπλασαν μπροστά στα μάτια τους οι μαθητές.

Τέλος, η «συμβολική αναπαράσταση» (με 19 μονάδες ανάλυσης στους μαθητές) αποδείχτηκε δύσκολος εκπαιδευτικός στόχος για να επιτευχθεί από την πλειονότητα των μαθητών αυτής της ηλικίας. Σε σχετική άσκηση μόνο 3 στους 16 μαθητές μετέφεραν λεκτικά τις εμπειρίες τους, ύστερα όμως από μάθημα που είχε πολλή δράση βρέθηκαν 5 στους 20 που στις απαντήσεις τους συμπεριέλαβαν όλες τις υποκατηγορίες-στάδια γνώσης σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner (ό.π). Η ερευνήτρια σημειώνει 27 μονάδες ανάλυσης, παρατηρώντας ότι η συμβολική αναπαράσταση είναι ένας στόχος που δεν μπόρεσαν να κατακτήσουν πολλοί μαθητές. Με την παρατήρηση αυτή συμφωνούν και οι δάσκαλοι/παρατηρητές (4 μονάδες ανάλυσης), ενώ αντίθετα εξαιρετικά ενθουσιώδεις είναι οι θεατές/γονείς, οι οποίοι, μαζί με το βίντεο της παράστασης, επιβεβαιώνουν ότι η έκθεση του μαθητή σε κοινό λειτουργεί θετικά για την καλλιέργεια της «Δημιουργικής εμπλοκής», αρκεί να υπάρχουν οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις μέσα από τις οποίες θα διεξαχθεί ένα από τα πιο σημαντικά γεγονότα στη σχολική ζωή κάθε μαθητή: *«με συγκίνησε η εκφραστικότητα του λόγου των παιδιών σε όλη την παράσταση – άκουσα τα παιδιά να μιλούν με δικό τους λόγο και να εκφράζουν αλήθειες για την ιστορία του τόπου μας – υιοθετώντας αξίες μέσα από το δικό τους βίωμα – τα παιδιά έμαθαν να συνδέουν και να*

κρίνουν τα ιστορικά γεγονότα με τα σημερινά προβλήματα – κατάλαβαν τι θα πει “Σύμμαχοι” – θα θυμούνται πάντα τι γιορτάζουμε την 25η Μαρτίου – [η παράσταση έδειξε πως πρέπει] το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και το θέατρο γενικότερα να μπει περισσότερο και να γίνεται πιο ουσιαστικά στην εκπαίδευσή τους – η κυριότερη πλευρά της παράστασης για μένα (ήταν) ότι με συγκίνησε πάρα πολύ! – παράσταση κατάλληλη, ώστε να βελτιωθούν οι σχολικές εκδηλώσεις για τις εθνικές επετείους – [η παράσταση] ήταν κάτι το διαφορετικό. Μου άφησε θετικότερα συναισθήματα – στα λόγια του Βασίλη [δόθηκε] η σημερινή κατάσταση της Ελλάδας – συγκινήθηκα σε κάθε στιγμή της παράστασης – πάντα να γίνονται τέτοιες ποιοτικές παραστάσεις [στο σχολείο] – συγκινήθηκα με τα μηνύματα των παιδιών – να συμμετέχουν πάντα τα παιδιά [όπως σε αυτή την παράσταση], γιατί βοηθά την επικοινωνία – την έκφραση – και τη διεύρυνση των γνώσεων – συγκινήθηκα όταν είδα τα παιδιά να χαιρετούν τελειώνοντας την παράσταση – ήταν κάτι καινούριο και προοδευτικό – η παράσταση ήταν υπέροχη, διδακτική για τα παιδιά, αλλά περισσότερο για τους μεγάλους, που έχουμε κάνει λάθη που τα πληρώνουν τα παιδιά – ευχαριστούμε για την παράσταση που μας προσφέρατε εσείς και τα παιδιά μας – [ένιωσα] στο τέλος της παράστασης τη συγκίνηση των παιδιών με ό,τι κατάφεραν – πολύ πρωτότυπη – και σημαντική παράσταση, γιατί βοηθά τα παιδιά να – αντιλαμβάνονται πραγματικά γεγονότα – και την πραγματική κατάσταση της χώρας μας – διαχρονικά – [βοήθησε τα παιδιά] να αντιλαμβάνονται και – να παραδέχονται τα λάθη τους – πολύ πρωτότυπη – επαναστατική παράσταση για τα μέχρι σήμερα δεδομένα – τα παιδιά άκουσαν – έμαθαν – έκριναν και έχουν δική τους άποψη – [πραγματοποιήθηκε] ένας από τους στόχους του σχολείου: να βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να είναι υπεύθυνα – και να συνεργάζονται μεταξύ τους – για να καταφέρουν αλλαγές στη ζωή τους».

Δημιουργική εμπλοκή και σχολική παράσταση

Εφαρμόζοντας πιλοτικά το παραπάνω μοντέλο σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής οι 41 μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αργυρούπολης γνώριζαν από την αρχή ότι, τελειώνοντας τα μαθήματα που έκαναν με την ερευνήτρια για ένα τρίμηνο, θα παρουσίαζαν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, στους γονείς τους και σε άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (δασκάλους, διευθυντή κτλ.) ένα παραστατικό θέαμα από το υλικό που δημιουργήθηκε με τη δική τους συμμετοχή ατομικά και συλλογικά σε αυτό το πιλοτικό μάθημα. Στην αρχή των μαθημάτων υπήρχε μεγάλος ενθουσιασμός και θερμή συμμετοχή από τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών. Όσο προχωρούσαν τα μαθήματα ορισμένες κατηγορίες μαθητών που είχαν αποκτήσει μια προσωπική σχέση και στάση με αυτό το μάθημα

φαίνεται ότι αντιδρούσαν ειλικρινά και συμμετείχαν σε αυτά που διαδραματιζόνταν στην τάξη τους για δύο ώρες την εβδομάδα. Οι μαθητές αυτοί ήταν οι «αδύναμοι» (όσον αφορά την επίδοσή τους στα μαθήματα) και οι πιο «ταλαντούχοι», (όσον αφορά τη θεατρική σύμβαση) κι εκείνοι που είχαν ενισχυμένη αυτοεκτίμηση. Οι υπόλοιποι, δηλαδή ο μέσος όρος, κινούνταν συνήθως σαν ένα ενιαίο σώμα (σαν ένα αρχαίο χορικό), που άλλοτε έμεναν στις «ευκολίες» τους (δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες, έμεναν σε στερεότυπα, δεν ρίσκαραν, κλπ) και άλλοτε επηρεαζόταν πρόσκαιρα από τη μαγική ατμόσφαιρα που δημιουργούνταν συλλογικά μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες. Στα τρία τελευταία μαθήματα υπήρχε μεγάλη ανησυχία για το τι θα βγει από όλα αυτά που κάνουμε, αν θα προλάβουμε να ετοιμάσουμε την παράσταση και αν η παράστασή τους θα είναι επιτυχημένη, όπως οι παραδοσιακές παραστάσεις με τα σκετς, τα ποιήματα, τη χορωδία και τους λόγους που εκφωνούν οι επίσημοι φορείς. Μια ομάδα μαθητών, επηρεασμένοι από αυτά που σχολίαζαν ορισμένοι δάσκαλοι του σχολείου, ήρθαν σε σύγκρουση με την ερευνήτρια-δασκάλα του μαθήματος. Πρότειναν «να κάνουμε ότι έκαναν και οι προηγούμενοι συμμαθητές μας άλλες χρονιές». Μερικά αγόρια δήλωσαν ότι δεν συμμετέχουν χωρίς φουστανέλα.

Όταν βρεθήκαν στο χώρο της αίθουσας εκδηλώσεων για πρώτη φορά, στο τέλος των μαθημάτων, δημιουργήθηκε μια γοητευτική θεατρική ατμόσφαιρα με τη φυσική παρουσία των παιδιών και την αλήθεια της κίνησής τους. Η ατμόσφαιρα αυτή χάθηκε αμέσως μόλις δόθηκαν οδηγίες από τη διδάσκουσα. Τα παιδιά μετατράπηκαν σε αμήχανες παρουσίες, με στερεότυπες κινήσεις, έκφραση, φωνή. Πιθανόν αυτό να συνέβη, γιατί είχαν περάσει σε ένα επόμενο γνωστικό στάδιο, που είχε τα χαρακτηριστικά του άγνωστου και του ρίσκου: στις πρόβες πριν από την παράσταση και στα νέα και διαφορετικά προβλήματα που έπρεπε να επιλύσουν. Η μετάβαση προκάλεσε πολλαπλές συγκρούσεις: τα νέα δεδομένα συγκρούονταν με τα παλαιά. Τα παιδιά ήρθαν σε σύγκρουση με την εμπιστοσύνη που είχαν στον εαυτό τους και στην ομάδα τους, με το νέο τρόπο παρουσίασης μιας γιορτής και με το αίσθημα ασφάλειας που ένιωθαν μέχρι τώρα ότι τους παρείχε η διδάσκουσα-ερευνήτρια. Φοβήθηκαν τις νέες λύσεις που θα έπρεπε να βρεθούν από όλους για να παρουσιάσουν τη δουλειά τους σε κοινό.

Ήταν όμως εντυπωσιακό το πόσο γρήγορα προσαρμόστηκαν στο νέο εκπαιδευτικό στάδιο, αυτό των προβών: Έκαναν έξυπνες παρατηρήσεις, έδειξαν μεγάλη υπομονή να επαναλαμβάνουν δρώμενα και με προθυμία ανέλαβαν πολλά καθήκοντα. Οι μαθητές με μειωμένη βαθμολογία πήραν πρωτοβουλίες να συμβάλουν

σε έξτρα δραστηριότητες. Οι μαθητές με ιδιαίτερη επίδοση στη σκηνή φάνηκε ότι γοητεύτηκαν από τα αποτελέσματα και πρότειναν λύσεις για όλα τα στάδια της θεατρικής παραγωγής. Επίσης, σχεδόν όλοι είχαν μεγάλες προσδοκίες και αβίαστα προσπαθούσαν περισσότερο. Προς το τέλος των διαδικασιών, οι μαθητές απέκτησαν βάσιμες ενδείξεις ότι θα συμμετέχουν *«σε κάτι συναρπαστικό»*. Οι περισσότεροι φάνηκε ότι ανυπομονούσαν να δουν τις αντιδράσεις των άλλων, του κοινού και να μοιραστούν μαζί τους τη χαρά της δημιουργίας τους.

Όταν ήρθαν οι καλεσμένοι τους, έγιναν όλοι *«καλά, ήσυχα και σοβαρά παιδιά»* με μερικά ξεσπάσματα αγχωμένης χαράς. Χαίρονταν που θα παρουσίαζαν το εργαστήριό τους σε κοινό και θα μοιράζονταν μαζί του τα ευρήματα της δουλειάς τους.

Κατά τη διάρκεια της παράστασης ήταν συγκεντρωμένοι και έβρισκαν λύση σε κάθε πρόβλημα που προέκυπτε, *«για να μην καταλάβουν οι θεατές το λάθος»*. Μετά την υπόκλιση και το χειροκρότημα ήξεραν ότι τα είχαν καταφέρει. Γι' αυτό και οι περισσότεροι αυθόρμητα μεταμορφώθηκαν σε *« πουλιά»* και *«πετώντας»* θέλησαν να κατέβουν από τη σκηνή και να ενωθούν με το κοινό, όπως μπορείτε να δείτε και στο βίντεο που συνοδεύει την παρούσα μελέτη (βλέπε βίντεο).

8.2 ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΗ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Στην ενότητα αυτή θα εστιάσουμε στον άξονα που επιλέξαμε ως κεντρική κατηγορία-πυρήνα, έτσι όπως αυτός προέκυψε από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, που αποτελεί το τρίτο και τελευταίο στάδιο της θεμελιωμένης «θεωρίας» της παρούσας μελέτης, θα επιχειρηθεί μια αφαιρετική, ενοποιημένη και ιδιαίτερα συμπυκνωμένη σύνθεση όλων των δεδομένων. Γύρω από την κεντρική κατηγορία-πυρήνα θα ενοποιηθούν όλες οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που προέρχονται από την ποσοτική και αξονική κωδικοποίηση της ποιοτικής έρευνας. Η προσέγγιση της επιλεκτικής κωδικοποίησης θα γίνει –όπως έχουμε ήδη πει– μέσω της αφηγηματικής γραμμής (Robson, 2007).

Θεωρούμε ότι υπερκείμενη όλων των κατηγοριών και υποκατηγοριών που αποτελούν επιμέρους στοιχεία της μάθησης, των οποίων την εξέλιξη και το πλαίσιο συσχετισμών μέσα από την παρέμβαση επιχειρήσαμε να ερμηνεύσουμε στην προηγούμενη ενότητα, είναι η κατηγορία «Δημιουργική εμπλοκή». Ο άξονας αυτός εμπεριέχει τις προϋποθέσεις μιας ολικής αναθεώρησης της παιδείας, γιατί *«δεν εξαντλείται στις*

ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος και των μεθόδων εκπαίδευσης, οι οποίες επικρίνονται ήδη εδώ και μερικές γενιές» (Adorno, 2000: 25).

Στις παγκόσμιες δυνατότητες των εκπαιδευτικών διαδικασιών του άξονα της δημιουργικής εμπλοκής αναφέρεται και ο πρωτεργάτης της εκπαιδευτικής και πολιτικής διάστασης της ακουστικής οικολογίας B.M Schafer:

«... αρχίζουν από ένα άτομο ή μια μικρή ομάδα και σταδιακά απλώνονται όπως οι κυματισμοί σε μια λίμνη, για να συμπεριλάβει περισσότερους ανθρώπους, μέχρι που τελικά είναι δυνατόν να επηρεάσει όλους τους πολίτες και ακόμα και τις κυβερνήσεις παντού» Schafer (Schaefer, 2011:8).

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, η ουσιαστική μάθηση, δηλαδή η προσωπική, οργανική και επομένως αληθινή σχέση του κάθε μαθητή με τη γνώση, επιτυγχάνεται όταν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις ακολουθούν τα τρία εξελικτικά στάδια της Δημιουργικής εμπλοκής και παίρνουν υπόψη τους τις σχέσεις των υποκατηγοριών των άλλων αξόνων.

Σημαντικό κριτήριο για την επιλογή της Δημιουργικής εμπλοκής στην επιλεκτική κωδικοποίηση ήταν η γνώμη και η ενεργός συμμετοχή των ίδιων των μαθητών, γιατί είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι και εκείνοι που μπορούν –με τον δικό τους τρόπο– να μας πουν, εμάς των ερευνητών, τι λειτουργεί και τι όχι. Όπως παρατηρεί ο Adorno(2000), συχνά οι παιδαγωγικές έρευνες είναι αναληθείς, γιατί είναι κομμένες στα μέτρα των ερευνητών και όχι των μαθητών, γι' αυτό και τα παιδιά αισθάνονται εξαπατημένα από τους διαμεσολαβητές-δασκάλους, που απλώς αναπαράγουν από τη θέση του αποδέκτη κάτι ήδη καθιερωμένο.

Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές έδωσαν προτεραιότητα στην «πραξιακή αναπαράσταση», και αυτό σημαίνει ότι η μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συντελείται επιτυχώς, όταν γίνεται κατά κύριο λόγο μέσα από τη δράση, τη μίμηση και τον χειρισμό των αντικειμένων. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι υποκατηγορίες «διαδικασίες», «οργάνωση», «ρόλος στην ομάδα», «όροι λειτουργίας» και όλες οι υποκατηγορίες της Αυτοεκτίμησης, η οποία στην παρούσα ελληνική σχολική πραγματικότητα υπολειτουργεί: «σχέση της εικόνας του παιδιού με το πρότυπό του» – «προσωπικοί στόχοι» – «η γνώμη των άλλων» – «σχέση με την ομάδα». Μια σημαντική διαπίστωση της έρευνας ήταν η προθυμία που έδειχναν τα παιδιά να συμμετέχουν σε διαδικασίες που εμπεριείχαν το στοιχείο του ρίσκου, του άγνωστου, του μαγικού. Επίσης, ότι οι συγκρούσεις (με στερεότυπα, μουσειακές γνώσεις, νέοι κανόνες, νέες σχέσεις, ανακατανομή ρόλων κτλ.) όχι μόνο δεν δημιουργούν ψυχικά τραύματα στους μαθητές,

αλλά αποδεικνύονται και εξαιρετικά γόνιμες όταν ο διαμεσολαβητής-δάσκαλος τις διαχειρίζεται συμμετέχοντας σε αυτές με ένα συγκεκριμένο ρόλο κάθε φορά (του «συνθέτη», του «μαέστρου», του «ενορχηστρωτή», του «σολίστα» κτλ.). Όταν οι παραπάνω υποκατηγορίες συνυπάρχουν, τότε κάθε μαθητής μπορεί να περάσει στο επόμενο στάδιο μάθησης, στην «εικονιστική αναπαράσταση». Στο στάδιο αυτό ο μαθητής ωθείται με τη βοήθεια ποικίλων εποπτικών μέσων στην εύρεση προσωπικών λύσεων και εξασκείται να μπορεί να αναπαριστά εσωτερικά τον εξωτερικό κόσμο μέσα από πολλές οπτικές γωνίες. Σημαντική συνιστώσα σε αυτό το μαθησιακό στάδιο είναι η υποκατηγορία «σύνθεση» της Δημιουργικής σκέψης, η οποία, όπως αποδείχτηκε από την έρευνα, είναι μια «μαγευτική» διαδικασία για όλους τους μαθητές και όλοι μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους συνθέσεις (δραματουργικές, μαθηματικές, λογοτεχνικές, μουσικές, κινησιολογικές, εκφραστικές κτλ.). Επίσης, σημαντικός τομέας είναι η «δημιουργική έκφραση» και οι «ποιότητες σχέσεων». Η «συμβολική αναπαράσταση», που είναι το ανώτερο στάδιο γνώσης, γιατί το παιδί αναπαριστά την εξωτερική πραγματικότητα με αφηρημένα σύμβολα, τα οποία μπορεί να χειρίζεται εσωτερικά, δομείται πάνω στα δύο προηγούμενα στάδια και εξαρτάται από ενδογενή στοιχεία που δεν βρίσκονται σε όλους τους μαθητές στις ίδιες αναλογίες. Γι' αυτό και όχι μόνο η μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν μπορεί να στηρίζεται στις έννοιες, όπως συμβαίνει συχνά, αλλά δεν πρέπει να πιέζεται ο μαθητής να αποκτήσει επιφανειακή και κατευθυνόμενη γνώση μέσω εννοιών που είναι ξένες προς τα δικά του βιώματα και τη δική του ηλικιακή ωριμότητα, γιατί τότε αποκτά επίπλαστες γνώσεις (βλέπε *Θεωρία της Ημιμόρφωσης*, Adorno, 2000).

Μια σημαντική διαπίστωση της έρευνας ήταν η μεγάλη επιτυχία που είχε σε όλους σχεδόν τους μαθητές η πολύπλευρη μουσική παρουσία κατά τη διάρκεια της Θεατρικής Αγωγής: είτε με τη μορφή μουσικών παιχνιδιών, είτε με τη μορφή μουσικών ασκήσεων, είτε με τη μορφή μουσικής δημιουργίας, οι μαθητές έμπαιναν σε μια δημιουργική μαθησιακή διαδικασία τόσο ατομικά όσο και συλλογικά.

Διαπιστώσαμε επίσης ότι το σχολικό παραστατικό θέαμα, που αποτέλεσε το τελευταίο στάδιο της παρέμβασης, είχε όλα τα στάδια αναπαράστασης: πραξιακό, εικονιστικό, συμβολιστικό. Οι μαθητές αναπαρίσταναν ιστορικές στιγμές του 1821, αφού είχαν αποκτήσει σχέση με τα γεγονότα και τα πρόσωπα εκείνης της εποχής μέσα από τη δική τους αλήθεια, και αυτό, όπως καταγράφηκε από τα υποκείμενα της έρευνας, ήταν η δική τους μαθησιακή πορεία προς την κοινωνική συνείδηση. Πιθανόν γι' αυτό ένας μαθητής στο Ημερολόγιο Τάξης έγραψε: «Αυτό το μάθημα είναι το μάθημα της ζωής».

8.3 ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥ Α΄ ΜΕΡΟΥΣ

Επειδή τα αποτελέσματα της εφαρμογής της συγκεκριμένης έρευνας ήταν θετικά, θεωρούμε ότι υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις η εφαρμογή ενός προγράμματός που στηρίχθηκε στην παιδαγωγική προσαρμογή των απόψεων του Meyerhold για τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόσαμε πιλοτικά και εμπεριέχει τη σύζευξη των δύο τεχνών, θεάτρου και μουσικής, σε διαθεματική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα βρίσκεται σε συμφωνία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των επιστημόνων-ερευνητών (Piaget 1967` Vygotsky, 2000 ` Winnicott, 2009 ` Bruner,1986 ` Konner, 2010 ` Torrance, 1987 κ.ά.) και του σκηνοθέτη θεάτρου-ερευνητή Meyerhold που αναπτύξαμε στο Α΄ Μέρος της μελέτης. Συγκεκριμένα:

1ον. Η παρέμβαση ανέδειξε την αναγκαιότητα νέων ψυχολογικών εργαλείων που να συνδέονται με την παράδοση, για τη διαπαιδαγώγηση των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στις διαδικασίες μεσολάβησης μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι λειτουργίες αυτές και όχι στην αποθήκευση πληροφοριών και εννοιών με τις οποίες ο μαθητής δεν αποκτά ουσιαστική σχέση (Vygotsky, 2000 ` Bruner,1986 ` Konner, 2010 ` Μανταγοπούρας, 2007). Οι διαδικασίες και τα εποπτικά μέσα (δραματουργικά και μουσικά) που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της τρίμηνης παρέμβασης στην Πειραματική Ομάδα αξιολογήθηκαν σε όλους τους άξονες με θετικότερα αποτελέσματα από ό,τι τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην Ομάδα Ελέγχου.

2ον. Επαληθεύτηκε η θεωρητική προσέγγιση του Vygotsky (2000) ότι κάθε ανώτερη λειτουργία πρώτα διαμορφώνεται στο πλαίσιο της συλλογικής δράσης και μετά γίνεται καθαρό κτήμα του ατόμου: Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό σε κάθε μορφή συλλογικής δράσης, όσο απαιτητικοί κι αν ήταν οι κανόνες λειτουργίας τους: σε ομάδες τάξης, διαταξικές ομάδες, ένωση όλου του σχολείου σε μια ομάδα, ομάδες με κριτήριο την παραγωγή ενός δημιουργικού έργου, την εύρεση ενός προβλήματος, την αντιμετώπιση μιας δύσκολης κατάστασης, τη συμμετοχή σε έναν αγώνα με στόχο την άμιλλα μεταξύ των ομάδων κτλ. Επίσης, επιβεβαιώθηκε η θεωρητική προσέγγιση του Konner(2010) ότι είναι θετικό για τους μαθητές να έρχονται σε επαφή με άλλες ηλικίες από τη δική τους, γιατί μαθαίνουν πιο ευχάριστα και με μεγαλύτερη απόδοση ένα γνωστικό αντικείμενο.

3ον. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης επιβεβαίωσαν ότι η ηθική δομείται μέσα από μακροχρόνιες διαδικασίες, των οποίων τη διαδρομή και τις αλληλεπιδράσεις μπορεί να βοηθήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, για να οικοδομήσει ο κάθε μαθητής τη δική του ατομική συνείδηση (Vygotsky ό.π). Η υποκατηγορία της κριτικής σκέψης «στάσεις / αξίες» φαίνεται ότι αναπτύσσεται πολλαπλασιαστικά σε άμεση αλληλεπίδραση με την υποκατηγορία της κριτικής σκέψης «διαδικασίες».

4ον. Αναδείχτηκε η δυσκολία που έχει ένας μαθητής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να φτάσει στο τελικό στάδιο γνώσης, της συμβολικής αναπαράστασης, για εγγενείς βιολογικούς λόγους (Bruner, 1986 ` Piaget στο Wadsworth, 2001). Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας δεν εμφανίζουν την τάση να εξελίσσονται γνωστικά μέσα από έννοιες και θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά έχουν ανάγκη από γνήσια βιωματική γνώση. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα της απώθησης που ένωθε η πλειονότητα των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας, γιατί το διδάσκονται καθισμένοι στα θρανία και «πυρπολούμενοι» από λέξεις, νούμερα και ονόματα. Όταν μέσω της παρέμβασης «συνομίλησαν» με τους αγωνιστές, σηκώθηκαν από τα θρανία και έδρασαν, έκριναν, συγκρούστηκαν κτλ., τότε η Ιστορία έγινε ένα αγαπημένο μάθημα, το δικό τους μάθημα, με το οποίο απέκτησαν μια ζωντανή σχέση (βλ. Horkheimer, 1984).

5ον. Η επιδοκιμασία της παρέμβασης από τα περισσότερα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που συμμετείχαν σε αυτήν αποδεικνύει, ότι η διαθεματικότητα γίνεται αποδεκτή όταν εφαρμόζεται με συγκεκριμένες προτάσεις που αποτελούνται από ακριβή δομικά στοιχεία. Οι προτάσεις αυτές είναι, ωστόσο, απαραίτητο, να εφαρμοστούν πιλοτικά σε σχολικές ομάδες και, μέσα από τα αποτελέσματα που θα προκύπτουν, να μορφοποιούνται από ειδήμονες με διδακτική εμπειρία τάξης, μοντέλα διδασκαλίας που δεν θα είναι πρόχειρες λύσεις, αλλά θα βασίζονται σε στέρεες διαχρονικές αλήθειες, θα αφορούν την παιδική οντότητα και θα βρίσκουν συνεχώς νέες λύσεις για τα εκάστοτε νέα συλλογικά και ατομικά δεδομένα των μαθητών (Meyerhold, 1962 ` Kodally, Torrance, 1987 Bruner, 1986 ` Piaget, 1967 ` Boal, 1997). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, που ήταν από δύσπιστοι έως αρνητικοί όταν αναφέρονταν γενικά στη διαθεματικότητα, γίνονταν ένθερμοι οπαδοί της όταν τους ρωτούσαμε για τη συγκεκριμένη πρόταση της παρέμβασης.

6ον. Ένα από τα παιδαγωγικά «εργαλεία» του εκπαιδευτικού κονστρουκτιβισμού βρίσκεται σε μια συγκεκριμένη υποκατηγορία της Δημιουργικής σκέψης που ενυπάρχει εγγενώς σε κάθε κατηγορία μαθητή: τη «σύνθεση» (Torrance, ό.π). Στον τομέα αυτό η Μουσική Αγωγή έχει τα πρωτεία, γιατί η μουσική είναι η πιο ακριβής και ολοκληρωμένη, «αμετάφραστη», άμεση τέχνη (Meyerhold, 1982 ` Γεωργιάδης, 2003 ` Αντωνακάκης, 2007 `

Schafer, 2011) που οι νομοτελειακοί κανόνες της έχουν την ικανότητα με την ακρίβεια χειρουργικού νυστεριού να επεμβαίνουν και να «θεραπεύουν» –με την αρχαιοελληνική σημασία του όρου– την ανθρώπινη ψυχή. Γι' αυτό οι αρχαίοι Έλληνες, όταν αναφέρονταν στη μουσική, την ονόμαζαν Παιδεία (βλέπε Κεφάλαιο 3). Οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας ανταποκρίθηκαν στα μουσικά παιχνίδια που απαιτούσαν από αυτούς να παράγουν μουσική: κατά τη διάρκειά τους ήταν απόλυτα συγκεντρωμένοι, προσπαθούσαν με όλες τους τις δυνατότητες, εξέφραζαν μέσα από συγκεκριμένους κανόνες και φόρμες τις δικές τους αλήθειες και όλη η τάξη γινόταν μια ομάδα που αποκτούσε «διδασκτικό ρυθμό».

7ον. Τέλος, επιβεβαιώθηκε ότι η ολοκλήρωση των μαθημάτων της θεατρικής αγωγής μπορεί να γίνει μέσα από σχολικά παραστατικά θεάματα, αρκεί αυτά να προκύπτουν με παιδαγωγικές διαδικασίες. Η χειραφέτηση του μαθητή και αυριανού πολίτη δεν μπορεί να διαμορφώνεται σε αμιγείς «συνθήκες θερμοκηπίου» και θεωρητικών τοποθετήσεων, αλλά προϋποθέτει παράλληλα τη συμμετοχή στην κοινωνία, μέσα από συγκεκριμένους ρόλους, αρμοδιότητες, σχέσεις, δράση, ποιότητες σύστασης κοινωνικής δραστηριότητας, υπευθυνότητα και συγκρουσιακές διαδικασίες (Bruner, 1997 ` Vygotsky, 2000 ` Adorno, 2000). Μέσα από την παράσταση με την οποία ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας δημιούργησαν μια νέα σχέση με την Αισθητική Αγωγή, την οποία, όπως κατέγραψαν στο Ημερολόγιο Τάξης, θεωρούν «το μάθημα της ζωής». Όπως είπε χαρακτηριστικά ο Δ. Ξανθόπουλος, ηθοποιός και σκηνοθέτης, αναφερόμενος στην παιδική ηλικία:

«Όταν είσαι μικρός, όλοι σου λένε ότι πρέπει να είσαι “καλός” μαθητής. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να θγάζεις 19, όχι να μαθαίνεις πράγματα. Όταν δεν είσαι αυτού του επιπέδου, νιώθεις ότι δεν ανταποκρίνεσαι σε όσα σου ζητούν, οπότε αυτοκαταργείσαι. Μένεις σε κάτι που μπορείς να κάνεις εύκολα και βολεύεσαι. Δεν μεγαλώνουμε με αυτοπεποίθηση, μας μαθαίνουν να μη διεκδικούμε» (Το Βήμα της Κυριακής, Ιανουάριος 2011).

Οι γονείς/θεατές της παράστασης συμφώνησαν μαζί του και πρόσθεσαν χαρακτηριστικά: «η παράσταση ήταν υπέροχη, διδακτική για τα παιδιά, αλλά περισσότερο για εμάς τους μεγάλους».

8.4 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Έπειτα από συστηματική αναζήτηση στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία και στο διαδίκτυο, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ένα μεγάλο ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση του θέματος της παρούσας μελέτης, και μάλιστα όχι μόνο στον τομέα της Παιδαγωγικής και

ειδικότερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και άλλων επιστημονικών κλάδων, όπως είναι ο τομέας της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας. Προς το παρόν, ωστόσο, υπάρχει έλλειψη ερευνητικής εργασίας στο συγκεκριμένο θέμα.

Διαπιστώθηκε ότι η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής ελάχιστα έχει αξιοποιηθεί και ερευνηθεί στον τομέα της μεθοδολογικής της προσέγγισης και εφαρμογής ως μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρόλο που αναφέρεται ως ενδεικτική πρόταση στα Ενιαία Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών από τις αρχές του 21ου αιώνα.

Ταυτόχρονα, υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις ότι στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα αρχίζει να διαμορφώνεται θεσμικά και εξωθεσμικά ένα νέο παιδαγωγικό τοπίο ουσιαστικής «συνομιλίας» όλων των τεχνών, μεταξύ τους καταρχήν και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα κατά προέκταση.

Βέβαια, «σε καινοτόμες εκπαιδευτικές προτάσεις, για να γίνει το όραμα πράξη με γερές βάσεις και προοπτική εξέλιξης, εκτός από τη θεωρητική προσέγγιση, την ευέλικτη οικονομική μελέτη, τις χορηγίες και τον άρτιο οργανωτικό σχεδιασμό, απαιτούνται χρόνος, εμπειρία και πάνω από όλα η αποδοχή και η έμπρακτη συμμετοχή των πολιτών, καθώς και η εποικοδομητική κριτική και οι προτάσεις των αρμόδιων φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Σωτήρχου, 2010: 2).

Η παρούσα ενότητα αναφέρεται αρχικά στη βιβλιογραφική έρευνα σε σχέση με τα αντικείμενα της μελέτης, δηλαδή:

- στο σκηνοθέτη Meyerhold
- στη σύζευξη Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής
- στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση γνώσης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικές διαπιστώσεις και βιβλιογραφικές αναφορές για τη σχέση της Θεατρικής και της Μουσικής Αγωγής με την καλλιέργεια των έξι αξόνων: Κριτικής σκέψης, Δημιουργικής Σκέψης, Αυτοεκτίμησης, Συλλογικού Πνεύματος, Κοινωνικής Συνείδησης και Δημιουργικής Εμπλοκής.

Και, τέλος, γίνονται ενδεικτικές βιβλιογραφικές αναφορές στη μορφή ενός σχολείου που θα αποτελεί ένα εργαστήριο γνώσης.

8.4.1 Έρευνες για την πρόσληψη του Meyerhold την πρώτη δεκαετία του 21ου αι.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική μας έρευνα, την τελευταία δεκαετία (2000-2010) υπάρχει σε παγκόσμιο επίπεδο ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη βιομηχανική του Meyerhold ως μέθοδο εξάσκησης ηθοποιών και performers. Γίνονται συστηματικά πολλά

εργαστήρια, ωριαία, εβδομαδιαία, μηνιαία, στα οποία διδάσκει κυρίως ο Gennadi Bogdanov και συνεργάτες του Ινστιτούτου Θεάτρου Meyerhold. Τα εργαστήρια αυτά τα παρακολουθούν κυρίως φοιτητές θεατρικών σχολών, ηθοποιοί, σκηνοθέτες, χορευτές, αλλά και θεωρητικοί του θεάτρου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι παρόμοια εργαστήρια έχουν γίνει στο Βερολίνο, στη Νέα Υόρκη, στο Βρότσλαβ της Πολωνίας, στη Ρώμη, στη Βιέννη, στις Βρυξέλλες, στο Λονδίνο, στο Εδιμβούργο, αλλά και στον Καναδά και στην Αυστραλία. Στη Ρωσία διοργανώνονται επίσης βιωματικά σεμινάρια βιομηχανικής για σπουδαστές θεατρικών σχολών και πανεπιστημιακών τμημάτων από άλλες χώρες, στο Θέατρο Τέχνης στη Μόσχα. Τα εργαστήρια αυτά είναι συνήθως διάρκειας ενός μήνα και εξαιρετικά υψηλού επιπέδου, όπως μας ανέφερε σε προφορική συνομιλία η σκηνοθέτης Μαρίνα Μέργου, η οποία συμμετείχε σε ένα. Στα εργαστήρια αυτά οι διδάσκοντες εστιάζουν τη διδασκαλία τους αποκλειστικά στη φιλοσοφία των συγκεκριμένων ασκήσεων της βιομηχανικής, έτσι όπως εκείνοι τις έχουν αντιληφθεί, και όχι στο γενικό θεατρικό έργο του Meyerhold. Από προσωπική μας εμπειρία, σε ένα αντίστοιχο σεμινάριο στο πλαίσιο ενός φεστιβάλ στο Κέντρο Ινστιτούτου Θεάτρου Γκροτόφσκι στο Βρότσλαβ της Πολωνίας τον Νοέμβριο του 2009, η ηθοποιός Elena Kuzina, καθηγήτρια στη Russian State Academic Theatre Aleksandrinsky και εξειδικευμένη στη βιομηχανική, παραδέχτηκε ότι με αυτόν τον τρόπο ο Meyerhold μεταφέρεται εξαιρετικά ελλειπτικά. Είπε επίσης ότι στη Ρωσία σήμερα οι περισσότεροι καλλιτέχνες θεωρούν τις ασκήσεις αυτές παλιομοδίτικες, ενώ κατά τη γνώμη της είναι κλασικές και επανατοποθετούν μέσα στην απλότητά τους όλη τη θεατρικότητα σε στέρεες βάσεις (Zero Budget Festival, 2009).

Σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ο Meyerhold διδάσκεται ως ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια της ιστορίας του σύγχρονου θεάτρου σε πανεπιστήμια όπως: Brooklyn College of the City University, Hollins University, Kings College of London, Accademia dell Arte, Minnesota State University Mankato, Emerston College of Boston κτλ. Στην Ελλάδα διδάσκεται στο Πανεπιστήμιο Πατρών στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών (Σκηνοθετικά ρεύματα του 20ού αιώνα και Μεγάλες θεωρίες της υποκριτικής) και στο αντίστοιχο τμήμα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου.

Στην 3η Διεθνή Συνάντηση Αρχαίου Δράματος² (Κιάτο, 24-27/8/2011) ο Alexei Levinski ηθοποιός, σκηνοθέτης και δάσκαλος του Κέντρου Meyerhold της Μόσχας, έδωσε ένα τετράωρο κλειστό εργαστήριο με θέμα: «Η βιομηχανική μέθοδος του Meyerhold».

Σε πολύ καλό επίπεδο βρίσκεται η βιβλιογραφική έρευνα τόσο σε αναφορές για τον ίδιο τον Meyerhold όσο και σε βιβλία που πραγματεύονται τομείς όπως τη ρώσικη

² Καλλιτεχνικός διευθυντής του Συμπόσιου με θέμα την Εκδίκηση ήταν ο Θ. Τερζόπουλος.

πρωτοπορία, το θέατρο Τέχνης, το νατουραλιστικό θέατρο, τον κονστρουκτιβισμό, το θέατρο-σύμβαση, το σωματικό θέατρο, τους σκηνοθέτες του 20ού αι., τη σχέση πολιτικής και θεάτρου, το πειραματικό θέατρο, τη σύγχρονη performance, τη σχέση Μπρεχτ και Meyerhold κτλ.

Εκείνο που κατά τη γνώμη μας εκλείπει είναι η εις βάθος μελέτη και γνώση των συνολικών απόψεων του Meyerhold, γιατί μόνο μέσα από αυτή τη γνώση, η οποία απαιτεί να εντρυφήσουμε στο πρωτογενές υλικό (κείμενα, παραστατικό υλικό κτλ.) θα μπορέσουμε να ανασύρουμε σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, στοιχεία, που θα βοηθήσουν το σύγχρονο θέατρο του 21ου αι. να διδαχθεί, συμφωνώντας, διαφωνώντας, αναθερώντας, να προβληματιστεί και να προχωρήσει στη «βάση δεδομένων θεάτρου Meyerhold», έτσι όπως κι εκείνος έκανε στις αρχές του περασμένου αιώνα με τους προγενέστερούς του. Πιστεύουμε πως μέσα από τέτοιες μελέτες θα ωφεληθεί το θέατρο του 21ου αι., γιατί το συνολικό έργο του Meyerhold φαίνεται να έχει οργανική σχέση με την πανανθρώπινη ουσία του θεάτρου, που παραμένει η αρχαιοελληνική διαχείριση από τον άνθρωπο της αιώνιας πάλης μεταξύ των δύο συγκρουόμενων πόλων: του ενστίκτου και της συνείδησης με στόχο την κάθαρση και την υπέρβαση.

8.4.2 Ένα άγνωστο θεατρικό κείμενο του Meyerhold για το παιδικό θέατρο της Asja Lacia

Η Ρωσίδα Asja Lacia, η οποία είχε ως πρότυπο τον Meyerhold, αφού σπούδασε σκηνοθεσία στο Στούντιο Κομισαρτσέσκι, ίδρυσε το 1917 στο Ορjol το προλεταριακό παιδικό θέατρο. Κατά τη διάρκεια της δουλειάς της με τον παιδικό θίασο μεθόδευσε ένα μοντέλο εργασίας με στόχο να εξασκήσει τη φαντασία των παιδιών μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Ως αντικείμενο εργασίας της διάλεξε ένα άγνωστο παιδικό κείμενο του Meyerhold, το «Alinur», για να δουλέψει αυτοσχεδιαστικά με τα παιδιά, τα οποία δεν ήξεραν ότι αυτό το κείμενο ήταν ολοκληρωμένο. Η αυτοσχεδιαστική συμμετοχή των παιδιών αποτέλεσε μια σύνθεση από μεμονωμένες φόρμες, χωρίς να αλλοιωθεί η αρχική έμπνευση του Meyerhold. Όπως σημειώνει η Sophie Pachner στη διπλωματική της εργασία, η Lacia ανανέωσε τα όρια του θεάτρου ως μέσου αισθητικής διαπαιδαγώγησης, μέσα από θεατρικές διαδικασίες και αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις υψηλής αξίας, επιδιώκοντας να αφυπνίσει τα παιδιά. Ανάμεσα στους καλλιτέχνες που συνεργάστηκαν μαζί της ήταν ο σκηνογράφος του Meyerhold, ο Victor Tschestakov. Το 1922 συνάντησε στο Βερολίνο τον Walter Benjamin και τον Μπρεχτ και συνεργάστηκε μαζί τους. Ο Benjamin έγραψε το «*Programm des proletarischen Kindertheaters*» (Benjamin, 1972-1999), κάνοντας γνωστή τη δουλειά της σε έναν ευρύτερο κύκλο (Pachner, 2008: 39).

8.3.8 Βιβλιογραφικές αναφορές για πιθανές επιρροές του Vygotsky από το Meyerhold

Σύγχρονοι μελετητές εμπλουτίζουν τις δυο τελευταίες δεκαετίες με πλούσιο βιβλιογραφικό υλικό τη συνύπαρξη των δυο πρωτοπόρων ρώσων ερευνητών, εξετάζοντας από διαφορετικό οπτικό πεδίο ο καθένας το έργο και τις επιρροές που είχε η επιστημονική έρευνα του διδάκτορα - με θέμα διατριβής το θέατρο - Vygotsky και του ενήμερου των εξελίξεων της νεώτερης επιστήμης, της Ψυχολογίας, Meyerhold. Και οι δυο δούλεψαν με βάση την εργαστηριακή μέθοδο. Είναι επίσης σίγουρο ότι ο νεαρός Vygotsky παρακολουθούσε τις παραστάσεις του Meyerhold, αφού το θέατρο Meyerhold δέσποζε στη θεατρική σκηνή της Ρωσίας τη δεκαετία 1920 – 1930. Αμφότεροι ενσωμάτωσαν στο έργο τους στοιχεία από πολλά γνωστικά αντικείμενα και επιστημονικά ευρήματα της εποχής τους, για τα οποίες ενημερώνονταν συνεχώς με διεθνή βιβλιογραφία. Η πρόσφατη διεθνής βιβλιογραφία, αναφέρεται σε κοινά στοιχεία και σε συμπληρωματικές πορείες:

- *The Cambridge Companion to Vygotsky* (Daniels, 2007)
- *Vygotsky and Education Instructional implication and Applications of sociohistorical psychology* (Moll, 1990)
- *The Cinema of Eisenstein* (Bordwell, 1993)
- *Eisenstein Rediscovered* (Christie; Taylor, 1993)
- *Eisenstein, cinema and History* (Goodwin, 1993)
- *Eisenstein Labyrinth: Aspects of a cinematic synthesis of the arts* (Loergren, 1996)
- *The montage principle: Eisenstein in new critical* (Dunne; Quigley, 2004)
- *The modern Russian Theatre: A literary and cultural history* (Rzhevsky, 2009)

8.4.4. Έρευνες για τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής

Η Βερολινέζα μουσικός Gundel Mattenklott εξέδωσε ένα βιβλίο με τον τίτλο «*Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch – Ästhetischen Erziehung*» (Το Δημοτικό σχολείο των τεχνών. Προτάσεις για μουσική και αισθητική διαπαιδαγώγηση), για τις δυνατότητες των αισθητικών ανακλαστικών στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο βιβλίο γίνονται αναφορές στη βιομηχανική του Meyerhold (Mattenklott, 2007).

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένα αντίστοιχο μοντέλο στις ΗΠΑ και στον Καναδά, που ονομάζεται «η μουσική εκπαίδευση ως αισθητική εκπαίδευση». Μέσα από

αυτό οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλες μορφές δημιουργίας και τέχνης (Κοκκίδου, 2006).

Στη Νορβηγία ο M. Espeland και οι συνεργάτες του πρότειναν τη μεθοδολογία ενός διετούς project μέσα από την ακρόαση διαφορετικών στιλ μουσικής με πολλές επαναλήψεις και ποικίλη παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Το μοντέλο αυτό το ονόμασαν «Μουσική εν χρήσει» (Κοκκίδου, 2006).

Η ίδια τάση κυριαρχεί και στον ελλαδικό χώρο. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε:

✓ Στο Συμπόσιο που διοργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας τον Απρίλιο του 2011 στα εκπαιδευτήρια Μαλιάρας με τίτλο «Με τον παλμό του πολιτισμού για ένα ζωντανό σχολείο», η εισήγηση της Ευ. Στιβανάκη, επίκουρης καθηγήτριας του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, η οποία διδάσκει Θεατρική Αγωγή σε εκπαιδευτικούς, είχε τον εξής τίτλο: «Το θέατρο ως τέχνη και μεθοδικό εργαλείο αλλά και ως αισθητική καλλιέργεια έχει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε ένα καινοτόμο σύγχρονο σχολείο». Για την πολύπλευρη παιδαγωγική αξία της Μουσικής Αγωγής, την κοινωνικοποίηση και την ευφορία που δημιουργεί στον μαθητή η μουσική ως τέχνη, μίλησε στο ίδιο Συμπόσιο ο Πρόεδρος του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, Νίκος Μαλιάρας. Ο Ν. Μαλιάρας σε προσωπική συνομιλία με την ερευνήτρια τόνισε την ανάγκη να υπάρχει μια σταδιακή και συνεχής ροή της Μουσικής Αγωγής σε όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς σε παραστατικά θεάματα σύζευξης μουσικής και θεατρικής αγωγής.

✓ Στη δεύτερη φάση της επιμόρφωσης του ΟΕΠΕΚ τον Μάρτιο του 2011, στην οποία η ερευνήτρια συμμετείχε ως επιμορφώτρια, οι δάσκαλοι Θεατρικής Αγωγής των Ολοήμερων σχολείων στον Πειραιά, στην Κρήτη και στο Περιστέρι αναφέρθηκαν στη θετική επίδραση που είχε η μουσική παρουσία κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους. Ωστόσο, διαπίστωσαν ταυτόχρονα τις ελλείψεις που είχαν σε μεθοδολογικά προβλήματα διαθεματικής προσέγγισης των δύο τεχνών (βλέπε site επικοινωνίας στο www.oepk.gr).

✓ Στο 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που έγινε τον Μάιο του 2009 αναφέρθηκαν μεταξύ των άλλων και μία πιλοτική εφαρμογή παιδαγωγικής προσέγγισης για τη μουσική παιδεία:

❖ *Μιράντα Καλδή & Άννα Θεοχάρους: Παιδικό μιούζικαλ με θέμα το δάσος και τα δέντρα*

Σκοπός αυτής της έρευνας, που διεξήχθη με παιδιά Δημοτικού στο πλαίσιο μιας πτυχιακής εργασίας του ΤΜΣ του Ιόνιου Πανεπιστημίου, ήταν η μουσική διδασκαλία και η σωστή φωνητική τοποθέτηση των παιδιών, καθώς και η έρευνα γύρω από τα δάση. Σε όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος το ενδιαφέρον των παιδιών υπήρξε αμείωτο και η παρουσίαση αυτού του παιδικού μιούζικαλ ήταν ιδιαίτερα επιτυχής³.

✓ Διαθεματικές εφαρμογές της μουσικής παιδείας: Στο Β' Μέρος του βιβλίου «Μουσική Παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά», η Ειρήνη Χανιωτάκη καταγράφει προτάσεις για μια διαθεματική προσέγγιση της Μουσικής Αγωγής (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007).

✓ Ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση παρουσιάζουν διατριβές και πτυχιακές εργασίες Ελλήνων μελετητών με θέματα που αφορούν την καλλιτεχνική παιδεία⁴.

³ Η διδασκαλία έγινε μέσα από έρευνα για τα δάση, παρουσίαση εικόνων και ντοκιμαντέρ για τα ζώα και τα δάση, συζήτηση, εγκυκλοπαιδική και διαδικτυακή έρευνα, ζωγραφικές δημιουργίες των παιδιών, οργάνωση διημερίδας για τα δάση, μαθήματα κινησιολογίας για το πώς κινούνται τα ζώα.

