

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές: Θέατρο στην Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Αξιοποιώντας τη Σάτιρα στο Πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ελένη Αλεφαντινού

Επιβλέπων Καθηγητής
Κλειώ Φανουράκη

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Αξιοποιώντας τη Σάτιρα στα Πλαίσια της Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης**

Ελένη Αλεφαντινού

**Επιβλέπων Καθηγητής
Κλειώ Φανουράκη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
Στις Θεατρικές Σπουδές: Θέατρο στην Εκπαίδευση
από τη Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Σπουδών.
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως θέμα την αξιοποίηση της σάτιρας μέσα από τη θεατρική αγωγή στη διδασκαλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα των φιλολογικών μαθημάτων. Η επιλογή του θέματος έγινε: α) λαμβάνοντας υπόψη αποτελέσματα ερευνών που κάνουν λόγο, αφενός, για την ευεργετική παρουσία του χιούμορ και του γέλιου στη σχολική αίθουσα, αφετέρου, για τις δυσκολίες εισαγωγής τους στα πλαίσια του επίσημου αναλυτικού σχολικού προγράμματος, β) λαμβάνοντας υπόψη, από τη μία, ότι το χιούμορ αποτελεί εργαλείο της σάτιρας και, από την άλλη, ότι ένας από τους στόχους της σάτιρας είναι η πρόκληση γέλιου, θεωρούμε ότι μέσω τόσο της σάτιρας όσο και άλλων μορφών του κωμικού μπορούν να εισαχθούν - χιούμορ και γέλιο - στο επίσημο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα σε ενότητες φιλολογικών μαθημάτων, γ) τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι η θεατρική αγωγή αποτελεί μία από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και ότι η σάτιρα, αφενός, παρουσιάζει κοινά σημεία / εκπαιδευτικούς στόχους μαζί της (π.χ. ανάπτυξη κριτικής σκέψης, μελέτη κοινωνικών ζητημάτων, καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου, συμβολή στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, κ.α.), αφετέρου, αποτελεί ένα εύπλαστο και ευέλικτο είδος που μπορεί να ενταχθεί σε διάφορα είδη τέχνης διατηρώντας αναλλοίωτα τα χαρακτηριστικά της, θεωρούμε ότι μπορούν να συνδυαστούν και να ανταποκριθούν στις επιταγές των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων που κάνουν πιο ενεργό τον ρόλο του μαθητή στην αίθουσα και προάγουν ένα δημοκρατικότερο μοντέλο διδασκαλίας.

Αφού, λοιπόν, αναλύσαμε όλα τα παραπάνω μέσα σε ένα θεωρητικό πλαίσιο κατά το Α' μέρος της εργασίας, κρίναμε ωφέλιμη τη δημιουργία ενός ενδεικτικού σχεδίου διδασκαλίας και επιχειρήσαμε την εφαρμογή του. Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας που διενεργήσαμε, πραγματοποιήθηκε παιδαγωγική παρέμβαση στην ενότητα «Η σχέση των δύο φύλων και η θέση της γυναίκας σε αυτή» του μαθήματος της Νεοελληνικής Ποίησης και Πεζογραφίας της Α' Λυκείου. Στην έρευνα επιχειρήθηκε η εφαρμογή μιας διδασκαλίας τεσσάρων διδακτικών ωρών μέσω της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας κατά την οποία αξιοποιήθηκαν οι μέθοδοι του ερωτηματολογίου, της ημιδομημένης συνέντευξης και της ελεύθερης παρατήρησης. Ακόμα, στην έρευνα αξιοποιήθηκαν και στοιχεία από την ποσοτική έρευνα (διεξαγωγή στατιστικών αναλύσεων) με σκοπό τόσο την καλύτερη απεικόνιση των στοιχείων που συλλέξαμε από τα ερωτηματολόγια όσο και την πιο αποτελεσματική ερμηνεία τους, αλλά και την - όσο γίνεται - αντικειμενικότερη προσέγγιση του θέματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν στο σύνολό τους θετικά και ταυτίζονταν με τους ευρύτερους στόχους της θεατρικής αγωγής, της σάτιρας και του χιούμορ / γέλιου. Τα αποτελέσματα αναλύονται και σχολιάζονται στο Β' μέρος της εργασίας.

Summary

This Master Thesis has as its subject “Reclaiming Satire through TiE (Theater in Education) for teaching in Secondary Education”, namely, for the literature lesson. The subject was chosen taking into account: a) research results which refer both to the beneficial presence of humor and laughter in the classroom, and the challenges incorporating them in the formal curriculum, b) the fact that humor is a tool of Satire and, in addition, that one of the goals of Satire is to invoke laughter, we believe that humor and laughter through both Satire and other forms of Comic can be introduced in the official curriculum and literature lessons, c) that TiE is one of the modern teaching methods and has common traits with Satire (e.g. develop critical thinking, study social issues, developing speaking and writing skills, contribution to the socialization of students, etc.), and that Satire is flexible in style so it can be integrated into various types of art, thus, maintaining its characteristics, we believe that humour and laughter through Satire could be combined with TiE, and both simultaneously meet the requirements of modern teaching methods which create teaching environment where the student has a more active and promote a more democratic teaching method.

Having, thus, analyzed all the above within a theoretical framework during the first part of this thesis, we also considered useful the creation of an indicative lesson plan and tried to implement it. As part of the research process, we conducted a pedagogical intervention on the issue "Gender relations and woman's position" in literature lesson of first Grade at high school. In the research trying to implement a lesson plan for four teaching hours by conducting qualitative research in which methods used were the questionnaire, the semi-structured interview and free observation. Still, in addition to data from quantitative research, other data was used such as performing statistical analysis, with the purpose of a better visualization of the data collected from the questionnaires and the most effective interpretation, but also - as much as possible - a more objective approach to the issue. The research's results were very positive and identified with the broader aims of TiE, Satire and humor / laughter. The results are analyzed and discussed in the second part of the thesis.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επόπτρια μου, Κλειώ Φανουράκη (μέλος ΣΕΠ, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Θεατρικές Σπουδές», Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου), που συνέβαλε στην ανεύρεση σχολικής μονάδας για τη διεξαγωγή της έρευνας και την καθοδήγησή της σε θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα της εργασίας. Ακόμα, ευχαριστώ πολύ τα δύο άλλα μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της εργασίας, Αικατερίνη Διαμαντάκου (Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ε.Κ.Π.Α.) και Θανάση Αγάθο (Επίκουρος Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας Ε.Κ.Π.Α.).

Ευχαριστούμε θερμά το Λύκειο Χανίων που αποδέχτηκε την πρότασή μας, και μας επέτρεψε τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τις δύο φιλόλογους, Σοφία Σαβράμη και Χρύσα Δοκιμάκη, αφενός, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφετέρου, για την άψογη συνεργασία τους. Τέλος, ευχαριστούμε πολύ τους μαθητές των δύο τμημάτων της Α' λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα για την προθυμία που επέδειξαν, τη συνεργασία τους και την ειλικρίνεια τους.

Περιεχόμενα

1	Θεωρητικό Πλαίσιο	8
1.1	Η Χρησιμότητα της Αξιοποίησης της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	12
1.2	Αποσαφήνιση Ορολογίας (Κωμικό, Χιούμορ, Σάτιρα, Παρωδία, Γέλιο).....	15
1.2.1	Ο Περιορισμός της Σάτιρας και η Διδακτική της Αξία.....	18
1.2.2	Η Θέση της Σάτιρας, και των Μορφών του Κωμικού γενικότερα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	20
1.2.3	Σύνδεση Σάτιρας & Μορφών του Κωμικού με τη Θεατρική Αγωγή.....	23
1.2.4	Η Χρησιμότητα (τα Οφέλη) της Σάτιρας μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη διδασκαλία για τους μαθητές.....	26
2	Έρευνα	28
2.1	Τα Τρία Πρώτα Στάδια της Διαδικασίας της Έρευνας.....	28
2.1.1	Προσδιορισμός ερευνητικού αντικειμένου.....	29
2.1.2	Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	30
2.1.3	Σκοποί της Έρευνας.....	31
2.1.4	Συγκέντρωση Δεδομένων.....	32
2.2	Σχεδιασμός Εφαρμογής.....	32
2.2.1	Σάτιρα και Παρωδία.....	33
2.2.2	Νεοελληνική Ποίηση και Πεζογραφία.....	35
2.2.3	Τεχνικές Θεατρικής Αγωγής.....	38
2.2.4	Προτεινόμενο Σχέδιο Διδασκαλίας.....	43
2.2.5	Παραδοσιακή διδασκαλία.....	46
2.3	Χρονοδιάγραμμα Εργασιών.....	57
2.4	Ανάλυση και Ερμηνεία Δεδομένων.....	58
2.4.1	Ανάλυση Αποτελεσμάτων Τμήματος Παραδοσιακής Διδασκαλίας.....	58
2.4.2	Ανάλυση Αποτελεσμάτων Τμήματος Παρεμβατικής Διδασκαλίας.....	67
2.4.3	Συνεντεύξεις.....	79
2.4.4	Συμπεράσματα	82
2.5	Επέκταση / Εκτιμήσεις.....	87
2.6	Δυσκολίες / Αξιολόγηση.....	88
	Παραρτήματα	91
	1. Υλικό που δόθηκε στην τάξη:	
	1.1 Διασκευή αποσπάσματος του έργου Στέλλα Βιολάντη.....	91

1.2 Χαρτόνια.....	94
1.3 Χαρτάκια με οδηγίες.....	95
1.4 Γελοιογραφία & τραγούδι.....	96
2. Εργασίες μαθητών.....	97
2.1 Γράμματα.....	101
2.2 Καταγραφή απόψεων για τη θέση της γυναίκας.....	103
2.3 Δημιουργική γραφή – σατιρικό δρώμενο.....	103
3. Ερωτηματολόγια.....	105
Βιβλιογραφία	105

Κεφάλαιο 1

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η σύγχρονη διδακτική αποσκοπεί στην ανατροπή των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας όπου ο μαθητής είναι απλώς παθητικός δέκτης των πληροφοριών που του μεταδίδει ο δάσκαλος. Δηλαδή, επιδιώκεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας και, μάλιστα, προτείνεται μια διαθεματική οργάνωση των μαθημάτων.¹ Αποφεύγεται με τον τρόπο αυτό η στείρα γνώση και δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την κριτική τους ικανότητα, τα οποία αποτελούν απαραίτητα εφόδια για να σταθούν ως αυριανοί ενεργοί πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία. Σημαντική επιρροή προς τη στροφή ενός τέτοιου πιο εκδημοκρατισμένου εκπαιδευτικού συστήματος άσκησε το μετασχηματιστικό μοντέλο του Paulo Freire, σύμφωνα με το οποίο ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πιο σύνθετος: διαμορφώνει δεοντολογικές αξίες, ενημερώνεται διαρκώς για τα επιστημονικά θέματα, αναστοχάζεται πάνω στην εκπαιδευτική πράξη κάνοντας αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του, συνδέει με συνέπεια τη θεωρία με την πράξη και, τέλος, σέβεται και λαμβάνει υπόψη του τη εξωσχολική γνώση των μαθητών του.²

Μία από τις νέες μεθόδους διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής είναι η θεατρική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, η θεατρική αγωγή χρησιμοποιεί μεθόδους και τεχνικές του δράματος και του θεάτρου, τις οποίες αξιοποιεί για παιδαγωγικούς σκοπούς στα πλαίσια του σχολικού

¹ Φανουράκη 2010: 18.

² Ο Paulo Freire πρώτος, συνδυάζοντας την κριτική θεωρία (critical theory) με την εκπαίδευση, επεσήμανε τη σημαντικότητα της εξωσχολικής γνώσης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης, επηρεάζοντας εκπαιδευτικούς που τάσσονταν υπέρ ενός πιο δημοκρατικού μοντέλου διδασκαλίας. Freire 2002: 52-60.

μαθήματος προσαρμόζοντάς τες στις ανάγκες του μαθητικού κοινού που απευθύνεται. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αυτή η μέθοδος διδασκαλίας είναι γνωστή ως «Drama in Education», στην ελληνική βιβλιογραφία είθισται να μεταφράζεται ως «δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση», στο σχολείο ως επιλεγόμενο μάθημα στη δημοτική εκπαίδευση αποκαλείται «θεατρική αγωγή». Ακόμα, αξιοσημείωτο είναι ότι το δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιηθεί ως αυτόνομο μάθημα ή διαθεματικά, ως μέσο δηλαδή, για τη διδασκαλία άλλων μαθητών.³

Το δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση, λοιπόν, είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό που ζητά από τους μαθητές την ενεργή και ολιστική (ψυχικά, σωματικά, πνευματικά) συμμετοχή τους στο μάθημα, γεγονός που συμβάλλει στην «ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους μιας κοινωνικής ομάδας»⁴. Πέρα από την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού το δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα αλλαγής και αναδημιουργίας καθώς επιτρέπει την ένταξη και ανάπτυξη της φαντασίας στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα, συμβάλλει στη δημιουργία νέων κόσμων, ιδεών και κανόνων που λαμβάνονται μέσα από τη συζήτηση και τις κοινές αποφάσεις των συμμετεχόντων, διαδικασία που συμβάλλει στην εκπαίδευση αυριανών ενεργών πολιτών δημοκρατικών κοινωνιών.⁵ Για να λειτουργήσει, λοιπόν, το δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση σωστά και αποτελεσματικά μέσα στα σχολικά – εκπαιδευτικά πλαίσια, θα πρέπει να ορίσουμε τη θέση του και τις δυνατότητές του μέσα σε ευρύτερα πλαίσια από αυτά της παραδοσιακής εικόνας που έχουμε γι' αυτό, αλλά και να ανοίξουμε τους ορίζοντές μας ως προς τον τρόπο που μπορεί το σχολείο να μεταδώσει αποτελεσματικά τη γνώση και να ανταποκριθεί πληρέστερα στις ανάγκες των μαθητών· ανάγκες που αφορούν το άμεσο μέλλον τους, αλλά και ανάγκες που θα τους απασχολήσουν στο έμμεσο μέλλον τους ως ενήλικες πλέον.

³ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 19.

⁴ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 15.

⁵ Nicholson 2000: 1-13.

Ωστόσο, στην ελληνική εκπαίδευση η θεατρική αγωγή είναι παραμελημένη. Εξίσου παραμελημένο φαίνεται και ένα άλλο σπουδαίο παιδαγωγικά στοιχείο, το κωμικό στοιχείο. Το κωμικό στοιχείο στην τέχνη μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως σάτιρα, παρωδία, ειρωνεία, μπουρλέσκ, κωμωδία κ.α. Οι διαφορές των μορφών αυτών ως προς τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα είναι λεπτές.⁶ Ένα από τα βασικά κοινά τους σημεία είναι ότι κύριο μέλημά τους είναι η δημιουργία γέλιου. Αν και οι δυνατότητες αξιοποίησης των μορφών του κωμικού μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια είναι μεγάλες, αν και υπάρχουν ενότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. παρακάτω) - κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα - που παραπέμπουν στη μελέτη και τη χρήση τους μέσα στην αίθουσα, ωστόσο, φαίνεται να παραμελούνται, ή να μην εξετάζονται επαρκώς ή / και με τον σωστό τρόπο⁷ οι μορφές του κωμικού, πόσο μάλλον να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο / τεχνική διδασκαλίας για ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα, η σάτιρα είναι μία κωμική λογοτεχνική μορφή, καθώς αποβλέπει στην τέρψη του κοινού. Η σάτιρα, ήδη από την ελληνική αρχαιότητα, κυριαρχεί τόσο στη λογοτεχνία (σκωπτικοί ίαμβοι) όσο και στο θέατρο (κωμωδίες).⁸ Πολλές φορές, η σάτιρα στην ελληνική σκηνή έχει συνδεθεί με «ευτελή θεάματα» (π.χ. επιθεώρηση), ως είθισται ενίοτε να ονομάζονται. Μάλιστα, στις μέρες μας το πέρασμά της και στο διαδίκτυο την έχει φέρει πιο κοντά στη νέα γενιά. Αποτελεί ένα είδος που επιβιώνει στο χρόνο κρατώντας αναλλοίωτα τα χαρακτηριστικά του, προκαλώντας γέλιο και ενεργοποιώντας την κριτική σκέψη του κοινού και στοχεύοντας στον διδακτισμό, την αλλαγή και την αναμόρφωση της κοινωνίας.⁹

⁶ «Η σάτιρα, η παρωδία, η ειρωνεία, το χιούμορ, καθώς και συγγενικοί όροι όπως ο σαρκασμός ή το κωμικό φαίνεται να μην έχουν σαφές περιεχόμενο». Κωστίου 1997: 20.

⁷ Για παράδειγμα ο Γιώργος Ανδρειωμένος έχει μελετήσει την σάτιρα στην εκπαίδευση – στο ομώνυμο βιβλίο του «Η Σάτιρα στην Εκπαίδευση. Ανδρέας Λασκαράτος και Γεώργιος Σουρής» - και έχει επισημάνει στη μελέτη του τον λάθος, σκοπίμως, προσανατολισμό που της δίνουν στην εκπαίδευση.

⁸ Καρζής 2005: 41-42.

⁹ Κωστίου 1997: 15-20.

Σκοπός, λοιπόν, αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι η αξιοποίηση της σάτιρας ως τεχνικής μέσω της θεατρικής αγωγής στη διδασκαλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, γενικότερα, η ανάδειξη της παιδαγωγικής σπουδαιότητας των μορφών του κωμικού ως εργαλείων διδασκαλίας σε φιλολογικά μαθήματα με σκοπό την ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Θεωρούμε ότι η αξιοποίηση της σάτιρας ως τεχνικής μέσω της θεατρικής αγωγής ανταποκρίνεται στους στόχους της σύγχρονης διδακτικής και μπορεί να αποτελέσει ένα διαθεματικό σχέδιο διδασκαλίας το οποίο να μπορεί να σταθεί, κυρίως, σε φιλολογικά μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα διερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αφορούν:

- α) Ποια είναι η χρησιμότητα της αξιοποίησης της θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;
- β) Ποια είναι η διδακτική αξία της σάτιρας και των μορφών του κωμικού γενικότερα;
- γ) Με ποιο τρόπο μπορεί να αξιοποιηθεί η σάτιρα ως τεχνική μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- δ) Ποια είναι η χρησιμότητα της διδασκαλίας της σάτιρας και η αξιοποίηση του κωμικού στοιχείου γενικότερα ως τεχνικής μέσω της θεατρικής αγωγής; Τί οφέλη, δηλαδή, έχει να προσφέρει στους μαθητές;
- ε) Ποιες είναι οι θετικές επιδράσεις / τα οφέλη της αξιοποίησης στη διδασκαλία ως τεχνικής της σάτιρας, του κωμικού γενικότερα, και κατ' επέκταση του γέλιου στους εφήβους;

1.1 Η χρησιμότητα της Αξιοποίησης της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Το δράμα / θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί μία πιο δημοκρατική μέθοδο διδασκαλίας που θέτει σε αναδιάταξη τις σχέσεις δασκάλου – γνώσης – μαθητή.¹⁰ Στοχεύει στη βιωματική μάθηση μέσω της οποίας ο μαθητής θα κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο, θα διαμορφώσει και θα εκφράσει προσωπική άποψη και κρίση, επιπλέον, θα αφομοιώσει καλύτερα το υλικό προς μάθηση και θα είναι ενεργός μέτοχος στη διαδικασία της διδασκαλίας. Στο επίκεντρο μιας τέτοιας διδασκαλίας τίθενται και εξετάζονται θέματα με κοινωνικές προεκτάσεις και χρησιμοποιούνται τεχνικές του θεάτρου και του δράματος για την πραγμάτευσή τους. Αυτό μπορεί να γίνει είτε αυτόνομα είτε διαθεματικά με άλλα μαθήματα. Πρόκειται, δηλαδή, για την ανάδειξη των παιδαγωγικών διαστάσεων του θεάτρου και του δράματος και την αξιοποίησή τους στη σχολική αίθουσα. Οι πρώτες μελέτες και έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση παιδαγωγικής εκπαίδευσης έγιναν στα πλαίσια ενός μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού κινήματος των αρχών του 20ου αιώνα, τη Νέα Αγωγή ή αλλιώς Προοδευτική Εκπαίδευση, που άνθισε κυρίως στην Αγγλία.¹¹

Στο δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει ριζικά. Ο εκπαιδευτικός είναι συντονιστής γιατί αυτός θα διαμορφώσει την ύλη του μαθήματος λαμβάνοντας, βέβαια, υπόψη τις προτιμήσεις των μαθητών. Είναι διαμεσολαβητής, δηλαδή, βοηθάει τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση. Είναι εμπυχωτής, επειδή, καθώς πρόκειται για βιωματική μάθηση, πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετάσχουν στη διαδικασία αυτή. Τέλος, όσον αφορά την καλλιτεχνική πλευρά της θεατρικής αγωγής, συχνά χρειάζεται να επωμιστεί και ρόλους όπως σκηνοθέτης, δραματουργός, ηθοποιός κ.α.¹²

¹⁰ Somers 2000: 1-3.

¹¹ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 20-21.

¹² Neelands 2004: 41-66.

Ακόμα, η αξία της θεατρικής αγωγής έγκειται στο γεγονός ότι μας επιτρέπει, μέσα από τη διαδικασία της αφήγησης και της δραματοποίησης καθημερινών ζητημάτων ζωής, να κατηγοριοποιήσουμε εκ νέου τις αναμνήσεις μας και τις εμπειρίες μας, οι οποίες συνδέονται θεμελιωδώς με το ποιοι πιστεύουμε ότι είμαστε. Έτσι, το δράμα/θέατρο στην εκπαίδευση, πέρα από ένα θεραπευτικό ρόλο που διαφαίνεται να έχει, παρέχει στους μαθητές εμπειρίες που τους οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την αυτογνωσία.¹³

Η σύγχρονη τάση, λοιπόν, των αναλυτικών προγραμμάτων είναι να χρησιμοποιούνται μέθοδοι διδασκαλίας που τοποθετούν στο επίκεντρο τον μαθητή ενεργοποιώντας τον να συμμετέχει ενεργά στα πλαίσια μιας εκδημοκρατισμένης διδασκαλίας. Το δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση, λοιπόν, μπορεί να ενισχύσει και να τροφοδοτήσει με τεχνικές τα παραδοσιακά μαθήματα και, δη, τα φιλολογικά προς αυτή την κατεύθυνση της σύγχρονης παιδαγωγικής.¹⁴ Με την ένταξη του δράματος / θεάτρου στην εκπαίδευση στη διαδικασία της διδασκαλίας δημιουργείται ένα ενεργό μοντέλο μάθησης που δημιουργεί τρία οφέλη για τον μαθητή: α) κοινωνική ανάπτυξη, β) πιο ευχάριστη πρόσληψη και κατανόηση του μαθήματος, γ) μύηση στην τέχνη.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι, μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, με κοινωνικά θέματα για τα οποία καλούνται να διαμορφώσουν και να εκφράσουν άποψη. Παράλληλα, μέσα από τις θεατρικές ασκήσεις και τα παιχνίδια, τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά με τους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης, σεβασμού και ανεκτικότητας της διαφορετικότητας του άλλου.¹⁵ Όσον αφορά την πρόσληψη και κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού, όπως προαναφέρθηκε, η σύγχρονη διδακτική ενθαρρύνει

¹³ Somers 2000: 1-3.

¹⁴ Φανουράκη 2010: 121.

¹⁵ «Η θεατρική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διευκολύνει τους νέους να απαντήσουν ή έστω να αντιμετωπίσουν με κριτική σκέψη ερωτήματα που προκύπτουν με την αρχή και την εξέλιξη της εφηβείας». Φανουράκη 2010: 21-22.

την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών κατά τη διδασκαλία, γιατί τους παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και, παράλληλα, καθιστά το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό γι' αυτούς. Έτσι, αξιοποιώντας τεχνικές θεάτρου και δράματος για τη διδασκαλία μαθημάτων, με την οποία υπό τον παραδοσιακό τρόπο οι μαθητές θα έπλητταν, δίνεται η ευκαιρία της καλύτερης δυνατής αφομοίωσης του μαθήματος. Τέλος, παρόλο που η προσέγγιση του μαθήματος δεν στοχεύει –απαραιτήτως - σε κάποιο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, ωστόσο, με το να αξιοποιούνται τεχνικές θεάτρου και δράματος οι μαθητές οικειοποιούνται με τους κανόνες του θεάτρου και αποκτούν δεξιότητες που τους παρέχουν τη δυνατότητα να μνηθούν στη θεατρική τέχνη, αλλά και στις τέχνες γενικότερα.¹⁶

Σύμφωνα με τα παραπάνω η χρησιμότητα του δράματος / θεάτρου στην εκπαίδευση φαίνεται σημαντική, ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα πράγματα είναι διαφορετικά. Μόνο στο δημοτικό υπάρχει μάθημα «Θεατρική Αγωγή» και αυτό είναι επιλεγόμενο και όχι ενταγμένο στο βασικό κορμό των μαθημάτων. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δεν υπάρχει μέριμα για μάθημα θεατρικής αγωγής. Το μόνο που υπάρχει να παραπέμπει σε αυτό είναι η εισαγωγή μιας από τις τεχνικές του, της δραματοποίησης, ως βασικής μεθόδου διδασκαλίας στο Γυμνάσιο σε κάποια φιλολογικά μαθήματα. Ωστόσο, εμπράκτως ακόμα και αυτή η ελάχιστη αναφορά ατονεί και υπολειπεται λόγω: έλλειψης κατάρτισης του υπάρχοντος προσωπικού, απουσία ευρύτερης θεατρικής παιδείας και, τέλος, της επικέντρωσης στην κάλυψη συγκεκριμένης ύλης σε συγκεκριμένο περιορισμένο χρονικό διάστημα. Έτσι, η μόνη επαφή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με θέατρο και θεατρικές δραστηριότητες «στηρίζεται κυρίως στη διάθεση και το ενδιαφέρον κάποιων καθηγητών να εντάξουν τους μαθητές τους σε θεατρικές δραστηριότητες», (Φανουράκη 2010: 20).

¹⁶ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 21.

1.2 Αποσαφήνιση ορολογίας (κωμικό, χιούμορ, σάτιρα, παρωδία, γέλιο)

Σύμφωνα με έρευνες το χιούμορ ως κοινωνικό φαινόμενο παρόλο που υπάρχει στα σχολικά πλαίσια (διάλλειμα), ωστόσο, είθισται, να μένει έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ότι αντιβαίνει στη σοβαρότητα που πρέπει να υπάρχει κατά την ώρα διδασκαλίας. Ωστόσο, έχουν γίνει πολλές μελέτες για την ευεργετική του παρουσία στο πλαίσιο του μαθήματος, όπως βελτίωση επιδόσεων, μείωση άγχους, ενίσχυση συμμετοχής στο μάθημα καθώς αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών, αφθονούν τα παραδείγματα εκπαιδευτικών στο εξωτερικό που αξιοποίησαν το χιούμορ συμπληρωματικά, μέσα από διάφορες τεχνικές, στη διδασκαλία τους.¹⁷

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, θα γίνει προσπάθεια ανάδειξης και ένταξης του χιούμορ και του γέλιου στη διδασκαλία με την αξιοποίηση μορφών του κωμικού, με επίκεντρο τη σάτιρα, μέσω της μεθόδου διδασκαλίας του θεάτρου / δράματος στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα σε φιλολογικά μαθήματα. Η επιλογή αυτή γίνεται γιατί θεωρούμε ότι τα είδη αυτά μπορούν να συνδυαστούν και να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία σε φιλολογικά μαθήματα με σκοπό τόσο την ενίσχυση πολλών από των στόχων των μαθημάτων αυτών, όσο και την ενίσχυση της ψυχολογίας των μαθητών μέσα στην αίθουσα, καθώς και τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Στην παρούσα ενότητα γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων ώστε να φωτιστούν οι κοινές πλευρές τους (κοινά γνωρίσματα, κοινωνικά φαινόμενα, πρόκληση γέλιου) και στις επόμενες προσπάθεια στήριξης της άποψής μας.

Το «κωμικό», όπως και όλες οι μορφές του, είναι ένα ανθρωπολογικό / κοινωνικό φαινόμενο που «ανταποκρίνεται στο ένστικτο του παιγνίου, στην κλίση του ανθρώπου για το αστείο και το γέλιο». Αποτελεί κοινωνικό όπλο και δίνει τη δυνατότητα στον κάτοχό του να ασκεί κριτική μέσα από τον μανδύα του ευφυολογήματος, της φάρσας και οποιουδήποτε άλλου στοιχείου προκαλεί το

¹⁷ Stambor 2006: 1· Χανιωτάκης 2011: 99.

γέλιο. Ακόμα, αποτελεί «δραματικό είδος, επικεντρώνει τη δράση σε συγκρούσεις και περιπέτειες που μαρτυρούν εφευρετικότητα κι αισιοδοξία μπροστά στην αντιξοότητα». Τέλος, όταν το κωμικό αφορά την τέχνη «επανεπενδύεται από την ανθρώπινη εφευρετικότητα και εξαρτάται από μια αισθητική πρόθεση».¹⁸ Η προσπάθεια να οριστούν και να διαχωριστούν μορφές του κωμικού, όπως κωμωδία, παρωδία, χιούμορ, μπουρλέσκ, ειρωνεία, κ.α. είναι μία επίπονη διαδικασία που χρειάζεται εντρύφηση στα λογοτεχνικά είδη που εμπεριέχουν το στοιχείο του κωμικού, καθώς παρουσιάζουν πολλά κοινά γνωρίσματα. Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι βασικό κοινό στοιχείο όλων αυτών είναι η πρόκληση του γέλιου.

