

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η Θεατροπαιδαγωγική Προσέγγιση του Μαθήματος της
Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο

Ζήσης Παπαγεωργίου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μάρθα Κατσαρίδου

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Θεατροπαιδαγωγική Προσέγγιση του Μαθήματος της
Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο**

Ζήσης Παπαγεωργίου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μάρθα Κατσαρίδου

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

στο Θέατρο στην Εκπαίδευση

από τη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2016

Σήκω μικρή μικρή μικρή Πορτοκαλένια!
Όπως σε ξέρει το φιλί κανένας δεν σε ξέρει
(Οδυσσέας Ελύτης)

Στην Ινώ μου...
και τη μαμά της

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Θεατρικές Σπουδές» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο θεωρητικό μέρος της περιγράφονται αδρομερώς η παιδαγωγική λειτουργία του θεάτρου, η οποία συνδέεται με ορισμένες σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση και ορισμένες από τις πιο σημαντικές μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Κυρίως αναλύεται το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται και προτείνεται. Το κεντρικό ερευνητικό πρόβλημα που τίθεται στην ανά χείρας διατριβή είναι με ποιο τρόπο και ως ποιο βαθμό μπορεί το θέατρο να βοηθήσει τη γλωσσική διδασκαλία στο λύκειο. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τρία εκτενή διδακτικά σενάρια, στα οποία εφαρμόζεται η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος.

Summary

This dissertation was developed within the postgraduate program "Theatre Studies" of the Faculty of Humanities at the Open University of Cyprus. It consists of two parts. In the first theoretical part it briefly describes the pedagogical function of theatre which is linked to some modern theories of learning and some of the most important forms of Drama. The dissertation analyzes mainly the teaching model which is used and proposed. The central research problem posed in the thesis is how and to what extent can theatre help language teaching in high school. In the second part of the work three extensive teaching scenarios, which they use various theatrical techniques, are presented.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ και συγχαίρω τους μαθητές μου στο Α1 τμήμα του 3^{ου} ΓΕ.Λ. Δάφνης για τη θαυμάσια συνεργασία.

Επίσης εκφράζω τις ευχαριστίες μου προς την αρμόδια επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Μάρθα Κατσαρίδου για την καθοδήγηση και τη βοήθεια κατά τη συγγραφή της εργασίας.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	5
2	Θεωρητικό πλαίσιο	11
2.1	Θέατρο και σύγχρονες θεωρίες μάθησης	11
2.2	Θέατρο στην εκπαίδευση	14
2.3.	Το Θέατρο ως διδασκόμενο αντικείμενο στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση	19
2.4	Το Θέατρο στην υπηρεσία του γλωσσικού μαθήματος	21
2.5	Σκοπός και στόχοι του γλωσσικού μαθήματος στην α΄ τάξη του γενικού λυκείου	28
3	Διδακτικές προτάσεις	30
3.1	Γενική περιγραφή του διδακτικού μοντέλου που ακολουθήθηκε.....	30
3.1.1	Οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες	34
3.2	Πρώτο διδακτικό σενάριο: Οι γλωσσικές ποικιλίες	37
3.3	Δεύτερο διδακτικό σενάριο: Η νεανική γλώσσα και το χάσμα των γενεών	50
3.4.	Τρίτο διδακτικό σενάριο: Προφορικός και γραπτός λόγος.....	59
4	Επίλογος	70
Παραρτήματα		
A	Τα στάδια ανάπτυξης της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου	75
B	Χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου	76
B.1	Προφορικός λόγος	76
B.2	Σύγκριση προφορικού και γραπτού λόγου	76
Βιβλιογραφία		78

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Το θέατρο είναι ένα σύνθετο ως προς τις λειτουργίες και τις εκφάνσεις του πολιτισμικό φαινόμενο: λογοτεχνικό κείμενο και παράσταση, κοινωνική εκδήλωση, μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης, επικοινωνίας, ψυχαγωγίας, ή και ψυχοθεραπείας, αλλά και σημαντικό μορφωτικό αγαθό. Ο Νικηφόρος Παπανδρέου συνοψίζει τις λειτουργίες του θεάτρου σε τέσσερις: ψυχαγωγική, ψυχολογική, πολιτική και αισθητική.¹ Ωστόσο η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου διαπερνά κάθε εξελικτική φάση του και προσδιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο κάθε εποχή αντιλαμβάνεται και υλοποιεί το αγαθό της παιδείας. Βασική, ευρεία και διαχρονική παιδαγωγική του αποστολή είναι η ψυχοπνευματική και συναισθηματική καλλιέργεια του ανθρώπου δηλαδή η ανάπτυξη της προσωπικότητας, κυρίως μέσω της ενεργοποίησης του συνειδησιακού προβληματισμού.² Το θέατρο διαμορφώνει συνειδήσεις, καθώς φωτίζει συχνά αθέατες πτυχές της πραγματικότητας, κρίνει την επικαιρότητα και την ιστορία, αμφισβητεί την κυρίαρχη ιδεολογία και τις νοοτροπίες, σχολιάζει και παρεμβαίνει στα γεγονότα, μεταφέρει μηνύματα και διαδίδει ιδέες, αναπτύσσει το συναίσθημα και τη φαντασία, καλλιεργεί την ευαισθησία και οικειώνει τον θεατή με πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας στην καθολικότητά τους. Επομένως με τρόπο βιωματικό, άμεσο, διαδραστικό και συγκινησιακό διδάσκει ή καλύτερα διαφωτίζει τον θεατή κάθε ηλικίας. Μια ιδιαίτερη λειτουργία του θεάτρου επισημαίνει ο Augusto Boal για τον οποίο το θέατρο είναι «όπλο» κοινωνικής και συνειδησιακής αφύπνισης και απελευθέρωσης αλλά και μέσο εγγραμμτισμού σε μία γλώσσα, που θα προσφέρει στους καταπιεσμένους τη δυνατότητα έκφρασης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους.³

¹ Παπανδρέου (2007) 50-54.

² Γραμματάς (1999) 268-269.

³ Boal (2008) 97.

Η αξία του θεάτρου ως παιδαγωγικού – διαφωτιστικού μέσου οφείλεται κατά τον Θεόδωρο Γραμματά κυρίως στη δυναμική της εικόνας, στην παραστατικότητα του σκηνικού συμβολισμού και στην αμεσότητα της επικοινωνίας μεταξύ θεατή και σκηνικού θεάματος.⁴ Προφανώς η παραπάνω διατύπωση δεν αναιρεί τη σημασία όλων των άλλων μέσων και στοιχείων που το θέατρο χρησιμοποιεί και συναιρεί για να τελεσφορήσει, πρωτίστως δε τη δυναμική του θεατρικού λόγου.⁵ Άλλωστε η πρόσληψη του θεατρικού γεγονότος και κατά συνέπεια η παιδαγωγική του αξιοποίηση είναι μία εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία, καθώς το κοινό εμπλέκεται σε διαφορετικά επίπεδα (προσωπικό, ιδεολογικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό) και ποικιλότητα (αισθητηριακά, φυσικά και ψυχοδιανοητικά). Ωστόσο ο θεατής απολαμβάνει και κυρίως επωφελείται περισσότερο από τη θεατρική εμπειρία, όταν προσέρχεται σε αυτήν χωρίς αισθητικές και ιδεολογικές αγκυλώσεις του αλλά με παίζουσα διάθεση και αυθορμητισμό.⁶ Κατά τη διάρκεια της παράστασης ο θεατής κάθε ηλικίας μετέχει με ασφάλεια σε καταστάσεις που τον υπερβαίνουν, συμμερίζεται τα πάθη και τη λύτρωση των ηρώων, παραδειγματίζεται, ωριμάζει συναισθηματικά και διανοητικά, δέχεται αισθητική αγωγή, ευαισθητοποιείται και γενικά υποβάλλεται σε μια ολόπλευρη και ανθρωπιστική «ψυχαγωγία».⁷ Επίσης το θέατρο, ως μέσο εσωτερίκευσης του πραγματικού, ως «πρόβα ζωής» και παιχνίδι ρόλων προσφέρει στον άνθρωπο αναρίθμητες ευκαιρίες συμφιλίωσης των προσωπικών του αξιών και επιλογών με τις κοινωνικές επιταγές.⁸

Κατά τη Nellie McCaslin το θέατρο εμπλέκει τον συμμετέχοντα με τρόπο πληρέστερο από όλες τις άλλες τέχνες: διανοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά και κοινωνικά. Τα παιδιά ως ηθοποιοί μαθαίνουν να αποδέχονται τους ρόλους των άλλων, να σέβονται τα προβλήματα και τις αξίες όσων είναι διαφορετικοί και κυρίως να συνεργάζονται, γιατί το θέατρο είναι μια κοινωνική τέχνη.⁹ Αναφερόμενος στο θέατρο για ανήλικους θεατές ο Γραμματάς επισημαίνει τρεις κομβικές παιδαγωγικές παραμέτρους – λειτουργίες του και τους αντίστοιχους τρόπους υλοποίησης: α) την καλλιέργεια της ιστορικής εμπειρίας και

⁴ Γραμματάς (2006) 40.

⁵ Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου βασικά στοιχεία του Δράματος είναι οι ρόλοι, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος και η κίνηση, η ατμόσφαιρα και το νόημα, το οποίο προκύπτει από τα παραπάνω. Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 42-52.

⁶ Leach (2008) 178-179.

⁷ Γραμματάς (1999) 270, 275, Γραμματάς (2001) 105-106.

⁸ Τσαρμποπούλου στο Αποστολίδου (2004) 301.

⁹ McCaslin (1990) 10.

του κοινωνικού βιώματος μέσω της απόκτησης γνώσεων και εμπειριών, β) τη συγκρότηση πολιτισμικής μνήμης και συνείδησης μέσω της ανάπτυξης των αναγκαίων πολιτισμικών υποδοχών και γ) την ανάδυση μιας διαπολιτισμικής και συλλογικής συνείδησης, μέσω της δημιουργικής επαφής με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις αλλά κυρίως μέσω της υπέρβασης του οικείου και προσφιλούς και της προσέγγισης του ανοίκειου και αλλότριου. Η τελευταία παιδαγωγική παράμετρος, ιδιαιτέρως επίκαιρη στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, ανάγει κατά τον Γραμματά τον ανήλικο αποδέκτη ή συμμετόχο του σκηνικού θεάματος σε επίπεδα σκέψης και συνείδησης καθολικά, διαχρονικά και πανανθρώπινα. Πράγματι μέσω της επαφής του με τα θεατρικά έργα και κυρίως μέσω της συμμετοχής του στη θεατρική παράσταση το παιδί εκτίθεται σε αξιακά πρότυπα και κανόνες συμπεριφοράς, αποκτά βιωματικές εμπειρίες και ιστορικές πληροφορίες που συμβάλλουν ποικιλότροπα στην ωρίμανση και την ψυχοπνευματική του καλλιέργεια.¹⁰

Η Άλκηστη Κοντογιάννη χρησιμοποιώντας εν προκειμένω τον όρο «Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση» ανάγει την παιδευτική λειτουργία του θεάτρου στη στενή σχέση του με το παιδικό συμβολικό παιχνίδι. Κατά την παραπάνω μελετήτρια η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, επειδή ακριβώς είναι παιχνίδι, επιτρέπει στο παιδί, μέσω των συμβολισμών, της αναπαράστασης φανταστικών ιστοριών και κυρίως μέσω της ενεργούς εμπλοκής του σε αυτές, να υποδυθεί με ασφάλεια κοινωνικούς ρόλους και καταστάσεις πρωτόγνωρες και έτσι να νοηματοδοτήσει αλλά και να διευρύνει τις εμπειρίες του.¹¹ Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και με ισχυρά εσωτερικά κίνητρα στη διαδικασία της μάθησης, εξασκούν τις εκφραστικές τους δυνατότητες, καλλιεργούν την αποκλίνουσα, δημιουργική και αφηρημένη σκέψη τους και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες.¹²

Κατά τον Αντώνιο Δανασσή-Αφεντάκη ο παιδαγωγικός ρόλος της καλλιτεχνικής δραστηριότητας και της αισθητικής αγωγής, άρα και του θεάτρου, είναι η μύηση του νέου ανθρώπου στη δημιουργική διαδικασία μέσα από την πράξη. Κάθε παιδί, όταν δημιουργεί κάτι, αισθάνεται τον ενθουσιασμό της ελεύθερης έκφρασης, ενώ παράλληλα ενεργοποιούνται η φαντασία, η γνώση, ο ψυχισμός και η δεξιότητα.¹³ Επομένως το

¹⁰ Γραμματάς (1999) 268-279.