•⁴ «Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης» (Κοκκίδου, 2006)

• «Μουσική αντίληψη και δημιουργία: καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές» (Γρηγορίου, 2006)

• «Η διδασκαλία της μουσικής των παιδιών ηλικίας 8 έως 10 ετών με τη χρήση νέων τεχνολογιών και η επίδρασή της στις στάσεις τους σχετικά με την ελληνική μουσική παράδοση» (Ντινόπουλος, 2007)

• «Δημιουργία και πειραματική εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας της ιστορίας της Μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Ανδρούτσος, 2002)

• «Η ηχητική ευαισθητοποίηση ως διδακτικό μέσο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2002)

• «Το μάθημα της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου: αναλυτικό πρόγραμμα, εγχειρίδια, σχολική πράξη» (Οικονομίδου, 2004)

• «Θεατρικοί κώδικες επικοινωνίας στο θέατρο για παιδιά» (Παπακώστα, 2006)

• «Η συνείδηση της ιστορίας στο ελληνικό θέατρο για παιδιά: 1900-1950» (Καραμητσοπούλου, 2007)

• «Η παιδαγωγική διάσταση στο θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών» (Κωστάκου, 2009)

• «Καλλιτεχνική εκπαίδευση και δημιουργική σκέψη. Σε παιδιά Δ' Τάξης του Δημοτικού σχολείου» (Σαββαΐδου-Καμπούρογλου, 1998)

• «The relationship between dramatic play and creativity in young children» (Μέλιου, 1993)

Στις παραπάνω μελέτες ο αναγνώστης, εκτός από πλούσια βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητικές προσεγγίσεις, μπορεί να ενημερωθεί για σύγχρονες έρευνες καθώς και για προτάσεις που κάνουν οι νεότεροι μελετητές. (Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι κοινή διαπίστωση η ανάγκη της ελληνικής εκπαίδευσης για έρευνες που να μπορούν να προτείνουν νέες προσεγγίσεις και μοντέλα Αισθητικής Αγωγής, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τα εφαρμόσουν.)

Χαρακτηριστική για τις νέες τάσεις καλλιτεχνικής εκπαίδευσης διεθνώς θεωρείται η ένωση –έπειτα από έξι χρόνια προπαρασκευαστικών συναντήσεων– των οργανισμών: IDEA (Διεθνής Οργανισμός Δράματος Θεάτρου και Εκπαίδευσης), INSEA (Διεθνής Κοινότητα διαμέσου των Τεχνών) και ISME (Διεθνής Κοινότητα για τη Μουσική Εκπαίδευση). Οι οργανισμοί αυτοί έχουν μέλη σε περισσότερες από ενενήντα χώρες – μέλος είναι και η Ελλάδα– και διαμέσου των εθνικών δικτύων και των μελών τους, που το απαρτίζουν διακεκριμένοι επαγγελματίες, προωθούν καινοτόμες πρακτικές στον χώρο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης διεθνώς. Η Ένωση αυτή επισημοποιήθηκε σε ένα παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO στη Λισαβόνα, στις 6 Μαρτίου 2006.⁵

8.4.5 Έρευνες για τον κονστρουκτιβισμό στην εκπαίδευση

Σε σχετική εισήγησή του σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ο Βάιος Γκρίτζιος, Σχολικός Σύμβουλος, σημειώνει ότι: «ο δρόμος προς τη γνώση, είναι πάντοτε υπό κατασκευή» (Γκρίτζιος, 2003).

Η Μαρία Τσαλικίδου σε εισήγησή της αναφέρει ότι ύστερα από την πρωτοβουλία της βελγικής προεδρίας το 2001, η διαθεματικότητα εφαρμόστηκε στα εκπαιδευτικά προγράμματα 27 ευρωπαϊκών χωρών. Η Ελλάδα υιοθέτησε στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών από το 2003 ολοκληρωτικά τη διαθεματικότητα (ΦΕΚ 303 και 302, τεύχ Β', 13-03-2003). Η εποικοδομητική θεωρία (constructivism) ορίζει τη μάθηση ως μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα που επιτυγχάνεται μέσα σε κατάλληλα λειτουργικά και ενθαρρυντικά περιβάλλοντα, ενώ απορρίπτει τη διδασκαλία διακριτών δεξιοτήτων όπως και την αναβολή εμπλοκής των μαθητών σε διεργασίες σκέψης υψηλότερου επιπέδου και προηγμένης μάθησης. Γίνεται επίσης αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού: Ο ρόλος της εκπαίδευσης στηρίζεται στην καθοδήγηση της επίδοσης και της κατασκευής σημαντικής και ισχυρά δομημένης γνώσης, παρά στην άμεση παροχή της γνώσης και της πληροφορίας. Οι

• «Η μουσική αγωγή ως παράγοντας διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού: διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών» (Σέργη, 1993)

⁵ Περιοδικό *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τεύχος 7 (2007), σελ. 6-7, μετάφρ.: Χρύσα Πιπιλή.

μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές αυτής και καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Τσαλικίδου, 2011).

8.4.6 Έρευνες που υποστηρίζουν τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής στην καλλιέργεια των έξι αξόνων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με άλλες αντίστοιχες παιδαγωγικές έρευνες για την υπεροχή της «διαδικασίας». Συγκεκριμένα, νεότερες έρευνες που αφορούν τη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων (βλέπε Peters, 1972 ` Scheffler, 1973), τοποθετούν την υποκατηγορία του άξονα της κριτικής σκέψης «διαδικασία» στην κορυφή της εκπαίδευσης, έναντι του περιεχομένου (Hare, 1995; Ζάχαρης, 1987). Γιατί, όπως σημειώνει ο Ηλίας Μασσαγγούρας:

«γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσα από την ενεργητική και αυτενεργό επεξεργασία των δεδομένων, την οποία προάγει η στροφή προς τη διαδικασία, παρέχουν δυνατότητες δημιουργικής μεταφοράς τους σε νέες καταστάσεις» (Μασσαγγούρας, 2007: 128).

Στο άρθρο τους «Κριτική Σκέψη και Μουσική Εκπαίδευση» στο περιοδικό της ΕΕΜΕ (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) οι Μαίη Κοκκίδου και Ξανθούλα Παπαπαναγιώτου επισημαίνουν τη μεγάλη παιδαγωγική αξία των μουσικών διαδικασιών στους μαθητές για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Κοκκίδου & Παπαπαναγιώτου, 2007).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν επίσης με εκείνα ερευνών που διαπιστώνουν την ανάγκη απεγκλωβισμού της δημιουργικότητας του μαθητή μέσα από μια βιωματική προσέγγιση γνώσης. Συγκεκριμένα, το 2008, που ορίστηκε ως έτος δημιουργικότητας, η Ασημίνα Καραγιώργη σε άρθρο της με τίτλο «Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας» σημειώνει ότι η πρόοδος των ατόμων εξαρτάται από την ποσότητα και ποιότητα των ιδεών που παράγουν, εκούσια ή ακούσια, ατομικά ή ομαδικά, και ότι η δημιουργική νοημοσύνη είναι απαραίτητη για να επιβιώσει το ανθρώπινο είδος (Καραγιώργη, 2008).

Την άμεση σχέση που έχει η τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών του Δημοτικού και της Αισθητικής Αγωγής διαπιστώνουν σε σχετικό άρθρο τους στο περιοδικό της ΕΕΜΕ οι Ελένη Τσακίριδου και Μαίη Κοκκίδου, μιλώντας για την ευεργετική επίδραση της Μουσικής Αγωγής στην αυτοεκτίμηση των μαθητών (Τσακίριδου & Κοκκίδου, 2007).

Όσον αφορά την καλλιέργεια του άξονα της κοινωνικής συνείδησης, η Θεατρική Αγωγή καλλιεργεί όχι μόνο την κοινωνική συνείδηση των μικρών μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Σε έρευνες που έγιναν στο Βερολίνο, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν διετές πρόγραμμα θεατρικής επιμόρφωσης εξακριβώθηκε η επίδραση

που είχε στα άτομα αυτά στον τρόπο σύλληψης του κοινωνικού ρόλου τους ως εκπαιδευτικών (Λενακάκης, 2004).

Με την ονομασία «Δίκτυο Σχολικής Πρωτοβουλίας» λειτουργεί από το 2009 ένα διαδικτυακό «περιβάλλον», στο οποίο φιλοξενείται μορφωτικό περιεχόμενο που δημιουργείται και εμπλουτίζεται από εγγεγραμμένους χρήστες (εκπαιδευτικούς και μέλη της ευρύτερης επιστημονικής κοινότητας. Στο δίκτυο αυτό συμμετέχουν σχολεία από πολλά μέρη της Ελλάδας (3ο Γυμνάσιο Ρόδου, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αιγάλεω, Δημοτικό Σχολείο Άδελε, Δημοτικό Σχολείο Μωραΐτη κτλ.) κάνοντας σχολικά project, πολλά από τα οποία αφορούν τη διαθεματική προσέγγιση της καλλιτεχνικής παιδείας με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Με τίτλο «Suitcase» και θέμα το θέατρο στη εκπαίδευση, το Εργαστήρι Θεάτρου «Πόρτα» της Ξένιας Καλογεροπούλου διοργάνωσε τον Φεβρουάριο του 2011 ένα πρόγραμμα με εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με το British Council και το Big Brum Theatre in Education Company. Το διαπολιτιστικό αυτό πρόγραμμα επικεντρώθηκε στο θέμα της διαφορετικότητας. Με εργαλεία την ιστορία, το θέατρο και τη βιωματική εμπειρία, το πρόγραμμα δημιουργεί ένα ανοιχτό περιβάλλον για τα παιδιά, προτρέποντάς τα να εξερευνήσουν τη έννοια του διαφορετικού (Θέατρο «Πόρτα», 2011).

Την καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος μέσω της Θεατρικής Αγωγής και των παραστατικών σχολικών θεαμάτων αποδέχεται το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και την ΟΛΜΕ διοργανώνει «Πανελλήνιους διαγωνισμούς αγώνων αρχαίου δράματος και σύγχρονου θεάτρου».

Την τελευταία δεκαετία οργανώθηκε, σύμφωνα με τα αγγλικά πρότυπα του Theater in Education, ο Πανελλήνιος Σύλλογος Εκπαιδευτικού Δράματος ([www. TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)), ο οποίος διοργανώνει βιωματικά σεμινάρια, πανελλήνια και διεθνή συνέδρια, εκδίδει το περιοδικό *Εκπαίδευση και Θέατρο* και δραστηριοποιείται σε δράσεις που αφορούν:

«μια μορφή θεατρικής δράσης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα», η οποία «μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα είτε να αξιοποιηθεί παράλληλα ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Στη δεκαετία του '70 το Drama in Education επηρεάστηκε έντονα από τις απόψεις του Vygotsky και του Bruner, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση και στο σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει ο δάσκαλος μέσα από κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης.

Τον Νοέμβριο του 2008 και τον Απρίλιο του 2010 διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και την οικονομική στήριξη της Γραμματείας Νέας Γενιάς το Ευρωπαϊκό Φεστιβάλ Σχολικού Θεάτρου και Performance. Στο φεστιβάλ αυτό συμμετείχαν σχολικές μονάδες από 10 χώρες (Γερμανία, Γαλλία, Ολλανδία, Βέλγιο, Τσεχία, Ρουμανία, Παλαιστίνη, Ελλάδα, Φινλανδία, Πολωνία)⁶.

Το Σεπτέμβριο του 2011 διοργανώθηκε για 17 φορά στην Ιταλία το Μεσογειακό Φεστιβάλ Σχολικού Θεάτρου. Συμμετείχαν 5 χώρες με σχολικές παραστάσεις που αφορούσαν τους λαούς της Μεσογείου (Ιταλία, Μάλτα, Αλγερία, Παλαιστίνη, Ελλάδα). Το Φεστιβάλ αυτό διοργανώνεται υπό την αιγίδα του Προέδρου της Ιταλικής Δημοκρατίας. Αυτή τη φορά η ελληνική συμμετοχή έγινε από την ερευνήτρια με μια ομάδα 10 μαθητών. Θέμα της παράστασης: «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι 1826 – 2012»(βλέπε σχετικά στην ιστοσελίδα www.marinandofestival.gr)

8.4.7 Έρευνες για το σχολείο-εργαστήριο

Ο Paulo Freire (1921-1997) με το διάσημο βιβλίο του «*Pedagogy of the Oppressed*» για τη διαπαιδαγώγηση του καταπιεσμένου (Freire, 1970) δημιούργησε σε πολλές χώρες ινστιτούτα και συλλόγους που δραστηριοποιούνται για την υλοποίηση μιας εκπαίδευσης, στην οποία τα παιδιά από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις θα έχουν πρόσβαση σε μια ουσιαστική παιδεία με ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε αυτή την κατεύθυνση ενός σχολείου – εργαστήριου για τον αυριανό πολίτη κινείται και ο Τηλέμαχος Μουδατσάκης που θεωρεί ότι η Αισθητική Αγωγή βοηθά για να «μπαίνει υπό κρίση η υπάρχουσα αξία των πραγμάτων» (Μουδατσάκης, 1994: 81).

Προς την κατεύθυνση εργαστηριακής γνώσης χρήσιμη για τους μαθητές κινείται και η σύγχρονη μουσικοπαιδαγωγική: Για το συνθέτη και μουσικοπαιδαγωγό R.M Schaefer η εκπαίδευση της φωνής και της ακοής μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των

⁶ «Το εκπαιδευτικό αυτό Φεστιβάλ αποτελείται από τρία ισότιμα μέρη:

α) σχολικές παραστάσεις με θεματολογία που αφορά το σύγχρονο παιδί – έφηβο

β) σεμινάρια για εκπαιδευτικούς – γονείς

γ) παράλληλες δράσεις εκπαιδευτικού περιεχομένου σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως ενδεικτικά: υιοθεσίες σχολείων, εργαστήρια μαθητών, ανοιχτό διάλογο επικοινωνίας με σχολεία εντός και εκτός Ελλάδας, φιλοξενία των ξένων σχολικών μονάδων για δείπνο σε οικογένειες της Ηλιούπολης, παροχή ενημερωτικών φυλλαδίων στα σχολεία πριν από την παράσταση που θα δουν για να είναι ενεργοί θεατές οι μαθητές-θεατές, κατασκευή ειδικού σκηνικού στο φουαγιέ του θεάτρου για να καταγράψουν την άποψή τους όλοι οι συμμετέχοντες κτλ.» (Σωτήρχου, 2010).

Το φεστιβάλ αυτό το παρακολούθησαν περισσότεροι από 4.000 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

προβλημάτων ηχορύπανσης των σύγχρονων πόλεων. Στα πλαίσια του Πρώτου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακουστικής Οικολογίας που διοργάνωσε το 2007 το Τμήμα Μουσικών Σπουδών Ιονίου, ο Schaefer έκανε ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο στο οποίο συμπεριέλαβε πειραματική εφαρμογή ηχητικών/δραματοποιημένων παιχνιδιών/δραστηριοτήτων. Στο σεμινάριο αυτό συμμετείχαν μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φοιτητές μουσικής και ομάδες εκπαιδευτικών (Schaefer, 2011).

Ο μουσικός Δημήτρης Ανδρώνης (2005), σε σχετική εισήγησή του, αναφέρεται σε ένα σχολείο εργαστήριο βιωματικής γνώσης μέσα από μια νέα νοοτροπία Μουσικής Αγωγής. Θεωρεί ότι στόχος της Μουσικής Αγωγής πρέπει να είναι η μουσική πράξη και η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στη μουσική εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέχρι τη δεκαετία του '80 οι μουσικοπαιδαγωγοί αντιμετώπιζαν τις προτάσεις της κάθε μεθόδου ως αλληλοσυγκρουόμενες. Σταδιακά όμως, άρχισαν, χωρίς να το παραδέχονται, να τις συνθέτουν. Σήμερα είναι πλέον κοινά αποδεκτό, ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι σημαντικό να βασίζονται στη σύνθεση και στην αξιοποίηση στοιχείων απ' όλα τα δοκιμασμένα μουσικά συστήματα, προσαρμοσμένων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα» (Ανδρώνης, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ⁷

9.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει, το κατά πόσο η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής μέσα από ένα παιδαγωγικό μοντέλο που στηρίζεται στις απόψεις ενός από τους πρωτοπόρους του σύγχρονου παγκόσμιου θεάτρου, του E.B. Meyerhold, είναι πιθανό ότι μπορεί να λειτουργήσει σα Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης και να συμβάλλει θετικά στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα παρουσιάζονται σε δυο ενότητες. Πρώτα παρατίθενται τα συμπεράσματα από τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής μέσα από μια διαθεματική- κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στη συνέχεια καταγράφουμε τα συμπεράσματα για την προσαρμογή των απόψεων του Meyerhold σε ένα παιδαγωγικό μοντέλο Αισθητικής Αγωγής, όσον αφορά την καλλιέργεια των έξι παιδαγωγικών αξόνων, που πηγάζουν από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας, τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας, που έγινε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης με μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού.

α/ Συμπεράσματα για τη σύζευξη Θεατρικής - Μουσικής Αγωγής μέσα από μια διαθεματική - κονστρουκτιβιστή προσέγγιση της γνώσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Από τις αρχές του 20^{ου} αι. παρατηρήθηκε διεθνώς μια τάση επαναπροσδιορισμού του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο κυριαρχούσε η εννοιοκρατία ως τρόπος μάθησης. Παράλληλα ενισχύθηκε η θέση των μαθημάτων Αισθητικής Αγωγής. Η τάση αυτή μετατράπηκε σε μια έντονη αλλαγή της φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αι. με αποτέλεσμα να γίνονται πολλές έρευνες προς την κατεύθυνση νέων μορφών διδασκαλίας για όλα τα γνωστικά αντικείμενα συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων της Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής. Στην Ελλάδα η σχετική εξέλιξη υπολειπόταν χρονικά των βιομηχανικών κρατών (Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά, 2002; Σταύρου, 2004; Ντινόπουλος, 2007; Κοκκίδου, 2006; Ζυγούρη, 2008).

Η Δραματική τέχνη ως μάθημα

Η βιβλιογραφική έρευνα σημείωσε ότι, όσον αφορά τη Θεατρική Αγωγή, υπήρξε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η δραματική τέχνη ως σχολικό μάθημα και όχι ως πρόβες που οδηγούν υποχρεωτικά σε μια σχολική παράσταση. Ξεκίνησε ως ένα έντονος πειραματισμός στην Αγγλία από τη δεκαετία του '50, στον οποίο συμμετείχαν άνθρωποι

⁷ Τα γενικά συμπεράσματα αναφέρονται στους μαθητές της Στ΄ Τάξης Δημοτικού των τριών σχολείων που συμμετείχαν στην εφαρμογή της έρευνας. Τα σχολεία αυτά ωστόσο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει θεωρούμε ότι είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα των σχολείων της Α΄ ΠΥΣΠΕ Αθηνών.

του θεάτρου και εκπαιδευτικοί. Έγιναν πολλές έρευνες και πιλοτικές εφαρμογές (Slade, Way, Bolton, O Neill, Johnson, Heathcotte στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007)) με στόχο να γίνει η δραματική τέχνη ένα μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών. Αυτή η καθαρά παιδαγωγικού χαρακτήρα μορφή θεατρικής τέχνης ονομάστηκε «Theater in Education» και έχει διαδοθεί διεθνώς. Η χρησιμοποίηση στοιχείων αυτού του είδους εκπαιδευτικού θεάτρου (ο δάσκαλος σε ρόλο, αναστοχασμός, κλπ) κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσε την εκτίμηση, ότι η κατεύθυνση του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να συμβάλλει σε έναν νέο τρόπο εργασίας και ζωής στο σχολείο (Μουδατσάκης, 1994; Κοντογιάννη, 2000; Λενακάκης, 2004).

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που αποσκοπούσε στη διερεύνηση της σχέσης της θεατρικής σύμβασης και της μάθησης έδειξε ότι, το σχολικό θέατρο είναι σημαντικό να μην περιορίζεται σε μια μεθοδολογική προσέγγιση Θεατρικής Αγωγής, αλλά να ερευνά και άλλες παραδοσιακές και μη μορφές θεατρικής σύμβασης (από το αρχαίο ελληνικό θέατρο και την κομέντια ντελ άρτε μέχρι το θέατρο σκιών και το «devised» theater (θέατρο επινόησης) ενσωματώνοντας σε μια κονστрукτιβιστική προσέγγιση, όσα στοιχεία από αυτές αποδεικνύονται λειτουργικά και πληρούν τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις για να γίνουν δομικά μέρη μιας ριζικής αναθεώρησης της σχολικής κοινωνίας.

Η συνομιλία των δυο τεχνών

Η βιβλιογραφική έρευνα ανέδειξε ότι, όταν υπάρχει οργανική σχέση Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής, δηλαδή σύζευξη μουσικής και λόγου, τότε η Θεατρική Αγωγή έχει θεαματικά καλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές από ότι, όταν το μάθημα γίνεται μόνο με δραματουργικές ασκήσεις (Kodally, στο Αντωνακάκης, 2007 ` Mattenklott, 2007). Βάσει της ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας παρέμβασης, διαπιστώνεται επίσης, ότι η δραματική και η μουσική τέχνη είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως αναπόσπαστα μέρη ενός συνόλου. Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι είναι πιθανόν, η μεταξύ τους σύζευξη να βελτιώνει την πρόσβαση των μαθητών με τις δυο Τέχνες περισσότερο από ότι, όταν λειτουργούν απομονωμένες ή συνευρίσκονται χωρίς ουσιαστική συνομιλία.

Αποδοχή της παιδαγωγικής χρησιμότητας ενός σχολικού παραστατικού θεάματος

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, όλα τα υποκείμενα ανάλυσης (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, ερευνήτρια) θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό να ολοκληρώνεται το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής με ένα παραστατικό θέαμα. Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι είναι ένα πολύτιμο βίωμα και για τους μαθητές που το δημιουργούν αλλά και για τους θεατές – μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα από την παράσταση πιστεύουν

ότι, δίνεται σε όλους η δυνατότητα να συμμετέχουν δημιουργικά με πολλούς τρόπους, συμβάλλοντας στο τελικό αποτέλεσμα. Οι λόγοι που προβάλλει το κάθε υποκείμενο είναι διαφορετικοί και φαίνεται ότι εξαρτώνται από την αντίστοιχη καλλιτεχνική παιδεία που έχουν, καθώς και την ύπαρξη ή μη βιωμάτων που αφορούν τη δική τους συμμετοχή σε σχολικά παραστατικά θεάματα. Ωστόσο οι περισσότεροι αναφέρονται στη συγκίνηση και τη μέθεξη που διαπαιδαγωγεί έμμεσα και χωρίς διδακτισμό τους μαθητές και τους θεατές τους. Με τη διαπίστωση αυτή συμφωνεί και η νεώτερη βιβλιογραφική έρευνα (Fleming, 2003 ` Elam, 1980` Στιβανάκη, 2009). Υπάρχουν όμως και οι υποστηρικτές του πλήρους διαχωρισμού μεταξύ του δράματος ως μάθημα (Creative Dramatics - Process Drama) και του θεάτρου ως τέχνη (Mc Caslin, O Neill, Heathcotte, στο Neelands, 2008: 58-59 ; Norman στο Fleming, 2008: 53).

Σύζευξη Θεατρικής – Μουσικής Αγωγής και διαθεματικότητα

Ένα βασικό μέσο για τη σύζευξη Θεατρικής – Μουσικής Αγωγής είναι μια υποκατηγορία της δημιουργικής σκέψης που λέγεται «σύνθεση» (βλέπε Ματσαγγούρα, 2007), η αξιοποίηση της οποίας φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αποδοχή αυτού του μοντέλου σε όλα τα είδη των μαθητών, από τους πιο ταλαντούχους μέχρι τους μαθητές με ειδικές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας μεθοδολογικά αυτή την ιδιότητα καθοδηγεί τους διδασκόμενους σε μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση γνώσης. Οι μαθητές ατομικά και ομαδικά επιτυγχάνουν να δομήσουν δικές τους συνθέσεις, με δικούς τους τρόπους, χρησιμοποιώντας διαθεματικά τα δομικά υλικά που τους δίνονται από τις θεατρικές και μουσικές ασκήσεις που κάνουν υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (βλέπε Schaefer, 2011).

Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος (αποστασιοποίηση, ρυθμικές ασκήσεις, δραματοποίηση, παραδοσιακή μουσική, καταγραφή ομαδικού Ημερολόγιου, αντιπαράθεση επιχειρημάτων κλπ) προτρέπουν στη συχνή κονστρουκτιβιστική / διαθεματική προσέγγιση πολλών γνωστικών αντικειμένων. Η γενική διαπίστωση είναι ότι, όσο προχωρούσαν τα μαθήματα της πιλοτικής εφαρμογής, τόσο περισσότερο αποκαλύπτονταν καταπιεσμένες εκφραστικές δυνατότητες των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν με ενθουσιασμό και έπαιρναν πρωτοβουλίες για να προσφέρουν στο συνολικό αποτέλεσμα του κάθε μαθήματος. Μέσα από αυτή τη σύζευξη των δυο μαθημάτων, οι μαθητές απέκτησαν καλύτερη σχέση και με μαθήματα που θεωρούσαν βαρετά και άρχισαν να τα συνδέουν με τη δική τους πραγματικότητα.

Επάρκεια εκπαίδευσης, γνώσεων και θεατρικών – μουσικών σπουδών των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μιας τέτοιας προσέγγισης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί μια πρόταση σύζευξης θεατρικής και μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας είναι απαραίτητο να ερευνηθούν οι όροι λειτουργίας της καλλιτεχνικής παιδείας στο σχολείο (Κοντογιάννη, 2000: 283). Έχει αποδειχτεί ότι η επιτυχής έκβαση της διδασκαλίας εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς (Walker, 1989; Robinson, 1999). Στην Ελλάδα για ενάμιση περίπου αιώνα (1835 – 1985) η εκπαίδευση των δασκάλων γενικών μαθημάτων, που ήταν και οι επίσημοι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν ελλιπής και ορισμένες φορές ανύπαρκτη (Σταύρου, 2004). Στην έρευνα αυτή αναφέρεται επίσης ότι η επαγγελματική επάρκεια των δασκάλων:

« σχετίζεται με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους στη σχολή που φοίτησαν, με τις εμπειρίες, τις γνώσεις που τυχόν έλαβαν και με το βαθμό και το επίπεδο «αυτοεπιμόρφωσης». Η βιβλιογραφική έρευνα σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μουσική στα Δημοτικά Σχολεία δεν διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια για να φέρουν σε πέρας το δύσκολο αυτό έργο» (Σταύρου, 2004:242).

Στο ίδιο συμπέρασμα όσον αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη δραματική τέχνη καταλήγει και μια άλλη έρευνα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν ουσιαστική σχέση με το θέατρο. Σε έρευνα του 2000 διαπιστώθηκε ότι το 72% των δασκάλων του δείγματος δεν είχαν συμμετάσχει ποτέ στη δημιουργία μιας σχολικής παράστασης, ούτε ως ερμηνευτές ούτε ως συνεργάτες, σε καμιά περίοδο της ζωής τους. Επίσης, τα $\frac{3}{4}$ αυτών δεν πηγαίνουν ποτέ να παρακολουθήσουν θεατρικές παραστάσεις (Γραμματάς, 2000).

Η Ελληνική Πολιτεία φαίνεται ότι μάλλον «νοσεί» σε «όρους λειτουργίας» συλλογικού πνεύματος (βλέπε ποιοτικά αποτελέσματα έρευνας). Έτσι, ακόμη και όταν τα Ενιαία Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της χώρας μας προσαρμόζονται με την κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, δεν εφαρμόζονται ικανοποιητικά, γιατί δεν στηρίζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα λόγω έλλειψης κινήτρων, επαρκών γνώσεων και προβληματικής επιμόρφωσης. Έτσι, συχνά, οι προγραμματικές δηλώσεις και οι πιλοτικές καινοτόμες προσπάθειες για ένα νέο σχολείο, μένουν σε πρώιμα στάδια (βλέπε πρόγραμμα Μελίνα). Είναι σημαντικό για να εφαρμοστούν επιτυχώς αντίστοιχες προτάσεις στα αναλυτικά προγράμματα της χώρας μας να υπάρξουν λειτουργικοί «ενδιάμεσοι κρίκοι» ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και στους εκπαιδευτικούς, που θα έχουν διττή

αρμοδιότητα: συστηματικής επιμόρφωσης και ανατροφοδότησης - υποστήριξης των εκπαιδευτικών που θα τα εφαρμόζουν.

Ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες καλλιτεχνικής παιδείας

Εκτός από την «επίσημη» επιμόρφωση διαπιστώσαμε ότι εκλείπουν έρευνες με συγκροτημένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένες προτάσεις «σύνθεσης» ασκήσεων, τεχνικών, διαθεματικών εφαρμογών με τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γλώσσας κτλ. Εκλείπει επίσης μια τράπεζα δεδομένων για να μπορούν να κατατίθενται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προτάσεις που εφαρμόστηκαν με επιτυχία σε συνθήκες τάξης. Προσθέτουμε ότι είναι σημαντικό η εφαρμογή των προτάσεων αυτών να κατατίθεται σε οπτικοακουστική μορφή, δημιουργώντας μια βιωματική προσέγγιση και μια βάση δεδομένων για τους μελλοντικούς ερευνητές. Το βιωματικό υλικό είναι προς το παρόν ένα μεγάλο κενό σε αυτόν τον τομέα, που έχει πλήθος θεωρητικών προσεγγίσεων. Διαπιστώσαμε ακόμη ότι εκλείπουν παιδαγωγικές έρευνες για τη συνομιλία των τεχνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση(ΟΕΠΕΚ, 2010).

Καταλληλότητα διδακτικού χώρου για την διδασκαλία σύζευξης Θεατρικής – Μουσικής Αγωγής

Μια άλλη διαπίστωση αφορά τον κατάλληλο σχολικό χώρο, στον οποίο μπορεί να γίνει η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής. Βάσει των δεδομένων της δικής μας έρευνας, αλλά και άλλων ερευνών (Παπαδόπουλος, 1991; Σαββαΐδου-Καμπούρογλου, 1998· Κοκκίδου, 2006·) αυτός είναι ένας ελλιπής τομέας. Πρόκειται για ένα πρόβλημα το οποίο επιδέχεται πολλές προσεγγίσεις και επιλύσεις, γιατί είναι πολλοί οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική καθημερινότητα κάθε σχολείου, όπως και την άποψη του κάθε εκπαιδευτικού που διδάσκει Θεατρική Αγωγή. Γενικά πάντως παρατηρείται η εξής αντίφαση: Από τη μια πλευρά είναι αποδεκτή η βιωματική διδασκαλία της Αισθητικής Αγωγής και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που τη διδάσκουν με το δάσκαλο τάξης, από την άλλη όμως πλευρά δεν δίνεται προτεραιότητα για να διαμορφωθεί ένας κατάλληλος χώρος και χρόνος μέσα στα πλαίσια του Αναλυτικού προγράμματος για να μπορεί να πραγματοποιηθεί με καταλληλότερες προϋποθέσεις αυτή η διδασκαλία.

Η σύζευξη θεατρικής μουσικής – αγωγής στην τάξη «των πολλών ταχυτήτων» μέσα στα πλαίσια της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης του Vygotsky

Παράλληλα με την παραπάνω διαπίστωση είναι σαφές, ότι για την σωστή προσέγγιση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται ειδικός χειρισμός και εξειδικευμένες γνώσεις. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές αυτοί αποδέχτηκαν τη συγκεκριμένη βιωματική προσέγγιση και είχαν μια

ιδιαίτερη σχέση με τη μουσική, μέσα από την οποία απέκτησαν μια θετική στάση και με τη δραματική τέχνη. Έγιναν πιο κοινωνικοί με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι επίσης απέκτησαν διαύλους επικοινωνίας με τους «αδύναμους». Όπως λέει και ο Vygotsky (2000), η ανθρωπότητα χρωστά ευγνωμοσύνη στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες, γιατί μέσα από αυτούς βλέπουμε «χωρίς μάσκα» την αλήθεια της ανθρώπινης ύπαρξης. Βεβαίως, την ίδια υποχρέωση έχει η εκπαίδευση απέναντι σε «προικισμένα» παιδιά, δηλαδή σε παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες σε συγκεκριμένους τομείς (έκφρασης – σύνθεσης – πρωτοτυπίας – οργάνωσης κτλ.). Θεωρούμε απαραίτητο να γίνονται συχνότερα έρευνες που να αφορούν τη σχολική πραγματικότητα που αντιμετωπίζει κάθε μάχιμος εκπαιδευτικός: την τάξη «δύο ταχυτήτων».

Η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής αποδείχτηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας ένας χώρος κατάλληλος για να συνυπάρξουν ισότιμα όλα τα είδη των μαθητών. Θα προσθέταμε ότι μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε σαφές ότι, όταν η διδασκαλία στηρίζεται σε λειτουργικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τότε τα μειονεκτήματα της τάξης των δυο ταχυτήτων είναι δυνατόν να μετατραπούν σε πλεονεκτήματα υπέρ όλων: των «αδύναμων», των «ταλαντούχων», καθώς και των μαθητών του μέσου όρου (βλέπε Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης του Vygotsky).

β/ Συμπεράσματα για την προσαρμογή των απόψεων του Meyerhold σε ένα παιδαγωγικό μοντέλο Αισθητικής Αγωγής σε σχέση με τους έξι άξονες

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας κατέστη σαφές ότι, η βελτίωση ή μη των έξι αξόνων που ερευνήθηκαν στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου πριν από την πιλοτική εφαρμογή και στο τέλος αυτής, δεν επηρεάστηκε σχεδόν καθόλου από τις σταθερές μεταβλητές: φύλλο των μαθητών, μορφωτικό επίπεδο των γονέων, βαθμολογική επίδοση στην τάξη. Με εξαίρεση το φύλο των κοριτσιών και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας του μαθητή, το οποίο είχε μια μικρή επίδραση σε ορισμένες περιπτώσεις, η καλλιέργεια των έξι αξόνων διαπιστώθηκε ότι επηρεάστηκε κατά κύριο λόγο από τη σχέση του κάθε μαθητή με την ομάδα της οποίας αποτελούσε μέρος και από το πρόγραμμα της παρέμβασης.

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων στους μαθητές της Πειραματικής ομάδας της έρευνας εξακριβώσαμε ότι: ο κάθε άξονας είχε διακριτές ιδιότητες, οι οποίες δεν συμβάδιζαν, αλλά λειτουργούσαν προσθετικά και επέδρασαν με συγκεκριμένο τρόπο ως υποκατηγορίες σε άλλους άξονες ή επηρεάστηκαν αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά από συγκεκριμένες υποκατηγορίες άλλων αξόνων. Ορισμένες από αυτές είχαν ένα εγγενή χαρακτήρα που δεν επέτρεπε την περαιτέρω ανάπτυξή τους και άλλες ατρόφησαν λόγω

προβληματικής αντιμετώπισής τους ή έλλειψης «εύφορου παιδαγωγικού κλίματος» για να αναπτυχθούν. Επομένως φαίνεται ότι δεν αρκεί να διαπιστώνουμε αν ένα παιδί έχει ικανοποιητική ή μη απόδοση στην τάξη, ούτε αν έχει πχ αναπτυγμένη κριτική ή δημιουργική σκέψη. Είναι σημαντικό να ερευνήσουμε τη συγκεκριμένη εξέλιξη της κάθε υποκατηγορίας για να μπορούμε με κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα να βοηθήσουμε στην ανάπτυξη του κάθε μαθητή και την επιτυχή εξέλιξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών του.

Η καλλιέργεια της Κριτικής Σκέψης

Οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα της έρευνας (ποσοτικά και ποιοτικά) έδειξαν ότι οι θεατρικές απόψεις του Meyerhold (αποστασιοποίηση, etude, γκροτέσκο) προσαρμοσμένες σε παιδαγωγικές αρχές λειτούργησαν ιδιαίτερα θετικά στις υποκατηγορίες «κρίσεις», «διαδικασίες» και «στάσεις/αξίες» του άξονα Κριτική Σκέψη (βλέπε Κεφάλαιο ερμηνείας αποτελεσμάτων). Πιο συγκεκριμένα ήταν εμφανής αυτή η βελτίωση αυτών των αξόνων στους μαθητές που είχαν προβλήματα προσαρμογής, δεν ήταν αποδεκτοί από το σύνολο της τάξης, είχαν μειωμένη απόδοση ή ιδιαίτερη προσωπικότητα, ήταν υπερκινητικοί, αντιμετώπιζαν οικογενειακά προβλήματα ή είχαν μαθησιακές δυσκολίες.

Η καλλιέργεια της Δημιουργικής Σκέψης

Ιδιαίτερα θετικά λειτούργησαν οι υποκατηγορίες «ευχέρεια» και «έκφραση» στο σύνολο των μαθητών που αποδέχτηκαν με χαρακτηριστικό ενθουσιασμό πολλές από τις ασκήσεις του Meyerhold (Το Άγαλμα και ο Γλύπτης, Σιαμαίοι, ορισμένες ασκήσεις βιομηχανικής, κλπ). Μέσα από τις θεατρικές ασκήσεις του Meyerhold έγινε σαφές ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που δίνει σαφείς οδηγίες για την εκτέλεση μιας άσκησης θεατρικής αγωγής θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα κατάλληλος για τις ηλικίες του Δημοτικού, γιατί οι συγκεκριμένες οδηγίες όχι μόνο δεν περιορίζουν το παιδί, αλλά το βοηθούν να αισθανθεί μεγάλη ικανοποίηση όταν επιτυγχάνει να εκτελέσει τους κανόνες «αυτών των συναρπαστικών παιχνιδιών», μέσα από τα οποία αβίαστα και ευέλικτα εκφράζει την υπό διαμόρφωση προσωπικότητά του. Είναι χαρακτηριστικό ότι αρκετοί μαθητές κατέγραψαν στο Ημερολόγιο Τάξης πως περίμεναν με ανυπομονησία την Παρασκευή το πρωί, που θα έκαναν το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης και έχαναν το διάλειμμα για να μετατρέψουν το χώρο της αίθουσας σε χώρο δημιουργίας.

Η ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης

Τα ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η Αυτοεκτίμηση φαίνεται να είναι ένας άξονας που όχι μόνο δεν βελτιώνεται εύκολα, αλλά πιθανόν μειώνεται μέσα από τη

σχολική κοινότητα σε μια μεγάλη κατηγορία μαθητών, συχνά την πιο αξιόλογη και ευαίσθητη. Οι απόψεις του «κακού μαθητή» Meyerhold βρήκαν μεγάλη απήχηση στο σύνολο των μαθητών του Δημοτικού, αλλά ο τομέας αυτός φαίνεται πως κατά πάσα πιθανότητα χρειάζεται πολύ χρόνο και ενδελεχείς προσπάθειες που η παρέμβαση και η ευαίσθητη ηλικία της προεφηβείας των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας δεν μπόρεσαν να παρακάμψουν και να εμφανίσουν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί εδώ ότι η αντίστοιχη Ομάδα Ελέγχου εμφάνισε μειωμένη Αυτοεκτίμηση στο τέλος της παρέμβασης. Άρα συμπεραίνουμε ότι και σε αυτόν τον άξονα οι θεατρικές απόψεις του Meyerhold λειτούργησαν ενισχυτικά - ειδικά στην υποκατηγορία «σχέση του εαυτού μου με το ιδανικό μου πρότυπο». Η ενίσχυση αυτής της υποκατηγορίας επέδρασε επίσης ιδιαίτερα θετικά στην υποκατηγορία «σχέση με την ομάδα». Για την έλλειψη αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών των ηλικιών φαίνεται ότι ευθύνονται κατά κύριο λόγο οι ενήλικες: γονείς και εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά (αυστηρή κριτική, έλλειψη επιβράβευσης, υπερβολικές απαιτήσεις, ασαφείς οδηγίες, κλπ).

Η καλλιέργεια του Συλλογικού Πνεύματος

Όπως ήδη τονίστηκε στην προηγούμενη κατηγορία συμπερασμάτων, ο τομέας αυτός είναι προβληματικός στην ελληνική κοινωνία και αυτό φαίνεται έντονα στην παιδική ηλικία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν αρκεί η αποδοχή της συλλογικότητας ως γενική και αφηρημένη έννοια, χρειάζεται να υπάρξει παιδεία με υπόβαθρο, προοπτική και αντίστοιχα βιώματα από την παιδική ηλικία για να αλλάξει αυτή η λανθασμένη νοοτροπία. Η σύζευξη Θεατρικής – Μουσικής Αγωγής μέσα από τις απόψεις του Meyerhold είχε ουσιαστικά αποτελέσματα στην υποκατηγορία «παρώθηση», η οποία επέδρασε θετικά στην υποκατηγορία «σχέσεις».

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι υπήρξε και μια έντονη κοινωνικότητα με δημιουργική συνεργασία μεταξύ των μαθητών όλων των τάξεων. Αυτό έγινε, πιθανόν, γιατί μέσα από την πιλοτική εφαρμογή της πρότασης προέκυψαν κοινωνικές διαδικασίες με τη μορφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, που εντάχθηκαν στη σχολική καθημερινότητα και δραστηριοποίησαν όλους τους μαθητές

Η καλλιέργεια της Κοινωνικής Συνείδησης

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας που προήλθαν από τους γονείς /θεατές του παραστατικού θεάματος ανέδειξαν πρώτη σε βελτίωση την κοινωνική συνείδηση. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσε στην ποιοτική έρευνα η υποκατηγορία «όροι λειτουργίας» στην Πειραματική Ομάδα αποδεικνύουν για μια ακόμη φορά, πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη μοντέλων διδασκαλίας Αισθητικής Αγωγής που θα

υποδεικνύουν τέτοιους όρους, ειδικά όταν αυτοί εμπεριέχουν τη συνομιλία των τεχνών, των ομάδων, των ιδεών, των πολιτισμών, των μεθόδων, των επιστημών, κλπ.

Η ενίσχυση της Δημιουργικής Εμπλοκής

Μέσα από την ερμηνεία των ποιοτικών και των ποσοτικών δεδομένων όλων των υποκειμένων κατέστη σαφές ότι, είναι αντιπαιδαγωγικό να εστιάζεται η εκπαίδευση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο τελικό γνωστικό στάδιο της συμβολικής αναπαράστασης και να υστερεί στο πραξιακό: το παιδί αυτής της ηλικίας δεν είναι εγγενώς έτοιμο να ανταποκριθεί στις έννοιες, πόσο μάλλον όταν αυτές δεν προέρχονται από κατάλληλα βιώματα. Με την διαπίστωση αυτή συμφωνεί και η σύγχρονη βιβλιογραφία στη συντριπτική της πλειοψηφία (βλέπε πρόγραμμα Μελίνα~ Ματσαγγούρας, 2007~ ΟΕΠΕΚ, 2010). Όπως τονίζεται σε σχετική έρευνα, στόχος της όποιας γνωστικής προσέγγισης είναι:

« να μην εξαντλείται στην απλή παράθεση γνώσεων και πληροφοριών και να μην αντιμετωπίζεται ως αποκλειστική έκφραση του παρελθόντος, αλλά να συνδέεται με τη ζωή των παιδιών, ώστε να αποκτά προσωπικό νόημα και αξία, γιατί αυτό είναι το κατεξοχήν ζητούμενο στην εκπαίδευση» (Σταύρου, 2004:258).

Από τη βιντεοσκοπημένη σχολική παράσταση που αποτελεί ένα σημαντικό δεδομένο της έρευνας και τις μαρτυρίες γονέων που την παρακολούθησαν, εικάζουμε επίσης το εξής: Μετατρέποντας τις απόψεις του Meyerhold σε μάθημα σύζευξης Θεατρικής – Μουσικής Αγωγής που ολοκληρώνεται σε «σχολική τέχνη», η καλλιτεχνική παιδεία είναι πιθανόν να βοηθά στην ενίσχυση της Δημιουργικής εμπλοκής όχι μόνο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και των ενηλίκων που συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν. Θα λέγαμε ότι τέτοιου είδους παραστάσεις κατά πάσα πιθανότητα λειτουργούν και ως ένα είδος βιωματικών σεμιναρίων για γονείς, για τα οποία σεμινάρια το Υπουργείο Παιδείας και δια βίου μάθησης είναι σημαντικό να αναλάβει ένα συντονιστικό ρόλο, ως το πλέον αρμόδιο. Επίσης, διαπιστώσαμε πόσο θετικό ήταν και για τα παιδιά ότι συμμετείχαν και οι γονείς τους με συγκεκριμένους διακριτούς ρόλους στα δικά τους παραστατικά σχολικά θεάματα.

9.2 ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ ΑΔΥΝΑΜΙΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η εφαρμογή της παρέμβασης έγινε σε συνθήκες σχολικής πραγματικότητας ενός δημόσιου σχολείου. Ως εκ τούτου, οι αντιξοότητες που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια της τρίμηνης παρέμβασης αποτέλεσαν ταυτόχρονα και κάποιες από τις αδυναμίες της έρευνας:

- Δεν υπήρχε κατάλληλος χώρος για να κινηθούν τα παιδιά, κι έτσι η ερευνήτρια με τη βοήθεια ορισμένων μαθητών πριν χτυπήσει το κουδούνι και έρθουν

οι μαθητές στην τάξη, μετέφερε τα θρανία και τις καρέκλες στην άκρη της αίθουσας του ΣΤ2 και την προσαρμοζε στα 10 λεπτά του διαλείμματος σε αίθουσα Θεατρικής Αγωγής. Στο τέλος του διδακτικού δώρου έκανε το ίδιο για την τάξη του ΣΤ1, που αποτελούσε τη δεύτερη ομάδα της παρέμβασης. Στο τέλος κάθε μαθήματος οι μαθητές επανέφεραν μόνοι τους τα θρανία και τις καρέκλες στις αρχικές τους θέσεις.

➤ Δεν υπήρχε «σχολικός χρόνος» για ουσιαστική συνεργασία με τη δασκάλα της Μουσικής Αγωγής. Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας θετικής επικοινωνίας και με την πολύτιμη συμπαράσταση του Διευθυντή του σχολείου, βρέθηκαν τρεις ώρες για να διδάξουμε από κοινού τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας. Τις υπόλοιπες ώρες οι μουσικές ασκήσεις γίνονταν από την ερευνήτρια, η οποία δεν είναι μουσικός.

➤ Η ερευνήτρια δεν είχε γνώσεις δασκάλου «ειδικής αγωγής» και η συνεργασία με τον δάσκαλο που είχε αναλάβει τον μαθητή με έντονα προβλήματα απόσπασης προσοχής ήταν ελλιπής. Ωστόσο, ο μαθητής αυτός ήταν από τις πιο ευχάριστες εκπλήξεις της παρέμβασης (βλέπε βίντεο της παράστασης). Πρέπει όμως να σημειωθεί εδώ ως αδυναμία της μελέτης το γεγονός ότι ο μαθητής απουσίαζε όταν η ερευνήτρια επισκέφτηκε το σχολείο της Πειραματικής Ομάδας για τη δεύτερη απάντηση στο Ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας, κι έτσι του το έδωσε ο δάσκαλος ειδικής αγωγής, που μας είπε ότι ο μαθητής αρνήθηκε αρχικά και μετά με δυσκολία απάντησε στις ερωτήσεις. Είναι πιθανόν ότι, αν ήταν με τους άλλους συμμαθητές του και η ερευνήτρια παρούσα, δεν θα υπήρχε αυτή η αντίδραση.

➤ Το Ερωτηματολόγιο της ποσοτικής μέτρησης δόθηκε για δεύτερη φορά στην Πειραματική Ομάδα δύο μήνες περίπου μετά την παρέμβαση, γιατί μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα και άλλες δραστηριότητες των δύο τάξεων. Βεβαίως, έτσι είδαμε πιο μακροπρόθεσμα τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

➤ Η πρωτοτυπία της έρευνας μας ανάγκασε να κατασκευάσουμε ένα δικό μας ποσοτικό Ερωτηματολόγιο, βασισμένο ωστόσο σε σχετική βιβλιογραφική έρευνα και με τη συνεργασία ειδήμονα σε μεθοδολογικές ποσοτικές προσεγγίσεις. Έγινε επίσης προ-έρευνα και το Ερωτηματολόγιο διορθώθηκε πολλές φορές.

➤ Η ποιοτική έρευνα βασίστηκε στην θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory). Η αξονική κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων έγινε με ποσοτικοποίηση σύμφωνα με τη μέθοδο των μονάδων ανάλυσης των υποκειμένων, για να μπορέσει η ερευνήτρια να αντεπεξέλθει στα μέτρα των δυνατοτήτων της σε μια αυστηρή προσέγγιση που θα πιστοποιούσε τον απαραίτητο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Αυτή η μέθοδος αποδείχτηκε ιδιαίτερα κατάλληλη και αποκαλυπτική για το είδος της

έρευνάς μας. Ωστόσο δεν μπορέσαμε να βρούμε αντίστοιχες παιδαγωγικές έρευνες που να έχουν αναλυθεί με αυτήν τη μεθοδολογική προσέγγιση.