«Το γέλιο είναι μεταδοτικό· χρειάζεται τουλάχιστον ένας παρτενέρ σε αυτόν που γελά, να συμμεριστεί μαζί του το γέλιο γι' αυτό που βλέπουν. Εξάλλου, γελώντας με έναν κωμικό άνθρωπο προσδιορίζουμε τη σχέση μας με αυτόν: αποδοχή ή απόρριψη. Το γέλιο προϋποθέτει τον προσδιορισμό κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων και λεπτών σχέσεων ανάμεσά του. Είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο (ΜΠΕΡΓΚΣΟΝ, 1899)». (Pavis 2006: 281).

Από την άλλη, η λέξη «χιούμορ», που είναι αγγλικής προελεύσεως και βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν η έκπληξη και η ανατροπή των κανόνων, των δεδομένων, είναι ομώνυμη του κωμικού και έχει διττή χρήση: «από τη μια, ως στάση ή ικανότητα του ατόμου και, από την άλλη, ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες σχέσεις και που συνήθως εκφράζεται από πρόσωπα και απευθύνεται σε πρόσωπα, προκαλώντας την αντίδρασή τους, η οποία είναι γέλιο και ευχάριστη διάθεση».¹⁹

Η λέξη «σάτιρα» έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη «satura». Με τη λέξη «σάτιρα» χαρακτηρίζεται ο λόγος που έχει αστείο περιεχόμενο και αποβλέπει στον χλευασμό.²⁰ Μπορεί η λέξη να ανάγεται στη Ρωμαϊκή εποχή, όμως, η προέλευση της έννοιας προέρχεται από την αρχαία Ελλάδα. Η αντίστοιχη αρχαία

¹⁸ Pavis 2006: 279-283.

¹⁹ Χανιωτάκης 2011: 21, 31 & 37.

²⁰ Μπαμπινιώτης 2010: 1249.

ελληνική λέξη απαντάται για πρώτη φορά στη *Λυσιστράτη* του Αριστοφάνη ως σκῶμμα.²¹ Σκώπτω σημαίνει περιπαίζω, χλευάζω.²²

Η σάτιρα, όπως προαναφέραμε, είναι ένα ευέλικτο είδος που μπορεί να πάρει πολλές μορφές και να διεισδύσει σε πολλά και διαφορετικά είδη τέχνης κρατώντας κάποια βασικά χαρακτηριστικά (βλ. παρακάτω 2.2.1) της αναλλοίωτα. Γι' αυτό, άλλωστε, πολλάκις έχει χαρακτηριστεί ως χαμαιλέοντας της τέχνης.²³ Για παράδειγμα, την συναντάμε: στην ποίηση (ελεγεία, έπος, κ.α.), στην πεζογραφία (μυθιστόρημα, επιτολές, κ.α.), στο θέατρο (επιθεώρηση, κωμωδία, θέατρο του παραλόγου, κ.α.) στην τηλεόραση (σατιρικές εκπομπές), στη δημοσιογραφία (χρονογράφημα), στη ζωγραφική (γελοιογραφίες), στο διαδίκτυο (διαδικτυακές σατιρικές εκπομπές), στον κινηματογράφο, στα κόμικς. Όπως είναι φυσικό όλες αυτές οι μορφές που μπορεί να πάρει η σάτιρα δυσκολεύουν τους μελετητές να την εντάξουν σε ένα ειδολογικό είδος.²⁴

Προσπαθώντας να την ορίσουμε θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένας κειμενικός / γραπτός λόγος που παρουσιάζει κάποια βασικά χαρακτηριστικά αναλλοίωτα στο πέρασμα του χρόνου και των εποχών, και έχει τη δυνατότητα να υπεισέλθει σχεδόν σε οποιοδήποτε λογοτεχνικό είδος και μη. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι δυνατότητες ευελιξίας της σάτιρας είναι τεράστιες. Εξίσου τεράστια και ανεξάντλητη είναι η δεξαμενή της θεματολογίας της, γεγονός που οφείλεται στο ότι έμπνευση για τους δημιουργούς της αποτελεί οτιδήποτε αξιοπερίεργο και προκλητικό έχει να κάνει με την επικαιρότητα της εποχής τους. Όπως αναφέρει και ο Pollard (1972, 16): «Ο σατιρικός πρέπει να είναι προσεκτικός, σ' ένα όμως σημείο έχει μεγάλη ελευθερία. Δεν βασανίζεται από φορμαλιστικούς περιορισμούς, γιατί η ποικιλία της σάτιρας είναι σχεδόν απεριόριστη». Πρόκειται, δηλαδή, για ένα περιπαικτικό κείμενο που με χλευαστικό τρόπο ασκεί κριτική σε πρόσωπα και κοινωνικοπολιτικές

²¹ Καρζής 2005: 35.

²² Μπαμπινιώτης 2010: 1291.

²³ Αγγελάτος 2003: 20-46.

²⁴ Αγγελάτος 2003: 20-46.

καταστάσεις της επικαιρότητας και παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (βλ. παρακάτω 2.2.1).²⁵

Από την άλλη, η «παρωδία» είναι ένας «όρος για την περιγραφή ενός ορισμένου λογοτεχνικού τρόπου, ο οποίος συνίσταται στην κωμική διαστροφή ενός σπουδαίου λόγου». Δηλαδή, γελοιοποιεί ένα σοβαρό κείμενο με σκοπό να προκαλέσει το γέλιο.²⁶ Ωστόσο, «δεν είναι μόνο μια τεχνική παραγωγής του κωμικού. Θεσμοθετεί ένα παιχνίδι συγκρίσεων και σχολίων με το παρωδούμενο έργο, καθώς και με τη λογοτεχνική και θεατρική παράδοση. Συνιστά, επομένως, έναν κριτικό μετα-λόγο επί του πρωταρχικού έργου. (...) Όταν έχει διδακτικό ή ηθικοπλαστικό σκοπό συγγενεύει με την κοινωνική, φιλοσοφική ή πολιτική σάτιρα».²⁷

Σε κάθε περίπτωση θεωρούμε ότι πολλά από τα χαρακτηριστικά της σάτιρας (βλ. παρακάτω), που απατώνται και σε άλλες μορφές του κωμικού, μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία/τεχνικές μέσω της θεατρικής αγωγής στη διδασκαλία με σκοπό την ενίσχυση του εκπαιδευτικού στόχου της καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας των μαθητών και, παράλληλα, να «νομιμοποιήσουν» το γέλιο στην αίθουσα ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, ενισχύοντας και συμπληρώνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

1.2.1 Ο Περιορισμός της Σάτιρας και η Διδακτική της Αξία

Πολλάκις έχουν γίνει προσπάθειες περιορισμού της σάτιρας λόγω του οξέος τρόπου με τον οποίο θίγει πρόσωπα και γεγονότα της επικαιρότητας, με αποτέλεσμα να προκαλεί την αντίδρασή τους και να γίνεται προσπάθεια περιορισμού της μέσω της λογοκρισίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι πρώτες μαρτυρίες προσπάθειας περιορισμού της σάτιρας έχουν καταγραφεί ήδη από την αρχαιότητα, για παράδειγμα, η απαγόρευση από τους Σπαρτιάτες της

²⁵ Μπαμπινιώτης 2009: 999 & 1028.

²⁶ Γώγος & Πετράκου 2012: 265-269.

²⁷ Pavis 2006: 376-378.

απαγγελίας των ποιημάτων του Αρχίλοχου στην πόλη τους, με την αιτιολογία ότι είχαν σκωπτικό περιεχόμενο.²⁸

Ανάλογα παραδείγματα λογοκρισίας της σάτιρας παρατηρούνται και στη νεώτερη Ελλάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ψήφιση νόμων για τον περιορισμό της, το 1831 επί Καποδίστρια και 1837 επί Όθωνος. Αξιοσημείωτο είναι ότι κάποιοι δημοσιογράφοι και συγγραφείς της εποχής εκείνης καταδικάστηκαν σε φυλάκιση ή σε καταβολή προστίμου εξαιτίας των σατιρικών τους κειμένων. Το 1864 ψηφίστηκε νόμος περί ελευθερίας του Τύπου και απαγόρευσης της λογοκρισίας, παρόλ'αυτά, ακόμα και τότε, κανείς δεν μπόρεσε να εκφραστεί πραγματικά ελεύθερα, αφού κατά καιρούς επιβάλλονταν και πάλι αυστηρή λογοκρισία. Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εμπλοκή της Εκκλησίας που δεν δίστασε να αφορίσει ή, έστω, να αποπειραθεί να αφορίσει όσους τόλμησαν να τη σατιρίσουν, με χαρακτηριστικά παραδείγματα να αποτελούν οι Α. Λασκαράτος και Ν. Ροΐδης κατά τον 19ο αιώνα, και ο Νίκος Καζαντζάκης κατά τον 20ο αιώνα.²⁹ Στο χώρο του θεάτρου αριθμούνται επίσης πολλά παραδείγματα περιορισμού της σάτιρας, όπως το 1930 που διενεργούνται διαδικασίες ώστε να ληφθούν νομοθετικά μέτρα για τις αισχρολογίες στις επιθεωρήσεις.³⁰

Η επαναστατικότητα της σάτιρας, καθώς με το λόγο της ασκεί κριτική στην καθεστηκυία τάξη, είναι αυτό που οδηγεί στη δίωξή της. Η σάτιρα μέσω της πρόθεσής της να ασκήσει κριτική στα «κακώς κείμενα», ουσιαστικά, εναντιώνεται τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτική ζωή της εκάστοτε εποχής του δημιουργού που καταπιάνεται με αυτή. Αυτός, λοιπόν, είναι και ο

²⁸ Καρζής 2005: 35.

²⁹ Καρζής 2005: 154-155 & 160.

³⁰ «Στο Έθνος της 2/9/1930 και σε άρθρο με τίτλο «Η απαγόρευση των βωμολοχιών εις τας επιθεωρήσεις» πληροφορούμαστε τη συνάντηση του Σιδέρη με επιτροπή της Εταιρείας των Θεατρικών Συγγραφέων στο Υπουργείο των Εσωτερικών και την υπόσχεση του υπουργού για τη λήψη νομοθετικών μέτρων». Βουτσαδάκη 2002: 102, σημ. 17.

κύριος λόγος λογοκρισίας της, ότι, δηλαδή, προκαλεί φόβο σε δημόσια / δημοφιλή πρόσωπα καθώς «φωτίζει» τα λάθη τους και τα ελαττώματά τους.³¹

Παράλληλα, όμως, αυτή η αιτία εκδίωξής της - η έκθεση των αρνητικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών - είναι και η βασική αιτία της χρησιμότητάς της ως παιδευτικού μέσου, αλλά και «η ύψιστη ηθική λειτουργία της όπως επισημαίνουν οι Bergson και Freud», (Κωστίου 2005: 39). Καθώς, όταν δεν έχει προπαγανδιστικούς σκοπούς και βασίζεται σε μια καθαρή, αντικειμενική και κριτική ματιά του δημιουργού της προς τα «κακώς κείμενα» της κοινωνίας του, τότε μπορεί να αφυπνίσει, να προβληματίσει και να ενεργοποιήσει το κοινό μέσα σε ένα εύθυμο κλίμα - καθώς με τον τρόπο που ασκείται η κριτική προκαλείται το γέλιο, χωρίς να λείπει ενίοτε και η βαθιά μελαγχολική διάθεση που μπορεί να προξενήσουν διάφορα κοινωνικά θέματα. Εν κατακλείδι, η διδακτική αξία της σάτιρας έγκειται στον σκοπό της, που είναι να εκθέσει τα «κακώς κείμενα» της κοινωνίας ώστε να ενεργοποιήσει την κριτική σκέψη των πολιτών.

1.2.2 Η θέση της σάτιρας, και των μορφών κωμικού γενικότερα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Το ελληνικό σχολείο, όπως έχει προαναφερθεί, δεν μελετά όσο θα έπρεπε, τη σάτιρα πόσο μάλλον δεν γίνεται αξιοποίησή της ως εργαλείου διδασκαλίας στα πλαίσια ενίσχυσης και συμπλήρωσης του αναλυτικού προγράμματος. Διευρύνοντας το πλαίσιο στο σημείο αυτό, διαπιστώνουμε ότι στο σχολείο δεν αξιοποιείται ούτε οποιαδήποτε άλλη μορφή κωμικού, επιπλέον, δεν αξιοποιείται η ευεργετική επίδραση του χιούμορ, και κατ' επέκταση της πρόκλησης του γέλιου, ως εργαλείου διδασκαλίας, ή αν αξιοποιείται αυτό έχει να κάνει με προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού.³²

³¹ «Η σάτιρα, από τη φύση της, υπερβαίνοντας την κωμικότητα του χαρακτήρα της, εμπεριέχει κι ένα σύνθημα, ένα σάλπισμα ανταρσίας». Καρζής 2005: 213.

³² «Το χιούμορ απουσιάζει από τις διάφορες εκπαιδευτικές θεωρίες και δεν εντάσσεται στα παιδαγωγικά, διδακτικά και μεθοδολογικά πλαίσια ανάλυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας,

«Θεωρητικά, το χιούμορ επιδρά στη μάθηση με δύο έμμεσους τρόπους: αφενός μέσω της ιδιότητας που του αποδίδεται να προσελκύει και να διατηρεί την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, και αφετέρου μέσω της θετικής επίδρασης του στο κλίμα και στην κοινωνική αλληλεπίδραση της τάξης».³³

Όσον αφορά τη διδασκαλία της σάτιρας, και του κωμικού στοιχείου γενικότερα, ως λογοτεχνικά είδη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών οι πιο ξεκάθαρες εκφάνσεις της είναι στους *Όρνιας* του Αριστοφάνη στην Γ' γυμνασίου, όμως, συχνά δεν επαρκεί ο χρόνος κατά το σχολικό έτος για να διδαχθεί ο Αριστοφάνης, καθώς προηγείται η *Ελένη* του Ευριπίδη. Έπειτα, στην Α' λυκείου απαντάται το χρονογράφημα στην Έκθεση – Έκφραση και ενότητα με σατιρικά κείμενα (Σούτσος, Ροΐδης, Λασκαράτος) στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Γενικότερα, σε διάφορα λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιητικά, αρχαιοελληνικά ή νεοελληνικά) μπορούμε να εντοπίσουμε σατιρικές / κωμικές / χιουμοριστικές εκφάνσεις, όπως στην *Ελένη* του Ευριπίδη, ακόμα και στα έπη του Ομήρου, στα ποιήματα του Καβάφη κ.α. Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει θεματική ενότητα στην Έκθεση-Έκφραση της Α' λυκείου, «Χιούμορ και Γέλιο». Ωστόσο, η προσέγγιση των κειμένων είναι συνήθως επιδερμική και η έμφαση δίνεται μεν στο περιεχόμενο, όμως, χωρίς να μελετάται και να αξιοποιείται η σάτιρα επαρκώς και προς τη σωστή κατεύθυνση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι γίνεται μια καθαρά φιλολογική προσέγγιση και ανάλυση των κειμένων που περιέχουν σατιρικά στοιχεία. Αξιοσημείωτη είναι και η μελέτη που έχει κάνει ο Γ. Ανδρειωμένος με τίτλο «Η σάτιρα στην εκπαίδευση», όπου επισημαίνει τον διαστρεβλωμένο τρόπο με τον οποίο μελετάται η σάτιρα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι λόγοι διαστρέβλωσής της αφορούν τόσο το προκλητικό περιεχόμενο της ίδιας της σάτιρας όσο και το γεγονός ότι σκοπός της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας να περάσει συγκεκριμένα μηνύματα στους μαθητές και αυριανούς πολίτες.

ούτε στους σκοπούς και στόχους ή στη μεθοδολογία των αναλυτικών προγραμμάτων». Χανιωτάκης 2011: 99.

³³ Χανιωτάκης 2011: 178-179.

«Η σάτιρα ως λογοτεχνικό είδος είναι στενά συνδεδεμένη με τα εκάστοτε κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα εντός των οποίων δημιουργείται. Με τον ίδιο τρόπο η λογοτεχνία που περιέχεται στα σχολικά αναγνώσματα αντικατοπτρίζει τάσεις και συνήθειες μιας εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής, η οποία επιχειρεί να διαμορφώσει τους χαρακτήρες των μαθητών (και μετέπειτα πολιτών) σύμφωνα με τις κατευθυντήριες ιδεολογικές αρχές της», (Ανδρειωμένος 2003:9).

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα, λοιπόν, δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σάτιρα ως είδος προς διδασκαλία, πόσο μάλλον δεν τη χρησιμοποιήσει ως εργαλείο διδασκαλίας. Όπως προαναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα, η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει μεριμνήσει για την ένταξη της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν άγνοια της ύπαρξής της, παρότι αποτελεί μία από τις πλέον σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Την ίδια αδιαφορία ή άγνοια φαίνεται να παρουσιάζει η εκπαιδευτική κοινότητα για τις επίσημες επιστημονικές έρευνες που έχουν δείξει πως η αξιοποίηση του αστείου και του γέλιου συμβάλλει καθοριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς, βοηθάει στη χαλάρωση και τη συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών και δημιουργεί ευχάριστο κλίμα που συμβάλλει στη σύσφιξη και βελτίωση των σχέσεων των μαθητών τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού.³⁴ Επιπρόσθετα, συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, στην αποβολή του άγχους και τους δημιουργεί τις συνθήκες ώστε να δουν το σχολείο με διαφορετική ματιά και όχι ως μια αγχωτική και βαρετή διαδικασία.³⁵ Έτσι, επιτυγχάνεται η ομαλότερη κοινωνικοποίηση του μαθητή που είναι και ένας πρωταρχικός στόχος του σχολείου.

³⁴ «Αν το χιούμορ αξιοποιηθεί με θετικό τρόπο στη διδασκαλία, αυξάνονται οι πιθανότητες να βελτιωθούν οι σχέσεις και το κλίμα στη σχολική αίθουσα». Χανιωτάκης 2011: 104.

³⁵ Stambor 2006: 1.

1.2.3 Σύνδεση Σάτιρας, και μορφών Κωμικού γενικότερα, με τη Θεατρική Αγωγή

Μπορούμε να παρατηρήσουμε κάποιους κοινούς τόπους που παρουσιάζουν η θεατρική αγωγή και το χιούμορ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, όπως καλυτέρευση των συνθηκών διδασκαλίας, δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην αίθουσα, ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, σύσφιξη διαπροσωπικών σχέσεων, ικανοποιητικότερος βαθμός αφομοίωσης της διδακτέας ύλης, και άλλα. Ειδικότερα, χρησιμοποιώντας τη σάτιρα ως μέσω σύνδεσής τους και αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα ως εργαλεία στη διδασκαλία μέσα από τις τεχνικές του δράματος / θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί, επιπλέον, ο προβληματισμός των μαθητών πάνω σε κοινωνικά ζητήματα και η ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας - που αποτελούν τόσο στόχους της σάτιρας όσο και στόχους του δράματος / θεάτρου στην εκπαίδευση -, μέσα, όμως, σε ένα κλίμα αισιοδοξίας και θετικότητας - που είναι και ο βασικός στόχος του χιούμορ. Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η θεατρική αγωγή ανταποκρίνεται και προάγει ένα δημοκρατικότερο μοντέλο διδασκαλίας, και ότι η σάτιρα τόσο ως λογοτεχνικό είδος όσο και ως εργαλείο διδασκαλίας ενισχύει τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας³⁶, καταλήγουμε στην επίτευξη ενός δημοκρατικότερου μοντέλου διδασκαλίας που συμβαδίζει με τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής και ενισχύει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η παραγωγή σατιρικού κειμένου / λόγου δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση γιατί πέραν του ότι απαιτεί την ευχέρεια χρήσης των

³⁶ «Η σάτιρα, λοιπόν, δεν φαίνεται να έχει περάσει σε όλες της τις εκφάνσεις στα σχολικά βιβλία του αιώνα που μας άφησε. Τούτο, άλλωστε, θα ήταν πολύ δύσκολο να συμβεί, δεδομένου ότι τα αναγνωστικά αποτυπώνουν όχι μόνο κοινωνικές τάσεις και συνήθειες αλλά και τις βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε εποχής. Το συγκεκριμένο είδος συνήθως «ενοχλεί» της εξουσία (...), αφού (...) ασκεί έλεγχο στα κοινωνικά δρώμενα. Αντίθετα, κύριο μέλημα των περισσότερων πολιτικών (και συνακόλουθα των σχολικών ανθολογιών) υπήρξε η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών εγχειριδίων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλουν στην εδραίωση των κυρίαρχων αντιλήψεων και να μη διαταράσσεται το εκάστοτε σύστημα», Ανδρειωμένος 2003: 75.

χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (βλ. παρακάτω) της σάτιρας, χρειάζεται, ακόμα, σφαιρική και βαθιά κατανόηση του θέματος που θα αξιοποιηθεί. Ωστόσο, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την οξυδέρκειά τους, την κριτική τους ικανότητα, την εφευρετικότητά τους, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τον γραπτό τους λόγο, το λεξιλόγιό τους, τον κοινωνικό και πολλαπλό γραμματισμό τους. Συμβάλλει, δηλαδή, στην ανάπτυξη και κοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Με την αξιοποίηση, λοιπόν, της σάτιρας, και των μορφών κωμικού γενικότερα, ως εργαλείων / τεχνικής μέσω της θεατρικής αγωγής σε φιλολογικά μαθήματα παρέχεται η δυνατότητα ένταξης του χιούμορ, και κατ' επέκταση του γέλιου, μέσα στη σχολική αίθουσα, χωρίς να χάνονται ή να αλλοιώνονται όλα τα οφέλη που μπορεί να παρέχει το χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία και χωρίς ουσιαστικά να μπαίνει σε «καλούπι» το ίδιο το χιούμορ, αλλά να αποτελεί ένα από τα εργαλεία της σάτιρας³⁷ και ομώνυμο του κωμικού³⁸. Με τη βοήθεια του χιούμορ οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, τη φαντασία τους αλλά και τις ικανότητές τους να ψυχαγωγήσουν τους άλλους, μα και να ψυχαγωγηθούν οι ίδιοι.

Ειδικότερα ως προς το διαδικαστικό μέρος της θεατρικής αγωγής η αξιοποίηση της σάτιρας, και των μορφών κωμικού γενικότερα, μέσω αυτής συμβάλλει στην ανάδειξη σημαντικών ειδών και τεχνικών θεάτρου που χρησιμοποιούνται ευρέως στο δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση αξιοποιεί ορισμένα είδη ή τεχνικές του θεάτρου τα οποία μπορούν να αναδειχθούν και να συνδυαστούν μέσα από την αξιοποίηση της σάτιρας και των μορφών κωμικού γενικότερα: α) το «μαγικό ΑΝ», το οποίο είναι χαρακτηριστική τεχνική του Stanislavsky, αξιοποιείται στο δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση καθώς οδηγεί τον μαθητή να σκεφτεί μέσα από τη θέση κάποιου άλλου θέτοντας το ερώτημα: Αν ήσουν εσύ ο ήρωας τι θα έκανες; Ή πώς θα αντιδρούσες αν σου συνέβαινε αυτό το γεγονός.³⁹ β) Το επικό θέατρο βασιζείται

³⁷ Η σάτιρα ως είδος τέχνης «χρησιμοποιεί το χιούμορ ως όπλο της», (Κωστίου 2005: 258).

³⁸ Χανιωτάκης 2011: 21, 31 & 37.

³⁹ Γκόβας 2003: 127-128.

στις ιδέες και στις τεχνικές που εφαρμόζει ο B. Brecht κατά τις παραστάσεις των έργων του. Απώτερος σκοπός του B. Brecht ήταν να επιτύχει την αποστασιοποίηση ηθοποιών και θεατών, ώστε να δουν με κριτική ματιά τα γεγονότα. Η σημαντικότητα της αξίας της ενσωμάτωσης των ιδεών και τεχνικών του στο δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι τα έργα του και ο τρόπος που τα παρουσιάζει ενδείκνυνται για κοινωνικοπολιτικές και πολιτιστικές συζητήσεις εντός του πλαισίου διδασκαλίας του δράματος / θεάτρου στην εκπαίδευση.⁴⁰ Ακόμα, οι τεχνικές του επικού θεάτρου βοηθούν τους μαθητές να ασκήσουν τις υποκριτικές τους ικανότητες, να αναπτύξουν τα ταλέντα τους, και να καλλιεργήσουν τις σωματο-κινησιακές και αισθητηριακές τους δεξιότητες, τέλος, να δημιουργήσουν παραστάσεις, σκετς κ.α.

Αξιοσημείωτο, τέλος, είναι ότι η μέθοδος του Brecht βρίσκεται στην αντίπερα όχθη από εκείνη του Stanislavsky. Η αξιοποίηση, πάντως, και των δύο («Magic if» του Stanislavsky και τεχνική της αποστασιοποίησης του Brecht) από το δράμα / θέατρο στην εκπαίδευση βοηθάει, αφενός, σε μια πλήρη και σφαιρική κατανόηση του θεάτρου και των κωδίκων του. Αφετέρου, από τη μια, με τη μέθοδο του Stanislavsky επιτυγχάνεται η ενσυναίσθηση, η αναμόρφωση των σκέψεων και συναισθημάτων του μαθητή και ο εμπλουτισμός των εμπειριών του. Ενώ, με την τεχνική του Brecht η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, που δίνει τη δυνατότητα για μια αποστασιοποιημένη και πιο αντικειμενική ματιά στα γεγονότα, δηλαδή, στα εν δυνάμει κοινωνικά συμβάντα και βιώματα που θα αντιμετωπίσει ο μαθητής στη ζωή του. Και οι δύο αυτές τεχνικές μπορούν να λειτουργήσουν μέσα από την αξιοποίηση της σάτιρας και των μορφών του κωμικού γενικότερα, γιατί, για παράδειγμα, όταν ζητείται από τους μαθητές να παρουσιάσουν κωμικά έναν ήρωα πρέπει, αρχικά, να μελετήσουν τις «δοσμένες συνθήκες», να μπου, δηλαδή, στη θέση του και, κατόπιν, να αποστασιοποιηθούν από αυτόν για να τον δουν κριτικά, ώστε να μπορέσουν να εντάξουν στο ρόλο τα κωμικά, σατιρικά, γκροτέσκα στοιχεία που θα αναδείξουν τα ελαττώματα του.

⁴⁰ Franks & Jones 1999: 183.

1.2.4 Η Χρησιμότητα (τα Οφέλη) της Διδασκαλίας της Σάτιρας μέσω της Θεατρικής Αγωγής για τους Μαθητές

Η μαθητική κοινότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, δη, του Λυκείου (16-18 χρονών), πολλάκις, έχει αποδείξει ότι διαθέτει χιούμορ και έχει την τάση με το επαναστατικό, ανήσυχο πνεύμα που τη διακατέχει - καθώς οι μαθητές των ηλικιών αυτών διάγουν τα πιο γόνιμα χρόνια της εφηβείας τους - να αμφισβητεί, να ασκεί κριτική και να διακωμωδεί δημόσια πρόσωπα και κοινωνικά κατεστημένα. Η αξιοποίηση, λοιπόν, της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής στα πλαίσια του μαθήματος ως συμπλήρωση και ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει για τους μαθητές, (Χανιωτάκης 2011: 137-149).

«Καθημερινά μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα προκύπτουν κωμικές καταστάσεις με πρωταγωνιστές και αποδέκτες τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές γελούν και διασκεδάζουν με αστεϊσμούς, λογοπαίγνια, ανέκδοτα, φάρσες και με ό,τι άλλο μπορεί να φανταστεί κανείς. Σε πολλές περιπτώσεις μέσα από το χιούμορ δηλώνουν έμμεσα αυτό που τους απασχολεί και τους προβληματίζει, και στέλνουν ένα κοινωνικό μήνυμα που μοιάζει με τα «δακτυλικά αποτυπώματα της ψυχολογικής τους κατάστασης» (Weinrebe, 1986: 626)». ⁴¹

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά στάδια του χιούμορ, αναλογικά με τα αναπτυξιακά στάδια του Piaget⁴², από το 15^ο έτος της ηλικίας των μαθητών επικρατεί ο αυτοσαρκασμός, η ειρωνεία, το πηγαίο και αυθόρμητο χιούμορ. «Ο έφηβος εκτιμά τη σάτιρα και συμμετέχει σε ανέκδοτα ενηλίκων», (Χανιωτάκης 2011: 150). Άρα, ο έφηβος είναι σε θέση να κατανοήσει τη σάτιρα και να την εφαρμόσει στα πλαίσια διδασκαλίας, έτσι θα αναπτύξει περαιτέρω και αυτή του τη δεξιότητα που εμφανίζεται σε αυτό το στάδιο ανάπτυξής του.

⁴¹ Χανιωτάκης 2011: 137.

⁴² Χανιωτάκης 2011: 149.