¹¹ Κοντογιάννη (2000) 45, 46 -48.

¹² Λενακάκης (2013) , Κοντογιάννη (2000) 51.

¹³ Δανασσής (1995) 23-24.

θέατρο, κατά τον ίδιο μελετητή, προσφέρει «μάθηση βιωματική και επομένως ανεξίτηλη» συμβάλλοντας στην αφομοίωση των ηθικών και πολιτιστικών αξιών με τρόπο φυσικό και αβίαστο.¹⁴

Η δε παρουσία του Θεάτρου στην εκπαίδευση είναι πολύτροπη, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών. Έτσι στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση το θέατρο, οι τεχνικές και οι μέθοδοί του αποσκοπούν κυρίως στην ενδυνάμωση της εκφραστικής (σωματικής και λεκτικής) ικανότητας των παιδιών, αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ψυχικού και πνευματικού τους δυναμικού, στη διεύρυνση της σκέψης τους και τελικά στην κατάκτηση συνθετότερων μορφών έκφρασης. Παράλληλα το θέατρο συμβάλλει στην ψυχοπνευματική ωρίμανση, στην κοινωνικοποίηση, την αισθητική καλλιέργεια και την οικειοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων.¹⁵ Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το θέατρο παρέχει γνώσεις και πληροφόρηση, που ολοκληρώνουν την πνευματική και διανοητική ωρίμανση των εφήβων μαθητών, οι οποίοι διευρύνουν περαιτέρω τους ορίζοντες και τις αντιλήψεις τους, καλλιεργούνται ψυχικά και αισθητικά, γνωρίζουν τους εαυτούς τους και αναπτύσσουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και κλίσεις τους.¹⁶

Η μορφωτική λειτουργία του θεάτρου, που αδρομερώς περιγράφηκε παραπάνω, οδηγεί στη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, που είναι η διερεύνηση της δυνατότητας συγκεκριμένης, δηλαδή σαφώς προσδιορισμένης και στοχευμένης, διδακτικής αξιοποίησής του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα μάλιστα μεταπτυχιακή διατριβή επικεντρώνεται ακριβώς στη λειτουργία του θεάτρου ως διδακτικού εργαλείου στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας της α΄ τάξης του γενικού λυκείου, προτείνοντας μια εμπλουτισμένη, δημιουργική και διαθεματική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, η οποία στηρίζεται αλλά και υπερβαίνει το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η δε μέθοδος που ακολουθείται ονομάζεται θεατροπαιδαγωγική, αφού συνδυάζει το θέατρο, τις μεθόδους, τις συμβάσεις και παραμέτρους του με την παιδαγωγική παρέμβαση, δηλαδή τη διδασκαλία.

¹⁴ Δανασσής (1995) 41.

¹⁵ Γραμματάς (2004) 54-60.

¹⁶ Γραμματάς (2004) 71-74.

Η μεταπτυχιακή διατριβή δομείται σε δύο μέρη: στο πρώτο μέρος (κεφάλαιο 2) επιχειρείται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η θεωρητική πλαισίωση και τεκμηρίωση του ερευνητικού προβλήματος, ενώ στο δεύτερο μέρος (κεφάλαιο 3) κατατίθενται παραδειγματικά τρεις διδακτικές προτάσεις του συγκεκριμένου μαθήματος, που αναδεικνύουν τις δυνατότητες αλλά και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής χρήσης του θεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου.

Το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας αποτελεί ένα αξιόλογο παράδειγμα προς μελέτη και διερεύνηση, καθώς λόγω της ίδιας του της φύσης είναι πολυσχιδές, πολυφωνικό και κατεξοχήν επικοινωνιακό. Απαιτεί δε την ισότιμη συμμετοχή όλων – μαθητών και διδασκόντων–, στηρίζεται στην ελεύθερη έκφραση και στον απροκατάληπτο και ζωντανό διάλογο, τα οποία άλλωστε οφείλει να αναπτύσσει, επιτρέπει δε ακόμα και τη σύγκρουση – βασικό στοιχείο του θεάτρου, καθώς ενθαρρύνει και προκαλεί τη γόνιμη αντιπαράθεση επιχειρημάτων, ιδεών και λόγων, μέσα από τα οποία θα προκύψει η διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και στάσεων, η πειθώ και κατά μία έννοια η «κάθαρση», για τα γεμάτα ενθουσιασμό και πάθος πνεύματα των εφήβων μαθητών μας. Ειδικότερα το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στην α΄ λυκείου προσφέρεται για την επιχειρούμενη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση, καθώς είναι απαλλαγμένο, έστω και προσωρινά, από τον δεσμευτικό κλοιό των πανελλαδικών εξετάσεων και ο εκπαιδευτικός μπορεί σε μεγαλύτερο, συγκριτικά με τις άλλες τάξεις του λυκείου, βαθμό να πειραματισθεί δημιουργικά και να αυτενεργήσει.

Επίσης μέσω της υλοποίησης των προτεινόμενων διδακτικών σεναρίων επιχειρείται η ανάδειξη των δυσκολιών, η ανίχνευση προβλημάτων και κυρίως η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών του λυκείου, όταν καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά σε έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, να αποκλίνουν από όσα θεωρούνται δεδομένα και αναμενόμενα και να επιστρατεύσουν όχι μόνο τη λογική τους αλλά και το συναίσθημα, τη φαντασία, το σώμα και το χιούμορ τους.

Εν κατακλείδι η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση, η οποία στην Ελλάδα περιορίζεται κατά κανόνα στο δημοτικό σχολείο ή στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, όχι μόνο προσφέρει νέες προοπτικές μάθησης αλλά και μεταβάλλει ριζικά τη σχέση μαθητή – δασκάλου, καθώς φέρνει τον μαθητή σε άμεση και βιωματική επαφή με το διδασκόμενο αντικείμενο. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία που είναι δασκαλοκεντρική και

από καθ' έδρας, δηλαδή στηρίζεται στη διδασκαλική αυθεντία, η διά του θεάτρου αγωγή τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της εκπαίδευσης και δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξή του.¹⁷

¹⁷ Φανουράκη (2010) 17.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικό Πλαίσιο

Παρακάτω παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της ανά χείρας εργασίας, δηλαδή οι κύριες παράμετροι που διαμόρφωσαν το πεδίο της παρούσας έρευνας. Επομένως το κεφάλαιο επικεντρώνεται στις θεωρίες της μάθησης, που κρίνεται ότι υποστηρίζουν την προτεινόμενη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, καθώς και στην επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία συνάδει με τις διδακτικές προτάσεις του τρίτου κεφαλαίου.

2.1 Θέατρο και Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης

Η δυνατότητα αξιοποίησης του θεάτρου στην εκπαίδευση στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στις θεωρητικές αναλύσεις των Lev Vygotsky και Jerome Bruner, οι οποίες έχουν διατυπωθεί ήδη από τη δεκαετία του 1970.

Σύμφωνα με τον **Vygotsky** και τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού, η σκέψη και όλες οι ανώτερες νοητικές αλλά και ψυχικές λειτουργίες του ανθρώπου έχουν πρωτίστως κοινωνική προέλευση, αφού συντελούνται μέσα σε ένα κοινωνικό - πολιτισμικό πλαίσιο, κάτω από την αλληλεπίδραση βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Επομένως η γνώση και η μάθηση είναι αποτελέσματα των σχέσεων του παιδιού με το κοινωνικό περιβάλλον του.¹⁸ Ο Vygotsky δίνει έμφαση στη δραστηριότητα με κοινωνικό νόημα μέσω της οποίας ο μαθητής οικοδομεί νέες γνώσεις και εργαλεία σκέψης αλληλεπιδρώντας ποικιλοτρόπως μέσα στην ομάδα, τη σχολική τάξη, και εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής του.¹⁹ Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky η γλωσσική ανάπτυξη ξεκινά ως κοινωνική - εξωτερική ομιλία (έως την ηλικία των τριών

¹⁸ Κουκουνάρης-Λιάγκης (2010) 55-56, Schunk (2010) 260-261.

¹⁹ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 24, Κατσαρίδου (2014) 27.

ετών), εξελίσσεται ως μονόλογος – εγωκεντρικός λόγος (από τριών έως επτά ετών) και καταλήγει ως ενδιάθετος – εσωτερικός λόγος (πάνω από την ηλικία των επτά ετών).²⁰ Η θεωρία του Vygotsky εντάσσεται στην ευρύτερη θεωρία του εποικοδομητισμού, ο οποίος θεωρεί τα άτομα ενεργά υποκείμενα της μάθησης, που οφείλουν να οικοδομούν τη γνώση για τον εαυτό τους, υποδεικνύει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού και αναδεικνύει τη δια-μαθητική επικοινωνία αλλά και την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ως αφετηρίες της ανάπτυξης της γνώσης.²¹

Ανάλογη επίδραση στη διδακτική αξιοποίηση του θεάτρου έχει και η ευρετική – ανακαλυπτική θεωρία της μάθησης του **Bruner**, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής κάθε ηλικίας κατακτά τη γνώση προσδίδοντας νόημα σε πλήθος ερεθισμάτων και γεγονότων που τον κατακλύζουν, στηριζόμενος σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές και σε εμπειρίες που αντλεί από το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον. Επομένως βασική αρχή της θεωρίας του Bruner είναι ότι η κατασκευή νοήματος είναι μια κοινωνική διαδικασία που συντελείται μέσα σε πολιτισμικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Κατά τον Bruner η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός διδάσκει με βάση τις εμπειρίες των μαθητών του, τους οποίους ωθεί στην εξερεύνηση και ανακάλυψη.²² Μάλιστα μια καλή διδασκαλία κατά τον Bruner δεν αρκείται στη γενική κατανόηση εννοιών, αλλά βοηθά τον μαθητή να διαμορφώσει μια ιδιαίτερη «στάση» απέναντι στη μάθηση και στην έρευνα ενθαρρύνοντάς τον να επιλύει προβλήματα στηριζόμενος στις δικές του δυνάμεις, να παράγει μάθηση και να μετασχηματίζει πληροφορίες.²³ Ο Bruner κάνει λόγο για «αναπαράσταση» της γνώσης, στην οποία διακρίνει τρία επάλληλα εξελικτικά στάδια: α) την πραξιακή αναπαράσταση, που ολοκληρώνεται μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας και αφορά την απόκτηση αισθητηριακών δεξιοτήτων μέσω πράξεων, δράσεων και μιμήσεων, β) την εικονική αναπαράσταση, δηλαδή νοητικές εικόνες, μέσω των οποίων τα παιδιά αναπαριστούν νοερά τα αντικείμενα και γ) τη συμβολική αναπαράσταση, όπου η εξωτερική πραγματικότητα αναπαρίσταται με αφηρημένα σύμβολα ή συστήματα. Η γλώσσα είναι μία καθαρή μορφή συμβολικής αναπαράστασης.²⁴ Ο Bruner εισάγει επίσης την έννοια του «πλαισίου στήριξης», ενός υποστηρικτικού συστήματος, που χρησιμοποιεί

²⁰ Schunk (2010) 261-262, Κολιάδης (2007) 194.

²¹ Schunk (2010) 253-254.

²² Κουκουνάρας-Λιάγκης (2010) 56-57, Schunk (2010) 370.

²³ Κολιάδης (2007) 155, 156.

²⁴ Κολιάδης (2007) 156-157, Schunk (2010) 368-369.