➤ Επίσης, θεωρούμε αδυναμία της παρούσας μελέτης το γεγονός ότι δεν μπορέσαμε να μετρήσουμε ποιοτικά τις υποκατηγορίες των αξόνων στην Ομάδα Ελέγχου και στους γονείς/θεατές της παράστασης. Ελπίζουμε ότι θα γίνουν κι άλλες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση, οι οποίες θα εστιάσουν και σε αυτά τα κενά που εμείς δεν μπορέσαμε να καλύψουμε.

➤ Ήμασταν υποχρεωμένοι να χρησιμοποιήσουμε ηχογραφημένη μουσική σε αρκετές στιγμές του παραστατικού θεάματος, γεγονός που είναι μια από τις μεγάλες αδυναμίες της παρέμβασης.

➤ Δεν επιμείναμε στην ακρίβεια των «ασκήσεων Meyerhold», γιατί έπρεπε να δοκιμάσουμε ένα εύρος από αυτές και δεν υπήρχε ο αντίστοιχος χρόνος. Ωστόσο, οι ασκήσεις γίνονταν αμέσως κατανοητές από τους μαθητές, οι οποίοι ήθελαν να προσπαθήσουν ξανά και ξανά, για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Οι απαιτήσεις εφαρμογής τους ασκούσαν γοητεία και ενέπνεαν σεβασμό στα παιδιά, που συγκεντρώνονταν και προσπαθούσαν.

➤ Δεν μπορέσαμε να κάνουμε μάθημα και εκτός των «συνόρων» της τάξης ή με την παρουσία γονέων. Δεν κατέστη επίσης δυνατόν να παρουσιάσουμε και σε άλλα σχολεία το παραστατικό θέαμα που δημιουργήθηκε από τα μαθήματα της παρέμβασης, ή να διοργανώσουμε happenings σε κοινωνικούς χώρους: καταστήματα, μετρό κτλ.

➤ Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι η βιντεοσκόπηση της παράστασης δεν μεταφέρει, όπως συμβαίνει συχνά σε αυτές τις περιπτώσεις, το πλήρες αισθητικό αποτελέσματα, την αμεσότητα και τη συγκινησιακή φόρτιση που βίωσαν όσοι συμμετείχαν σε αυτήν.

9.3 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΔΙΚΗΣ ΜΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επειδή μια διατριβή που γίνεται σε ερευνητικό πλαίσιο με μαθητές δημόσιων σχολείων σε συνθήκες τάξης μπορεί να αποδειχτεί είναι εξαιρετικά γόνιμη, νομίζουμε ότι τα ίδια τα πανεπιστήμια οφείλουν να προγραμματίζουν ένα ενδεικτικό πλάνο τέτοιων μελλοντικών ερευνητικών διατριβών, όπου οι υποψήφιοι ερευνητές θα μπορούν να πληροφορηθούν πραγματικές ανάγκες της εφαρμοσμένης σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης. Οι βιωματικές μαρτυρίες των ερευνητών και των μάχιμων εκπαιδευτικών είναι, θεωρούμε, πολύτιμες για την κατάρτιση ενός τέτοιου πλάνου. Σε κάθε περίπτωση θα ήταν

χρήσιμο να γίνουν παρόμοιες έρευνες που να είναι μεγαλύτερης εμβέλειας και να συμμετέχουν σε αυτήν εκπαιδευτικές κοινότητες από όλα τα μέρη της Ελλάδας.

Οι μελέτες για μια περαιτέρω συνέχεια της δικής μας έρευνας προτείνουμε ενδεικτικά να κινηθούν προς τις εξής κατευθύνσεις:

1ον. Να συγκεντρωθεί και να μελετηθεί το υλικό των εφαρμοσμένων προτάσεων διδασκαλίας Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής από τους εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν τη σχολική χρονιά 2010-2011 για να διδάξουν τα αντίστοιχα μαθήματα στα 800 πειραματικά ολοήμερα. Μέσα από αυτό να γίνει ένα ενιαίο πρόγραμμα σύζευξης Μουσικής – Θεατρικής Αγωγής και εικαστικών τεχνών για κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

2ον. Να εκπονηθούν μελέτες και διαπανεπιστημιακές συνεργασίες (πτυχιακές, μεταπτυχιακές, διδακτορικές) για τη μεθοδολογική προσέγγιση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Αισθητική Αγωγή μεταξύ τους αλλά και με τους δασκάλους γενικών καθηκόντων.

3ον. Να γίνουν έρευνες για τον αυτοσχεδιασμό (βλέπε υποκατηγορία «σύνθεση») των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τον καθοδηγητικό ρόλο του δασκάλου.

4ον. Να γίνουν πιλοτικές εφαρμογές που να αφορούν τη σωματικότητα στο σχολικό θέατρο στις ηλικίες των μαθητών του Δημοτικού.

5ον. Να γίνουν εργαστηριακές μελέτες για το ρόλο της Τέχνης στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

6ον. Να καταρτιστούν διαθεματικές προτάσεις στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το μοντέλο της ιδανικής συλλογικής διδασκαλίας του «+1» (Vygotsky, 2000).

7ον. Να γίνουν έρευνες για την εφαρμογή της Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης στην Αισθητική Αγωγή.

8ον. Να γίνουν έρευνες για τις πιθανές επιρροές του Vygotsky από τον Meyerhold.

9^{ον}. Να γίνουν έρευνες που να αφορούν τη σύνθεση λόγου και μουσικής μέσα από μαθητικές δραστηριότητες και να προτείνουν μεθοδολογικά μοντέλα διδασκαλίας τους.

10^{ον}. Προτείνουμε επίσης να δίνεται άδεια από το Υπουργείο για περισσότερες έρευνες με πρωταγωνιστές τους μαθητές και να μπορούν οι μελετητές να δουλεύουν ικανό χρόνο μαζί τους.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΝΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΥΖΕΥΞΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ

-ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΣΕ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕ ΑΛΛΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Εισαγωγή

Η πρόταση της παρούσας μελέτης έχει τη μορφή ενός διδακτικού μοντέλου. Ο όρος «μοντέλο» δηλώνει την πρακτική προσέγγιση σε κάποιο πρόβλημα μέσα από σαφείς θεωρητικές αρχές. Στην βιβλιογραφία της Παιδαγωγικής χρησιμοποιείται από το 1960 «για να δηλώσει σύστημα εννοιών και ενδοενοσιακών σχέσεων, που επιτρέπουν την περιγραφή και την πρόβλεψη παιδαγωγικών καταστάσεων διαφορετικού επιπέδου» (Ματσαγγούρας, 2007: 153). Πέρα ωστόσο από την πρακτική του χρησιμότητα, ένα μοντέλο διδασκαλίας εκφράζει μια συγκεκριμένη παιδαγωγική ιδεολογία, και υπό αυτή την έννοια, εμπεριέχει την ίδια δυναμική που έχει στην πολιτική μια μορφή πολιτεύματος (Arends, 1994). Η πρόταση της μελέτης μας σε πλήρη συνάφεια με το θεωρητικό της πλαίσιο στοχεύει στη διαπαιδαγώγηση ψυχοσωματικά υγιών, ενεργών αυριανών πολιτών.

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε:

- α) στην κονστрукτιβιστική προσέγγιση μάθησης της πρότασής μας
- β) στις έννοιες που προσδιορίζουν το παρόν μοντέλο
- γ) στα δομικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται η πρόταση-μοντέλο
- δ) στη μέθοδο διδασκαλίας της πρότασης-μοντέλο
- ε) στη μορφή διδασκαλίας της πρότασης-μοντέλο
- στ) στο ωριαίο πρόγραμμα διδασκαλίας της πρότασης-μοντέλο.

10.1 Η ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ

«Η σχέση ανάμεσα στη χρήση των εργαλείων και στον λόγο επηρεάζει σοβαρά τις ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες και συγκεκριμένα την αντίληψη, τις αισθησιοκινητικές λειτουργίες και την προσοχή. Καθεμιά από αυτές τις λειτουργίες αποτελεί τμήμα ενός δυναμικού συστήματος στη συμπεριφορά μας»

(Vygotsky, 2000:63)

Το μοντέλο διδασκαλίας που προτείνουμε στην παρούσα ενότητα αποτελεί μια σύνθεση από μορφές σχολικής δραστηριότητας βιωματικού χαρακτήρα, οι οποίες λειτουργούν ως «διδασκτικά εργαλεία» για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την πιλοτική εφαρμογή του διαπιστώθηκε ότι με το μοντέλο αυτό είναι δυνατόν να αναπτυχθούν περισσότερο οι ανώτερες ψυχολογικές λειτουργίες των μαθητών (βλέπε κατηγορίες και υποκατηγορίες των έξι αξόνων της έρευνας) από ό,τι στο παραδοσιακό μοντέλο Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής, γιατί βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με το «γνωστικό περιβάλλον» (φυσικό και κοινωνικό). Με τη διδασκαλία αυτού του μοντέλου πιστεύουμε ότι ο λόγος (κρίση, έννοιες) και η πρακτική ευφυΐα των παιδιών (ευελιξία, έκφραση, πρωτοτυπία, οργάνωση κτλ.) θα μπορούν να αναπτύσσονται μέσα από μια οργανική σχέση μεταξύ μαθητή και γνώσης. Προτείνουμε ένα οργανωμένο σύστημα από διδασκτικά εργαλεία, τα οποία θα στοχεύουν σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά μαθησιακό αποτέλεσμα, για το οποίο τα παιδιά θα νιώθουν ότι πρέπει να κοπιήσουν και να βρουν τις δικές τους λύσεις για να το «κατακτήσουν». Μέσα από τις διδασκτικές δραστηριότητες του προτεινόμενου μοντέλου έχουμε ως στόχο να αναπτύσσει το παιδί το αίσθημα της αυτοεκτίμησης σε όλα τα επίπεδα (επίτευξη προσωπικών στόχων, σχέση ιδανικού πρότυπου με τη δική του εικόνα, γνώμη των άλλων) και θα αποκτά ενεργό ρόλο στις ομάδες στις οποίες θα συμμετέχει, καλλιεργώντας ποιότητες και είδη σύστασης συλλογικού πνεύματος που θα το καθοδηγούν να διαμορφώνει τις δικές του στάσεις και αξίες ζωής: να συνθέτει, δηλαδή, τη δική του κοινωνική συνείδηση.

Τα διδασκτικά εργαλεία του μοντέλου μας διαμορφώνονται σύμφωνα με τα τρία στάδια της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης της γνώσης: πραξιακή, εικονιστική και συμβολική αναπαράσταση (Bruner, 1997). Επειδή απευθυνόμαστε σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπερτερεί ποσοτικά το στάδιο της πραξιακής αναπαράστασης. Δίνεται επίσης ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα των εποπτικών μέσων του δεύτερου σταδίου, της εικονιστικής αναπαράστασης, ενώ το τρίτο στάδιο, αυτό της συμβολικής αναπαράστασης, αξιολογείται με πνεύμα κριτικού αναστοχασμού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, χωρίς να αποτελεί αυτοσκοπό –ως είθισται στα παραδοσιακά μοντέλα

εκπαίδευσης– αλλά ως σημείο «επανεκκίνησης» για τον επόμενο μαθησιακό κύκλο (βλέπε κινήσεις βιομηχανικής του Meyerhold στο Κεφάλαιο 5).

10.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

«Το γνωστικό σύστημα του ανθρώπου συναπαρτίζεται από επιμέρους γνωστικές λειτουργίες που δρουν συνδυαστικά και διαμορφώνουν τη γνωστική συμπεριφορά του ατόμου» (Βοσνιάδου, 1992: 23).

Οι σπουδαιότερες από τις λειτουργίες αυτές είναι κατά την παραδοσιακή Ψυχολογία η μνήμη, η σκέψη, η αντίληψη η παράσταση και η φαντασία (Τομασίδης, 1982: 224).

Το διδακτικό μοντέλο της πρότασής μας αποτελείται από επιμέρους εκπαιδευτικές διαδικασίες που επιδρούν συνδυαστικά στις ανώτερες ανθρώπινες λειτουργίες και «εμπνέουν» / διαμορφώνουν νέες προοπτικές επιτάχυνσης της γνωστικής ανάπτυξης του μαθητή, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της πιλοτικής του εφαρμογής. Οι διαδικασίες αυτές, που σχετίζονται με τις σπουδαιότερες γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου, είναι οι εξής: η βιωματική προσέγγιση (σχετίζεται με την ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ), η διαχρονική σύνδεση γεγονότων (σχετίζεται με τη ΜΝΗΜΗ), τεχνικές «ανάγνωσης» διαθεματικών προβλημάτων μέσα από πολλές οπτικές γωνίες (σχετίζεται με τη ΣΚΕΨΗ), η ανάθεση εργασιών μέσα από πολλαπλούς ρόλους (σχετίζεται με την ΑΝΤΙΛΗΨΗ) και, τέλος, η εξάσκηση του μαθητή σε «εύρεση και παρουσίαση δικών του λύσεων σε διαχρονικά προβλήματα» (σχετίζεται με τη ΦΑΝΤΑΣΙΑ και την ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ).

Επομένως, θα λέγαμε ότι εννοιολογικά προτείνουμε ένα κυκλικό διδακτικό μοντέλο, το οποίο, θα έχει τη δυνατότητα να παράγει «άμεση» γνώση, στην οποία θα μπορούν να λαμβάνουν ενεργό μέρος όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο κύκλος αυτός, ο οποίος αρχίζει και ολοκληρώνεται με βιωματικό τρόπο (δρώμενα), είναι ο εξής:

ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ – ΜΝΗΜΗ – ΣΚΕΨΗ – ΑΝΤΙΛΗΨΗ – ΦΑΝΤΑΣΙΑ – ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Για την εφαρμογή του σε διδακτικό μοντέλο σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής θα μιλήσουμε αναλυτικά στο Κεφάλαιο 11.

10.3 ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ-ΜΟΝΤΕΛΟΥ

«Η μάθηση και η ανάπτυξη αλληλοσυνδέονται από την πρώτη ακόμη μέρα της ζωής του παιδιού».

(Vygotsky, 2000: 145)

Χρησιμοποιώντας σαν βάση αυτή την ερευνητική διαπίστωση, το μοντέλο μας έχει στόχο του να δημιουργήσει μαθησιακές συνθήκες για να επιταχυνθεί ο ρυθμός της γνωστικής ανάπτυξης του μαθητή. Αποσκοπεί επομένως στην ταχύτερη «αναβάθμιση» της ανάπτυξης του παιδιού από το επίπεδο που βρίσκεται τη δεδομένη στιγμή στο επόμενο στάδιο, που εγγενώς υπάρχει εν δυνάμει σε κάθε μαθητή. Το μοντέλο που προτείνουμε είναι μια Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, στην οποία θα υπάρχει σύζευξη ασκήσεων του Meyerhold και μουσικών ασκήσεων προσαρμοσμένων σε παιδαγωγικά πλαίσια. Η ζώνη αυτή, δηλαδή η πρόταση-διδακτικό μοντέλο της παρούσας μελέτης, που θα της δώσουμε τον τίτλο «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold», θα αποτελείται από τα εξής δομικά στοιχεία:

1. Πρώτο δομικό στοιχείο του μοντέλου μας είναι ο βιωματικός χαρακτήρας του, κεντρικό στοιχείο του οποίου είναι οι σωματικές και οι μουσικές ασκήσεις που είναι προγραμματισμένες να γίνουν μέσα από συγκεκριμένους κανόνες - οδηγίες προς τους μαθητές. Όσο πιο απλοί και «περιοριστικοί» είναι αυτοί οι κανόνες, φαίνεται ότι τόσο πιο αποδεκτοί και σεβαστοί γίνονται από τα παιδιά, που συγκεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα κάθε φορά και μέσα από αυτή φτάνουν στη δική τους ερμηνεία, δηλαδή στην έκφραση της προσωπικότητάς τους (βλέπε Vygotsky, 2000). Οι υποδείξεις του δασκάλου είναι ακριβείς, και απαιτητικές, αλλά ενθαρρύνουν τον κάθε μαθητή να επαναλάβει την άσκηση μέχρι να βελτιώσει την απόδοσή του. Οι μουσικές ασκήσεις θεματικά συσχετίζονται με θεατρικές ασκήσεις του Meyerhold, π.χ. ασκήσεις συντονισμού, εμπιστοσύνης, ευελιξίας, έκφρασης, κίνησης, εξάσκηση των αισθήσεων, είδη ρυθμού κτλ. Υπάρχει ποικιλία ατομικών και ομαδικών ασκήσεων. Ομοίως σημαντικές είναι οι ασκήσεις με ένα σύντροφο (δυσιαδικές ασκήσεις). Η φόρμα αυτών των ασκήσεων είναι σύντομα, αφαιρετικά και αυτοτελή παραστατικά δρώμενα, με δραματουργική κορύφωση κατά προτίμηση, στα οποία υπάρχει σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής.

2. Δεύτερο δομικό στοιχείο είναι η δραματοποίηση ενός σύγχρονου προβλήματος μέσα από μια διαχρονική προσέγγισή του και με ποικίλα εποπτικά μέσα: σκηνικά αντικείμενα, γνωριμιά με διαφορετικά είδη μουσικής, σύγκριση φαινομενικά ανόμοιων καταστάσεων κτλ. Σημαντικό μέρος αυτού του δομικού στοιχείου είναι το επιχείρημα. Οι

μαθητές που συμμετέχουν στη δραματοποίηση εστιάζουν στην αναμέτρηση των επιχειρημάτων, καθοδηγούνται από τον «δάσκαλο σε ρόλο», ενώ οι ίδιοι, με την τεχνική του «θεάτρου του καταπιεσμένου» (Boal, 1993), συμμετέχουν άλλοτε ως κοινό, άλλοτε ως χορός και άλλοτε ως πρωταγωνιστές.

3. Τρίτο δομικό στοιχείο είναι η εξάσκηση του μαθητή στο να αποστασιοποιείται από μια μονόπλευρη συναισθηματική φόρτιση που του προκαλεί το δραματουργικό υλικό, μέσα από την τεχνική των *etudes Meyerhold* και της μπρεχτικής μπαλάντας (βλέπε «Όπερα της Πεντάρας»). Οι *etudes Meyerhold* συντίθενται από μικρές ομάδες μαθητών που συμμετέχουν σε ένα μεγάλο ζωντανό «πίνακα» φωτισμένο από λεπτομέρειες πολλών οπτικών γωνιών του θέματος (βλέπε, π.χ., στο βίντεο τη σύλληψη του Θ. Κολοκοτρώνη). Οι μπρεχτικές μπαλάντες συμπυκνώνουν ή εξελίσσουν σε νέες οπτικές γωνίες την κεντρική ιδέα του δρώμενου και μπορούν να είναι συλλογική δημιουργία της τάξης.

4. Τέταρτο δομικό στοιχείο είναι η παράλληλη ανάληψη πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους ρόλων και εργασιών για κάθε μαθητή (βλέπε π.χ. τον ρόλο ραγιά και αγά, ηθοποιού και παραγωγού, μουσικού, ταμία κτλ. στην πιλοτική εφαρμογή της πρότασης).

5. Πέμπτο δομικό στοιχείο είναι η δημιουργία μεγαλύτερων και ανόμοιων ομάδων από αυτήν της τάξης, οι οποίες αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας κοινές δραστηριότητες. Η συμμετοχή π.χ. σε ένα κοινό στόχο μαθητών της Α΄ και της ΣΤ΄ Δημοτικού συντελεί στη γνωστική ανάπτυξη. Το ίδιο και η συμμετοχή των μαθητών με άλλες κοινωνικές ομάδες, εκτός της σχολικής κοινότητας, έχοντας ωστόσο ξεκάθαρη συνείδηση του ρόλου τους ως μαθητή σχολείου και ανάλογη καθοδήγηση από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό.

6. Το έκτο δομικό στοιχείο είναι ένα Ημερολόγιο Τάξης. Οι μαθητές απαντούν, ρωτούν, σχολιάζουν και κρίνουν στο τέλος του μαθήματος τα δρώμενα σε ένα τετράδιο που μπορεί να λειτουργήσει ενίοτε και αξιολογικά από τον εκπαιδευτικό.

7. Εργαστήρι γραφής. Με τη μέθοδο του μοντάζ οι μαθητές δημιουργούν το δικό τους παραστατικό υλικό, με σκοπό να το παρουσιάσουν σε κοινό. Το υλικό αυτό μπορεί να ενσωματώνει γνωστικά αντικείμενα διαθεματικής προσέγγισης, που έχουν τη σφραγίδα της συνθετικής δημιουργίας των μαθητών (δραματοποίησης και μουσικής σύλληψης). Απαραίτητη θεωρείται και εδώ η «σκηνοθετική» υποστήριξη από τον ειδήμονα παιδαγωγό.

8. Δομικές δραματουργικές τεχνικές: Το θεατρικό μοντάζ Meyerhold είναι μια ιδανική μέθοδος για να επιλύουν το πρόβλημα της παρουσίασης του υλικού τους, και το γκροτέσκο η προτεινόμενη ποιότητα ύφους (βλέπε Κεφάλαιο 5).

9. Διαθεματικότητα. Το στοιχείο αυτό είναι δυνατόν να οδηγεί σε ανώτερου επιπέδου γνώση, γιατί εμπεριέχει διαδικασίες γενίκευσης, αφαίρεσης, σύνθεσης: η εμπειρία ενός στοιχείου επανερχόμενη μέσα από διαφορετικούς τομείς σε διαφορετικά πλαίσια και συσχετίσεις ενισχύει και αναβαθμίζει τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2007). Οι πληροφορίες, οι θεματικές ενότητες κτλ. ανατρέχουν σε όλη την ύλη που αναφέρεται στο Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συσχετίζονται με προβληματισμούς της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας του μαθητή (ιστορικά γεγονότα, μύθοι, παραδοσιακά τραγούδια και θρύλοι, ποιήματα, άρθρα από εφημερίδες, ρεπορτάζ των μαθητών, φυσικά φαινόμενα, υλικό από άλλα projects των μαθητών κτλ.).

10. Μετατροπή των βιωματικών μαθημάτων σε παραστατικό υλικό και παρουσίαση αυτού του παραστατικού υλικού σε κοινό. Η παράσταση αυτή θα αποτελέσει την αρχή του επόμενου μαθησιακού κύκλου ανάπτυξης (για το επόμενο τρίμηνο ή την επόμενη σχολική χρονιά), σαν μια σκυτάλη μαθησιακής διαδικασίας. Η μετατροπή αυτή γίνεται από τον εκπαιδευτικό με τη βοήθεια των μαθητών. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει ειδικές γνώσεις δραματοποίησης και να συνεργαστεί σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων με το δάσκαλο Μουσικής.

10.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ-ΜΟΝΤΕΛΟ

«Δεν είναι μόνο ότι οι μέθοδοι του Meyerhold παραμένουν σήμερα ζωντανές. Είναι ότι πρόκειται να διαμορφώσουν τη βάση του θεάτρου του μέλλοντος. Γιατί ο Meyerhold επινόησε τους νόμους της θεατρικής σκηνοθεσίας. Ακολουθώντας τους νόμους μιας μουσικής παρτιτούρας δημιούργησε έναν παραστασιακό στόχο, που είναι και θα είναι η βάση της δουλειάς ενός σκηνοθέτη»(Fokin, Εφημ. Ελευθεροτυπία, 2004).

Η διεθνοποιημένη ελληνική λέξη «μέθοδος» (μετά + οδός) σημαίνει την οδό που ακολουθεί κανείς για να φτάσει από το σημείο εκκίνησης σε ένα προκαθορισμένο τέλος (σκοπό). Μέθοδος διδασκαλίας σημαίνει συνήθως ένα οργανωμένο σύστημα διδακτικών δραστηριοτήτων που, επειδή διέπεται από κατευθυντήριες αρχές, ταυτίζεται με την έννοια της στρατηγικής διδασκαλίας (Γιαννούλης, 1980· Εξαρχάκος, 1988· Κανάκης, 1989).

Ως διδακτικές δραστηριότητες του προτεινόμενου μοντέλου επιλέχτηκαν όσες αποδείχτηκαν μέσα από την πιλοτική εφαρμογή τους οι πιο αγαπητές από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας. Αυτό περιορίζει ηλικιακά το συγκεκριμένο μοντέλο για τις μεγαλύτερες ηλικίες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ε΄-ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού).

Θεωρούμε ωστόσο ότι αντίστοιχα μοντέλα αυτής της διδακτικής στρατηγικής είναι σημαντικό να εφαρμοστούν πιλοτικά, να αξιολογηθούν και να κωδικοποιηθούν μεθοδολογικά σε διδακτικά μοντέλα για τις μικρότερες ηλικίες των Α'-Β'-Γ'-Δ' τάξεων Δημοτικού. Να δημιουργηθεί δηλαδή ένα πρόγραμμα ανά τάξη, που θα εμπεριέχει τα δομικά στοιχεία της παρούσας πρότασης προσαρμοσμένα σε «Ζώνες Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold» ανάλογα με τις εγγενείς ιδιότητες που προκαθορίζει η ηλικία των μαθητών. Οι δραστηριότητες κατηγοριοποιήθηκαν βάσει των αποτελεσμάτων της αξονικής και της εκλεκτικής κωδικοποίησης της έρευνας και είναι οι εξής:

A. Διδακτικές δραστηριότητες που αφορούν την υποκατηγορία της Κριτικής σκέψης «Διαδικασίες»

Οι βιομηχανικές ασκήσεις του Μέγερχολντ αποσκοπούν στον έλεγχο του σώματος ως ψυχοσωματικού οργάνου, για να μπορεί η κατάσταση του ηθοποιού να αναπαριστάνεται ολοκληρωμένα μέσα από την κίνηση και τη χειρονομία. Η μέθοδος περιλαμβάνει ποικίλα δομικά στοιχεία: ακροβατικά, ταχυδακτυλουργικά, τεχνικές του αρχαίου ελληνικού θεάτρου και της Ανατολής κτλ. Μόνο κατόπιν σοβαρής εξάσκησης και κοπιαστικών προβών μπορείς να έχεις τον έλεγχο μιας τέτοιας μεθόδου (Braun, 1998· Leach, 1994· Fokin, 2004· Law & Gordon, 1996· Βαροπούλου, 2001).

Οι διαδικασίες των ασκήσεων που προτείνει το παρόν μοντέλο απαιτούν επίσης σοβαρή εξάσκηση και γνώση του αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό, αλλά είναι προσαρμοσμένες στην τρυφερή ηλικία του μαθητή της Πρωτοβάθμιας. Στόχο τους έχουν την αρμονική εξάσκηση των ψυχοσωματικών λειτουργιών του μαθητή. Οι διαδικασίες αυτές είναι οι εξής:

- *Κανόνες:* Σε συνεργασία με τους μαθητές ο εκπαιδευτικός συνθέτει τους όρους λειτουργίας της ομάδας του. Οι προτεινόμενοι κανόνες περνούν από τη διαδικασία της ψηφοφορίας. Οι θεσπισμένοι κανόνες τηρούνται από όλα τα μέλη της ομάδας.
- *Ομάδες:* Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί συνεχώς νέες ομάδες εργασίας αλλάζοντας το είδος και τις ποιότητες σύστασής τους, για να αποκτήσουν οι μαθητές σχέσεις με όλα τα μέλη της τάξης, μέσα από τη δράση.
- *Ανάθεση πολλαπλών ρόλων:* Η συμμετοχή σε κάθε ομάδα προϋποθέτει την ανάθεση ενός συγκεκριμένου ρόλου και συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων. Οι ρόλοι είναι διαφορετικοί κάθε φορά και έχουν πρακτική χρησιμότητα. Π.χ. ένας ρόλος είναι του

αρχηγού που συντονίζει την ομάδα.(Ο ρόλος σημαίνει υπευθυνότητα και μεταφράζεται σε δημιουργική έκφραση. Επίσης: Η υπεροχή ενός ρόλου εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα αυτού που τον αναλαμβάνει και όχι από τον τίτλο του de facto).Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις υποχρεώσεις και τις ιδιότητες κάθε ρόλου σύντομα και περιεκτικά.

- *Βιωματικές ασκήσεις μουσικής και δράματος:* Εξηγούμε στους μαθητές πώς θα διεξαχθούν. Ελέγχουμε την επιτυχή εκτέλεσή τους. Απαιτούμε ακρίβεια. Προσδοκούμε ερμηνεία. Επιβραβεύουμε (ατομικά και συλλογικά).

- *Εξάσκηση παρατηρητικότητας:* Δίνουμε ασκήσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο να παρατηρούν οι μαθητές ένα συγκεκριμένο αντικείμενο για συγκεκριμένους λόγους, δηλαδή με αφαιρετικό τρόπο, κεντράροντας σε ένα συγκεκριμένο πεδίο παρατήρησης. Η μία ομάδα συμπληρώνει την άλλη. Έτσι οι μαθητές βιώνουν τη δύναμη της ενότητας.

- *Ανάλυση διαβαθμιζόμενων σταδίων:* Δίνουμε στους μαθητές ρόλους που ξεκινούν ουδέτερα, αποκτούν προσωπικότητα και καταλήγουν σε ανατροπή – υπέρβαση (π.χ. ο ρόλος ενός στρατιώτη γίνεται ο ρόλος ενός δειλού στρατιώτη και καταλήγει στον ρόλο ενός δειλού στρατιώτη που μετατρέπεται σε ήρωα).

- *Αισθησιοκινητικές ασκήσεις:* Εστιάζουμε σε αισθήσεις, όπως είναι η ακοή, η αφή, η όσφρηση. Επιμένουμε στην εξιστόρηση βουβών ιστοριών με κινησιολογική παρτιτούρα.

- *Σύζευξη μουσικών – δραματουργικών ασκήσεων:* Οι ασκήσεις αυτές γίνονται με τη «συνομιλία» των δυο τεχνών, π.χ. χορικά – μουσικά δρώμενα – παραδοσιακά τραγούδια – όπερα – αυτοσχέδιες ραδιοφωνικές εκπομπές κτλ.

B. Διδακτικές δραστηριότητες που αφορούν την υποκατηγορία της Κριτικής σκέψης «Κρίσεις»

- *Ερωτηματολόγια:* Δίνουμε στα παιδιά ερωτηματολόγια που εμπεριέχουν σύντομες ερωτήσεις με τη μορφή διλημάτων τα οποία καλούνται να επιλύσουν.

- *Αναζήτηση της ουσίας των διαδικασιών:* Ζητάμε από τους μαθητές να δώσουν τίτλους για τους ρόλους που έπαιξαν, για τα παιχνίδια που συμμετείχαν, για τα συναισθήματά τους, για αυτά που βίωσαν στις διαδικασίες.

- *Συζήτηση – Αναστοχασμός:* Κλείνουμε κάθε φορά τη διδακτική μας ενότητα με ένα σύντομο συμπέρασμα ή ένα ερώτημα, ένα σχόλιο κτλ. Το μάθημα δεν τελειώνει, επειδή χτύπησε το κουδούνι. Ακριβώς όπως η αξία ενός μουσικού κομματιού

αναδεικνύεται, κατά την άποψή μας, στο κλείσιμό του, που δίνει και τη σφραγίδα της καλλιτεχνικής προσωπικότητας του δημιουργού του.

Γ. Διδακτικές δραστηριότητες που αφορούν την κατηγορία Δημιουργική σκέψη

- *Ερμηνεία:* Δίνουμε χώρο και χρόνο στην έκφραση της προσωπικότητας κάθε τύπου μαθητή, μέσα από ασκήσεις που ξεκινούν με σαφείς οδηγίες και καταλήγουν ενίοτε στον αυτοσχεδιασμό. Οι ασκήσεις μπορεί να είναι μουσικές ή δραματοποίησης ή μεικτές.

- *Οργάνωση – Σύνθεση:* Μέσα από ένα εργαστήριο γραφής ή διασκευή κειμένων ή την ανάθεση μουσικής επιλογής για την εκτέλεση κάποιων ασκήσεων, οι μαθητές εξασκούνται στο να οργανώνουν τις ιδέες τους σύμφωνα με τις δικές τους αισθητικές ανάγκες (ατομικά – συλλογικά).

- *Πρωτοτυπία – Χιούμορ:* Ζητάμε από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν καθημερινά αντικείμενα με ασυνήθιστο τρόπο, να δημιουργήσουν ομάδες με ανόμοια μέλη, να παντρέψουν αντίθετα είδη μουσικής, να αυτοσαρκαστούν κτλ.

Δ. Διδακτικές δραστηριότητες που αφορούν την υποκατηγορία της Αυτοεκτίμησης «Σχέση μεταξύ προτύπου και της εικόνας που νιώθω ότι είμαι»

- *Συνεντεύξεις:* Παίρνουμε συνέντευξη από ένα «μαθητή σε ρόλο» του προτύπου του.

- *Etude(Σπουδή):* Δημιουργούμε παγωμένες εικόνες επεξεργασμένες από σημαντικές πτυχές και λεπτομέρειες σημαντικών στιγμών και αποφάσεων ενός ήρωα ή ενός αγαπημένου πρότυπου για τους μαθητές της τάξης (π.χ. η απόφαση του φυλακισμένου από πατριώτες του Κολοκοτρώνη να ηγηθεί ξανά του αγώνα για την Εθνική μας Ανεξαρτησία).

- *Παράδοση:* Μέσα από προσωπικές εμπειρίες, από επισκέψεις παιδιών, από τραγούδια του τόπου τους, από επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους κτλ. τονίζουμε την έννοια της ρίζας, της καταγωγής, της «σκυτάλης» που τους δόθηκε και πρέπει να την παραδώσουν. Συζητάμε με ειλικρίνεια για την ενότητα του έθνους.

Ε. Διδακτικές δραστηριότητες που αφορούν την υποκατηγορία της Αυτοεκτίμησης «Προσωπικοί στόχοι»

- *Ατομικά κίνητρα:* Εθελοντική συμμετοχή των μαθητών σε συγκεκριμένες προετοιμασίες για το παραστατικό θέαμα.

- *Ατομικά ημερολόγια:* Προτρέπουμε τους μαθητές σε ώρα μαθήματος να γράψουν στο προσωπικό τους ημερολόγιο, χωρίς να μας το διαβάσουν, τους

προσωπικούς τους στόχους. Παίζουμε επίσης το παιχνίδι της αναγνώρισης: ποιος έγραψε αυτό τον προσωπικό στόχο που μόλις διαβάσαμε σε ένα ανώνυμο κείμενο;

- *Υπενθύμιση*: Κρατάμε Ημερολόγιο Διδάσκοντα, στο οποίο καταγράφουμε θετικές δράσεις των μαθητών σε προσωπικό επίπεδο και τους τις υπενθυμίζουμε σε κατάλληλες στιγμές.

Πολλαπλασιαστικά αυτών των δραστηριοτήτων, που γίνονται με την καθοδήγηση και τις σαφείς οδηγίες του δασκάλου, προκύπτουν άλλες δραστηριότητες – αντιδράσεις (στάσεις/αξίες, σχέσεις, γενικεύσεις, είδος και ποιότητες κοινωνικής σύστασης κτλ.), τις οποίες ο εκπαιδευτικός καταγράφει και συν-αξιολογεί ως αποτέλεσμα εφαρμογής του μοντέλου. Τα συμπεράσματα αυτής της καταγραφής γίνονται η βάση δεδομένων ώστε η συγκεκριμένη ομάδα να δουλέψει έναν επόμενο κύκλο «Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold» σε μια υψηλότερη βαθμίδα δυσκολίας. Ο επόμενος κύκλος καθορίζεται αποκλειστικά από τα δεδομένα της δυναμικής της συγκεκριμένης ομάδας. Μπορεί να γίνει με τον ίδιο ή με άλλον εκπαιδευτικό.

10.5 ΜΟΡΦΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ-ΜΟΝΤΕΛΟ

Εξαιρετικά καθοριστική για την ποιότητα μάθησης μιας μεθόδου διδασκαλίας θεωρείται η μορφή της. Με τον όρο «μορφή διδασκαλίας» εννοούμε τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου του μαθήματος, καθώς και της οργάνωσης των δραστηριοτήτων και της χρήσης των διδακτικών μέσων (Χριστιάς, 1992).

Το παρόν μοντέλο ενστερνίζεται την άποψη του καλλιτεχνικού διευθυντή του Κέντρου Θεάτρου Meyerhold¹²⁶: η καλή μορφή διδασκαλίας είναι εκείνη που σε συναρπάζει συναισθηματικά· ως διδάσκοντα και ως διδασκόμενο. Για να γίνει αυτό, είναι σημαντικό η φόρμα της να ενέχει το γοητευτικό μυστήριο ενός παραστατικού θεάματος. Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα η μορφή ενός διδακτικού μοντέλου, η οποία οριοθετείται σε παιδαγωγικά πλαίσια με σαφή πλάνο διδασκαλίας όσον αφορά τη διαδικασία, το περιεχόμενο και το πλαίσιο, κυριαρχεί η διαδικασία έναντι των άλλων δύο παραγόντων. Η επικράτηση αυτή είναι το αποτέλεσμα των ερευνών των γνωστικών-

¹²⁶ «Για μένα, το καλό θέατρο είναι [...] απρόβλεπτο. Σε συναρπάζει συναισθηματικά. Πρόκειται για μια “έκθεση” στο άγνωστο. Στο κακό –δεδομένο– θέατρο δεν είναι δύσκολο να εξοκείλεις, ασχέτως του είδους του ή ακόμη της καλής υποκριτικής. Το θέατρο πρέπει να γοητεύει, πρέπει να ενέχει μυστήριο» (Fokin, 2004).

αναπτυξιακών ψυχολόγων, οι οποίοι επισημαίνουν ότι η διαδικασία είναι σημαντικότερη του περιεχομένου, γιατί:

- η γνώση ως κατάσταση είναι συνεχώς υπό πραγμάτευση και επαναπροσδιορισμό
- η εγκυρότητα της γνώσης έγκειται στη μεθοδολογική διαδικασία μέσα από την οποία προέκυψε ως επιστημονική γνώση αλλά και ως σχολική μάθηση (Peters, 1972· Scheffler, 1973· Piaget, 1969· Ματσαγγούρας, 2007· Konner, 2010).

Η διδακτική μορφή της πιλοτικής εφαρμογής της πρότασης-μοντέλο, που είχε θετικά αποτελέσματα στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, ήταν μια σύνθεση από καθοδηγούμενο και συμμετοχικό-συνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας. Θεωρούμε ότι, ανάλογα με τις ηλικίες του Δημοτικού, οι αναλογίες καθοδηγούμενο – συμμετοχικό αλλάζουν βαθμιαία υπέρ του συμμετοχικού. Οι διδακτικές «φόρμες» οι οποίες κωδικοποιήθηκαν και προτείνονται στο παρόν μοντέλο είναι οι εξής:

1ον. Προκαθορισμένη φόρμα διδασκαλίας

Το τεράστιο πρόβλημα που καλείται να επιλύσει ένας μάχιμος εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η αίσθηση της έλλειψης χρόνου. (Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ίδια η ερευνήτρια, η οποία στο Ημερολόγιό της επανερχόταν συχνά στην αυτοκριτική της για το πόσο αρνητικά λειτουργούσε επάνω της –και μεταβιβαστικά από αυτήν στην Πειραματική Ομάδα του πρώτου δώρου– η αίσθηση του «δεν προλαβαίνω». Ωστόσο, όπως παρατηρούσε η ίδια, το δεύτερο διδακτικό δώρο... «προλάβαινε»! Με αποτέλεσμα να το παραδεχτεί στο τέλος με... επιστημονικό κυνισμό: τα πραγματικά «πειραματόζωα» ήταν οι μαθητές του πρώτου δώρου, γιατί εκείνη εξασκούνταν μαζί τους, και το μάθημα κυλούσε ομαλότερα στο δεύτερο δώρο με την άλλη τάξη που συμμετείχε στην Πειραματική Ομάδα. Για να γίνει ο εκπαιδευτικός «βιρτουόζος» του συγκεκριμένου χρόνου χρειάζεται συνεχής εξάσκηση, δεν χρειάζεται περισσότερος διδακτικός χρόνος. Το συγκεκριμένο όμως χρόνο πρέπει να έχει μια σαφή διδακτική «παρτιτούρα» να διδάξει. Στη θέση της νότας θα βάλει μια άλλη λέξη: ΒΗΜΑΤΑ. Θα μοιράσει το 40λεπτο σε βήματα, που θα είναι τα ίδια κάθε φορά (βλέπε στο 11ο Κεφάλαιο την παρουσίαση του προτεινόμενου μοντέλου). Όταν θα έχει εξασκηθεί αρκετά και αυτός και οι μαθητές του, μπορεί να επιτύχει και την ανατροπή τους ή τον εμπλουτισμό τους, αλλά με τη μουσική έννοια: ο αυτοσχεδιασμός έπεται μιας συγκροτημένης διαδικασίας.

Θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι το παρόν διδακτικό μοντέλο είναι δομημένο για ένα διδακτικό δίωρο, το οποίο προτείνεται να είναι ενιαίο. Έχει ωστόσο την ευελιξία να διδαχτεί σε μια ώρα από δύο εκπαιδευτικούς: έναν παιδαγωγό ειδήμονα του θεάτρου και ένα μουσικό παιδαγωγό. Για να γίνει αυτό, προτείνουμε να υπάρξει μια οργανωμένη θεσμικά συνεργασία μουσικού και δασκάλου θεατρικής αγωγής που να προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.

2ον. Ο δάσκαλος «σε ρόλο»¹²⁷

Ιδανικό επαγγελματικό προφίλ για την εφαρμογή του μοντέλου μας είναι το τρίπτυχο ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ – ΘΕΑΤΡΑΝΘΡΩΠΟΣ (όχι μόνο θεωρητικός θεάτρου) – ΜΕ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ. Ωστόσο, όπως σε κάθε τομέα έτσι και στην Παιδαγωγική, το ζητούμενο δεν είναι το ιδανικό αλλά το συμμετρικά λειτουργικό (βλέπε Κεφάλαιο 4, Ενότητα 4.3 «Επαγγελματική επάρκεια του δασκάλου της Αισθητικής Αγωγής»). Ποσοτικά οι αναλογίες είναι κατά σειρά προτεραιότητας: πρώτα παιδαγωγός, μετά ειδήμων με θεωρητικές γνώσεις και εμπειρία θεάτρου και τέλος η μουσική παιδεία.

Ο διαμεσολαβητής-δάσκαλος είναι:

Ενθαρρυντικός: διώχνει από τον μαθητή τον φόβο που φέρνει «η δικτατορία του λάθους» και διαμεσολαβεί στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για κάθε τύπο μαθητή (προσωπικοί στόχοι), που για να τους επιτύχει θα χρειαστεί να κάνει ελεύθερα τις επιλογές του και να δράσει.

Ρυθμιστικός: ορίζει τη σύσταση των ομάδων, δίνει συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς θα εκτελούνται οι ασκήσεις, θέτει τα όρια μέσα στα οποία δρουν οι μαθητές, ρυθμίζει τη σχέση αναπαραγωγής και παραγωγής γνώσης, καλλιεργεί την άμιλλα (ατομικά και συλλογικά), δρα άμεσα για να λύνονται με εποικοδομητικό τρόπο οι συγκρούσεις, ενθαρρύνει την προσπάθεια, βοηθά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων στον επίλογο του μαθήματος, επιβραβεύει την απόδοση, θέτει τους επόμενους στόχους της τάξης.

Αλληλεπιδραστικός: μπαίνει συχνά ο ίδιος σε ρόλο, δείχνοντας στους μαθητές του τα πολλά πρόσωπά του και αλληλεπιδρώντας μαζί τους στη διεξαγωγή του μαθήματος. Έχει εναλλάξ τον ρόλο του αρχηγού, του μαέστρου, του συνθέτη, του αμφισβητία, του προτύπου, του κακού, του ξένου, του προστάτη-αγγέλου, του κορυφαίου σε χορικό κτλ. Μυεί τους μαθητές στην ανάγνωση των δικών τους πολλαπλών προσώπων, αποδέχεται τη

¹²⁷ Ο όρος «δάσκαλος σε ρόλο» χρησιμοποιείται στο Δράμα στην Εκπαίδευση (Bolton, 1998).

διαφορετικότητα, διαχειρίζεται τις προβληματικές πτυχές κάθε προσωπικότητας αναλύοντάς τις μέσα από την καθαρτική δύναμη της δραματοποίησης (Heathcotte, 2006).

3ον. Η γλώσσα διδασκαλίας

Γοητευτική φόρμα διδακτικής γλώσσας για τον μαθητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εκείνη που αποτελείται από μια μείξη αντίθετων στοιχείων, τα οποία θα εναλλάσσονται κάνοντας διακριτό πάντα το σύνορο που χωρίζει το πραγματικό από τη μυθοπλασία. Η γλώσσα αυτή απευθύνεται άλλοτε στο ρεαλιστικό, δηλαδή στην αναπαραγωγή γνώσης (δεδομένα, πληροφορίες, περιγραφές), και άλλοτε στο φανταστικό, δηλαδή στην παραγωγή γνώσης (μίμηση, χειρονομίες, παρατηρήσεις, κρίσεις, ανατροπές, κατασκευές, χιούμορ κτλ.). Δραματουργικά χρησιμοποιεί πολλά είδη: μονόλογο, διάλογο, χορικό, παντομίμα κτλ. Εννοιολογικά, η γοητευτική διδακτική γλώσσα είναι η αφαιρετική γλώσσα, που έχει ρυθμό, ποιητικότητα, πυκνότητα, αισθητική συνέπεια, κάνει χρήση – προφορικά και γραπτά– όλων των σημείων στίξης, έχει πολλά ρήματα και λιγότερα ουσιαστικά, με καίρια επίθετα, δεν προστάζει, χρησιμοποιεί συνειδητά συχνότερα την ενεργητική φωνή και λιγότερο την παθητική, μυεί τους μαθητές στη γοητεία του χρόνου, της έγκλισης... αλλά και της παύσης. Η γλώσσα αυτή υποστηρίζεται ή... ανατρέπεται από τη γλώσσα του σώματος, που «λέει πάντα την αλήθεια» και δεν φοβάται τις αντιθέσεις της, είναι δε ο καταλύτης για να λειτουργήσει η προφορική γλώσσα σαν «αθέατος καταλύτης» σε «χημική αντίδραση» για το σύνολο της τάξης. Η γοητευτική διδακτική γλώσσα είναι η αλήθεια του κάθε δασκάλου. Η αλήθεια αυτή, διαφορετική για τον καθένα, δεν βρίσκεται στις λέξεις που λέγονται, αλλά σε αυτά που υπονοούν οι λέξεις και σε αυτά που –ΔΕΝ– κρύβονται πίσω τους. Η μελωδία του λόγου διδάσκει, και αυτή γεννά πολλαπλασιαστικά σχέσεις, γενικεύσεις, στάσεις, αξίες ζωής για τους μαθητές. Η αποτελεσματικότητά της γίνεται ιδιαίτερα αισθητή «διά της απουσίας της»: το μάθημα καταντά πληκτικό, ανούσιο, υποχρεωτικό, μη επικοινωνιακό.

4ον. Εποπτικά μέσα

Σύμφωνα με το Vygotsky, η πιο σημαντική στιγμή στην ιστορία της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου είναι εκείνη που συγκλίνουν ο λόγος και η πρακτική δραστηριότητα, γιατί στην ενσωμάτωσή τους οι ανθρώπινες ενέργειες μετασχηματίζονται και οργανώνονται

σε μια ελευθερία δραστηριοτήτων πέρα από τον περιορισμό του οπτικού πεδίου που κυριαρχεί στο ζωικό βασίλειο.¹²⁸

Στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση μάθησης, στην οποία βασίζεται το προτεινόμενο μοντέλο, τα εργαλεία ή, όπως είναι γνωστά στην παιδαγωγική ορολογία, «τα εποπτικά μέσα» βρίσκονται σε λειτουργική σχέση με τις διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν πάντα στην επίλυση από τον μαθητή προβλημάτων λίγο πιο δύσκολων από αυτά που θεωρούνται κατάλληλα για την ηλικία του. Τα εποπτικά μέσα είναι διαλεγμένα για να αποτελέσουν τη «γραμματική επίλυσης προβλημάτων». Με τη χρήση τους οι μαθητές:

«εκδηλώνουν μια σύνθετη ποικιλία αντιδράσεων. Οι αντιδράσεις αυτές εμπεριέχουν άμεσες προσπάθειες για να καταφέρουν το στόχο... Ο δρόμος από το αντικείμενο προς το παιδί και από το παιδί προς το αντικείμενο περνά μέσα από ένα άλλο άτομο. Αυτή η σύνθετη ανθρώπινη δομή αποτελεί προϊόν μιας εξελικτικής διεργασίας, που είναι βαθιά ριζωμένη στις σχέσεις ανάμεσα στην ατομική και στην κοινωνική ιστορία» (Vygotsky, 2000: 60-61).