«Σε γενικές γραμμές η αίσθηση του χιούμορ είναι πολύ εκλεπτυσμένη κατά την είσοδο στην εφηβεία. Οι απλές λέξεις και τα αινίγματα παραχωρούν τη θέση τους στα ανέκδοτα και στα βαθύτερα αστεία. Πολλά επίσης κωμικά θέματα σχετίζονται με τη σεξουαλική, τη σωματική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου, καθώς και με τις εμφανείς διαφορές μεταξύ των δύο φύλων που υπάρχουν σε αυτή την ηλικία, με αποτέλεσμα την εμφύτευση σεξιστικών στερεοτύπων. Οι πλάκες, η καζούρα και οι σκανδαλιές, η αποκλίνουσα συμπεριφορά, το «μαύρο χιούμορ» και τα πρόστυχα αστεία είναι επίσης αρκετά δημοφιλή (Woods, 1993)».⁴³

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, την ευεργετική παρουσία του χιούμορ στην ψυχολογία των εφήβων και τον σημαντικό ρόλο που έχει κατά την ανάπτυξή του ιδίως σε αυτή τη φάση της ζωής του. Αν, λοιπόν, το χιούμορ αξιοποιηθεί στην αίθουσα διδασκαλίας, ως συμπλήρωμα και ενίσχυση της ,μπορεί να συμβάλλει τόσο στην ψυχολογική στήριξη και ανάταση των μαθητών όσο και στην βελτίωση των μαθησιακών τους επιδόσεων. Η ένταξή του στη σχολική αίθουσα μπορεί να γίνει με τη χρήση κωμικών στοιχείων αλλά και στοιχείων του θεάματος. Για παράδειγμα, ο Ron Berk θέλοντας να διδάξει τη δύσκολη και συνάμα βαρετή για τους φοιτητές, στατιστική μεθοδολογία, χρησιμοποίησε τη μουσική και διάφορα σκετς κατά τη διδασκαλία της. Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά στο τέλος της χρονιάς, τόσο ως προς την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών όσο και ως προς τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Ο R. Berk, ο οποίος ασχολούνταν και με «standup comedy», θεωρεί ότι η κωμωδία μπορεί να αξιοποιηθεί ευεργετικά στη διδασκαλία, βέβαια, όπως συμπληρώνει, χρειάζεται προσοχή ως προς τον τρόπο χρήση της και πρέπει να αποσκοπεί στη συμπλήρωση και ενίσχυση της διδασκαλίας.⁴⁴ Η επιλογή, λοιπόν, να αξιοποιηθεί η σάτιρα, και οι μορφές του κωμικού γενικότερα, μέσω της θεατρικής αγωγής για τη διδασκαλία σε φιλολογικά μαθήματα έγινε επειδή θεωρήθηκε χρήσιμος και ευεργετικός ο συνδυασμός τους, καθώς ανταποκρίνεται και καλύπτει παιδαγωγικούς στόχους σύγχρονων μορφών διδασκαλίας και μπορούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική πράξη.

⁴³ Χανιωτάκης 2011: 154.

⁴⁴ Stambor 2006: 1.

Κεφάλαιο 2

Έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, η οποία έρχεται να συμπληρώσει και να εφαρμόσει στην πράξη το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάξαμε το θέμα μας. Θεωρούμε ότι η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στην προσπάθεια ανάδειξης τρόπων διδασκαλίας που να εναρμονίζονται με τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής και να ενισχύουν την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι, γίνεται προσπάθεια ανάδειξης της σάτιρας και των μορφών του κωμικού γενικότερα, ως εργαλείων διδασκαλίας μέσα από τις τεχνικές της θεατρικής αγωγής στη διδασκαλία φιλολογικών μαθητών. Τέλος, να σημειωθεί ότι, επειδή η έρευνα γίνεται στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας ο διαθέσιμος χρόνος και το εύρος της εργασίας είναι περιορισμένα, οπότε, η εργασία θα περιοριστεί σε ένα παράδειγμα τρόπου αξιοποίησης της σάτιρας, και των μορφών του κωμικού γενικότερα, ως εργαλείου / τεχνικής μέσω της θεατρικής αγωγής σε φιλολογικό μάθημα, και αυτό είναι το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

2.1 Τα τρία πρώτα στάδια της διαδικασίας της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκαν τα τυπικά «στάδια της διαδικασίας μιας έρευνας»⁴⁵. Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα τέσσερα πρώτα, σε επόμενες ενότητες του κεφαλαίου ακολουθούν: η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων και η αξιολόγηση της έρευνας.

⁴⁵ Creswell 2008: 72

2.1.1 Προσδιορισμός ερευνητικού αντικειμένου

Η επιλογή της αξιοποίησης της σάτιρας, και μορφών του κωμικού γενικότερα, μέσω της θεατρικής αγωγής ως μεθόδου διδασκαλίας έγινε, όπως προαναφέρθηκε, επειδή θεωρούμε ότι παρουσιάζουν κάποια κοινά σημεία μεταξύ τους που μπορούν να αποτελέσουν και κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους (ανάπτυξη κριτικής σκέψης, μελέτη κοινωνικών ζητημάτων, δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη, κοινωνικοποίηση μαθητών, σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων, κ.α.). Επιπρόσθετα, η σάτιρα, και οι μορφές κωμικού γενικότερα, αποσκοπούν στην πρόκληση γέλιου, το οποίο έχουν δείξει έρευνες ότι μπορεί να είναι ευεργετικό στα σχολικά πλαίσια, όπως προαναφέραμε. Ένας ακόμα λόγος που πιστεύουμε στην επιτυχή αξιοποίηση της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής είναι ότι η σάτιρα αποτελεί ένα εύπλαστο και ευέλικτο είδος που μπορεί εύκολα να ενταχθεί σε διάφορα είδη και μορφές τέχνης διατηρώντας αναλλοίωτα τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί τόσο στις τεχνικές του δράματος / θεάτρου στην εκπαίδευση όσο και σε ενότητες των φιλολογικών σχολικών μαθημάτων.

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, κρίναμε χρήσιμη και ωφέλιμη τη δημιουργία ενός σχεδίου διδασκαλίας όπου θα αξιοποιείται η σάτιρα, και οι μορφές κωμικού γενικότερα, μέσω της θεατρικής αγωγής σε φιλολογικό μάθημα. Αρχικά, πραγματοποιήσαμε έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια για να εντοπίσουμε εκείνες τις ενότητες που είτε εμπεριέχουν σατιρικά, κωμικά στοιχεία, είτε ενδείκνυται για διδασκαλίας μέσω σάτιρας σε συνδυασμό με τη Θεατρική Αγωγή. Από την έρευνα αυτή συμπεράναμε ότι υπάρχει αρκετό υλικό στα σχολικά εγχειρίδια των φιλολογικών μαθημάτων γυμνασίου και λυκείου στο οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τόσο η θεατρική αγωγή ως μέθοδος, όσο και η σάτιρα ως τεχνική της. Καθώς, όμως, η έρευνα έγινε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας όπου ο διαθέσιμος χρόνος και το εύρος της εργασίας είναι περιορισμένα, περιοριστήκαμε σε ένα προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας. Η επιλογή καθορίστηκε και από τη διδακτέα ύλη που διδάσκονταν στο σχολείο οι μαθητές τη χρονική περίοδο που υλοποιήθηκε η έρευνα.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας έγινε παιδαγωγική παρέμβαση σε ενότητα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε η εφαρμογή μιας διδασκαλίας τεσσάρων διδακτικών ωρών μέσω της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας κατά την οποία αξιοποιήθηκαν οι μέθοδοι του ερωτηματολογίου, της ημιδομημένης συνέντευξης και της ελεύθερης παρατήρησης. Ακόμα, στην έρευνα αξιοποιήθηκαν και στοιχεία από την ποσοτική έρευνα, όπως η διεξαγωγή στατιστικών αναλύσεων, με σκοπό τόσο την καλύτερη απεικόνιση των στοιχείων που συλλέξαμε από τα ερωτηματολόγια όσο και για την πιο αποτελεσματική ερμηνεία τους, αλλά και την - όσο γίνεται - αντικειμενικότερη προσέγγιση του θέματος.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο τμήματα της Α' Λυκείου σε Ενιαίο Λύκειο των Χανίων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία». Κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, στο ένα τμήμα αξιοποιήθηκε το είδος της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής κατά τη διδασκαλία. Ενώ, παράλληλα, την ίδια ενότητα διδάχθηκαν στο δεύτερο τμήμα με παραδοσιακούς τρόπους και τεχνικές διδασκαλίας. Την υλοποίηση των διδασκαλιών ανέλαβαν οι δύο φιλόλογοι - ακολουθώντας τις οδηγίες της ερευνήτριας - που έχουν το μάθημα της λογοτεχνίας στα τμήματα της Α' Λυκείου που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

2.1.2 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στην ποιοτική έρευνα η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν έχει τόσο σημαντικό ρόλο. Καθώς και η δική μας έρευνα τείνει στο σύνολό της προς την ποιοτική έρευνα, δεν θεωρούμε σκόπιμη και απαραίτητη μία εξαντλητική παρουσίαση των βιβλιογραφικών αναφορών. Αξίζει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι σε παιδαγωγικό επίπεδο έχουν γίνει πάρα πολλές έρευνες και στην χώρα μας αλλά και διεθνώς, οι οποίες αφορούν την εφαρμογή τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση και όλες έχουν να επιδείξουν θετικά αποτελέσματα. Επίσης, έρευνες έχουν γίνει για το χιούμορ και το γέλιο, δείχνοντας την ευεργετική παρουσία τους στις σχολικές αίθουσες. Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο περιπτώσεις από την ελληνική βιβλιογραφία: όσον αφορά τη θεατρική αγωγή της Φανουράκη

Κλειούς (2010) με τίτλο *Η Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Πατρών. Όσον αφορά την ευεργετική παρουσία του χιούμορ στην σχολική αίθουσα και τρόπους αξιοποίησής του μέσω των σχολικών εγχειριδίων της Τζαφεροπούλου Μαρίας (1995) με τίτλο *Το χιούμορ στην ελληνική παιδική λογοτεχνία: Πεζογραφία 1970-1990*, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

2.1.3 Σκοποί της έρευνας

Οι σκοποί της έρευνας αφορούν: α) την προσπάθεια ανάδειξης νέων τρόπων διδασκαλίας που να εναρμονίζονται με τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής και τη δοκιμή της εφαρμογής τους – στην προκειμένη περίπτωση αξιοποιήθηκε η σάτιρα, και μορφές του κωμικού γενικότερα, μέσω της θεατρικής αγωγής, β) τη διερεύνηση μέσω των ερωτηματολογίων και των ημιδομημένων συνεντεύξεων της τάσης (θετικής ή αρνητικής) αποδοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους προτεινόμενους τρόπους διδασκαλίας, αλλά και την ανάδειξη των απόψεών τους για τον υπάρχον, τυπικό/παραδοσιακό, τρόπο διδασκαλίας, γ) τη διεξαγωγή γενικών συμπερασμάτων με βάση τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, των συνεντεύξεων και της ελεύθερης παρατήρησης.

Τα ερωτήματα προς διερεύνηση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αφορούν:

1. Πόσο προτιμούν οι μαθητές τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας και πόσο τη διδασκαλία αυτής μέσω της θεατρικής αγωγής με την αξιοποίηση της σάτιρας;
2. Η συμμετοχή των μαθητών και ο ρόλος τους εκπαιδευτικού αλλάζει στη διδασκαλία μέσω της θεατρικής αγωγής συγκριτικά με το τμήμα που διδάχθηκε παραδοσιακά το σχέδιο διδασκαλίας;
3. Πόσο θετικά ή αρνητικά εκλαμβάνουν οι μαθητές τη διαφοροποίηση του ρόλου τους αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού;
4. Αφομοίωσαν οι μαθητές καλύτερα το υλικό μέσω της διδασκαλίας με θεατρική αγωγή; Ποια η γνώμη τους αντίστοιχα για την παραδοσιακή διδασκαλία;

5. Πως εκλαμβάνουν οι μαθητές την τυπική δομή της αίθουσας;
6. Αρέσει στους μαθητές ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος μέσω των τεχνικών της θεατρικής αγωγής;
7. Πως δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τη σάτιρα ως εργαλείο διδασκαλίας μέσω της θεατρικής αγωγής;

2.1.4 Συγκέντρωση Δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω της εφαρμογής τριών εργαλείων έρευνας: ερωτηματολόγια⁴⁶, ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και ελεύθερη παρατήρηση ερευνήτριας. Τα ευρήματα αναλύονται και ερμηνεύονται στις ενότητες που ακολουθούν. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές πριν και μετά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών. Οι συνεντεύξεις αφορούν τις δύο εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα και πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας της έρευνας. Τέλος, η ελεύθερη παρατήρηση πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της στην αίθουσα και αφορά χρονικά πριν την έναρξη των διδασκαλιών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μετά το πέρας της διδασκαλίας.

Η επιλογή των ερωτηματολογίων έγινε για την καλύτερη δυνατή αποτύπωση, ανάλυση και ερμηνεία των απόψεων των μαθητών. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επελέγησαν για την καλύτερη δυνατή αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος και τη δυνατότητα να εκφράσουν επιπρόσθετες παρατηρήσεις. Η επιλογή της ελεύθερης παρατήρησης έγινε με σκοπό: α) να σημειωθούν όσα στοιχεία κρίνονταν ότι θα βοηθούσαν στην διεξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση, β) να σημειωθούν όσα στοιχεία μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, γ) με την ελεύθερη παρατήρηση δίνεται επιπρόσθετα η δυνατότητα να σημειωθούν νέα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν στην πράξη.

⁴⁶ Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν παρατίθενται στο «Παράρτημα 3»

2.2 Σχεδιασμός Εφαρμογής

Στις υποενότητες που ακολουθούν παρατίθεται το υλικό που αποτέλεσε τη βάση του σχεδίου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε κατά την παρεμβατική διδασκαλία, καθώς και η τελική μορφή του σχεδίου διδασκαλίας.

2.2.1 Σάτιρα και Παρωδία

Στο προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας, αφενός, αξιοποιείται η παρωδία, καθώς σε αρκετές δραστηριότητες εφαρμόζεται το «εργαστήριο γραφής» και ζητείται, ουσιαστικά, από τους μαθητές να μεταγράψουν το υπάρχον λογοτεχνικό κείμενο χρησιμοποιώντας τεχνικές οι οποίες είναι, εν πολλοίς, κοινές σε παρωδία και σάτιρα, αλλά και σε άλλες μορφές του κωμικού, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα (1.2). Αξιοσημείωτο είναι ότι τα λογοτεχνικά κείμενα που παρωδούνται, παράλληλα, δημιουργούν ένα διακειμενικό διάλογο - ως προς το θέμα που διαπραγματεύονται -, τόσο μεταξύ τους όσο και με τα χιουμοριστικά κείμενα που δημιουργούν οι μαθητές.⁴⁷

Αφετέρου, στο προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας γίνεται προσπάθεια χρήσης της σάτιρας. Καθώς, όμως, η σάτιρα, και οι μορφές του κωμικού γενικότερα, δεν μελετώνται διεξοδικά στο σχολείο, πόσο μάλλον να αξιοποιούνται ως εργαλεία διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς στο προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας έπρεπε να ενταχθεί μία σύντομη εισαγωγική παρουσίαση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και των μορφών της σάτιρας για να ενημερωθούν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές ποια είναι τα στοιχεία της σάτιρας, τα οποία, στη συνέχεια, θα αξιοποιούσαν κατά την εφαρμογή των τεχνικών της θεατρικής αγωγής. Ένας μεγαλύτερος και λεπτομερέστερος διαχωρισμός σε είδη και μορφές κωμικού καθώς και σε χαρακτηριστικά αυτών, δεν κρίθηκε απαραίτητος γιατί περισσότερο θα συσκοτίζε παρά θα βοηθούσε στη χρήση τους από τους μαθητές δεδομένου του περιορισμένου διδακτικού χρόνου που είχαμε στη διάθεσή μας. Θεωρούμε ότι κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό σε ένα ευρύτερο πλάνο

⁴⁷ Παρωδία: «έργο ή απόσπασμα έργου, που μετασηματίζει κατά τρόπο ειρωνικό ένα πρωτογενές κείμενο, περιπαίζοντάς το με παντός είδους κωμικά τεχνάσματα (...) Η παρωδία συνδέει ταυτόχρονα ένα κείμενο που παρωδεί και το κείμενο που παρωδείται, τα δύο κείμενα διαχωριζόμενα από μια κριτική απόσταση χρωματισμένη με ειρωνεία». Pavis 2006: 376-378.

διδασκαλίας, για παράδειγμα αν είχαμε στη διάθεσή μας και της 24 ώρες διδασκαλίας⁴⁸ που απαιτούνται για τη διδακτική ενότητα που μελετήσαμε, «Τα φύλα στη λογοτεχνία», και φυσικά αν επιλέγαμε να την διδάξουμε εξ' ολοκλήρου με τη χρήση τεχνικών της σάτιρας, και μορφών του κωμικού γενικότερα, μέσω της θεατρικής αγωγής.

Τα χαρακτηριστικά της σάτιρας από την εποχή του Αριστοφάνη ως σήμερα, όπως σημειώσαμε και παραπάνω, έχουν παραμείνει αναλλοίωτα όποιες μορφές λογοτεχνικού είδους ή μη κι αν έχει πάρει η σάτιρα. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι είναι τα εξής:⁴⁹

1. Μεγάλη ποικιλία ύφους και θεμάτων
2. επικαιρότητα, όπως αναφέρει ο Παπαϊωάννου (1965, 11): «Οι τοπικά και χρονικά συγκεκριμένοι στόχοι του σατιρικού έργου του εξασφαλίζουν μια συναρπαστική επικαιρότητα».
3. ελευθεροστομία
4. λογοπαίγνιο
5. τυπολογία, όπως επισημαίνει ο Pollard (1972, 74): «Η Σάτιρα αφορά ανθρώπους και γι' αυτό πρέπει να υπάρχει κάποια μορφή χαρακτηρισολογίας. Η απλούστερη μορφή είναι η περιγραφή από τον συγγραφέα».
6. Αυτοσχεδιαστικό τόνο και συχνή παρεμβολή της προσωπικότητας του συγγραφέα
7. άρνηση και υπερβολή
8. ανατροπή και αποδόμηση: ανατρέπονται τα κοινωνικά κατεστημένα και αποδομούνται οι αρνητικές δομές της κοινωνίας ώστε να απογυμνωθούν και να φανούν τα αρνητικά τους στα οποία ασκείται δριμύτατη και καυστική κριτική.
9. κωμικά στοιχεία:
 - ειρωνεία, όπως επισημαίνει ο Pollard (1972, 103): «Εργαλείο της ειρωνείας είναι η διαστρέβλωση, κάτω από την επιφάνεια της αδιαφορίας της η ειρωνεία κρύβει πάθος έντονης συμμετοχής».

⁴⁸ Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Αρ. Πρωτ. 115376/Γ2, 28/09/2012.

⁴⁹ Αλεφαντινού 2014: 85-86.

- χιούμορ,
- σαρκασμός και αυτοσαρκασμός, όπως επισημαίνει ο Pollard (1972, 104): «Ο σαρκασμός είναι ειρωνεία χωρίς το μυστήριο και την εκλέπτυνση, είναι βασικά περιπτωσιακός και φραστικός. Είναι επίσης πιο χοντροκομμένος από την ειρωνεία, εργαλείο πολύ πιο αμβλύ. Του λείπει η γενναιοψυχία. Έχει αποκληθεί, όχι άδικα, η χαμηλότερη μορφή πνεύματος».
- χλεύη,
- λοιδορία και γκροτέσκο, όπως αναφέρει ο Καρζής (2005, 22): «Η ΛΟΙΔΟΡΙΑ επιδιώκει τον εξευτελισμό του στόχου με τη μεγέθυνση των ελαττωμάτων και των μειονεκτημάτων του. Οι δειλοί περιγράφονται δειλότεροι, (...) Το ΓΚΡΟΤΕΣΚΟ ξεπερνάει κατά πολύ τις παραμορφωτικές μεγεθύνσεις της λοιδορίας, οδηγώντας τους ήρωες του στην τερατοποίηση. Είναι μια ολοκληρωτική υπέρβαση και διαστροφή της πραγματικότητας, καθώς δίνει μιας ασυνήθιστη όψη σε συνηθισμένα πράγματα, παρουσιάζοντάς τα με τρόπο ακανόνιστο, αμφίβολο, παράλογο, σουρεαλιστικό».

Να σημειωθεί εδώ ότι δεν συναντάμε πάντα απαραίτητως όλα τα χαρακτηριστικά της σε ένα κείμενο, και ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά που σημειώθηκαν είναι τα βασικά και αυτά που δεν εκλείπουν σχεδόν ποτέ. Τέλος, να αναφέρουμε ότι απώτερος σκοπός / πρόθεση της σάτιρας είναι μέσα από το «σπουδογέλοιο»⁵⁰ να βελτιώσει την κοινωνία.

2.2.2 Νεοελληνική Ποίηση και Πεζογραφία

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι σκοποί και οι στόχοι της θεατρικής αγωγής διαφέρουν όταν λειτουργεί αυτόνομα και όταν εντάσσεται διαθεματικά στα πλαίσια άλλων μαθημάτων. Η αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής, λοιπόν, στα φιλολογικά μαθήματα δίνει τη δυνατότητα ενεργητικής και βιωματικής μάθησης για τους μαθητές.⁵¹ Ειδικά στη Νεοελληνική Ποίηση και Πεζογραφία, που εξετάζουμε

⁵⁰ «ridentem dicere verum», δηλαδή, να λες την αλήθεια αστεϊζόμενος. Αγγελάτος 2003: 27.

⁵¹ Φανουράκη 2010: 11-12.

στην παρούσα έρευνα, οι τεχνικές θεάτρου / δράματος στην εκπαίδευση ενδείκνυνται, λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη και το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που προκρίνει τη διαθεματική προσέγγιση των κειμένων.⁵²

«Η δραματοποίηση του μαθήματος της νεοελληνικής ποίησης και πεζογραφίας διαλέγεται δημιουργικά με τη δραματοποίηση σχετικών κειμένων στο χώρο του θεάτρου, εστιάζοντας ωστόσο στη διδακτική των κειμένων και όχι στην σκηνική παρουσίασή τους», (Φανουράκη 2011: 136).

Η Νεοελληνική Ποίηση και Πεζογραφία, από τη μια, παρέχει στους μαθητές την επαφή με διάφορα είδη πεζογραφίας και ποίησης, η θεατρική αγωγή, από την άλλη, τους παρέχει τις τεχνικές ώστε να εμβαθύνουν σε αυτά και ταυτόχρονα να αναπτύξουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο (κυρίως τον αυτοσχεδιαστικό, αλλά και να καλλιεργήσουν το λεξιλόγιο τους μαθαίνοντας νέες λέξεις και χρησιμοποιώντας τις κατά την παραγωγή λόγου). Ακόμα, αναπτύσσουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες (καλλιεργούν το πνεύμα τους, ξεδιπλώνουν τα ταλέντα τους και παίρνουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να δημιουργήσουν μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα).⁵³

Για όλους τους παραπάνω λόγους επιλέξαμε να δημιουργήσουμε το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας μας πάνω στο μάθημα της Νεοελληνικής Ποίησης και Πεζογραφίας με σκοπό να προτείνουμε ένα σχέδιο διδασκαλίας το οποίο θα εντάσσει τη σάτιρα ως εργαλείο της εκπαιδευτικής πράξης σε συνδυασμό με τη θεατρική αγωγή ενισχύοντας και συμπληρώνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Συγκεκριμένα, τα κείμενα που αξιοποιηθήκαν από το σχολικό εγχειρίδιο ήταν: το απόσπασμα από το έργο του Γρηγόριου Ξενόπουλου *Στέλλα Βιολάντη* και το απόσπασμα από το έργο του Βιτσέντζου Κορνάρου *Ερωτόκριτος*. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε επιπρόσθετο υλικό: μία γελοιογραφία που αφορά τη θέση της γυναίκας στις σύγχρονες κοινωνίες και το τραγούδι του Λουκιανού Κελαηδόνη «Μια μέρα της Μαίρης». Η επιλογή της συγκεκριμένης ενότητας, «Τα φύλα στη

⁵² Φανουράκη 2010: 136-137.

⁵³ Φανουράκη 2010: 11 & 136-137.

λογοτεχνία», έγινε και για λόγους πρακτικούς, δηλαδή, η ενότητα διδασκόταν στο σχολείο την ίδια περίοδο όπου έπρεπε να πραγματοποιηθεί η διεξαγωγή της έρευνας, έτσι, δε θα δημιουργούταν πρόβλημα στη ροή της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, η ενότητα, «Τα φύλα στη λογοτεχνία», ενδείκνυται στην αξιοποίηση της σάτιρας καθώς παρέχουν χαρακτήρες, ήθη, έθιμα, κοινωνικά κατεστημένα που μπορούν να αποτελέσουν υλικό για κριτική προσέγγιση με σατιρική διάθεση.

Πιο συγκεκριμένα, στόχοι που θέτει η ενότητα και μπορούν να υλοποιηθούν μέσα από τη θεατρική αγωγή, και επιπρόσθετα σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της σάτιρας:

Κοινωνικοί στόχοι:

Η ενότητα πραγματεύεται ένα κοινωνικό θέμα: τη σχέση των φύλων και τη θέση της γυναίκας μέσα στην κοινωνία, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα της κάθε εποχής. Ανταποκρίνεται, λοιπόν, σε έναν καίριο στόχο της θεατρικής αγωγής που είναι η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων. Στόχος του σχεδίου διδασκαλίας που δημιουργήσαμε είναι να αποτυπωθεί η θέση της γυναίκας μέσα στο πέρασμα της ιστορίας αλλά και μέσα σε διαφορετικές κουλτούρες της ίδιας περιόδου, γι' αυτό αξιοποιήσαμε και επιπρόσθετο υλικό (τραγούδι, γελοιογραφία). Επιπρόσθετα, η ενότητα ενδείκνυται για την αξιοποίηση της σάτιρας, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές μέσω της χρήσης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της να εντοπίσουν ευκρινέστερα τα «κακώς κείμενα» όσον αφορά τη θέση της γυναίκας, να τα δουν με κριτική διάθεση και προβληματισμό, τέλος, μέσα από την αξιοποίηση της σάτιρας να δημιουργήσουν εύθυμη ατμόσφαιρα μεταξύ τους.

Λογοτεχνικοί στόχοι:

Η επαφή των παιδιών με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, τεχνοτροπίες, εποχές κλπ. είναι ένας από τους βασικούς στόχους της Λογοτεχνίας. Στο σχέδιο διδασκαλίας που δημιουργήσαμε δεν εξαντλήσαμε αυτή τη δυνατότητα λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου, αν είχαμε στη διάθεσή μας και τις 24 ώρες που προσφέρονται για την εξέταση της συγκεκριμένης ενότητας, θα ήμασταν σε

θέση να εξετάσουμε επαρκώς και από αυτή την πλευρά τα κείμενα. Ωστόσο, καλύπτονται οι στόχοι που αφορούν το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο του κειμένου και η σύγκριση κειμένων μεταξύ τους. Μάλιστα, με τη χρήση του επιπρόσθετου υλικού επιτυγχάνεται σύγκριση όχι μόνο σε επίπεδο κειμένων, αλλά και μεταξύ κειμένων και άλλων μέσων όπως τραγούδι, γελοιογραφία.

Γραμματικοί στόχοι:

Με τη Λογοτεχνία οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, επιδίδονται στην ανάγνωση κειμένων υψηλής ποιότητας, παράγουν τα δικά τους κείμενα. Η θεατρική αγωγή – εδώ σε συνδυασμό και με τη σάτιρα – κάλυψε αυτούς τους στόχους. Θεωρούμε ότι αυτό έγινε αποτελεσματικότερα με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας γιατί έδωσε στα παιδιά μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και τα απομάκρυνε από τις τυποποιημένες απαντήσεις που συχνά δίδονται λόγω του στενού πλαισίου που έχει τεθεί στη διδασκαλία του μαθήματος.

2.2.3 Τεχνικές Θεατρικής Αγωγής

Σε αυτή την υποενότητα αναφέρονται κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής ως αυτόνομου μαθήματος ή διαθεματικά. Με την ενότητα αυτή στόχος είναι να δοθεί βαρύτητα στην ανάλυση των τεχνικών που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε στο σχέδιο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε κατά την έρευνα που διεξαγάγαμε. Γίνεται, ακόμα, αναφορά σε τεχνικές που απορρίψαμε και στους λόγους για τους οποίους θεωρήσαμε ότι δεν ανταποκρίνονταν στο σχέδιο διδασκαλίας που σχεδιάσαμε. Ωστόσο, να σημειωθεί ότι δεν γίνεται εξαντλητική καταγραφή όλων των τεχνικών του θεάτρου / δράματος στην εκπαίδευση.

Θεατρικά Παιχνίδια / δραστηριότητες: τα παιχνίδια αποτελούν μία ευρεία γκάμα στη θεατρική αγωγή και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως. Ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα μέσα στην τάξη και βοηθούν στη σύνδεση των ενοτήτων και στην προώθηση του σχεδίου διδασκαλίας και γενικότερα στη δημιουργία του δραματικού πλαισίου.⁵⁴

⁵⁴ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 89-90.

Στο σχέδιο διδασκαλίας εντάξαμε παιχνίδια ιδίως κατά την πρώτη ώρα διδασκαλίας καθώς οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την θεατρική αγωγή ως μέθοδο διδασκαλίας και θέλαμε να μεταβούν ομαλά στις τεχνικές της, γι' αυτό ξεκινήσαμε με τα παιχνίδια που είναι πιο απλά, οικεία και εύκολα στην προσέγγιση. Παράλληλα, τα παιχνίδια αυτά, πιστεύουμε ότι βοηθούν τόσο στην εμπάθυνση του κεντρικού νοήματος, όσο και στην προώθηση των στόχων που έχουν τεθεί από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Ποίησης και Πεζογραφίας.

Αφήγηση: συνήθως αυτός που αφηγείται είναι ο εκπαιδευτικός. Η χρήση της βοηθάει στη σύνδεση των δραστηριοτήτων και στην προώθηση της διδασκαλίας. Χρειάζεται προσοχή ως προς τη χρήση της ώστε να μην αναστείλει τη βιωματική μάθηση.⁵⁵

Στο σχέδιο διδασκαλίας μας η Αφήγηση χρησιμοποιήθηκε ποικιλοτρόπως: α) για να συνδέσει δραστηριότητες μεταξύ τους, β) για να προωθήσει τη δράση, γ) για να συμπληρώσει την υπόθεση των αποσπασμάτων.