ο εκπαιδευτικός για να ωθήσει τους μαθητές στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους και για να τους ενθαρρύνει να οικοδομήσουν τον εαυτό τους.²⁵

Τέλος ο **John Dewey** αναπτύσσει τη θεωρία της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες, τα βιώματα, η δράση και η πράξη του μαθητή είναι τα πρωταρχικά μέσα αγωγής.²⁶ Η βιωματική θεωρία απορρίπτει τη μετωπική και από καθέδρας διδασκαλία, την απομνημόνευση της διδασκόμενης ύλης και την κυριαρχική σχολική πειθαρχία, η οποία αποβλέπει σε ένα ήσυχο μάθημα.²⁷ Αντίθετα προτείνει την ενεργό και δημιουργική οικειοποίηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές και την αναζήτηση προσωπικού νοήματος σε αυτήν. Έτσι η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται με βάση την αρχή «μαθαίνω κάνοντας», η οποία προϋποθέτει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών καθώς και την ευαισθητοποίησή τους πάνω σε κοινωνικά θέματα που τους αφορούν και τους επηρεάζουν. Γι' αυτό τον λόγο επιδιώκεται η συνεργασία, η εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου και η άμεση παρατήρηση, αλλά και η ενσωμάτωση στη διδασκαλία τεχνικών σαφώς θεατρικών, όπως οι προσομοιώσεις, η δραματοποίηση και το παιχνίδι των ρόλων.²⁸ Σύμφωνα με τον Dewey το σχολείο πρέπει να εξέλθει από την απομόνωση και να συνδεθεί άμεσα με την κοινωνική ζωή, να γίνει τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής και συμμετοχής, όπου ο μαθητής θα μαθαίνει μέσω της καθοδηγούμενης αυτενεργούς δράσης.²⁹ Στη θεωρία του Dewey στηρίχθηκε ο **William Kilpatrick** ο οποίος διαμόρφωσε τη μέθοδο project. Σύμφωνα με τον Kilpatrick η δράση προηγείται της γνώσης και η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ολοκληρωμένη κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην ικανότητά του να επιλύει προβλήματα.³⁰

Πρέπει εν κατακλείδι να τονιστεί ότι το σχολικό μάθημα είναι πρωτίστως μια μορφή επικοινωνίας, η οποία στοχεύει στη μάθηση και διενεργείται μεταξύ τριών παραγόντων που αλληλεπιδρούν ποικιλότροπα: του εκπαιδευτικού, του μαθητή και της διδασκόμενης ύλης. Επομένως η διαδικασία του μαθήματος σε καμία περίπτωση δεν περιορίζεται με τρόπο στατικό στο περιεχόμενο, δηλαδή στο διδασκόμενο αντικείμενο, αλλά αναφέρεται εξίσου και στον τρόπο που το διδασκόμενο αντικείμενο παρουσιάζεται από τον

²⁵ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 25-26.

²⁶ Dewey (1980) 33, Δελούδη (2001) 147, Δανασσής (1992) 100.

²⁷ Δανασσής (1992) 105.

²⁸ Δελούδη (2001) 147-148.

²⁹ Δανασσής (1992) 104-105.

³⁰ Κουκουνάρης-Λιάγκης (2010) 58-59.

εκπαιδευτικό και τελικά κατακτάται από τους μαθητές. Το μάθημα ως μορφή επικοινωνίας διενεργείται τόσο με τον λόγο, προφορικό και γραπτό, όσο και με πράξεις και δράσεις, δηλαδή απαιτεί για να τελεσφορήσει ενεργητικότητα αλλά και βιωματικότητα, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές.³¹ Η πολυτροπικότητα, ο συνδυασμός δηλαδή περισσοτέρων από έναν σημειωτικών τρόπων, είναι βασική παράμετρος της εκπαιδευτικής πράξης, όπως βεβαίως και κάθε μορφής σύγχρονης επικοινωνίας. Οι σημειωτικοί τρόποι που συνδυάζονται στο χρησιμοποιούμενο κατά την πολυτροπική διδασκαλία «κείμενο» ή «εικόνα» ενδέχεται να είναι γραπτός ή προφορικός λόγος, (κινούμενη) εικόνα, φωτογραφία, σχέδιο, σχεδιάγραμμα, χρώμα, γραμματοσειρά, μουσική, ήχος, ρυθμός, χειρονομίες.³² Το θέατρο και οι τεχνικές του είναι ένας τέτοιος εναλλακτικός – ιδιαίτερα σημαντικός- σημειωτικός τρόπος, ο οποίος συνδυάζει και συναιρεί άλλους κώδικες και τρόπους επικοινωνίας. Ο **Howard Gardner** μάλιστα υποστηρίζει την ύπαρξη οκτώ ειδών νοημοσύνης, τα οποία όλοι διαθέτουμε σε διαφορετικό όμως βαθμό. Γι' αυτό και κάθε άνθρωπος μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Επομένως η διδασκαλία ενός διδακτικού αντικειμένου πρέπει να γίνεται με διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι θα ενεργοποιούν πολλαπλά είδη νοημοσύνης.³³

2.2 Θέατρο στην Εκπαίδευση

Το θέατρο στο χώρο της εκπαίδευσης έχει σαφώς διπλό ρόλο: Είναι παιδαγωγία, μέσο και εργαλείο εκπαίδευσης, αλλά και καλλιτεχνική έκφραση και δραστηριότητα με αισθητικό στόχο και αποτέλεσμα. Βεβαίως οι παραπάνω δύο εκφάνσεις του θεάτρου στην εκπαίδευση συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται. Το θέατρο ως σύνθετη καλλιτεχνική δημιουργία - λογοτεχνικό κείμενο και θεατρική πράξη - αναπτύσσει στους μαθητές αισθητικά κριτήρια και θέτει τις προϋποθέσεις της ψυχικής και συναισθηματικής τους καλλιέργειας, ενώ το θέατρο, ως παιδαγωγία, συμβάλλει στη βιωματική οικειοποίηση και εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων.³⁴ Σαφώς όλες οι παιδαγωγικές αξίες που διοχετεύονται στα παιδιά διά του θεάτρου είναι ταυτόχρονα επενδυμένες με αισθητικά δεδομένα, τα οποία κατά τον Γραμματά, αποτελούν το

³¹ Κουκουνάρας-Λιάγκης (2010) 47-49.

³² Κουκουνάρας-Λιάγκης (2010) 49-50.

³³ Κουκουνάρας-Λιάγκης (2010) 59-60.

³⁴ Γραμματάς (2001) 95-100, 105-111.

σύστοιχο, καθαρά μορφολογικό αντίβαρο των όποιων άλλων σημαντικών μηνυμάτων του έργου.³⁵

Οπωσδήποτε ο γενικός όρος «**θέατρο στην εκπαίδευση**» είναι εξαιρετικά ευρύς και γι' αυτό ενίοτε εννοιολογικά ασαφής.³⁶ Κατά την Μάρθα Κατσαρίδου την ευρύτητα του όρου «θέατρο στην Εκπαίδευση» αποδεικνύει η ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ή παράλληλα αλλά και οι επιμέρους κατηγορίες που εντάσσονται σε αυτό ως ειδικότερες εκφάνσεις του: θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι, (διερευνητική) δραματοποίηση, (εκπαιδευτικό) δράμα ή εκπαιδευτικό θέατρο, θεατρική αγωγή, θέατρο για την ανάπτυξη, κοινωνικό θέατρο, διαδραστικό θέατρο, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.³⁷

Στον αγγλοσαξονικό χώρο, ήδη από τη δεκαετία του 1950, και υπό το πνεύμα της Νέας Αγωγής ή Προοδευτικής Εκπαίδευσης, κυριαρχεί στον τομέα του θεάτρου στην εκπαίδευση η ειδική μορφή του «**Drama in Education**», στο οποίο εντάσσονται πολλές τεχνικές της υποκριτικής, του αυτοσχεδιασμού, της δραματουργίας, της σκηνοθεσίας αλλά και του «Επινοημένου θεάτρου στην εκπαίδευση».³⁸ Ο όρος «Drama in Education» έχει στην ελληνική βιβλιογραφία αποδοθεί ως «Δράμα» ή «Εκπαιδευτικό Δράμα», αλλά και ως «Διερευνητική Δραματοποίηση» (Σίμος Παπαδόπουλος), «Σκηνικό Δοκίμιο» (Τηλέμαχος Μουδατσάκης)³⁹ «Θεατρική Αγωγή» (Κλειώ Φανουράκη)⁴⁰ και «Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος» (Μάρθα Κατσαρίδου).⁴¹

Ο Αστέριος Τσιάρας παραθέτει έναν συνοπτικό ορισμό του Εκπαιδευτικού Δράματος, ο οποίος ανάγεται στον Jerzy Grotowski: «πρόκειται για μια καλλιτεχνική μορφή θεατρικής έκφρασης, στην οποία οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονται να επικοινωνήσουν και ν' αλληλεπιδράσουν τόσο μεταξύ τους όσο και με τους θεατές»⁴². Ο ίδιος μελετητής επισημαίνει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα επιστρατεύει, εκτός από τον αυτοσχεδιασμό που κυριαρχεί ως μέθοδος, τα ίδια μέσα και τις ίδιες συμβάσεις που χρησιμοποιούνται από τους ηθοποιούς στο θέατρο, επικεντρώνεται όμως στη δραματική διαδικασία και όχι στη

³⁵ Γραμματάς (1997) 206.

³⁶ Jackson (1993) 7.

³⁷ Κατσαρίδου (2014) 21.

³⁸ Φανουράκη (2010) 25.

³⁹ Μουδατσάκης (2005) 15.

⁴⁰ Φανουράκη (2010) 23.

⁴¹ Κατσαρίδου (2014) 22-23.

⁴² Grotowski, *Towards a poor theatre*, 1968, 35, βλ. στο Τσιάρας (2007) 28.

θεατρική παράσταση, αφού αποσκοπεί στη συμμετοχή όλων των μαθητών είτε ως «ηθοποιοί» είτε ως «κοινό».⁴³

Κατά τον Παπαδόπουλο η μέθοδος Drama, την οποία ο ίδιος αποκαλεί Διερευνητική Δραματοποίηση, είναι μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος αντλημένου από την κοινωνική πραγματικότητα με στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά τις συνθήκες που το δημιούργησαν και έτσι να αποκτήσουν μια βαθύτερη αντίληψη του κόσμου. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους, αξιοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και υιοθετούν ποικίλες οπτικές, εμβαθύνουν σε φανταστικές καταστάσεις, διερευνούν προβλήματα, εκφράζουν ιδέες και προτείνουν λύσεις. Παράλληλα ο διερευνητικός χαρακτήρας του Δράματος επιτρέπει την αξιοποίησή του ως μέσο μάθησης στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου.⁴⁴ Τα θεατρικά μέσα και οι τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ως διδακτικά εργαλεία του προσδίδουν την παράλληλη ιδιότητα του εμπυχωτή: γιατί με τη χρήση των βιωματικών και ενεργητικών τεχνικών οδηγεί τους μαθητές στη γνώση αποκτώντας ο ίδιος ένα σωκρατικό, μαιευτικό ρόλο.⁴⁵

Για τον **Brian Way** το Δράμα έχει στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την αυτοπραγμάτωση και την αυτογνωσία. Οι παραπάνω στόχοι του Δράματος επιτυγχάνονται μόνο όταν αυτό απαλλαγεί εντελώς από τις θεατρικές συμβάσεις και αναπτυχθεί ως αυτόνομο είδος. Ειδοποιός διαφορά του Δράματος από το θέατρο είναι ότι το πρώτο ενδιαφέρεται για την εμπειρία των συμμετεχόντων και όχι για την επικοινωνία ηθοποιών και κοινού. Ο Way εισάγει στο Δράμα ασκήσεις από το σύστημα Stanislavski.⁴⁶

Κατά τη δεκαετία του 1970 η **Dorothy Heathcote** επαναπροσδιορίζει το Δράμα στην Εκπαίδευση συνδέοντας τη δραματική πράξη με την αναζήτηση και κατασκευή νόηματος από τους μαθητές. Η Heathcote ανέπτυξε τη μέθοδο «Living through Drama», η οποία στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό και στη συλλογική συμμετοχή. Μαθητές και εκπαιδευτικός βρίσκονται σε μια αρχική κρίσιμη κατάσταση («man in a mess»), εμπλέκονται συναισθηματικά, αλληλεπιδρούν και διαπραγματεύονται το νόημα της

⁴³ Τσιάρας (2007) 31.

⁴⁴ Παπαδόπουλος (2007) 27.

⁴⁵ Φανουράκη (2010) 24.

⁴⁶ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 23, Κατσαρίδου (2014) 26.