Η «γραμματική επίλυσης προβλημάτων» καθορίζεται από το εκάστοτε πρόβλημα που καλείται να επιλύσει μια ομάδα μαθητών, και το πρόβλημα με τη σειρά του καθορίζεται από το «τρίτο άτομο», τον εκπαιδευτικό. Στο προτεινόμενο μοντέλο το κεντρικό πρόβλημα που επέλεξε η ερευνήτρια ήταν πώς θα παρουσιαστεί σε σχολικό παραστατικό θέαμα η διαχρονική σχέση της Επανάστασης του 1821 με τη σύγχρονη

¹²⁸ «Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη χρήση εργαλείων και στην ανάπτυξη του λόγου; [...] Οι έρευνες που αναφέρονται στην ιστορική εξέλιξη της πρακτικής νοημοσύνης πολύ συχνά μελετούν τη χρήση εργαλείων ανεξάρτητα από τη χρήση σημείων. Οι μελετητές της πρακτικής ευφυΐας, καθώς και αυτοί που μελετούν την ανάπτυξη του λόγου, συχνά παραγνωρίζουν τη συμπλοκή των δύο αυτών λειτουργιών. Κατά συνέπεια, αντιμετωπίζουν την προσαρμοστική συμπεριφορά των παιδιών και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούν σύμβολα ως παράλληλα φαινόμενα – μια θέση που οδηγεί στην έννοια του Piaget «εγωκεντρικός λόγος». Ο Piaget θεωρεί ότι ο λόγος δεν είναι σημαντικός για την οργάνωση της δραστηριότητας του παιδιού... Παρόλο που η πρακτική ευφυΐα και η χρήση σημείων-συμβόλων μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη στα μικρά παιδιά, η διαλεκτική ενότητα αυτών των συστημάτων στους ενήλικες αποτελεί τον πυρήνα της σύνθετης ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η δική μας ανάλυση αποδίδει στη συμβολική δραστηριότητα μια ειδική οργανωτική λειτουργία, που περνά μέσα από τη διεργασία της χρήσης εργαλείων και οδηγεί σε θεμελιακά νέες μορφές συμπεριφοράς» (Vygotsky, 2000: 43, 50-51).

Ελλάδα. Το κεντρικό πρόβλημα εμπεριείχε επιμέρους προβλήματα. Για το καθένα χρησιμοποιήθηκαν εποπτικά μέσα τα οποία είχαν μια συνέπεια με τις διδακτικές δραστηριότητες του συγκεκριμένου μοντέλου. Τα μέσα αυτά ήταν τα εξής:

- *Θέατρο-σύμβαση*: Οι αγωνιστές του 1821 «έστειλαν» γράμματα στους μαθητές και τους ζητούσαν να τους απαντήσουν. Ο ταχυδρόμος ήταν διαφορετικός κάθε φορά: ο διευθυντής του σχολείου, ένας μαθητής της Α΄ Δημοτικού κτλ.
- *Το δίλημμα το σκλαβωμένου ανθρώπου*: Χρησιμοποιώντας την τεχνική της «εσωτερικής φωνής», οι μαθητές δραματοποιούσαν την πορεία του ανθρώπου από τον φόβο προς την ατομική και εθνική ανεξαρτησία.
- *Ρυθμός*: Με τη χρήση των χεριών, των ποδιών και κρουστών οργάνων έπρεπε να επιτύχουν ρυθμική ενότητα μεταξύ τους μέσα από διαφορετικές μουσικές ασκήσεις.
- *Το θέατρο του καταπιεσμένου*: Με τη δραματοποίηση του θεάτρου του δρόμου του Α. Βοal οι μαθητές έπαιζαν διαδοχικά το ρόλο του πρωταγωνιστή με ισχυρά επιχειρήματα και τον ρόλο του κοινού, που κρίνει την επιτυχή ή όχι διεκπεραίωση του ρόλου. Όταν κάποιος από το κοινό έκρινε ότι είχε καλύτερα επιχειρήματα, αντικαθιστούσε αυτομάτως τον πρωταγωνιστή.
- *Το γκροτέσκο* είναι η δραματοποιημένη αποτύπωση της ουσίας της ανθρώπινης ύπαρξης: μουσικές και θεατρικές ασκήσεις με μείξη αντίθετων συναισθημάτων.
- *Θέατρο-ορχήστρα*: Οι μαθητές σε ρόλο μαέστρου κατεύθυναν σε ένταση μια αυτοσχέδια χορωδία συμμαθητών τους.
- *Σωματικότητα*: Με τη χρήση ενός συμβολικού αντικειμένου, π.χ. ένα μαντίλι, ένα σπαθί, ένα καπέλο, οι μαθητές περιέγραφαν σε παντομίμα μια ιστορία.
- *Πίσω από τη μάσκα*: Σύγχρονα χορικά με τη χρήση μάσκας που από ουδέτερη γίνεται σταδιακά προσωποποίηση ενός ρόλου.
- *Δημιουργική γραφή*: Συγγραφή ενός πεζού ή ενός ποιήματος ή μιας συνέντευξης ή ενός άρθρου για εφημερίδα, εκφώνηση λόγου στο σύγχρονο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κτλ. Οι μαθητές έγραψαν τα κείμενα της παράστασης.
- *Θεατρικό μοντάζ*: Ασκήσεις πάνω σε ένα δρώμενο, που αποκτά άλλη δραματουργική υπόσταση όταν αλλάζουν οι ρυθμοί με τους οποίους εκτελείται η κινησιολογική παρτιτούρα.

- *Το μήνυμα σε μπουκάλι:* Οι μαθητές όλου του σχολείου έγραψαν μηνύματα-ευχές που μπήκαν σε πλαστικά μπουκάλια για να διαβαστούν στην παράσταση από τους γονείς / θεατές.
- *Οπτική γωνία:* Η σύγχρονη Ελλάδα μέσα από τα μάτια ενός παιδιού που ζει παράνομα με τους γονείς του σε ένα εγκαταλελειμμένο σπίτι στην Ομόνοια (φωτογραφίες από εφημερίδες).
- *Ρόλοι παραγωγής:* ταξιθέτης, βοηθός σκηνοθέτη, μουσικός επιμελητής, γραμματέας, σκηνογράφος κτλ. της παράστασης.
- *Αέναο νέο θέατρο:* Η παράσταση ως ένα εργαστήριο διερεύνησης του κεντρικού προβλήματος της διδακτικής ενότητας (βλέπε Κεφάλαιο 11). Η διερεύνηση του προβλήματος απαιτεί την επίλυση από τους μαθητές πλείστων προβλημάτων: Ποια είδη θεάτρου και μουσικής θα συνθέσουν τη δική μας παράσταση; Πώς θα «συνομιλήσουν» οι τέχνες μεταξύ τους στη δική μας παράσταση; Ποια θα είναι τα σκηνικά αντικείμενα; Τι θα γράφει το πρόγραμμα της παράστασης; Τι συνθήματα θα γράψουμε στους τοίχους; Τα κοστούμια θα είναι παραδοσιακές στολές ή σύγχρονα ή και τα δύο; Πώς θα συμμετέχει το κοινό; Πώς θα δέσουν σύγχρονα και διαχρονικά γεγονότα; Από ποια οπτική γωνία θα παρουσιάσουμε τους Συνωμότες; Με τι ρυθμό θα αποδώσουμε τις παντομίμες των πολεμικών σκηνών; Θα αυτοσαρκαστούμε; Τι θα λέγαμε στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ως σύγχρονοι πολίτες, αν μπορούσαμε να μιλήσουμε στους ευρωπαίους εταίρους μας; κτλ.

10.6 ΩΡΙΑΙΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ-ΜΟΝΤΕΛΟ

«Η ιδανική διδασκαλία κινείται λίγο πάνω από τα όρια της συλλογικής δράσης, θέση που είναι γνωστή ως “θεωρία του +1”. Με την έννοια της “ζώνης επικείμενης ανάπτυξης” ο Vygotsky επιχειρεί να εξηγήσει πώς το άτομο οικειοποιείται το διατομικό και το μετατρέπει σε ενδοατομικό» (Ματσαγγούρας, 2007: 122).

Θεωρούμε ότι ένα ιδανικό ωριαίο μοντέλο διδασκαλίας είναι εκείνο που επιλύει το μόνιμο πρόβλημα κάθε μάχιμου εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: την τάξη δύο ταχυτήτων. Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι προχωρούν πιο γρήγορα από άλλους, και αυτό σε ένα παραδοσιακό ωριαίο μοντέλο μαθήματος δημιουργεί προβλήματα και στους μεν και στους δε. Η πρόταση της «Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold», αντιθέτως, αποκωδικοποιεί αυτή την ανθρώπινη ιδιότητα και τη χρησιμοποιεί υπέρ της ενιαίας ροής του μαθήματος, γιατί το σύνολο των ικανοτήτων μιας τάξης (διατομικό επίπεδο) γίνεται ενδοατομικό, βοηθώντας την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο: οι δυνατοί μαθητές μέσα από ένα καθοδηγητικό «πλαίσιο στήριξης» (Bruner, 1986) έχουν χώρο να δράσουν επιταχύνοντας τον ρυθμό του συνόλου της τάξης και οι αδύναμοι επηρεάζονται θετικά και αναπτύσσονται καλύτερα χωρίς να εμποδίζουν τους πρώτους και χωρίς να αισθάνονται μειονεκτικά, αφού για όλους υπάρχουν γοητευτικοί και χρήσιμοι για το σύνολο ρόλοι να παίξουν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με εύρυθμους κανόνες λειτουργίας. Σύμφωνα με τον Konner (2010), αυτό ήταν ανέκαθεν το μοντέλο ανάπτυξης του ανθρώπου από τα προϊστορικά χρόνια. Βέβαια, το προτεινόμενο ωριαίο μοντέλο διδασκαλίας προσαρμόζεται ανάλογα με τις δυνατότητες και τις εμπειρίες του διδάσκοντα και με τις προϋποθέσεις συνεργασίας που υπάρχουν ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς της Θεατρικής και της Μουσικής Αγωγής από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Στην επόμενη σελίδα παρατίθεται το σχεδιάγραμμα του προτεινόμενου ωριαίου μοντέλου διδασκαλίας ¹²⁹

¹²⁹ Η ιδανική εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου είναι ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11ο: «ΖΩΝΗ ΕΓΓΥΤΕΡΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ MEYERHOLD»

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο Κεφάλαιο αναφερθήκαμε στη διοργάνωση μιας ωριαίας διδασκαλίας. Στο παρόν Κεφάλαιο θα περιγράψουμε αναλυτικά μια εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου, αποτελούμενου από 14 διδακτικές ενότητες, το οποίο, στηριζόμενο στη μέθοδο διδασκαλίας που περιγράψαμε στο προηγούμενο Κεφάλαιο, πήρε τη μορφή διδασκαλίας ενός τετράμηνου προγράμματος. Εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και είχε ως θεματική του ενότητα τον αγώνα των Ελλήνων για Εθνική Ανεξαρτησία. Θα αναλύσουμε τις τεχνικές υλοποίησής του, καθώς και τις επιμέρους διδακτικές σκοπιμότητες και τις αρχές που διέπουν καθεμία από αυτές. Θα αναφερθούμε επίσης στη μεθοδολογική προσέγγιση μέσα από την οποία δομήθηκε σταδιακά ένα σχολικό παραστατικό θέαμα σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής με τη συμμετοχή των μαθητών της τάξης, αλλά και με τη συμμετοχή της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (άλλες τάξεις του σχολείου, γονείς, εκπαιδευτικοί κτλ.). Συγκεκριμένα το Κεφάλαιο αυτό περιέχει τις εξής ενότητες:

1. Διεξαγωγή της κονστрукτιβιστικής προσέγγισης της πρότασής μας στους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού

2. Περιγραφή των αρχών με τις οποίες δομείται ένα σχολικό παραστατικό θέαμα του μοντέλου μας και εφαρμογή αυτών των αρχών για την παράσταση με θέμα την επέτειο της 25ης Μαρτίου από τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας.

3. Συζήτηση: Προϋποθέσεις επιτυχίας για τη σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και άμεσα νέες συνθέσεις με διαχρονική συνέπεια διδακτικών στόχων.

11.1.1 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΜΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

11.1.1 Προγραμματισμός των 14 διδακτικών ενοτήτων της πιλοτικής εφαρμογής

Θεματική ενότητα: Αγωνίζομαι

Εφαρμογή: Σχολική παράσταση για την εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου

Τάξη: ΣΤ' Δημοτικού

Σύνολο μαθητών: 41

Διδακτικές ώρες: 28 (4 μήνες)

Επισημάνσεις:

1. Το πρόγραμμα των 14 διδακτικών ενοτήτων εφαρμόστηκε σε ένα συνεχόμενο δίωρο κάθε φορά και για τις δύο τάξεις που συμμετείχαν στην Πειραματική Ομάδα.
2. Οι «Ασκήσεις Meyerhold» αποτελούν παιδαγωγική προσαρμογή των ασκήσεων του σκηνοθέτη και δασκάλου θεάτρου για παιδιά Δημοτικού. Στις ασκήσεις αυτές δώσαμε ονόματα που θεωρούμε ότι είναι αντιπροσωπευτικά του περιεχομένου τους.
3. Οι μουσικές ασκήσεις, στις οποίες δώσαμε επίσης ένα δικό μας τίτλο κάθε φορά, αναφέρονται στην εκάστοτε θεματική ενότητα. Οι ασκήσεις αυτές δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια με τη βοήθεια του επιβλέποντα καθηγητή και συνθέτη Δημήτρη Μαραγκόπουλου, καθώς και από σχετική βιβλιογραφική έρευνα. Ορισμένες από αυτές τις ασκήσεις μπορούν να εκτελεστούν από τον εκπαιδευτικό του θεάτρου ή από το δάσκαλο της τάξης. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι κάτι τέτοιο είναι ένας αναγκαίος προσωρινός συμβιβασμός.
4. Πιστεύουμε ότι μελλοντικά είναι σημαντικό να βρεθεί θεσμικά χρόνος στο αναλυτικό πρόγραμμα για να γίνεται αυτή η σύζευξη μουσικής – θεατρικής αγωγής με τη συνεργασία και των δυο εκπαιδευτικών ειδικότητας. Είναι αυτονόητο ότι τέτοιες μουσικές δράσεις μπορούν να γίνουν πιο εξειδικευμένα και αναμφισβήτητα πιο αποτελεσματικά αν σχεδιαστούν και εφαρμοστούν από μουσικοπαιδαγωγούς.
5. Οι προτεινόμενες μουσικές δράσεις δεν αποτελούν ένα πλήρες μουσικοπαιδαγωγικό υλικό, αλλά λειτουργούν ως ενδεικτικά μοντέλα για τη δημιουργία άλλων παρόμοιων μουσικών δρώμενων. Ο απαραίτητος όρος είναι τα δρώμενα αυτά να εντάσσονται μεμονωμένα ή συνδυαστικά στους παρακάτω ευρύτερους μουσικοπαιδαγωγικούς στόχους:

- α. Στην ανάπτυξη της ενεργητικής ακοής, της προσοχής και της μουσικής μνήμης.
 - β. Στην ανάπτυξη των ρυθμικών ικανοτήτων του μαθητή.
 - γ. Στην αντίληψη και στη διαχείριση της δυναμικής του ήχου, δηλαδή της έντασής του
 - δ. Στην καλλιέργεια της αντίληψης, της μελωδίας και του τονικού ύψους.
 - ε. Στη δυνατότητα του μαθητή να μπορεί να αναπαριστά γραφικές απεικονίσεις χωρίς την εξειδικευμένη χρήση της ευρωπαϊκής μουσικής σημειογραφίας
 - στ. Στη δυνατότητά του να συνδέει οργανικά τη μουσική σε ένα κείμενο (ποίημα – λογοτεχνικό ή θεατρικό κείμενο – οπτικό υλικό) μέσα σε ένα εικαστικό περιβάλλον.
- Τέλος, δεν μπορεί να αγνοήσει κανείς την παιδική δημιουργικότητα, η οποία με άξονα τους παραπάνω στόχους μπορεί να εκφραστεί αυτοσχεδιαστικά με πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα.
6. Το 5^ο και το 6^ο Βήμα κάθε διδακτικής ενότητας αποσκοπούν σε διαδικασίες σύνθεσης δρώμενων από το υλικό των ασκήσεων Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής. Η σύνθεση αυτή μπορεί να γίνεται από τις ομάδες των μαθητών, ή με τη βοήθεια των δασκάλων ειδικότητας.

Πίνακας περιεχομένων του πιλοτικού πλάνου εργασίας του μοντέλου

Στον παρακάτω πίνακα δίπλα σε κάθε θεματική ενότητα συγκεντρώθηκαν οι μουσικές ασκήσεις και οι ασκήσεις Meyerhold, οι οποίες αποτελούν μια σύνθεση σύζευξης μουσικής και θεατρικής τέχνης της ερευνήτριας.

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ	ΑΣΚΗΣΗ MEYERHOLD
1η Διδακτική ενότητα	Θέατρο-σύμβαση	Μαύρο θέατρο	Επανεκκίνηση
2η Διδακτική ενότητα	Σωματικότητα	Ονειρικές φωνές	Ο καθρέφτης του άλλου
3η Διδακτική ενότητα	Συντονισμός	Αντιστοιχία ρυθμικών δομών γλώσσας & μουσικής	Σιαμαίοι
4η Διδακτική ενότητα	Ατομικότητα	Μουσικός ταχυδακτυλουργός	Σκιά
5η Διδακτική ενότητα	Δράση – Αντίδραση	Συμφωνική ορχήστρα	Τρεις μπάλες
6η Διδακτική ενότητα	Γκροτέσκο	Αταίριαστα ζευγάρια	Ο γλύπτης και το άγαλμα
7η Διδακτική ενότητα	Θεατρικό μοντάζ	Βυζαντινά άσματα	Τα τρία παλαμάκια
8η Διδακτική ενότητα	Ουδέτερη μάσκα	Μουσικό σκοινάκι	Etude πολέμου
9η Διδακτική ενότητα	Ρυθμός	Ρυθμικό χορικό	Διαχρονικό χορικό
10η Διδακτική ενότητα	Παραστατικό κείμενο	Ποιητική αδεία [Το αυθόρμητο και η αυθαιρεσία]	Θωρηκτό «Ποτέμκιν»
11η Διδακτική ενότητα	Κίνηση	Ρυθμική συνομιλία	Ο μάγος χρόνος
12η Διδακτική ενότητα	Μήνυμα	Μουσικές συγκρούσεις	Τελετουργία
13η Διδακτική ενότητα	Οπτική γωνία	Μουσικό τηλέφωνο	Τα ανατακλαστικά μου
14η Διδακτική ενότητα	Αέναο νέο θέατρο	Μουσικό σενάριο	Δραματουργική παρτιτούρα

1η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Το θέατρο-σύμβαση

Διδακτικός σκοπός: Μέσα από τη θεατρική σύμβαση και με απλές τελετουργικές διαδικασίες, να βιώσουν οι μαθητές το διαχρονικό ρόλο κάθε ανθρώπου: του Αγωνιστή της ζωής.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Η δημιουργία μιας ομάδας.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

❖ Η σχέση ατόμου και ομάδας μέσα από την ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

❖ Η διαχρονική σχέση της «ομάδας» των αγωνιστών του 1821 με την ομάδα των μαθητών της τάξης μας.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Επικοινωνούμε με τους μαθητές σε μια γλώσσα που κινείται ανάμεσα στο φανταστικό και στον πραγματικό κόσμο. Τους εξηγούμε ότι στο μάθημα αυτό θα κάνουν ομαδικές ασκήσεις που θα μοιάζουν με συναρπαστικά παιχνίδια. Δημιουργούμε ομάδες με πρωτότυπα κριτήρια (π.χ. μουσικά κριτήρια, προσωπικά βιώματα, τόπο καταγωγής κτλ.).

Διδακτικοί στόχοι: Να κινητοποιηθεί η φαντασία των μαθητών με πυκνότητα λόγου που εμπεριέχει λέξεις όπως: έκπληξη, μυστικότητα, αποστολή, υπευθυνότητα, και τεχνικές μέσα από τις οποίες το οικείο γίνεται ξένο.

Βήμα 2ο: Παρουσιάζουμε στους μαθητές εικόνες αγωνιστών του 1821 και δίνουμε στοιχεία γι' αυτούς. Επιμένουμε σε πληροφορίες που αφορούν την παιδική τους ηλικία. Εξηγούμε ότι με αυτά τα στοιχεία θα παίξουμε μετά ένα παιχνίδι, γι' αυτό και πρέπει να προσέξουν τις πληροφορίες που τους δίνονται. Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν γράμμα σε όποιον αγωνιστή του 1821 τους άρεσε περισσότερο. Στο γράμμα θα αναφέρονται στα κοινά στοιχεία που έχουν μαζί του και επίσης θα του κάνουν ερωτήσεις για συγκεκριμένες πληροφορίες που θα ήθελαν να μάθουν γι' αυτόν. Δίνουμε συγκεκριμένο χρόνο για την άσκηση. Ζητούμε να βάλουν τις επιστολές τους σε ένα φάκελο. Ένας μαθητής της Α' Δημοτικού έρχεται να πάρει τα γράμματα. Έχει περούκα με μακριά μαλλιά. Βάζει τα γράμματα σε ταγάρι. Ανακοινώνει ότι θα τα δώσει στους παραλήπτες κι εκείνοι θα απαντήσουν.

Διδακτικοί στόχοι: Να ενεργοποιηθεί η συστηματική παρατήρηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αφομοιώσουν ευχάριστα ιστορικές πληροφορίες, γιατί αναφέρονται στη δική τους ηλικία, να «επικοινωνήσουν»

με τους αγωνιστές του 1821 και να εκφραστούν γράφοντας τις σκέψεις τους (καταφατικές και ερωτηματικές

Βήμα 3ο: Άσκηση Meyerhold «ΕΠΑΝΕΚΚΙΝΗΣΗ». Οι μαθητές στέκονται όρθιοι σε ημικόκλιο και κρατούν από ένα όργανο τύπου Orff (π.χ. τύμπανο, ντέφι, πιάτο, μεταλλόφωνο, μαράκες, claves κτλ.). Ο πρώτος μαθητής εκτελεί μια ενιαία κίνηση σε τρεις φάσεις, με αρχή, μέση και τέλος, και μετά «παγώνει». Στην τελευταία κίνηση παίζει στο όργανο που κρατά ένα απλό ρυθμικό σχήμα. Ο επόμενος επαναλαμβάνει την τελευταία κίνηση του πρώτου και το απλό ρυθμικό σχήμα που τη συνόδευσε στο δικό του όργανο και τη συνεχίζει προσθέτοντας δύο δικές του κινήσεις. Η τελευταία κίνηση συνοδεύεται από ένα απλό ρυθμικό σχήμα, το οποίο μιμείται ο τρίτος και ούτω καθεξής. Με την άσκηση αυτή οι μαθητές βιώνουν την αίσθηση ότι η κίνηση του ενός συνεχίζεται με την κίνηση του άλλου, επιτυγχάνοντας ένα αρμονικό σκηνικό αποτέλεσμα, με απλό αλλά μουσικά δομημένο τρόπο.

Διδακτικός στόχος: Να μυήσει η βιομηχανική άσκηση «Επανεκκίνηση» του Meyerhold τους μαθητές στην ουσία της σκηνικής κίνησης. Να αντλήσουν επίσης μια ιδιαίτερη ποιότητα ενέργειας και να αναπτύξουν βαθμιαία ένα δεύτερο νευρικό σύστημα (Barba, 2001).

➤ *Βήμα 4ο:* Μουσική Άσκηση «ΜΑΥΡΟ ΘΕΑΤΡΟ»¹³⁰ Οι μαθητές φορούν μαύρα ρούχα ή μαύρες σακούλες και άσπρα γάντια στα χέρια. Κάθονται σε καρέκλες, ενώ μπροστά τους τοποθετούνται οι ειδικές black light λάμπες, που αποτελούν τη μοναδική πηγή φωτισμού. Μέσα στο σκοτάδι το μόνο που ξεχωρίζει είναι τα χέρια ντυμένα με τα λευκά γάντια. Ο διδάσκων επιλέγει μια μουσική, η οποία μπορεί να αποδώσει το κλίμα και το μήνυμα όσων θα διαδραματίζονται μέσα από το μουσικό θέαμα (ηλεκτρονική μουσική, σύγχρονη μουσική με κινηματογραφικό χαρακτήρα κτλ.). Με το ξεκίνημα της μουσικής τα χέρια των μαθητών χορεύουν όπως εκείνη τους υποβάλλει, δημιουργώντας ένα εξαιρετικό θέαμα. Τα γάντια αλλάζουν χέρια κι έτσι όλα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να απολαύσουν ως θεατές τη μαγεία της εικόνας που παρουσιάζεται, αλλά και να νιώσουν ως ερμηνευτές την ικανοποίηση της συμμετοχής στη δράση και τη δημιουργία του θεάματος. Η άσκηση επαναλαμβάνεται με την εξής παραλλαγή: το ένα χέρι παριστάνει τις θετικές σκέψεις ενός αγαπημένου αγωνιστή του 1821 για κάθε μαθητή και το άλλο τις αρνητικές. Οι δυο σκέψεις συνομιλούν μεταξύ τους. Μπορεί επίσης κάποιος μαθητής να κινεί τα χέρια του και κάποιος άλλος να ζωντανεύει με λόγια τις σκέψεις, ή κάποιος να κάνει τις θετικές σκέψεις και κάποιος τις αρνητικές. Τους

¹³⁰ Χανιωτάκη, 2007: 398.

εξηγούμε ότι μας ενδιαφέρει να ξεδιπλώσουν τις θέσεις τους αναλυτικά, και όχι να φτάσουν υποχρεωτικά σε μια καταληκτική απόφαση.

Διδακτικός στόχος : Οι μαθητές να βιώσουν τη σύζευξη μουσικής και δραματικής τέχνης μέσα σε ένα εικαστικό περιβάλλον.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις και βοηθά κάθε ομάδα. Μετά δίνει χρόνο στην κάθε μία για να δημιουργήσει μια δική της σύνθεση από τις δυο ασκήσεις.

➤ *Βήμα 6ο:* Οι ομάδες παρουσιάζουν σε δρώμενο τη σύζευξη της μουσικής και της θεατρικής άσκησης.

Διδακτικοί στόχοι: Οι μαθητές να επεξεργαστούν με συλλογικό πνεύμα και συνθήκες εργαστηρίου τις βιωματικές τους γνώσεις και να δημιουργήσουν μια δική τους σύνθεση που να εμπεριέχει τη Θεατρική και τη Μουσική Αγωγή.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο Τάξης. Εξηγούμε στους μαθητές τη χρήση του κοινού ημερολογίου τάξης. Τους ζητάμε να απαντήσουν στην ερώτηση «Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ορισμός της λέξης “αγωνιστής”»;

➤ *Βήμα 8ο:* Συζητάμε τις εντυπώσεις των παιδιών από το μάθημα και τα προτρέπουμε να μιλήσουν για δικά τους αντίστοιχα βιώματα αγώνα.

2η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Η σωματικότητα στο θέατρο¹³¹

Διδακτικός σκοπός: Μέσα από τους ρόλους του θεατή και του ηθοποιού εναλλάξ, να γίνουν οι μαθητές ένα ενιαίο σύνολο που το ένα να επηρεάζει και να αντιδρά στα ερεθίσματα που του δίνει το άλλο.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Η πορεία προς την ελευθερία (ατομική και εθνική).

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

- ❖ Ο φόβος του ανθρώπου μπροστά στην ελευθερία.
- ❖ Η διαχρονική σχέση μεταξύ αυτών που ασκούν εξουσία και εκείνων που την υφίστανται.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

¹³¹ «Πρέπει να κοιτάζουμε τα όντα και τα πράγματα πώς κινούνται και με ποιον τρόπο αντανακλούν μέσα μας... Οι ηθοποιοί συνήθως παίζουν άσχημα κείμενα που τους αφορούν εξαιρετικά. Υιοθετούν ένα είδος άχρωμης φωνής, γιατί κρατούν ένα μέρος του κειμένου για τους εαυτούς τους, χωρίς να μπορούν να το μεταδώσουν στο κοινό. Το να πιστέψεις ή να ταυτιστείς δεν είναι αρκετό, πρέπει να παίζεις» (Lecoq, 2005: 42-43).

➤ *Βήμα 1ο:* Συζητάμε για τη ζωή ενός υπόδουλου Έλληνα την εποχή της Τουρκοκρατίας (προσωπικά, οικογενειακά, κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά, οικονομικά). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες δυο ατόμων. Εναλλάξ ακουμπούν το κεφάλι του παρτενέρ και γίνονται η «εσωτερική φωνή» του αγά (Τούρκου) και του ραγιά (Έλληνα).

Διδακτικός στόχος: Οι εσωτερικές φωνές είναι μια δραματουργική τεχνική του process drama, υψηλής δραματουργικής σύνθεσης, που θα βοηθήσει τον μαθητή να βιώσει ένα δραματικό γεγονός από πολλές οπτικές γωνίες (O'Neill, 1995).

➤ *Βήμα 2ο:* Δημιουργούμε ομάδες και ζητάμε από τους μαθητές να γίνουν οι «εσωτερικές φωνές» ανθρώπων που υφίστανται ή εξασκούν σύγχρονες μορφές καταπίεσης (σχολικής, οικογενειακής κτλ.). Η ομάδα που παρουσιάζει γίνεται ο ηθοποιός και οι υπόλοιπες το κοινό.

Διδακτικός στόχος: Η τεχνική αυτή βοηθά την τάξη να μετατραπεί σε μια δραματουργική ομάδα με διακριτούς ρόλους ερμηνευτή και κοινού: Ο δραματικός κόσμος δεν μπορεί να δημιουργηθεί μέχρι οι θεατές να νιώσουν τη συμμετοχή τους στη δημιουργία αυτού του κόσμου (O'Neill, 1995).

➤ *Βήμα 3ο:* Μουσική Άσκηση «ΟΝΕΙΡΙΚΕΣ ΦΩΝΕΣ». Οι μαθητές σε κύκλο και με τον διδάσκοντα σε ρόλο μαέστρου επαναλαμβάνουν τις εσωτερικές φωνές από τα δύο προηγούμενα δράματα αυξομειώνοντας τις φωνές τους σύμφωνα με τις υποδείξεις του: ψιθυριστά, φόρτε κτλ. Στη συνέχεια χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες. Κάποιοι μιλούν γρήγορα και αποσπασματικά (χωρίς σημαία στίξης και ολοκληρωμένες συντακτικά φράσεις), κάποιοι άλλοι μιλούν αργά, επαναλαμβάνοντας σαν ένα είδος *ostinato*, μια λέξη ή μια φράση.

Διδακτικός στόχος: Να εξασκηθούν οι μαθητές στη διαχείριση της δυναμικής του ήχου.

➤ *Βήμα 4ο:* Άσκηση Meyerhold «Ο ΚΑΘΡΕΠΤΗΣ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ». Οι μαθητές χωρίζονται σε ζεύγη. Ο ένας παρατηρεί το πρόσωπο του άλλου και προσπαθεί να το καθρεφτίσει στο δικό του πρόσωπο με τέτοιο τρόπο, ώστε ο άλλος, διορθώνοντας την έκφρασή του όπως του υποδεικνύει ο παρτενέρ του, να δείχνει καλύτερος, σύμφωνα με την άποψή του (πιο γοητευτικός ή πιο αισιόδοξος ή πιο μυστηριώδης κτλ.).

Διδακτικός στόχος: Να καλλιεργηθεί η εγρήγορση του μαθητή - ερμηνευτή όσον αφορά την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις αντιδράσεις αυτού που έχει απέναντί του και να αποκτήσει ένα διάλογο μαζί του (Meyerhold, 1962).

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις και βοηθά την κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος).

➤ *Βήμα 6ο:* Οι ομάδες παρουσιάζουν σε δρώμενο τη σύζευξη της μουσικής και της θεατρικής άσκησης. Για τη μουσική είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθούν μουσικά όργανα από τους ίδιους τους μαθητές (πιάνο, κιθάρα, κρουστά κτλ.) ή φυσικοί ήχοι που μπορούν να τους ηχογραφήσουν ή να τους αναπαραστήσουν με τις φωνές τους.

Διδακτικός στόχος: Η βιωματική εμπειρία της «συνομιλίας» των δυο τεχνών, η οποία, όταν λειτουργεί με κανόνες συνύπαρξης, αλλάζει το αποτέλεσμα προς το καλύτερο.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο Τάξης. Οι μαθητές γράφουν μια «εσωτερική φωνή» ως καταπιεστές και μια ως καταπιεζόμενοι. Τους εξηγούμε ότι το υλικό αυτό θα χρησιμοποιηθεί για την παράστασή τους στις 25 Μαρτίου.

Διδακτικός στόχος: Να ενισχύσουμε την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

➤ *Βήμα 8ο:* Ζητάμε από τα παιδιά να καταγράψουν ιστορίες καταπίεσης των γονέων τους, για να τις προσθέσουμε στο παραστατικό μας υλικό.

3η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Συντονισμός

Διδακτικός σκοπός: Ο ρυθμός θεωρείται ένα συνθετικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό, βασικό στην ανάπτυξη του παιδιού (Dalcrose, 1937).

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Η συλλογική δράση για έναν κοινό σκοπό.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

❖ Η Φιλική Εταιρεία συσπείρωσε με μεγάλη επιτυχία τους σκλαβωμένους Έλληνες.

❖ Όταν ανήκεις σε μια ομάδα, προσφέρεις σε αυτήν ανάλογα με τις δυνατότητές σου.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Συζητάμε με τους μαθητές για τη Φιλική Εταιρεία: πώς ιδρύθηκε και πώς οργανώθηκε. Ρωτάμε τους μαθητές αν υπάρχουν αντίστοιχες οργανώσεις σήμερα.

Διδακτικός στόχος: Να ενισχύσουμε την αίσθηση του συλλογικού πνεύματος.

➤ *Βήμα 2ο:* Οργανώνουμε όλη την τάξη σε μια σύγχρονη διαδήλωση. Οι μαθητές γράφουν σύγχρονα συλλογικά αλλά και διαχρονικά συνθήματα που να αρχίζουν με το ΝΑΙ και το ΟΧΙ. Διακτινίζονται μέσα στην τάξη και περπατούν όπως θέλουν. Δίνουμε νούμερα στα συνθήματα. Όποιος ακούει το νούμερό του λέει δυνατά το σύνθημά του. Οι άλλοι το επαναλαμβάνουν με τον ίδιο ρυθμό. Όταν λένε το σύνθημα, σταματούν να περπατούν. Μετά συνεχίζουν. Κάνουμε παραλλαγές με λιτή κινησιολογική παρτιτούρα.

Διδακτικός στόχος: Να διδάξουμε τους μαθητές την έννοια της υπευθυνότητας. (Από ένα παιδί δεν πρέπει να ζητείται να «ερμηνεύει», αλλά να αναλαμβάνει την ευθύνη ενός ρόλου. Με αυτόν τον τρόπο ανακαλύπτει τις δυνάμεις και δυνατότητες που διαθέτει. Heathcotte, 1994).

➤ *Βήμα 3ο:* Μουσική Άσκηση «ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ ΡΥΘΜΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ – ΜΟΥΣΙΚΗΣ». Με τη ρυθμική συνωδία ενός κρουστού οργάνου (π.χ. τουμπελέκι ή ντέφι) τα παιδιά τραγουδούν a capella ένα απλό παραδοσιακό τραγούδι (π.χ. «Γιάννη μου, το μαντίλι σου»). Το ρυθμικό σχήμα πρέπει να είναι τέτοιο, που να τονίζει με συγκεκριμένο τρόπο την κάθε συλλαβή. Η άσκηση αυτή προϋποθέτει μια προετοιμασία για την αφομοίωση τόσο της μελωδίας όσο και της ρυθμικής δομής του τραγουδιού.

Διδακτικός στόχος: Να βιώσουν οι μαθητές την αντιστοιχία συλλαβών και παλμών-τονισμών.

➤ *Βήμα 4ο:* Άσκηση Meyerhold «ΣΙΑΜΑΙΟΙ». Επαναλαμβάνουν την προηγούμενη άσκηση τραγουδώντας το τραγούδι της, αλλά ανά δύο κινούνται πλάτη με πλάτη, κάθονται κάτω, σηκώνονται και συνεχίζουν χωρίς να ξεκολλήσουν. Επαναλαμβάνουν την ίδια άσκηση μύτη με μύτη και τέλος χέρι με χέρι. Η άσκηση αυτή απελευθερώνει τα έντονα συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά μέσα από τον συντονισμό κίνησης και τραγουδιού.

Διδακτικός στόχος: Να εξασκηθούν οι μαθητές στην αίσθηση του ρυθμού και των αντανακλαστικών.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις και βοηθά την κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος).

➤ *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική «και τη θεατρική άσκηση».

Διδακτικός στόχος: Βιωματική προσέγγιση του ρυθμού.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. Οι μαθητές απαντούν στα παρακάτω ερωτήματα: «Θα ήθελες να γίνεις μέλος μιας σύγχρονης Φιλικής Εταιρείας; Για ποιο σκοπό θα αγωνιζόσασταν;», «Πιο απελευθερωτικό είναι το “Ναι” ή το “Όχι”; Γιατί;»

Διδακτικός σκοπός: Διαχρονική σύνδεση της δύναμης που έχει μια οργανωμένη ομάδα.

➤ *Βήμα 8ο:* Συζήτηση με τους μαθητές για τη διαχρονική αξία που έχουν οι κανόνες σε μια ομάδα για να επιτύχει τον στόχο της.

4η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Ατομικότητα

Διδακτικός σκοπός: Μιλούμε το παιδί στο πώς μπορεί να συνομιλεί με τους φόβους του (τους ατομικούς και τους πανανθρώπινους) και να τους αντιμετωπίζει.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Ήρωας δεν είναι αυτός που είναι άφοβος, ήρωας γίνεται αυτός που υπερβαίνει τις φοβίες του.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

❖ Είδη φόβων

❖ Όταν αναγνωρίζεις τους φόβους σου και τους συζητάς, μπορείς να τους ξεπεράσεις.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Ο διδάσκων διηγείται στους μαθητές την ιστορία του πρώτου μπουρλότου. Αναφέρεται στον φόβο δυο ναυτικών –του καπετάνιου και του ανήλικου μαθητευόμενου– που κωπηλατούν μέσα στο σκοτάδι προς την τουρκική φρεγάδα για να την ανατινάξουν.

Διδακτικός στόχος: Να μάθουν οι μαθητές να μετατρέπουν ιστορικά γεγονότα σε δραματουργικό υλικό. Το υλικό αυτό θα πρέπει να έχει μια αυτόνομη δραματουργικά ύπαρξη, αλλιώς θα «ηχεί» σαν ένα άνευρα μηχανιστικό και αμήχανο υλικό (O’Neill, 1995).

➤ *Βήμα 2ο:* Δυο μαθητές παίρνουν το ρόλο των δυο αγωνιστών μέσα στη «βάρκα». Κωπηλατούν υπό τους ήχους μουσικής. Ο διδάσκων παίρνει το ρόλο του φόβου και συνομιλεί με τους δύο. Συνομιλούν για το σπίτι τους, τα παιδιά τους, τα δεινά του πολέμου. Ο ένας εκ των δύο αμφιβάλλει αν θα ήθελε να βρίσκεται πάνω στη βάρκα-μπουρλότο. Ο διδάσκων παίρνει τον ρόλο του φοβισμένου και συνομιλεί με τους δύο μαθητές για τους φόβους τους.

Διδακτικοί στόχοι: Ο «δάσκαλος σε ρόλο» είναι αποδεκτός και έχει δύναμη, που προκύπτει από τη σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλου ως μεταβιβάσιμη και όχι ως δικτατορική αυθεντία (O’Neill, 1995).¹³²

Βήμα 3ο: Μουσική Άσκηση «ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΤΑΧΥΔΑΚΤΥΛΟΥΡΓΟΣ». Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες και δίνουμε στην καθεμία ομάδα ένα κασετόφωνο με μια άδεια κασέτα. Τους δίνουμε συγκεκριμένο χρόνο και τους ζητάμε να δημιουργήσουν ήχους μυστηρίου, έντασης, κορύφωσης, φόβου. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ήχους του περιβάλλοντος, τους οποίους όμως ηχογραφούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεγεθύνονται, να παραμορφώνονται και να μετασχηματίζονται. Το σχίσμο ενός χαρτιού, μικροί κόκκοι από ρύζι που πέφτουν σε μια μεταλλική επιφάνεια, αποξηραμένα φύλλα δένδρων που πιέζονται κτλ. μπορούν με την κατάλληλη απόσταση που τοποθετούνται από το μικρόφωνο να μετασχηματιστούν και να δέσουν με τη θεατρικότητα ορισμένων καταστάσεων. Το παιδί έχει έτσι μια πρώτη επαφή με την ηλεκτροακουστική επεξεργασία του ήχου, την οποία εντάσσει και συνδέει με ένα θεατρικό πλαίσιο.

Διδακτικός στόχος: Να διδαχτούν οι μαθητές την οργανική σχέση μουσικής και δράματος.

➤ *Βήμα 4ο:* Άσκηση Meyerhold «Η ΣΚΙΑ». Χωρίζουμε τους μαθητές σε ζεύγη. Ο ένας από τους δυο γίνεται η σκιά του παρτενέρ του και τον ακολουθεί μιμούμενος όποια κίνηση κάνει. Όταν γυρίσει, γίνεται αυτός η σκιά του. Η άσκηση εκτελείται με μουσική υπόκρουση. Μια παραλλαγή της είναι η εξής: Κατά τη διάρκειά της ο διδάσκων αφηγείται στα παιδιά μια μικρή ιστορία με συγκεκριμένες δραστηριότητες, τις οποίες οι μαθητές ενσωματώνουν στις κινήσεις τους. Π.χ. την ώρα που ο Μιαούλης βάδιζε μέσα στη νύχτα με βήμα σκυφτό και προσεκτικό προς τη βάρκα, άκουσε μια δυνατή φωνή από το βάθος του λιμανιού και γύρισε αλαφιασμένος να δει τι συνέβαινε.

Διδακτικός στόχος: Βοηθάμε τους μαθητές να εκφράσουν δημιουργικά τους φόβους τους.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις και βοηθά κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος). Τους προτείνει να κάνουν σύγχρονες εφαρμογές του θέματος «φόβος» προσαρμοσμένες στην παιδική ηλικία.

¹³² Όταν αυτός ο ρόλος είναι αντίθετος προς το κοινό αίσθημα δικαίου, μπορεί να είναι από τους πιο αποτελεσματικούς στην παραγωγή δραματικής ενέργειας.

(Π.χ.: Δύο μαθητές μετρούν τις εισπράξεις τους από τα κάλαντα. Ο διδάσκων κάνει τον ληστή που έρχεται να τους κλέψει την είσπραξη. Συνομιλεί μαζί τους. Το επαναλαμβάνουν με παντομίμα και μουσική υπόκρουση.)

- *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση.
- *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. Οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση «Τι είναι φόβος;»
- *Βήμα 8ο:* Διηγούμαστε στους μαθητές δικές μας παιδικούς φόβους καθώς και άλλων γνωστών τους προσώπων (ιστορικών, προτύπων κτλ.).

5η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Δράση – Αντίδραση

Διδακτικός σκοπός: Να εξασκήσουμε τα αντανακλαστικά ερμηνευτή και θεατή ώστε να δημιουργούν μια αέναη δυναμική επικοινωνία που στοχεύει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και στην επανατοποθέτησή μας σε αυτά (Meyerhold, 1962).

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Οι Μεγάλες Δυνάμεις θα μας βοηθήσουν στον δίκαιο αγώνα μας;

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

- ❖ Η ισορροπία μιας υγιούς σχέσης.
- ❖ Συμμαχίες ανά τους αιώνες.
- ❖ Ο διάλογος στηρίζεται στη δύναμη των επιχειρημάτων.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Ο διδάσκων οργανώνει ένα δρώμενο με θέμα οικείο στους μαθητές: Με ποια επιχειρήματα θα βοηθήσουν ένα μαθητή γυμνασίου να μην αποβληθεί από το σχολείο του, γιατί έκανε μια αταξία; Αν αποβληθεί, κινδυνεύει να μείνει στην ίδια τάξη από απουσίες. Τι πρέπει να υποστηρίξουμε στη συνεδρίαση των καθηγητών που θα πάρουν την απόφαση, ώστε να τον βοηθήσουμε;

Διδακτικός στόχος: Να επεξεργαστούμε δραματουργικά ένα ιστορικό γεγονός ξένο προς την εποχή των παιδιών, με τρόπους που να εμπεριέχουν στοιχεία οικεία στην παιδική ηλικία.

➤ *Βήμα 2ο:* Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες, θεατών και ερμηνευτών. Η μια ομάδα θα γίνει οι Μεγάλες Δυνάμεις του 19ου αι. που συνεδριάζουν για την επανάσταση στην Ελλάδα και συζητούν τη στάση που θα κρατήσουν. Έπειτα έρχεται η Ελλάδα και ζητεί τη βοήθειά τους. Εξηγούμε στους μαθητές τις ισορροπίες, τα πολιτικά

συμφέροντα, τις συμμαχίες κτλ. Η άλλη ομάδα θα είναι οι θεατές αυτής της αυτοσχέδιας παράστασης, που λέγεται «θέατρο του καταπιεσμένου» (Boal, 1979). Ενημερώνουμε στους μαθητές ότι, όταν κάποιος θεατής κρίνει πως έχει καλύτερα επιχειρήματα να διαχειριστεί ένα ρόλο, τότε φωνάζει «στοπ» και παίρνει αυτομάτως αυτός τον ρόλο. Ο μαθητής που αποχωρεί από τη σκηνή επιστρέφει στον ρόλο του θεατή.

Διδακτικός στόχος: Διδάσκουμε στους μαθητές να αυτενεργούν.

➤ *Βήμα 3ο:* Μουσική Άσκηση «ΣΥΜΦΩΝΙΚΗ ΟΡΧΗΣΤΡΑ». Περιγράφουμε στα παιδιά κάποιους από τους βασικούς ρόλους που μπορούν να έχουν οι υποομάδες οργάνων μιας ορχήστρας, π.χ. μελωδικό – ρυθμικό ισοκράτημα και, σε πιο προχωρημένα επίπεδα, αρμονικό και αντιστικτικό. Χωρίζουμε την ομάδα των παιδιών σε τρεις ή περισσότερες υποομάδες, αναθέτοντας στην καθεμία έναν αντίστοιχο ρόλο, π.χ. τέσσερα παιδιά μπορούν να επαναλαμβάνουν ένα ρυθμικό σχήμα με όργανα ή με τις φωνές τους, κάποια άλλα παιδιά να τραγουδούν μια απλή μελωδία πάνω στο ρυθμικό σχήμα και κάποια άλλα να έχουν τον ρόλο του ισοκράτη. Σε πιο εξελιγμένο επίπεδο μπορούν να γίνουν κάποιοι «κανόνες» ή και συνήχηση δύο ή τριών διαφορετικών φθόγγων.

Διδακτικός στόχος: Οι μαθητές αναπτύσσουν τις ρυθμικές τους ικανότητες.

➤ *Βήμα 4ο:* Άσκηση Meyerhold «ΤΡΕΙΣ ΜΠΑΛΕΣ». Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες. Πετάμε στον αέρα τρεις μπάλες. Η κάθε ομάδα ακολουθεί την κατεύθυνση μιας από αυτές και σταματά όπου σταματά η μπάλα σαν ένα ενιαίο σώμα. Η άσκηση εκτελείται με μουσική υπόκρουση. Είναι σημαντικό να εκτελεστεί σε ένα μεγάλο και κλειστό χώρο. Εξηγούμε στα παιδιά ότι πρέπει να εκτελεστεί με μεγάλη ακρίβεια: να μιμηθούν δηλαδή με το σώμα τους τις κινήσεις που κάνει η μπάλα που ακολουθούν, σαν να είναι η προέκτασή της. Η άσκηση μπορεί να εκτελεστεί υπό τους ήχους κρουστών και μια αυτοσχεδιαστική αφήγηση από τον διδάσκοντα. Π.χ., ενώ οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι βιάζονταν ανάμεσα στα στενά, ακούστηκε από τις γύρω πλαγιές μια δυνατή φωνή: «Μεσολογγίτες, γυρίστε πίσω!».