Αυτοσχεδιασμοί: οι αυτοσχεδιασμοί στηρίζονται στις αρχές του θεατρικού ρόλου. Η χρήση τους είναι σημαντική γιατί βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις σκέψεις τους γύρω από ένα ρόλο και να εκφραστούν μέσα από αυτόν, ενεργοποιούνται, δηλαδή, μίμηση – έκφραση – κίνηση.⁵⁶ Στους μαθητές δίνονται οι λεγόμενες από τον Κ. Στανισλάφκνυ, «δοσμένες περιστάσεις», δηλαδή, η υπόθεση, ο χρόνος, ο τόπος κ.α. και οι μαθητές καλούνται να δράσουν όπως θα έπρατταν εάν (magic if) ήταν στη θέση των ηρώων.⁵⁷

Στο σχέδιο διδασκαλίας μας χρησιμοποιούνται κυρίως αυτοσχεδιασμοί με σκοπό τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τη σκέψη τους αλλά και για να έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν μέσω των αυτοσχεδιασμών τη σάτιρα.

⁵⁵ Neelands & Goode 2000: 85· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 75.

⁵⁶ Γραμματάς 2011: 43-45.

⁵⁷ Στανισλάφσκι 1999: 46-54.

Παγωμένη εικόνα: η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται για να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να αποτυπώσουν σαν πίνακα ζωγραφικής την κεντρική ιδέα μιας ιστορίας ή μιας σκηνής μέσα από τη δική τους ματιά και αίσθηση. Ακόμα, μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχει πώς θα εκλάβουν και θα ερμηνεύσουν οι υπόλοιποι μαθητές την εικόνα ως θεατές έργου τέχνης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως στη θεατρική αγωγή και δεν είναι απαραίτητως στατική ή βουβή. Τέλος, βοηθάει στη δημιουργία του δραματικού πλαισίου.⁵⁸

Την τεχνική αυτή χρησιμοποιήσαμε στο τραγούδι που εντάξαμε ως παράλληλο υλικό, για να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν μέσω του σώματός τους τα συναισθήματα που τους άφησε η ακρόαση του τραγουδιού, να οπτικοποιήσουν δηλαδή την αίσθηση που τους άφησε αυτό που άκουσαν.

Καρέκλα ερωτήσεων (Hot-Seating) & ΔσΡ (δάσκαλος σε ρόλο): Στην «καρέκλα ερωτήσεων» ένας ή περισσότεροι ρόλοι της ιστορίας κάθονται στην καρέκλα και δέχονται ερωτήσεις τις οποίες καλείται/ καλούνται να απαντήσει / απαντήσουν. Η τεχνική αυτή βοηθάει στην ανάπτυξη της πλοκής. Ακόμα, βοηθάει τους μαθητές να εμβαθύνουν στο ρόλο και να τον κατανοήσουν.⁵⁹
Δάσκαλος σε ρόλο (Teacher-in-Role): «Η τεχνική αυτή αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη δασκάλα, αφού της δίνει τη δυνατότητα να παρέμβει μέσα στον φανταστικό κόσμο του δράματος, να εστιάσει στα θέματα, να προκαλέσει τη σκέψη των παιδιών με κατάλληλες ερωτήσεις, να την προωθήσει, να τους δώσει ευκαιρίες για μάθηση και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν σε βάθος την εμπειρία».⁶⁰

Στο σχέδιο διδασκαλίας μας χρησιμοποιήσαμε συνδυαστικά τις δύο αυτές τεχνικές. Ο ΔσΡ ως δημοσιογράφος έκανε ερωτήσεις στους μαθητές οι οποίοι μέσα από τους ρόλους που κλήθηκαν να υποδυθούν απαντούσαν στις ερωτήσεις της δασκάλας – δημοσιογράφου. Αξιοποιήσαμε την τεχνική της καρέκλας των ερωτήσεων στην προτεινόμενη διδασκαλία μας επειδή συμβάλλει στην ανάλυση των χαρακτήρων, των κοινωνικών θέσεων και συγκρούσεων ανά εποχή,

⁵⁸ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 86.

⁵⁹ Neelands & Goode 2000: 32· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 91.

⁶⁰ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 67-68.

παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα άσκησης σατιρικής κριτικής, μέσα από τους ρόλους, στα ήθη, έθιμα και στερεότυπα εποχών, κουλτούρας κ.λπ.

Δημιουργική γραφή: Η συγγραφή κειμένων (εντός ή εκτός ρόλου) συμβάλλει στην αποτύπωση των συναισθημάτων και ιδεών των μαθητών, στην ανάπτυξη της φαντασίας τους και της προσπάθειας να την αποδώσουν με λόγια και, παράλληλα, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων γραπτού λόγου (γλώσσα, ύφος, κ.α.).⁶¹

Η δημιουργική γραφή χρησιμοποιήθηκε στο σχέδιο διδασκαλίας μας, σχεδόν όσο συχνά αξιοποιήθηκαν και οι αυτοσχεδιασμοί. Αφενός, επειδή ενδείκνυται για την αξιοποίηση της σάτιρας (παραγωγή σατιρικού κειμένου), αφετέρου διότι ανταποκρίνεται σε έναν από τους στόχους της Νεοελληνικής Ποίησης και Πεζογραφίας που είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν γράμματα, κείμενα για σατιρικά δρώμενα (διαλογικά, ποιητικά κ.λπ.)

Δραματοποίηση: Μια άλλη μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση είναι η δραματοποίηση. Πρόκειται για μια σύνθετη δημιουργική παρουσίαση ενός κείμενου ή αυτοσχέδιου υλικού με την αξιοποίηση των τεχνικών του θεάτρου / δράματος στην εκπαίδευση. Με τη δραματοποίηση παρέχεται η δυνατότητα εμπάθυνσης στο χαρακτήρα και στις καταστάσεις που βιώνει. Εδώ ξεφεύγουμε από τους αυτοσχέδιους διαλόγους των αυτοσχεδιασμών και περνάμε σε αναπαράσταση υπάρχοντος κειμένου και, ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα ανάλυσής τους.⁶²

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε στην παρουσίαση του *αποσπάσματος Στέλλα Βιολάντη* που διασκευάστηκε σε διαλογικό, και μαθητές κλήθηκαν να παίξουν τους ρόλους στην τάξη. Ωστόσο, η τεχνική δεν αξιοποιήθηκε περαιτέρω στο σχέδιο διδασκαλίας, γιατί θεωρούμε ότι θα περιόριζε τη δυνατότητα αξιοποίησης της σάτιρας που ήταν και ο βασικός σκοπός του σχεδίου διδασκαλίας.

⁶¹ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 96.

⁶² Γραμματάς 2011: 46-56.

Διάδρομος συνείδησης: Τίθεται μία ερώτηση-δίλλημα για έναν ρόλο και όλοι οι μαθητές απαντάμε με βάση τη δική τους οπτική γωνία. Στο τέλος, πρέπει να αποφασίσουν τί πρέπει να κάνει ο ρόλος. Με την τεχνική «διάδρομος της συνείδησης», οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται και να παίρνουν αποφάσεις πάνω σε διλήμματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν και οι ίδιοι στη ζωή τους. Η τεχνική αυτή βοηθάει στην ανάπτυξη της πλοκής και μπορεί να δημιουργήσει μεγάλη δραματική ένταση στους μαθητές.⁶³

Αυτή ήταν μία τεχνική που τελικά δεν εντάχθηκε στο σχέδιο διδασκαλίας, παρότι μελετήθηκε στον αρχικό σχεδιασμό, γιατί θεωρήσαμε ότι η διδασκαλία θα ξέφευγε αρκετά από τον κύριο στόχο του που ήταν η αξιοποίηση της σάτιρας μέσω των τεχνικών της θεατρικής αγωγής.

Θέατρο Φόρουμ (Forum Theatre): το λεγόμενο «θέατρο της αγοράς» είναι μία από τις χαρακτηριστικές τεχνικές του ΘτΚ (Θέατρο του Καταπιεσμένου), στο οποίο οι ηθοποιοί παρουσιάζουν ένα κοινωνικό θέμα. Σε αυτή τη μορφή θεάτρου το κοινό μπορεί να διακόψει τη δράση και να παρέμβει / να πει τη γνώμη του για το πώς θα έπρεπε να αντιδράσει ο εκάστοτε χαρακτήρας τη δεδομένη στιγμή. Οι θεατές, λοιπόν, από παθητικοί δέκτες μετατρέπονται σε ενεργητικοί, «ηθοποιοί». Πρόκειται, δηλαδή, για ένα διαδραστικό θέατρο όπου κοινό και ηθοποιοί αλληλεπιδρούν.⁶⁴ Έτσι, λοιπόν, και οι μαθητές, ιδίως οι έφηβοι, σε μια εποχή που η κοινωνικοποίηση βασίζεται εν πολλοίς στο θέαμα, η συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους παραστάσεις τους μετατρέπει σε ενεργούς δέκτες που έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις κρίσεις τους.⁶⁵

Η συγκεκριμένη μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση δεν επιλέχθηκε κατά την εφαρμογή του παρόντος σχεδιασμού διδασκαλίας, με βάση τα κριτήρια του περιορισμένου χρονικού πλαισίου και των συγκεκριμένων επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων που μας οδήγησαν στην επιλογή άλλων τεχνικών. Ωστόσο, ως τεχνική θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει στην αξιοποίηση της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής, οπότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άλλα σχέδια

⁶³ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 92.

⁶⁴ Neelands & Goode 2000: 59· Γκόβας & Ζώνιου 2010: 9-15.

⁶⁵ Γκόβας & Ζώνιου 2010: 57-61.

διδασκαλίας που αποσκοπούν στην αξιοποίηση της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής.

Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα: Θεατροπαιδαγωγική είναι η διαδικασία με την οποία αξιοποιούνται οι τεχνικές του Augusto Boal στο δράμα – θέατρο στην εκπαίδευση. Κατά τη διαδικασία αυτή μία ομάδα ηθοποιών/παιδαγωγών χρησιμοποιεί ως εργαλείο το θέατρο για να παρουσιάσει ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στο πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνονται: βιωματικό εργαστήριο (όπου εφαρμόζονται τεχνικές όπως θέατρο φόρουμ, επικό θέατρο κ.α.), παράσταση⁶⁶, τέλος, παρέχεται υλικό για τον εκπαιδευτικό. Η αξία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων έγκειται στο γεγονός ότι δίνουν στα παιδιά την ευχέρεια να διατυπώνουν απόψεις ή συναισθήματα μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της θεατρικής σύμβασης.⁶⁷

Απορρίψαμε τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα γιατί υπόκεινται σε διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία από αυτή της διαθεματικής προσέγγισης που θέλαμε να πραγματοποιήσουμε στο μάθημα της Νεοελληνικής Ποίησης και Πεζογραφίας. Ωστόσο, ως μέθοδος μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιοποίηση της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής στη δημιουργία άλλων σχεδίων διδασκαλίας.

2.2.4 Προτεινόμενο Σχέδιο Διδασκαλίας

Σε αυτήν την υποενότητα παρατίθεται το σχέδιο διδασκαλίας όπως εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας αναγράφεται ο στόχος της και κατ' επέκταση ο λόγος επιλογής της. Ακόμα, έγινε ένα συνοπτικό σχεδιάγραμμα διδασκαλίας για την τάξη στην οποία αυτό διδάχθηκε με τον τυπικό/παραδοσιακό τρόπο.

⁶⁶ Σημαντικό στοιχείο της παράστασης είναι ότι δεν δίνεται λύση στο πρόβλημα του πρωταγωνιστή αλλά η δράση σταματά σε ένα σημείο υψηλής έντασης όπου ο ήρωας δεν ξέρει πώς να αντιδράσει στο πρόβλημα που του παρουσιάστηκε. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ενεργοποιηθούν και να προτείνουν εκείνοι λύση στο πρόβλημα.

⁶⁷ Γκόβας & Ζώνιου 2010: 9-15.

Θέμα: Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Ποίησης και Πεζογραφίας με την αξιοποίηση της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής.

Διαθεματική διδασκαλία (Νεοελληνική Ποίηση και Πεζογραφία – Θεατρική Αγωγή)

Διδακτική ενότητα:

- «Τα φύλα στη λογοτεχνία»: θεατρική διασκευή του αποσπάσματος του σχολικού εγχειριδίου της Β' Λυκείου: «Στέλλα Βιολάντη», Γρ. Ξενόπουλος.
- Παράλληλο υλικό:
 - α) απόσπασμα σχολικού εγχειριδίου Α' λυκείου, «Ερωτόκριτος»,
 - β) τραγούδι, «Μια μέρα μιας Μαίρης», στίχοι/μουσικοί Λουκιανός Κηλαηδόνης (πρώτη εκτέλεση: Αφροδίτη Μάνου),
 - γ) γελοιογραφία⁶⁸.

Διδακτικές ώρες που απαιτούνται: τέσσερις ώρες

Γενικοί σκοποί:

1. Καθώς η θεατρική αγωγή έχει ως στόχο την εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων ενδείκνυται ως μέθοδος για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων που προβάλλουν κοινωνικά ζητήματα, όπως στην προκειμένη ενότητα, «τα φύλα στη λογοτεχνία», όπου εξετάζεται η σχέση των δύο φύλων και, ειδικότερα, η θέση της γυναίκας.
2. Ακόμα, με την αξιοποίηση των τεχνικών της θεατρικής αγωγής οι μαθητές συμμετέχουν βιωματικά στη μάθηση διατυπώνοντας και διαμορφώνοντας απόψεις για ζητήματα που αφορούν τον καθημερινό βίο τους και προετοιμάζονται ως ενεργοί πολίτες δημοκρατικών κοινωνιών.
3. Με τη χρήση τεχνικών του δράματος/θεάτρου στην εκπαίδευση οι μαθητές/έφηβοι αφομοιώνουν καλύτερα το υλικό προς μάθηση. Παράλληλα, μαθαίνουν τον εαυτό τους, διαμορφώνουν τη σκέψη τους και εκφράζουν τις απόψεις τους για κοινωνικά ζητήματα που τους απασχολούν ως έφηβους, ή/και θα τους απασχολήσουν στο μέλλον ως ενήλικες.

⁶⁸ Η γελοιογραφία έχει επισυναφθεί στο «Παράρτημα 1.4».

4. Οι μαθητές μέσω των τεχνικών του δράματος/θεάτρου στην εκπαίδευση δημιουργούν και αυτενεργούν, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, κατανοούν τον εαυτό τους και τους γύρω τους, μαθαίνουν να σέβονται τη γνώμη του άλλου καθώς έχουν τη δυνατότητα μέσα από τους ρόλους, που καλούνται να υποδυθούν, να μπουν στη θέση του άλλου. Τέλος, μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά ακολουθώντας κανόνες.
5. Πιο συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής στην ενότητα της Νεοελληνικής Ποίησης και Πεζογραφίας, «τα φύλα στη λογοτεχνία», οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν ευκρινέστερα τα «κακώς κείμενα». Παράλληλα, αποτυπώνεται καλύτερα η διάθεση για κριτική σκέψη και προβληματισμό γύρω από τις σχέσεις των δύο φύλλων και τη θέση της γυναίκας, που είναι άλλωστε και σκοπός της ενότητας που εξετάζεται αλλά και της θεατρικής αγωγής η οποία χρησιμοποιείται εδώ ως μέθοδος διδασκαλίας. Τέλος, η εύθυμη διάθεση που δημιουργεί η σάτιρα αναπτύσσει και διατηρεί ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ των συμμετεχόντων.

Ειδικοί στόχοι διδασκαλίας:

1. Να αναγνωρίσουν σε ποια κοινωνική κατάσταση ασκείται κριτική μέσα από τα κείμενα και το παράλληλο υλικό και για ποιο σκοπό γίνεται αυτό.
2. Να κατανοήσουν την ψυχολογική και κοινωνική λειτουργία της σάτιρας, ώστε να την εφαρμόσουν στην πράξη. Δηλαδή, να συνειδητοποιούν πως η σάτιρα μπορεί να προκαλέσει γέλιο, μελαγχολία, ή και θυμό, προσπαθώντας να αναλάβει δράση για την αναμόρφωση της κοινωνίας, είτε με απλή επισήμανση των σφαλμάτων, είτε με την αυστηρή επικριτική στάση και την υπονόμηση.
3. Με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών να διαμορφώσουν τις σκέψεις τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους γύρω από τη θέση της γυναίκας στις αντίστοιχες εποχές του τότε (εποχή που ζει η Στέλλα Βιολάντη και εποχή που ζει η Αρετούσα) και του σήμερα. Να αναγνωρίζουν δηλαδή και να περιγράφουν το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει η γυναίκα και πως επηρεάζει αυτό τη θέση της στην κοινωνία, αλλά και η θέση της γυναίκας πως επηρεάζει τις δομές της κοινωνίας.

4. Να προβληματιστούν και να σκεφτούν γύρω από τη σάτιρα την ανατρεπτική μορφή της. (το τραγούδι και η γελοιογραφία, που θα χρησιμοποιηθούν ως παράλληλο υλικό, παρουσιάζουν πιο σύγχρονες και αντίθετες πλευρές της θέσης της γυναίκας από εκείνες των αποσπασμάτων).
5. Αφού έχουν αποκτήσει μια ιδέα για τη θέση της γυναίκας και τη λειτουργία της σάτιρας και έχουν διαμορφώσει τις σκέψεις τους, να χωριστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα σατιρικού περιεχομένου με θέμα τη σχέση των δύο φύλλων και τη θέση της γυναίκας σε αυτή και να παρουσιάσουν ένα σύντομο δρώμενο.

Κεντρικό θέμα

Ερώτημα: Ποια η σχέση των δύο φύλων και ποια η θέση της γυναίκας σε αυτή;

Υποερωτήματα: Αλλάζει η θέση της γυναίκας από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία;

Στόχος: Τα ερωτήματα σχετίζονται με τους στόχους του μαθήματος και αποτελούν τον κεντρικό άξονα της διδασκαλίας, και θα προσεγγιστούν μέσω της σάτιρας μέσα από δραστηριότητες της θεατρικής αγωγής.⁶⁹

Ερέθισμα: λογοτεχνικά αποσπάσματα, τραγούδι, γελοιογραφία

Πορεία:

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΧΩΡΟΥ: Τα θρανία μεταφέρονται στην άκρη της αίθουσας, ώστε να δημιουργηθεί κενός χώρος στο κέντρο της αίθουσας, όπου θα καθίσουν οι μαθητές μεταφέροντας μόνο τις καρέκλες τους σε κυκλική μορφή και θα έχουν μαζί τους ένα στυλό και ένα τετράδιο.

⁶⁹ Η βασική ερώτηση τίθεται στην αρχή του μαθήματος και είναι ανοικτή ώστε να αποφεύγεται ο διδακτισμός, οι μαθητές να μπορούν να εκφέρουν πολλές και διαφορετικές απόψεις και να μπορούν να κατανοήσουν και τις απόψεις των άλλων. Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 56.

1^η διδακτική ώρα: θεωρητικό πλαίσιο & εισαγωγικές ασκήσεις /
παιχνίδια

Ερωτηματολόγια⁷⁰ (5-10 λεπτά)

Εισαγωγικά: Αφόρμηση: γελοιογραφία⁷¹: Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές ότι η προσέγγιση του μαθήματος, που έχει ως επίκεντρο τη σχέση των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας μέσα σε αυτή, θα αξιοποιήσει τη σάτιρα μέσω της θεατρικής αγωγής.

«εισαγωγικό παιχνίδι»: Ζητείται από τους μαθητές να σκεφτούν ποια στοιχεία μας οδηγούν στο να πούμε ότι έχει σατιρική διάθεση η εικόνα. Αφού οι μαθητές διατυπώσουν τις απόψεις τους, ο εκπαιδευτικός κολλάει στον πίνακα ένα χαρτόνι⁷² όπου είναι ήδη καταγεγραμμένα όλα τα χαρακτηριστικά (επικαιρότητα, ελευθεροστομία, λογοπαίγνιο, κοινωνική τυπολογία – χαρακτηριστολογία, άρνηση και υπερβολή, ανατρεπτικός λόγος, αποδόμηση κοινωνικό-πολιτικών στερεοτύπων, κωμικά στοιχεία όπως ειρωνεία – χιούμορ – σαρκασμός – χλεύη – αυτοσαρκασμός - λαιδορία και γκροτέσκο) και τα συγκρίνουν με τις απαντήσεις τους. Έπειτα ρωτούνται τα παιδιά ποιες άλλες περιπτώσεις / μορφές σάτιρας γνωρίζουν εκτός από τη γελοιογραφία. {Επισήμανση των πολιτισμικών πεδίων όπου μπορεί να λειτουργήσει η σάτιρα: δημοσιογραφία (π.χ. χρονογράφημα), λογοτεχνία (ποίηση, πεζογραφία), ζωγραφική (π.χ. γελοιογραφίες), θέατρο (π.χ. επιθεώρηση, stand-up comedy), τηλεόραση (π.χ. σατιρικές εκπομπές), διαδίκτυο (π.χ. εκπομπές από γιουτιούπερς), μουσική κ.α.}. Ο εκπαιδευτικός κολλάει τώρα άλλο ένα χαρτόνι⁷³ στον πίνακα με καταγεγραμμένες διάφορες μορφές της σάτιρας. (10 λεπτά)

Στόχος: Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές σκέφτονται, ενημερώνονται και διαμορφώνουν μία εικόνα γύρω από τη σάτιρα, ώστε να εξοικειωθούν με αυτή και να την αξιοποιήσουν καταλλήλως στις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν.

⁷⁰ Τα ερωτηματολόγια έχουν επισυναφθεί στο «Παράρτημα 3».

⁷¹ Η γελοιογραφία παρατίθεται στο «Παράρτημα 1.4».

⁷² Φωτογραφία με τα χαρτόνια που χρησιμοποιήθηκαν επισυνάπτεται στο «Παράρτημα 1.2».

⁷³ «Παράρτημα 1.2»

«Δραματοποίηση» - «παιχνίδι ρόλων»: στην τάξη αναπαριστάται το διασκευασμένο σε διαλογική μορφή⁷⁴ απόσπασμα από δύο μαθητές (οι υπόλοιποι μαθητές ενημερώνονται ότι πρέπει να προσέχουν και να κρατούν σημειώσεις για τα πρόσωπα και τα γεγονότα, καθώς οι πληροφορίες αυτές θα τους χρειαστούν στην επόμενη άσκηση). (5 λεπτά)

Στόχος: Με αυτή τη δραστηριότητα επιδιώκεται οι μαθητές να αρχίσουν σιγά – σιγά να μπαίνουν στο «πνεύμα» του μαθήματος και της ενεργητικής δράσης που θα πρέπει να αποκτήσουν.

«παιχνίδι»: καταγραφή του περιεχομένου του αποσπάσματος: α) εντοπισμός προσώπων, β) γεγονότων, γ) δραματικός χώρος και χρόνος, δ) χωρισμός σε ενότητες. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα καλείται να βρει τα στοιχεία μίας από τις παραπάνω ενότητες, τα οποία καταγράφουν στον πίνακα πάνω σε ένα σχέδιο / σχήμα, το οποίο έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός. (5 λεπτά)

Στόχος: Με τη δραστηριότητα αυτή εκπληρώνεται ένας από τους βασικούς στόχους της λογοτεχνίας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος και, παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν εποπτεία του αποσπάσματος.

Αφήγηση: ο εκπαιδευτικός αφηγείται την περίληψη όλου του έργου και εστιάζει στα ερωτικά γράμματα των δύο νέων (Στέλλα-Χρηστάκης).

Στόχος: Η αφήγηση αποτελεί συνδεδετικό κρίκο των δραστηριοτήτων και βοηθάει στην ομαλή μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη και, παράλληλα, συμβάλλει στην προώθηση της διδασκαλίας.⁷⁵ Επιπρόσθετα, σε αυτό το σημείο η αφήγηση βοηθάει στο να αποκτήσουν οι μαθητές πλήρη και σαφή εικόνα της υπόθεσης και των χαρακτήρων του έργου.

«συζήτηση σε ρόλο»: οι μαθητές μπαίνουν στη θέση είτε του Χρηστάκη, είτε της Στέλλας, είτε της μητέρας ή του πατέρα της συζητούν και εκθέτουν τις

⁷⁴ Η διασκευασμένη μορφή του αποσπάσματος έγινε από την ερευνήτρια και παρατίθεται στο «Παράρτημα 1.1»

⁷⁵ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 75.

απόψεις τους και τις θέσεις τους με σατιρική διάθεση απέναντι στον χαρακτήρα που υποδύονται. (5-10 λεπτά)

Στόχος: Το να μιλήσουν οι έφηβοι μαθητές μέσα από ρόλους-και ειδικά ρόλους ενηλίκων-τους δίνει τη δυνατότητα να φανταστούν και τους ίδιους τους εαυτούς τους διαφορετικά, να αναπτύξουν τις δικές τους απόψεις μέσα από αυτόν τον ρόλο, να μπουν στη θέση ενός άλλου χαρακτήρα και γενικότερα να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.⁷⁶ Ακόμα, στο σημείο αυτό τους δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν βαθύτερα τους χαρακτήρες και να τους σχολιάσουν, που είναι και ένας από τους βασικούς στόχους του μαθήματος της Νεοελληνικής Ποίησης και Πεζογραφίας. Στο σημείο αυτό γίνεται χρήση τόσο του «μαγικού Αν» όσο και της αποστασιοποίησης του Μπρεχτ, δηλαδή, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση των ηρώων και, κατόπιν, να αποστασιοποιηθούν από αυτόν, να τον κρίνουν και να παρουσιάσουν τον χαρακτήρα έτσι ώστε να διαφαίνονται τα «κακώς κείμενα» που εντόπισαν μέσα σε αυτόν.

«μαθητές σε ρόλο: γράμμα»: η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες: η 1^η ομάδα θα σκεφτεί και θα γράψει τι μπορεί να έλεγαν τα ερωτικά γράμματα της Στέλλας και του Χρηστάκη. Η 2^η ομάδα θα γράψει ένα γράμμα από τον πατέρα ο οποίος θα το απευθύνει στον Χρηστάκη και θα εκφράζει την έντονη διαφωνία του για τον γάμο του με την κόρη του εκθέτοντας τους λόγους που δεν τον θέλει για γαμπρό του. {Τόσο το περιεχόμενο των ερωτικών γραμμάτων όσο και η ανάγνωσή τους από τα παιδιά να γίνει με εύθυμο / σατιρικό τρόπο}.⁷⁷ (15-20 λεπτά)

Στόχος: οι επιστολές εντάσσονται στις τεχνικές του αναστοχασμού⁷⁸ και βοηθούν στην εμβάθυνση στο θέμα και στην κατανόηση του χαρακτήρα του ήρωα. Οι μαθητές μέσα από την προσπάθεια να σατιρίσουν τους ήρωες έχουν τη δυνατότητα να δουν από απόσταση τον χαρακτήρα των ηρώων, να τον κρίνουν

⁷⁶ «Αυτό που γενικά επιδιώκουμε, όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα ρόλο στο Δράμα, είναι να τους δώσουμε την ευκαιρία να αναπτύξουν την κοινωνική διάσταση του εαυτού τους, να αποκτήσουν την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης». Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 63.

⁷⁷ Στο «Παράρτημα 2.1» έχουν επισυναφτεί τα γράμματα που έγραψαν οι μαθητές.

⁷⁸ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 74.

και να αποκαλύψουν τα ελαττώματά του και τα λάθη του. Αλλά, και να προσθέσουν τη δική τους οπτική μέσα από τη δημιουργική παραγωγή των επιστολών, δουλεύοντας ως ομάδα και ανταλλάσσοντας ιδέες αλλά και γλωσσικές εκφράσεις/γνώσεις. Έτσι, μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση συσφίγγουν τις σχέσεις τους, κοινωνικοποιούνται και εμπλουτίζουν και τις γνώσεις τους. Στο σημείο αυτό, δηλαδή, ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν μία παρωδία σε ένα σημείο της ιστορίας του λογοτεχνικού έργου που εξετάζουν.

2^η ώρα: εμβάθυνση στους χαρακτήρες και στο κεντρικό θέμα, «Η θέση της γυναίκας», με τη βοήθεια παράλληλου κειμένου

Αφήγηση από τον εκπαιδευτικό: ο εκπαιδευτικός αφηγείται περιληπτικά την υπόθεση του Ερωτόκριτου εντάσσοντάς την στον χωροχρόνο που ανήκει, έπειτα διαβάζει στο απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο. (5 λεπτά)

Στόχος: με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στο θέμα και τους δίνει μια γενική εικόνα της υπόθεσης που θα τους βοηθήσει να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες.

«αυτοσχεδιασμός»: οι μαθητές καλούνται να φανταστούν και να αναπαραστήσουν με σατιρική διάθεση (κριτική ματιά) τη σκηνή της αναγνώρισης του Ερωτόκριτου με την Αρετούσα, η οποία προοικονομείται στο απόσπασμα που διαβάστηκε. (Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να επικεντρωθούν στις ερωτήσεις του Ερωτόκριτου και τις απαντήσεις της Αρετούσας και, τέλος, στις αντιδράσεις των γονιών τους και ιδίως του βασιλιά). (15-20 λεπτά)

Στόχος: Με αυτή τη δραστηριότητα επιδιώκεται να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν την φαντασία τους αναπαριστώντας τη σκηνή με σατιρική / χιουμοριστική διάθεση (κριτική ματιά για τη θέση της γυναίκας και την κοινωνία της τότε εποχής). Στο σημείο αυτό, επίσης, γίνεται χρήση τόσο του «μαγικού Αν» όσο και της αποστασιοποίησης του Μπρεχτ, δηλαδή, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση των ηρώων και, κατόπιν, να αποστασιοποιηθούν από αυτόν, να τον κρίνουν και να

παρουσιάσουν τον χαρακτήρα έτσι ώστε να διαφαίνονται τα «κακώς κείμενα» που εντόπισαν μέσα σε αυτόν.