κατάστασης και επεξεργάζονται την εμπειρία που βιώνουν.⁴⁷ Η Heathcote και ο συνεργάτης της **Gavin Bolton** αξιοποιώντας τις θεωρίες του Vygotsky και του Bruner αλλά και τις μεθόδους του Konstantin Stanislavski (βίωση) και του Bertolt Brecht (αναστοχασμός), επιμένουν στη σημασία της αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως προσπάθεια εκμείευσης της γνώσης και εμπειρίας που οι μαθητές ήδη διαθέτουν και τελικά προωθούν τη βιωματική, ενεργητική, ομαδοσυνεργατική και κριτική μάθηση, ενθαρρύνοντας τη συναισθηματική εμπλοκή, τον αναστοχασμό και την κοινωνική ευθύνη, με σκοπό την υιοθέτηση νέας οπτικής.⁴⁸

Η έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της κοινωνικής ευθύνης μέσω του Δράματος συνδέεται από πολλούς μελετητές με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του **Paulo Freire**. Ο Freire απορρίπτει ως «τραπεζική» την εκπαίδευση, κατά την οποία ο μαθητής λειτουργεί ως ταμειυτήριο της σοφίας του δασκάλου. Αντίθετα προκρίνει την «προβληματίζουσα εκπαίδευση», η οποία στηρίζεται στη συνεχή και δημιουργική ανακάλυψη της πραγματικότητας, στην ανάδυση της συνείδησης και στην κριτική επέμβαση στην πραγματικότητα.⁴⁹ Κατά τον Freire η παιδεία οφείλει να καταστήσει τους μαθητές δημιουργούς της δικής τους πραγματικότητας αλλά και να τους προσανατολίζει σταθερά προς τον κόσμο. Έτσι η υποκειμενικότητα και η αντικειμενικότητα ενοποιούνται διαλεκτικά και οι μαθητές αποκτούν κριτική αντίληψη της πραγματικότητας.⁵⁰

Στις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Freire στηρίχθηκε ο σκηνοθέτης **Boal**, ο οποίος μίλησε για «Θέατρο του Καταπιεσμένου» και «ποιητική της απελευθέρωσης». Για τον Boal το θέατρο είναι «πρόβα» δράσης στην κανονική ζωή και κοινή ανθρώπινη γλώσσα. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου μετατρέπει τον παθητικό θεατή σε ενεργό ηθοποιό, που επηρεάζει στη θεατρική δράση και αργότερα τη μεταφέρει στην πραγματική ζωή. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με τον πιο δυναμικό τρόπο από το Θέατρο Φόρουμ. Σε αυτό ένας θεατής αφηγείται μια ιστορία που εμπεριέχει ένα κοινωνικό ή πολιτικό πρόβλημα και οι ηθοποιοί αυτοσχεδιάζουν δίνοντας μία σύντομη παράσταση και προτείνοντας μία λύση. Στο τέλος της παράστασης διεξάγεται συζήτηση κοινού και ηθοποιών σχετικά με

⁴⁷ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 33-34.

⁴⁸ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 26-33, Κατσαρίδου (2014) 27.

⁴⁹ Φρέιρε (1977) 87-88, Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 31, Κατσαρίδου (2014) 80-83.

⁵⁰ Φρέιρε (1977) 49-50.

την προτεινόμενη λύση. Όσοι από τους θεατές διαφωνούν με τη λύση που αναπαραστάθηκε αναλαμβάνουν να ξαναπαίξουν τη σκηνή σύμφωνα με τη δική τους εκδοχή.⁵¹ Η δυνατότητα παρέμβασης του θεατή στη δράση είναι άκρως διδακτική για τους μαθητές, καθώς τους ενεργοποιεί έντονα, αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη και τους ενθαρρύνει να εκφράσουν με θάρρος την προσωπική τους άποψη, δηλαδή ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους.

Νέοι προβληματισμοί για το Δράμα εμφανίζονται από το 1980. Η **Cecily O' Neill** αναπτύσσει το «Process Drama», προτείνοντας την αξιοποίηση των δομικών δραματικών επινοήσεων, οι οποίες εντοπίζονται σε σημαντικά θεατρικά έργα.⁵² Επίσης εισάγει τον όρο «προκείμενο», δηλαδή μία λέξη, νεύμα, τοποθεσία, ιστορία, ιδέα, αντικείμενο ή και κείμενο, το οποίο στηρίζει το «Process Drama» και ενεργοποιεί τον δραματικό κόσμο προσδιορίζοντας τα όρια και τη φύση του.⁵³ Ο **David Booth** εισάγει το «Story Drama», στο οποίο μια ιστορία ή ένα εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμοποιείται ως πηγή νοήματος, ως έναυσμα για δραματική ανάπτυξη. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν διλήμματα και δημιουργούν μια νέα πρωτότυπη ιστορία βασισμένη στις δικές τους επιλογές.⁵⁴ Η **Nellie McCaslin** εισάγει τον όρο «Creative Drama», το οποίο στηρίζεται στην αισθητική εκπαίδευση των μαθητών αλλά και αναγνωρίζει ότι η «πιο προφανής προσφορά του δράματος έγκειται στην ανάπτυξη της γλωσσικής τέχνης, εννοώντας την ανάγνωση λογοτεχνίας και ποίησης και την ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου του παιδιού».⁵⁵

Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, η οποία ακολουθείται στην παρούσα εργασία, είναι μια εμπλουτισμένη και ελεύθερα αναπτυγμένη εκδοχή του Drama in Education. Αξιοποιεί αλλά και συναιρεί τις παραπάνω προσεγγίσεις και κατακτήσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη μέθοδο οι συμμετέχοντες υποδυόμενοι ρόλους, εκτελώντας δραστηριότητες και αλληλοεπιδρώντας διερευνούν ένα συγκεκριμένο θέμα αντλημένο από την κοινωνική πραγματικότητα και το οποίο βέβαια συνδέεται κατά κάποιο τρόπο με τη διδασκόμενη ύλη. Μέσα από αυτή τη δημιουργική διαδικασία οι μαθητές νοηματοδοτούν καταστάσεις και πράγματα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αναστοχάζονται, συγκροτούν τον στοχασμό τους και γενικά υλοποιούν τους διδακτικούς

⁵¹ Κατσαρίδου (2014) 77-79. Boal (2008) 117.

⁵² Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 37-38.

⁵³ Κατσαρίδου (2014) 35-36.

⁵⁴ Κατσαρίδου (2014) 36-37.

⁵⁵ Κατσαρίδου (2014) 41.

στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός.⁵⁶ Εκτός από τη διερευνητική επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων και την αυτονόητη μύηση στον κόσμο του θεάτρου, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην ενίσχυση των ψυχοπνευματικών, κοινωνικών, εκφραστικών τους πλευρών, ενώ συνδυάζει τη μάθηση με την ψυχαγωγία, στοιχείο πολύ σημαντικό για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.⁵⁷

2.3 Το Θέατρο ως Διδασκόμενο Αντικείμενο στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Το θέατρο ως διδασκόμενο αντικείμενο στο σύγχρονο ελληνικό γυμνάσιο και λύκειο αντιπροσωπεύεται ως εξής:

α) Ως **δραματικό κείμενο που διδάσκεται**, δηλαδή ερμηνεύεται και αναλύεται φιλολογικά στο πλαίσιο του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών (αρχαία ελληνική τραγωδία και κωμωδία) και στο μάθημα της λογοτεχνίας (στη διδακτική ενότητα «θέατρο» στην Α' λυκείου και με ανθολόγηση αποσπασμάτων θεατρικών έργων στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία των άλλων τάξεων γυμνασίου και λυκείου). Ειδικότερα στην γ' τάξη του γυμνασίου διδάσκονται η τραγωδία *Ελένη* του Ευριπίδη και η κωμωδία *Όρνιθες* του Αριστοφάνη στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, ενώ στο μάθημα της λογοτεχνίας ανθολογούνται μόλις δύο θεατρικά αποσπάσματα και μάλιστα από την περίοδο της κρητικής αναγέννησης στο βιβλίο της γ' γυμνασίου. Στο γενικό λύκειο σύμφωνα με το Πρόγραμμα σπουδών διδάσκεται η *Αντιγόνη* του Σοφοκλή από το πρωτότυπο στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών γενικής παιδείας β' λυκείου. Αν και στους μαθητές της ίδιας τάξης διανέμεται ο *Φιλοκτήτης* από το πρωτότυπο και ο *Οιδίπους τύραννος* σε μετάφραση, αμφότερα τα κείμενα είναι μονίμως «εκτός διδακτέας ύλης». Στα βιβλία της λογοτεχνίας του λυκείου η αντιπροσώπευση του θεάτρου είναι πλουσιότερη σε σύγκριση με το γυμνάσιο: τέσσερα θεατρικά κείμενα, καθώς και η Σολωμική *Γυναίκα της Ζάκυθος*, κείμενο με έντονα θεατρικά στοιχεία, – στο βιβλίο της α' λυκείου, δύο θεατρικά αποσπάσματα στο αντίστοιχο βιβλίο της β' λυκείου και δύο σε αυτό της γ' λυκείου. Τέλος, αν και στο Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπεται η μελέτη της

⁵⁶ Κατσαρίδου (2014) 53.

⁵⁷ Κατσαρίδου (2014) 53.

διδασκτικής ενότητας «θέατρο» στο μάθημα της λογοτεχνίας α' λυκείου και τονίζεται ότι ο θεατρικός λόγος είναι «ουσιαστικό κομμάτι της λογοτεχνίας» και «η σύγκριση του αφηγηματικού με τον θεατρικό λόγο είναι παιδαγωγικά πολύ σημαντική», η συγκεκριμένη ενότητα έχει από το 2014 αφαιρεθεί από τη διδασκόμενη ύλη. Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι η διδασκαλία των παραπάνω θεατρικών κειμένων και αποσπασμάτων στα μαθήματα των αρχαίων ελληνικών και της λογοτεχνίας γίνεται με τρόπο φιλολογικό, δηλαδή προέχει η γλωσσική επεξεργασία και η ερμηνευτική κειμενική ανάλυση, με αποτέλεσμα οι μαθητές σπάνια να αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητα και δυναμικότητα του θεατρικού λόγου.

β) Ως **αυτόνομο διδασκόμενο μάθημα επιλογής** (θεατρική αγωγή στην α' λυκείου). Το μάθημα της θεατρολογίας αποτελεί κλάδο του μαθήματος της καλλιτεχνικής παιδείας. Το σχολικό εγχειρίδιο δομείται σε τέσσερις άξονες: ιστορία θεάτρου, θεωρία θεάτρου, δραματουργία και θεατρική πράξη, αλλά και αναπτύσσεται, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σπειροειδώς σε τρία επίπεδα: έκφραση-δημιουργία, καλλιτεχνική δημιουργία – θεατρική παράσταση, θέατρο και κοινωνία.⁵⁸ Στον πρόλογο του χρησιμοποιούμενου σχολικού βιβλίου *Στοιχεία Θεατρολογίας* διαβάζουμε την αρκετά φιλόδοξη, δεδομένης της πενιχρής έως τώρα παρουσίας και αξιοποίησης του θεάτρου στο σχολείο, διδακτική πρόθεση: «Ο μαθητής καλείται να γνωρίσει το θέατρο στη διττή φύση του, τη θεωρία και την πράξη, όχι μόνο να μάθει αλλά και να εκφραστεί στα όρια ενός προγράμματος που συνοψίζει τις βασικές αρχές και αξίες του θεάτρου: ανάληψη ρόλου, πειθαρχία, επικοινωνία, δυναμική της θεατρικής ομάδας, αγωγή του λόγου και του συναισθήματος, στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού και υποκριτικής τέχνης, ανάγνωση ενός έργου με τη μορφή θεατρικού αναλογίου.»⁵⁹

γ) Ως δυνατότητα εκπόνησης **διαθεματικής και ερευνητικής εργασίας - project** στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης του γυμνασίου⁶⁰ και του αντίστοιχου μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας στην α' και β' τάξη του λυκείου. Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν ένα θεατρικό κείμενο, να γράψουν ένα δικό τους θεατρικό έργο, να διασκευάσουν θεατρικά ένα πεζογράφημα, να πραγματοποιήσουν μια έρευνα για παραστάσεις, ηθοποιούς, σκηνοθέτες, συγγραφείς και θεατρικά έργα ή και να ανεβάσουν μια ολοκληρωμένη θεατρική παράσταση.

⁵⁸ ΦΕΚ 155/ Β (2015) 1793.

⁵⁹ Γραμματάς, Μουδατσάκης, Τζαμαριάς & Δερμιτζάκης (1999) 3.