Διδακτικός στόχος: Εξασκούμε τις κινησιολογικές δυνατότητες των μαθητών.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις στην κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος).

➤ *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση.

Διδακτικός στόχος: Να βοηθήσει το δράμα τους αυριανούς πολίτες να κοιτούν με δημιουργικό τρόπο τον κόσμο (Bolton, 1998).

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. Οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση «Πώς αναχαιτίζει ένας καταπιεσμένος την πίεση που του ασκεί η εξουσία του άλλου;»

➤ *Βήμα 8ο:* Οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους προσωπικά βιώματα καταπίεσης και προτείνουν λύσεις ο ένας στον άλλο.

6η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Το γκροτέσκο

Διδακτικός σκοπός: Μιμούμε τον μαθητή στη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο τραγικό και το κωμικό της ζωής.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Η τραγική ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κωμική πλευρά της ζωής.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

- ❖ Η συνύπαρξη των αντιθέτων είναι ο κανόνας της ζωής.
- ❖ Ο νόμος της φυσικής «Τα ετερόνυμα έλκονται».

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Δείχνουμε στους μαθητές χαρακτηριστικές εικόνες από τη ζωή των ανθρώπων της εποχής του 1821. Προτρέπουμε να κάνουν παρατηρήσεις, τόσο σοβαρές όσο και κωμικές.

Διδακτικός στόχος: Να ενεργοποιήσουμε την κρίση και την αντίληψη των μαθητών, για να δουν τη διπλή όψη της ζωής.

➤ *Βήμα 2ο:* Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες. Δίνουμε σε φωτοτυπία μια ιστορία του 1821 χωρίς τέλος: Ένας πεινασμένος πολεμιστής αγωνίζεται να μαζέψει ένα κομμάτι ψωμί από το πεδίο μάχης. Ζητάμε από κάθε ομάδα να υπογραμμίσει με κόκκινο τις αστείες σκηνές και με μαύρο τις τραγικές. Κι έπειτα να βρουν ένα δικό τους τέλος.

Διδακτικός στόχος: Να αφυπνίσουμε τη φαντασία των μαθητών.

➤ *Βήμα 3ο:* Άσκηση Meyerhold «Ο ΓΛΥΠΤΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΑΓΑΛΜΑ». Χωρίζουμε τους μαθητές ανά ζεύγη. Ο ένας κάνει το καλούπι-μοντέλο και ο άλλος τον γλύπτη. Ο γλύπτης μετατρέπει το σώμα του καλουπιού όπως θέλει. Μετά το καταστρέφει. Επαναλαμβάνουμε την άσκηση με μουσική. Χρησιμοποιούμε διαφορετικά θεατρικά είδη: κωμικό, τραγικό, κωμικοτραγικό. Επιμένουμε σε λεπτομέρειες και ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν πολλές κινήσεις. Τους ζητάμε να φτιάξουν με το μυαλό τους ένα σενάριο μιας μικρής ιστορίας σε συνεργασία με τον παρτενέρ τους, π.χ. «Ο αφηρημένος

γλύπτης και το ατίθασο άγαλμα», ή «Ο ερωτευμένος γλύπτης και το πανέμορφο άγαλμα».

Διδακτικός στόχος: Να απελευθερώσουμε την εκφραστική ευχέρεια των μαθητών.

Βήμα 4ο: Μουσική Άσκηση «ΑΤΑΙΡΙΑΣΤΑ ΖΕΥΓΑΡΙΑ». Με στόχο τη δημιουργία γκροτέσκων καταστάσεων, αξιοποιούμε τις διαφορές και τις αντιθέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα διαφορετικά ηχοχρώματα και τις τονικές περιοχές των φωνών των παιδιών. Παιδιά με πολύ χαρακτηριστική χροιά και συχνά εν δυνάμει κωμικά στοιχεία στη φωνή τους, παιδιά που μπορούν να μιλούν ή να τραγουδούν σε ψηλές ή αντίθετα σε πολύ χαμηλές περιοχές, μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά σε πολύ ενδιαφέροντα μουσικά και θεατρικά αποτελέσματα.

Διδακτικός στόχος: Να καλλιεργήσουμε την ενεργή ακοή των μαθητών.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις στην κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος). Τους προτείνει να βρουν σύγχρονες κωμικοτραγικές ιστορίες και να τις δραματοποιήσουν με παντομίμα.

➤ *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση. Είναι πολύ πιθανό η σύσταση των δρώμενων να θυμίζει μικρές όπερες.

Διδακτικός στόχος: Να βοηθήσουμε τους μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά την έννοια της ποιητικότητας.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. «Ποιο είναι το νόημα της ζωής, κατά τη γνώμη σου;»

➤ *Βήμα 8ο:* Συζήτηση με τους μαθητές για δικές τους γκροτέσκο εμπειρίες.

7η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Θεατρικό μοντάζ

Διδακτικός σκοπός: Να διδάξουμε στους μαθητές να ερμηνεύουν θεατρικούς ρόλους έξω μέσα από την εκτέλεση συγκεκριμένων και απλών κανόνων τεχνικής.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Οι «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» της λιμνοθάλασσας του Μεσολογγίου.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

❖ Με ποιον τρόπο ο εθνικός μας ποιητής Διονύσιος Σολωμός είδε αφαιρετικά την πολιορκία και την ηρωική Έξοδο των Μεσολογγιτών.

❖ Διαχρονική σύνδεση του Μεσολογγίου του 1826 με το Πολυτεχνείο του 1973.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Μοιράζουμε στους μαθητές ένα απόσπασμα από τους «Ελεύθερους Πολιορκημένους». Το διαβάζουν δυνατά, λέγοντας μια φράση ο καθένας.

➤ *Διδακτικός στόχος:* Να αισθανθούν οι μαθητές μας με όλες τους τις αισθήσεις τη σωματική δύναμη του ποιητικού λόγου.

➤ *Βήμα 2ο:* Χωρίζουμε το κείμενο σε τρία (3) μέρη με αρχή, μέση και τέλος. Δημιουργούμε 3 ομάδες. Η καθεμία παίρνει ένα μέρος. Διαβάζουν το κείμενο με τη λογική σειρά 1 – 2 – 3, μετά με τη σειρά 2 – 1 – 3 και μετά με τη σειρά 3 – 2 – 1.

Διδακτικός στόχος: Να μυηθούν οι μαθητές στη δημιουργική δύναμη της σύνθεσης μεμονωμένων σκηνών, σε ένα ενιαίο σύνολο.

Βήμα 3ο: Μουσική Άσκηση «BYZANTINOI YMNOI». Τα παιδιά μελετούν μια απλή βυζαντινή μελωδία (π.χ. «τη Υπερμάχω Στρατηγώ»). Χωρίζουμε την ομάδα σε παιδιά που κρατάνε ισοκράτη και σε εκείνα που ψέλνουν την απλή μελωδία. Εδώ είναι απαραίτητη η παρουσία ενός πιο ειδικευμένου παιδαγωγού, που μπορεί να παίζει τον ρόλο του συντονιστή-μαέστρου. Αφού διδάξει τη μελωδία, κάθε τόσο σταματά την ομάδα των παιδιών που ψέλνουν τη μελωδία (ενώ ο ισοκράτης συνεχίζει) και ζητά από τα παιδιά να τραγουδήσουν τη μελωδία εσωτερικά και νοερά μέχρι να τους δοθεί η οδηγία να μπουν και πάλι τραγουδώντας κανονικά τη συνέχεια της μελωδίας. Είναι φυσικά απαραίτητο ο συντονιστής-παιδαγωγός μουσικός να κρατά με τις κινήσεις του τη ρυθμική συνέχεια της μελωδίας του τραγουδιού και όταν τραγουδούν και όταν ψέλνουν εσωτερικά τη μελωδία.

Διδακτικός στόχος: Να καλλιεργήσουμε στους μαθητές την αντίληψη της μελωδίας και του τονικού ύψους.

➤ *Βήμα 4ο:* Άσκηση Meyerhold «ΤΑ ΤΡΙΑ ΠΑΛΑΜΑΚΙΑ». Οι μαθητές μπαίνουν σε κύκλο. Ο πρώτος μαθητής του κύκλου βρίσκει ένα ρυθμό που αποτελείται από τρεις χτύπους των χεριών. Τον περνάει στον επόμενο. Μετά το τέλος του κύκλου, ένας μαθητής αλλάζει τον ρυθμό χρησιμοποιώντας πάλι τρεις χτύπους. Το επαναλαμβάνουν οι υπόλοιποι, κάθε φορά με πιο δυνατά παλαμάκια. Μπορούν να συνεχίσουν την άσκηση με πολλές παραλλαγές. Μπορούν επίσης να προσθέσουν κάποιους στίχους από την πρώτη άσκηση. Επαναλαμβάνουμε την άσκηση ζητώντας από τους μαθητές να την παρουσιάσουν με διαφορετική σειρά σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα. Π.χ. ξεκινούν να μιμούνται όλοι τον ρυθμό του πρώτου απαγγέλλοντας κάποιο στίχο, συνεχίζουν

απαγγέλλοντας με δικό τους ρυθμό τους ίδιους στίχους και καταλήγουν να απαγγέλλουν ταυτόχρονα με δικό τους τρόπο τον ίδιο στίχο. Η άσκηση βοηθά τα παιδιά να συγκεντρωθούν σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα υψίστης σκηνικής ποιότητας.

Διδακτικός στόχος: Η ανάπτυξη του αυτοπεριορισμού στους μαθητές.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις στην κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος). Τους προτρέπει να κάνουν ένα τραγούδι ραπ, ένα θρησκευτικό γκόσπελ, ένα τραγούδι τάβλας κτλ.

➤ *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση.

Διδακτικός στόχος: Η ενίσχυση της συλλογικής δημιουργικότητας.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. «Τι σχέση έχει το θέατρο με τη μουσική;»

➤ *Βήμα 8ο:* Συζήτηση γύρω από τους αλληλένδετους και συμπληρωματικούς ρόλους των οργάνων μιας ορχήστρας. Εντυπώσεις, σκέψεις κτλ.

8η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ενότητες): Ουδέτερη μάσκα

Διδακτικός σκοπός: Να βιώσουν οι μαθητές την εκφραστική δύναμη του θεάτρου μέσα από την ουδέτερη μάσκα και τις δυνατότητες που δίνει σε αυτόν που τη χρησιμοποιεί. Σχέση ουδέτερου και συγκεκριμένου ρόλου.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Οι μάχες και ο πόλεμος.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

- ❖ Ποιοι είναι οι ρόλοι στα πεδία των μαχών;
- ❖ Από ποιους παράγοντες κρίνεται η νίκη;

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Ο διδάσκων εξηγεί στους μαθητές ότι θα «στήσουν» μια μάχη. Ο καθένας παίρνει έναν ουδέτερο ρόλο¹³³: Τούρκου στρατιώτη, Έλληνα, τραυματία κτλ. Οι μαθητές φορούν μια ουδέτερη μάσκα.

➤ *Βήμα 2ο:* Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 4 μελών η καθεμία. Βρίσκουμε μια λιτή και συγκεκριμένη κινησιολογική παρτιτούρα για τον καθένα, ανάλογα με τον ρόλο του. Εκτελούν όλοι ανά ομάδα, σε αργή κίνηση. Ο διδάσκων ζητά να επαναλάβουν το ίδιο, δίνοντας στον ρόλο μια συγκεκριμένη ιδιότητα, π.χ. δειλός – αρχηγός – υποχθόνιος – ριψοκίνδυνος. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και εκτελούν την άσκηση ανά τέσσερις. Ζητούμε να επαναλάβουν την ίδια σκηνή βάζοντας στον ρόλο

¹³³ Στον κάθε μαθητή θα δοθεί ένας διαφορετικός ουδέτερος ρόλος.

τους ένα απρόσμενο στοιχείο έκπληξης (π.χ. οι δυο εχθροί αγκαλιάζονται, ο δειλός γίνεται ήρωας κτλ.).

Διδακτικοί στόχοι: Να απελευθερώσει ο μαθητής με τη βοήθεια της μάσκας δικά του συναισθήματα.

Βήμα 3ο: Άσκηση Meyerhold «ETUDE (ΣΠΟΥΔΕΣ) ΠΟΛΕΜΟΥ». Οργανώνουμε το σύνολο των ομάδων σε ένα στατικό συνολικό etude που αναπαριστά το πεδίο των μαχών. Επενδύουμε με μουσική. Ο διδάσκων κατευθύνει τις etude(σπουδές) σε μια αφήγηση μέσα από την οποία αναπαριστώνται ανθρώπινες και όχι ηρωικές στιγμές του πολέμου. Π.χ. ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχουν οι ηλικιωμένοι και ανήμποροι σωματικά, ο πόνος του πατέρα για τον χαμό του γιού του, ο δισταγμός του πολεμιστή, μπροστά σε ένα νεαρό Τούρκο πολεμιστή κτλ.

➤ *Βήμα 4ο: Μουσική Άσκηση «ΜΟΥΣΙΚΟ ΣΚΟΙΝΑΚΙ»¹³⁴.* Τα παιδιά όρθια σχηματίζουν ανά ομάδα έναν κύκλο. Καθένα κρατά ένα σκοινάκι, μήκους ενός μέτρου περίπου. Το πρώτο παιδί αρχίζει να τραγουδά ένα γνωστό τραγούδι, πηδώντας ταυτόχρονα το σκοινάκι του. Μόλις χάσει, σταματά αμέσως την κίνηση και το τραγούδι και συνεχίζει το επόμενο παιδί από εκεί ακριβώς που διακόπηκε το τραγούδι. Κερδίζει η ομάδα που τα μέλη της θα καταφέρουν να τραγουδήσουν περισσότερη ώρα χωρίς να χάσουν. Η άσκηση φέρει δείγματα ύψιστης δραματουργικής ποιότητας, γιατί ο παίχτης στην προσπάθειά του να συγχρονίσει κίνηση και τραγούδι, «αδειάζει» από περιττούς μελοδραματισμούς και επιτρέπει στον ακροατή να συμμετέχει συναισθηματικά.

Διδακτικός στόχος: Να εξασκηθούν οι μαθητές στην αυτοσυγκέντρωση σε δομημένη δράση, με αυστηρούς κανόνες και συγκεκριμένο σκοπό.

➤ *Βήμα 5ο: Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις στην κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος). Τους προτρέπει να συνεργαστούν ως ομάδες.*

➤ *Βήμα 6ο: Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση.*

Διδακτικός στόχος: Να αναπτύξουν οι μαθητές τις δημιουργικές τους ικανότητες

➤ *Βήμα 7ο: Ημερολόγιο τάξης. «Φοράμε “μάσκες” στην καθημερινή μας ζωή; Ποιες φορές εσύ;»*

➤ *Βήμα 8ο: Συζητάμε με τους μαθητές για τη δύναμη της μάσκας. Μπορεί να απελευθερώσει τον εσωτερικό μας κόσμο;*

¹³⁴ Χιωτάκη, 2007.

9η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Ρυθμός

Διδακτικός σκοπός: Να διδαχθούν οι μαθητές βιωματικά το ρυθμό μέσα από μουσικές και θεατρικές ασκήσεις.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Το δίλημμα είναι ένα συχνό φαινόμενο στη ζωή κάθε ανθρώπου.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

- ❖ Σχέση προσωπικών και συλλογικών στόχων.
- ❖ Υπέρβαση.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Αναφερόμαστε στον εμφύλιο σπαραγμό των αγωνιστών του 1821, στην περιπέτεια του Κολοκοτρώνη και τον εγκλεισμό του στις φυλακές του Ναυπλίου. Εξηγούμε στους μαθητές ότι θα παίξουμε το παιχνίδι με τις ερωτήσεις (ανακριτική καρτέκλα). Κάποιος θα κάνει τον αγωνιστή και οι άλλοι θα του κάνουν ερωτήσεις (π.χ.: Γιατί Κολοκοτρώνη βοήθησες ξανά τους Έλληνες, αν και σε είχαν φυλακίσει;)

Διδακτικός στόχος: Βιωματική προσέγγιση των μαθητών για το πρόβλημα του ατόμου που έρχεται σε σύγκρουση με το κοινωνικό σύνολο.

➤ *Βήμα 2ο:* Όποιοι μαθητές θέλουν κάθονται διαδοχικά στην ανακριτική καρτέκλα παίρνοντας τον ρόλο του Θ. Κολοκοτρώνη. Οι υπόλοιποι μαθητές, καθισμένοι κυκλικά γύρω του, κάνουν ερωτήσεις που αφορούν σκέψεις, προβληματισμούς και αποφάσεις του αρχιστράτηγου για τη συμμετοχή του στην έκβαση του Αγώνα.

Διδακτικός στόχος: Να μάθουν οι μαθητές να ανταπεξέρχονται στον ενεργό ρόλο του θεατή σε μια παράσταση σαν τον τέταρτο ισότιμο συντελεστή της.

➤ *Βήμα 3ο:* Μουσική Άσκηση «ΡΥΘΜΙΚΟ ΧΟΡΙΚΟ». Γράφουμε στον πίνακα τη φράση: «Η ζωή είναι αγώνας – παιχνίδι και...». Ζητάμε από το κάθε παιδί να δώσει τη δική του συνέχεια. Ο κάθε μαθητής τη λέει με τρεις διαφορετικούς τρόπους: ερωτηματικά – καταφατικά – θαυμαστικά. Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες. Η μία λέει τη λέξη «ζωή», η δεύτερη τη λέξη «αγώνας» και η τρίτη προσθέτει δικές της λέξεις. Χρησιμοποιούμε μουσικά όργανα που συνοδεύουν τις φωνές, προσδίδοντας έτσι περισσότερα συναισθήματα και δραματική διάσταση στο μουσικό δρώμενο. Μια τέτοια άσκηση προαπαιτεί βέβαια μια καλή οργάνωση των μουσικών σχολίων των παιδιών, που πρέπει να είναι λειτουργικά και να μη δημιουργούν σύγχυση (π.χ. ένα κρεσέντο και τρέμολο στο πιάτο, ένα χτύπημα από ένα ξύλινο ή δερμάτινο όργανο σε μια συλλαβή,

ένας επαναλαμβανόμενος ostinato ρυθμός από κάποια όργανα, μια πολύ μικρή μουσική φράση που επαναλαμβάνεται συνέχεια από μια φλογέρα ή από ένα μελωδικό όργανο).

Διδακτικός στόχος: Να μάθουν οι μαθητές τις δυνατότητες που έχουν να συνδέσουν οργανικά τη μουσική με το δραματοποίηση.

➤ *Βήμα 4ο:* Άσκηση Meyerhold «ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΧΟΡΙΚΟ». Οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι. Τους χωρίζουμε σε τέσσερις ομάδες. Η κάθε ομάδα αποτελεί ένα χορικό που απαγγέλλει ρυθμικά τη φράση της προηγούμενης άσκησης: «Η ζωή είναι ένας αγώνας». Η φράση εμπλουτίζεται με προτάσεις που έγραψαν οι μαθητές απευθυνόμενοι στους αγωνιστές του 1821. Οι φράσεις αυτές είναι ερωτήσεις, σχόλια, σκέψεις κτλ. Στη συνέχεια εμπλουτίζουμε και άλλο την άσκηση με σύνολα από στιλιζαρισμένες απλές κινήσεις. Π.χ., όταν ο άλλος μιλά, εσείς ακινητοποιείτε με τα χέρια ανοιχτά· όταν μιλάτε εσείς, ανασηκώνονται σταδιακά οι ώμοι των συμμαθητών σας ή το πηγούνι τους κτλ. Επειδή ο λόγος των παιδιών είναι άμεσος και μεταφέρει την αλήθεια τους, η φόρμα του αρχαίου χορικού ενώνεται με τη δική τους αισθητική του 2010 και δημιουργεί ένα διαχρονικό χορικό με ουσία που αφορά τα παιδιά, και έτσι αποκτούν σχέση μαζί του – και μέσα από αυτό σχέση και με την αρχαία ελληνική τραγωδία.

Διδακτικός στόχος: Οι μαθητές με ρυθμικές διαδικασίες βιώνουν την αλήθεια ότι, για να επιβιώσεις, πρέπει να αγωνίζεσαι καθημερινά γι' αυτό.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις και ζητά από τους μαθητές να φτιάξουν μόνοι τους δικούς τους «θιάσους» για να παίξουν μια παράσταση ανά ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος).

➤ *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση. Ο κάθε «θιάσος» φτάνει τώρα σε ένα δικό του συμπέρασμα: θα βοηθήσει τελικά ο Κολοκοτρώνης τους συμπατριώτες του (που τον φυλάκισαν) να γλιτώσουν από την καταστροφική δύναμη του Ιμπραήμ ή όχι;

Διδακτικός στόχος: Οι μαθητές αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες: από ερμηνευτές γίνονται σκηνοθέτες.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν μια προσωπική σκέψη που έκαναν παίζοντας στο «Ρυθμικό Χορικό».

➤ *Βήμα 8ο:* Συζήτηση για τη διαχρονικότητα των ανθρώπινων κινήτρων. Οι μαθητές μιλούν για δικά τους βιώματα.

10η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Παραστατικό κείμενο

Διδακτικός σκοπός: Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της αυτοεκτίμησης.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Ιστορικές στιγμές του νεοελληνικού κράτους.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

- ❖ Ανάλυση γεγονότων, πράξεων, προσώπων, ευθυνών κτλ.
- ❖ Προτάσεις των μαθητών για συγκεκριμένα διαχρονικά εθνικά προβλήματα.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Δίνουμε στους μαθητές έξι εναλλακτικά θέματα. Τα συζητάμε και τους εξηγούμε ότι θα κάνουμε με κολάζ ένα ενιαίο κείμενο από αυτά που θα επιλέξει ο κάθε μαθητής να γράψει. Το συλλογικό κείμενο θα χρησιμοποιηθεί στην παράστασή τους. Τα θέματα που προτείνουμε μπορεί να είναι τα εξής: Μια επιστολή φιλέλληνα σε φίλο του να βοηθήσουν τους Έλληνες (ηθικά και οικονομικά) – Ένας μονόλογος του Καποδίστρια βλέποντας τη σύγχρονη Ελλάδα – Μια συνέντευξη του Ρήγα Φεραίου σε σύγχρονο μαθητή – Διάλογος Ψαρών και Μεσολογγίου (αν μιλούσαν οι τόποι) – Ο Δ. Σολωμός συνομιλεί με τον Σεφέρη – Εκφώνηση λόγου στο σύγχρονο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο- Αν μιλούσε η ελληνική σημαία κτλ.

Διδακτικός στόχος: Να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην ανακάλυψη μιας βαθιάς γνώσης όχι μόνο του εαυτού τους, αλλά του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος, καθώς και να κατανοήσουν την κοινωνία της οποίας είναι μέλη σε παρελθόν, παρόν και μέλλον (Heathcotte, 1994).

➤ *Βήμα 2ο:* Δίνουμε μία διδακτική ώρα για να γράψουν. Βοηθάμε όποιον το χρειάζεται. Προαιρετικά μπορούμε να βάλουμε μουσική όσο γράφουν.

➤ *Βήμα 3ο:* Μουσική Άσκηση «ΤΟ ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ ΚΑΙ Η ΑΥΘΑΙΡΕΣΙΑ». Οι μαθητές κάθονται στο πάτωμα, κρατώντας μπροστά τους τα κείμενα που έγραψαν λίγο πριν. Διαβάζουν χαρακτηριστικά αποσπάσματα των κειμένων που έγραψαν. Ο διδάσκων βάζει μουσική υπόκρουση από ήχους θάλασσας (ήχους κυμάτων, γλάρους κτλ.). Τους ζητάμε να διαβάσουν ξανά με αφαιρετικό τρόπο τα ίδια αποσπάσματα πάνω στους ήχους της θάλασσας, οι οποίοι τους οδηγούν σε μια αυθαίρετη, αυθόρμητη και τελείως οργανική απαγγελία.

➤ *Βήμα 4ο:* Άσκηση Meyerhold «ΘΩΡΗΚΤΟ ΠΟΤΕΜΚΙΝ». Σηκώνονται όλοι όρθιοι. Βρισκόμαστε σε ένα πολεμικό πλοίο του 1821, όπου τα κύματα γίνονται ολοένα και πιο δυνατά. Ο κάθε μαθητής αντιδρά σαν ρόλος, σύμφωνα με το κείμενο που

έγραψε. Η άσκηση μπορεί επίσης να εμπλουτιστεί με την προηγούμενη, η οποία ενδέχεται να έχει ηχογραφηθεί ή οι μισοί να κάνουν τη μουσική άσκηση και οι άλλοι την άσκηση Meyerhold. Ο διδάσκων κατευθύνει την άσκηση προς την κορύφωση, υποδεικνύοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες στους μαθητές. Π.χ. κάποιος πέφτει στη φουρτουνιασμένη θάλασσα και εσύ του πετάς ένα σκοινί για να τον σώσεις. Έπεσε μια βόμβα και αρπάξατε φωτιά. Τρέχα με τους άλλους να τη σβήσεις.

Διδακτικός στόχος: Να μυήσουμε τους μαθητές μέσα από την εμπειρία της δράσης σε πολλαπλές αναγνώσεις της ιστορικής αλήθειας.

Βήμα 5ο: Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις στην κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος). Τους προτρέπει να συνεργαστούν ως ομάδες.

➤ *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση.

Διδακτικός στόχος: Οι μαθητές αναπτύσσουν δημιουργικά, ανάλογα με την προσωπικότητά του ο καθένας, το συλλογικό πνεύμα.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. Τα κείμενα των μαθητών.

➤ *Βήμα 8ο:* Συζητάμε με τους μαθητές τις εντυπώσεις τους από κείμενα συμμαθητών τους.

11η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Κίνηση

Διδακτικός σκοπός: Καλλιεργούμε την κριτική σκέψη και την κοινωνική συνείδηση για την κοινωνική ισότητα των επαγγελματιών.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Συνωμότες.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

❖ Η σκοτεινή πλευρά του εαυτού μας.

❖ Η αιώνια πάλη του ανθρώπου ανάμεσα στα πάθη του και τη συνείδησή του.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Εξηγούμε στους μαθητές πώς θα κάνουμε με τη μέθοδο του κολάζ ένα ενιαίο παραστατικό κείμενο από όλα τα κείμενα που έγραψαν. Κολλάμε στον πίνακα τα κείμενα των παιδιών με σημειωμένα τα κομμάτια που επιλέξαμε για να αποτελέσουν υλικό της παράστασης. Ψάχνουμε να βρούμε τον συνδετικό τους κρίκο. Προτείνουμε τρόπους ένωσης: Συνθήματα (ιστορικά, σύγχρονα και διαχρονικά) – Υλικό

από το Ημερολόγιο τάξης – Έναν αφηγητή – Ένα επεισόδιο που θα λειτουργεί ως εξελισσόμενο ρεφραϊν – Μουσικό μοτίβο – Σχολιασμός του κοινού – Γνωστά τραγούδια στα οποία βάζουμε άλλους στίχους κτλ.

Διδακτικός στόχος: Καλλιέργεια του δημιουργικού πνεύματος των μαθητών σε συλλογικό επίπεδο.

➤ *Βήμα 2ο:* Χωρίζουμε την τάξη σε 4 ομάδες εργασίας με συγκεκριμένο ρόλο η καθεμία: Η μία θα βρει το φινάλε της παράστασης, η άλλη τα μέρη από τα οποία θα αποτελείται, η τρίτη τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχει το κοινό (μαθητές, γονείς κτλ.) στην παράσταση, η τέταρτη πώς θα δεθεί η μουσική με τον λόγο. Ακούμε τις απόψεις των μαθητών και αποφασίζουμε από κοινού ποιες θα κρατήσουμε.

Διδακτικός στόχος: Καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος.

➤ *Βήμα 3ο:* Μουσική Άσκηση «ΡΥΘΜΙΚΗ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ»¹³⁵. Καθισμένοι σε κύκλο, οι μαθητές μοιράζονται κρουστά όργανα. Στη μέση ο διδάσκων παίζει έναν απλό σκοπό και οι μαθητές τον μιμούνται. Εναλλάσσει γρήγορους και αργούς ρυθμούς. Στον επόμενο κύκλο ο διδάσκων παίζει κάτι και οι μαθητές τού απαντούν παίζοντας κάτι δικό τους. Η άσκηση παίζεται και μόνο με τα χέρια ή με συνδυασμό οργάνων και χεριών.

➤ *Διδακτικός στόχος:* Να αναπτύξουμε τις ρυθμικές ικανότητες των μαθητών.

➤ *Βήμα 4ο:* «Ο ΜΑΓΟΣ ΧΡΟΝΟΣ». Ζητάμε από ένα μαθητή να παίζει μια απλή σκηνή με συγκεκριμένο χρόνο η κάθε του κίνηση. Κάθεται στην καρέκλα σε 2''. Πάει στην πόρτα σε 5'' και στέκεται εκεί για 4''. Κατεβάζει το κεφάλι για 5'' και έρχεται πίσω σε 2'' και κάθεται. Ζητάμε να επαναλάβει ακριβώς τις ίδιες κινήσεις σε άλλο χρόνο την καθεμία. Π.χ. Κάθεται στην καρέκλα σε 5''. Πηγαίνει στην πόρτα σε 4''. Στέκεται εκεί 2''. Κατεβάζει το κεφάλι για 1' και έρχεται πίσω σε 8'' και κάθεται.

Διδακτικός στόχος: Να βιώσουν οι μαθητές την καταλυτική δύναμη του ρυθμού: η ίδια ιστορία γίνεται διαφορετική αν αλλάξουμε τον χρόνο στον οποίο εκτελούμε τις κινήσεις της.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις στην κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος). Τους προτρέπει να συνεργαστούν ως ομάδες.

➤ *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση.

Διδακτικός στόχος: Οι μαθητές βιώνουν τη «μαγική» δύναμη του χρόνου.

¹³⁵ Μαραγκόπουλος, 1985.

- *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. «Μοντάζ είναι... γράψτε μια συνώνυμη λέξη».
- *Βήμα 8ο:* Συζητάμε με τους μαθητές για το πόσο σημαντική είναι η τεχνική για να κάνουμε οποιοδήποτε πράγμα. Η τεχνική είναι θέμα γνώσης και απαιτείται σε όλα τα επαγγέλματα, π.χ. στους χειρουργούς, τους ξυλουργούς, τους αγρότες, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές.

12η διδακτική ενότητα (2 Διδακτικές ώρες): Το μήνυμα

Διδακτικός σκοπός: Να διδάξουμε στους μαθητές τρόπους να ανιχνεύουν το κρυμμένο μήνυμα μιας ουσιαστικής θεατρικής παράστασης.¹³⁶ *Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας:* Τι μηνύματα έδωσαν στους σύγχρονους Έλληνες οι αγωνιστές του 1821.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

- ❖ Προσωπικά – σύγχρονα – διαχρονικά μηνύματα.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

- *Βήμα 1ο:* Ο κάθε μαθητής γράφει σε ένα χαρτί δικά του μηνύματα. Τα βάζει σε πλαστικά μπουκάλια. Κρεμάμε τα πλαστικά μπουκάλια στο ταβάνι αρκετά χαμηλά, ώστε να τα φτάνουν τα παιδιά.

Διδακτικός στόχος: Οι μαθητές μαθαίνουν να συνομιλούν αισιόδοξα με την ιστορία, σαν κάτι που μπορούν να το αλλάξουν δυναμικά (Μπρεχτ, 1985).

- *Βήμα 2ο:* Βρίσκουμε έναν αφηγητή που θα απαγγέλλει αποσπάσματα από τον Εθνικό Ύμνο με απρόσμενο τρόπο (π.χ. βάζοντας ερωτηματικό στο τέλος ενός στίχου). Οι μαθητές σηκώνονται στα θρανία τους ή στις καρέκλες ή πέφτουν στο πάτωμα κτλ. Ο μαθητής-αφηγητής περνάει από τους συμμαθητές του απαγγέλλοντας τυχαία ένα στίχο και τραβάει κάθε φορά ένα μπουκάλι, το δίνει σε ένα μαθητή, αυτός το ανοίγει, διαβάζει και σχολιάζει το περιεχόμενο των μηνυμάτων.

Διδακτικός στόχος: Να μάθουν οι μαθητές να συμμετέχουν σε τριπλό ρόλο: συγγραφέα, ηθοποιού και θεατή-σχολιαστή.

- *Βήμα 3ο:* Μουσική Άσκηση «ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ». Λέμε στα παιδιά ότι βρισκόμαστε σε ένα καφενείο. Έρχεται ένας παράξενος ταξιδιώτης που φορά στρογγυλά γυαλιά και θυμίζει, σε ρούχα και εμφάνιση, διανοούμενο ή δάσκαλο παλιάς εποχής.

¹³⁶ Κάτω από τα λόγια ενός παραστατικού θεάματος υπάρχει κρυμμένο, αόρατο και πανίσχυρο το μήνυμα που θέλουμε να μεταδώσουμε στους θεατές μας. Αν αυτό είναι αληθινό, τότε το θεάμά μας αποκτά μεγάλη αξία, διαφορετικά αυτοακυρώνεται (Meyerhold, 1962).

Κάθεται μόνος του σε ένα τραπέζι. Τραβά όλων την προσοχή. Ξαφνικά αρχίζει να τραγουδά τον Εθνικό Ύμνο. Οι άλλοι στην αρχή αιφνιδιάζονται Όμως η δύναμη και η ενέργεια του ανθρώπου αυτού και ο τρόπος με τον οποίο τραγουδά τους εμπνέει σε έναν απρόοπτο και αυθόρμητο διάλογο μαζί του απαντώντας με τα δικά του τραγούδια και βιώματα ο καθένας. Έτσι, με ένα σύνθετο μουσικό θεατρικό δρώμενο αναδεικνύεται μέσα από μια πολλαπλή μουσική προσέγγιση το μήνυμα του Εθνικού Ύμνου (ένα μικρασιάτικο, ένα λαϊκό τραγούδι, ένας βυζαντινός ύμνος, μια καντάδα, αλλά και ένα δημοφιλές διαχρονικά παιδικό τραγούδι).

Διδακτικός στόχος: Να διδάξουμε τρόπους μέσα από τους οποίους θα μπορούν οι μαθητές να μετατρέπουν ένα «κλασσικό» θεατρικό κείμενο σε μουσικό δρώμενο με στοιχεία από αρχαίο ελληνικό δράμα.

➤ *Βήμα 4ο:* Άσκηση Meyerhold «Τελετουργία». Στιλιζάρουμε τις προηγούμενες ασκήσεις με συγκεκριμένες τελετουργικές κινήσεις. Καθοδηγούμε τους μαθητές να εκτελέσουν τη σκηνή κάνοντας ο καθένας 5 συγκεκριμένες κινήσεις.

Διδακτικός στόχος: Να βιώσουν οι μαθητές τη δύναμη της τελετουργίας και τη σκηνική πυκνότητα που φέρει η οικονομία των κινήσεων.

➤ *Βήμα 5ο:* Ο διδάσκων κάνει παρατηρήσεις και βοηθά την κάθε ομάδα. Μετά δίνει συγκεκριμένο χρόνο για να παρουσιάσουν δικές τους συνθέσεις etude με ελεύθερο συνδυασμό των δύο ασκήσεων (μουσικής και δράματος). Τους προτρέπει να συνεργαστούν ως ομάδες.

➤ *Βήμα 6ο:* Οι μαθητές παρουσιάζουν σε σύζευξη δικής τους σύνθεσης τη μουσική και τη θεατρική άσκηση. Αυτοσχεδιάζουν κατά ομάδες με θέμα τον αγώνα και ενώνουμε όλους τους αυτοσχεδιασμούς σε μια συνολική etude (σπουδή).

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο τάξης. «Ποιο μήνυμα σου άρεσε περισσότερο και γιατί;»

➤ *Βήμα 8ο:* Συζήτηση με τους μαθητές για τη διαχρονικότητα των μηνυμάτων τους και την εφαρμογή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα.

13η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Οπτική γωνία

Διδακτικός σκοπός: Να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναγινώσκουν τα γεγονότα και τις καταστάσεις από πολλές οπτικές γωνίες. Έτσι θα τους δοθεί η δυνατότητα να οδηγηθούν στη συνειδητή ελευθερία έκφρασης, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, τόσο από τη μεριά του δημιουργού όσο και του ενεργού θεατή.

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Μορφές τέχνης.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

- ❖ Είδη θεάτρου.
- ❖ Είδη μουσικής.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Συζητάμε με τους μαθητές μας για το υλικό που συγκεντρώσαμε / αφομοιώσαμε / δημιουργήσαμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Καταγράφουμε στον πίνακα το υλικό μας με τη βοήθεια των μαθητών. Ο διδάσκων αναφέρεται και ονομαστικά σε κάθε μαθητή για τη δική του δημιουργική κατάθεση στο συνολικό αποτέλεσμα.

Διδακτικός στόχος: Είναι σημαντικό να υπενθυμίζουμε στο κάθε μέλος της ομάδας, με επιχειρήματα, πόσο σημαντική ήταν η δική του συνεισφορά, γιατί έτσι ενισχύεται θετικά η αυτοεκτίμησή του.

➤ *Βήμα 2ο:* Αναφερόμαστε συνοπτικά στην έννοια της θεατρικής φόρμας και παρουσιάζουμε στους μαθητές είδη και μορφές σχολικού θεάτρου¹³⁷.

➤ *Βήμα 3ο:* Εξηγούμε στους μαθητές τι είναι οπτική γωνία. Αναφερόμαστε σε χαρακτηριστικά περιστατικά. Στη συνέχεια δίνουμε παραδείγματα αισθητικής φόρμας που μπορούμε να επεξεργαστούμε για να παρουσιάσουμε το υλικό μας σε παραστατικό θέαμα. Οι φόρμες αυτές είναι: μεμονωμένο περιστατικό – ιστορικό αναλόγιο – σύγχρονη performance.

Διδακτικός στόχος: Μύηση των μαθητών στη συνειδητή επιλογή του τρόπου με τον οποίο αποφασίζουν να εκθέσουν τις απόψεις τους σε ένα σύνολο ατόμων.

➤ *Βήμα 4ο:* «ΜΟΥΣΙΚΟ ΤΗΛΕΦΩΝΟ». Οι μαθητές στέκονται σε κύκλο και χρησιμοποιώντας το παλιό κλασικό παιχνίδι του σπασμένου τηλεφώνου, μεταδίδουν ο καθένας στον διπλανό του πολύ σιγά στο αυτί μια σύντομη φράση ενός τραγουδιού. Μέχρι να κάνει τον πλήρη κύκλο του το τραγούδι πιθανότατα θα έχει αλλοιωθεί στο κείμενο και στη μελωδική του γραμμή. Εδώ δεν προσπαθούμε να αποφύγουμε την αλλοίωση. Αντίθετα, προσπαθούμε να αναδείξουμε τα στοιχεία αναδημιουργίας και αυθαίρετης ανάπλασης του κάθε παιδιού στον στίχο και στη μελωδία.

Διδακτικός στόχος: Να αναπτύξουν οι μαθητές την ενεργητική ακοή, τη προσοχή και τη μουσική μνήμη.

¹³⁷ Είδη σχολικού θεάτρου: παραδοσιακό σχολικό θέατρο

Κουκλοθέατρο – μαριονέτες

Θέατρο σκιών – χάρτινο θέατρο

αυτοσχέδιο παιχνίδι κοινωνικών ρόλων

διάφορες εκφάνσεις του ψυχοδράματος

Βήμα 5ο: Άσκηση Meyerhold «Τα αντανακλαστικά μου». Σχηματίζουμε 2 ομάδες και περπατάμε στο δωμάτιο στην αρχή αργά και μετά γρήγορα. Με ένα παλαμάκι πηδάμε ψηλά, με δυο παλαμάκια αλλάζουμε κατεύθυνση, με χτύπημα ποδιού στο πάτωμα καθόμαστε κάτω. Επαναλαμβάνουμε μέχρι να πετύχουμε ακρίβεια. Επαναλαμβάνουμε και ζητάμε από τους μαθητές να απαντούν ταυτόχρονα σε ερωτήσεις που τους κάνουμε. Π.χ. «Τι θα ήθελες να ρωτήσεις τον Κολοκοτρώνη αν μπορούσες να τον συναντήσεις;», «Τι θα έλεγες στη μητέρα σου για να περιγράψεις το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής;»

Διδακτικός στόχος: Η εκπαίδευση είναι μια πορεία αυτοπροσδιορισμού και αυτοπειθαρχίας. Σημασία δεν έχει τόσο η ίδια η άσκηση, όσο η ατομική αιτιολόγηση της δουλειάς, η οποία, αν και είναι δύσκολο να εξηγηθεί με λόγια, γίνεται φυσιολογικά αντιληπτή από τον παρατηρητή. Αυτό που μετράει είναι η ποιότητα της ενέργειας, την οποία καθορίζει η εσωτερική αναγκαιότητα αυτού που εκτελεί την άσκηση (Barba, 1972).

➤ *Βήμα 6ο:* Μοιράζουμε τους μαθητές σε ομάδες εργασίας και τους ζητάμε να συζητήσουν το ρόλο παραγωγής που θέλει να αναλάβει ο καθένας: ενδυματολόγος, ταξιθέτης, σκηνογράφος, μουσικός επιμελητής, βοηθός σκηνοθέτη, κτλ.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο Τάξης. Οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση «Τι σημαίνουν για μένα τα μαθήματα της Θεατρικής και της Μουσικής Αγωγής;»

➤ *Βήμα 8ο:* Συζητάμε για τον τίτλο και τον υπότιτλο της παράστασης.

14η διδακτική ενότητα (2 διδακτικές ώρες): Αέναο νέο σχολικό θέατρο¹³⁸

¹³⁸ Οι μεταρρυθμιστές του προηγούμενου αιώνα απέδωσαν ένα νέο κοινωνικό ρόλο στον ηθοποιό. Ο Meyerhold, ο Coreau, ο Μπρεχτ και ο Artaud αναρωτήθηκαν πάνω στη λειτουργία ή στο νόημα του θεάτρου στην κοινωνία. Προκειμένου να πραγματοποιήσουν τα οράματά τους, ήταν απαραίτητες άλλες τεχνικές προϋποθέσεις. Γι' αυτό και ενδιαφέρθηκαν για την παιδαγωγική του θεάτρου. Όπως αναφέρει η Βαροπούλου (2001), οι ασκήσεις που επινόησαν ήταν καθαρές φόρμες, δυναμικά εξελισσόμενα δίκτυα χωρίς πλοκή, χωρίς ιστορία. Σκοπός αυτών των ασκήσεων ήταν να βοηθήσουν τους ερμηνευτές να μπορέσουν μέσα από το σώμα τους να ενσωματώσουν απρόσμενους τρόπους σκέψης. Για να το επιτύχουν αυτό, οι ηθοποιοί, σύμφωνα με αυτούς τους σκηνοθέτες, είναι απαραίτητο να παίρνουν τις αποστάσεις τους από τον προσωπικό, καθημερινό τρόπο δράσης και αντίδρασης και να μπαίνουν στην εκτός καθημερινότητας δράση – αντίδραση της σκηνής.

Διδακτικός σκοπός: Ο κανόνας –και στην τέχνη– είναι ένας και μοναδικός: παίρνοντας τη σκυτάλη από το παρελθόν και συνομιλώντας με το παρόν εξελίσσεις συνεχώς τα δεδομένα προς το μέλλον (Meyerhold, 1962).

Διαθεματικός άξονας της διδακτικής ενότητας: Εργαστήριο γνώσης.

Ανάλυση του θεματικού άξονα της διδακτικής ενότητας:

❖ Παραστατικές λύσεις για τον ρόλο της μουσικής, του λόγου, των σκηνικών αντικειμένων, των κοστουμιών.

❖ Σκηνοθετικές λύσεις για τη συμμετοχή του κοινού στην παράσταση.

Προγραμματισμός – Διεξαγωγή διδασκαλίας

➤ *Βήμα 1ο:* Μοιράζουμε ρόλους εντός και εκτός σκηνής (ερμηνευτές, υπεύθυνος προγράμματος – υπεύθυνος σκηνικών – κοστουμιών - δημοσίων σχέσεων – φροντιστηρίου – οικονομικών κτλ.). Ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει πολλούς ρόλους.

Διδακτικός στόχος: Το σχολείο να λειτουργήσει για τους μαθητές ως εργαστήριο μάθησης μέσα από πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες – διαδικασίες.

➤ *Βήμα 2ο:* Δημιουργούμε ομάδες επικοινωνίας με τις άλλες τάξεις του σχολείου, οι οποίες ενημερώνονται ότι ζητάμε από τους άλλους μαθητές να γράψουν σε πλαστικά μπουκάλια ευχές-μηνύματα που θέλουν να διαβαστούν στην παράστασή μας.

Διδακτικός στόχος: Καλλιεργούμε το συλλογικό πνεύμα και την κοινωνική συνείδηση.

➤ *Βήμα 3ο:* Αποφασίζουμε με τους μαθητές για τη δραματουργική «παρτιτούρα» του παραστατικού μας θεάματος.

➤ *Βήμα 4ο:* Αποφασίζουμε το μουσικό «σενάριο» του παραστατικού μας θεάματος. Προσπαθούμε η μουσική παρουσία να είναι κυρίως ζωντανή.

Διδακτικοί στόχοι: Να διδάξουμε στους μαθητές τους τρόπους με τους οποίους η μουσική «συνομιλεί» με το δράμα, σε μια θεατρική παράσταση, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι «συμφωνούν» μεταξύ τους. Οι τρόποι αυτοί είναι οι εξής:

Η μουσική να έχει μια *αντιστικτική σχέση* με τα δρώμενα, όπου ενώ συχνά θα φαίνεται ότι βρίσκεται σε μια φαινομενική αντίθεση με τη δράση, στην ουσία θα προσεγγίζει ουσιαστικά τη σκηνοθεσία, το κείμενο και την ερμηνεία(πχ σε σκηνή μάχης να βάλουμε μια μελαγχολική μουσική).

Η μουσική να έχει μια *ρεαλιστική προσέγγιση* του κειμένου και επομένως να βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με τη δράση και τις συναισθηματικές καταστάσεις(πχ σε μια σκηνή μάχης να δημιουργήσουμε ήχους μάχης).

Η μουσική να *συντονίζεται* με τη σκηνοθετική αντίληψη και να τονίζει τη στίξη του κειμένου (πχ σε μια σκηνή μάχης να τονίζουμε τις κραυγές θριάμβου ή πόνου, κλπ).

Επίσης διδάσκουμε τους μαθητές ότι η μία τέχνη μπορεί, ενίοτε, να μπαίνει στον ρόλο της άλλης: γι' αυτό και διαλέξαμε τους άνωθεν «εναλλακτικούς» τίτλους των δύο ασκήσεων της τελευταίας ενότητας: *παρτιτούρα* για το δράμα, *σενάριο* για τη μουσική.

➤ *Βήμα 5ο:* Αποφασίζουμε για τον σκελετό των μεμονωμένων περιστατικών που θα αποτελέσουν την παράστασή μας.

➤ *Βήμα 6ο:* Αποφασίζουμε για το κείμενο που θα αναγράφεται στο πρόγραμμα-πρόσκληση της παράστασης.

➤ *Βήμα 7ο:* Ημερολόγιο Τάξης. Ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν μια ανοιχτή επιστολή στους συμμαθητές τους για την εμπειρία τους από τη διαδικασία του συγκεκριμένου μαθήματος.

Διδακτικός στόχος: Καλλιεργούμε την κριτική και τη δημιουργική σκέψη.

➤ *Βήμα 8ο:* Συζητάμε με τους μαθητές για το τι πήραμε εμείς ως διδάσκοντες από αυτή τη συνεργασία μαζί τους. Τους ευχαριστούμε γι' αυτό.

11.1.2 Ανακεφαλαίωση παραδοχών και συνεπαγωγών του μοντέλου μας

Βασικοί σκοποί διδασκαλίας: Η βιωματική διδασκαλία δομικών στοιχείων γνώσης Θεατρικής Αγωγής σε σύζευξη με τη Μουσική Αγωγή και σε διαθεματική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα(πχ Γλώσσας, Ιστορίας, Αγωγής του πολίτη, κλπ). Η διδασκαλία αυτή μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικής σκέψης, της αυτοεκτίμησης, του συλλογικού πνεύματος, της κοινωνικής συνείδησης και της δημιουργικής εμπλοκής του μαθητή / αυριανού πολίτη στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Διαδικασία μάθησης: Η μάθηση ακολουθεί τα τρία στάδια της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης –πραξιακό, εικονιστικό, συμβολικό–, μέσα από τα οποία ο μαθητής αποκτά μια ουσιαστική και ενεργητική στάση απέναντι στη γνώση(Bruner, 1986).