Συσχέτιση δύο κειμένων:

Αφήγηση από τον εκπαιδευτικό: «Η Αρετούσα και η Στέλλα έχουν το ίδιο πρόβλημα: αγαπάνε έναν κατώτερό τους αλλά ο πατέρας τους δεν συμφωνεί στον γάμο, έτσι, καταλήγουν και οι δύο φυλακισμένες. Η Αρετούσα έχει ευτυχισμένο τέλος επειδή ο Ερωτόκριτος αποδείχθηκε αντάξιος της θυσίας της και προσπάθησε να κερδίσει τον σεβασμό του πατέρα της και της κοινωνίας τους. Αντίθετα, ο Χρηστάκης αποδείχθηκε τυχοδιώκτης και το τέλος της Στέλλας ήταν δυσάρεστο. Πολλοί ρόλοι μέσα στα δύο έργα παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως η Φροσύνη με τη μητέρα της Στέλλας, οι οποίες εξίσου προσπαθούν να πείσουν τις νέες ερωτευμένες γυναίκες αντίστοιχα να υπακούσουν στο θέλημα του πατέρα τους. Αναλογίες υπάρχουν και μεταξύ των δύο πατεράδων. Ας φανταστούμε την αντίδραση αυτών των χαρακτήρων...» (5 λεπτά)

Στόχος: Με την αφήγηση αυτή ο εκπαιδευτικός συνδέει τα δύο κείμενα και ενεργοποιεί τους μαθητές να σκεφτούν συγκριτικά τις δύο εποχές.

«καρέκλα ερωτήσεων» - «εκπαιδευτικός σε ρόλο» - «μαθητές σε ρόλο»: μοιράζονται τυχαία στους μαθητές χαρτάκια στα οποία αναγράφεται το όνομα του χαρακτήρα που καλείται ο καθένας να υποδυθεί, κάτω από το όνομα υπάρχει σύντομη περιγραφή του χαρακτήρα (Στέλλα, Αρετούσα, Χρηστάκης, Ερωτόκριτος, πατέρας Στέλλας, μητέρα Στέλλας, βασιλιάς, πατέρας Ερωτόκριτου, παρατηρητής από τον 21^ο αιώνα).⁷⁹

Οι μαθητές ως καλεσμένοι της δημοσιογράφου (εκπαιδευτικός) καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις της και να αντιδράσουν με βάση το πώς πιστεύουν ότι θα απαντούσε / αντιδρούσε ο εν λόγω χαρακτήρας. Μπορούν να αποδώσουν τον ρόλο τους με σατιρική διάθεση, δηλαδή, να διακωμωδήσουν (χρήση υπερβολής) τον χαρακτήρα αν πιστεύουν ότι χρειάζεται.

⁷⁹ Στο «Παράρτημα 1.3» έχουν επισυναφθεί τα χαρτάκια που μοιράστηκαν στους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο δημοσιογράφου θέτει τα εξής ερωτήματα :

1. «Ποια πρέπει να είναι η θέση της γυναίκας μέσα στο σπίτι;»,
2. «Πόσο ελεύθερη νιώθει η γυναίκα;»,
3. «Πόσο δημοκρατική θεωρείται η οικογένεια εκείνης της εποχής;»,
4. «Πώς πιστεύετε ότι αισθάνονταν οι γυναίκες εκείνη την εποχή;»,
5. «Πως πιστεύετε επηρέαζε την κοινωνία η θέση της γυναίκας εκείνη την εποχή;»,
6. «Πρέπει η γυναίκα να υπακούει τον άνδρα;»

{Στις ερωτήσεις απαντάει όποιος μαθητής νιώθει έτοιμος, δηλαδή, ότι έχει μία απάντηση για την ερώτηση. Επίσης, η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει συμπληρωματική ερώτηση σε αυτόν που απαντά, αν το κρίνει απαραίτητο}. (15-20 λεπτά)

Στόχος: Με τη δραστηριότητα αυτή επιδιώκεται οι «μαθητές σε ρόλο» μέσα από τη συζήτηση και την παρουσίαση αντίθετων επιχειρημάτων να εμβαθύνουν στο κεντρικό θέμα (θέση της γυναίκας) και να το δουν πολυπρισματικά. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός θα μπορέσει μέσα από τις απαντήσεις που θα λάβει να αξιολογήσει κατά πόσο και σε ποιο βαθμό τα παιδιά αφομοίωσαν την κεντρική ιδέα των κειμένων. Ακόμα, με το να μπει η ίδια σε ρόλο⁸⁰ (ρόλος δημοσιογράφου) αλληλεπιδρά με τα παιδιά και τα βοηθάει τόσο να αναπτύξουν το ρόλο τους όσο και τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους (θέτοντας, αν το κρίνει απαραίτητο, και συμπληρωματικές ερωτήσεις). Τέλος, η προσπάθεια να αποδώσουν το ρόλο με σατιρική διάθεση ωθεί τα παιδιά να δουν κριτικά και από απόσταση το χαρακτήρα που υποδύονται και να τονίσουν τα ελαττώματα που πιστεύουν ότι έχει. Και σε αυτό το σημείο γίνεται χρήση τόσο του «μαγικού Αν» όσο και της αποστασιοποίησης του Μπρεχτ, δηλαδή, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση των ηρώων και, κατόπιν, να αποστασιοποιηθούν από αυτόν, να τον κρίνουν και να παρουσιάσουν τον χαρακτήρα έτσι ώστε να διαφαίνονται τα «κακώς κείμενα» που εντόπισαν μέσα σε αυτόν.

⁸⁰ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 67-68.

3η ώρα: επέκταση του θέματος - σύνδεση με την επικαιρότητα και, κατ' επέκταση, με την καθημερινότητα των μαθητών

Αφόρμηση: Το τραγούδι: «Μια μέρα της Μαίρης»: «αυτοσχεδιασμός» με αφορμή τη συζήτηση με την οποία έκλεισε το προηγούμενο μάθημα – για τη θέση της γυναίκας σε παλαιότερες εποχές, ανακοινώνεται στους μαθητές ότι θα ακούσουν ένα τραγούδι που θα συμβάλει στο να έρθει η συζήτηση σε μια πιο σύγχρονη εποχή (την εποχή των γονιών τους). Κατά τη διάρκεια αυτού του τραγουδιού θα είναι όρθιοι και ελεύθεροι να εκφραστούν με κινήσεις του σώματός τους με βάση το ρυθμό ή/και το περιεχόμενο του τραγουδιού. Επίσης, ενημερώνουμε τους μαθητές ότι πρέπει να προσέξουν τους στίχους γιατί θα τους αξιοποιήσουμε αργότερα σε άλλες δραστηριότητες. (5 λεπτά)

Στόχος: Με τη δραστηριότητα αυτή γίνεται η εισαγωγή του θέματος στη σύγχρονη εποχή, έτσι, δίνεται στους μαθητές οι δυνατότητα να σκεφτούν τη σχέση των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας στην εποχή τους και να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το κοινωνικό αυτό ζήτημα που τους απασχολεί και ως εφήβους αλλά και θα τους απασχολήσει και μελλοντικά ως ενήλικες.

«παγωμένη εικόνα»: Στο τέλος του τραγουδιού θα πρέπει να δημιουργήσουν ατομικά, ή και σε ομάδες μία στατική/παγωμένη εικόνα, σαν ζωγραφικό πίνακα, η οποία θα συμβολίζει με σατιρική διάθεση τις σκέψεις τους με βάση το περιεχόμενο του τραγουδιού. (5-10 λεπτά)

Στόχος: με αυτή την τεχνική δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αποτυπώσουν σαν πίνακα ζωγραφικής (όχι απαραίτητα στατικό) την αίσθηση που τους άφησε το τραγούδι.

«συζήτηση εκτός ρόλου»: οι μαθητές συζητάνε γιατί επέλεξαν την συγκεκριμένη «παγωμένη εικόνα». (5-10 λεπτά)

Στόχος: με τη «συζήτηση εκτός ρόλου» οι μαθητές ανιχνεύουν τις σκέψεις των συμμαθητών τους ως προς την εικόνα που παρουσίασαν, αναλύουν και διερευνούν σε βάθος την κεντρική ιδέα του θέματος που εξετάζουν.

«αφήγηση από τον εκπαιδευτικό»: «με αφορμή το τραγούδι διαπιστώνουμε ότι η θέση της γυναίκας έχει αλλάξει στις μέρες. Ωστόσο, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες...»

Στόχος: Η εκπαιδευτικός με την αφήγηση ανακεφαλαιώνει τα όσα ειπώθηκαν στη συζήτηση και τα δένει με το παραπάνω συμπέρασμα, ώστε να προωθήσει την επόμενη δραστηριότητα και να υπάρξει ομαλή μετάβαση σε αυτή.

«παιχνίδι»: οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, η μία ομάδα καταγράφει όσα έχει καταφέρει να κατακτήσει η σύγχρονη γυναίκα που δεν τα είχε η γυναίκα μιας παλιότερης εποχής και η άλλη ομάδα καταγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η σύγχρονη γυναίκα.⁸¹ (5 λεπτά)

Στόχος: Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές απαριθμούν και κωδικοποιούν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της θέσης της γυναίκας. Έτσι, θα εμβαθύνουν περισσότερο στο θέμα κατανοώντας το καλύτερα, ώστε να αποδώσουν καλύτερα τους αυτοσχεδιασμούς που θα ακολουθήσουν.

Συσχέτιση κειμένων με τραγούδι

«αυτοσχεδιασμός»: οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και αναλαμβάνουν έναν από τους εξής ρόλους: α) Αρετούσα – Ερωτόκριτος, β) Χρηστάκης – Στέλλα, γ) Βασιλιάς – Βασίλισσα, δ) Μαίρη – άνδρας της, ε) πατέρας – μητέρα Στέλλας, ζ) ζευγάρι του 21^{ου} αιώνα. Καλούνται να αυτοσχεδιάσουν έναν σύντομο διάλογο με σατιρική διάθεση, όπου θα αποτυπώνεται μία από τις κατακτήσεις της γυναίκας ή/και μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. (15-20 λεπτά)

Στόχοι: Με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποδώσουν την οπτική τους μέσα από διαλόγους που θα δημιουργήσουν οι ίδιοι, παράλληλα, να ψυχαγωγηθούν και να γελάσουν λόγω της σατιρικής/αστείας διάθεσης που θα έχουν οι αυτοσχεδιασμοί. Τέλος, μέσα από αυτή τη δραστηριότητα μπορεί να ελεχθεί/αξιολογηθεί κατά πόσο έχουν κατανοήσει τη σχέση των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας τότε και τώρα. Στο σημείο αυτό, και πάλι, γίνεται χρήση τόσο του «μαγικού Αν» όσο και της αποστασιοποίησης του Μπρεχτ, δηλαδή, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν

⁸¹ Στο «Παράρτημα 2.2» έχουν επισυναφθεί όσα σημείωσαν οι μαθητές στα χαρτόνια.

τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση του ήρωα και, κατόπιν, να αποστασιοποιηθούν από αυτόν, να τον κρίνουν και να παρουσιάσουν τον χαρακτήρα έτσι ώστε να διαφαίνονται τα «κακώς κείμενα» που εντόπισαν μέσα σε αυτόν.

4^η ώρα: επέκταση & εμβάθυνση θέματος, δημιουργική έκφραση όσων έχουν αποκομίσει οι μαθητές (εκτίμηση και αξιολόγηση όσων κατακτήθηκαν από τη διδασκαλία)

Αφόρμηση: επανέρχεται η γελοιογραφία που παρουσιάστηκε στο 1^ο μάθημα για να αξιοποιηθεί και πάλι.

Στόχος: επαναφέροντας την γελοιογραφία και αξιοποιώντας την αυτή τη φορά όχι μόνο ως αφορμή για εισαγωγή στη σάτιρα αλλά και με βάση το περιεχόμενό της, δημιουργούμε ένα «σχήμα κύκλου» με το οποίο δίνεται η ευκαιρία ανακεφαλαίωσης, εμβάθυνσης και αξιολόγησης.

Αφήγηση από τον εκπαιδευτικό: «Είδαμε τη θέση της γυναίκας από εποχή σε εποχή, ωστόσο, η θέση της γυναίκας μπορεί να διαφέρει και από κοινωνία σε κοινωνία της ίδιας εποχής, γεγονός που εξαρτάται από τα ήθη και τα έθιμα της εκάστοτε κοινωνίας και πολιτισμού». (2-3λεπτά)

Στόχος: στο σημείο αυτό με την αφήγηση η εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει συνοπτικά όσα προηγήθηκαν και εισάγει το θέμα της διδασκαλίας της τελευταίας διδακτικής ώρας οδηγώντας, παράλληλα, ομαλά στις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν.

«Αυτοσχεδιασμός - παιχνίδι ρόλων»: Με αφορμή, λοιπόν, τη γελοιογραφία οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια (αγόρι-κορίτσι) και καλούνται να αυτοσχεδιάσουν με σατιρική / εύθυμη διάθεση ένα στιγμιότυπο / διάλογο από την καθημερινή ζωή ενός ζευγαριού (δυτικού ή ανατολικού προτύπου). (10-15 λεπτά)

Στόχος: Με τον αυτοσχεδιασμό αυτό οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν πάνω στο θέμα προς εξέταση, να εκφέρουν τις απόψεις τους με κριτική διάθεση, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να δημιουργήσουν.

«Εργαστήρι γραφής» - «σατιρικό δρώμενο»: Κάθε ομάδα καλείται να συζητήσει για τη σχέση των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας και να εκθέσει τις απόψεις της στην τάξη δημιουργώντας ένα σατιρικό κείμενο (διαλογικό ή τραγούδι ή stand-up comedy ή οτιδήποτε άλλο) και παρουσιάζοντας το ως μικρό δρώμενο έως πέντε λεπτών (μπορεί να είναι σε μορφή διαλόγου, stand-up comedy, κ.α.)⁸². (15-20 λεπτά γραφή και 10-15 λεπτά οι παρουσιάσεις).

Στόχος: οι μαθητές σε ρόλο δημιουργού – συγγραφέα (σατιριστή), αφού πλέον θεωρείται ότι έχουν αποκτήσει - σφαιρική και σε βάθος - γνώση για τη σχέση των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας μέσα σε αυτή σε διάφορες εποχές και κοινωνίες, καλούνται να δουν από απόσταση και με κριτική διάθεση το θέμα και να δημιουργήσουν ένα σατιρικό κείμενο μέσα στο οποίο θα καυτηριάζουν ή θα διακωμωδούν κάποια πτυχή του θέματος που εξετάζουν. Η σύνταξη κειμένου συμβάλλει, παράλληλα, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συγγραφής των μαθητών (γλώσσα, ύφος, κ.α.).

➤ Ερωτηματολόγια (10 λεπτά)

Μέθοδοι:

- a) Χρήση οπτικοακουστικών μέσων
- b) Χρήση μεθόδων θεατρικής αγωγής: δημιουργική γραφή, δραματοποίηση, θεατρικές ασκήσεις.

Εποπτικό υλικό:

- 1) Δραματοποίηση κειμένου σχολικού εγχειριδίου
- 2) γελοιογραφία
- 3) εργαστήρι δημιουργικής γραφής, δραματοποίηση υλικού που παρήγαγαν οι μαθητές
- 4) τεχνικές θεατρικής αγωγής

⁸² Στο «Παράρτημα 2.2» έχουν επισυναφθεί μερικά κείμενα των μαθητών.

2.2.5 Παραδοσιακό Σχέδιο Διδασκαλίας

Θέμα: Αξιοποιώντας τη σάτιρα στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' λυκείου.

Διδακτική ενότητα:

- «Τα φύλα στη λογοτεχνία»: θεατρική διασκευή του αποσπάσματος του σχολικού εγχειριδίου της Β' Λυκείου: «Στέλλα Βιολάντη», Γρ. Ξενόπουλος.
- Παράλληλο υλικό: απόσπασμα σχολικού εγχειριδίου: «Ερωτόκριτος», «Μια μέρα μιας Μαίρης»: σίχοι/μουσικοί Λουκιανός Κηλαηδόνης (πρώτη εκτέλεση: Αφροδίτη Μάνου), γελοιογραφία.

Διδακτικές ώρες που απαιτούνται: τέσσερις ώρες

Η διεξαγωγή του μαθήματος έγινε με τον τρόπο που είθισται να διδάσκεται η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ανάλυση κειμένου, χαρακτηρισμός προσώπων, χρήση παράλληλων κειμένων και υλικών, σύγκριση όμοιων ή διαφορετικών κειμένων, υλικών κ.α.)

2.3 Χρονοδιάγραμμα Εργασιών

Αρχικά ήρθαμε σε επαφή με λύκεια του νομού Χανίων, κατόπιν συνεννόησης με τις φιλόλογους που συνεργαστήκαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ορίστηκαν οι ημερομηνίες και δημιουργήσαμε το σχέδιο διδασκαλίας με βάση τη διδακτέα ύλη της περιόδου εκείνης. Η έρευνα στο σχολείο ξεκίνησε στις 19/01/2016 και ολοκληρώθηκε στις 03/02/2016. Πρόκειται για συνολικά 8 ώρες παρακολούθησης διδασκαλιών δύο τμημάτων Α' λυκείου (4 ώρες με βάση το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας και 4 ώρες με παραδοσιακή διδασκαλία του ίδιου υλικού), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε μονώρες διδασκαλίες.

Συγκεκριμένα:

Α) Το τμήμα που διδάχθηκε με τον παραδοσιακό τρόπο: 19/01 (1η διδακτική ώρα), 22/01 (1η διδακτική ώρα), 26/01 (1η διδακτική ώρα) και 02/02 (1η διδακτική ώρα). Στις 29/01 δεν πραγματοποιήθηκε μάθημα λόγω άδειας που είχε η φιλόλογος.

Β) Το τμήμα που διδάχθηκε το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας: 20/01 (7η διδακτική ώρα), 22/01 (3η διδακτική ώρα), 29/01 (3η διδακτική ώρα) και 03/02 (7η διδακτική ώρα). Στις 27/01 δεν πραγματοποιήθηκε μάθημα γιατί είχε προγραμματιστεί μία εκδήλωση από το σχολείο εκείνη την μέρα.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν πριν αρχίσουν οι διδασκαλίες και μετά το πέρας των διδασκαλιών, οι συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς διεξήχθησαν μετά το πέρας της έρευνας. Τέλος, κατά τη διάρκεια της έρευνας σημειώθηκαν από την ερευνήτρια παρατηρήσεις αλλά και σχόλια που ειπώθηκαν από τους μαθητές και τις εκπαιδευτικούς.

2.4 Ανάλυση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Στην ενότητα αυτή αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα που συλλέξαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Στην πρώτη υποενότητα αναλύονται τα δεδομένα από την ελεύθερη παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια του τμήματος που διδάχθηκε με παραδοσιακό τρόπο το μάθημα, έπειτα ακολουθεί η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων από το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε η παρεμβατική διδασκαλία. Ακολουθούν οι συνεντεύξεις με τις φιλολόγους και, τέλος, γίνεται προσπάθεια διεξαγωγής γενικών συμπερασμάτων και εκτιμήσεων.

2.4.1 Ανάλυση Αποτελεσμάτων Τμήματος Παραδοσιακής Διδασκαλίας

Παρατηρήσεις Ερευνήτριας τμήματος παραδοσιακής διδασκαλίας

1^η διδακτική ώρα: Η δομή της αίθουσας παρέμεινε η τυπική. Η εκπαιδευτικός από το βήμα της έδρας διεξήγαγε το μάθημα. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: ερωταπαντήσεις, κατευθυνόμενος διάλογος, παρεμβατική διδασκαλία με διακοπή της ροής ή της έκφρασης των μαθητών με σκοπό να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο της ύλης. Συχνή επιβολή ησυχίας από την εκπαιδευτικό προς τους μαθητές. Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών δεδομένου ότι ήταν και η 1^η διδακτική ώρα στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν αρκετά νωχελική.

2η διδακτική ώρα: Η διδασκαλία συνεχίστηκε στο ίδιο μοτίβο με την πρώτη διδακτική ώρα. Χρήση του πίνακα για την δημιουργία σχεδιαγραμμάτων κατά την ανάλυση του κειμένου με ορισμένους μαθητές να κρατούν σημειώσεις –

παθητικοί δέκτες. Η εκπαιδευτικός ελέγχει απόλυτα τη ροή του μαθήματος και οδηγεί τη σκέψη των μαθητών σε αυτά που πρέπει να διδαχθούν. Συμμετέχουν ορισμένοι μαθητές στη διαδικασία των ερωταπαντήσεων, η πλειοψηφία δεν παρουσιάζει ενεργητικότητα και ενθουσιασμό.

3η διδακτική ώρα: Η εισαγωγή οπτικοακουστικών μέσων (τραγούδι «Μια μέρα της Μαίρης») κίνησε πλειοψηφικά την προσοχή των μαθητών και ενεργοποίησε τη συμμετοχικότητά τους, χωρίς όμως να αλλάξει ο παθητικός τους ρόλος και η μη δυνατότητα αυτενέργειας και πρωτοβουλιών. Η γενική αίσθηση ήταν ότι τα πολυμέσα συνέβαλαν σε μια πιο θετική στάση των μαθητών κατά το μάθημα και πιο ενεργή συμμετοχή, σε αυτό, θεωρούμε ότι, συνέβαλε και το γεγονός ότι το κεντρικό θέμα συζήτησης «σχέσεις των δύο φύλων και η θέση της γυναίκας σε αυτή» μεταφέρθηκε σε μια πιο σύγχρονη εποχή, άρα υπόκειτο πιο άμεσα στα ενδιαφέροντά τους.

4η διδακτική ώρα: Οι παρατηρήσεις και εδώ είναι ίδιες με τις προηγούμενες διδακτικές ώρες με τους μαθητές πιο ενεργητικούς, καθώς το θέμα συζήτησης υπόκειται και στην εποχή τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι το επίπεδο των μαθητών ήταν υψηλό, οι απόψεις τους και η επιχειρηματολογία τους πολύ σωστά δομημένες.

Ανάλυση & Ερμηνεία Ερωτηματολογίων

Στο τμήμα όπου πραγματοποιήθηκε η παραδοσιακή διδασκαλία και στο οποίο φοιτούν 24 μαθητές, κατά την πρώτη ώρα και πριν ξεκινήσει το μάθημα δόθηκαν στα παιδιά που παρευρίσκονταν στην αίθουσα τα ερωτηματολόγια. Συνολικά απάντησαν 21 μαθητές (12 κορίτσια και 9 αγόρια). Δόθηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο μετά το πέρας της έρευνας ως επαναληπτική διαδικασία. Στους πίνακες που ακολουθούν παρατίθενται συγκριτικά τα αποτελέσματα των δύο ερωτηματολογίων ανά ερώτηση. Συνολικά τη 2^η φορά απάντησαν 22 μαθητές (13 κορίτσια και 9 αγόρια).

Αποτελέσματα 1^{ης} ερώτησης: Θεωρείτε ενδιαφέροντα τον τρόπο που γίνεται το μάθημα της λογοτεχνίας;

Πίνακας Α1

	Κορίτσια			Αγόρια			A & K
	A' φάση	B' φάση	ποσοστό	A' φάση	B' φάση	ποσοστό	συνολικό ποσοστό
Πάρα πολύ	1	0	4%	0	0	0%	2,33%
Πολύ	5	1	24%	3	3	33%	28%
Μέτρια	5	10	60%	2	2	22%	44,19%
Λίγο	1	2	12%	1	2	16,67%	14%
Καθόλου	0	0	0%	2	1	16,67%	7%
Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ	0	0	0%	1	1	11,11%	4,65%
σύνολο απαντήσεων	12	13	100%	9	9	100%	100,00%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Οι διαφορές μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων εντοπίζονται: στα αγόρια με μηδαμινή απόκλιση, ενώ, στα κορίτσια η απόκλιση ήταν μεγαλύτερη και με τάση προς τις αρνητικές απαντήσεις. Θεωρούμε ότι αυτή η αλλαγή οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος συζήτησαν με τους μαθητές του τμήματος που διδάχθηκαν την προτεινόμενη διδασκαλία, καθώς οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν την ίδια περίοδο. Καταλήξαμε σε αυτή την υπόθεση γιατί οι ίδιοι οι μαθητές σχολίασαν τόσο σε έμενα όσο και στην εκπαιδευτικό τους τον καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας του άλλου τμήματος ζητώντας να διδαχθούν κι εκείνοι με τον ίδιο τρόπο. Παρόλο, λοιπόν, που οι ίδιοι δεν διδάχθηκαν κατ' αυτόν τον τρόπο, ωστόσο, είχαν μέτρο σύγκρισης από τις αφηγήσεις των παιδιών του άλλου τμήματος. Τέλος, συνολικά η τάση στις απαντήσεις των μαθητών ήταν αρνητική κατά ποσοστό **65.19%** (μέτρια, λίγο, καθόλου).

Αποτελέσματα 2ης ερώτησης: Θεωρείτε ότι ο τρόπος που σας διδάσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας σας βοηθάει στην κατανόηση και την αφομοίωση του υλικού;

Πίνακας Α2

	κορίτσια			αγόρια			A+K
	A' φάση	B' φάση	ποσοστό	A' φάση	B' φάση	ποσοστό	συνολικό ποσοστό
Πάρα πολύ	1	2	12,00%	1	0	5,56%	9,30%
Πολύ	6	7	52,00%	3	1	22,22%	39,53%
Μέτρια	5	3	32,00%	2	5	38,89%	34,88%
Λίγο	0	1	4,00%	2	2	22,22%	11,63%
Καθόλου	0	0	0,00%	1	1	11,11%	4,65%
Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ	0	0	0,00%	0	0	0,00%	0,00%
σύνολο απαντήσεων	12	13	100,00%	9	9	100,00%	100,00%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Οι διαφορές μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων εντοπίζονται στα αγόρια με ελάχιστη απόκλιση και με τάση προς τις αρνητικές απαντήσεις κατά τη 2^η φάση, ενώ στα κορίτσια με ελάχιστη απόκλιση και με τάση προς τις θετικές απαντήσεις κατά τη 2^η φάση. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε αυτή την ερώτηση εξέφρασαν όλοι οι μαθητές άποψη καθώς δεν υπήρξε καμία σημείωση στην επιλογή «δεν γνωρίζω / δεν απαντώ». Στο σύνολο των απαντήσεων η τάση ήταν αρνητική κατά **51.16%** (μέτρια, λίγο, καθόλου) αν και η πλειοψηφία των απαντήσεων στις επιλογές, **39.53%**, ήταν «πολύ».

Αποτελέσματα 3^{ης} ερώτησης: Έχετε διδαχθεί ποτέ κάποιο μάθημα με την αξιοποίηση των τεχνικών της θεατρικής αγωγής και τη χρήση σάτιρας;

Πίνακες A3 (α, β)

α) Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΣΗΜΕΙΩΣΑΝ «Ναι»			
Κορίτσια		Αγόρια	
A' φάση	B' φάση	A' φάση	B' φάση
3: συμμετοχή σε θεατρική ομάδα εντός σχολείου	1: σκετσάκια σε επίσκεψη στη δημοτική βιβλιοθήκη	1: σε μεμονωμένες περιπτώσεις κάποιο θεατρικό σκετς για	1: στη βιβλιοθήκη κάναμε ένα μικρό θεατρικό ώστε να

	και ήταν πολύ ενδιαφέρον 2: θεατρική ομάδα 1: στο δημοτικό διδασκαλία της ιστορίας με καρτέλες και θεατρικό	να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα	κατανοήσουμε το λόγο της επίσκεψής μας – ρατσισμός 1: στο δημοτικό
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

β) Καταγραφή σε ποσοστά:

	Κορίτσια			Αγόρια			συνολικό ποσοστό
	A' Φάση	B' Φάση	ποσοστό	A' Φάση	B' Φάση	ποσοστό	
ΝΑΙ	3	4	28%	1	2	17%	23%
ΌΧΙ	9	9	72%	8	7	83%	77%
σύνολο απαντήσεων	12	13	100%	9	9	100%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Στα κορίτσια, τα οποία δεν έχουν βιώσει εμπειρία διδασκαλίας με θεατρική αγωγή, ο αριθμός παραμένει σταθερός στα ερωτηματολόγια, αυξήθηκε κατά ένα στη θετική απάντηση, όμως, λόγω της αύξησης του αριθμού των κοριτσιών που απάντησαν στη 2η φάση. Στα αγόρια μειώθηκε κατά ένα ο αριθμός στη μη συμμετοχή σε διδασκαλία με θεατρική αγωγή. Γενικότερα, κατά τη 2η φάση οι μαθητές ήταν πιο αναλυτικοί και επεξηγηματικοί ως προς τις εμπειρίες τους. Τα τελικά συμπεράσματα είναι ότι δεν έχουν προγενέστερη εμπειρία είτε από την αξιοποίηση της σάτιρας είτε από τη διδασκαλία με θεατρική αγωγή, και ότι η επαφή τους με θεατρικές δραστηριότητες είναι ευκαιριακή και αποσπασματική.

Αποτελέσματα 4ης ερώτησης: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη δομή του χώρου (αίθουσα) όπου διεξάγεται το μάθημα; (σημειώστε X σε όσα σας αντιπροσωπεύουν ή/και προσθέστε δικό σας χαρακτηρισμό).