⁶⁰ ΦΕΚ 303 Β (2003) 3857.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το θέατρο αντιμετωπίζεται από τους ιθύνοντες στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα είτε ως κείμενο κατάλληλο προς γλωσσική επεξεργασία και φιλολογική ερμηνεία, είτε ως πεδίο μιας ερευνητικής εργασίας, η οποία όμως έχει χαρακτήρα φιλολογικό, ιστορικό, ευρύτερα πολιτισμικό είτε τέλος ως παράσταση που επενεργεί διδακτικά αλλά και ψυχαγωγικά στους μαθητές - θεατές. Απουσιάζει δηλαδή η αντιμετώπιση του θεάτρου στην εκπαίδευση ως διδακτικού μέσου και εργαλείου. Ωστόσο, στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την καλλιτεχνική παιδεία τονίζεται εμφατικά η παιδαγωγική λειτουργία του θεάτρου: «Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του θεάτρου στο σχολείο είναι η ανάπτυξη των φυσικών και ψυχικών ικανοτήτων των μαθητών, η απελευθέρωση των συναισθημάτων και της φαντασίας τους, καθώς και η καλλιέργεια της κοινωνικής και πολιτικής τους συνείδησης, ώστε να μπορούν να εκφράζονται δημιουργικά είτε στην τέχνη του θεάτρου είτε χρησιμοποιώντας το ως μεθοδολογικό εργαλείο για την κατανόηση του κόσμου».⁶¹ Η παραπάνω διατύπωση θα μπορούσε να οδηγήσει στην αξιοποίηση του θεάτρου και των τεχνικών του κατά τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων. Ένα τέτοιο βέβαια εγχείρημα προσκρούει σε αρκετές δυσκολίες, κυρίως εξαιτίας των παγιωμένων τακτικών που ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιμένουν να ακολουθούν. Μάλιστα κατά τον Philip Taylor η δυσκολία συμπόρευσης του θεάτρου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου (curriculum) οφείλεται στην ίδια τη φύση του θεάτρου, που διαθέτει πάντοτε ενεργητικό και αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα, ενώ το σχολικό πρόγραμμα, υπηρετώντας αντικειμενικούς και προκαθορισμένους στόχους και αυστηρά προσδιορισμένο περιεχόμενο, είναι στατικό. Ένα τέτοιο βέβαια αναλυτικό πρόγραμμα παραβλέπει το γεγονός ότι η μάθηση οφείλει να είναι μια δυναμική, ελεύθερη διαδικασία και ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους.⁶²

2.4 Το Θέατρο στην Υπηρεσία του Γλωσσικού Μαθήματος

Το θέατρο στην Εκπαίδευση, με τις διάφορες μορφές και κατηγορίες του, πολύ συχνά, ιδίως στο ελληνικό σχολείο, συνδέεται με το γλωσσικό μάθημα και τη γλωσσική

⁶¹ΦΕΚ 155/ Β (2015) 1791.

⁶² Taylor (2009) 7.

καλλιέργεια των μαθητών.⁶³ Σύμφωνα μάλιστα με τη Φανουράκη «κατά την εφαρμογή του θεάτρου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι δυνατή τόσο (α) η αποσπασματική χρήση των θεατρικών τεχνικών στις χωριστές ενότητες των εισαγωγικών κειμένων, της γραμματικής και του συντακτικού, της παραγωγής του λόγου και των διαθεματικών εργασιών στο πλαίσιο συγκεκριμένων διδακτικών ωρών όσο και (β) η μεγαλύτερης διάρκειας εφαρμογή της δραματοποίησης του μαθήματος που μπορεί να οδηγήσει σε ένα πολυμορφικό project, μια σχολική εορτή, μια θεατρική παρουσίαση ή παράσταση».⁶⁴ Ο Ναπολέων Μήτσης επισημαίνει ότι: «Τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται τους μεγάλους, να τοποθετούν τον εαυτό τους σε φανταστικές καταστάσεις και να υποδύονται ρόλους, γεγονός που μπορούμε να το εκμεταλλευτούμε θαυμάσια και στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας».⁶⁵ Αυτό επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, μέσω της εμπλοκής του μαθητή σε επικοινωνιακές δραστηριότητες και καταστάσεις με τρόπο βιωματικό και ταυτόχρονα παιγνιώδη.⁶⁶

Πράγματι το θέατρο και οι τεχνικές του μπορούν να αξιοποιηθούν στο γλωσσικό μάθημα τόσο σε καθαρά γλωσσικό επίπεδο, δηλαδή επίπεδο γλωσσικής μορφής και έκφρασης, όσο και σε επίπεδο περιεχομένου, δηλαδή ιδεολογικού εμπλουτισμού και συγκρότησης στοχασμού. Σε καθαρά γλωσσικό επίπεδο ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με δραματικές τεχνικές συμβάλει σημαντικά τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, επειδή τους παρέχει πλούσιες ευκαιρίες έκφρασης και επικοινωνίας, τους φέρνει σε άμεση επαφή με το δραματικό λόγο, που είναι από τη φύση του ζωντανός, αυθόρμητος, πολυφωνικός και πηγαίος, αλλά και επειδή στοχεύει στη δημιουργική ανάπτυξη του συνόλου των εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών, αναπόσπαστο μέρος των οποίων είναι η γλώσσα. Ο δραματικός λόγος, τον οποίο οι μαθητές αφομοιώνουν, ερμηνεύουν και κυρίως μιμούνται και παράγουν, υπερβαίνει τον πραγματικό λόγο των ανθρώπινων συναναστροφών, καθώς είναι λόγος μυθοπλαστικός και λογοτεχνικός. Ωστόσο συνδέεται με τον ζωντανό λόγο, πηγάζει από αυτόν και είναι κείμενο και ταυτόχρονα, κατά τη σκηνική του εκπλήρωση, ζωντανή ομιλία.⁶⁷ Σε επίπεδο περιεχομένου, το θέατρο, είτε ως θεατρικές τεχνικές και ασκήσεις χρησιμοποιούμενες συμπληρωματικά κατά τη

⁶³ Η Betty Jane Wagner στο έργο της *Educational Drama and Language Arts: What research shows* (1998), συνοψίζει κριτικά τις έρευνες που έχουν γίνει, οι περισσότερες από τις οποίες παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα ως προς την επίδραση του θεάτρου - δράματος στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών. Βλ. στο Φανουράκη (2010) 18.

⁶⁴ Φανουράκη (2010) 134.

⁶⁵ Μήτσης (2004) 226.

⁶⁶ Μήτσης (2004) 226.

⁶⁷ Πεφάνης (2012) 207-209.

διδασκαλία, είτε ως θεατρικό δρώμενο με κάποιο βαθμό αυτοτέλειας και αρτιότητας, βοηθά τον μαθητή να εξασκήσει τη σκέψη, να εμπλουτίσει τον στοχασμό του, να διαμορφώσει ιδέες και στάσεις, αναπτύσσοντας την ευαισθησία και τη φαντασία του. Βεβαίως τα δύο παραπάνω επίπεδα της επίδρασης του θεάτρου στη γλωσσική διδασκαλία, αν και διακριτά, συνδέονται άμεσα, λειτουργούν αλλά και αναπτύσσονται ταυτόχρονα, γιατί ακριβώς ο ανθρώπινος λόγος και η σκέψη συνδέονται. Όσον αφορά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, το θέατρο, επειδή εικονοποιεί καταστάσεις, πράξεις και ιδέες, μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στο προσυγγραφικό στάδιο, δηλαδή στη φάση της δημιουργικής παραγωγής και οργάνωσης ιδεών. Η θεατρική άσκηση ή δράση δεν λειτουργεί μόνο ως αφόρμηση ή αρχικό ερέθισμα, αλλά αποτελεί μια δυναμική και δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής διερευνά ζητήματα, στοχάζεται πάνω σε αυτά και συγκροτεί ιδέες, επιχειρήματα και αντιλήψεις, που αρχικά εκφράζει μέσω των θεατρικών πράξεων και αργότερα ή παράλληλα αποτυπώνει στο γραπτό του κείμενο.⁶⁸ Τελικά μέσω του θεάτρου ο μαθητής ασκείται στον επικοινωνιακό λόγο, προφορικό και γραπτό, στη επιχειρηματολογία και στο δημιουργικό γράψιμο, εμπλεκόμενος διανοητικά και συναισθηματικά σε υποθετικές καταστάσεις, εμπλουτίζει τις ιδέες του, ενδυναμώνει και προεκτείνει τον στοχασμό του και ενεργοποιεί όλα τα εκφραστικά του μέσα.

Πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι στην καρδιά του «πολιτικού» θεάτρου του Boal, αλλά και γενικότερα του Δράματος στην Εκπαίδευση, κυριαρχεί το αξίωμα «μπαίνω στη θέση του άλλου», που σημαίνει εισέρχομαι με ασφάλεια σε ένα υποθετικό γεγονός και δοκιμάζω σύνθετες και ευαίσθητες κοινωνικές καταστάσεις. Συζητώντας γι' αυτές μοιράζομαι τις εμπειρίες μου με άλλα μέλη της ομάδας και μαθαίνω ουσιαστικά τον ρόλο μου στην κοινωνική ζωή.⁶⁹ Σαφώς αυτή η προσωρινή υπέρβαση του εαυτού διά του θεάτρου συντελείται κατεξοχήν μέσω της γλώσσας. Ο μαθητής καλείται να βιώσει για λίγο μια εμπειρία ανοίκειας, να δει τα πράγματα με μια διαφορετική οπτική, να αναθεωρήσει ενδεχόμενες προκατειλημμένες ιδέες και τελικά να αποτυπώσει τα παραπάνω και μέσω της γλώσσας, αρθρώνοντας τον ενδιαθέτο λόγο του αλλά και διαμορφώνοντας έναν διαφοροποιημένο λόγο. Ο λόγος και το ύφος ενός διαφορετικού χαρακτήρα ή του εαυτού του σε μια διαφορετική κατάσταση αποτελούν ένα σημαντικό μάθημα επίγνωσης του άλλου ή και του εαυτού, κοινωνικού σεβασμού και αποδοχής του

⁶⁸ Ματσαγκούρας (2014) 240 – 243.

⁶⁹ Σέξτου (2007) 34.

διαφορετικού. Ο Steven Clark πολύ εύστοχα επισημαίνει ότι το θέατρο δημιουργεί ένα συλλογικό λόγο, ο οποίος στηρίζεται τόσο στους κώδικες ομιλίας και επικοινωνίας του ανθρώπου, όσο και στα αφηρημένα σχήματα ομιλίας και επικοινωνίας που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και τα οποία ονομάζουμε γλώσσες. Επιπλέον το θέατρο χρησιμοποιεί υλικό που βασίζεται στα παγκόσμια σύμβολα και στην πολιτιστική πολυμορφία της γλωσσικής κοινότητας.⁷⁰ Ως καλλιτεχνική δε έκφραση ενδιαφέρεται για την ποιητική και συγκινησιακή διάσταση της γλώσσας, διερευνώντας τόσο τη σωματική / οργανική της πλευρά μέσα από τους ήχους, τον ρυθμό και τη μουσική, όσο και τη νοητική της διάσταση.⁷¹

Η αξιοποίηση του θεάτρου και των τεχνικών του στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συνάδει απόλυτα με την **επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας**. Η επικοινωνιακή προσέγγιση, αναγόμενη στο έργο του Dell Hymes τη δεκαετία του 1970, αναδεικνύει τη σημασία μελέτης του ζωντανού προφορικού λόγου, των συνταγματικών σχέσεων και του επικοινωνιακού περιβάλλοντος⁷² – βασικά άλλωστε στοιχεία και της θεατρικής γλώσσας – κυρίως όμως επικεντρώνεται γύρω από τον όρο της «επικοινωνιακής ικανότητας», της δεξιότητας του ανθρώπου να χρησιμοποιεί με επιτυχία τη γλώσσα, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις και χωροχρονικές συνθήκες. Κατά τον Hymes η γλωσσική ικανότητα, δηλαδή η γνώση και ορθή εφαρμογή των κανόνων του γλωσσικού κώδικα, γύρω από την οποία επικεντρωνόταν η παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, δεν ταυτίζεται με την επικοινωνιακή ικανότητα, αλλά θεωρείται μέρος αυτής και μέσο για την επίτευξη αρτιότερης επικοινωνίας.⁷³ Υπό αυτήν την έννοια, το σχολείο καλείται να διευρύνει τις εκφραστικές δυνατότητες του μαθητή, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα αποτελεσματικά, πραγματοποιώντας τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές. Αυτό θα συμβεί όταν το σχολείο παρέχει στους μαθητές πλούσιες ευκαιρίες και ερεθίσματα ελεύθερης έκφρασης, γραπτής και προφορικής επικοινωνίας και μέσα από κατάλληλες τεχνικές τους βοηθά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών.⁷⁴ Η γλώσσα δεν «διδάσκεται» ούτε «ρυθμίζεται», αλλά κατακτάται με τρόπο φυσικό, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη γλωσσική δραστηριότητα, μέσα σε πραγματικές συνθήκες

⁷⁰ Clark (2009) 170.

⁷¹ Clark (2009) 172-173.

⁷² Μήτσης (2007) 29- 31.

⁷³ Φτερνιάτη (2003 α) 128, Μήτσης (1998) 85-86, Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) 61.

⁷⁴ Τσιλιμπάρη (2003) 121.