Ρόλος μαθητή: Οι μαθητές βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία μεταξύ τους και με το γνωστικό αντικείμενο, προσπαθώντας να βρουν νέες λύσεις σε διαχρονικά προβλήματα.

Διαδικασία διδασκαλίας: Η διδασκαλία εξελίσσεται μέσα από πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο κάθε ρόλος παίζεται με συγκεκριμένους κανόνες και φέρει συγκεκριμένες ιδιότητες και ευθύνες.

Ρόλος εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός καθορίζει, συντονίζει και ενθαρρύνει σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο τις δραστηριότητες των μαθητών, αλλά ενίοτε μπαίνοντας σε συγκεκριμένους «κόντρα ρόλους» μπορεί να λειτουργεί αντιστικτικά, «ανατρέποντας», «εμποδίζοντας» ή «ερχόμενος σε σύγκρουση» με τη συγκεκριμένη δράση των μαθητών, για να προκαλέσει θετικότερα αποτελέσματα. Όλα αυτά εν γνώσει των μαθητών.

Διδακτικό πλαίσιο: Το διδακτικό πλαίσιο είναι δομημένο με συγκεκριμένες και ακριβείς παιδαγωγικές οδηγίες από τον διδάσκοντα, που θεωρούμε ωστόσο ότι οδηγεί στην ερμηνεία και στον αυτοσχεδιασμό σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Αξιολόγηση: Γίνεται σταδιακή αυτοαξιολόγηση μαθητών και διδάσκοντα, για τις δυνατότητες του προτεινόμενου μοντέλου τόσο στο στάδιο των διδακτικών ενοτήτων όσο και στη μετατροπή του υλικού των μαθημάτων σε παραστατικό υλικό. Η ολοκλήρωση αυτού του διδακτικού μοντέλου θεωρούμε ότι πρέπει να συντελείται με τη μορφή σχολικής παράστασης, μπροστά σε ένα ενεργό κοινό (συμμαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, κλπ)(Στιβανάκη, 2009).

11.1.3 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΥΖΕΥΞΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ – ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «ΑΓΩΝΙΖΟΜΑΙ» ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε διεξοδικά στο 5^ο Βήμα του μοντέλου της πρότασής μας (βλέπε προηγούμενο Κεφάλαιο). Το Βήμα αυτό είναι μια συνθετική διαδικασία των δυο προηγούμενων: μουσικής αγωγής (Βήμα 3^ο) και θεατρικής αγωγής (Βήμα 4^ο). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η άσκηση αυτή προκύπτει μέσα από τον αυτοσχεδιασμό των δυο προηγούμενων. Οι μαθητές δημιουργούν συνδυαστικές ασκήσεις με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ειδικότητας (μουσικής και θεάτρου). Στο 5^ο Βήμα μπορεί να υπερτερεί άλλοτε το θεατρικό και άλλοτε το μουσικό στοιχείο. Μέσα από αυτή την άσκηση δίνεται διδακτικός χώρος και χρόνος για να δημιουργήσουν οι μαθητές δικά τους μουσικοθεατρικά δρώμενα. Επίσης, ενημερώνονται για τις άλλες οπτικές γωνίες, μέσα από τις οποίες συνθέτει η κάθε ομάδα τα ίδια καλλιτεχνικά «υλικά», διαδικασία που φαίνεται ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Ωστόσο, θεωρούμε χρήσιμο να προτείνουμε στην παρούσα ενότητα μια σειρά από ασκήσεις σύζευξης θεατρικής – μουσικής αγωγής, καθώς και να αναφερθούμε στη μουσικοπαιδαγωγική και θεατρική σκοποθεσία τους. Οι ασκήσεις αυτές χωρίστηκαν σε πέντε κατηγορίες, σύμφωνα με τους γενικούς στόχους που έχει η μουσική αγωγή.

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΚΟΗ

1^η Διδακτική ενότητα: (θέατρο σύμβαση)

Οι μαθητές αφού κάνουν την άσκηση «Επανεκκίνηση» του Meyerhold και τη μουσική άσκηση «Μαύρο θέατρο» δημιουργούν μια τρίτη άσκηση που είναι ένας συνδυασμός και των δυο. Ζητάμε από τους μαθητές να διαλέξουν ένα ρόλο ο καθένας: ραγιά ή αγά. Ο εκπαιδευτικός περπατά μέσα στην τάξη λέγοντας μια φράση χαμηλόφωνα σαν αγάς. Η φράση αυτή δεν βγάζει νόημα, γιατί οι μαθητές πρέπει να εστιάσουν στην ήχο και όχι στο νόημα της φωνής. Κλείνουν τα μάτια και όσοι από αυτούς είναι ραγιάδες απομακρύνονται «τρομαγμένοι» από εκεί που ακούγεται η φωνή του εκπαιδευτικού. Όσοι είναι αγάδες ακολουθούν «χαρούμενοι» με το χέρι τους τον ήχο της φωνής καθώς κινείται. Η φωνή σταματά και η άσκηση συνεχίζει με βήματα: οι αγάδες πλησιάζουν τα βήματα και οι ραγιάδες απομακρύνονται από αυτά.

Μια παραλλαγή της άσκησης αυτής είναι να επαναλάβουμε την άσκηση με κάποιο μουσικό όργανο ή να προσθέσουμε κι έναν βοηθό, ο οποίος θα μιλά σαν ραγιάς.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Ακολουθώντας τους κινούμενους ήχους» (Schaefer, 2011:68).

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: ανάπτυξη της ενεργητικής ακοής.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να μάθουν οι μαθητές να εκφράζουν με το σώμα τους και το συναίσθημα μια κατάσταση.

2^η Διδακτική ενότητα: Σωματικότητα

Οι μαθητές έχουν ήδη κάνει τη μουσική άσκηση «Ονειρικές φωνές» και την άσκηση «Ο καθρέπτης του άλλου» του Meyerhold. Στο 5^ο Βήμα ζητάμε να μεταφερθούν με τη φαντασία τους μερικούς αιώνες πίσω και να γίνουν μικροπωλητές που μεταφέρουν τα εμπορεύματά τους στα στενά σοκάκια ενός τουρκοκρατούμενου χωριού. Ο κάθε «έμπορας» θα δημιουργήσει ένα δικό του ηχητικό κάλεσμα για να διαλαλήσει το προϊόν που θέλει να πουλήσει. Το κάθε κάλεσμα πρέπει να είναι μοναδικό, ακόμη και αν κάποιοι μαθητές διαλέξουν να πουλήσουν το ίδιο είδος εμπορεύματος. Η άσκηση αυτή εξασκεί, επίσης, τις συνθετικές ικανότητες των μαθητών.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: μύηση στη μουσικότητα των φωνών.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να δραματοποιήσουν οι μαθητές αυτοσχεδιαστικά μια ομάδα ανθρώπων που κάνουν ένα παρεμφερές επάγγελμα.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Οι πλανόδιοιπραματευτάδες» (Schaefer, 2011:35).

ΡΥΘΜΟΣ

3^η διδακτική ενότητα: Συντονισμός

Αφού κάναμε τη μουσική άσκηση «Αντιστοιχία ρυθμικών δομών γλώσσας – μουσικής» και τη θεατρική άσκηση «Σιαμαίοι», δημιουργούμε ένα κύκλο με τους μαθητές, οι οποίοι κάθονται οκλαδόν στο πάτωμα. Ένας μαθητής τραγουδά το παραδοσιακό τραγούδι «Γιάννη μου το μαντίλι σου». Όλοι συνοδεύουν χτυπώντας παλαμάκια στην αρχή σε μισά, μετά σε τέταρτα και τέλος σε όγδοα. Έπειτα χωρίζουμε τους μαθητές σε μικρότερες ομάδες και η καθεμία χτυπά την κάθε αξία. Οι ρόλοι εναλλάσσονται και όλοι περνούν από όλες τις αξίες ή τραγουδούν σόλο το τραγούδι και οι άλλοι συνοδεύουν. Επαναλαμβάνουν το τραγούδι και κάποιος από τους μαθητές κάνει τον «λαβωμένο» Γιάννη. Οι άλλοι γύρω του τραγουδώντας εκφράζουν με κινήσεις και πράξεις τα συναισθήματά τους στον πληγωμένο.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: ανάπτυξη των ρυθμικών ικανοτήτων του μαθητή.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τις σωματικές τους δεξιότητες για να εκφράσουν ένα δραματικό γεγονός.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Παιχνίδια συντονισμού» (Κονδυλίδου, 2010:86).

4^η διδακτική ενότητα: Ατομικότητα

Η μουσική άσκηση «Ο Ταχυδακτυλουργός» και η άσκηση «Η Σκιά» του Meyerhold έβαλαν τους μαθητές σε μια ατμόσφαιρα μυστηρίου. Στη συνέχεια τους ζητάμε να μας πουν μια σύντομη φράση που να αναφέρεται σε κάποιο φόβο που έχουν. Πχ: φόβος - σκιές σκοτάδι. Αν πούμε ισόχρονα όλες τις συλλαβές και τονίσουμε τις συλλαβές ΦΟ – ΒΟΣ - ΣΚΙ – ΕΣ – ΣΚΟ – ΤΑ- ΔΙ θα προκύψει ένας ρυθμός 7/8, κάτι σαν το γνωστό μας καλαματιανό.

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τη φράση με το ρυθμό της και χτυπούν συγχρόνως ένα όργανο ή παλαμάκια πάνω στις συλλαβές που τονίζουμε. Στη συνέχεια επαναλαμβάνουν την άσκηση χρησιμοποιώντας ο καθένας ένα σκηνικό αντικείμενο (πχ μαντίλι, παλτό, τσάντα, καπέλο, κλπ). Η άσκηση αυτή μπορεί να επαναληφθεί με άπειρες παραλλαγές: πχ μοιράζουμε τα παιδιά σε ομάδες και μια ομάδα λέει όλη τη φράση, μια άλλη μόνο τη λέξη Σκιές, μια άλλη τη λέξη Σκοτάδι, κλπ.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: μύηση του μαθητή στην έννοια του μέτρου και των ρυθμικών κυττάρων.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να μάθουν οι μαθητές να αντιδρούν σωματικά σε εξωτερικά ερεθίσματα χρησιμοποιώντας ένα σκηνικό αντικείμενο.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Ρυθμικά σχήματα πάνω σε λέξεις ή πάνω σε μικρές φράσεις» (Γρηγορίου, Μαραγκόπουλος, κλπ, 1986:7).

ΕΝΤΑΣΗ ΤΟΥ ΗΧΟΥ

5^η διδακτική ενότητα: Δράση – Αντίδραση

Μέσα από τη μουσική άσκηση «Συμφωνική ορχήστρα» και την άσκηση «Τρεις μπάλες» του Meyerhold, οι μαθητές διδάχτηκαν θεατρικές και μουσικές μεθόδους για να αντιδρούν σε ένα ερέθισμα. Τώρα κάνουν μια σύζευξη δράματος και μουσικής μέσα από ένα παιχνίδι που λέγεται «Ο κρυμμένος όρκος». Ένα παιδί που υποδύεται τον Έλληνα που θέλει να μνηθεί στη Φιλική Εταιρεία, βγαίνει έξω από την τάξη. Εμείς κρύβουμε ένα χαρτί που εμπεριέχει τον όρκο της μύησης στη Φιλική Εταιρεία, στα παπούτσια ενός μαθητή. Όταν ξαναμπει ο «Έλληνας» στην αίθουσα, τα υπόλοιπα παιδιά παίζουν με διάφορα όργανα ήχους tremolo σε μια μεσαία ένταση (mf). Όταν ο Έλληνας απομακρύνεται από τον κρυμμένο όρκο τα παιδιά με crescendo παίζουν όλο και πιο δυνατούς ήχους. Αντίθετα, όταν πλησιάζει το παιδί που έχει τον κρυμμένο όρκο, τα υπόλοιπα παιδιά με diminuendo παίζουν όλο και πιο σιγανούς ήχους.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Ο κρυμμένος θησαυρός» (Γρηγορίου, Μαραγκόπουλος, κλπ 1986:15).

Μουσικοπαιδαγωγικός σκοπός: διδάσκουμε την αντίληψη και τη διαχείριση της δυναμικής του ήχου, δηλ. της έντασής του.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να μάθουν οι μαθητές να εκφράζουν δραματουργικά μέσω του ρόλου την εσωτερική τους διάθεση απέναντι σε ένα ερέθισμα.

6^η διδακτική ενότητα: Το γκροτέσκο

Μέσα από τη μουσική άσκηση «Αταίριαστα ζευγάρια» και την άσκηση «Το άγαλμα και ο γλύπτης» του Meyerhold οι μαθητές εξασκήθηκαν στη μίξη των αντιθέτων στοιχείων, του κωμικού και του τραγικού. Τώρα μπορούν να επαναλάβουν την προηγούμενη άσκηση «Ο χαμένος όρκος» με μια παραλλαγή που θα τους βοηθήσει να δημιουργήσουν όχι μόνο μια σύζευξη μουσικής και θεατρικής αγωγής, αλλά και μια σύζευξη κωμικού και τραγικού στοιχείου: Τρία παιδιά παίζουν το ρόλο του «εξερευνητή» του όρκου, έχοντας διαφορετικούς ρόλους το καθένα. Το ένα είναι Τούρκος αξιωματικός που θέλει να εξολοθρεύσει τους επαναστατημένους Έλληνες, το άλλο είναι μέλος της Φιλικής Εταιρείας που θέλει να καταστρέψει το αποδεικτικό στοιχείο για να μην πέσει στα χέρια των εχθρών και το τρίτο είναι ο Έλληνας που θέλει να γίνει μέλος της Φιλικής Εταιρείας. Αντίστοιχα τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες υποστήριξης. Όταν ο Τούρκος πλησιάζει τον όρκο, η ομάδα του παίζει ολοένα και πιο δυνατά. Στην περίπτωση των Ελλήνων η ομάδα που τους υποστηρίζει όταν πλησιάζουν τον όρκο, παίζει όλο και πιο σιγά και το αντίστροφο, όταν απομακρύνονται. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται πολύπλοκες δυναμικές αντιθέσεις που επιπλέον εξασκούν τα παιδιά που ψάχνουν, να συγκεντρώνονται ενεργητικά στη δυναμική της ομάδας που τους αντιστοιχεί, αγνοώντας κάθε άλλη πληροφορία.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη διαχείριση της δυναμικής του ήχου και την ταυτόχρονη δημιουργία αντίθετων συναισθημάτων.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να αναπτύξουν οι μαθητές τις δεξιότητές τους ατομικά και ομαδικά.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Ο κρυμμένος θησαυρός» (Γρηγορίου, Μαραγκόπουλος, κλπ 1986:15).

ΜΕΛΩΔΙΑ

7^η διδακτική ενότητα: Θεατρικό μοντάζ

Μετά από τη μουσική άσκηση «Τα βυζαντινά άσματα» και την άσκηση «Τα τρία παλαμάκια» του Meyerhold, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε μια άσκηση σύζευξης μουσικής και θεατρικής αγωγής, η οποία αναπαριστά το πεδίο μάχης ανάμεσα στα τουρκικά και τα ελληνικά στρατεύματα. Τα παιδιά που αναπαριστούν τους Έλληνες αγωνιστές του 1821 παρατάσσονται στη μια μεριά της αίθουσας και φορούν ένα σκηνικό αντικείμενο. (Πχ φουστάνελα ή σκουφί τσολιά ή ένα ταγάρι). Κρατούν όλα μαζί το «ίσον» και ετοιμάζονται για τη μάχη. Μετά από λίγο ο εκπαιδευτικός ειδικότητας παίζει στο πιάνο δυνατά πολύπλοκα αυτοσχεδιαστικά σχήματα. Τα παιδιά κρύβονται για να σωθούν από τις ομοβροντίες του πιάνου και σταματάνε να τραγουδάνε όσο παίζει ο εκπαιδευτικός. Όταν σταματήσει, τα παιδιά οφείλουν να «αντεπιτεθούν» ξαναβρίσκοντας το αρχικό τους «ίσον».

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: Καλλιέργεια της αντίληψης της μελωδίας και του τονικού ύφους.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την δραματουργική ατμόσφαιρα μιας σκηνής.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Ίσον και μελωδία» (Γρηγορίου, Μαραγκόπουλος, κλπ 1986:18).

8^η διδακτική ενότητα: Ουδέτερη μάσκα

Η σύζευξη μουσικής – θεατρικής αγωγής στην ενότητα αυτή γίνεται μέσα από μια μουσική παραλλαγή της θεατρικής άσκησης «Etude πολέμου» του Meyerhold. Έτσι όπως είναι ακινητοποιημένοι οι μαθητές σε αυτό το ζωντανό «κάδρο πολέμου», ένας μαθητής «ζωντανεύει» και ξεκινά μια μελωδία που την ξέρει καλά και του αρέσει να την τραγουδά. Ένας άλλος μαθητής συνεχίζει να την τραγουδά προσαρμόζοντάς την σε άλλο είδος μουσικής, πχ από ρεμπέτικο τη μετατρέπει σε ραπ. Ένας τρίτος μαθητής αλλάζει κάποια σημεία, δημιουργώντας μια παρόμοια μελωδία ή αλλάζει απλά το tempo. Κάποιος άλλος συνεχίζει βάζοντας δικούς τους στίχους, κλπ. Η εξελισσόμενη μελωδία μπορεί να παρουσιάσει πολλές απρόβλεπτες εκδοχές και να δώσει τη δυνατότητα να εκφραστεί η δημιουργικότητα των παιδιών με ενεργή τρόπο.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: Οι μαθητές μιλούν στην επεξεργασία ανανέωσης και προσωπικής ανάπτυξης μιας μελωδίας που παραπέμπει στους τρόπους που λειτουργεί η συλλογική προφορική μουσική παράδοση.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να απελευθερώσουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους με τη βοήθεια της ουδέτερης μάσκας.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή μιας μουσικής άσκησης για τη μελωδία. (Κονδυλίδου, 2010:87).

ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ

9^η διδακτική ενότητα: Ρυθμός

Μετά από τα δυο χωρικά της ενότητας, το ρυθμικό και το διαχρονικό, οι μαθητές κάθονται σε κύκλο γύρω από τον εκπαιδευτικό ειδικότητας. Αυτός χρησιμοποιώντας κάποιο όργανο παίζει πρώτα τον ψηλότερο και το βαθύτερο φθόγγο το οργάνου και μετά ορισμένους ενδιάμεσους φθόγγους. Μιλά στα παιδιά για την έννοια του τονικού ύψους. Με αφητηρία ένα φθόγγο που δίνει ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές τραγουδούν μια μελωδία απλή που ήδη γνωρίζουν, παρακολουθώντας με την κίνηση του χεριού τους την ανιούσα ή κατιούσα πορεία της. Αφού εξασκηθούν σε αυτή τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός παίζει μια μελωδία με σαφείς και αδρές ανιούσες ή κατιούσες κινήσεις και ζητά από τους μαθητές να την απεικονίσουν στο χαρτί με τη μορφή μιας κυμαινόμενης καμπύλης.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος : διδάσκουμε το μαθητή να μπορεί να αναπαριστά με ειδικού τύπου γραφικές απεικονίσεις τις μουσικές του δράσεις, χωρίς την εξειδικευμένη χρήση της ευρωπαϊκής μουσικής σημειογραφίας.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Η ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν με τη συμπεριφορά τους ένα χώρο δράσης.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή μιας μουσικής άσκησης για τη μελωδία. (Κονδυλίδου, 2010:87).

10^η διδακτική ενότητα: Παραστατικό κείμενο

Σε αυτή τη διδακτική ενότητα οι μαθητές αφού σωματοποίησαν το κείμενο που έγραψαν, στην άσκηση σύζευξης μουσικής – θεατρικής αγωγής καλούνται να μετατρέψουν κάποια αποσπάσματα του κειμένου τους σε στίχους τραγουδιού. Ο εκπαιδευτικός ειδικότητας με τη βοήθεια των μαθητών τα μελοποιεί μετατρέποντάς τα σε στίχους ενός τραγουδιού ραπ μουσικής. Στη συνέχεια χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες. Η κάθε ομάδα ερμηνεύει με συγκεκριμένη κινησιολογία ορισμένους από τους στίχους του τραγουδιού. Το ρεφραίν το τραγουδούν όλες οι ομάδες. Πριν και μετά το τραγούδι οι μαθητές απαγγέλλουν αποσπάσματα από τα κείμενα που έγραψαν. Τα κείμενα αυτά αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές του αγώνα των Ελλήνων για εθνική ανεξαρτησία. Αποφασίζουμε με ποιο τρόπο θα τονίσουμε την ερμηνεία του κάθε κειμένου μουσικά (πχ με ήχους φύσης, με κρουστά, με μουσική που έρχεται σε σύγκρουση με τα συναισθήματα που προκαλεί το συγκεκριμένο κείμενο, κλπ). Το τελικό αποτέλεσμα θυμίζει μια μονόπρακτη σύγχρονη μουσική «performance”.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: οι μαθητές εξασκούνται να γράφουν στίχους σε συγκεκριμένο είδος μουσικής.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Η πολύπλευρη δημιουργία από τα παιδιά χώρου δράσης.

11^η διδακτική ενότητα: Κίνηση

Μετά από τη μουσική άσκηση «Μουσική συνομιλία» και την άσκηση «Ο μάγος χρόνος» του Meyerhold, χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και τους δίνουμε αντικείμενα που αποτελούν σημεία αναφοράς για την εποχή του 1821: Μαγκούρες, γιαταγάνια, τσαρούχια, σπαθιά, παγούρια, τσίγκινα κύπελλα, μπακιρένια σκεύη μαγειρικής, κλπ. Πειραματιζόμαστε για λίγο σχετικά με τους ήχους που παράγονται από κάθε ομάδα.

Στη συνέχεια δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα συγκεκριμένο θέμα που αφορά μια ιστορία από το χρονικό της επανάστασης του 1821 και τους ζητάμε να ετοιμάσουν ένα μικρό ρυθμικό κομμάτι που αφορά τη συγκεκριμένη ιστορία. Οι μαθητές σε συνεργασία με το δάσκαλο φτιάχνουν μια απλή, ρυθμική παρτιτούρα, όπου στην κάθε διαφορετική ομάδα αντικειμένων δίνεται μια διαφορετική χρονική αξία. Πχ ολόκληρα, μισά, τέταρτα, όγδοα, κλπ.

Αφού οι ομάδες παρουσιάσουν την καθαρά οργανική σύνθεσή τους, μπορούμε να προσθέσουμε μια λέξη ή φράση που θα εκφωνείται από τα παιδιά με ένα συγκεκριμένο ρυθμό. Η φράση αυτή θα λέγεται από τις ομάδες εναλλάξ, με ένα συγκεκριμένο ρυθμικό τρόπο, που μπορεί να σχηματίσει πολύ ενδιαφέροντα μουσικά αποτελέσματα σε συνδυασμό με το ρυθμικό μουσικό υπόστρωμα.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: οι μαθητές εξασκούνται να συνδυάζουν ρυθμικές και ηχοχρωματικές δομές ενταγμένες μέσα σε ένα δρώμενο πλαίσιο.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να κατανοήσουν οι μαθητές την πολυδιάστατη χρήση και τη μεταμόρφωση του αντικειμένου στη σκηνή.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Η συναυλία των παπουτσιών» (Schaefer, 2011:104).

12^η διδακτική ενότητα: Το μήνυμα

Συνδυάζουμε μια ρυθμική δομή σαν την προηγούμενη, με μια μελωδία που έπεται, προηγείται ή συνυπάρχει. Η μελωδία αυτή μπορεί να τραγουδιέται άλλοτε ατομικά και άλλοτε ομαδικά. Με τον τρόπο αυτό αρχίζουμε να δημιουργούμε πιο σύνθετες φόρμες. Οι φόρμες αυτές με την προσθήκη ενός σύγχρονου ρετσιτατίβο (όπως είναι η ραπ μουσική) καθώς και κάποιων μουσικών οργάνων, μπορούν να αποτελέσουν μορφές συγγενείς με τη δομή της όπερας.

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος: οι μαθητές εξοικειώνονται με τη δομή της όπερας (το ομαδικό και το ατομικό τραγούδι, διάφορες μορφές ρετσιτατίβου, οργανικής μουσικής, κλπ) σε συνδυασμό με ένα δραματουργικό πλαίσιο που αναπτύσσεται σε ένα είδος λιμπρέτου.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να ασκήσουν οι μαθητές τα εκφραστικά τους μέσα, αυτοσχεδιάζοντας σε συγκεκριμένους μουσικούς όρους.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Η συναυλία των παπουτσιών» (Schaefer, 2011:104).

13^η διδακτική ενότητα: Οπτική γωνία

Στην ενότητα αυτή, οι μαθητές έκαναν τη μουσική άσκηση «Το χαλασμένο τηλέφωνο» και την άσκηση «Τα αντανάκλαστικά μου» του Meyerhold. Τώρα γίνονται όλοι μια ομάδα, σχηματίζοντας στους τέσσερις τοίχους της τάξης μια ανθρώπινη σειρά. Ο εκπαιδευτικός ειδικότητας ζητά από τον πρώτο μαθητή στη σειρά κάνει μια κίνηση με τα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι ή ολόκληρο το σώμα του που να δηλώνει τα συναισθήματά του όταν αντικρίζει τη γαλανόλευκη ελληνική σημαία. Ο δεύτερος τραγουδάει τον ήχο που υποδηλώνει η κίνηση του πρώτου, ενώ ο τρίτος σχεδιάζει το τραγούδι του δεύτερου στον πίνακα της τάξης. Ο τέταρτος χρησιμοποιεί ένα σκηνικό αντικείμενο (πχ καπέλο) με τρόπο που να αποτελεί ένα κριτικό σχόλιο για την «παράσταση» που μόλις «έδωσαν» οι τρεις προηγούμενοι. Μετά από αυτό το «κλείσιμο» στο οποίο συμμετείχαν τέσσερις μαθητές, η ακολουθία κίνηση – τραγούδι – σχέδιο – σχόλιο ξεκινά από την αρχή από έναν πέμπτο μαθητή, μέχρι να τελειώσει όλη η ανθρώπινη «αλυσίδα» της τάξης.

Για να κάνουμε πιο σύνθετη την άσκηση αυτή μπορούμε να προσθέσουμε και άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (λογοτεχνία, ποίηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση, κλπ).

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος : Οι μαθητές συνδυάζουν άμεσα τις μικρές μουσικές δράσεις τους (τραγούδι οργανική μουσική, κλπ) με άλλες μουσικές τέχνες παραστατικές ή εικαστικές.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να μάθουν οι μαθητές να αποδίδουν θεατρικά την εσωτερική τους διάθεση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Κανόνας από τέχνη σε τέχνη» (Schaefer, 2011:47).

14^Η διδακτική ενότητα: Αέναο νέο θέατρο

Οι πρόβες είναι μια άλλη παιδαγωγική διάσταση καλλιτεχνικής παιδείας, που συνήθως προκαλεί στους μαθητές μια ατμόσφαιρα δημιουργικού άγχους. Για να μετασηματιστεί δημιουργικά η ένταση, εκτελούμε μια άσκηση σύζευξης μουσικής – θεατρικής αγωγής που έχει μέσα της κωμικά στοιχεία. Έχουμε ήδη συζητήσει για τη δραματουργική και τη μουσική παρτιτούρα που θέλουμε να έχει η παράσταση που θα προκύψει από το υλικό των 14 διδακτικών ενοτήτων. Γίνεται λοιπόν μια άσκηση που λειτουργεί ως δοκιμή πριν ξεκινήσουν τις πρόβες. Ο εκπαιδευτικός ειδικότητας εξηγεί στους μαθητές ότι θα τους διηγηθεί την ιστορία της ελληνικής επανάστασης του 1821 σε μια μη υπαρκτή, επινοημένη από τον ίδιο γλώσσα. Πριν ξεκινήσει την αφήγηση χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και ζητά από την κάθε μία, όταν κατά τη διάρκεια της αφήγησης θα της κάνει σήμα, να δημιουργεί με το σώμα της, το στόμα, ή άλλα αντικείμενα που υπάρχουν στην τάξη, ήχους φύσης, πολέμου, συναισθημάτων, κλπ.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ζητείται από τους μαθητές να μαντέψουν σε ποιο μέρος της ιστορίας είμαστε τώρα. Η άσκηση αυτή μπορεί να παιχτεί και με κλειστά μάτια. Μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από μια ομάδα μαθητών να συνεχίσει από κάποιο σημείο και μετά την αφήγηση και οι άλλες ομάδες να μαντέψουν, ποιο μέρος της ιστορίας αφηγείται η ομάδα αυτή.

Παρατήρηση: Η άσκηση αυτή είναι μια παραλλαγή της μουσικής άσκησης «Παραμύθια» (Schaefer, 2011:54).

Μουσικοπαιδαγωγικός στόχος : Οι μαθητές βιώνουν τη σύζευξη της δραματικής και της μουσικής τέχνης ταυτόχρονα μέσα από τη φωνή, το σώμα τους και την ηχητική χρήση κάποιων αντικειμένων.

Στόχος θεατρικής αγωγής: Να αναπτύξουν οι μαθητές τα εκφραστικά τους μέσα με τέτοιο τρόπο που να μπορούν να αλλάζουν τη σκηνική δράση και να μεταμορφώνονται στη σκηνή.

11.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΟΥ ΘΕΑΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΥΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ 25ης ΜΑΡΤΙΟΥ 2010 ΜΕ ΤΗΝ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ 2ου ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ

Εισαγωγή

Η παράσταση βιντεοσκοπήθηκε σε DVD και συνοδεύει την παρούσα μελέτη. Προήλθε από το υλικό που προέκυψε από την εφαρμογή της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος. Τα δομικά της στοιχεία προέρχονται από τις απόψεις του Meyerhold, οι οποίες προσαρμόστηκαν παιδαγωγικά σε γενικές αρχές του προτεινόμενου μοντέλου. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

1. Ο διδάσκων, σε ρόλο σκηνοθέτη, έχει ξεκάθαρη από την αρχή του προγράμματος την εκάστοτε παιδαγωγική ουσία που θέλει να βιώσουν οι μαθητές μέσα από τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Η ουσία αυτή αφορά τους μαθητές. Επίσης, στο παραστατικό υλικό πίσω από τα δρώμενα πρέπει να κρύβονται νύξεις που σχετίζονται με το τραγικό νόημα της ζωής και που προτείνουν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος θα βρει το νόημα της δικής του ύπαρξης.

2. Ο χώρος της παράστασης δεν έχει απόσταση από το κοινό, δεν έχει παρασκήνια, δεν έχει σκηνικά. Δε χρειάζεται υποχρεωτικά μια συμβατική θεατρική σκηνή.

3. Το κείμενο της παράστασης είναι ένα προϊόν συλλογικής εργασίας, ένα μοντάζ από κείμενα των παιδιών, ποιητικά κείμενα, άρθρα από εφημερίδες της εποχής και σύγχρονες, πολλές τεχνικές γραφής: διαλόγους, μονολόγους, συνεντεύξεις κτλ.

4. Ο ρόλος της μουσικής είναι ισότιμος με αυτόν του δράματος και μέσα στο πλαίσιο ενός δημιουργικού διαλόγου «συνομιλεί» με τα δρώμενα.

5. Οι ρόλοι των μαθητών, εκτός από πολλαπλοί, είναι και διπλής φύσεως: ρόλοι παραγωγής και ρόλοι ερμηνείας.

6. Το κοινό συμμετέχει ως ο τέταρτος ισότιμος συνομιλητής της παράστασης. Οι τρόποι συμμετοχής του σχεδιάζονται και υλοποιούνται υπό την καθοδήγηση των συντελεστών της παράστασης.

7. Η κίνηση δομείται με σκηνικό τρόπο: τίποτα δεν γίνεται χωρίς δραματουργική σκοπιμότητα.

8. Χρησιμοποιούμε ουδέτερη μάσκα για να τονίσουμε τη διαχρονική και δραματουργική βαρύτητα των δρώμενων.

9. Χρησιμοποιούμε την τεχνική του γκροτέσκο, η οποία εκφράζει με δυνατό τρόπο τη σύνθεση των αντιθέτων: της κωμωδίας και του τραγικού.

10. Το παραστατικό υλικό σκηνοθετείται από τον διδάσκοντα με την τεχνική του «θεατρικού μοντάζ Meyerhold»: μικρά δρώμενα που ενώνονται και οδηγούν σταδιακά σε κορύφωση.

11. Η παράσταση είναι μια σύνθεση πολλών θεατρικών και μουσικών παραδόσεων.

12. Η διδασκαλία των μαθητών κατά τη διάρκεια των προβών στηρίζεται στην αρχή της σωματικότητας: μέσα από την κίνηση του σώματος έρχεται το συναίσθημα και εμπνέεται η ερμηνεία.

13. Μια σχολική παράσταση είναι ένα εργαστήριο νέων παραστατικών λύσεων που προτείνεται σε κοινό από το συνολικό δυναμικό της κάθε ομάδας.

14. Το σχολικό θέατρο είναι μια πολιτική και ηθική πράξη. Αποσκοπεί στο να διδάξουμε τους μαθητές να διαχειρίζονται το ένστικτο και να διαμορφώνουν τη δική τους συνείδηση, με στόχο την κάθαρση και την υπέρβαση.

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στην εφαρμογή των παραπάνω αρχών σε παραστατικό υλικό γενικά, αλλά και ειδικά, όπως αυτό δημιουργήθηκε από τη συγκεκριμένη Πειραματική Ομάδα. Η παράσταση αυτή είναι μια «νέα λύση» στο διαχρονικό πρόβλημα που λέγεται «πώς τιμούμε τη εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου στο σχολείο μας». Είναι ωστόσο με τέτοιο τρόπο δομημένη, ώστε οποιαδήποτε άλλη σχολική ομάδα μπορεί να πάρει κάποια από τα δομικά υλικά που προτείνουμε και να τα συνθέσει σε ένα δικό της παραστατικό υλικό που θα αποτελεί μια άλλη «νέα λύση» στο ίδιο διαχρονικό ή σε άλλο σχολικό «πρόβλημα» ή σε οποιαδήποτε άλλη θεματική ενότητα.

11.2.1 Η βαθύτερη ουσία ενός σχολικού παραστατικού θεάματος

Γενική αρχή του μοντέλου

Πριν από την υλοποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου, που ολοκληρώνεται με ένα παραστατικό σχολικό θέαμα, ο εκπαιδευτικός της θεατρικής Αγωγής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της μουσικής αγωγής μελετά τη θεματική ενότητα. Αποφασίζουν μαζί με το δάσκαλο της τάξης ποια θα είναι η κεντρική ιδέα γύρω από την οποία θα επεξεργαστούν τη θεματική ενότητα με τους μαθητές της τάξης. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις, από τις οποίες θα προκύψει το υλικό της παράστασης. Η κεντρική ιδέα, που αντιπροσωπεύει τη βαθύτερη ουσία τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πρακτικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, δεν είναι εμφανής, αλλά λειτουργεί αδιόρατα σαν ένα υπόγειο ρεύμα που κινεί με συνέπεια τα διδακτικά νήματα και δίνει νόημα και ρυθμό στην κάθε

ενέργεια της ομάδας από την αρχή μέχρι το τέλος του project. Τα παιδιά, όπως και οι θεατές της παράστασής τους, θα διαισθανθούν την ύπαρξη ή την ανυπαρξία αυτής της βαθύτερης ουσίας και ανάλογα θα εκτιμήσουν ή όχι το σύνολο του έργου.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Η ερευνήτρια που εφάρμοσε πιλοτικά το πρόγραμμα έθεσε ως κεντρική ιδέα της θεαματικής ενότητας «Η επέτειος της 25ης Μαρτίου» ότι: η ζωή κάθε ανθρώπου είναι ένας διαρκής αγώνας. Η κεντρική ιδέα αντιπροσωπεύει μια βαθύτερη ουσία της ανθρωπίνης ύπαρξης και για τον λόγο αυτό αφορά διαχρονικά κάθε παιδί και είναι σημαντικό να διδαχθεί με βιωματικό τρόπο σε μαθητές Δημοτικού. Η ιδέα αυτή καθόρισε το πλαίσιο μέσα στο οποίο σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες των ωριαίων μαθημάτων, από τα οποία συγκεντρώθηκε το παραστατικό υλικό. Συγκεκριμένα, το παραστατικό υλικό αποτελούνταν από 12 αυτόνομα επεισόδια που ενώνονταν από το υπόγειο ρεύμα της βαθύτερης ουσίας: τον ανθρώπινο αγώνα. Κάθε αυτόνομο επεισόδιο διαχειριζόταν την κεντρική ιδέα από διαφορετικές οπτικές γωνίες ως εξής:

1. **ΕΝΑΡΞΗ: ΑΝΟΙΧΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.** Οι μαθητές σε ρόλο συνεντευξιαζόμενου απαντούσαν σε ερωτήσεις που έθετε η ερευνήτρια σε ρόλο δημοσιογράφου. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν τη μορφή προβληματισμών, και επομένως η προσπάθεια των παιδιών να βρουν λύση στα συγκεκριμένα προβλήματα έγινε ένα δρώμενο, για τον αγώνα που έκαναν ατομικά και συλλογικά οι μαθητές, ώστε να διαχειριστούν τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Σημαντική λεπτομέρεια: οι μαθητές δεν γνώριζαν από πριν τις ερωτήσεις, δεν γνώριζαν καν ότι θα αρχίσει η παράστασή τους υπό μορφή ερωτήσεων. Όπως μπορεί κάποιος να δει στο βίντεο της παράστασης, όχι μόνο ανταποκρίθηκαν, αλλά βρήκαν και τη θερμή αποδοχή του κοινού [βλέπε θεωρία του Vygotsky (2000) για τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης, που συνοψίζεται στο μοντέλο «+1»].

2. **ΕΑΛΩ Η ΠΟΛΙΣ.** Ο αγώνας των ηττημένων Βυζαντινών να επιβιώσουν κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας διαδραματίστηκε επί σκηνής μέσα από υπαινικτικά σχόλια που εμπειρείχαν τελετουργικά δρώμενα κυρίως και λιγότερα λόγια. Ήταν μια επιβλητική στιγμή στην παράσταση των μαθητών, τόσο για τους ίδιους όσο και για το κοινό τους.

3. **Η ΦΙΛΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ.** Οι μαθητές, παίρνοντας τον ρόλο ενός αγωνιστή του 1821, δημιούργησαν ένα δρώμενο στο οποίο απεικόνισαν τη μύηση σε μια μυστική οργάνωση με κοινό σκοπό το σύνθημα «Ελευθερία ή Θάνατος». Όπως χαρακτηριστικά σημείωσαν στην ποιοτική έρευνα οι θεατές της παράστασης, τα παιδιά ήταν πολύ πειστικά και εκφραστικά σε αυτόν τον ρόλο.

4. ΤΟ ΛΑΒΑΡΟ ΤΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ. Το πρόβλημα που προσπάθησε να αναπαραστήσει η συγκεκριμένη σκηνή ήταν το εξής: από πού αντλεί δύναμη ένας σκλαβωμένος επί 400 χρόνια λαός για να ξεσηκωθεί και να αγωνιστεί ενάντια σε έναν πανίσχυρο κατακτητή; Ποια είναι η κινητήριος δύναμη που οδηγεί έναν άνθρωπο και ένα λαό στην υπέρβαση; Η ενότητα αυτή αναφερόταν έμμεσα στη δύναμη της ατομικής και εθνικής αυτοεκτίμησης και στο πόσο καθοριστική είναι η αλληλεπίδρασή της με τον αγώνα των ανθρώπων για επιβίωση. Γι' αυτό και οι μαθητές πήραν το φορητό μικρόφωνο και πήγαν να συνομιλήσουν με τους γονείς τους, θέτοντάς τους την εξής ερώτηση: «Μαμά / μπαμπά, ποιος πίστευε πολύ σε σένα όταν ήσουν μικρή / μικρός»;

5. ΙΕΡΑ ΣΥΜΜΑΧΙΑ. Από την πραξιακή αναπαράσταση του προηγούμενου δρώμενου περάσαμε στη συμβολική, κατά την οποία ο υπόδουλος Έλληνας αγωνίστηκε με το όπλο των επιχειρημάτων, προσπαθώντας να πείσει τους τότε ισχυρούς πολιτικούς αρχηγούς της Ευρώπης να τον βοηθήσουν στον δίκαιο αγώνα του για τη διεκδίκηση της εθνικής του ανεξαρτησίας. Στο δρώμενο αυτό, το «θέατρο του καταπιεσμένου» του Boal (1989) έδωσε στην Πειραματική Ομάδα την τεχνική να διαχειριστεί από πολλές οπτικές γωνίες και με γόνιμη «εθνική αποστασιοποίηση» τη θέση της χώρας μας, έτσι όπως τη βλέπουν οι άλλοι λαοί. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι οι μαθητές είχαν αποφασίσει για την έκβαση του δρώμενου και είχαν ξεκάθαρους ρόλους-επιχειρήματα να διαχειριστούν, αλλά δεν υπήρχε κείμενο, αυτοσχεδίασαν με ευελιξία και πειθώ την ώρα της παράστασης, προκαλώντας θυμηδία στους θεατές τους. (Ειδικά ο μαθητής που είχε τον ρόλο του Μέττερνιχ, έδωσε ένα ρεσιτάλ ερμηνείας, πιστεύουμε).

6. ΕΜΦΥΛΙΟΣ ΣΠΑΡΑΓΜΟΣ. Ένας από τους διαρκείς και άνιστους αγώνες που βιώνει κάθε άνθρωπος στη ζωή του είναι η μάχη του καλού με τον κακό εαυτό του: η μάχη των ενστίκτων και της συνείδησης. Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι οι περισσότεροι μαθητές ζήτησαν να γίνουν οι κακοί Συκοφάντες του καλού Κολοκοτρώνη. Πιθανόν, γιατί υποσυνείδητα ήταν γι' αυτούς μια ευκαιρία κάθαρσης το να προβάλλουν τη σκοτεινή τους πλευρά και να την απομυθοποιήσουν. Έτσι, μπορεί να παρακολουθήσει κανείς στο βίντεο παιδιά που στη σχολική τους ζωή έχουν τον ρόλο του ήσυχου, υπάκουου και καλού μαθητή να υποδύονται με ζέση τον υποχθόνιο Συνωμότη.

7. ΟΙ ΘΕΡΜΟΠΥΛΕΣ ΚΑΙ Ο ΕΦΙΑΛΤΗΣ. Το δρώμενο αυτό αποτελεί την κορύφωση της παράστασης, μέσα από την οποία γίνεται η υπέρβαση του φυλακισμένου Κολοκοτρώνη, ο οποίος πενθεί τον πρόσφατα δολοφονημένο από Έλληνες γιο του, να δεχτεί να ηγηθεί του αγώνα ενάντια στον αήττητο Ιμπραήμ. Είναι η στιγμή που καθήλωνε τα παιδιά σε κάθε

πρόβα και απεικονίστηκε ιδιαίτερα εκφραστικά μέσα από τη μέθοδο των πολλαπλών etude(σπουδών) του Meyerhold.

8. ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ. Μέσα από το εργαστήριο γραφής οι μαθητές κατέγραψαν με δική τους επιλογή στιγμές του Αγώνα του 1821. Μια μαθήτρια διάλεξε να τον διηγηθεί σαν να είναι εκείνη γιαγιά και απευθύνεται στα εγγόνια της μέσα από ένα αληθινό παραμύθι. Χαρακτηριστικό της αφήγησης είναι ότι διάλεξε να αναφερθεί σε έναν ξεχασμένο από τα σχολικά εγχειρίδια ήρωα, τον πολύτεκνο έμπορο Εμμανουήλ Παπά, που έδωσε όλη την περιουσία του και τη ζωή του στον αγώνα.

9. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ. Οι υπόλοιπες τάξεις του σχολείου συμμετείχαν με τη μορφή σύγχρονων αγωνιστικών συνθημάτων, που διαβάστηκαν επί σκηνής από τους γονείς των μαθητών.

10. ΦΙΛΑΛΕ: Ο ΒΑΣΙΛΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ. Από τις δέκα επιλογές που είχαν οι 41 μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, μόνο ο Βασίλης διάλεξε να γράψει ένα λόγο για το σύγχρονο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, με αφορμή τον διασυρμό της Ελλάδας και την επικείμενη χρεοκοπία της χώρας. Ο Βασίλης, που διάβασε τον λόγο του στην παράσταση δυναμικά και με αξιοπρέπεια, είναι ένα παιδί με αυτισμό. Ο δάσκαλός τάξης μας είπε ότι παρακολουθεί μαθήματα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όταν τελείωσε η παράσταση, η πιο έκπληκτη θεατής ήταν η μητέρα του Βασίλη. Πιθανόν, γιατί εκείνη συνειδητοποίησε καλύτερα από όλους μας τον νικηφόρο αγώνα αυτού του παιδιού.

11. ΕΘΝΙΚΟΣ ΎΜΝΟΣ. Εδώ η ερευνήτρια έχασε τον δικό της αγώνα να αποδοθεί ο Εθνικός Ύμνος με μια διασκευή: οι μαθητές απαίτησαν να γίνει με τον παραδοσιακό τρόπο.

12. ΜΙΑ ΥΠΟΚΛΙΣΗ. Ήταν όντως το πιο επιτυχημένο δρώμενο κατά τη διάρκεια των προβών κι εκείνο που ποτέ δεν διαμαρτυρήθηκαν να προβάσουν οι μαθητές. Αποτέλεσε τη δίκαιη πληρωμή τους για τον αγώνα τους, που έβλεπαν ότι είχε αίσιο τέλος, αφού είχε γίνει αποδεκτό από το ακριβοδίκαιο κοινό.

11.2.2 Ο σκηνικός χώρος

Γενική αρχή του μοντέλου

Ο χώρος στον οποίο διαδραματίζεται η παράσταση δεν έχει προκαθορισμένα σκηνικά όρια. Η κάθε σχολική ομάδα αποφασίζει πώς θα χρησιμοποιήσει τον χώρο που της παρέχεται για να παρουσιάσει το δικό της project. Μπορεί να είναι μονοδιάστατος, όταν αυτό εξυπηρετεί δραματουργικά την παράσταση, ή να κινείται σε πολλαπλά επίπεδα, σε απόσταση ή κοντά στο κοινό κτλ. Επειδή σε μια σχολική παράσταση δεν συμμετέχουν επαγγελματίες καλλιτέχνες ούτε θεατρόφιλοι ερασιτέχνες αλλά μαθητές, υπάρχει η

πολυτέλεια να πειραματιστούν οι συμμετέχοντες συντελεστές της παράστασης σε φόρμες και σκηνικές λύσεις που είναι πιθανόν να έχουν και ένα καλλιτεχνικό ενδιαφέρον από την άποψη της έρευνας. Οι μαθητές βρίσκουν τις δικές τους σκηνικές λύσεις μέσα από τη δημιουργία ή τη χρήση χειροποίητων-συμβολικών αντικειμένων. «Ντύνουν» με θεατρική ατμόσφαιρα τον χώρο μέσα από τη σκηνική τους παρουσία και την αλήθεια που μεταφέρει η αισθητική τους άποψη. Τα παρασκήνια, τα ψεύτικα σκηνικά, το μακιγιάζ και τα κοστούμια συνήθως αφαιρούν όλη τη γοητεία που δίνει η αμεσότητα και ταυτόχρονα η ποιητικότητα της παιδικής ματιάς στον τομέα της σκηνικής θεατρικής σύμβασης.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέμα του πιλοτικού προγράμματος

Ο σκηνικός χώρος της συγκεκριμένης παράστασης ήταν όλη η τεράστια αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, μέσα στην οποία υπήρχε θεατρική σκηνή ιταλικού τύπου, αλλά και μπασκέτες, στρώματα γυμναστικής, θρανία κτλ. Σχεδιάσαμε έναν κύκλο στο κέντρο της αίθουσας και γύρω του βάλουμε καρέκλες με το όνομα του κάθε μαθητή αναρτημένο στη ράχη τους. Αυτό πρακτικά βοήθησε τους μαθητές να νιώθουν την ασφάλεια ενός κατοχυρωμένου δικού τους χώρου, στον οποίο επέστρεφαν έπειτα από διάφορες σκηνικές δράσεις. Σε κάποια δρώμενα χρησιμοποιήθηκε η σκηνή και σε κάποια άλλα οι μαθητές ενώθηκαν με τους θεατές. Σε εμφανές σημείο είχαν κρεμαστεί παραδοσιακές στολές που μπόρεσαν να φορέσουν όσοι ήθελαν, κάτω από τις καρέκλες τους υπήρχαν ουδέτερες μάσκες και στους τοίχους πίνακες με δημιουργίες των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Στην κορύφωση της παράστασης δύο «γεροντάκια» στηριζόμενα στα μπαστούνια τους διέσχισαν την αίθουσα μεταφέροντας με κόπο στη σκηνή ένα μεγάλο πράσινο σκουπιδοτενεκέ γεμάτο πλαστικά μπουκάλια με μηνύματα των μαθητών όλου του σχολείου. Ο κάθε μαθητής φορούσε –με πολύ καμάρι– μια χρυσή κονκάρδα, στην οποία αναγραφόταν ο ρόλος παραγωγής που είχε, γιατί εκτός των θεατρικών ρόλων είχαν και πρακτικούς ρόλους: ταξιθέτρια, μουσικός επιμελητής, υπεύθυνος προγράμματος, ταμίας κτλ. Είναι εντυπωσιακό ότι κανείς δεν διαμαρτυρήθηκε για τις πολλές μετακινήσεις που έπρεπε να κάνει κατά τη διάρκεια της παράστασης. Όπως επίσης ότι κανείς δεν ξέχασε τις κινήσεις αυτές, αν και δεν υπήρχε χρόνος για να γίνουν ειδικές πρόβες για τον σκοπό αυτό.