Πίνακας Α4

	κορίτσια			αγόρια			συνολικό ποσοστό
	Α' φάση	Β' φάση	ποσοστό	Α' φάση	Β' φάση	ποσοστό	
Αδιάφορη	3	7	24%	5	6	35%	29%
Βαρετή	5	7	29%	5	5	32%	31%
Δυσλειτουργική	6	5	27%	2	2	13%	21%
Βοηθητική	1	0	2%	3	1	13%	7%
Ευχάριστη	1	2	7%	1	1	6%	7%
Άλλο*	2	2	10%	0	0	0%	6%
Σύνολο απαντήσεων	18	23	100%	16	15	100%	100%

*(Άλλο: εμπνευστική, κρύα, κλασική, μονότονη)

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Οι διαφορές μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων εντοπίζονται: στα, μεν, αγόρια με μηδαμινή σχεδόν απόκλιση κατά τη 2^η φάση και με τάση προς τις αρνητικές απαντήσεις. Στα, δε, κορίτσια η απόκλιση ήταν μεγαλύτερη κατά τη 2^η φάση με τάση επίσης προς τις αρνητικές απαντήσεις. Θεωρούμε ότι αυτή η αλλαγή οφείλεται στο γεγονός - όπως επισημάναμε και σε προηγούμενη ερώτηση - ότι συζήτησαν με τους μαθητές του τμήματος που διδάχθηκαν την προτεινόμενη διδασκαλία. Τέλος, το συνολικό ποσοστό των επιλογών των απαντήσεων, με το **81%** να σημειώνει τις τρεις πρώτες απαντήσεις, δείχνει ότι τα παιδιά δεν είναι ευχαριστημένα από την κλασική διάταξη της αίθουσας.

Αποτελέσματα 5^{ης} ερώτησης: Πώς θα κρίνατε τον (τυπικό/παραδοσιακό) τρόπο διδασκαλίας; (αναπτύξτε ελεύθερα τις σκέψεις σας)

Πίνακας Α5 (α)

Α' φάση	
Κορίτσια	Αγόρια
<ul style="list-style-type: none">- Στα κείμενα το μάθημα γίνεται με ωραίο και κατανοητό τρόπο. Ενδιαφέρον έχουν και τα μαθήματα που χρησιμοποιούμε προτζέκτορα.- Ο τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι αρκετά καλός.- Αν ο καθηγητής είναι καλός το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον.- Οι περισσότεροι καθηγητές είναι καλοί και μας εξηγούν καλά το μάθημα.- Ικανοποιητικό	<ul style="list-style-type: none">- Πολύ καλός- Πολύπλευρος και πολυδιάστατος.- Καλός- Πολύ ενδιαφέρον όσον αφορά τη λογοτεχνία.
<ul style="list-style-type: none">- Μερικές φορές είναι βαρετός.- Κάποιες φορές δεν καταλαβαίνω για ποιο πράγμα μιλάμε.- Δεν λειτουργεί όπως περίμενα.- Με τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας απαιτείται και πολύς χρόνος για διάβασμα στο σπίτι.	<ul style="list-style-type: none">- Βαρετός και αδιάφορος.- Θα μπορούσε να ήταν καλύτερος.- Δεν τον θεωρώ κατάλληλο αλλά δεν ξέρω αν μπορεί να βρεθεί καλύτερος.- Αν και κατανοητός είναι βαρετός και κουραστικός, δεν μου τραβάει το ενδιαφέρον.- Προάγει την αποστήθιση και δεν προβάλλει το πραγματικό νόημα του μαθήματος.
Δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση τρία κορίτσια.	

Πίνακας Α5 (β)

Β' φάση	
Κορίτσια	Αγόρια
<ul style="list-style-type: none"> - Μέσω των φυλλαδίων εργασίας δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να λειτουργήσουν σαν ομάδα και να δουν με άλλο μάτι το μάθημα. - Καλό και ευχάριστο. - Πιο ενδιαφέρον από άλλες χρονιές. - Ευχάριστο και κατανοητό. - Επικοινωνιακό 	<ul style="list-style-type: none"> - Αρκετά ενδιαφέρον. - Καλό. - Ο τρόπος διδασκαλίας μου αρέσει, η καθηγήτρια προσπαθεί να καταστήσει το μάθημα ενδιαφέρον.
<ul style="list-style-type: none"> - Οι καθηγητές φαίνεται να έχουν θέληση, αλλά κάποιοι δεν έχουν βρει τον κατάλληλο τρόπο. - Είναι αποδοτικός αλλά πραγματοποιείται με όχι τόσο ενδιαφέρον. - Ο τρόπος διδασκαλίας είναι παραδοσιακός και μονότονος και πολλές φορές δεν εξάπτει το ενδιαφέρον, όμως είναι αρκετά αποτελεσματικός αφού βοηθάει στην κατανόηση. - Θα έπρεπε η διδασκαλία να ήταν πιο παραστατική. - Δυσλειτουργικός - Τυπικός και τεχνοκρατικός - Μέτριος 	<ul style="list-style-type: none"> - Βαρετός - Ο τρόπος διδασκαλίας είναι καλός, αλλά βαρετός. - Κατανοητό αλλά αρκετά κουραστικό. - Είναι λάθος ο τρόπος διδασκαλίας, θα μπορούσε να βελτιωθεί ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται με περισσότερο ενδιαφέρον. - Πολύ μέτριο
<p>Δεν απάντησαν σε αυτή την ερώτηση ένα αγόρι και ένα κορίτσια.</p>	

Πίνακας Α5 (γ)

Κατηγοριοποίηση απαντήσεων & διεξαγωγή ποσοστών:

	A' φάση	B' φάση	ποσοστό	A' φάση	B' φάση	ποσοστό	συνολικό ποσοστό
Θετική απάντηση	5	5	40%	4	3	39%	40%
Αρνητική απάντηση	4	7	44%	5	5	56%	49%
Δεν απάντησαν	3	1	16%	0	1	6%	12%
σύνολο απαντήσεων	12	13	100%	9	9	100%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Οι μαθητές εξέφρασαν ελεύθερα τις σκέψεις τους. Αν και οι απαντήσεις τους σε έκταση ήταν λακωνικές, ωστόσο, μας βοηθάνε να συναγάγουμε με αρκετή ασφάλεια τα εξής συμπεράσματα: Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας παραδοσιακής/τυπικής διδασκαλίας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και να καθιστά το μάθημα κατανοητό. Αυτή η διαπίστωση οδηγεί και σε μια δεύτερη διαπίστωση: το μάθημα εξαρτάται, εν πολλοίς, από τον εκπαιδευτικό και η πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών περνάει σε δεύτερη μοίρα και καθορίζεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο παραδοσιακό/τυπικό μάθημα είναι περιορισμένη, ακόμα, είναι ρυθμιζόμενη και κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτικό. Η πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν αρνητική σε ποσοστό **49%** έναντι **40%** που ήταν οι θετικές απαντήσεις. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι οι απαντήσεις δεν ήταν καθαρά θετικές ή αρνητικές πάντα αλλά κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την τάση τους προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση.

6^η ερώτηση: Συμπληρώστε ό,τι άλλο θέλετε:

A' φάση: Εδώ οι περισσότεροι μαθητές δεν σημείωσαν τίποτα και όσοι αποφάσισαν να σημειώσουν έκαναν μία ζωγραφιά.

B' φάση: Κι εδώ οι μαθητές στην πλειονότητά τους δεν απάντησαν κάτι, κάποιιοι έκαναν μία ζωγραφιά και μία μόνο μαθήτρια σημείωσε ότι θα ήθελε να έβλεπαν περισσότερα video.

2.4.2 Ανάλυση Αποτελεσμάτων Τμήματος Παρεμβατικής Διδασκαλίας

Παρατηρήσεις από την αίθουσα διδασκαλίας

1ης διδακτικής ώρας: Αρχικά, τα παιδιά έδειξαν ζωηρό ενδιαφέρον με τη διαμόρφωση της αίθουσας, που τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και τους κίνησε την περιέργεια. Υπήρχε βέβαια μια σχετική αμηχανία και χρειάστηκε λίγος χρόνος μέχρι να βρει ο καθένας μία θέση στη νέα δομή της αίθουσας. Όταν φτάσαμε στη τεχνική «συζήτηση σε ρόλο», αρχικά, αντιμετώπισαν τη δραστηριότητα με αμηχανία και δίστασαν να μιλήσουν με αποτέλεσμα να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο. Όμως, άξιζε η καθυστέρηση γιατί στην πορεία και αφού πήραν πρωτοβουλία να μιλήσουν οι πιο τολμηροί, άρχισαν και οι υπόλοιποι να διασκεδάζουν, να προσπαθούν περισσότερο να σκεφτούν κάτι πάνω στο ρόλο για να πουν και, γενικότερα, να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Μάλιστα, όταν κάποιος μιλούσε οι υπόλοιποι αυθόρμητα, είτε μέσα από το ρόλο που υποδύονταν είτε και ως παρατηρητές, του ασκούσαν κριτική με χιουμοριστική διάθεση και σχολίαζαν όσα έλεγε, αν διαφωνούσαν.⁸³

Η εκπαιδευτικός συνέβαλε αρκετά ενθαρρύνοντας τα παιδιά να συμμετάσχουν και εξηγώντας τους τις δραστηριότητες. Αρχικά, βέβαια, ήταν περισσότερο παρεμβατική και με τάση να τα κατευθύνει και κάνοντας παρατηρήσεις, ωστόσο, στην πορεία τα άφησε πιο ελεύθερα. Τέλος, καθώς η 1^η ώρα πραγματοποιήθηκε την 7^η διδακτική ώρα, οπότε ο χρόνος διδασκαλίας ήταν

⁸³ «κατά την εφαρμογή, εξάλλου, η δασκάλα πρέπει να προσαρμόζει το μάθημα που σχεδίασε ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών. Έτσι, μπορεί να κάνει αλλαγές και να στραφεί στην κατεύθυνση στην οποία την οδηγεί η τάξη». Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 54.

σύντομος, και καθώς αναλώθηκε περισσότερος χρόνος στην δραστηριότητα «συζήτηση σε ρόλο», η τελευταία δραστηριότητα δεν μπόρεσε να ολοκληρωθεί εγκαίρως, έτσι, δόθηκε στα παιδιά ως άσκηση στο σπίτι, με σκοπό το επόμενο μάθημα να ξεκινήσει νωρίτερα και να αφιερωθούν λίγα λεπτά ώστε να γίνει η ανάγνωση των γραμμάτων.

2^η διδακτική ώρα: Το μάθημα ξεκίνησε νωρίτερα, και διαβάστηκαν τα γράμματα των παιδιών (η μία ομάδα συμμετείχε με δύο γράμματα τελικά, ενώ η 2^η ομάδα δεν πρόλαβε να υλοποιήσει την εργασία όπως δήλωσε)⁸⁴. Το μάθημα κύλησε ομαλά και τα παιδιά έδειξαν ζωηρότερο ενδιαφέρον στον αυτοσχεδιασμό και περισσότερη άνεση από την 1^η φορά. Μάλιστα, σύμφωνα με παρατήρηση της εκπαιδευτικού, όπως μου είπε μετά το πέρας της διδακτικής ώρας, συμμετείχαν ενεργά μαθητές που συνήθως είναι πιο νωχελικοί κατά την παραδοσιακή διδασκαλία, γεγονός που μας προκάλεσε ευχάριστη έκπληξη. Αξιοσημείωτο είναι ότι και η ίδια η εκπαιδευτικός ήταν πιο ελεύθερη σε σχέση με την πρώτη ώρα της διδασκαλίας και λιγότερο παρεμβατική στα παιδιά. Έδειξε και η ίδια να απολαμβάνει τη διδασκαλία ιδιαίτερα όταν μπήκε κι εκείνη σε ρόλο κατά τον τελευταίο αυτοσχεδιασμό. Γενικότερα, το μάθημα έκλεισε σε κλίμα εύθυμης διάθεσης και ευφορίας. Εκπαιδευτικός και μαθητές πήραν σοβαρά τους ρόλους τους και συνεργάστηκαν αρμονικά μέσα από αυτούς.

3^η διδακτική ώρα: Οι μαθητές έδειξαν ζωηρότερο ενδιαφέρον σε αυτή τη διδακτική ώρα. Οι συμμετοχές και η θέληση να εκφέρουν απόψεις ήταν περισσότερες, καθώς το θέμα άγγιζε άμεσα τα ενδιαφέροντά τους, την καθημερινότητά τους, την εποχή τους. Μάλιστα, κάποια ζευγάρια στον αυτοσχεδιασμό θέλησαν να φτιάξουν ολόκληρο σκηνικό (χρησιμοποιώντας συμβολικά θρανία, καρέκλες, βιβλία και διάφορα αντικείμενα μέσα από την τάξη). Ωστόσο, δεν έλειπαν και οι περιπτώσεις των πιο ντροπαλών στο να εκτεθούν. Δυστυχώς, ο διδακτικός χρόνος δεν έφτασε για να παρουσιάσουν όλα τα ζευγάρια τον αυτοσχεδιασμό τους στους συμμαθητές τους. Όμως, δουλεύοντας σε ζευγάρια κατά τη φάση προετοιμασίας του αυτοσχεδιασμού τους έδειξαν, πλειοψηφικά, ιδιαίτερο ζήλο και συνεργατικό πνεύμα.

⁸⁴ Τα γράμματα έχουν επισυναφθεί στο «Παράρτημα 2.1».

4^η διδακτική ώρα: Η διδασκαλία μπορούμε να πούμε ότι εκτυλίχτηκε και έκλεισε επιτυχώς. Παρά τις στιγμές αμηχανίες, ιδιαίτερα στην αρχή, οι μαθητές στην πλειονότητά τους έδειξαν θέληση να ενεργοποιηθούν, να δράσουν αυτόνομα, να δημιουργήσουν και να εκφράσουν τη δική τους οπτική. Η εκπαιδευτικός παρά την τάση της να θέλει να γίνει παρεμβατική και καθοδηγητική, το περιόριζε όλο και περισσότερο καθώς προχωρούσαν οι διδασκαλίες δίνοντας ελευθερίες στα παιδιά, παρότι και οι ίδιοι οι μαθητές έχοντας συνηθίσει σε άλλο μοντέλο διδασκαλίας, συχνά περίμεναν ή και ζητούσαν από την εκπαιδευτικό να τους καθοδηγήσει ή να τους οργανώσει. Σε γενικές γραμμές ήταν ήσυχο τμήμα από άποψη συμπεριφοράς και ως προς τη συνεργατικότητα του.

Ανάλυση & Ερμηνεία Ερωτηματολογίων

Στο τμήμα όπου εφαρμόστηκε η παρεμβατική διδασκαλία φοιτούν 27 μαθητές. Δόθηκε ερωτηματολόγιο πριν από τη διδασκαλία, το οποίο ήταν ίδιο με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές του τμήματος της παραδοσιακής διδασκαλίας. Μετά το πέρας της παρεμβατικής διδασκαλίας δόθηκε διαφορετικό ερωτηματολόγιο στους μαθητές. Με το πρώτο ερωτηματολόγιο θα ελεγχθεί η εμπειρία των μαθητών και η γνώμη τους για τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (συγκριτικά και με το τμήμα που διδάχθηκε παραδοσιακά το μάθημα), ενώ επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα αυτού του πρώτου ερωτηματολογίου θα αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης για το δεύτερο ερωτηματολόγιο που αφορά την παρεμβατική διδασκαλία.

A' φάση

Κατά την A' φάση ερωτηματολογίων απάντησαν συνολικά 21 μαθητές (17 κορίτσια και 7 αγόρια).

Αποτελέσματα 1^{ης} ερώτησης: Θεωρείτε ενδιαφέροντα τον τρόπο που γίνεται το μάθημα της λογοτεχνίας;

Πίνακας B1

	κορίτσια		αγόρια		συνολικό ποσοστό
Πάρα πολύ	0	0,00%	2	29%	8%
Πολύ	6	35%	1	14%	29%
Μέτρια	9	53%	3	43%	50%
Λίγο	1	6%	0	0%	4%
Καθόλου	0	0%	1	14%	4%
Δεν γνωρίζω / δεν απαντώ	1	6%	0	0%	4%
Σύνολο απαντήσεων	17	100,00%	7	100%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Η πλειοψηφία των μαθητών στην ερώτηση αυτή απάντησε «μέτρια», ωστόσο, η τάση ήταν προς τις αρνητικές απαντήσεις (μέτρια, λίγο, καθόλου) με ποσοστό **58%**. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην ίδια ερώτηση το τμήμα της παραδοσιακής διδασκαλίας παρουσίασε την ίδια τάση σε ποσοστό **65.19%**, με την πλειοψηφία των μαθητών και εκεί να τάσσεται προς την απάντηση «μέτρια».

Αποτελέσματα 2ης ερώτησης: Θεωρείτε ότι ο τρόπος που σας διδάσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας σας βοηθάει στην κατανόηση και την αφομοίωση του υλικού;

Πίνακας Β2

	Κορίτσια		Αγόρια		συνολικό ποσοστό
Πάρα πολύ	0	0%	1	14%	4%
Πολύ	8	47%	3	43%	46%
Μέτρια	7	41%	3	43%	42%
Λίγο	2	12%	0	0%	8%
Καθόλου	0	0%	0	0%	0%
Δεν γνωρίζω / δεν απαντώ	0	0%	0	0%	0%
σύνολο απαντήσεων	17	100%	7	100%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Εδώ ο αριθμός των ατόμων που επέλεξαν τις θετικές απαντήσεις είναι ίδιος με των αριθμό των ατόμων που επέλεξαν τις αρνητικές απαντήσεις, **50%-50%**. Στην ίδια ερώτηση το τμήμα της

παραδοσιακής διδασκαλίας παρουσίασε την ίδια περίπου τάση, σε ποσοστό **51.16%** προς τις αρνητικές απαντήσεις. Αν και η πλειοψηφία των απαντήσεων αφορούσε την επιλογή «πολύ» και στις δύο τάξεις.

Αποτελέσματα 3^{ης} ερώτησης: Έχετε διδαχθεί ποτέ κάποιο μάθημα με την αξιοποίηση των τεχνικών της θεατρικής αγωγής και τη χρήση σάτιρας;

Πίνακες Β3 (α, β)

α) Απαντήσεις μαθητών που είχαν προγενέστερη εμπειρία	
Κορίτσια	Αγόρια
<p>1: Στα κείμενα στο γυμνάσιο υποδυθήκαμε χαρακτήρες.</p> <p>3: Σε κάποιες τάξεις του δημοτικού είχαμε διδαχθεί θεατρική αγωγή.</p> <p>2: Στο γυμνάσιο σε εκπαιδευτική εκδρομή στο πολιτιστικό κέντρο μέσα από θεατρικές δραστηριότητες έμαθαν για τη ζωή του Ελ. Βενιζέλου.</p> <p>Σύνολο: 6 μαθήτριες</p>	<p>1: Στο γυμνάσιο σε εκπαιδευτική εκδρομή στο πολιτιστικό κέντρο μέσα από θεατρικές δραστηριότητες έμαθαν για τη ζωή του Ελ. Βενιζέλου.</p> <p>Σύνολο: 1 μαθητής</p>

β) Διεξαγωγή ποσοστών:

	κορίτσια		αγόρια		συνολικό ποσοστό
Ναι	6	35%	1	14%	29%
Όχι	11	65%	6	86%	71%
σύνολο απαντήσεων	17	100%	7	100%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Η πλειοψηφία των μαθητών δεν είχε προγενέστερη εμπειρία από την αξιοποίηση της σάτιρας ή της διδασκαλίας με θεατρική αγωγή. Όσοι είχαν κάποια εμπειρία, αυτή αφορούσε γενικότερα θεατρικές δραστηριότητες και ήταν ευκαιριακή και αποσπασματική. Μόνο τρεις μαθήτριες φαίνεται να είχαν διδαχθεί θεατρική αγωγή στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, στο δημοτικό σχολείο - όπου το μάθημα είναι επιλογής. Ίδια τάση αποσπασματικής και έμμεσης επαφής με θεατρική αγωγή / θεατρικές δραστηριότητες έδειξαν και τα αποτελέσματα του τμήματος της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Αποτελέσματα 4^{ης} ερώτησης: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη δομή του χώρου (αίθουσα) όπου διεξάγεται το μάθημα; (σημειώστε X σε όσα σας αντιπροσωπεύουν ή/και προσθέστε δικό σας χαρακτηρισμό).

Πίνακας Β4

	Κορίτσια		Αγόρια		συνολικό ποσοστό
Αδιάφορη	6	29%	1	13%	24%
Βαρετή	4	19%	2	25%	21%
Δυσλειτουργική	3	14%	5	63%	28%
Βοηθητική	4	19%	0	0%	14%
Ευχάριστη	2	10%	0	0%	7%
Άλλο*	2	10%	0	0%	7%
σύνολο απαντήσεων	21	100%	8	100%	100%

***(Άλλο: επαρκής, τυπική)**

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Το συνολικό ποσοστό των επιλογών των απαντήσεων - το **73%** επέλεξε τις τρεις πρώτες απαντήσεις - δείχνει ότι τα παιδιά δεν είναι ευχαριστημένα από τη διάταξη της αίθουσας. Το τμήμα της παραδοσιακής διδασκαλίας στην ίδια ερώτηση απάντησε επίσης με την ίδια τάση σε ποσοστό **81%**.

Αποτελέσματα 5ης ερώτησης: Πώς θα κρίνατε τον (παραδοσιακό) τρόπο διδασκαλίας; (αναπτύξτε ελεύθερα τις σκέψεις σας)

Πίνακες Β4 (α,β,γ)

α) Απαντήσεις Κοριτσιών
- Πολύ ωραίος και βοηθητικός. Αποδοτικός.
- Καλός
- Ενδιαφέρον
- Είναι ωραίο όταν χωριζόμαστε σε ομάδες
- Τα μαθήματα που χωριζόμαστε σε ομάδες είναι πιο ενδιαφέροντα.
- Ευτυχώς έχουμε καλούς καθηγητές και κάνουν το μάθημα πιο εύκολο και ευχάριστο.
- Αρκετά βοηθητικό και ενδιαφέρον για να κατανοήσουμε το μάθημα.
- Βαρετό
- Κάποιες φορές ο τρόπος διδασκαλίας είναι λίγο βαρετός και όχι τόσο αποτελεσματικός.
- Οι καθηγητές προσπαθούν να μας δώσουν σωστές βάσεις, όμως δεν έχουν την ευελιξία που χρειάζεται λόγω της τάξης ή και του Υπουργείου Παιδείας.
- Δεν είναι όσο ενδιαφέρον θα ήθελα.
- Πιστεύω ότι το μάθημα θα μπορούσε να είναι πιο δημιουργικό, όμως, όχι ότι φταίνε οι καθηγητές αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση.
- Θα ήθελα το μάθημα να ήταν πιο ενδιαφέρον και δημιουργικό
- Οι καθηγητές μας κάνουν αξιόπαινη προσπάθεια αλλά δεν αποδίδει λόγω των στενών ορίων που έχουν βάλει από το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Δεν μου αρέσει γιατί κάποια πράγματα δεν τα κατανοώ.
- Η δική μου γνώμη είναι ότι θα έπρεπε να κάνουμε πιο διαδραστικό μάθημα, θεωρώ το μάθημα ορισμένες φορές βαρετό.

β) Απαντήσεις Αγοριών
- Το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον από το γυμνάσιο αλλά ορισμένες φορές δεν προλαβαίνουμε να κάνουμε τις εργασίες στο σπίτι.
- Ενδιαφέρον και διασκεδαστικό.
- Με έχει βοηθήσει και προωθεί την αναζήτηση για περαιτέρω γνώσεις.
- Δεν βοηθάει και πολύ στην κατανόηση, αφού είναι βαρετός και μονότονος και δεν κάνουμε τίποτα το ενδιαφέρον.
- Δεν είναι ο καλύτερος αλλά ούτε και ο χειρότερος θα μπορούσε να ήταν και πιο ευχάριστος.
- Για τα πρότυπα τα οποία έχουμε είναι αρκετά καλός. Πιστεύω όμως ότι είναι βαρετός και με ελλείψεις.

Δεν απάντησε ένα αγόρι

γ) Κατηγοριοποίηση και ανάλυση ποσοστών

	Κορίτσια		Αγόρια		σύνολο απαντήσ εων
θετική απάντηση	7	44%	3	6%	43%
αρνητική απάντηση	9	56%	3	8%	52%
δεν απάντησαν	0	0%	1	14%	4%
συνολικές απαντήσεις	16	100%	7	29%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Στο τμήμα αυτό τα παιδιά ανέπτυξαν γραπτώς τις σκέψεις τους περισσότερο, συγκριτικά με τους μαθητές του τμήματος της παραδοσιακής διδασκαλίας που ήταν πιο λακωνικοί στις διατυπώσεις τους. Και σε αυτό το τμήμα οι μαθητές πλειοψηφικά βρίσκουν το μάθημα βαρετό και αδιάφορο, **52%**. Επίσης, από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνεται και σε αυτό το τμήμα η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση του μαθήματος από τους μαθητές, δηλαδή θεωρούν ότι από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται αν το μάθημα θα είναι καλό ή όχι. Ωστόσο, σε αυτό το τμήμα οι μαθητές πάνε κι ένα βήμα παραπέρα τις σκέψεις τους, καθώς αρκετοί θεωρούν ότι σημαντική ευθύνη για τη δυσλειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ευθύνεται και το Υπουργείο Παιδείας που είναι αρμόδιο για τη δόμηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Τέλος, τα παιδιά σε αυτό το τμήμα εξέφρασαν την ανάγκη να βρεθούν πιο δημιουργικοί τρόποι διδασκαλίας που να τους προσφέρουν, παράλληλα, και περισσότερη ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών. Μάλιστα, δείχνουν να επικροτούν τέτοιες κινήσεις, όπως για παράδειγμα οι θετικές αναφορές στον χωρισμό τους σε ομάδες κατά τη διεξαγωγή ασκήσεων για το μάθημα.

6η ερώτηση: Συμπληρώστε ό,τι άλλο θέλετε:

Κανένας μαθητής δεν σημείωσε κάτι σε αυτή την ερώτηση.

B' φάση

Κατά τη B' φάση τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές μετά το πέρας της εφαρμογής του σχεδίου της προτεινόμενης διδασκαλίας. Απάντησαν συνολικά 24 μαθητές (16 κορίτσια και 8 αγόρια).

Αποτελέσματα 1ης ερώτησης: Θεωρείτε ενδιαφέρον το παρόν σχέδιο διδασκαλίας που διδαχθήκατε στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Πίνακας Γ1

	Κορίτσια		Αγόρια		συνολικό ποσοστό
Πάρα πολύ	3	19%	1	13%	17%
Πολύ	8	50%	4	50%	50%
Μέτρια	4	25%	1	13%	21%
Λίγο	1	6%	2	25%	13%
Καθόλου	0	0%	0	0%	0%
Δεν γνωρίζω / δεν απαντώ	0	0%	0	0%	0%
σύνολο απαντήσεων	16	100%	8	100%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Η τάση της πλειονότητας των απαντήσεων των μαθητών ήταν προς την κατεύθυνση των θετικών επιλογών (πολύ, πάρα πολύ), **67%**.

Αποτελέσματα 2ης ερώτησης: Η χρήση σάτιρας πιστεύετε ότι είναι ένα μέσο που μπορεί να συμβάλει τόσο στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη όσο και στην περαιτέρω ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για ζητήματα που απασχολούν τόσο τους εφήβους όσο και την κοινωνία;

Πίνακας Γ2

	Κορίτσια		Αγόρια		συνολικό ποσοστό
Πάρα πολύ	4	25%	3	38%	29%
Πολύ	8	50%	1	13%	38%
Μέτρια	4	25%	3	38%	29%
Λίγο	0	0%	1	13%	4%
Καθόλου	0	0%	0	0%	0%
Δεν γνωρίζω / δεν απαντώ	0	0%	0	0%	0%
σύνολο απαντήσεων	16	100%	8	100%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Η τάση των απαντήσεων της πλειονότητας των μαθητών ήταν προς τις θετικές επιλογές (πολύ, πάρα πολύ), **67%**.

Αποτελέσματα 3^{ης} ερώτησης: Πιστεύετε ότι με τον παρόν τρόπο διδασκαλίας κατανοήσατε και αφομοιώσατε καλύτερα το διδακτικό υλικό;

Πίνακας Γ3

	Κορίτσια		Αγόρια		συνολικό ποσοστό
Πάρα πολύ	4	25%	2	25%	25%
Πολύ	7	44%	2	25%	38%
Μέτρια	3	19%	4	50%	29%
Λίγο	2	13%	0	0%	8%
Καθόλου	0	0%	0	0%	0%
Δεν γνωρίζω / δεν απαντώ	0	0%	0	0%	0%
σύνολο απαντήσεων	16	100%	8	100%	100%

Παρατηρήσεις: Η τάση των απαντήσεων της πλειονότητας των μαθητών ήταν προς τις θετικές επιλογές (πολύ, πάρα πολύ), **63%**.

Αποτελέσματα 4^{ης} ερώτησης: Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο που αξιοποιήθηκε ο χώρος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας; (σημειώστε X σε όσα σας αντιπροσωπεύουν ή/και προσθέστε δικό σας χαρακτηρισμό).

Πίνακας Γ4

	Κορίτσια		Αγόρια		συνολικό ποσοστό
Αδιάφορος	3	15%	0	0%	10%
Βαρετός	0	0%	1	11%	3%
Δυσλειτουργικός	1	5%	2	22%	10%
Βοηθητικός	6	30%	3	33%	31%
Ευχάριστος	9	45%	3	33%	41%
Άλλο*	1	5%	0	0%	3%
σύνολο απαντήσεων	20	100%	9	100%	100%

***(Άλλο: επαρκής)**

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Η τάση των απαντήσεων της πλειονότητας των μαθητών ήταν προς τις θετικές επιλογές (βοηθητικός & ευχάριστος), **72.%**.