επικοινωνίας.⁷⁵ Κατά την επικοινωνιακή προσέγγιση βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι η πολυμορφία και η ποικιλία, στοιχεία που κυριαρχούν κατεξοχήν ή με τη μεγαλύτερη ενάργεια στο θεατρικό λόγο.⁷⁶

Βασικές παράμετροι της επικοινωνιακής διδασκαλίας είναι: α) ο μαθητής, ο οποίος τοποθετείται στο κέντρο του γλωσσικού περιβάλλοντος και των γλωσσικών ερεθισμάτων, λειτουργεί ως πομπός και ως δέκτης προφορικού και γραπτού λόγου, β) ο δάσκαλος που υπεύθυνα οργανώνει τη διδασκαλία, ενεργοποιεί τη γλωσσική δράση, υποκινεί, παρατηρεί, ενίοτε συμμετέχει, κυρίως όμως σκηνοθετεί το επικοινωνιακό παιχνίδι, γ) η ανατροφοδότηση, μια συνεχής διαδραστική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση του μαθήματος, και δ) το ψυχολογικό κλίμα και παιδαγωγικό περιβάλλον της τάξης, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών.⁷⁷ Σκοπός των παραπάνω είναι σαφώς είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών μέσω του διαλόγου.

Ο Παπαδόπουλος συνδέει την επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία με τη Διερευνητική Δραματοποίηση – όπως μεταφράζει το «Drama in Education»–, μέθοδος η οποία ενισχύει τον ενεργητικό χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας καθιερώνοντας ένα αυθεντικό και έντονα αλληλοδραστικό περιβάλλον γλωσσικής επικοινωνίας.⁷⁸ Ο ίδιος μελετητής αναφέρει: «τα παιδιά γίνονται δρώντα πρόσωπα, ομιλητές και συγγραφείς, που χρησιμοποιούν τον λόγο τους κατάλληλα και ανάλογα με τις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες (περίσταση επικοινωνίας, προσδοκίες, ακροατήριο), μέσα σ' ένα αποτελεσματικό επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου η διδασκαλία της [γλωσσικής] δομής [...] αποσκοπεί συγχρόνως στη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας».⁷⁹ Ειδικότερα για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ο οποίος συχνά υποβαθμίζεται στην εκπαίδευση, η τεχνική της Δραματοποίησης επιτρέπει στον μαθητή να δράσει μέσα σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα και αναπτύσσοντας διαφορετικούς τρόπους και ποιότητες ομιλίας να εμπλουτίσει τη γλωσσική του εμπειρία. Ο μαθητής γίνεται δηλαδή ενεργός χρήστης της γλώσσας, καθώς παράγει λόγο που διαθέτει εκφραστικότητα, συγκινησιακή φόρτιση και κατάλληλο ύφος.⁸⁰ Επίσης η Δραματοποίηση δημιουργεί ένα

⁷⁵ Μήτσης (1998) 86.

⁷⁶ Φτερνιάτη (2003 β) 4.

⁷⁷ Σπανός (2001) 189-190.

⁷⁸ Παπαδόπουλος (2007) 44.

⁷⁹ Παπαδόπουλος (2007) 45.

⁸⁰ Παπαδόπουλος (2007) 45.

αποτελεσματικό παιδαγωγικά περιβάλλον μάθησης, καθώς διευκολύνει τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες τους. Οι μαθητές επομένως εποικοδομούν τη νέα γνώση σε ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσω του διαλόγου και του στοχασμού.⁸¹

Η επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας συνδέεται επίσης με την κοινωνική θεώρησή της, αφού η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό γεγονός, ως κοινωνική ενέργεια και αλληλενέργεια. Έτσι στόχος της γλωσσικής αγωγής είναι ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος οδηγεί τους μαθητές στην κατανόηση και κριτική των τρόπων με τον οποίο η γλώσσα εγγράφει συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές.⁸² Κατά τον Γεώργιο Σπανό, η επικοινωνιακή ικανότητα προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του ομιλητή ότι η γλώσσα είναι πρωτίστως κοινωνικό αγαθό και κοινωνική συμπεριφορά και δράση μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, όπως το σχολείο ή η τάξη.⁸³ Η επικοινωνιακή προσέγγιση εκλαμβάνει ως ελάχιστη γλωσσική μονάδα τη λεκτική πράξη μέσω της οποίας ενεργοποιείται και νοηματοδοτείται κάθε γλωσσικό στοιχείο, στα πλαίσια συγκεκριμένων συνθηκών επικοινωνίας.⁸⁴ Οι παραπάνω αντιλήψεις για τη γλώσσα, και κυρίως τη σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με κοινωνικές ενέργειες και αλληλενέργειες συναντούν το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές, όπου δράση και λόγος αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπιδρούν. Κατά τον Σπανό «η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση υποδεικνύει διδακτικές πρακτικές, ιδιαίτερα αποτελεσματικές, όπως η μίμηση και το παιχνίδι των ρόλων. Χωρίς ο δάσκαλος να χάνει από τα μάτια του την αξία της κατευθυνόμενης αυτενέργειας, σκηνοθετεί καταστάσεις και εφευρίσκει τρόπους ανανέωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών εμπλέκοντάς τους σε ασκήσεις που απορρέουν από τα αναγιγνωσκόμενα κείμενα, τις πληροφορίες και τις ενδείξεις, ώστε να αναλαμβάνουν ρόλους και να αυτοσχεδιάζουν.»⁸⁵

Η επικοινωνιακή προσέγγιση συχνά συνδέεται με την κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας.⁸⁶ Κατά τον Michael Alexander Kirkwood Halliday, κύριο εκφραστή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, η γλώσσα είναι ένα δυναμικό κοινωνικό-σημειωτικό

⁸¹ Παπαδόπουλος (2007) 46.

⁸² Δενδρινού (2001) 218-219, Σπανός (2001) 191.

⁸³ Σπανός (2003) 114 -115.

⁸⁴ Φτερνιάτη (2003) 4.

⁸⁵ Σπανός (2001) 192.

⁸⁶ Στην Ελλάδα ο όρος επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας, που συχνά χρησιμοποιείται, δηλώνει τη σύζευξη των δύο προσεγγίσεων, η οποία προέκυψε κατά τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 2006-2007. Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) 64.

σύστημα, μέσα στο οποίο όχι μόνο ανταλλάσσονται αλλά και κατασκευάζονται τα νοήματα. Ο χρήστης της γλώσσας επιλέγει συνειδητά ή ασυνείδητα λεξικογραμματικές δομές σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι δε επιλογές του είναι ιδεολογικά καθορισμένες.⁸⁷

Πρέπει οπωσδήποτε να τονιστεί ότι τόσο η επικοινωνιακή όσο και η κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας υποδεικνύουν την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία μιας παιδαγωγικής ατμόσφαιρας που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, τη δημιουργικότητα, την ελεύθερη έκφραση και την υιοθέτηση κατάλληλων και ποικίλων διδακτικών πρακτικών. Οι μαθητές είναι συνυπεύθυνοι για τη γνώση που προσλαμβάνουν, καθώς αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι, όπως και οι εκπαιδευτικοί, ευέλικτοι, δημιουργικοί και κυρίως ανεξάρτητοι.⁸⁸ Οι θεατρικές τεχνικές, όπως η μίμηση, το παιχνίδι και ο αυτοσχεδιασμός ανταποκρίνονται έξοχα στα παραπάνω αιτήματα, καθώς απαιτούν την ελεύθερη έκφραση του μαθητή και τον καθιστούν συν-δημιουργό της επικοινωνίας. Επομένως συνδέονται με τη δυναμική, συνεργατική διδασκαλία.⁸⁹ Τα παιχνίδια ρόλων αναπτύσσουν γλωσσικές στρατηγικές και ρητορικές ικανότητες, ακόμα και όπου τα περικειμενικά στοιχεία είναι πενιχρά. Επικεντρώνονται στο επικοινωνιακό γεγονός και η σύμβαση του παιχνιδιού περιορίζει τις δυσκολίες που προκύπτουν από αληθινές καταστάσεις.⁹⁰

Βασική παραδοχή και σημείο εκκίνησης της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος είναι η θέση ότι η γλώσσα χρησιμοποιείται πάντα σε σχέση με ένα επικοινωνιακό περιβάλλον και πάντα ως κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία απομακρύνεται από την παρατακτική έκθεση των γλωσσικών στοιχείων, αλλά αυτά εντάσσονται σε κειμενικά συμφραζόμενα και συναρτώνται με φυσικές επικοινωνιακές περιστάσεις.⁹¹

⁸⁷ Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης (2015) 62.

⁸⁸ Numan (1989) 80-81.

⁸⁹ Σπανός (2003) 115.

⁹⁰ Σκιά (2003) 103.

⁹¹ Αρχάκης & Τσάκωνα (2011) 166.

2.5 Σκοπός και Στόχοι του Γλωσσικού Μαθήματος στην Α΄ Τάξη του Γενικού Λυκείου

Η εξέταση του ζητήματος της αξιοποίησης του θεάτρου στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας δεν μπορεί παρά να εναρμονιστεί με τους σκοπούς και στόχους του εν λόγω μαθήματος, όπως ορίζονται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Σύμφωνα με αυτό γενικός σκοπός της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στην α΄ τάξη του λυκείου είναι η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού σε μια κατεύθυνση κοινωνιοκεντρική. Σκοπός δηλαδή του μαθήματος είναι η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκρίνονται με εκφραστική άνεση σε ποικίλες, πραγματικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες επικοινωνιακές περιστάσεις.⁹² Ειδικότερα οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος διακρίνονται σε καθαρά γλωσσικούς, δηλαδή γνώσεις και δεξιότητες άμεσα σχετιζόμενες με το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, τη γλώσσα, και σε αξιακούς, δηλαδή καλλιέργεια αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που αφορούν ευρύτερα τον μαθητή ως μέλος της κοινωνίας.

Οι γλωσσικοί στόχοι του μαθήματος συνοψίζονται ως εξής:

- α) Η κατανόηση, ερμηνεία και διαχείριση της γλωσσικής και κειμενικής ποικιλότητας, ως εγγενές χαρακτηριστικό της γλώσσας.
- β) Η σύνδεση της κειμενικής ποικιλότητας με την ποικιλότητα και δυναμική των κοινωνικών πρακτικών, στα οποία εντάσσονται τα κείμενα και η παραγωγή αντίστοιχων κειμένων.
- γ) Η εξοικείωση των μαθητών με τα βασικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών και τύπων και η σύνδεση των παραπάνω με τις αντίστοιχες κοινωνικές πρακτικές.
- δ) Η κατανόηση από τους μαθητές της δομής των κειμένων.
- ε) Η κατανόηση του ρόλου του διαύλου επικοινωνίας στο είδος του παραγόμενου λόγου.
- στ) Η εξοικείωση των μαθητών με τον καθημερινό αλλά και τον ακαδημαϊκό λόγο.
- ζ) Η απόκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού και η αξιοποίησή τους στη μάθηση, έκφραση και επικοινωνία.

Οι αξιακοί στόχοι του γλωσσικού μαθήματος συνοψίζονται ως εξής:

- α) Η κατανόηση της ισοτιμίας των γλωσσών (άρα ο μαθητής εισάγεται στη συνειδητοποίηση της αξίας της διαπολιτισμικότητας).

⁹² ΦΕΚ 1562/ Β (2011) 21082.

- β) Η εμπέδωση της δημοκρατικής αξίας του σεβασμού των διαφορετικών απόψεων.
- γ) Η αντίσταση σε κάθε μορφή εξουσιαστικού λόγου.
- δ) Η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης.
- στ) Η κριτική κατανόηση του δημοσίου λόγου και των διαφόρων οπτικών του.
- ζ) Η κατανόηση των αρνητικών και θετικών στοιχείων της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.
- η) Η κατανόηση του ρόλου και του τρόπου λειτουργίας των ΜΜΕ.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα οι μαθητές στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος έρχονται σε δημιουργική και κριτική επαφή με ποικίλα προφορικά και γραπτά κείμενα, τα οποία ως εργαλείο της διδασκαλίας, τροφοδοτούν τις γλωσσικές δεξιότητές τους και συμβάλλουν στην κατάκτηση και εμπέδωση από αυτούς του γλωσσικού γραμματισμού.⁹³ Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μάλιστα επισημαίνεται emphatically ότι οι γνώσεις για τη γλώσσα, που παραδοσιακά κυριαρχούσαν στη γλωσσική διδασκαλία, δεν είναι πλέον αυτοσκοπός, αλλά θα πρέπει να εξυπηρετούν την κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων και του κόσμου.⁹⁴

⁹³ ΦΕΚ 1562/Β. (2011) 21052.