11.2.3 Το παραστατικό κείμενο ως προϊόν συλλογικής δημιουργίας

Γενική αρχή του μοντέλου

Το κείμενο της παράστασης είναι το επιστέγασμα, μια μαρτυρία-ντοκουμέντο για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Για λόγους παιδαγωγικής σκοπιμότητας είναι σημαντικό

κάθε μαθητής να νιώθει μέρος αυτής της συλλογικής προσπάθειας. Σίγουρα κάτι τέτοιο είναι μια διαδικασία πολύ πιο κοπιαστική για τον διδάσκοντα, από το να προετοιμάσει με τους μαθητές ένα «έτοιμο» κείμενο, πόσο μάλλον ένα καταξιωμένο θεατρικό έργο. Χωρίς να μπορεί κάποιος να αποκλείσει μια τέτοια δυνατότητα, δεν μπορούμε παρά να επισημάνουμε ότι κατά τη γνώμη μας είναι αναντικατάστατη η αίσθηση αυτοεκτίμησης που νιώθει ο μαθητής όταν το παραστατικό κείμενο είναι και δικό του έργο. Σε κάθε περίπτωση μπορεί να εκτιμήσει καλύτερα ένα επιτυχημένο θεατρικό κείμενο όταν θα ξέρει τις διαδικασίες που ακολουθούνται για να δημιουργηθεί κάτι τέτοιο, αφού θα έχει κι εκείνος βρεθεί σε ένα εργαστήριο γραφής. Ο τρόπος με τον οποίο θα βοηθήσουμε τους μαθητές να απεγκλωβίσουν τις εκφραστικές δυνατότητες που έχουν είναι θέμα επιλογής της παιδαγωγικής μεθοδολογίας από τον διδάσκοντα και των δυνατοτήτων της τάξης και της ηλικίας των μαθητών. Το παραστατικό κείμενο μπορεί να έχει ως «μονάδα» τη λέξη, την πρόταση, την παράγραφο ή μια ολόκληρη θεματική ενότητα.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Το κείμενο της παράστασης της έρευνας ήταν ένα μοντάζ από κείμενα των παιδιών, που εκφράστηκαν σε διάφορες τεχνικές γραφής (διαλόγους, μονολόγους, παραμύθια, αφηγήσεις, συνεντεύξεις κτλ.), καθώς και ποιητικά αποσπάσματα, σχόλια από το Ημερολόγιο τάξης, άρθρα από εφημερίδες κτλ. Δραματουργικά, τα κείμενα ενώθηκαν από την ερευνήτρια με τη μέθοδο του κολάζ με τρόπους που να εξυπηρετούν την αισθητική και τη γλώσσα των μαθητών και να είναι αντιπροσωπευτικά της σχέσης που απέκτησαν με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα σε όλα τα στάδια επεξεργασίας της.

11.2.4 Σύζευξη θεατρικής και μουσικής τέχνης

Γενική αρχή του μοντέλου

Η μουσική παρουσία στη σχολική παράσταση είναι μια φυσική συνέχεια της σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του προτεινόμενου μοντέλου. Ο μακροπρόθεσμος στόχος είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη «συνομιλία» μεταξύ των εκπαιδευτικών της θεατρικής και της μουσικής αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό να υπάρχουν αντίστοιχα μαθήματα και ώρες διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και για τους δυο εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Επειδή κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να συμβεί προς το παρόν, το μοντέλο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε ο ρόλος της μουσικής διδασκαλίας να μην προϋποθέτει ειδικές γνώσεις μουσικής από τον διδάσκοντα. Προϋποθέτει ωστόσο σε κάθε περίπτωση

τον σχεδιασμό και την εκτέλεση μουσικών ασκήσεων, οι οποίες σε κάθε διδακτική ενότητα θα «συνομιλούν» με τις θεατρικές ασκήσεις και θα καταλήγουν κάθε φορά σε μια νέα σύνθετη άσκηση, η οποία θα γίνεται από τις ομάδες εργασίας με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, όπου απαιτείται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, στη σχολική παράσταση στην οποία θα καταλήγουν τα μαθήματα ο ρόλος της μουσικής θα είναι ισότιμος και οργανικά δεμένος με το δραματουργικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, η μουσική «παρουσία» του παραστατικού θεάματος μπορεί να παίρνει τις εξής μορφές:

- Σύνθεση των μαθητών από φυσικούς ήχους που δένουν με τον χρόνο και τον χώρο των δρώμενων (ήχοι που σηματοδοτούν εποχές, ώρες της ημέρας, των ανθρώπων, καιρικών συνθηκών, αντικειμένων, ζώων, πουλιών, στοιχείων της φύσης κτλ.). Η σύνθεση αυτή μπορεί να γίνεται με τις φωνές των μαθητών, με τα χέρια ή με τα πόδια τους, με απλά αντικείμενα ή με μουσικά όργανα. Μπορεί να είναι ζωντανή ή μαγνητοφωνημένη.
- Δημιουργική περιγραφή της ψυχικής και συναισθηματικής κατάστασης των ηρώων της παράστασης (εσωτερικές φωνές, λαχάνιασμα, κραυγές χαράς, αγωνίας, άγχους, χτύποι της καρδιάς, γέλιο, τρόμος, ελπίδα κτλ.). Η περιγραφή αυτή μπορεί να γίνει με μια σύνθεση λόγου, ήχων και μουσικών οργάνων.
- Ρυθμική συνομιλία μιας ομάδας μαθητών σε ρόλο χορικού. Ο ρυθμός μπορεί να συνοδεύεται από κατάλληλα κρουστά, που δεν απαιτούν να γνωρίζουμε νότες.
- Ρυθμική ερμηνεία μαθητών που απαγγέλλουν ποιητικά αποσπάσματα. Η ερμηνεία αυτή μπορεί να ανοιχτεί σε πολλά και διαφορετικά μουσικά ρεύματα: από το ρετσιτατίβο μέχρι το θρησκευτικό γκόσπελ και τη σύγχρονο ραπ.
- Παραδοσιακά τραγούδια της τάβλας. Επειδή είναι απλά στη ρυθμική τους ακρίβεια, τα παιδιά τα μαθαίνουν εύκολα και νιώθουν ότι εκφράζουν δικές τους αλήθειες μέσα από αυτά.
- Βυζαντινές χορωδίες. Η βυζαντινή μουσική φάνηκε ότι μετέδωσε μέσα από τη δωρικότητα του ένα γοητευτικό μυστήριο στα παιδιά, που προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτής της μουσικής.
- Ελεύθερες διασκευές γνωστών τραγουδιών. Ένα είδος τεχνικής που αρέσει στους μικρούς μαθητές είναι να μπορούν να αποδώσουν μια ψυχική τους κατάσταση μέσα από γνωστές μελωδίες.
- Μουσική επένδυση μιας παντομίμας με τρόπο που λειτουργεί αντίθετα από το πνεύμα της δράσης, δίνοντας μια πρωτότυπη θεατρικότητα στο σκηνικό αποτέλεσμα.

- «Πάντρεμα» διαφορετικών μουσικών ειδών σε ένα ενιαίο αποτέλεσμα.
- Μουσικές παύσεις, οι οποίες μπορούν να ακολουθούνται από μια μετάβαση σε ένα άλλο θέμα ή σε μια άλλη μουσική παρουσία.
- Οπερετικά αποσπάσματα. Οι στιγμές δραματουργικής κορύφωσης ενός μοντέρνου παραστατικού θεάματος μπορούν να βρουν ιδανική φόρμα στα σχήματα μουσικού διαλόγου μεταξύ των πρωταγωνιστών και της χορωδίας που έχει μια όπερα.
- Η φόρμα του μιούζικαλ ή του πολιτικού καμπαρέ ενθουσιάζει με την ένταση και την ξέφρενη χαρά που μεταδίδει στα υπερκινητικά παιδιά.
- Μουσική τσίρκου για δρώμενα που βασίζονται στη δράση.
- Κλασική μουσική όταν θέλουμε να τονίσουμε τα λεγόμενά μας με μια διαχρονική βαρύτητα.
- Μικρά κουαρτέτα που θα σχηματίζονται από μαθητές οι οποίοι θα αυτοσχεδιάζουν σχολιάζοντας τους συμμαθητές τους που ερμηνεύουν κάποιο δρώμενο.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Ο ρόλος της μουσικής στην παράσταση για την 25η Μαρτίου σχεδιάστηκε κατά κύριο λόγο από την ερευνήτρια, η οποία δεν έχει ειδικές γνώσεις μουσικής, γι' αυτό και χρειάστηκε τη συνεργασία του επιβλέποντα τη μελέτη καθηγητή και συνθέτη μουσικής Δημήτρη Μαραγκόπουλου. Στις δύο τελευταίες πρόβες-μάθημα η ερευνήτρια συνεργάστηκε με τη μουσικό του σχολείου όσον αφορά το καθαρά πρακτικό μέρος. Επειδή η μουσικός του σχολείου δεν δίδασκε τις ίδιες μέρες με την ερευνήτρια δεν ήταν δυνατόν να συνεργαστούν πιο στενά. Δεν επιδιώξαμε ειδικές συνθήκες, γιατί θέλαμε να δοκιμάσουμε το παρόν μοντέλο σε ένα συνηθισμένο δημόσιο σχολείο με τα δεδομένα που είθισται να καθορίζουν την ελληνική σχολική πραγματικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρέπει να επισημάνουμε κι εδώ ότι η μουσική πρωταγωνιστούσε σε όλα τα επίπεδα: στη δημιουργία σκηνικής ατμόσφαιρας, στην απελευθέρωση της εκφραστικής δύναμης των παιδιών, στη συγκρότηση μέσα από έναν ενιαίο λειτουργικό ρυθμό όλου του παραστατικού υλικού, στη συναισθηματική αμεσότητα που απέκτησε η επικοινωνία των μαθητών-ερμηνευτών με το κοινό, στην όξυνση των αισθήσεων που οδήγησε τους θεατές τη στιγμή της κορύφωσης, στην ευφορία που μετέδωσε σε όλους τους μαθητές η μουσική υπόκλιση του τέλους.

Ο σχεδιασμός του ρόλου της μουσικής έγινε ανά δρώμενο ως εξής:

1. ΕΝΑΡΞΗ. Μπαίνοντας οι θεατές, τους υποδέχονταν μπαλάντες του Μάνου Χατζηδάκη («Τα παιδιά κάτω στον κάμπο» και «The chocolate dance») από την

κινηματογραφική μουσική που έγραψε ο συνθέτης για την ταινία «Sweet Movie». Η μουσική αυτή δημιουργούσε σταδιακά μια γλυκόπικρη διάθεση και προδιέθετε τον κάθε θεατή διακριτικά να μπει σε έναν άλλο κόσμο, με άλλους ρυθμούς από αυτούς που είχε η καθημερινότητά του.

Η παράσταση ξεκίνησε με μια ρυθμική συνομιλία ανάμεσα σε μια μαθήτριά που έπαιζε απλά ακόντια στο πιάνο και στους συμμαθητές της που χτυπούσαν τον ρυθμό με τα χέρια τους.

2. ΕΛΛΩ Η ΠΟΛΙΣ. Συνεχίστηκε με μια οπερετική συνομιλία ανάμεσα στους κορυφαίους του Χορού και το βυζαντινό άσμα «Τη Υπερμάχω Στρατηγώ τα νικητήρια», που το απέδωσαν οι μαθητές χορωδιακά με ισοκράτημα. Ήχοι από καμπάνες εκκλησιών ακολούθησαν το άσμα και συνοδεύτηκαν από την κραυγή του τέλους της βυζαντινής εποχής «Εάλω η Πόλις».

3. Η ΦΙΛΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ. Σε κύκλο ο Χορός των σκλαβωμένων Ελλήνων, με την κορυφαία στη μέση, μπήκε σε έναν έντονο ρυθμό από κοφτές φράσεις που ταυτόχρονα δυσκολεύονταν στην εκφορά του λόγου από την προσπάθεια να κρατήσουν το αντικείμενο που τους πετούσε η Κορυφαία: Αγωνίζομαι – Φράση = απαντούσε ο καθένας αυτοσχεδιάζοντας. Αγωνίζομαι – Συνώνυμο = απαντούσε δίνοντας ένα συνώνυμο. Στην ουσία, ο Χορός μέσα από αυτόν τον ρυθμό μετατρεπόταν σε διάλογο ανάμεσα σε δυο κορυφαίους. Με τη βοήθεια του ρυθμού είχαμε μια άλλη ποιοτική σύσταση του κλασικού αρχαίου Χορού, όπου ο κορυφαίος βρίσκεται ισότιμος με κάποιο μέλος του Χορού και αναμετρούνται. Προέκυψε δηλαδή με τη σύζευξη δράματος – ρυθμού μια άλλη θεατρική διάσταση: του χορικού με πολλαπλούς κορυφαίους. Στη συνέχεια ο Φιλικός-Κορυφαίος που μύησε τους Αγωνιστές στη Φιλική Εταιρεία βοηθήθηκε σε αυτό το δρώμενο –οι αγωνιστές ορκίζονταν τελετουργικά, λέγοντας το όνομά τους και ανεβαίνοντας σε μια καρέκλα– μέσα σε μια ατμόσφαιρα που δημιουργούσε η μουσική μιμησιακή υπόκρουση προσδίδοντας ένα μυστήριο και μια αναμονή γεμάτη ένταση.

4. ΤΟ ΛΑΒΑΡΟ ΤΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ. Στη συνομιλία μαθητών – θεατών με θέμα την αυτοεκτίμηση στην παιδική ηλικία «συμμετείχε» ο τραγουδοποιός L. Koen με τη μπαλάντα «The Partisan»¹³⁹ που είχε θέμα της την ιστορία μιας υπέρβασης: Ήταν μια φορά κι ένα καιρό ένας ήρωας... Οι ψιθυριστές φωνές των συγκινημένων θεατών ενώνονταν με την ιστορία των ταπεινών ανώνυμων ηρώων του τραγουδοποιού και συμπλήρωναν το μήνυμα του συγκεκριμένου δρώμενου με ιδανικό τρόπο. Στη συνέχεια, τα πολλαπλά μιμησιατικά δρώμενα μάχης με τους 4 κάθε φορά ερμηνευτές που φορούσαν μάσκες με τα ίδια

¹³⁹ Από το Cd «Songs from a room».

χρώματα για τον κάθε ρόλο (π.χ. κόκκινη για τον Τούρκο, χρυσή για τον σπιούνο, άσπρη για τον Έλληνα κτλ.) και έκαναν τις ίδιες 8 κινήσεις καθοδηγήθηκαν ρυθμικά από τη μουσική του Βαγγέλη Παπαθανασίου, η οποία στο τέλος των δρώμενων άφησε τα παιδιά σε παγωμένη εικόνα στη σκηνή και, απευθυνόμενη στους θεατές, συνέχισε θριαμβευτικά το φινάλε με τη βοήθεια πλέον της φαντασίας του καθενός να γράφει το δικό του τέλος σε αυτά που είδε να διαδραματίζονται λίγο πριν επί σκηνής. Η κορύφωση του δρώμενου ολοκληρώθηκε με την γκροτέσκο σκηνή του πεινασμένου τσολιά: εδώ η μουσική έδωσε έμφαση στο τραγικό της υπόθεσης, για να ισορροπήσει την κωμική παρουσία του μικρού τσολιά και να βοηθήσει αρμονικά το κοινό να συμφιλιωθεί με τη δυναμική σύγκρουση των δύο διαχρονικά αντίθετων διαστάσεων της ανθρώπινης ζωής: του τραγικού και του κωμικού.

5. ΙΕΡΑ ΣΥΜΜΑΧΙΑ. Η ηχηρή απουσία της μουσικής όσο κρατάει η κυνική στιχομυθία των Μεγάλων Δυνάμεων κάνει ακόμη πιο έντονη την εισαγωγή της στο επόμενο μουσικό δρώμενο, με το τραγούδι της τάβλας «Γιάννη μου, το μαντίλι σου» να υποστηρίζεται με πάθος από τις φωνές των καταπονημένων αγωνιστών.

6-7. ΕΜΦΥΛΙΟΣ ΣΠΑΡΑΓΜΟΣ – ΟΙ ΘΕΡΜΟΠΥΛΕΣ ΚΑΙ Ο ΕΦΙΑΛΤΗΣ. Τα δρώμενα αυτά, στα οποία κυριαρχούσε η τελετουργία, αποτέλεσαν την κλιμακωτή κορύφωση του θεάματος. Εδώ είχαμε την απόλυτα επιτυχημένη σύζευξη μουσικής και δράματος, με την πιο ιδανική σύγχρονη μορφή της: την όπερα. Η στιχομυθία με τους Συκοφάντες του Κολοκοτρώνη και τις ιαχές του πλήθους «Άρον, άρον, σταύρωσον αυτόν» καθώς και η κραυγή του Κορυφαίου «Ήρθε ο Ιμπραήμ και κατακαίει τα πάντα, μόνο Αυτός μπορεί να μας σώσει» ήταν στην ουσία μια μικρογραφία όπερας με πολλά ρετσιτατίβα και τη φωνή της σοπράνο να ηχεί από μακριά σε όλη τη διάρκεια του δρώμενου μέχρι να στεφθεί και πάλι Αρχιστράτηγος ο Κολοκοτρώνης υπό τις επευφημίες του λαού.

8-9. ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ. Την ώρα που τα δύο γεροντάκια έσερναν τον σκουπιδοτενεκέ των μηνυμάτων στην τεράστια αίθουσα κρατώντας τα μπαστούνια τους και οι θεατές ανέβαιναν με τη βοήθεια των ερμηνευτών στη σκηνή για να διαβάσουν τα μηνύματα των παιδιών, μια μαθήτρια σε ρόλο γιαγιάς αφηγούνταν το παραμύθι της Επανάστασης στα εγγόνια της. Όλα αυτά τα ανόμοια θέματα έδεσαν λειτουργικά υπό τους ήχους μιας παιδικής τσέχικης χορωδίας και τους ήχους πουλιών που κελαηδούσαν τρυφερά, προαναγγέλλοντας μιαν άλλη καλύτερη μέρα, υπογραμμίζοντας με τον καλύτερο τρόπο την αίσθηση της λιακάδας μετά την καταιγίδα, την ελπίδα μετά την απόγνωση.

9. ΦΙΝΑΛΕ – ΕΘΝΙΚΟΣ ΥΜΝΟΣ. Το πάθος, η αλήθεια και η αξιοπρέπεια της φωνής του Βασίλη (παιδί με αυτισμό) έδεσαν με τον επικό ρυθμό του Εθνικού ύμνου που

τραγουδίσαν όλοι, θεατές και κοινό, ξεφεύγοντας έτσι από τα στερεότυπα και τους μελοδραματισμούς.

10. ΥΠΟΚΛΙΣΗ. 38 υποκλίσεις και ούτε μια παραφωνία, γιατί τον σωστό τόνο τον έδινε η ροκ μπαλάντα των Scorpions «The Wind of Change». Πιθανόν γι' αυτό και οι μαθητές, επηρεασμένοι από τον «Άνεμο της αλλαγής» του αειθαλούς συγκροτήματος, θέλησαν να «πετάξουν» μετά την υπόκλιση προς το κοινό.

11.2.5. Όλοι οι μαθητές αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους

Μέσα από τις διαδικασίες των μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής που προτείνει το μοντέλο αυτό, οι μαθητές έχουν βιώσει ότι ο κάθε άνθρωπος, ανάλογα με τις ομάδες στις οποίες εντάσσεται, τους συλλογικούς και τους προσωπικούς στόχους που θέτει κάθε φορά, αναλαμβάνει κάποιο ρόλο, που μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικός από τον προηγούμενο ή από τον επόμενο, αλλά είναι εξίσου ενδιαφέρον να τον υπηρετήσει με υπευθυνότητα. Ο κάθε ρόλος υπαγορεύει μια ορισμένη στρατηγική και έχει κάποιες ιδιότητες που ο μαθητής πρέπει να τις σεβαστεί για να είναι αποδοτικός στο έργο του. Ο διδάσκων μεταδίδει στα παιδιά την αίσθηση της ισότητας των ρόλων, αφού όλοι είναι απαραίτητοι για να λειτουργήσει η ομάδα και να επιτύχει τον στόχο της. Το κύρος ενός ρόλου κερδίζεται με τον τρόπο εκτέλεσής του. Π.χ: Ένας πρωταγωνιστής μπορεί να μην κερδίσει τόσο τις εντυπώσεις όσο ένας εμπνευσμένος δεύτερος ρόλος ή ένας κομπάρσος. Οι ερμηνευτές μπορεί να έχουν μικρότερο μερίδιο στην επιτυχία του σχολικού παραστατικού θεάματος από τον μουσικό επιμελητή, που δημιούργησε μια νέα πρόταση με τις επιλογές του κτλ.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Οι ρόλοι των μαθητών στη βιντεοσκοπημένη παράσταση χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: ρόλοι παραγωγής και ρόλοι ερμηνείας. Από την αρχή των μαθημάτων η ερευνήτρια φρόντισε να δίνει σε όλους τους μαθητές δραστηριότητες που για να εκτελεστούν ο κάθε μαθητής τις διαχειριζόταν μέσα από τη φόρμα ενός συγκεκριμένου ρόλου: ο ρόλος του καταπιεσμένου αδερφού, του κατακτητή Τούρκου, της γυναίκας του πολύτεκνου αγωνιστή Παπά, του τσάρου της Ρωσίας κτλ. Οι ρόλοι αυτοί μπορεί να ήταν σύγχρονοι, ιστορικοί, διαχρονικοί, κωμικοί ή τραγικοί, κινησιολογικοί, ποιητικοί, αφαιρετικοί κτλ. Μια μεγάλη κατηγορία ρόλων ήταν ουδέτεροι και είχαν μεγάλη επιτυχία στους μαθητές, γιατί μπορούσε ο καθένας να ταυτιστεί με τον ρόλο και να τον προσεγγίσει σύμφωνα με τη δική του προσωπικότητα (Meyerhold, 1962). Όσο πλησιάζαμε προς την παράσταση, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες παραγωγής και ανέλαβαν με πολλή χαρά

πρακτικούς ρόλους: να φτιάξουν προγράμματα και σκηνικά αντικείμενα, να γίνουν ταξιθέτες, να κουβαλήσουν τελάρα, να φτιάξουν πανό, να καθαρίσουν την αίθουσα, να στείλουν προσκλήσεις κτλ. Όπως μπορεί να ακούσει κανείς σε σχετική ερώτηση στην έναρξη της βιντεοσκοπημένης παράστασης, οι ρόλοι παραγωγής ήταν εξίσου γοητευτικοί με τους ερμηνευτικούς ρόλους.

11.2.6 Το κοινό ως ο τέταρτος ισότιμος συντελεστής του σχολικού παραστατικού θεάματος

Γενική αρχή του μοντέλου

Επειδή όμως κανένα κοινό, ούτε κι αν αυτό είναι οι γονείς των ερμηνευτών που ήρθαν να τους καμαρώσουν επί σκηνής, δεν συγχωρεί μια παράσταση που δεν έχει τη δική της αλήθεια και δεν προτείνει τις δικές της λύσεις για προβλήματα που αφορούν όλους, οι συντελεστές του παραστατικού θεάματος έχουν την ευθύνη να βρουν λύσεις στο πρόβλημα «πώς θα συμμετέχει το κοινό στη δική μας παράσταση». Οι τρόποι αυτοί είναι συγκεκριμένοι, απλοί στην εκτέλεσή τους και σέβονται τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου κοινού.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Στην παράσταση της έρευνας η ερευνήτρια-διδάσκουσα συζήτησε με τους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας για τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα μπορούσαν να συμβάλουν στο τελικό αποτέλεσμα. Όπως σημείωσε στο Ημερολόγιό της, οι μαθητές αντιμετώπισαν το θέμα με πολύ σοβαρότητα και προσπάθησαν να βρουν τρόπους. Η ερευνήτρια ζήτησε να γράψουν οι γονείς ένα κείμενο όπου θα καταθέτουν τη δική τους εμπειρία για το ποιος άνθρωπος πίστεψε σε αυτούς όταν ήταν μικροί. Ανταποκρίθηκαν 7 γονείς, αλλά αρνήθηκαν να διαβάσουν το κείμενό τους κατά τη διάρκεια της παράστασης. Έτσι, μια μαθήτρια πήρε το μικρόφωνο και πήγε εκείνη στο κοινό να τους ρωτήσει για τις δικές τους μικρές ιστορίες αυτοεκτίμησης. Ένας άλλος μαθητής πήρε ένα καρβέλι ψωμί και το μοίρασε στους θεατές. Επίσης, δέχτηκαν με χαρά να ανέβουν στη σκηνή για να διαβάσουν μηνύματα από μαθητές άλλων τάξεων, καθώς και να τραγουδήσουν μαζί με τα παιδιά τον Εθνικό ύμνο. Αυτό που καταλάβαμε όλοι, ερμηνευτές και κοινό, είναι ότι η παράσταση κέρδισε σε δραματουργική ποιότητα όταν το κοινό μπήκε στη θεατρική σύμβαση.

11.2.7 Η κινησιολογία ενός σχολικού παραστατικού θεάματος

Γενική αρχή του μοντέλου

Ο φορμαλισμός του Meyerhold βρίσκει εξαιρετική απήχηση στην παιδική ηλικία του Δημοτικού όσον αφορά την κίνηση. Όχι μόνο δεν εγκλωβίζει, αλλά απελευθερώνει την εκφραστική δύναμη του μαθητή, ο οποίος μέσα από τη φόρμα της κίνησης βρίσκει εύφορο έδαφος να δράσει. Ο σχεδιασμός με μαθηματική ακρίβεια και η κατανοητή περιγραφή των κανόνων φόρμας από τον διδάσκοντα είναι μια βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει σωστά η κινησιολογική παρτιτούρα της παράστασης. Επίσης, διδάσκουμε τους μαθητές να έχουν σκηνική συνέπεια. Ο θεατής, έλεγε ο Meyerhold, πιστεύει πως ό,τι κάνεις έχει νόημα. Αν λοιπόν κάνεις άσκοπες κινήσεις, αυτό τον αποσυντονίζει, και έτσι όλη η παράσταση αποσυντονίζεται.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Η παράστασή μας είχε γεωμετρική φόρμα. Κινηθήκαμε στον κύκλο που σχεδιάσαμε στο κέντρο της αίθουσας και ενδιάμεσα υπήρχαν ευθείες γραμμές που κινούνταν σαν ακτίνες του κύκλου ή σαν παράλληλες γραμμές που τέμνονταν με αυτόν. Αρκετά από τα δρώμενα είχαν διδαχθεί με συγκεκριμένες λιγοστές κινήσεις και κάποια άλλα με ένα σύνολο μεμονωμένων etude(σπουδών). Η κίνηση αυτή ντύθηκε με τη σκηνική αλήθεια των μαθητών, έδωσε με την αυτοσχεδιαστική κίνηση των γονέων, απορρόφησε τυχόν λάθη και έφερε στους θεατές συγκινησιακή φόρτιση, η οποία τονίστηκε ιδιαίτερα σε τελετουργικές στιγμές. Επίσης, βοήθησε τους μαθητές να συγκρατήσουν καλύτερα τι έπρεπε να κάνουν και να νιώσουν σκηνική ασφάλεια.

11.2.8 Η χρήση της ουδέτερης μάσκας

Γενική αρχή του μοντέλου

Όπως ειπώθηκε ήδη στην υποενότητα για τους ρόλους, ο ουδέτερος ρόλος έχει μεγαλύτερη απήχηση στους ερμηνευτές και στο κοινό, γιατί επιτρέπει να ταυτιστεί μαζί του το σύνολο των ερμηνευτών και των θεατών. Το ίδιο βοηθητική είναι και η χρήση της ουδέτερης μάσκας, γιατί δίνει διαχρονική και δραματουργική βαρύτητα στα δρώμενα.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Στην παράσταση της έρευνάς μας οι μαθητές χρησιμοποίησαν ουδέτερη μάσκα στα εξής δρώμενα:

- ✓ Για να αναπαραστήσουν την αγριότητα του πολέμου: χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, που η καθεμία είχε τέσσερις ρόλους: του Έλληνα, του Τούρκου, του Φιλέλληνα και του Σπιούνου. Φορώντας το ίδιο χρώμα ουδέτερης μάσκας ο καθένας από τους 4 ρόλους (π.χ. κόκκινη μάσκα για τον Τούρκο), οι μαθητές αναπαρίσταναν

την ίδια σκηνή πολέμου, η οποία είχε κάθε φορά μια διαφορετική έκβαση. Η ουδέτερη μάσκα έδωσε στις συγκεκριμένες σκηνές μια ποιητική δραματική διάσταση.

✓ Για να αναπαραστήσουν τη σκηνή με τους Συνωμότες και την αποδοχή του Κολοκοτρώνη να ηγηθεί και πάλι του Αγώνα υπέρ της Εθνικής Ανεξαρτησίας. Η διαχείριση της σκοτεινής πλευράς που έχει ένας εμφύλιος πόλεμος και η υπέρβαση του ήρωα να συγχωρέσει τους εχθρούς του βρήκαν την ιδανική τους παρουσίαση μέσα από την ουδέτερη μάσκα που φορούσαν οι Συνωμότες και ο Κολοκοτρώνης.

11.2.9 Το γκροτέσκο στις σχολικές παραστάσεις

Γενική αρχή του μοντέλου

Η σύζευξη των αντίθετων στοιχείων της ζωής αντιπροσωπεύεται δραματουργικά με ιδανικό τρόπο από το γκροτέσκο στοιχείο που εμπεριέχει κάθε μεγάλη ερμηνεία, όπως και κάθε μεγάλο έργο τέχνης. Είναι επίσης παιδαγωγικά ορθό να συνδιαλέγεται ο μαθητής από τη σχολική ηλικία με αυτήν τη διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Όταν αυτό γίνεται μέσα από την τέχνη, μπορεί να τη διαχειρίζεται με θετική στάση.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Η γκροτέσκα σκηνή με τον πεινασμένο τσολιά αποδείχτηκε η πιο δυνατή στιγμή της παράστασης, όπως σημείωσαν στην ποιοτική έρευνα οι θεατές της παράστασης. Με το γκροτέσκο η τραγική βαρύτητα γειώνεται, και αυτό δημιουργεί μια υγιή ισορροπία ανάμεσα στη βαρύτητα της αλήθειας και στη δύναμη του ανθρώπου να αντιμετωπίσει με αξιοπρέπεια και αυτοσαρκασμό τις σκοτεινές πλευρές της ύπαρξής του. Το γκροτέσκο ενώνει όλους τους ανθρώπους και τους εξευγενίζει, γι' αυτό και είναι κατάλληλο για όλες τις ηλικίες, ακόμη και για τις πιο μικρές, αρκεί να γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο.

11.2.10 Το θεατρικό μοντάζ ως σκηνοθετική τεχνική επεξεργασίας του παραστατικού υλικού

Γενική αρχή του μοντέλου

Το μάθημα της θεατρικής αγωγής έχει ως σαφή παιδαγωγικό σκοπό του τη διαπαιδαγώγηση των αυριανών πολιτών και κατ' επέκταση των αυριανών θιασωτών της Τέχνης. Αυτό, θα προσθέταμε εμείς, αφορά έμμεσα και την Τέχνη με την εξής έννοια: μια κοινωνία πολιτών με σφαιρική παιδεία είναι μια πολιτεία που σέβεται και εκτιμά την Τέχνη, δίνοντάς της τη θέση που της ανήκει και βοηθώντας τη θεσμικά να ανθίσει. Υπό αυτήν την

έννοια, μια σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής δεν έχει στόχο της να βρούμε μαθητές με καλλιτεχνικά ταλέντα στον τομέα της θεατρικής και της μουσικής καλλιτεχνικής δημιουργίας. Δεν μπορούμε να απαιτούμε από τους μαθητές μιας σχολικής παράστασης να είναι ταλαντούχοι ηθοποιοί, θεατρικοί συγγραφείς, σκηνοθέτες, μουσικοί συνθέτες κτλ. Γι' αυτό και η μέθοδος του θεατρικού μοντάζ είναι μια κατάλληλη μέθοδος για τα σχολικά παραστατικά θεάματα. Όπως έδειξε η ποιοτική έρευνα στους μαθητές της πιλοτικής Πειραματικής Ομάδας, η υποκατηγορία της σύνθεσης και η υποκατηγορία της ευελιξίας και της έκφρασης στον άξονα της δημιουργικής σκέψης είναι εγγενείς ιδιότητες, που σε κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες μπορούν να απεγκλωβιστούν και να αναπτυχθούν στην πλειονότητα των μαθητών. Κάτι τέτοιο φάνηκε ότι δεν συνέβη με την πρωτοτυπία και το ιδιαίτερο καλλιτεχνικό ταλέντο, που συναντώνται σπάνια. Το θεατρικό μοντάζ οργανώνει σε ένα ενιαίο σύνολο μικρές ενότητες από κείμενα, μουσικές συνθέσεις, ιδέες, οπτικές γωνίες, μηνύματα κτλ., δημιουργώντας έτσι ένα γνήσιο λαϊκό θέαμα, που, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο σχετικό κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας (Κεφάλαιο 3), είναι διαχρονικά από τις αρτιότερες μορφές τέχνης.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Στο σχολικό παραστατικό θέαμα της έρευνας η ερευνήτρια σε ρόλο σκηνοθέτη χρησιμοποίησε την τεχνική του μοντάζ για να αξιοποιήσει το υλικό που δημιουργήθηκε από το σύνολο των μαθητών. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησε τις εξής τεχνικές:

✓ Συγκέντρωσε τις πιο λειτουργικές δραματουργικά στιγμές των μαθημάτων, έτσι όπως προέκυψαν από την Πειραματική Ομάδα, κατά τη διάρκεια των βιωματικών ασκήσεων (μουσικής και δράματος) και στήριξε τον σκελετό της παράστασης σε αυτές (π.χ. Συνωμότες, Θερμοπύλες, πεινασμένος τσολιάς, Ιερά Συμμαχία κτλ.). Δημιουργήθηκαν, δηλαδή, αυτοτελή δρώμενα, που προσθετικά και πολλαπλασιαστικά μονταρίστηκαν σε ένα σκηνικό θέαμα με μια κοινή θεματική ενότητα: μορφές του αγώνα των Ελλήνων για Εθνική Ανεξαρτησία.

✓ Συγκέντρωσε τα κείμενα των μαθητών και μοντάρισε τις απόψεις τους, τις περιγραφές τους, την αλήθεια τους κτλ. μαζί με ποιητικά αποσπάσματα του Καβάφη, βυζαντινά κείμενα, άρθρα από εφημερίδες κτλ.

✓ Συγκέντρωσε τις μουσικές επιλογές από διαφορετικές μουσικές ασκήσεις και τις μοντάρισε κατά τέτοιο τρόπο ώστε να «συνομιλούν» ισότιμα με τον λόγο.

✓ Συγκέντρωσε τα εποπτικά μέσα που είχαν χρησιμοποιηθεί στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (σκηνικά αντικείμενα, κολάζ από φωτογραφικό υλικό, το

Ημερολόγιο τάξης, ευχές των μαθητών από άλλες τάξεις σε πλαστικά μπουκάλια, κείμενα των γονέων κτλ.) και τα μετέτρεψε σε σκηνικά αντικείμενα της παράστασης.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές φάνηκε να βιώνουν ένα αίσθημα έκπληξης στην αρχή και αυτοεκτίμησης στη συνέχεια, βλέποντας τα δικά τους δημιουργήματα να έρχονται και να τους συναντούν επί σκηνής, σαν κάτι γνώριμο και οικείο που ωστόσο αποκτά «μαγικά» μια άλλη βαρύτητα όταν γίνεται αποδεκτό από το «τρίτο μάτι», αυτό των θεατών της παράστασης (βλέπε Winnicott).

11.2.11 Μείξη πολλαπλών θεατρικών και μουσικών παραδόσεων

Γενική αρχή του μοντέλου

Είναι σημαντικό οι μαθητές με τη συμμετοχή τους σε μια σχολική θεατρική παράσταση να βιώνουν τη μείξη πολλών θεατρικών και μουσικών παραδόσεων: τσίρκο, αρχαίο θέατρο, Καραγκιόζης, σύγχρονο θέατρο, όπως επίσης παραδοσιακή, κλασική και σύγχρονη μουσική. Η διδασκαλία της Τέχνης χωρίς σύνορα είναι ένα μάθημα ζωής. Ο μαθητής όχι μόνο βιώνει τη γοητεία που προσφέρει η κάθε μορφή χωρίς περιορισμούς και παρωπίδες, αλλά εκφράζεται μέσα από πολλές οπτικές γωνίες και αποκτά την αίσθηση της σκυτάλης που δημιουργείται πανανθρώπινα, επικοινωνεί μέσα από πολλές μορφές και είδη θεάτρου και μουσικής με άλλους λαούς, εποχές, πολιτισμούς, τους αφομοιώνει και συνεχίζει να προσφέρει τη δική του αισθητική άποψη ως μια μορφή επικοινωνίας με όλη την ανθρωπότητα.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Όπως ήδη αναφέραμε στον τομέα της δραματουργίας και του μουσικού σεναρίου, η αρχή αυτή εφαρμόστηκε με θερμή αποδοχή τόσο από τους μαθητές όσο και από τους θεατές.

11.2.12 Σωματικότητα

Γενική αρχή του μοντέλου

Η κίνηση του σώματος προηγείται του συναισθήματος και αποτελεί τη γενεσιουργό δύναμη του (James, 1902). Η αρχή αυτή ισχύει ακόμη πιο έντονα όταν αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό θέατρο. Σύμφωνα με την κονστрукτιβιστική προσέγγιση γνώσης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το πραξιακό στάδιο προηγείται του εικονιστικού και του συμβολικού.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Τα δρώμενα του παραστατικού θεάματος της μελέτης μας είχαν ελάχιστο κείμενο, και όλα προήλθαν από το υλικό των βιωματικών ασκήσεων (μουσικών και δραματικών) των

μαθημάτων. Κατά κοινή δε ομολογία των θεατών, οι μαθητές εξέπληξαν με τον πειστικό τρόπο με τον οποίο αναπαρίσταναν τους αγωνιστές

11.2.13 Η σχολική παράσταση ως ένα εργαστήριο νέων λύσεων σε διαχρονικά προβλήματα

Γενική αρχή του μοντέλου

Η σχολική παράσταση είναι ένα βίωμα που μένει ανεξίτηλο στη μνήμη κάθε ενήλικα που έχει μια τέτοια εμπειρία ως μαθητής Δημοτικού. Είναι σημαντικό να είναι μια εμπειρία μέσα από την οποία το παιδί θα νιώσει το συναρπαστικό ταξίδι που του προσφέρει η διαδικασία εύρεσης της δικής του λύσης σε ένα διαχρονικό πρόβλημα: το πρόβλημα της αποκωδικοποίησης ιστορικών και φυσικών φαινομένων και στη συνέχεια της εκ νέου κωδικοποίησής τους για να τα αναπαραστήσουμε επί σκηνής.

Επίσης σημαντικό σε αυτό το αέναο εργαστήριο γνώσης είναι να καταγραφούν και να αξιολογηθούν από το διδάσκοντα τα αποτελέσματα που προκύπτουν στο τέλος αυτού του κυκλικού μοντέλου μάθησης ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ – ΜΝΗΜΗ – ΣΚΕΨΗ – ΑΝΤΙΛΗΨΗ – ΦΑΝΤΑΣΙΑ – ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ, για να αποτελέσουν την αφετηρία του επόμενου διδακτικού κύκλου της συγκεκριμένης ομάδας.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Το κάθε δρώμενο αποτελούσε μια νέα λύση για ένα παλιό πρόβλημα: το πρόβλημα της ελευθερίας, της αντίστασης, της εξουσίας, της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της αξιοπιστίας κτλ.

11.2.14 Η σχολική παράσταση ως μια πράξη με πολιτικές και ηθικές διαστάσεις

Γενική εφαρμογή του μοντέλου

Το παρόν μοντέλο σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής θεωρεί ότι η διδασκαλία και η παρουσίαση του υλικού των μαθημάτων από τους μαθητές σε κοινό είναι μια πολιτική – ηθική διαδικασία, γιατί βοηθά τον μαθητή να διαμορφώσει τη δική του κοινωνική συνείδηση.

Εφαρμογή της αρχής στο παραστατικό θέαμα του πιλοτικού προγράμματος

Η πολιτική διάσταση της παράστασης της έρευνας ήταν να δούμε οι σύγχρονοι Έλληνες κομμάτια από τη νεότερη ιστορία μας που επανέρχονται: τα δάνεια και η κακοδιαχείρισή τους, η έλλειψη αξιοκρατίας και ενότητας, η έλλειψη αλληλεγγύης, ο εμφύλιος σπαραγμός κτλ. Η ηθική διάσταση φάνηκε μέσα από τη στάση αυτοκριτικής και αξιοπρέπειας στον λόγο προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο που «εκφώνησε» στο τέλος ένας μαθητής κάτω από το σύμβολο της εθνικής μας ανεξαρτησίας, τη γαλανόλευκη σημαία.

Συζήτηση

«Το τραγικό αίσθημα της ζωής δεν εκπηγάζει από ιδέες, αλλά αντίθετα προσδιορίζει τις ιδέες» (Μπακονικόλα, 1997: 34).

Το σχολείο του 21ου αιώνα οφείλει να συνδιαλλαγεί με αυτήν τη διαχρονικά πανανθρώπινη αλήθεια, που αποτελεί –αν μη τι άλλο– το μέτρο της ανθρώπινης ζωής, και να προτείνει στους μαθητές του τρόπους διαχείρισής του. Θεωρούμε ότι η πρόταση της παρούσας διατριβής κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Η «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold» είναι ένα παιδαγωγικό μοντέλο σύζευξης Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, μοντέλο το οποίο δομήθηκε από παραδοσιακά και σύγχρονα μέσα. Σε κάθε διδακτική ενότητα του μοντέλου αυτού οι μαθητές διδάσκονται βιωματικά, μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές τεχνικές, την τέχνη του δράματος και της μουσικής, για να καταλήξουν σε δικές τους ομαδικές και ατομικές συνθέσεις μουσικών και θεατρικών δρώμενων.

Το μοντέλο αυτό συνδυάζει σε ένα ολιστικό πρότυπο το τρίπτυχο μουσική – λόγος – κίνηση, το οποίο υπάρχει εγγενώς σε κάθε άνθρωπο. Το περιεχόμενό του στηρίζεται θεωρητικά στις απόψεις του σκηνοθέτη Meyerhold, όπως αυτές διαμορφώθηκαν στα 40 σχεδόν, χρόνια της σκηνοθετικής και παιδαγωγικής του έρευνας στα εργαστήρια-στούντιο όπου δίδασκε και διδασκόταν την τέχνη του θεάτρου στις αρχές του 20ού αι. Στηρίζεται επίσης στην ανολοκλήρωτη θεωρία του Vygotsky σύμφωνα με την οποία το ιδανικό μοντέλο διδασκαλίας είναι το «+1»: ο μαθητής μέσα από τον καθοδηγητικό ρόλο του διδάσκοντα ωθείται ταχύτερα σε μια ανώτερη βαθμίδα ανάπτυξης, η οποία υπάρχει εγγενώς στο παιδί, αλλά χρειάζεται τις κατάλληλες διαδικασίες για να αναπτυχθεί (Δαφέρμος, 2002).

Η «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold» απευθύνεται σε μαθητές Δημοτικού, γιατί στις ηλικίες αυτές υπάρχει μεγαλύτερη δεκτικότητα και όλα εμπεδώνονται πιο άμεσα και στέρεα. Οι πολυεπίπεδες εφαρμογές του μοντέλου αυτού δεν θέλουν τα παιδιά παθητικούς θεατές και ακροατές, αλλά τους δίνουν μαθησιακό χώρο και χρόνο για να συμμετέχουν ενεργά σε όλους τους αναπτυξιακούς άξονες: κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αυτοεκτίμησης, συλλογικού πνεύματος, κοινωνικής συνείδησης και τέλος δημιουργικής εμπλοκής στην κοινωνική πραγματικότητα της οποίας αποτελούν μέλη. Έτσι, το μοντέλο αυτό δεν είναι μόνο μια μεθοδολογική εκπαιδευτική πρόταση, αλλά μια πρόταση που φιλοδοξεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη ενεργών πολιτών.

Τέλος, από εκπαιδευτικής άποψης, η «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης Meyerhold» καλλιεργεί εύφορο έδαφος για μια αστείρευτη ευελιξία νέων συνθέσεων στο εργαστήριο

γνώσης τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους διδασκόμενους. Στο εργαστήριο αυτό με τη μορφή νέων λύσεων δεν θα συγχωνεύονται τα γνωστικά αντικείμενα, όπως δίκαια φοβούνται οι θιασώτες των παραδοσιακών σχολών, αλλά θα συνομιλούν διατηρώντας την αυτονομία τους, ενώ θα αποτελούν ταυτόχρονα τα δομικά στοιχεία ενός αέναου νέου και επομένως οργανικά ζωντανού σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Άλκηστις.(2000).*Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2000). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις.(2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αναγνωστόπουλος, Β.(2003). *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Βαμβούκας Μ.(2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρούτσος, Π.(1995). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής. Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: Νικολαΐδης.
- Ανδρώνης, Δ.(2005). «Σκέψεις και προτάσεις για την αναπροσαρμογή του ΔΕΠΣ Μουσικής Αγωγής και την αποτελεσματική εφαρμογή του». Εισήγηση στην ημερίδα του ΚεΜεΤε για τη μουσική εκπαίδευση στις 18 Απριλίου 2005.
- Αντωνακάκης, Δ., Χιωτάκη Ει.(2007). *Μουσική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντωνιάδης, Α.(1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη:University Studio Press.
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου Μ.(2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- *Αρχιτέκτονες του σύγχρονου Θεάτρου*.(1973). *Αρτώ, Πιραντέλλο, Μπ. Σώου, Μπρεχτ, Πισκάτορ, Μπέργκμαν, Γητς, Τοκβίλ, Άππια, Γκ. Κρέηγκ*. μετάφρ. Λίζα Μαντζοπούλου. Επιμ. Παύλος Μάτεσις. Αθήνα: Δωδώνη.
- Βαροπούλου, Ε.(2009). «Θέατρο και χειραφέτηση των παιδιών», εφημ. *Το Βήμα της Κυριακής*, 22/2/2009.
- Βαροπούλου, Ε.(2001). *Το ζωντανό Θέατρο. Δοκίμιο για τη σύγχρονη σκηνή*. Αθήνα: Άγρα.
- Βοσνιάδου, Σ.(1994). *Γνωσιακή Ψυχολογία*, μετάφρ. Χ. Κύρκου. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ., Brewer, W.(1986). «Θεωρίες της γνώσης κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 3.