Αποτελέσματα 5ης ερώτησης: Πώς θα κρίνατε τον παρόντα τρόπο διδασκαλίας; (αναπτύξτε ελεύθερα τις απόψεις σας)

Πίνακες Γ5 (α,β)

α) Απαντήσεις μαθητών	
Κορίτσια	Αγόρια
<ul style="list-style-type: none"> - Είναι πιο ενδιαφέρον και κατανοητό έτσι το μάθημα, ωστόσο, δεν μπορεί να εφαρμοστεί γιατί δεν έχουμε υποδομές και δεν είναι εύκολο. - Το προτιμώ από το παλιό. - Ενδιαφέρον. - Εμπεδώσαμε καλύτερα τη θέση της γυναίκας. - Μου άρεσε, αλλά θεωρώ ότι η τάξη δεν είχε τις κατάλληλες υποδομές γι' αυτό. - Πολύ ενδιαφέρον, όμως τα παιδιά δεν ήμασταν έτοιμα για κάτι τέτοιο. - Ξέφυγε λίγο, δεν ήταν βαρετό. - Δεν ήταν κανονικό μάθημα. - Μου άρεσε πάρα πολύ, δεν αισθανόμουν σε μάθημα. - Ιδιαίτερο. - Καλό, αλλά με καλύτερη συνεργασία μεταξύ μας θα ήταν καλύτερο. - Ενδιαφέρον αλλά δεν έχουμε υποδομές για κάτι τέτοιο. - Καλύτερο, αλλά δύσκολο στη συστηματική εφαρμογή του. - Καλύτερο και εμπεδώνουμε καλύτερα την ύλη. - Το προτιμώ. - Δεν απάντησε ένα κορίτσι. 	<ul style="list-style-type: none"> - Διαφορετικό, το προτιμώ έτσι. - Διαφορετικό, καλύτερα έτσι. - Κάτι διαφορετικό - Πολύ ενδιαφέρον, κατανοητό και ευχάριστο μάθημα. - Πιο ξεκούραστο. - Καλό. - Αν συνεργαζόμασταν πιο πολύ ίσως ήταν καλύτερα. - Θα ήταν πιο ενδιαφέρον κάτω από πιο κατάλληλες συνθήκες και κλίμα.

β) Κατηγοριοποίηση και ανάλυση ποσοστών

	Κορίτσια		Αγόρια		συνολικό ποσοστό
θετική απάντηση	14	88%	7	88%	88%
αρνητική απάντηση	1	6%	1	13%	8%
δεν απάντησαν	1	6%	0	0%	4%
σύνολο απαντήσεων	16	100%	8	100%	100%

Παρατηρήσεις ερευνήτριας: Η πλειοψηφία των μαθητών, **88%**, θεώρησε το παρεμβατικό σχέδιο διδασκαλίας πιο ενδιαφέρον συγκριτικά με τον συνηθισμένο και παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Η γενική τάση των απαντήσεων δείχνει ότι οι μαθητές προτιμούν αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, ωστόσο, αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση από μεγάλη μερίδα μαθητών πως είναι ανέφικτο να εφαρμοστεί σωστά και ολοκληρωμένα σε καθημερινή βάση γιατί, όπως επισημαίνουν, πιστεύουν ότι δεν ευνοούν οι σχολικές υποδομές. Τέλος, αρκετά παιδιά παρατήρησαν ότι δεν ήταν έτοιμα για έναν τέτοιο τρόπο διδασκαλίας χωρίς όμως να δείχνουν ότι τον απορρίπτουν.

6^η ερώτηση: Συμπληρώστε ό,τι άλλο θέλετε.

Εδώ απάντησε ένα κορίτσι: «Εάν το μάθημα που ακολουθήσει στο μέλλον είναι με παραδοσιακό τρόπο, να βάλουμε και θεατρικά στοιχεία». Ενώ δύο κορίτσια έκαναν ζωγραφιές.

2.4.3 Συνεντεύξεις

Σε αυτή την υποενότητα έχουν καταγραφεί οι συνεντεύξεις με τις φιλόλογους που συμμετείχαν στην έρευνα, η μία διδάσκοντας την οριστέα ύλη με παραδοσιακές τεχνικές, όπως δηλαδή θα δίδασκε το μάθημα μία τυπική μέρα, και η άλλη ακολουθώντας το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας που διαμορφώσαμε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και ακολουθώντας τις οδηγίες μας, καθώς δεν είχε εμπειρία στη διδασκαλία με θεατρική αγωγή.

Συνέντευξη από την εκπαιδευτικό Χρύσα Δοκιμάκη:

Η Χρύσα Δοκιμάκη ήταν η φιλόλογος που ανέλαβε την παρεμβατική διδασκαλία στο τμήμα όπου διδάχθηκε το σχέδιο διδασκαλίας που προτείναμε.

1) Είχατε προγενέστερη εμπειρία γνώσης ή διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων με την αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής.

- Όχι.

2) Τώρα που εμπλακήκατε σε αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας θεωρείτε ότι δίνετε μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και πρωτοβουλιών στους μαθητές;

- Σίγουρα, αφού μπορούν να χρησιμοποιήσουν και άλλες δεξιότητες πέραν του λόγου και να ξεφύγουν και από τα στενά όρια του θρανίου.
- 3) Πιστεύετε ότι είναι πιο δημοκρατικός και δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας και περιορίζει την παρεμβατικότητα του εκπαιδευτικού;**
- Προφανώς, αφήνει και ταυτόχρονα απαιτεί μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των μαθητών. Ωστόσο, εξακολουθεί να απαιτείται σε μεγάλο βαθμό η καθοδήγηση του διδάσκοντος.
- 4) Το χιούμορ και η σάτιρα πιστεύετε βοήθησε και γενικά βοηθάει στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη;**
- Βοηθάνε οπωσδήποτε, χρειάζεται όμως και μέτρο, καθώς υπάρχει, ειδικά σε πολυπληθή τμήματα, ο κίνδυνος να παρασυρθούν οι μαθητές και να είναι δύσκολη η συγκέντρωση στην ουσία του μαθήματος.
- 5) Πιστεύετε ότι η άμεση εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες (βιωματική μάθηση) βοήθησε τους μαθητές να αφομοιώσουν καλύτερα την ουσία της ύλης;**
- Πιστεύω ναι, σύμφωνα μάλιστα και με τα δικά τους λεγόμενα σε συζήτησή μας. Ειδικά όσοι ενεπλάκησαν στην απόδοση ρόλων, καθώς μπήκαν στην διαδικασία να βιώσουν έστω και φανταστικά, τα συναισθήματα και τις σκέψεις των προσώπων.
- 6) Παρατηρήσατε αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών;**
- Το ευχάριστο και η έκπληξη για μένα ήταν που είδα να δραστηριοποιούνται μαθητές που ήταν σχετικά απομονωμένοι κατά τη διάρκεια του τυπικού μαθήματος. Επίσης, μαθητές που δεν απέδιδαν ιδιαίτερα καλά στον γραπτό λόγο ήταν ανέλπιστα πρόθυμοι και πειστικοί στην απόδοση ρόλων.
- 7) Πιστεύετε ότι με τη μέθοδο αυτή εκπαιδευτικός και μαθητές αναπτύσσουν πιο ουσιαστική και ευχάριστη σχέση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;**
- Η διαρρύθμιση της τάξης όσο και το γεγονός ότι και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλους δημιουργεί σίγουρα ένα πιο ευχάριστο κλίμα στην τάξη και μια πιο άμεση σχέση μεταξύ αυτού και των μαθητών.

8) Πιστεύετε ότι είναι πιο ευχάριστος και δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό;

- Είναι πιο ευχάριστος και ενδιαφέρων τρόπος διδασκαλίας, ωστόσο, χρειάζεται περισσότερο χρόνο προετοιμασίας, αλλά και για τους μαθητές χρειάζεται κάποιος χρόνος προσαρμογής, καθώς είναι και για τις δύο πλευρές πρωτόγνωρη διαδικασία.

9) Πως σας φάνηκε ο τρόπος διδασκαλίας συγκριτικά και με τον τυπικό τρόπο;

- Προσωπικά μου άρεσε, είδα αποτελέσματα στα παιδιά και θα μου άρεσε να τον εφαρμόσω ξανά.

10) Κάτι άλλο που θα θέλατε να σημειώσετε από την εμπειρία σας αυτή;

- Αντιλαμβάνομαι ότι αρκετά πράγματα δεν πραγματοποιήθηκαν επακριβώς. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η τάξη είναι ένας ζωντανός οργανισμός και ένας προγραμματισμός δεν είναι πάντοτε εύκολο να ακολουθηθεί επακριβώς. Σας ευχαριστώ πολύ για την εμπειρία.

Συνέντευξη από την εκπαιδευτικό Σοφία Σαβράμη

Η Σοφία Σαβράμη ήταν η φιλόλογος που εφάρμοσε την παραδοσιακή διδασκαλία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

1) Θεωρείτε ότι οι συνθήκες κάτω τις οποίες πραγματοποιούνται τα μαθήματα βοηθούν τους μαθητές να αφομοιώσουν στο έπακρο την ύλη;

- Η αφομοίωση της ύλης έχει να κάνει με μία συνισταμένη παραγόντων. Ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος έχει να κάνει με τη στοχοθεσία του διδάσκοντος. Δηλαδή, οι συνθήκες διδασκαλίας διαμορφώνονται ανάλογα με τη δυναμική και τη δεκτικότητα του τμήματος. Στο συγκεκριμένο τμήμα που έγινε η έρευνα, για παράδειγμα, θεωρώ ότι οι μαθητές αφομοιώνουν σε ένα μεγάλο βαθμό την ύλη.

2) Θεωρείτε ότι το παρόν σύστημα διδασκαλίας προσφέρει στους μαθητές αρκετή ελευθερία έκφρασης, πρωτοβουλίας και ενεργητικής συμμετοχής;

- Εφόσον η διδασκαλία διεξάγεται με κατευθυνόμενο διάλογο, θεωρώ ότι τους προσφέρει την ελευθερία έκφρασης και συμμετοχής.

3) Θεωρείτε ότι το παρόν σύστημα διδασκαλίας δημιουργεί ευχάριστο κλίμα και θετική διάθεση τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό;

- Θεωρώ ότι μπορεί και το δημιουργεί ως ένα βαθμό.

4) Θεωρείτε ότι το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα αφήνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς να ορίσουν μόνοι τους ελεύθερα τόσο τον τρόπο διδασκαλίας όσο και το εκπαιδευτικό τους υλικό;

- Εξαρτάται από το μάθημα και από την τάξη. Στη λογοτεχνία για παράδειγμα υπάρχουν τέτοια περιθώρια ελευθερίας.

5) Πώς θα κρίνατε τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου;

- Θα μπορούσε να είναι και καλύτερες.

6) Κάτι άλλο που θα θέλατε να αναφέρετε (γενικά ή σε σχέση με την εμπειρία που αποκομίσατε από την παρούσα έρευνα).

- Είναι πολύ θετικό να διεξάγονται τέτοιες έρευνες, διότι συμβάλλουν στην ανανέωση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.4.4 Συμπεράσματα / Εκτιμήσεις

Σ' αυτή την υποενότητα θα απαντηθούν τα ερωτήματα προς διερεύνηση με βάση τις εκτιμήσεις μας από τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακόμα, θα γίνει προσπάθεια συναγωγής γενικότερων συμπερασμάτων όσον αφορά το θέμα που πραγματεύεται η διπλωματική εργασία «Αξιοποίηση της σάτιρας μέσω της θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

Όσον αφορά τα ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση:

Πόσο προτιμούν οι μαθητές τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας και πόσο τη διδασκαλία αυτής μέσω της θεατρικής αγωγής με την αξιοποίηση της σάτιρας;

Στις ερωτήσεις ανάπτυξης οι μαθητές εξέθεσαν τις απόψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας με τον οποίο διδάχθηκαν το μάθημα. Όσον αφορά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας απάντησαν οι μαθητές και των δύο τμημάτων. Κατά πλειονότητα θεωρούν το μάθημα που διεξάγεται με τον τυπικό τρόπο διδασκαλίας βαρετό και αδιάφορο, δηλαδή, δεν βρίσκουν ουσία και νόημα σε αυτό που συντελείται την ώρα διδασκαλίας. Επίσης, τα παιδιά επιζητούν πιο δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας, μάλιστα, δείχνουν να επικροτούν τέτοιες περιπτώσεις επισημαίνοντάς τες στις απαντήσεις τους. Όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών που διδάχθηκαν την ύλη μέσω της θεατρικής αγωγής, η πλειονότητα θεώρησε το παρεμβατικό σχέδιο διδασκαλίας πιο ενδιαφέρον από το τυπικό. Τέλος, η εκπαιδευτικός που ανέλαβε να διδάξει το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας έκρινε θετικά τη μέθοδο δηλώνοντας ακόμα ότι θα το επαναλάμβανε.

Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις ανάπτυξης των μαθητών διαπιστώσαμε ως προς τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας ότι τα παιδιά αξιολογούν την αποτελεσματικότητα μιας τυπικής διδασκαλίας από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και να καθιστά το μάθημα κατανοητό. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί και σε μια δεύτερη διαπίστωση: το μάθημα εξαρτάται, εν πολλοίς, από τον εκπαιδευτικό και η πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών περνάει σε δεύτερη μοίρα και καθορίζεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα είναι περιορισμένη, ακόμα είναι ρυθμιζόμενη και κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτικό.

Η δική μας παρατήρηση και εκτίμηση από τη διεξαγωγή της έρευνας είναι ότι η διαφοροποίηση μεταξύ παραδοσιακής διδασκαλίας και διδασκαλίας μέσω της θεατρικής αγωγής είναι αισθητή, με τη θεατρική αγωγή να υπερισχύει καθώς

αφήνει μεγαλύτερο χώρο για δημιουργικότητα και ανάληψη πρωτοβουλιών στους μαθητές, οι οποίοι αν και επιζητούν έναν διαφορετικό τύπο μαθήματος από τον παραδοσιακό, ωστόσο, ένωσαν μια σχετική αμηχανία – αναμενόμενη αφού διδάσκονταν πρώτη φορά με αυτό τον τρόπο. Ωστόσο, έδειξαν και μεγάλη προθυμία να προσπαθήσουν και τάση προτίμησης αυτού του τρόπου διδασκαλίας. Την ίδια αίσθηση μας άφησε και η εκπαιδευτικός η οποία απήλαυσε τη διαδικασία και όπως δήλωσε θα ήθελε να την εφαρμόσει ξανά, αν και όπως επισήμανε δεν έχει την κατάρτιση και τα μέσα που είναι απαραίτητα. Τα συμπεράσματα αυτά ταυτίζονται με ευρύτερες έρευνες που έχουν γίνει για το δράμα/θέατρο στην εκπαίδευση ως μέθοδο διδασκαλίας, οι οποίες συντέλεσαν και στην ανάπτυξη του δράματος/θεάτρου στην εκπαίδευση και στην ένταξή του στις σχολικές αίθουσες και στη χώρα μας αλλά και στο εξωτερικό.⁸⁵

Η συμμετοχή των μαθητών και ο ρόλος τους εκπαιδευτικού αλλάζει στη διδασκαλία μέσω της θεατρικής αγωγής συγκριτικά με το τμήμα που διδάχθηκε παραδοσιακά το σχέδιο διδασκαλίας;

Η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιούνται αισθητά κατά τη διδασκαλία μέσω της θεατρικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, που δίδαξε μέσω της θεατρικής αγωγής, υπήρξε ενεργός συμμετοχή μαθητών που κατά την παραδοσιακή διδασκαλία συνήθιζαν να είναι αμέτοχοι ή απομονωμένοι. Ακόμα, η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι με τη μέθοδο αυτή το μάθημα αποκτά πιο δημοκρατικό χαρακτήρα, καθώς τα παιδιά παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και έχουν μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν μέσω της θεατρικής αγωγής, αν και έκριναν θετικά τη μέθοδο, ωστόσο, θεωρούν ανέφικτο να εφαρμοστεί σωστά και ολοκληρωμένα κάτι τέτοιο σε καθημερινή βάση γιατί, όπως σημειώνουν, πιστεύουν πως δεν ευνοούν οι σχολικές υποδομές. Τέλος, αρκετά

⁸⁵ «Η ανάπτυξη του Δράματος στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης», Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 22-32.

παιδιά παρατήρησαν ότι δεν ήταν έτοιμα για έναν τέτοιο τρόπο διδασκαλίας, δηλαδή, δεν ήταν έτοιμα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εκθέσουν τις απόψεις τους είτε συζητώντας, είτε μέσα από ρόλους, χωρίς όμως να δείχνουν ότι απορρίπτουν αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, το αντίθετο μάλιστα τη βρήκαν αρκετά ενδιαφέρουσα. Την ίδια εντύπωση μας άφησε και η εκπαιδευτικός η οποία, αν και αρχικά είχε την τάση να γίνεται πιο καθοδηγητική, εν τέλει, προσαρμόστηκε στις συνθήκες και έδειξε να απολαμβάνει ιδιαίτερος τη συνεργασία της με τα παιδιά και να συμμετάσχει στις δραστηριότητες με ενθουσιασμό, ιδίως όταν έμπαινε και η ίδια σε ρόλο. Όμως, όπως ανέφερε δεν έχει κατάρτιση για κάτι τέτοιο, ωστόσο, εκδήλωσε ζωηρό ενδιαφέρον για να μάθει και να ασχοληθεί περαιτέρω στο μέλλον.

Αφομοίωσαν οι μαθητές καλύτερα το υλικό μέσω της διδασκαλίας με θεατρική αγωγή; Ποια η γνώμη τους αντίστοιχα για την παραδοσιακή διδασκαλία;

Οι μαθητές που διδάχθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, στην ερώτηση αν θεωρούν ότι ο τρόπος αυτός διδασκαλίας τους βοηθάει στην κατανόηση και αφομοίωση της ύλης, σε ποσοστό **51.16%** έκλιναν προς τις αρνητικές απαντήσεις. Στην ίδια ερώτηση το τμήμα που διδάχθηκε με θεατρική αγωγή παρουσίασε περίπου την ίδια τάση σε ποσοστό **50%**. Ενώ, μετά το πέρας της διδασκαλίας με θεατρική αγωγή το ίδιο τμήμα απάντησε για τη διδασκαλία με θεατρική αγωγή θετικά (πολύ, πάρα πολύ) σε ποσοστό **63%**. Τέλος, να σημειώσουμε ότι η εκπαιδευτικός θεώρησε πως οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερο ζήλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος με θεατρική αγωγή και θεωρεί ότι μέσω της βιωματικής μάθησης οι μαθητές εμπέδωσαν καλύτερα την ύλη, μάλιστα, παρατήρησε την ενεργή συμμετοχή μαθητών που κατά τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας δεν συμμετέχουν στο μάθημα.

Πώς εκλαμβάνουν οι μαθητές την τυπική δομή της αίθουσας και πώς τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία μέσω της θεατρικής αγωγής;

Το συνολικό ποσοστό των επιλογών των απαντήσεων των μαθητών του τμήματος που διδάχθηκε με θεατρική αγωγή, **73%**, επέλεξαν τα επίθετα «δυσλειτουργική, βαρετή, αδιάφορη» για να χαρακτηρίσουν την τυπική διάταξη της αίθουσας, ενώ οι ίδιοι μαθητές σε ποσοστό, **72%**, έκριναν τη διάταξη της

αίθουσας, όπως διαμορφώθηκε κατά τη θεατρική αγωγή, «βοηθητική και ευχάριστη». Το τμήμα που διδάχθηκε με παραδοσιακή διδασκαλία χαρακτήρισε την τυπική δομή της αίθουσας επιλέγοντας επίσης τα επίθετα: «δυσλειτουργική, βαρετή και αδιάφορη», σε ποσοστό **81%**.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από την τυπική διάταξη της αίθουσας - η οποία διάταξη, να σημειώσουμε εδώ, προάγει την παθητικοποίηση των μαθητών και το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Η δική μας παρατήρηση είναι ότι αρχικά μαθητές και εκπαιδευτικός αντιμετώπισαν με αμηχανία τη δομή της αίθουσας επειδή έπρεπε να βρουν μία νέα θέση και έναν νέο «ρόλο» μέσα σε αυτή, ωστόσο, ανταποκρίθηκαν άμεσα και ένιωσαν άνετα, μάλιστα, κάποιοι μαθητές σχολίασαν ότι έκαναν μάθημα χωρίς να νιώθουν ότι βρίσκονται σε μάθημα.

Πώς δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τη σάτιρα ως εργαλείο διδασκαλίας μέσω της θεατρικής αγωγής;

Στην ερώτηση αν αξιολογούν θετικά τη χρήση σάτιρας η τάση της πλειονότητας των μαθητών ήταν προς τις θετικές απαντήσεις (πολύ, πάρα πολύ), **67%**. Επίσης, η εκπαιδευτικός σχολίασε θετικά τη χρήση της αν και θεωρεί ότι πρέπει να υπάρξει μέτρο και όρια ώστε να μην παρεκτραπεί η κατάσταση στην τάξη.

Η δική μας εκτίμηση είναι ότι συνέβαλε αρκετά για να «σπάσει ο πάγος» και να αποβάλουν οι μαθητές και η εκπαιδευτικός την αρχική τους αμηχανία. Επίσης, συνέβαλε στη δημιουργία εύθυμου κλίματος στην τάξη καθώς αρκετές φορές προκλήθηκε το γέλιο. Ακόμα, συνέβαλε στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, οι οποίοι προσπαθούσαν να γίνουν εφευρετικοί και να βρουν τις κατάλληλες ατάκες που να ανταποκρίνονται τόσο στο περιεχόμενο της δραστηριότητας αλλά να προκαλέσουν και το γέλιο στους συμμαθητές τους.

2.5 Επέκταση / Εκτιμήσεις

*Μπορούν οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν και να διδάξουν με τη μέθοδο της
θεατρικής αγωγής;*

Ξεκινώντας με τις παρατηρήσεις μας πάνω στην έρευνα: η φιλόλογος που εφάρμοσε το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας δεν είχε προγενέστερη εμπειρία, ωστόσο, ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχεδίου διδασκαλίας. Πράγμα που συγκλίνει με μελέτες που τονίζουν ότι δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει βαθιά θεατρική εμπειρία για να μπορέσει να φέρει εις πέρας ένα σχέδιο διδασκαλίας με τεχνικές του θεάτρου / δράματος στην εκπαίδευση⁸⁶.

Πιστεύουμε ότι ειδικότερα στο μάθημα της λογοτεχνίας η χρήση της θεατρικής αγωγής ως μεθόδου διδασκαλίας έχει πολλά οφέλη και η εφαρμογή της κρίνεται εφικτή ακόμα και σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεγάλη θεατρική εμπειρία, όπως ο κλάδος των φιλολόγων που διδάσκει το μάθημα στην Ελλάδα. Θεωρούμε ότι με τη διαμόρφωση ενός σχεδίου επιμόρφωσης για τη θεατρική αγωγή ως μεθόδου διδασκαλίας θα είναι εφικτή η εφαρμογή της από εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία τους.

Όσον αφορά τις τεχνικές της σάτιρας, και των μορφών του κωμικού γενικότερα - θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί τα έχουν διδαχθεί κατά το προπτυχιακό τους πρόγραμμα στη φιλοσοφική σχολή - με τη βοήθεια της επιμόρφωσης πάνω στη θεατρική αγωγή, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτές τους τις γνώσεις πλέον όχι μόνο προς την λογοτεχνική τους πλευρά αλλά και ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο της μεθόδου της θεατρικής αγωγής σε ενότητες που ενδείκνυται η αξιοποίηση του συνδυασμού αυτού. Πιστεύουμε ότι η σάτιρα μπορεί ως τεχνική μέσω της θεατρικής αγωγής να συμβάλλει καθοριστικά στο μάθημα - τους λόγους τους έχουμε επισημάνει σε προηγούμενες ενότητες. Εκτιμούμε ότι η ένταξη της ενδείκνυται σε κάποιες δραστηριότητες ενός σχεδίου διδασκαλίας με τη μέθοδο της θεατρικής αγωγής, ή/και σε μία ενότητα που θα εξετάζει τις μορφές του κωμικού λογοτεχνικά.

⁸⁶ Sun 2003: 1.

2.6 Τελικά Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μέσα από την έρευνα κρίνεται ότι η παιδαγωγική αναγκαιότητα της θεατρικής αγωγής στη διδακτική πράξη φαίνεται βαρύνουσας σημασίας - καθώς βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές και τις δημιουργικές δεξιότητές τους, τα ταλέντα τους, και να αφομοιώσουν καλύτερα τη διδακτέα ύλη - διαπίστωση που συγκλίνει έτσι με τις μελέτες και τις έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα του θεάτρου / δράματος στην εκπαίδευση.⁸⁷ Ακόμα, συμβάλλει στο να έχει η διδακτέα ύλη περισσότερη ουσία και σημασία για τους μαθητές καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί στην καθημερινότητά τους αφού συνδέεται πλέον με τα ενδιαφέροντά τους, ενώ, με την παραδοσιακή διδασκαλία είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή η σύνδεση της ύλης τόσο με τα ενδιαφέροντα των μαθητών όσο και με τη γενικότερη χρησιμότητα που μπορεί να έχει γι' αυτούς το εκάστοτε μάθημα στη ζωή τους - εδώ το συγκεκριμένο μάθημα λογοτεχνίας.

Επιπλέον, οι τεχνικές και οι δραστηριότητες της θεατρικής αγωγής κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον στους μαθητές, οι οποίοι δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία συμμετοχής σε αυτό. Ακόμα, η χρήση σάτιρας, και των μορφών του κωμικού γενικότερα, βοηθάει στη δημιουργία εύθυμου κλίματος και ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη, δίνει κίνητρα στους μαθητές να σκεφτούν κριτικά, και συμβάλλει στην ανάπτυξη της εφευρετικότητάς τους - να βρουν την κατάλληλη αστεία ατάκα, το κατάλληλο λογοπαίγνιο κ.λπ.

Τέλος, συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους και της πολυσήμαντης χρήσης της γλώσσας μας. Δηλαδή, συμβάλλει στον κοινωνικό γραμματισμό των μαθητών καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις και να εργαστούν με κείμενα γραπτά ή προφορικά, ή και με μη-γλωσσικά κείμενα. Ακόμα, ενισχύει τον πολλαπλό γραμματισμό τους αφού εργάζονται σε διαφορετικά επικοινωνιακά δίκτυα, για παράδειγμα στο προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας έγινε χρήση και τραγουδιού αλλά και εικόνας (γελοιογραφία).⁸⁸

⁸⁷ Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 21-22.

⁸⁸ Kempe 2003: 65-78.

Κλείνοντας, να σημειώσουμε ότι η χρήση θεατρικής αγωγής κατά τη διδασκαλία μπορεί να γίνει σε πολλά ακόμα μαθήματα, όπως έχει διαπιστωθεί από άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα. Γι' αυτό, άλλωστε, σε αγγλοσαξονικές χώρες έχει παγιωθεί εδώ και χρόνια ως μέθοδος διδασκαλίας. Το γέλιο και το χιούμορ βοηθούν στη δημιουργία καλής ατμόσφαιρας και, έτσι, συμβάλλουν στη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών με μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικών με μαθητών. Η σάτιρα, και οι κορφές του κωμικού γενικότερα, ως τεχνικές στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής προάγουν το γέλιο και το χιούμορ, παράλληλα, συμβάλλουν και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που είναι και το βασικό ζητούμενο στο σχολικό περιβάλλον αφού πάνω από όλα το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα θέλει να δημιουργήσει πολίτες σκεπτόμενους. Ενδείκνυται, λοιπόν, η χρήση της σάτιρας, και των μορφών του κωμικού γενικότερα, ως εργαλείων διδασκαλίας για την ενίσχυση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος, κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα και πιο συγκεκριμένα, σε εκείνα που ήδη στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται ότι κατά τη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόζουν και την τεχνική της δραματοποίησης. Τέλος, η θεατρική αγωγή με το περιβάλλον που δημιουργεί τόσο στη δομή της αίθουσας όσο και στον τρόπο διδασκαλίας δίνοντας πιο ενεργητικό ρόλο στο μαθητή και αξιοποιώντας τις εμπειρίες του, οδηγεί σε ένα πιο δημοκρατικό μοντέλο διδασκαλίας. Επίσης, η σάτιρα προάγοντας την ελευθερία έκφρασης και καλλιεργώντας την κριτική σκέψη συμβάλλει και αυτή με τη σειρά της στη δημιουργία ενός πιο ελεύθερου και εκδημοκρατισμένου μοντέλου διδασκαλίας.

2.7 Αξιολόγηση / Δυσκολίες

Οι δυσκολίες που είχαμε πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας αφορούσαν αφενός την εξεύρεση σχολείου, αφετέρου - και κυρίως - την ομαλή ένταξη της έρευνας στο πρόγραμμα του μαθήματος χωρίς να επηρεαστεί η προγραμματισμένη ύλη. Οι δυσκολίες αυτές μας ώθησαν στο να γίνουμε ευέλικτοι και διαλλακτικοί ως προς τον τύπο έρευνας που ακολουθήθηκε, καθώς και στον περιορισμό της έρευνας σε ένα μόνο μάθημα - λογοτεχνία Α' λυκείου. Ενώ αρχικά είχαμε πραγματοποιήσει έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια για να εντοπίσουμε εκείνες τις

ενότητες που ενδείκνυται για διδασκαλίας μέσω σάτιρας σε συνδυασμό με τη Θεατρική Αγωγή. Από την έρευνα αυτή συμπεράναμε ότι υπάρχει αρκετό υλικό στα σχολικά εγχειρίδια των φιλολογικών μαθημάτων στο οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τόσο η θεατρική αγωγή ως μέθοδος, όσο και η σάτιρα ως τεχνική της. Ωστόσο, θεωρούμε, ο σχεδιασμός της διδακτέας ύλης είναι τέτοιος που περιορίζει τη χρήση τους και τα πλεονεκτήματα που μπορούν να προσδώσουν στο μάθημα. Ακόμα, πιστεύουμε ότι τόσο ο υπάρχων σχεδιασμός της διδακτέας ύλης όσο και ο παραδοσιακός τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων δεν υπηρετεί επαρκώς ακόμα και τους ίδιους τους σκοπούς/στόχους που έχουν οριστεί για το εκάστοτε φιλολογικό μάθημα. Εκτιμούμε, δε, ότι αυτό θα εξαλειφόταν με τη χρήση της μεθόδου της θεατρικής αγωγής, και, ενίοτε, τη χρήση της σάτιρας, και των μορφών του κωμικού γενικότερα, ως εργαλεία στη διδασκαλία.