⁹⁴ ΦΕΚ 1562/Β, (2011) 21055.

Κεφάλαιο 3

Διδακτικές Προτάσεις

Οι παρακάτω τρεις διδακτικές προτάσεις είναι παραδειγματικές της δυνατότητας χρήσης του θεάτρου στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Αξιοποιούν συγκεκριμένες θεματικές περιοχές του σχολικού βιβλίου *Νεοελληνική γλώσσα α' Λυκείου*, εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών «Νεοελληνικής Γλώσσας για το Λύκειο» και είναι απόλυτα συμβατές με τους γλωσσικούς και αξιακούς στόχους που αυτό ορίζει και οι οποίοι περιγράφηκαν αδρομερώς στην ενότητα 1,5 του πρώτου κεφαλαίου της ανά χειρας μεταπτυχιακής διατριβής.⁹⁵ Επιπλέον τα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια εφαρμόζουν, όπου αυτό είναι δυνατόν, την αρχή της διαθεματικότητας της διδακτικής ύλης και αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες.

Οι θεατρικές δραστηριότητες στηρίχθηκαν στις προτάσεις των: Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), Κατσαρίδου (2014), Κουκουνάρας-Λιάγκας (2010), Παπαδόπουλος (2007).

3.1 Γενική Περιγραφή του Διδακτικού Μοντέλου που Ακολουθήθηκε

Η προσέγγιση και παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου γίνεται επαγωγικά και διερευνητικά. Κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων διαμορφώθηκαν τρία στάδια τα οποία ακολουθούν κυκλική πορεία: κείμενο (ανάγνωση) – θεατρική δράση – κείμενο (παραγωγή).

⁹⁵ Πρόγραμμα σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, α' τάξης λυκείου 2011-2012. ΦΕΚ 1562/2011 στο <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/1460-fek-1562-2011-proγραμμα-spoudwn-filologika-a-lykeiou.html>.

A. «Διαβάζω κείμενα». Στο στάδιο αυτό οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κάθε είδους κείμενα, τα οποία μελετούν και ξεκλειδώνουν. Ο όρος «κείμενο» εκλαμβάνεται εδώ με την ευρεία έννοια του πολυτροπικού σημειακού συστήματος που μεταφέρει ένα μήνυμα άρτιο και κοινωνικά οριοθετημένο, το οποίο δομείται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) ή και άλλους τρόπους.⁹⁶ Επομένως κείμενο προς ανάγνωση μπορεί να είναι απόσπασμα από πεζογραφικό, ποιητικό ή θεατρικό έργο, δημοσιογραφικό άρθρο ή αποδεικτικό ή στοχαστικό δοκίμιο, αλλά και προφορικός λόγος, εικόνα, διαφήμιση, γελοιογραφία, βίντεο ή θεατρικό δρώμενο.⁹⁷ Η διαδικασία της ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης του κειμένου είναι δημιουργική, εστιάζει στο υπό εξέταση θέμα και, προκειμένου για τα γραπτά κείμενα, αποδεσμεύεται από την παραδοσιακή φιλολογική επεξεργασία, η οποία επικεντρωνόταν στη γλωσσική εξομάλυνση και στην άντληση επιχειρημάτων και ιδεών που ο μαθητής θα χρησιμοποιούσε στη συγγραφή της δική τους έκθεσης ιδεών. Αντίθετα η ανάγνωση των κειμένων λειτουργεί ως αφόρμηση του μαθήματος, απαρχή όλων των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσουν και ταυτόχρονα ως πηγή πρώτης ενημέρωσης του μαθητή. Βασικά κριτήρια της επιλογής των κειμένων είναι η σχετική αυτοτέλειά τους αλλά και οι διαθεματικές διασυνδέσεις τους, η δυνατότητά τους να εμπνεύσουν τους μαθητές, να δώσουν έναυσμα στον διάλογο, τον προβληματισμό και την δική τους ερμηνεία στα σχετικά θέματα και προβλήματα. Τέλος τα κείμενα επιθυμητό είναι να υπαινίσσονται ένα δραματικό περιβάλλον, το οποίο θα αναπτυχθεί στις επόμενες φάσεις του μαθήματος.⁹⁸

B. «Κάνω θέατρο». Το στάδιο αυτό αποτελεί το κυρίως θεατροπαιδαγωγικό, όπου μέσω παιχνιδιού, ανάληψης ρόλων, θεατρικών ασκήσεων, προσομοιώσεων, δραματοποιήσεων και άλλων τεχνικών και δραστηριοτήτων οι μαθητές μορφοποιούν μία κατάσταση, διαμορφώνουν και προεκτείνουν τον στοχασμό τους με βάση το προηγούμενο υλικό. Ακολουθείται η εξής πορεία:

- Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις θεατρικές δραστηριότητες, έχοντας επιλέξει τους διδακτικούς στόχους που θα υπηρετήσει, αφού λάβει υπόψη τα προβλεπόμενα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αλλά και τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τάξης του.

⁹⁶ Χοντολίδου (1999).

⁹⁷ Barthes (1988) 41-42. Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2011) 19-20.

⁹⁸ Παπαδόπουλος (2007) 97.

- Οι μαθητές καθοδηγούνται στην εκτέλεση ασκήσεων ψυχοδιανοητικής και σωματικής προετοιμασίας. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας, η ενεργοποίηση όλων των μαθητών, η συνοχή της τάξης ως ομάδας, η απελευθέρωση της φαντασίας και της δημιουργικότητας και η σταδιακή είσοδος των μαθητών στον δραματικό κόσμο που δημιουργείται.⁹⁹
- Ολοκληρώνεται η εμπλοκή των μαθητών στη θεατρική δράση. Ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στο δραματικό περιβάλλον μέσα από ένα ερέθισμα (κείμενο, εικόνα, ακουστικό ή οπτικό μέσο) που λειτουργεί ως αφόρμηση. Η εισαγωγή αυτή στη θεατρική δράση θα ονομαστεί «προκείμενο» και αποτελεί τη φάση που το αρχικό έναυσμα – πυρήνας εξελίσσεται στο δραματικό πλαίσιο εντός του οποίου θα εξελιχθεί η δραματική δραστηριότητα.¹⁰⁰ Ο εκπαιδευτικός στηριζόμενος και σε ιδέες των μαθητών καθορίζει το «τι - πού - πότε - ποιοι - γιατί» της ιστορίας και εισάγει το προς διερεύνηση θέμα θέτοντας στους μαθητές ένα κατευθυντήριο ερώτημα, το οποίο θα πρέπει να προσπαθήσουν να απαντήσουν ή να διερευνήσουν.¹⁰¹ Ως αρχικό ερέθισμα μπορεί ασφαλώς να χρησιμοποιηθεί κάποιο κείμενο που οι μαθητές έχουν ήδη μελετήσει στο Α' στάδιο της διδακτικής διαδικασίας, το οποίο ο εκπαιδευτικός θα ανακαλέσει, ή και κάποιο νέο στοιχείο. Σε κάθε όμως περίπτωση το αρχικό ερέθισμα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον κόσμο της αναπαριστώμενης ιστορίας και στην εμπειρία των μαθητών.
- Διεξάγονται οι θεατρικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει και εμπνυχώνει τους μαθητές, χωρίς πρόθεση διδακτισμού, παρέμβασης ή διόρθωσης, τα οποία θα ακύρωναν την αυτοσχεδιαστική και δημιουργική διαδικασία. Κατά τον σχεδιασμό της θεατρικής δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζει το προκείμενο σε ενότητες ή επεισόδια μέσα στα οποία θα εκτυλιχθεί η «ιστορία» και θα διερευνηθούν τα προβλήματα. Η δόμηση της δραστηριότητας σε επεισόδια δίνει τη δυνατότητα προσωρινής διακοπής της δράσης, τροποποίησης της πλοκής και εμβάθυνσης στις αναπαριστώμενες καταστάσεις.¹⁰² Οι μαθητές μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων κατακτούν βιωματικά τη διδασκόμενη ύλη και υλοποιούν τους διδακτικούς στόχους. Η ανάπτυξη της θεατρικής δραστηριότητας γίνεται σταδιακά. Πριν από αυτήν ή τις πρώτες στιγμές, οι μαθητές ενθαρρύνονται

⁹⁹ Κατσαρίδου (2014) 55, Τσιάρας (2007) 39 – 44.

¹⁰⁰ Ο' Neil (1955) στο Κατσαρίδου (2014) 55.

¹⁰¹ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 57-58.

¹⁰² Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 68. Παπαδόπουλος (2007) 99-100.

να εκφράσουν τις ιδέες τους για τα δραματικά στοιχεία που συνθέτουν την πλοκή, να θέσουν νέα προβλήματα, να επινοήσουν νέα πρόσωπα, να τροποποιήσουν καταστάσεις, να προτείνουν λύσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει και αυτός νέα ερωτήματα, τα οποία διευκολύνουν την ανάπτυξη της δραστηριότητας.¹⁰³ Καλεί τους μαθητές να εμπλακούν σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες σωματικής και λεκτικής έκφρασης και εξελικτικά να μορφοποιήσουν την ιστορία. Οι μαθητές δημιουργούν αρχικά μια εικόνα, σκηνή ή στιχομυθία και στη συνέχεια μία ιστορία ή έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα αξιοποιώντας προσωπικά βιώματα, συναισθήματα και γνώσεις. Στηρίζονται στο διδακτικό υλικό, το οποίο αναπτύσσουν, αλλά και αυτενεργούν, εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργούν ένα φανταστικό κόσμο μέσα στην ασφάλεια των θεατρικών συμβάσεων.

- Διεξάγονται εργαστήρια θεατρικής γραφής. Οι μαθητές διασκευάζουν θεατρικά ένα κείμενο ή συγγράφουν έναν πρωτότυπο θεατρικό διάλογο ή σκηνή, βασιζόμενοι σε ένα αρχικό ερέθισμα ή θέμα και χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες, τη φαντασία και επινοητικότητα τους. Πρόκειται για δραστηριότητα δημιουργικής θεατρικής γραφής, που ενισχύει και διευρύνει την εκφραστική άνεση των μαθητών.
- Το δεύτερο στάδιο ολοκληρώνεται με μια σύντομη συζήτηση αναστοχασμού, όπου εκπαιδευτικός και μαθητές καταθέτουν τις σκέψεις τους και τις εντυπώσεις τους, αξιολογούν την ανταπόκρισή τους, ανακεφαλαιώνουν τις ιδέες τους και κυρίως επιχειρούν να απαντήσουν στο αρχικό ερώτημα που τέθηκε από τον εκπαιδευτικό. Κατά τον Παπαδόπουλο «η αξιολόγηση δε λειτουργεί ως καταληκτικό στάδιο μετά τη δράση. Αντίθετα, σε μια κυκλική ροή, η δράση ακολουθείται από την αξιολόγηση και αυτή με τη σειρά της υποστηρίζει και ανατροφοδοτεί τη νέα δράση δίνοντας ώθηση στην εξέλιξη του μύθου».¹⁰⁴

Γ. «Μελετώ και γράφω». Στο στάδιο αυτό οι μαθητές μελετούν εκ νέου ορισμένα κείμενα, ενδεχομένως χρησιμοποιούν το σχολικό βιβλίο και αποτυπώνουν σε πρωτότυπο γραπτό λόγο τις γνώσεις, τις βιωμένες εμπειρίες, τις διαμορφωμένες ή τροποποιημένες ιδέες τους. Εδώ η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος συνδέεται με τους δεδομένους και δοκιμασμένους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος.

¹⁰³ Παπαδόπουλος (2007) 100 -101.

¹⁰⁴ Παπαδόπουλος (2007) 103.

3.1.1. Οι Θεατρικές Τεχνικές και Δραστηριότητες.

Στη συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζονται οι θεατρικές τεχνικές και δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στα τρία προτεινόμενα διδακτικά σενάρια. Κύρια πηγή της ανάλυσης των θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων είναι η μελέτη της Κατσαρίδου (2014) που με τη σειρά της αντλεί από το βιβλίο των Neelands & Goode (2000). Δευτερευόντως χρησιμοποιήθηκαν οι μελέτες των Γραμματά (2001), Γραμματά & Τζαμαριά (2011), Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), Κουκουνάρα –Λιάγκα (2010) και Παπαδόπουλου (2007).