- Γαβαλάς, Α.(2011). *Συστημική σκέψη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γαλδαβάς, Δ.(2011). «Το σχολείο ισοπεδώνει τα παιδιά;» *εφημ. Το Βήμα της Κυριακής*, 25/09/2011.
- Γεωργιάδης, Θρ.(2003). *Ο ελληνικός ρυθμός*, μετάφρ. Χαρά Τόμπρα. Αθήνα: Αρμός.
- Γεωργουσόπουλος, Κ.(1985). *Τα μετά το Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιάννου, Δ.(1995). *Ιστορία της μουσικής: σύντομη γενική επισκόπηση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γιαννούλης, Ν.Ι.(1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα.
- Γκλάντκωφ, Α.(1962). «Μέγερχολντ. Απόψεις για το Θέατρο», περ. *Θέατρο: Δίμηνη θεατρική επιθεώρηση* (Νίτσος), τεύχος 3, σελ. 9-21.
- Γκλάντκωφ, Α.(1962). «Μέγερχολντ. Όνειρο της ζωής του: ο Άμλετ», περ. *Θέατρο: Δίμηνη θεατρική επιθεώρηση*, τεύχος 4, σελ. 31-37.
- Γκλάντκωφ, Α.(1962). «Μέγερχολντ. Απόψεις για το Θέατρο», περ. *Θέατρο: Δίμηνη θεατρική επιθεώρηση*, τεύχος 6, σελ. 25-31.
- Γκορτσάκοφ, Ν.(1997). *Βαχτάνγκοφ: μαθήματα σκηνοθεσίας και υποκριτικής*. Αθήνα: Μέδουσα.
- Γκούρου, Α.(1996). «Το παιδί και το παιχνίδι», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τόμ. 36, σελ. 132-133.
- Γκρίτζιος, Β.(2003). «Ο δρόμος προς τη γνώση είναι πάντοτε υπό κατασκευή. Η διδακτική προσέγγιση της οικοδόμησης της γνώσης (σύμφωνα με τα ΣΕΠΠΣ – ΑΠΣ)», Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή.
- Γραμματάς, Θ.(2008). «Το θέατρο ως συνισταμένη των πολιτιστικών εκδηλώσεων στο σχολείο», *Εκπαίδευση και θέατρο*, τεύχος 9, σελ. 33-39.
- Γραμματάς, Θ.(2004). *Το θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ.(2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ.(2000). *Θεατρική Παιδεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Γρηγοριάδου, Σμ.(2003). «Λόγος αρχαίος ελληνικός: γέφυρες στην κατανόηση της μουσικής, της μετρικής και της ρυθμικής σκέψης των χορικών», *Πρακτικά της 3ης Διεθνούς για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γρηγορίου, Μ.(2006). *Μουσική αντίληψη και δημιουργία: καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές*, Ιόνιο Πανεπιστήμιο – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, διατριβή.
- Γρηγορίου, Μ.(1983). Κουρουπός Γ., Κυπουργός Ν. & Μαραγκόπουλος Δ., *Μια πρόταση για την ανάπτυξη του μουσικού αισθητηρίου στα παιδιά των δημοτικών σχολείων*. Αθήνα. (αδημοσίευτο).
- Δαφέρμος, Μ.(2002). *Η πολιτισμική – ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημαράς, Α. (1973, 1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, σειρά «Τεκμήρια ιστορίας», τόμ. Α' (1821-1894). Αθήνα: Εστία.
- Ελένη, Έ., Τριανταφυλλοπούλου, Κ.(2004). *Το Εκπαιδευτικό Θέατρο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Εξαρχάκος, Θ.Ι.(1988). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Έννοιες της Τέχνης στον 20ό αι.(2006). Επιστ. εισαγ. & επιμέλεια: Π. Πούλος. Αθήνα: Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.
- Ετμεκτσόγλου, Ι.(2009). *Η ακουστική Οικολογία στο Σχολείο: Το Δάσος ως Πηγή και Διαμορφωτής των Ήχων του Περιβάλλοντος*. 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Αθήνα.
- Ζάχαρης, Δ.(1987). *Από την Ψυχολογία στην Διδακτική Μεθοδολογία*. Πάτρα.
- Ζυγούρη, Ε.(2008). *Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να υλοποιήσουν τις αρχές, τους στόχους, τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτές προτείνονται στο Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. διατριβή.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θέατρο «Πόρτα».(2011). Δελτίο τύπου.

- Καγγελάρη, Δ.(1991). Από το «Παιδικό Θέατρο» του '30 στο «Θέατρο για παιδιά» του '70. Αθήνα: Θέατρο για παιδιά, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το Παιδί και τους Νέους.
- Κακκουλίδη- Kessler, Λ. «Η Μέθοδος “Ρυθμική Dalcroze” : Μια εναλλακτική πρόταση ανάμεσα στη Μουσικοπαιδαγωγική και τη Μουσικοθεραπεία», Πρακτικά 1ης Επιστημονικής Ημερίδας του ΕΣΠΕΜ «Μουσικοθεραπεία: Θεραπεία και Πράξη», ειδικό τεύχος 2011/ ISSN 1791-9622.
- Κανέλλης, Ηλ.(2010). «Back to work». περιοδικό *ΕΦ*, τεύχος 3, σελ. 3.
- Καραγιάννης, Θ.(2007). *Β. Ρώτας*.(διδακτ. διατριβή).Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Καραγιώργη, Α.(2008). «Έτος δημιουργικότητας και καινοτομίας: Δημιουργική σκέψη». Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.
- Κατσακώστα, Μ., Καραντίδου, Στ., Μιχαλόπουλος, Γ., Σωμαράκης, Σ.(2000). «Το παιχνίδι στη θεωρία του Vygotsky», *Το εικονικό σχολείο*, τόμ. 2, τεύχος 1.
- Κελεσιδης, Β.(2009). «Η “ζώνη επικείμενης ανάπτυξης” του L. Vygotsky (1896-1934)», περ. *Ρόπτρο*, τεύχος 27, σελ. 15-17.
- Κοκκίδου, Μ.(2006). *Αξιολόγηση του σχεδιασμού και δομική σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Μουσικής στο δημοτικό σχολείο από χώρες / περιφέρειες της Ευρώπης*, Παν/μιο Δ. Μακεδονίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Διατριβή.
- Κοκκίδου, Μ., Παπαπαναγιώτου, Ξ.(2007). «Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση», *ΕΕΜΕ*, τεύχος 7.
- Κόκκοτας, Π.(2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Μέρος ΙΙ. *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κόκκοτας, Π.(1996). *Η διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση*. Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κανάκης, Ι.Ν. (1989). *Στρατηγικές και Μέθοδοι Διδασκαλίας-Μάθησης*, Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.
- Κουλαϊδής, Β.(2002). *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κουρετζής, Λ.(1995). «Η Αισθητική Αγωγή στη σύγχρονη εκπαίδευση». *Πρακτικά συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Αισθητικής: Το παιδί και η αισθητική αγωγή*, σελ. 43-57.
- Κουρετζής, Λ.(2008). «Θεατρικό παιχνίδι και “παράσταση”», περ. *Εκπαίδευση και θέατρο*, τεύχος 9, σελ. 72-77.
- Κούσουλας, Φ.(2003). *Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Παν/μιο Αθηνών – Εργαστήριο «Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες και Μάθηση». Διατριβή.
- Κούσουλας, Φ.(2005). «Ο ρόλος της γνωστικής βάσης στη δημιουργική έκφραση: συνέπειες στη διδασκαλία», Ανακοίνωση στο ΙΑ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας». Ρόδος.
- Λενακάκης, Α.(2001). «Το παιχνίδι στο μάθημα της (ελληνικής ως) ξένης γλώσσας. Μια διδακτική πρόταση». *Παιδαγωγικός Λόγος*, τεύχος 2, σελ. 81-104.
- Λενακάκης, Α.(2004). «Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση». *Τοπίο*, σελ. 445-470.
- Λιάβας, Λ.(1996). «Η γλώσσα της μουσικής και η μουσική της γλώσσας», στο *...και με φως και με θάνατον ακαταπαύστως*. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής Αθηνών – Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σελ. 122-125.
- Μαραγκόπουλος, Δ., Σέργη, Λ., Λιάβας, Γ.(2007). «Μεθοδολογία και βιωματική προσέγγιση των τάξεων από την Α΄ έως την ΣΤ΄ Δημοτικού». Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραγκουδάκης, Γ.(1978). *Οικοδόμηση της γνώσης και διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μασαγγούρας, Η.(2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγερχολντ, Β.Ε.(1982). *Κείμενα για το θέατρο*. μετάφρ. Αντ. Βογιάζος. Αθήνα: Ιθάκη.
- Μουγιουκκάκος, Π., Παπαδημούλης, Χ., Μώρου, Α., Φραγκή, Μ.(2007). *Θεατρική Αγωγή Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μουδατσάκις, Τ.(1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

- Μουδατσάκης, Τ.(2006). *Το θέατρο ως πρακτική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπακονικόλα, Χ.(1997). *Το τραγικό, η τραγωδία και ο φιλόσοφος στον εικοστό αιώνα*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, Αθήνα.
- Μπακονικόλα, Χ.(2008). «Η τέχνη στο σχολείο: μέσον ή σκοπός;» περ. *Εκπαίδευση και θέατρο*, τεύχος 9, σελ. 38-39.
- Μπαμπινιώτης, Γ.(2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπογδάνη-Σουγιούλ, Δ.(2004). *Πώς να διαλέξω μουσική; 15 ενότητες για τη διδασκαλία της μουσικής στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο χρησιμοποιώντας τη μουσικοκινητική αγωγή, την εικαστική γλώσσα και το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπογδάνη-Σουγιούλ Δ., Σαλκιτζόγλου Δ., Καψημάνη Μ.(2007). *Μουσική Γ' και Δ' Δημοτικού*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αλεξαντριάν.(1987). *Μπρετόν*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μπρεχτ, Μπ.(1979). *Μικρό Όργανο για το Θέατρο*, μετάφρ. Αγγέλα Βερυκοκάκη. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Νικολαΐδης, Ι.(1973, 9 Δεκεμβρίου). «Να ξαναβρούμε τις ρίζες μας. Η Παιδεία», *Επιστημονικόν Βήμα*, τεύχος 3.
- Ντινόπουλος Κ.(2007). *Η διδασκαλία της μουσικής των παιδιών ηλικίας 8 έως 10 χρόνων με τη χρήση νέων τεχνολογιών και η επίδρασή της στις στάσεις τους σχετικά με την ελληνική μουσική παράδοση*, Ιόνιο Παν/μιο – Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Διατριβή.
- Ξανθάκου, Γ.(1968). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθουδάκης, Χ.(1994). *Κείμενα για μια λειτουργική θεώρηση της Μουσικής*. Αθήνα: ΙΕΜΑ.
- Ξανθόπουλος, Β.(2011χχ). Συνέντευξη στην εφημ. *Το Βήμα της Κυριακής*.
- ΟΕΠΕΚ.(2010). «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής στα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα», *Εκπαίδευση μετά τέχνης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.
- ΟΕΠΕΚ.(2010). Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης – Οδηγός επιμορφωτή. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.

- Παπαδαμάκη, Α.(2003). «Λόγος, κίνηση, εικόνα, μουσική: σύνθεση, διάδραση στη θεατρική πράξη. Το Θέατρο στην εκπαίδευση», *Πρακτικά της 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σελ. 307.
- Παπαδόπουλος, Γ.(1991). «Χωροχρονικός προσδιορισμός και θεατρική λειτουργία». Πάντειο Παν/μιο Αθηνών. Διατριβή.
- Παπαδοπούλου, Κ.(2009). *Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαζαρής, Α.(1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαϊωάννου, Γ.(1994). *Ιωάννης Ξενάκης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Παπακώστα, Α.(2004). *Θεατρικοί κώδικες επικοινωνίας στο θέατρο για παιδιά*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Παιδαγωγικό Τμήμα. Διατριβή.
- Παπακώστα, Αλ.(2008). «Θέατρο για παιδιά: Σύγχρονες προσεγγίσεις – επιλογές και αξιολογήσεις». *Δελτίο*, τεύχος 40, σελ. 43-48.
- Παπαμαύρος, Μ.(1961). *Σύστημα νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπανδρέου, Ν.(2008). «Το θέατρο στη ζωή μας». *Εκπαίδευση και θέατρο*, τεύχος 9, σελ. 40-41.
- Παπαοικονόμου-Κηπουργού, Κ.(2007). *Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα*. Αθήνα: Γεωργιάδης.
- Παρούση, Α.(2003).«Κουκλοθέατρο: το πέρασμα στη θεατρική πράξη και η παιδαγωγική του αξιοποίηση». περ. *Γέφυρες*, τεύχ. 11, σελ.22-27.
- Πατσαλίδης, Σ.(2006). «Φάσεις και αντιφάσεις της θεατρικής πρωτοπορίας στη Ρωσία (1900-1930)». περ. *Ουτοπία. Επιθεώρηση Θεωρίας και Πολιτισμού*, τεύχ. 19,σελ. 75-94.
- Πιμπλής, Μ.(2010). «Τα σχολεία παίζει... θέατρο». εφημ. *Τα Νέα*. 19/04/2011
- Puchner, W.(2011). *Τόποι και τρόποι του δράματος. 10 θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Puchner, W.(1997). *Κείμενα κι αντικείμενα. Δέκα θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Puchner, W.(2008). «Θέατρο και εκπαίδευση στην Ελλάδα», *Εκπαίδευση και θέατρο*, τεύχος 9, σελ. 49-51.
- Προύσαλης, Δ.(2010). *Ημερολόγιο 2010. Λαϊκά παραμύθια από τις άκρες του κόσμου*. Αθήνα: Άγρα.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α'. Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.
- Ρώτας, Β.(1931). «Θέατρο για παιδιά». Αθήνα: Εκδ. του ιδίου.
 - Σαββαΐδου-Καμπούρογλου, Μ.(1998). *Καλλιτεχνική εκπαίδευση και δημιουργική σκέψη – Σε παιδιά Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Αθήνα. Διατριβή.
 - Σέργη, Λ.(1991). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.
 - Σέργη, Λ.(1994). *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
 - Σέργη, Λ.(1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
 - Σηφάκη, Ει.(2008). «Κοινωνιολογία του κινηματογράφου» (σημειώσεις μαθήματος, χειμερινό εξάμηνο 2008), Πανεπιστήμιο Κρήτης – Τμήμα Κοινωνιολογίας.
 - Σιγάλας, Γ.(2010, 9 Μαΐου). «Το μέλλον των Καλλιτεχνικών Σχολείων», εισήγηση στην Ημερίδα της ΕΣΗΕΑ με θέμα «Καλλιτεχνικά Σχολεία, πολυτέλεια ή ανάγκη;».
 - Σιμόπουλος, Σ.(2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος.
 - Σολωμός, Α.(1989). *Θεατρικό Λεξικό. Πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο*. Αθήνα: Κέδρος
 - Σταύρου,Ι.(2004). *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση – σημερινή πραγματικότητα*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Μουσικών Σπουδών. Διατριβή.
 - Στιβανάκη, Ε.(2009). *Στα ίχνη της θεατρικής περιπέτειας*. Αθήνα: Ergo.
 - Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ.(2002). *Η ηχητική ευαισθητοποίηση ως διδακτικό μέσο στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, Εθνικό Καποδιστριακό Παν/μιο – Φιλοσοφική Σχολή – Τομέας Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Αθήνα. Διατριβή.
 - Σωτήρχου, Φ.(2007). *Ο Θέσπης στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος.
 - Σωτήρχου, Φ.(2008). «Σχολικό θέατρο που σπάει τα ταμπού». εφημ. *Τα Νέα*. 6/10/2008

- Σωτήρχου, Φ. Κονδυλίδου Α., Κακουδάκη Τζ.(2011). *Διαδρομές βιωματικής διδασκαλίας. Ευέλικτη Ζώνη – Μουσική – Ιστορία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τερζόπουλος, Θ.(2001, 13 Μαΐου). Συνέντευξη στην εφημ. *Το Βήμα της Κυριακής*.
- Τερζόπουλος, Θ.(2000). *Θεόδωρος Τερζόπουλος και Θέατρο «Άτις». Αναδρομή, Μέθοδος, Σχόλια*. Αθήνα: Άγρα.
- Τομασίδης, Χ.(1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τόμπρα-Λαγοπάτη, Χ.(2006). *Μουσική παιδεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τιμητικός τόμος Αρχιεπισκόπου Δημητρίου.
- Τσακίριδου, Ελ., Κοκκίδου, Μ.(2007). «Η διερεύνηση της σχέσης των σπουδών μουσικής με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας». *ΕΕΜΕ*, τεύχος 7.
- Τσαλικίδου, Μ.(2011. 8 Απριλίου). «Η διαθεματικότητα στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία», 2ο Συμπόσιο Εκπαιδευτικού και Κοινωνικού Προβληματισμού Περιφερειακής Διεύθυνσης Ν. Αιγαίου.
- Τσιάρας, Α.(2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Πάντειο Παν/μιο – Τμήμα Κοινωνιολογίας. Αθήνα. Διατριβή.
- Τσιχλή, Δ.(2006). «Πρόγραμμα Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Μια σημαντική απόπειρα διαθεματικής προσέγγισης στις Τέχνες», περ. *Μουσική σε πρώτη βαθμίδα*, τεύχος 2.
- ΦΕΚ 303B/13-03-2003 των νέων ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ
- Φλουρής, Γ.(1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φράγκος, Χ.(1993). *Η σύγχρονη διδασκαλία. Μελέτες παιδαγωγών Ανατολής και Δύσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χέγγελ, Γ.(1993). *Φαινομενολογία του πνεύματος*, τόμ. 1. Αθήνα: Αναγνωστίδης.
- Χριστιάς, Ι.(1992). *Θεωρία και διδασκαλία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abbott, J.(1999. 16 Νοεμβρίου). «Battery hens, or free range chicken: what kind of education for what kind of world?», *The 21th century Learning Initiative*.

- Adorno, Th.(2000). *Θεωρία της Ημιμόρφωσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, Lowenthal, Marcuse, Horkheimer. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Antoine, J., Dunne, P. Q.(2004). *The montage principle: Eisenstein in new cultural and critical*. N. York: Rodopi B. V.
- Appignanessi, P., Garat, C.(1998). *Ο μεταμοντερνισμός με εικόνες*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Arends, R.(1988/1994). *Learning to Teach*. N. York: Random.
- Ayers, M.(2004). *Τζον Λοκ*. Αθήνα: Ενάλιος.
- Ball, D. , Mc Diarmid, G.(1999). «The subject matter preparation of teachers», στο W. Houston, M. Haberman & J. Sikula (eds), *Handbook of Research on Teacher Education*, Mc Millan. N. York, σελ. 43-44.
- Banks, J.A.(1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston: Allyn and Bacon
- Barba, E.(1972). «Meyerhold», περ. *Drama Review*.N. York.
- Barba, E.(2001). *Θέατρο. Μοναξιά, δεξιότητες, εξέγερση*. Αθήνα: Κοάν.
- Batens, D.(1996). *Ανθρώπινη γνώση, μετάφρ.* Ινώ Βαν Ντάικ-Μπαλτά. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Benedetti, J.(1991). *The Moscow Art Theatre Letters*. N. York: Routledge.
- Berry, J.W., Dasen, P.R.(1974). *Culture and cognition: readings in cross-cultural psychology*. London: Butler & Tanner Ltd.
- Berry, J.W.(1992). *Cross-cultural psychology. Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bird, R.(2008). *Adrei Tarkofsky: Elements of Cinema*. London: Reaktion Books.
- Blau, H.(1992). *To All Appearances. Ideology and Performance*. London: Routledge.
- Boal, A.(1989). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A.(1997). *Games for Actors and non-Actors*. N. York: Routledge.
- Bolton, G.(1998). *Acting in Classroom*. London: University of Central England, Faculty of Education.
- Bolton, G.(1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bordwell, D.(1993). *The Cinema of Eisenstein*. Harvard University Press.

- Braun, E.(1995/1998). *Meyerhold. A Revolution in the Theatre*. London: Methuen Drama.
- Braun, K.(1991). «Play and Ontogenesis», στο Tolman W. & W. Maiers (eds.), *Critical Psychology. Contribution to a Historical Science of the Subjects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brook, P.(1998). *Η ανοιχτή πόρτα*. Αθήνα: Κοάιν.
- Bruner, J.(1997). «Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky». *Human Development*, τεύχος 40, σελ. 3-73.
- Bruner, J.(1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J., Jolly, Al., Syla K.(1976). *Play – Its roll in development end evolution*. N. York: Basic books.
- Byron, K.(1990). *The Fight for Drama – The Fight for Education*. London: National Association for the Teaching of Drama.
- Campell, J.T., Daft, R.L., Hulin, C.L.(1982). *What to Study: Generating and Developing Research Questions*. California: Sage, Newburry Park.
- Carlson M.(1984). *Theories of the Theatre. A Historical and Critical Survey, from the Greeks to the Present*. London: Cornell University Press.
- Carlson, M.(1996). *Performance: a critical introduction*. N. York: Routledge
- Carvey, C.(1990). *Το παιχνίδι: η επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Κουτσουμπός ΑΕ.
- Caute, D.(2003). *The Dancer Defects. The struggle for cultural supremacy during the cold war*. N. York: Oxford University Press.
- Caute, D.(1998). *Ένα θέατρο ουσίας*. Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Chomsky, L.(1998). *The Kodally Method I: Comprehensive Music Education*. USA :Prentice Hall.
- Christie, J.,Taylor, R.(1993). *Eisenstein rediscovered*. London: Rutledge.
- Coehr, L.(2005). *Το φανταστικό μουσείο των μουσικών έργων*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Courau, S.(1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Daniels, H., Cole, M., Wertsch J. V.(2007). *The Cambridge Companion of* Cambridge. N. York: Cambridge University Press.
- Davis, D.(2005). *Edward Bond and the Dramatic Child*. USA: Trentham Books.

- Dewey, J.(1987). *My pedagogic creed. Education today* .N York: G.P. Rutnams Sons.
- Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*. N. York: McMillan.
- Driver, R., Oldman, V.(1986). *A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science. Studies in Science Education*.
- Eaton, B.K.(1985), *The Theater of Meyerhold and Brecht*. London: Greenwood Press.
- Eisner, E.(1985). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of schools Program*. N. York: McMillan.
- Elam, K.(1988). *The Semiotics of Theatre and Drama*. London: Routledge.
- Elliot, D.(1995). *Music matters. A new philosophy in music education*. N. York: Oxford University Press.
- Espeland, M.(1987). «Music in use: Responsive music Listening in the Primary School», *British Journal of Music Education*, τεύχος 4, σελ. 283-297.
- Evans, J. (1997).«Surplus Energy Theory: an enduring but in adequate justification for school break-time, *Educational Review*, τεύχος. 3, σελ.. 229-235.
- Fisher, R.A.(1935). *The Design of Experiments*. Edinburg: Oliver& Boyd.
- Fleming, M.(2008). «Η διδασκαλία του θεάτρου/δράματος». περ. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τεύχος 9, σελ. 52-57.
- Fleming, J.(1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fokin, V.(2003, 8 Αυγούστου). «Η αντιγραφή μιας μεγαλοφυΐας είναι αδύνατη», εφημ. *Ελευθεροτυπία*.
- Fokin, V.(2004, 1 Ιουλίου). «Οι τραγωδίες δεν είναι παραμυθάκι της γιαγιάς», εφημ. *Ελευθεροτυπία*.
- Fokin, V.(2004, 20 Ιουνίου). «Το καλό θέατρο είναι απρόβλεπτο», εφημ. *Ελευθεροτυπία*.
- Forrest, T.(1970). *The Politics of Imagination. Bielefeld:Benjamin, Kracauer Kluge*.
- Freeman, M.(2006). *Η Ψυχολογία – θεωρία Gestalt*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Freire, P.(1970). *Pedagogy of the Oppressed*. N York: Continuum.
- Gerhard, F.(1991). *Erwin Piscator and the American Theatre*. N. York: Peter Lang.

- Gipps, C.(1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Gipps, C.(1999). «Sociocultural aspects of assessment», *Review at Research in Education*, τεύχος 24, σελ. 355-392.
- ГЛАДКОВ, А.(1990). *МЕЙЕРХОЛЬД 2*, МОСКВА.
- Glaserfeld von E.(χχ). «Learning as a Constructive Activity», στο J.C. Bergeron & N. Herscovics (ed.), *Proceedings of the 5th Annual Meeting of the North American Group of Psychology in Mathematics Education*, Vol. 1. Montreal: PME-NA, σελ.. 41-101.
- Goodwin, J.(1993). *Eisenstein, cinema and history*. USA: Board of Trustees of the University of Illinois.
- Grady, T., O' Sullivan C.(1998). *A head taller*. Birmingham: University of Birmingham.
- Grotowski, J.(1982). *Για ένα φτωχό Θέατρο*. Αθήνα: Θεωρία.
- Hare, W.(1995). «Content and Criticism: The Aim of Schooling». *Journal of Philosophy of Education*, τεύχος 29(1), 1995.
- Hartnoll P., Found P., *Λεξικό του Θεάτρου*. Παν/μιο της Οξφόρδης, μετάφρ. Νίκος Χατζόπουλος. Αθήνα: Νεφέλη.
- Heathcotte, D.(2006). *Drama for Learning*. London: Heineman Portsmouth, NH.
- James, W.(2006). *Πραγματισμός*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- James. W.(1902). *Varieties of religious experience*. London: Longman, Green.
- Kershaw, B.(1992). *The Politics of Performance*. London: Routledge.
- Kestig, M.(1985). *Μπρεχτ*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Kohlberg, L., Mayer, R.(1972). «Development as the Aim of Education», *Harvard Educational Review*, τεύχος 42, σελ. 449-496.
- Koffka, K.(1924). *The growth of the mind*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- Konner, M.(2010). *The evolution of childhood. Relationships, Emotion. Mind*. Cambridge & Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press,.
- Kostelanetz, R.(2001). *Dictionary of the avant-gardes. Music – film- visual – dance – theater*. N. York: Routledge.
- Langer, J.(1969). *Theories of Development*. N. York: Halsted Press.
- Law, A., Gordon, M.(1996). *Meyerhold – Eisenstein and Biomechanics. Actor Training in Revolutionary Russia*. London: Mc Farland and Company.

- Leach, R.(1994). *Revolutionary Theatre*. N. York: Routledge.
- Leach, R.(1989). *Vsevolod Meyerhold*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lecoq, J.(2005). *Το ποιητικό σώμα. Μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης*. Αθήνα: Κοάν.
- Loergren, H.(1996). *Eisenstein's labyrinth: aspects of a cinematic synthesis of the arts*, xx.
- Moll, L. C.(1990)., *Vygotsky and Education Instructional Implications and Applications of sociohistorical psychology*. N. York: University of Cambridge.
- Mahler, C.(2006). *Handbuch Ueben: Grundlagen, Konzerte, Methoden*. Berlin:Wiesbaden & Haertel.
- Mc William, E., Dawson, Sh.(2008). «Teaching for creativity: towards sustainable and replicable pedagogical practice», *Higher Education*. τεύχος 56,σελ. 633-644
- Mason, S.(1996). *Qualitative Research*. London: Sage.
- Mattenklott, G.(2007). *Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung*. Berlin: Schneider Verlag.
- Matthews, M.R.(1998). *Constructivism in Science Education – A Philosophical Examination*. N. York: Kluwer Academic Publishers
- Mellou, E.(2008). *The relationship between dramatic and creativity in young children*, University of Bristol, 1993, Ελληνική Δημοκρατία – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αρ. πρωτ. 3035/2-5-2008. Διατριβή.
- Morin, Ed.(2000). *Οι επτά γνώσεις-κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Neelands, J.(2008). «Η πολυμορφία της Δραματικής/θεατρικής αγωγής. Μοντέλα και στόχοι», *Εκπαίδευση και θέατρο*, τεύχος 9, σελ 58-60.
- O Brockett O.(1982). *History of the Theatre*. Boston: Leader books.
- O'Neill, C.(1995). *Drama world: a framework for process drama*. N. York: Heinemann, Portsmouth.
- Ostermeier, T.(2010). Συνέντευξη στο περιοδικό *ΕΦ*, τεύχος 22, σελ. 20.
- Pachner, S.(2008). «*Aber jeder bewahrte da einen Namen*». *Die Masse im Theater den zwanziger Jahre bei Asja Lacia und Bertolt Brecht*, Universität Wien – Magistra der Philosophie. Διατριβή.

- Panek, R.(2005). *Αϊνστάιν – Φρόιντ. Η αναζήτηση των κρυμμένων κόσμων*. Αθήνα : Τραυλός.
- Pellegrini, A.(1995). *A multidisciplinary inquiry Into the contributions of Brian Sutton-Smith*. N . York: State University.
- Peters, R.S.(1972). «Education as Imitation», στο Archambault R., *Philosophical Analysis and Education*. N. York: Humanities Press.
- Piaget, J.(1969). *The Mechanisms of Perception*. N. York: Basic Books.
- Piaget, J.(1973). *The Understand is to Invent*. N. York: Viking Press.
- Pidgeon,N.,Henwood,K.(1996).«Grounded Theory: practical implementation», στο *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: J.T.E. Richardson.
- Pitsches, J.(2003). *Vsevolod Meyerhold*. N. York: Routledge.
- Poggioli, R.(1968). *The Theory of the avant-garde*. N. York: Harvard University Press.
- Robinson, K.(1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Robson, C.(2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenberg, N.(1993). *Transforming Tradition. Folk Music Revivals Examined*. Urbana and Chicago :University of Illinois Press.
- Ryen, K., Cooper, J.(1980). *Those who can teach*.Boston: Houghton Mifflin.
- Saylor, J., Alexander, W. , Levis, A.(1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. N. York: Holt, Rinehart & Wilson.
- Rzhovsky, N.(2009). *The modern Russian Theatre: a literary and cultural history*. United States of America: M. E. Sharpe.
- Schaefer, B.M(2011).Μεταφρ. Δ. Τσαγκαράκη. Επιμ. Ι. Ετμεκτσόγλου. *Ακουλαλείτε. 75 Ασκήσεις Μουσικής Ακρόασης και Δημιουργίας*. Αθήνα, Νικολαΐδης Ediotion Press.
- Scheffler, I.(1973). *Reason and Teaching*. London: Routledge
- Schulman, L.(1992). «Ways of seeing, ways οφ knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching», *Journal of Curriculum Studies*, 98, σελ. 392-396.
- Schulman, L.(1986). «Those who understand: Knowledge growth in teachings», *Educational Researcher*, τεύχος15, σελ.. 4-14.
- Sebba & Byer(1992). *Planning for their Future*, τεύχος21, 3, σελ. 110-112.
- Shevtsova, M.(2007). *Bob Wilson*. N. York: Routledge.

- Slade, P.(1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Sloboda, J.(1996). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. London: Oxford University Press.
- Smith, P.K.(2010). *Children and Play*. West Sussex :Wiley Blackwell.
- Spencer, H.(1963). *Education: Intellectual, Moral, and Physical*. London: Littlefield Adams, Paterson, NJ.
- Spinoza B.(xx). *Ηθική, μετάφρ. Μ. Ζωγράφου*. Αθήνα: Πέλλα.
- Stanislavski, C.(1980). *Η ζωή μου στην Τέχνη*. Αθήνα : Γκώνης.
- Strauss, A., Corbin, J.(1997). *Grounded Theory in Practice*. California: Sage, Thousand Oaks.
- Sutton-Smith B.(1971). *The Study of Games*. N. York: John Wiley & Sons.
- Sutton-Smith, B.(1997). *The Ambiguity of Play*. USA: Harvard University Press.
- Swanwick, K., Paynter J.(1993). «Teacher Education and Music Education: an editorial view», *British Journal of Music Education*, τεύχος 10, σελ. 3-8.
- Torrance, E.P.(1987). *The Torrance Tests of Creative Thinking*. , Illinois: Scholastic Testing Service
- Toulmin, S.(1978, Σεπτέμβρ.). «The Mozart of Psychology», *New York Review of Books*, τεύχος14, σελ. 51-77.
- Tyler, R.(1971). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valin-Picon, B.(1990). *Meyerhold. Les voies de la création théâtrale*. Paris : Éditions du CNRS.
- Vico, G.(1948). *The New Science of Giambattista Vico (1744)*, Μεταφρ. Thomas G. Bergin, Max H. Fisch. Ithaca: Cornell University Press.
- Volkov, S.(2008). *The magical chorus. A history of Russian culture from Tolstoy to Solzhenitsyn*. N. York: Knopf.
- Vygotsky, L.S.(2000). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wadsworth, B.(2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wagner, B.J.(1990). *Dorothy Heathcotte. Drama as a learning medium*. USA: Courier International Ltd.
- Walker, D.(1989). *Teaching Music. Managing the Successful Music Program*. N. York: Schirmer Books.

- Walter, B.(1967). *Programm eines proletarischen Kindertheaters*, Band II/2.
- Way, B.(1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Weisberg, R.(1999). *Creativity and knowledge: A challenge to theories*. N. York: Cambridge University Press.
- Werner, H.(1946). «The concept of rigidity», *Psychological Review*, τεύχος 53, σελ. 43-52.
- Westbrook, D., Kennerkey, H., Kirk, J.(2010). *Εισαγωγή στη γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Winnicott, D.(2009). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Worrall, N.(1996). *The Moscow Art Theatre*. N. York: Routledge.

Βιβλιογραφικές πηγές από ιστοσελίδες του διαδικτύου

- <http://www.ypepth.gr>
- <http://www.oepek.gr>
- <http://www.domena.legadimos.gr>
- www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/
- www.pi-schools.gr
- <http://www.interinfo.gr>
- <http://www.swans.com/library/art14cmarow116html>
- <http://www.britson.gr/admin/uploads%20para>
- <http://www.iugte.com/projects/Biomechanics.php>
- <http://www.pi-schools.gr>
- <http://www.paidevo.gr/teachers/?p=966>
- <http://www.ordino.gr/actordetails.asp>
- <http://www.interinfo.gr>
- <http://www.grandschools.com/search-programs/theater-and-drama.gr>
- <http://www.jugte.com/projects/Biomechanics.php.gr>
- <http://www.diathematicotica.doc>
- <http://www.protovoulia.org>
- <http://sites.google.com/sit/8dimereth/-11>
- <http://zerobudgetgetfestival@gmail.com>
- <http://www.TheatroEdu.gr>
- <http://www.mariakagiavi.doc>

- <http://www.matia>
- <http://www.ekpedevo>
- (http://archive.enet.gr/online/online_text/c=113,dt=01.07.2004,id=152882)
- <http://www.eduportal>
- <http://pi-schools.sch.gr/dimotiko>
- <http://www.swans.com>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΚΑΝΟΥΝ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αγαπητέ μαθητή/τρια

Η έρευνα αυτή έχει σαν στόχο να βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής. Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σου δώσουν την ευκαιρία να πεις ελεύθερα και ειλικρινά τη γνώμη σου για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και έτσι θα μας βοηθήσεις να το διδάσκουμε καλύτερα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πιστεύουμε ότι αποτελεί μεγάλη προσφορά στην καλύτερη αντιμετώπιση του θέματος αυτού.

Σε ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σου σε αυτή την έρευνα!

Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1 Φύλο

Αγόρι

Κορίτσι

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

A2. Βαθμολογία στις προηγούμενες τάξεις (στην Δ΄ τάξη με γράμματα):

Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ		Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	
--------------	--	--------------	--

A3 Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό)

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμν. ή Λύκειο ή Μέση Τεχνική Σχολή)

Τριτοβάθμια εκπαίδευση ΑΕΙ ή ΤΕΙ (Πανεπιστήμιο)

A4. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό)

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμν. ή Λύκειο ή Μέση Τεχνική Σχολή)

Τριτοβάθμια εκπαίδευση ΑΕΙ ή ΤΕΙ (Πανεπιστήμιο)

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Στο τέλος κάθε πρότασης σημείωσε –με ένα μόνο σταυρό– σε μια από τις δυνατές εκδοχές, πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με τη συγκεκριμένη άποψη.

1. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής μάς μαθαίνει κυρίως πώς να παίζουμε πειστικά ένα ρόλο πάνω στη σκηνή.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

2. Σε κάθε θεατρική παράσταση οι ηθοποιοί πρέπει να κάνουν το κοινό να συμμετέχει κι αυτό στην παράσταση.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

3. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής πρέπει να γίνεται πιο πολλές ώρες από ό, τι το κάνουμε τώρα.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

4. Πιστεύω ότι το μυστικό της επιτυχίας μιας σχολικής παράστασης είναι να μην κάνουμε λάθος στα λόγια μας και να τα λέμε δυνατά.

Διαφωνώ Μάλλον συμφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

5. Η προετοιμασία για τις σχολικές επετείους είναι μια μεγάλη αναστάτωση του προγράμματος.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

6. Οι σχολικές παραστάσεις για τις εθνικές επετείους μπορούν να γίνουν συναρπαστικές.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

7. Κατά τη γνώμη μου στο σχολείο πρέπει να τιμούμε τυπικά τις εθνικές επετείους από υποχρέωση στους προγόνους μας.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

8. Σε μια σχολική θεατρική παράσταση θα ήθελα να παίζω πολλούς ρόλους μαζί.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

9. Κατά τη διάρκεια της παράδοσης μερικών μαθημάτων συνήθως βαριέμαι.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

10. Όταν προετοιμάζουμε μια εθνική επέτειο, ο δάσκαλος μας δίνει να μάθουμε απέξω ένα ποίημα ή τα λόγια από ένα σκετς ή μαθαίνουμε τραγούδια με τη χορωδία.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

11. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας μιας σχολικής παράστασης για τις εθνικές επετείους μιλάμε για τις δικές μας ιδέες, τα όνειρα και τις επιθυμίες μας και βρίσκουμε έτσι κοινά σημεία ενδιαφέροντος με τους αγωνιστές εκείνων των εποχών.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

12. Αν η δασκάλα μου βάλει απροειδοποίητο διαγώνισμα και εγώ δεν έχω διαβάσει, παραδίδω την κόλλα μου και πάω βόλτα στο προαύλιο.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

13. Μου αρέσει να χρωματίζω φωτοτυπίες με ζωγραφιές.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

14. Τα θρανία στην τάξη μου προτιμώ να είναι τοποθετημένα το ένα πίσω από το άλλο.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

15. Τα θρανία στην τάξη μου προτιμώ να τα τοποθετούμε σε διάφορα σχήματα και να τα αλλάζουμε συχνά, ανάλογα με τις ανάγκες μας.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

16. Μου αρέσει πολύ το μάθημα της Ιστορίας.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

17. Η χρήση της σχολικής τσάντας είναι μόνο για να βάζουμε μέσα σε αυτήν τα πράγματα που χρειαζόμαστε στο σχολείο.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

18. Σε μια σχολική παράσταση πιστεύω ότι πρέπει να έχω πρωταγωνιστικό ρόλο.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

19. Φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω να παίξω καλά τον ρόλο μου σε μια σχολική παράσταση και μπορεί να με κοροϊδέψουν, όσοι με δούνε.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

20. Νομίζω ότι όσοι με δούνε να παίζω σε μια θεατρική παράσταση θα εκπλαγούν ευχάριστα και θα με θαυμάσουν.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

21. Νομίζω ότι ο δάσκαλος / η δασκάλα μου θα μου εμπιστευόταν ένα μυστικό του/της.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

22. Αν μου έλεγαν να παίζω τον ρόλο ενός παιδιού από τον Τρίτο Κόσμο, δεν θα μπορούσα να σκεφτώ μόνος μου, πώς να το κάνω.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

23. Όταν συμβαίνει κάτι στο περιβάλλον γύρω μου, θεωρώ ότι δεν είναι δική μου δουλειά να ανακατεύομαι.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

24. Πώς σου φάνηκε το ερωτηματολόγιο;

α. Δύσκολο

β. Εύκολο

γ. Αδιάφορο

δ. Κάτι άλλο

25. Θέλεις να γράψεις κάποιες παρατηρήσεις, σχόλια ή σκέψεις που σου προκάλεσε το ερωτηματολόγιο;

.....

Σ' ευχαριστούμε που συμμετείχες σε αυτήν την έρευνα!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ/ΘΕΑΤΩΝ¹⁴⁰

(ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΣΤΙΣ 24/3/2010)

Αγαπητοί γονείς

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι μέρος έρευνας για τη Θεατρική Αγωγή και Μουσική, του Ιόνιου Παν/μιου, με την έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και την άδεια του Υπουργείου Παιδείας. Είναι επίσης εμπιστευτικό και σε κάθε περίπτωση θα κρατηθούν μυστικά τα προσωπικά δεδομένα.

Θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα αν μας απαντήσετε με ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη.

Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1 Φύλο

Άντρας

Γυναίκα

A2. Μορφωτικό επίπεδο

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό)

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμν. ή Λύκειο ή Μέση Τεχνική Σχολή)

Τριτοβάθμια εκπαίδευση ΑΕΙ ή ΤΕΙ (Πανεπιστήμιο)

Ηλικία

¹⁴⁰ Το ερωτηματολόγιο των ενηλίκων συμπεριλάμβανε και ποιοτικές ερωτήσεις, γιατί είδαμε τους γονείς μόνο μία φορά. Οι ερωτήσεις αυτές αξιολογήθηκαν σύμφωνα με την grounded theory.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Στο τέλος κάθε πρότασης σημειώστε **–με ένα μόνο σταυρό–** σε μια από τις δυνατές εκδοχές, πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη συγκεκριμένη άποψη.

Ως θεατής αυτής της σχολικής παράστασης για την εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου πιστεύετε ότι οι μαθητές, μέσα από αυτό το μάθημα Θεατρικής Αγωγής, έμαθαν:

1. Κυρίως πώς να παίζουν πειστικά ένα ρόλο πάνω στη σκηνή (έννοια θεάτρου).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

2. Νέα κριτήρια για να κρίνουν τα ιστορικά γεγονότα (κρίσεις).

Διαφωνώ Μάλλον συμφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

3. Να λένε τα λόγια τους πάνω στη σκηνή δυνατά και χωρίς να κάνουν λάθη (έννοια σχολικού θεάτρου).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

4. Να χωρίζουν τους ανθρώπους σε δύο κατηγορίες: στους καλούς και στους κακούς (γενικεύσεις).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

5. Να βρίσκουν ομοιότητες και κοινά σημεία της Ελλάδας του 1821 και του 2010 (διαδικασίες).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

6. Οι Έλληνες, εκτός από σπουδαία κατορθώματα, έκαναν ιστορικά λάθη (στάσεις – αξίες).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

7. Το σώμα μας είναι το πιο εκφραστικό μέσο για να μεταδώσουμε τη δική μας αλήθεια (βίωμα).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

Αν πιστεύετε ότι οι μαθητές δεν δημιούργησαν μια επιτυχημένη σχολική παράσταση που νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;

8. Οικειποιήθηκαν διαχρονικά σύμβολα και τους έδωσαν σύγχρονες διαστάσεις (ευχέρεια).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

9. Ο κάθε μαθητής έπαιζε πολλούς ρόλους: θετικούς, αρνητικούς, πρωταγωνιστικούς, κομπάρσους, σύγχρονους, ιστορικούς κτλ. (ευελιξία)

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

10. Έδωσαν πολλές χρήσεις σε κάποια ασήμαντα αντικείμενα (εφημερίδες – μαντίλια – καπέλα κτλ.).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

11. Το συνολικό αποτέλεσμα ήταν ευχάριστα οργανωμένο: από την ταξιθεσία, μέχρι τον τρόπο που μας έβαλαν σαν θεατές να συμμετέχουμε (οργάνωση).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

12. Βρήκαν ένα δικό τους τρόπο να ενώσουν το παρελθόν με το παρόν τους (οργάνωση).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

13. Γέλασα όταν:(χιούμορ)

.....
.....

14. Συγκινήθηκα όταν:(συναίσθημα)

.....
.....

15. Οι μαθητές δεν δημιούργησαν μια αξιόλογη σχολική παράσταση.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

16. Βεβήλωσαν τους ήρωες του '21, γιατί αναφέρθηκαν με υποτιμητικό τρόπο στην προσωπικότητά τους.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

17. Δεν υπήρχαν σκηνικά, κοστούμια, χορωδία κτλ. Αισθητικά ήταν φτωχό και πρόχειρο το αποτέλεσμα.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

18. Υπήρχε αμηχανία, δεν υπήρχε ρυθμός στην παράσταση και οι μαθητές έχαναν τα λόγια τους.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

19. Δεν υπήρχε συγκεκριμένη δομή και πλοκή, όλα ήταν τυχάρπαστα και κουραστικά.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

20. Ορισμένες φορές έλεγαν ό,τι τους ερχόταν στο μυαλό.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

21. Εκνευρίστηκα όταν: (χιούμορ)

.....
.....

22. Είδα με ευχάριστη έκπληξη, κατά τη διάρκεια της παράστασης, κάποιες δυναμικές πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού μου/κάποιων μαθητών που δεν γνώριζα (βελτίωση της εκτίμησης του γονέα/ ενήλικα στο παιδί του).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

23. Τους 3 τελευταίους μήνες το παιδί μου/ μαθητές που συμμετέχουν στην Πειραματική Ομάδα εκφράζουν πιο συχνά την προσωπική τους άποψη για αυτά που τους αφορούν (προσωπικοί στόχοι).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

24. Φοβάμαι μήπως κολλήσει το μικρόβιο του ηθοποιού, που συνήθως είναι άνεργοι. (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ)

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

25. Το παιδί μου έπαιξε με αυτοπεποίθηση και πάθος στην παράσταση, πράγμα που με συγκίνησε (συναίσθημα).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

26. Ανησύχησα όταν μου είπε ότι οι δάσκαλοι ζωγράφιζαν μουστάκια και μοιράστηκαν με τα παιδιά προσωπικά μυστικά τους (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ – σχέση με ομάδα).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

27. Βρίσκω θετικό για το παιδί μου που άρχισε να επιδιώκει να συζητάμε ουσιαστικά ζητήματα της ζωής (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ – σχέση με οικογένεια).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

28. Δεν παρατήρησα τίποτα διαφορετικό στη συμπεριφορά του παιδιού μου αυτούς τους τρεις μήνες (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

29. Το παιδί μου ήρθε πιο κοντά στον αγαπημένο του ήρωα του 1821 όταν έμαθε ότι έκανε και αυτός λάθη, όπως κάθε άνθρωπος (σχέση παιδιού με ιδανικό πρότυπο).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

30. Βρήκα άσχετο που κάποια στιγμή γονείς και μαθητές «έπαιξαν» μαζί (σχέσεις).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

31. Ήταν θετικό που όλοι είχαν ρόλους τόσο ηθοποιού όσο και υπεύθυνου παραγωγής (κοστούμιών – ταξιθεσίας – προγράμματος κτλ.) (ρόλοι στην ομάδα).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

32. Δεν είχα ιδέα τι έκαναν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής: δεν συζητάμε τέτοια με το παιδί μου. (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ)

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

33. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής, μιλήσαμε με το παιδί μου για το πόσο απομονωμένο είχαν όλοι οι συμμαθητές του ένα παιδί στην τάξη του, επειδή είναι καινούριο στο σχολείο μας (ποιότητες σύστασης).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

34. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της Θεατρικής Αγωγής το παιδί μου απέκτησε νέους φίλους από την τάξη του αλλά και από την άλλη τάξη, γιατί έπρεπε να συνεργαστούν (ποιότητες σύστασης).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

35. Κατά τη διάρκεια της παράστασης δεν ξεχώριζα ζωηρούς μαθητές από ήσυχους· ήταν όλοι συγκεντρωμένοι και συνεργάζονταν ομαλά (είδος κοινωνικής δυναμικής).

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

36. Νομίζω πως οι μαθητές χαίρονταν ε ξ ί σ ο υ τον ρόλο του αγωνιστή με αυτόν του ταξιθέτη!

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

37. Βρήκα άσχετη την αναφορά σε σύγχρονα γεγονότα. Η γιορτή έπρεπε να είναι εστιασμένη στην εθνική επέτειο και να τιμά τους προγόνους μας.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

38. Θυμάμαι τον εαυτό μου να παίζει ως παιδί σε θεατρική παράσταση, και αυτό είναι από τις πιο ζωντανές παιδικές μου αναμνήσεις. (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ)

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

39. Θα έστελνα σε όλους μου τους φίλους στο διαδίκτυο την ενημέρωση για ένα παιδί που χρειάζεται επειγόντως αίμα. (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ)

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

40. Ποιο σύνθημα από αυτά που έγραψαν τα παιδιά σας άρεσε; (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ)

.....
.....

41. Γράψτε ένα δικό σας σύνθημα. (ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ)

.....
.....

42. Καλά όλα αυτά, αλλά, όπως και να το κάνουμε, μια σχολική παράσταση δεν μπορεί να αλλάξει τον κόσμο.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

43. Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, όταν γίνεται με σωστό τρόπο, είναι χρήσιμο για τον αυριανό πολίτη.

Διαφωνώ Μάλλον διαφωνώ Δεν έχω άποψη Μάλλον συμφωνώ Συμφωνώ

--	--	--	--	--

44. Πάντως, συγκινήθηκα όταν:(βίωμα)

.....
.....

45. Έχετε να κάνετε κάποια σχόλια – παρατηρήσεις – προτάσεις;

.....
.....

Σας ευχαριστούμε που απαντήσατε στο ερωτηματολόγιό μας. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη για την πρόταση Θεατρικής Αγωγής που ετοιμάζουμε για το Δημοτικό.