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας αφορούν: το γεγονός ότι η 4/ωρη διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα μονώωρα λόγω του τρόπου που ήταν διαμορφωμένο το σχολικό πρόγραμμα, ενώ αρχικά είχαμε σχεδιάσει τη διδασκαλία για δύο δίωρα. Έτσι, προσαρμόσαμε καταλλήλως κάποιες δραστηριότητες ώστε να αποτελούν, παράλληλα, αφόρμηση και ανακεφαλαίωση των όσων είχαν προηγηθεί. Η πίεση του περιορισμένου διδακτικού χρόνου ήταν ένας ακόμα περιορισμός ως προς το σχεδιασμό του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας, αλλά και μια δυσκολία που αντιμετωπίσαμε και στην πράξη ιδίως κατά την πρώτη ώρα διδασκαλίας. Το γεγονός, δηλαδή, ότι τόσο η εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές δεν είχαν κάποια παρόμοια προγενέστερη εμπειρία τέτοιας μορφής διδασκαλίας τους έκανε συχνά πιο αμήχανους και αργούς στις αντιδράσεις και στις πρωτοβουλίες που καλούνταν να πάρουν, αλλά έδειχναν καλή θέληση και προσπάθησαν να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του μαθήματος. Θετικό σημείο, ίσως, σε αυτή τη δυσκολία αποτελεί ότι οι αντιδράσεις τους και τα σχόλια τους, για τον διαφορετικό αυτό τρόπο διδασκαλίας, ήταν πιο αυθόρμητα.

Παράρτημα

1. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε ή δόθηκε στην τάξη

1.1 Στέλλα Βιολάντη του Γρηγορίου Ξενόπουλου (διασκευή)

Δραματοποίηση του αποσπάσματος του σχολικού εγχειριδίου

Μ. Ήρθα να σου πω δυο λόγια.. (Η Στέλλα σκυφτή στην καρέκλα) Στέλλα, ακούς;

Σ. Τι είναι; (χαμηλόφωνα)

Μ. Παραμονές της Παναγίας είναι, σε λίγο θα έχουμε γιορτές στο σπίτι. Να πέσεις στα πόδια του πατέρα σου και να του γυρέψεις συγχώρεση. Να του πεις πως μετάνιωσες και πως στο εξής δε θα κάνεις τίποτα χωρίς το θέλημά του. Να τον βεβαιώσεις πως θα παύσεις να συλλογίζεσαι τον Χρηστάκη. Κι εκείνος θα σε συγχωρέσει και γρήγορα θα φροντίσει να σε παντρέψει, όπως σου πρέπει, μ' έναν καλό και άξιο... αμή τι;

Σ. Όχι! (είπε με ηρεμία και γαλήνη)

Μ. Όχι;!

Σ. Όχι! (είπε τώρα με πείσμα)

Μ. Μα παιδί μου συλλογίζεσαι τι λες; Συλλογίζεσαι τι κάνεις;

Σ. Όχι! (είπε τώρα με αγανάκτηση και σηκώθηκε όρθια) Όχι! Χίλιες φορές όχι! Ό,τι έκαμα ήταν κακό το ξέρω. Μα το έκαμα τώρα. Του έγραψα «είμαι δική σου» και θα είμαι για πάντα. Ναι, να πέσω στα πόδια του πατέρα μου και να του φιλήσω τα χέρια, και να του γυρέψω συχώρεση γι' αυτό που έκαμα, έτσι χωρίς να το θέλω, σε μια στιγμή τρέλας, αδυναμίας... μα να με συγχωρέσει κι εκείνος και να μου δώσει το Χρηστάκη... Α, να μη σου κατοφάινεται και σώπα! Καλός, κακός, αυτός είναι τώρα για μένα. Ακούστηκα μαζί του, κι αυτό μου φτάνει. Έπειτα τι σας μέλει εσάς; Εγώ θα είμαι ευτυχισμένη, εμένα μ' αρέσει. Πως είναι φτωχός; Πφ! Βλέπω τι ευτυχία που έχετε οι πλούσιοι στα σπίτια σας... επιτέλους αλλιώςτικα δεν γίνεται. Άλλον εγώ δεν παίρνω!

Μ. Μα ορίζεις εσύ τον εαυτό σου;

Σ. Τον ορίζω!

Μ. Όχι, ο πατέρας σου σε ορίζει.

Σ. Εγώ, εγώ ορίζω τον εαυτό μου. Να, κοίταξε τον ορίζω! Τον ορίζω!

Μ. Τι θέλεις να πεις με αυτό;

Σ. Να, ό,τι τον εαυτό μου τον κάνω ό,τι θέλω... μπορώ να κόψω τώρα το χέρι μου και να το πετάξω από το παράθυρο; Ε, ορίζω τον εαυτό μου. Ο πατέρας μου τίποτα δεν μπορεί να κάμει. Πως θα με δείρει; Πως θα με κλείσει; Πως θα με σκοτώσει; Τι με τουτο; Πάλι εγώ κάνω ό,τι θέλω – τον εαυτό μου – και σα δε θέλω εγώ, άλλον δεν παίρνω. Όχι, ποτέ δε θα με δώσει σε όποιον θέλει εκείνος. Σας το λέω για να το ξέρετε μια για πάντα, γιατί δεν θα το ξαναπω: Ή το Χρηστάκη ή κανέναν. Εγώ είμαι η Στέλλα του Βιολάντη!

Μ. Εκατάλαβα. Μα δεν συλλογίζεσαι δυστυχησμένη τι θα πάθεις αν ακούσει τέτοιο πράμα ο πατέρας σου;

Σ. Δεν τον φοβάμαι! Και τι θα μου κάμει; Θα με σκοτώσει... είναι άλλο; Ε, δε με μέλει, σου είπα. Εγώ δε γυρεύω να ζήσω, παρά να ζήσω ευτυχισμένη. Αν δεν μπορώ καλύτερα να με σκοτώσει... καλύτερα να πεθάνω... στάσου να σου πω, αν δεν έγραφα εκείνο το γράμμα, δε θα με έγνοιαζε. Μα τώρα το έγραψα, θα κάμω ό,τι μπορώ για να σώσω την υπόληψή μου. Θα μου τη σώσει ο γάμος; Θα μου τη σώσει ο θάνατος; Μου είναι αδιάφορο. Είδες αν άνοιξα το στόμα μου να παραπονεθώ ποτέ για τα βασανιστήρια που μου κάνετε τόσο καιρό;

Μ. Καλέ τίνος τα λες αυτά τα παραμύθια; Και τι πως έγραψες ένα γράμμα, που στο κάτω κάτω το πήραμε πίσω; ... εγώ να σου πω τι είναι: είναι... που αγαπάς το Χρηστάκη.

Σ. Ναι, τον αγαπώ. Αν δεν τον αγαπούσα, δε θα του έδινα ακρόαση. Αν δεν τον αγαπούσα, δε θα μ' έγνοιαζε για το γράμμα, - ούτε η πρώτη είμαι ούτε η ύστερη – δε θα επίμενα ολοσδιόλου, και θα έπαιρνα όποιον ήθελε ο πατέρας μου. Μα τον αγαπώ και θα κάμω ό,τι μπορέσω για να τον πάρω.

Μ. Βγαλ' το από το νου σου, γιατί ο πατέρας σου δεν τ' ακούει!

Σ. Ποιος το ξέρει; Μπορεί στο τέλος να με λυπηθεί και να δει το σωστό. Έχουμε τόσα παραδείγματα!

Μ. Α! τέτοιες ελπίδες έχεις; Ω, κακομοίρα, κακομοίρα! Δεν τον ξέρεις τον πατέρα σου!

Σ. Μπορεί, μα εμένα δεν με χωράει άλλο ετούτο το σπίτι! (απομακρύνεται από την μητέρα της και κάθεται πάλι) όχι! Δεν με χωράει το σπίτι... Σε κάθε χτύπημα που μου δίνουν, ακούω μέσα μου σα μια φωνή να μου λέει: «Φύγε! Φύγε...».

Μ. Τι είπες; Να φύγεις; Ω, συμφορά μου και μαυρίλα μου! ... να φύγεις;

Σ. Δεν είπα τέτοιο πράμα! Σεις μου το λετε με τον τρόπο σας.

Μ. Όχι, το είπες. Είπες πως θα φύγεις! Και για κοίταξε καλά γιατί εγώ δεν...

Σ. Ναι, το είπα! Το είπα και θα το κάμω! (με πείσμα και θυμό)

Μ. Εκατάλαβα, εσύ παιδί μου έχεις το διάλογο μέσα σου!

1.2 Χαρτόνια

Χαρακτηριστικά θάλασσας

1. ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ
2. ΕΛΕΥΘΕΡΟΣΤΟΜΙΑ
3. ΛΟΓΟΠΑΙΓΝΙΟ
4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ / ΧΑΡΑΚΤΗΡΟΛΟΓΙΑ
5. ΑΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΥΠΕΡΒΟΛΗ
6. ΑΝΑΤΡΕΠΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ
7. ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ
8. ΚΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:
 - α. ΕΙΡΟΝΕΙΑ
 - β. ΧΙΟΥΜΟΡ
 - γ. ΣΑΡΚΑΣΜΟΣ
 - δ. ΧΛΕΥΗ
 - ε. ΑΥΤΟΣΑΡΚΑΣΜΟΣ
 - στ. ΛΟΙΔΟΡΙΑ ΚΑΙ ΓΚΡΟΤΕΣΚΟ

ΜΟΡΦΕΣ ΣΑΤΙΡΑΣ

1. Δημοσιογραφία π.χ. χρονογράφημα
2. Λογοτεχνία π.χ. ποίηση (ελεγείες)
Περιογραφία
3. Θέατρο π.χ. επιθεώρηση, stand-up comedy
4. Τηλεόραση π.χ. σατιρικές τηλεοπτικές εκπομπές
5. Διαδίκτυο π.χ. σατιρικές εκπομπές από Γιουτιούπερς
σατιρικά άρθρα κ.α.
6. Μουσική π.χ. τραγούδια με σατιρικό στίχο
7. Ζωγραφική π.χ. γελοιογραφίες

1.3 Χαρτάκια που μοιράστηκαν κατά τη δραστηριότητα:

Παρατηρητής από τον 21ο αιώνα: Ο μαθητής που θα αναλάβει το ρόλο θα πρέπει να δράσει ως ο εαυτός τους, να σχολιάσει τη σχέση των δύο φύλων και τη θέση της γυναίκας των εποχών των ηρώων από τη σκοπιά ενός ατόμου του 21ου αιώνα, να εκφέρει τη γνώμη του με βάση την υπόθεση: Τι θέση θα έπαιρνε για την εκάστοτε υπόθεση, αν ήταν μέλος σε μία από τις δύο οικογένειες;

Στέλλα: Αντιδραστική για τα δεδομένα της εποχής της και πεισματάρη. Θέλει εκείνη να ορίζει τον εαυτό της και τη μοίρα της, θέλει να φτιάξει τη ζωή της όπως εκείνη επιθυμεί και όχι όπως της επιβάλλει ο πατέρας της.

Χριστάκης: Επιπόλαιος νέος που ονειρεύεται να παντρευτεί μία πλούσια νύφη. Θύμα του τυχοδιωκτικού χαρακτήρα του πέφτει η Στέλλα.

Πατέρας Στέλλας: Αυταρχικός και απόλυτος, θέλει εκείνος να ορίζει την τύχη των γυναικών του σπιτιού. Νοιάζεται για την τιμή του ονόματός του και για το τι θα πει ο κόσμος.

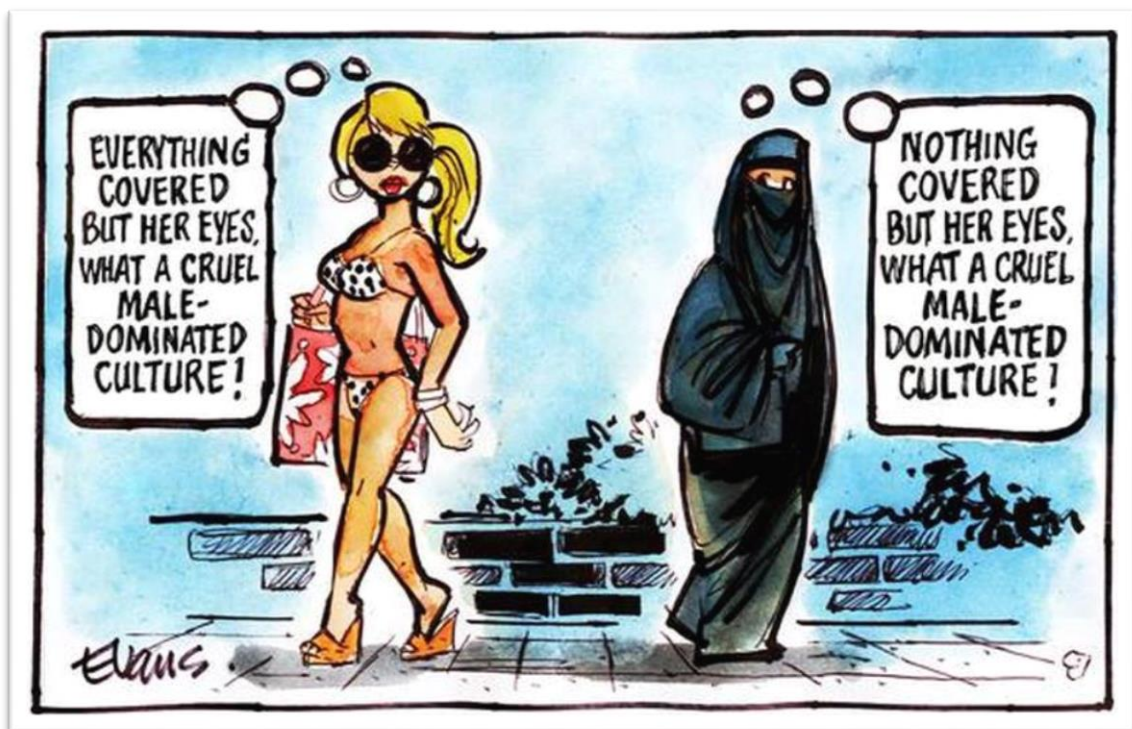
Μητέρα Στέλλας: Υπάκουη, έχει αποδεχτεί την κατώτερη θέση της ως γυναίκα και υπακούει στη θέληση του άνδρα της, μάλιστα, συμβουλεύει την κόρη της να κάνει το ίδιο.

Ερωτόκριτος: Ιπποτικός, χαρισματικός νέος, κάνει τα πάντα για να μπορέσει να είναι με την κοπέλα που αγαπάει (Αρετούσα).

Αρετούσα: Ενάρετη, αγνή, αρνείται να παντρευτεί άλλον εκτός από αυτόν που αγαπά (Ερωτόκριτος). Τιμωρείται για την ανυπακοή της στο θέλημα του πατέρα της, όμως, εκείνη μένει ως το τέλος πιστή στην αγάπη της.

Βασιλιάς: Σκληρός και απόλυτος, αρνείται να δώσει την κόρη του σε έναν κατώτερο. Πείθεται μόνο όταν ο Ερωτόκριτος αποδείξει τον χαρισματικό χαρακτήρα του και την ανδρεία του σώζοντας το βασίλειό του.

1.4 Γελοιογραφία & τραγούδι



Τραγούδι: «Μια μέρα της Μαίρης (Είμαι η Μαίρη Παναγιωταρά)», Λουκιανός Κελαηδόνης, στο: <https://www.youtube.com/watch?v=hKiEnKjppgE> (08/04/2016).

2. Εργασίες μαθητών

2.1 Γράμματα

1. Αγαπημένε μου Χρήστο,
Όταν διαβάσα για πρώτη φορά το γράμμα σου δεν ήξερα τι να σκεφτώ. Είμαι βέλτικη, ξένη σ'αυτό του είδους εκδήλωσης συναισθημάτων. Όλη μέρα είμαι κλεισμένη μέσα στο σπίτι. Μου απαγορεύουν να δω μέχρι και το φως του ήλιου τις μέρες που έχει πολύ κακό καιρό. Είμαι σίγουρη ότι ο πατέρας μου ψάχνει κάποιον μεγαλέμπορο να με προξενίσει ακόμη και τώρα που σου γράφω αυτές τις γραμμές. Δεν είμαι σίγουρη ότι μπορώ να περιγράψω με ακρίβεια το α κίνητρό μου. Ξέρω μονάχα πως κάθε φορά που βλέπω το πρόσωπό σου νιώθω μια απέραντη, μια αφόρητη χαρά. Κάθε φορά που έχω την ευκαιρία να βρω έξω απ'το σπίτι δεν μπορώ παρά να περάσω απ'το τυπογραφείο. Η προσμονή να δ'αντικρίσω είναι ισχυρότερη απ'όλας τις περιορισμούς που αναγκάζομαι να δεχτώ εδώ. Αλλά έχω καταλάβει τώρα καλά ότι είναι αμύηλο να καταπολεμώ τα συναισθήματα που έχω για σένα. Έρωτα, έχω ακούσει μερικούς να τ'απομάζαν. Οτι ξέρω η'αυτόν το μυρίζω μέσα απ'τα βιβλία, τον μααδικό μου σπινάκο στην ατέλειωτη μααζιά της καθημερινότητας. Και τώρα φταίω ν'απαρηχθώ αν είσαι εδώ αυτό, το οποίο έχω διαβάσει τόσα πολλά. Και αν το
να

Γερανόσ ότι δεν μπορώ να περιγράψω με λέξεις την τόσο
ιδιαιτέρη ελξή μου γα' σενα, σημαίνει ότι είσαι πραγμα-
τικά το ιδανικό άτομο γα' μένα. Κι αν ετσι ήταν τα
πραγματα, μαθε πως αν θεί να εμναστε μαζί, θα πρέπει
να φηγαμε απ' εδίο. Η οικογένεια μου δεν θα σε δεχτεί
ποτέ, ειδικά ο πατέρας μου. Έγω είμαι διαθετωμένη να
θυσιάσω το σπίτι και την οικογένεια μου γα' σενα. Τόσο
πολύ σε αγαλιώ. Ελπίζω να 'σαι κι εσύ έτοιμος να πράξεις
το ίδιο. Ε' αφήνω τώρα γιατί φωνάζει η μητέρα.

Έρχομαι να σε δω στο πιο σιντομα βίνετα

Αυξη σου,

Κιέλλα

Ερώτηση 4: Ομάδα «Στέλλα Βινδάρη»: την απάντηση της Στέλλας στο αποκαλυπτικό γράμμα του Χριστάκη

Αγαπητέ Χριστάκη,

Λαμβάνοντας αυτό σου το αποκαλυπτικό γράμμα απολογημένος ήταν άσπρη. Το περιεχόμενο στο οποίο εκκυστήρεςαι τον έρωτα σου για το πρόσωπο μου με χέρισε με δακρυα χαράς και ευχαρίστησε ένα ~~το~~ γλυκύ χαμόγελο στα χείλη μου. Ο λόγος είναι προφανής. Νιώθω και εγώ ~~το~~ τα ίδια ίσως και ισχυρότερα ερωτικά αισθήματα για εσένα. Πιστεύω ότι στην μεταξύ μας σχέση θα υπάρξουν πολλά εμπόδια τα οποία θα είναι ανάμεσα μου προκειμένου να μην ζήσουμε τον έρωτα μας. Για παράδειγμα, η Βασιλική καταγωγή μου θα έρθει σε αντίθεση με την σχετικά φτωχή δική σου. Οι οικογένειές μας θα κόντραριστούν, αλλά ελπίζω να μπορέσουμε να ξεπεράσουμε όλα τα εμπόδια όσα και να ναι για να ζήσουμε μαζί ευτυχισμένοι. Νιώθω ότι αυτά που ενόχων εμάς τους δύο είναι αμοιβαία, ισχυρότερα από αυτά και περισσότερο από αυτά που μας χωρίζουν. Θα σε παρακαλούσα όταν λάβεις την απάντηση μου να μην την διαδώσεις προσπαθώντας να συγκρατηθείς. Η στιγμή που θα είμαστε μαζί δεν

αγρι, έρχεται τον κωδω. Η καρδιά μου χτυπά δυνατά κάθε λεπτό για
εσένα. Αντί να κοιμηθώ.

Με αγάπη, Στέλλα... <3

2.2 καταγραφή απόψεων για τη θέση της γυναίκας

- ▶ Καλύτερη κοινωνική θέση.
- ▶ Ισοτιμία μεταξύ των δύο φύλων. (δουλειές)
- ▶ Περισσότερη ελευθερία. (λόγου)
- ▶ Δικαίωμα για εργασία.
- ▶ Δικαίωμα ψήφου.
- ▶ Δικαίωμα για γορψωδη.
- ▶ Ακαδημαϊκή καριέρα.
- ▶ Δικαίωμα επιλογής συζύγου.
- ▶ Κατάφερε να αποκτήσει περισσότερο χρόνο για τον εαυτό της.
- ▶ Πιο υπολογιστική στην γνώμη και τις απόψεις της.



- Ασχολείται με το νοικοκυριό.
- Ζει σε αγνώστους καταστάσεις
- Φροντίζει τα παιδιά.
- Ζυγμένες υποχρεώσεις.
- Σε διάφορες περιπτώσεις η γυναίκα μπορεί να θεωρηθεί ματαιωμένη από τον άνδρα.
- Δεν υποχρεώνει να πάνε στρατό.
- Ζυγά είναι δίπολα ματαιωμένες, ειδικά θεωρούνται αδύνατες.
-

2.3 «Εργαστήρι γραφής» - «σατιρικό δρώμενο»

1) ΑΓΟΡΙ: Τελικά είσαι το ναρκωτικό μου.

ΚΟΡΙΤΣΙ: Αχ, σοβαρολογείς;

ΑΓΟΡΙ: Φυσικά, μου κοστίζεις ένα σωρό λεφτά και ταυτόχρονα μου καταστρέφεις τη ζωή.

2) Είναι η Μαρία η Κορομηλά,
δούλα και καλή νοικοκυρά.
Το σπίτι όλη μέρα συγυρίζει
και ο άνδρας της τη σιχτιρίζει,
καθώς όλη μέρα γκομενίζει.

3) Είμαι ο Μπάμπης ο πασάς και έχω δούλες όλη μέρα να μου καθαρίζουν, να μου μαγειρεύουν και να μου σφουγγαρίζουν.

Στο κρεβάτι έχω όσες θέλω και ποτέ δεν τις χορταίνω.

Κι εκείνες πέφτουν στα πατώματα για μένα και κάθε μέρα με παρακαλούν.

Είμαι ο Μπάμπης ο πασάς και άντε γεια!

3. Ερωτήσεις ερωτηματολογίων

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα και είναι προαιρετική.

Διαβάστε τις παρακάτω ερωτήσεις προσεκτικά. Σε κάποιες πρέπει να επιλέξετε μία από τις προτεινόμενες επιλογές και σε κάποιες να διατυπώσετε με συντομία και σαφήνεια την γνώμη σας.

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Ερωτηματολόγιο πριν την εφαρμογή της προτεινόμενης διδασκαλίας και για το τμήμα που θα διδαχτεί με τον παραδοσιακό τρόπο

1. Θεωρείτε ενδιαφέροντα τον τρόπο που γίνεται το μάθημα της λογοτεχνίας;

Πάρα πολύ – πολύ – μέτρια – λίγο – καθόλου – δεν γνωρίζω / δεν απαντώ

2. Θεωρείτε ότι ο τρόπος με τον οποίο σας διδάσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας σας βοηθάει στην κατανόηση και την αφομοίωση του υλικού;

Πάρα πολύ – πολύ – μέτρια – λίγο – καθόλου – δεν γνωρίζω / δεν απαντώ

- 3. Έχετε διδαχθεί ποτέ κάποιο μάθημα με αξιοποίηση των τεχνικών της θεατρικής αγωγής και τη χρήση σάτιρας;**

Ναι – Όχι (Αν ναι, ανάφερε την εμπειρία σας)

- 4. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη δομή του χώρου (αίθουσα) που διεξάγεται το μάθημα; (Σημειώστε X σε όσα σας αντιπροσωπεύουν ή / και προσθέστε δικό σας χαρακτηρισμό)**

Αδιάφορη

Βαρετή

Δυσλειτουργική

Βοηθητική

Ευχάριστη

Άλλο.....

- 5. Κάτι άλλο που θα θέλατε να σημειώσετε;**

Ερωτηματολόγιο μετά την εφαρμογή της προτεινόμενης διδασκαλίας

- 1. Θεωρείτε ενδιαφέρον το σημερινό μάθημα της λογοτεχνίας;**

Πάρα πολύ – πολύ – μέτρια – λίγο – καθόλου – δεν γνωρίζω / δεν απαντώ

- 2. Η χρήση της σάτιρας πιστεύετε ότι είναι ένα μέσο που μπορεί να συμβάλει τόσο στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη όσο και στην περαιτέρω ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για ζητήματα που απασχολούν τόσο τους εφήβους όσο και την κοινωνία;**

Πάρα πολύ – πολύ – μέτρια – λίγο – καθόλου – δεν γνωρίζω / δεν απαντώ

- 3. Πιστεύετε ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας κατανοήσατε και αφομοιώσατε καλύτερα το διδακτικό υλικό;**

Πάρα πολύ – πολύ – μέτρια – λίγο – καθόλου – δεν γνωρίζω / δεν απαντώ

- 4. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο που αξιοποιήθηκε ο χώρος (αίθουσα) κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας; (Σημειώστε X σε όσα σας αντιπροσωπεύουν ή / και προσθέστε δικό σας χαρακτηρισμό)**

Αδιάφορο

Βαρετό

Δυσλειτουργικό

Βοηθητικό

Ευχάριστο

Άλλο.....

5. Κάτι άλλο που θα θέλατε να σημειώσετε.

Βιβλιογραφία

Creswell, J. W. 2008. *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή, και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Κουβαράκου Ν. 2011), Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Franks, A. & Jones, K. 1999. «Lessons from Brecht: a Brechtian approach to drama, texts and education», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4:2, 181-200.

Freire, P. «From Pedagogy of the oppressed». Darder, A. et al. 2002. *The Critical Pedagogy Reader*, N.Y & London: Routledge.

Freire, P. 2000. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*, NY: Rowman & Littlefield Publishers, inc.

Kempe, A. 2003. "The role of Drama in the Teaching of Speaking and Listening as the Basis for Social Capital", *Research in Drama Education* Vol. 8, Is. 1.

Neelands, J. & Goode, T. 2000. *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*, UK: Cambridge University Press.

Neelands, J. 2004. *Beginning Drama 11-14 (2nd edition)*, NY: David Fulton Publishers.

Nicholson, H. 2000. *Teaching Drama 11-18*, London & New York: Continuum.

Pollard, A. 1972. *Σάτιρα: Η Γλώσσα της Κριτικής*, Αθήνα: Ερμής.

Somers, J. 2000. «Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education). Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές», εισήγηση στη Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Stambor, Z. 2006. «How laughing leads to learning», *Monitor Staff* June, Vol 37, No. 6, στο: <http://www.apa.org/monitor/jun06/learning.aspx> (21/06/2016).

Sun, P.Y. 2003. «Using Drama and Theatre To Promote Literacy Development: Some Basic Classroom Applications», *ERIC Digest (Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN)*, στο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477613.pdf> (19/6/2016).

Αγγελάτος, Δ. 2003. «Η σάτιρα: ένας ειδολογικός χαμαιλέων*», *Σύγκριση/Comparaison*, τχ. 14: 20-46, Αθήνα, στο: <http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngrisi14/14.angelatos.pdf> (08/04/2016).

Αλεφαντινού, Ε. 2014. *Η πρόσληψη του Αριστοφάνη στις σύγχρονες λαϊκές μορφές τέχνης. Το σκώμμα μέσα από την τέχνη του θεάματος*, (διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.

Ανδρειωμένος, Γ. 2003. *Η σάτιρα στην εκπαίδευση: Ανδρέας Λασκαράτος και Γεώργιος Σουρής*, Αθήνα: Πορεία.

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

Βουτσαδάκη, Α. 2002. *Βασίλης Αυλωνίτης: Ένας πρωτομάστορας του γέλιου*, Αθήνα: Cineγραφική.

Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα δημιουργικό – νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χρ. 2010. *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα & τεχνικές θεάτρου Φόρουμ*, Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Γραμματάς, Θ. 2011. *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα: Δαρδανός Γ.

Ιωσηφίδης, Θ. 2003. *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.

Καρζής, Θ. 2005. *Η σάτιρα και η παγκόσμια ιστορία της: Από τους προγόνους του Αριστοφάνη μέχρι τους απογόνους του Σουρή*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Κωστίου, Κ. 1997 «Σάτιρα: προβλήματα του είδους ή ορολογίας;», *Πορφύρας*, τχ. ΙΗ 83-86, (Οκτ.-Δεκ.) Κέρκυρα, στο: <https://eclass.upatras.gr/modules/units/?course=LIT1770&id=6879> (08/06/2016).

Κωστίου, Κ. 2005. *Η Ποιητική της Ανατροπής: Σάτιρα, Ειρωνεία, Παρωδία, Χιούμορ*, Αθήνα: Νεφέλη.

Μπαμπινιώτης, Γ. 2009. *Μικρό Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ. 2010. *Ετυμολογικό Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας – Ιστορία των λέξεων*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Στανισλάφσκι, Κ. (μτφρ. Νίκας Α.) 1999, *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*, Αθήνα: Γκόνης.

Φανουράκη, Κ. 2010. *Η Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, (διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

Φίλιας, Β. *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, (2η συμπληρωματική έκδοση), Αθήνα: Gutenberg.

Χανιωτάκης, Ν., 2011. *Παιδαγωγική του χιούμορ*, Πεδίο: Αθήνα.