α) Μανδύας του ειδικού. Οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους ειδικών, οι οποίοι με γνώση, υπευθυνότητα, αποστασιοποίηση και πειθαρχία διεξάγουν μια έρευνα ή εκτελούν ένα έργο. Κατά τη δραστηριότητα αυτή η παντογνωσία του εκπαιδευτικού περνά στους μαθητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αντλούν γνώσεις μέσα σε σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα.¹⁰⁵

β) Θεατρικός αυτοσχεδιασμός. Ο αυτοσχεδιασμός είναι κατά την Helene Beauchamp «αυτόματη γραφή του σώματος και της φωνής».¹⁰⁶ Ο εκπαιδευτικός δίνει το γενικό περίγραμμα και οριοθετεί το πλαίσιο της αυτοσχεδιαστικής δράσης, χωρίς ωστόσο να δεσμεύει τους μαθητές, οι οποίοι εκφράζονται αυθόρμητα αντλώντας υλικό από τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις επιθυμίες τους αλλά και χρησιμοποιούν τις θεατρικές συμβάσεις και πολλαπλούς υποκριτικούς κώδικες (μίμηση, έκφραση, κίνηση). Στόχος του αυτοσχεδιασμού είναι, κατά τον Γραμματά, μια ολοκληρωμένη εκδήλωση του θεατρικού φαίνεσθαι.¹⁰⁷

γ) Θεατρικό παιχνίδι: «μάντεψε ποιος είμαι!». Κάποιοι μαθητές υποδύονται ρόλους και καταστάσεις. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν την ταυτότητα των αναπαριστώμενων προσώπων παρατηρώντας την ομιλία τους αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά τους. Πρόκειται για ένα είδος άσκησης που ο Keith Johnstone αποκαλεί ασκήσεις status.¹⁰⁸ Είναι μια ελεύθερη και κυρίως ευχάριστη δραστηριότητα, που αποφορτίζει την ατμόσφαιρα, απελευθερώνει τη φαντασία και χρησιμοποιεί το χιούμορ.

¹⁰⁵ Κατσαρίδου (2014) 70-71.

¹⁰⁶ Beauchamp (1998) 182.

¹⁰⁷ Beauchamp (1998) 182, Γραμματάς (2001) 44, Γραμματάς & Τζαμαργιάς (2011) 99-100.

¹⁰⁸ Johnstone (1989) 33-74.

δ) Συλλογικός χαρακτήρας. Οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν και ομαδικά υποδύονται έναν ρόλο. Κάθε μαθητής μιλά ελεύθερα συνεισφέροντας στον ρόλο και αναδεικνύοντας διαφορετικές πτυχές του χαρακτήρα.¹⁰⁹

ε) Ανακριτική καρέκλα. Ομάδα μαθητών «ανακρίνει» έναν μαθητή που υποδύεται έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα. Ο ανακρινόμενος κάθεται σε μια καρέκλα, η οποία λειτουργεί συμβολικά, απέναντι από τους «ανακριτές» του και απαντά στις ερωτήσεις τους. Ανακριτές και ανακρινόμενος εμβαθύνουν στον χαρακτήρα, ανιχνεύουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ιδέες ή τα κίνητρά του.¹¹⁰ Στην ανακριτική καρέκλα μπορεί να εναλλάσσονται διάφοροι μαθητές, ώστε να διαφανούν διαφορετικές πτυχές του ίδιου χαρακτήρα. Σε αυτή την περίπτωση η τεχνική προσομοιάζει με αυτή της συλλογικής δημιουργίας ενός χαρακτήρα. Οι ανακριτές μπορούν να βρίσκονται σε ρόλο (δημοσιογράφοι, καθηγητές, γονείς).¹¹¹

στ) Εικαστική δημιουργία: το περίγραμμα ενός χαρακτήρα στον τοίχο. Οι μαθητές σχεδιάζουν σε χαρτί ένα ανθρώπινο περίγραμμα σε φυσικό μέγεθος, το οποίο αντιπροσωπεύει έναν χαρακτήρα. Στη συνέχεια προσθέτουν στο περίγραμμα σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν στο αναπαριστώμενο πρόσωπο, αλλά και οτιδήποτε κρίνουν ότι ταιριάζει σε αυτό, για παράδειγμα στίχοι ενός τραγουδιού ή ποιήματος, ένα σύνθημα ή σλόγκαν, μια ιδέα.¹¹² Η τεχνική είναι χρήσιμη για να εμβαθύνουν οι μαθητές στον συγκεκριμένο χαρακτήρα, αλλά και να εξοικειωθούν με την έννοια της αφηγηματικής εστίασης (προοπτικής) στο μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας.¹¹³

ζ) Παντομίμα. Κατεξοχήν στη συγκεκριμένη θεατρική δράση το σώμα των μαθητών μετατρέπεται σε όχημα σημασίας. Χρησιμοποιούνται αποκλειστικά ο κινητικός και μορφολογικός κώδικας υποκριτικής, η σημασία και οι λειτουργίες των οποίων αναδεικνύονται περισσότερο εξαιτίας της απουσίας του λεκτικού κώδικα.¹¹⁴

¹⁰⁹ Κατσαρίδου (2014) 64.

¹¹⁰ Κατσαρίδου (2014) 68.

¹¹¹ Κουκουνάρας-Λιάγκης (2011) 88-89.

¹¹² Κατσαρίδου (2014) 64-65, Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 90.

¹¹³ Κουκουνάρας-Λιάγκης (2011) 92.

¹¹⁴ Γραμματάς & Τζαμαργιάς (2011) 99-100.

η) Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Boal: Ειδικότερα υλοποιούνται οι παρακάτω δραστηριότητες:

i. Θέατρο forum: Μια ομάδα μαθητών παρουσιάζει μια σύντομη σκηνή σύγκρουσης ή προβλήματος, η οποία ολοκληρώνεται με κάποια λύση. Μια άλλη ομάδα, η οποία ως τώρα παρακολουθούσε αναλαμβάνει να επαναλάβει τη σκηνή προτείνοντας μια διαφορετική λύση του προβλήματος. Οι μαθητές – θεατές συμμετέχουν ενεργά στη δράση και από παρατηρητές και αποδέκτες γίνονται ηθοποιοί (spectactors).¹¹⁵

ii. Παγωμένη εικόνα: Οι μαθητές δημιουργούν με τα σώματά τους μια εικόνα, η οποία αποτυπώνει και συμπυκνώνει μία συγκεκριμένη κατάσταση, ένα στιγμιότυπο μιας ιστορίας ή και κάποια αφηρημένη έννοια. Η παγωμένη εικόνα, αν και ακίνητη, ενέχει έντονη δυναμικότητα και λόγω της ελλειπτικότητάς της διεγείρει τη φαντασία και το συναίσθημα όλων των μαθητών. Συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής ικανότητας όλων των μαθητών, αφού τόσο αυτοί που μορφοποιούν την εικόνα πρέπει να επικεντρωθούν στο ουσιαστικό μήνυμά της αφαιρώντας τα περιττά ή ασαφή στοιχεία, όσο και οι θεατές καλούνται να αναγνωρίσουν και να αποκωδικοποιήσουν τα κεντρικά νοήματα αλλά και να εμβαθύνουν σε αυτά.¹¹⁶ Τέλος η παγωμένη εικόνα δημιουργεί ένα περιβάλλον αποστασιοποίησης και ελέγχου συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων, που διευκολύνει την κριτική στάση απέναντι σε αυτές.¹¹⁷

ι) Θεατρικό εργαστήριο – δραστηριότητες δημιουργικής θεατρικής γραφής. Οι μαθητές εργαζόμενοι ατομικά ή ομαδικά και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οδηγούνται σταδιακά στην παραγωγή κειμένων που χαρακτηρίζονται από τα γνωρίσματα του θεατρικού λόγου (διάλογο, σύγκρουση, δράση). Η θεατρική συγγραφή των μαθητών μπορεί να είναι είτε πρωτότυπη και ελεύθερη, εκκινούμενη από ένα αρχικό ερέθισμα ή θέμα που θα δώσει ο εκπαιδευτικός είτε δευτερογενής, δηλαδή να διενεργείται η θεατρική μεταγραφή ενός μη θεατρικού κειμένου, με σκοπό την εικονοποίηση και έκφρασή του υπό μορφή θεατρικού δρωμένου. Αρχίζοντας από την απλή καταγραφή μιας στιχομυθίας και την απόδοση σκέψεων και κρίσεων με διαλογική μορφή, οι μαθητές προχωρούν στην παραγωγή συνθετότερων και εμπλουτισμένων μορφών δραματικού λόγου, που διαθέτουν περισσότερα και εναργέστερα θεατρικά στοιχεία, όπως

¹¹⁵ Boal (2008) 117-120, Παπαδόπουλος (2007) 70-71, Κατσαρίδου (2014) 78-79.

¹¹⁶ Κατσαρίδου (2014) 63-64, Κουκουνάρας-Λιάγκης (2011) 84-85.

¹¹⁷ Fleming (1994) στο Παπαδόπουλος (2007) 64.

συνθετότερη πλοκή, ανατροπές και δραματικές καταστάσεις και κυρίως ανάγλυφους χαρακτήρες.¹¹⁸

3.2 Πρώτο Διδακτικό Σενάριο: Οι Γλωσσικές Ποικιλίες

Ιδιαίτερη περιοχή:

Η πρώτη διδακτική πρόταση αξιοποιεί τις σελίδες 21-37 του σχολικού εγχειριδίου *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Λυκείου*, που αναφέρονται στο φαινόμενο των γλωσσικών ποικιλιών. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο είναι μέρος μιας ερευνητικής εργασίας – project, η οποία καταλαμβάνει τη διάρκεια των τριών πρώτων μηνών του σχολικού έτους. Οι μαθητές λειτουργώντας ως μια «λέσχη ανάγνωσης» και ως «ερευνητική ομάδα» εντός της σχολικής τάξης·

- Διαβάζουν και επεξεργάζονται θεατρικά και άλλα λογοτεχνικά κείμενα και πραγματοποιούν δραστηριότητες και ασκήσεις,
- Επιδίδονται σε κριτική αγωγή, δηλαδή στον σύγχρονο γραμματισμό,
- Προσεγγίζουν τους σκοπούς της ερευνητικής εργασίας ως αυτόνομης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, Επιδιώκουν τη σύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα άλλων μαθημάτων, όπως λογοτεχνία, κοινωνιολογία και ιστορία.

Γενικός Σκοπός και θέμα:

Να κατανοήσουν οι μαθητές με τρόπο βιωματικό και παραστατικό τη γλωσσική ποικιλότητα και να τη συνδέσουν κριτικά με τις κοινωνικές πρακτικές και κειμενικές πραγματώσεις.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

I. Γνωστικοί:

Οι γνωστικοί στόχοι επιμερίζονται, σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, σε τρεις τομείς:

¹¹⁸ Γραμματάς & Τζαμαριάς (2011) 84.

A. Γνώσεις για τον κόσμο – αξίες και στάσεις.

Οι μαθητές καλούνται:

1. να κατανοήσουν ότι η ποικιλία είναι εγγενές χαρακτηριστικό όλων των γλωσσών.
2. να κατανοήσουν την ισοτιμία όλων των γλωσσών, διαλέκτων και ιδιωμάτων, αφού όλες οι γλωσσικές ποικιλίες είναι συστήματα που εξυπηρετούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές και κοινωνικές ανάγκες.
3. να κατανοήσουν ότι η γλωσσική διαφοροποίηση συναρτάται με γεωγραφικά, κοινωνικά, πολιτισμικά κ.α. δεδομένα.
4. να κατανοήσουν ότι ο λόγος των ανθρώπων τροποποιείται συστηματικά ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τον σκοπό της ομιλίας, την ηλικία, τη μόρφωση, το επάγγελμα, την καταγωγή, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ιδεολογία, και τις ιδιαίτερες συνθήκες επικοινωνίας.
5. να κατανοήσουν ότι η στενή σχέση και αλληλεπίδραση της γλώσσας με την κοινωνία και τις ποικίλες κοινωνικές πρακτικές αποτυπώνεται όχι μόνο στη γλωσσική ποικιλότητα και πολυμορφία αλλά και στις ταυτότητες που κατασκευάζουν οι άνθρωποι.
6. να κατανοήσουν ότι για διάφορους λόγους (κοινωνικούς, πολιτικούς και άλλους) κάποιες γλωσσικές ποικιλίες χρωματίζονται θετικά και κάποιες αρνητικά κατά τη χρήση, ώστε να αντιμετωπίσουν κριτικά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως αντιληφθούν.
7. να κατανοήσουν τον πλούτο και τη δημιουργικότητα της ελληνικής γλώσσας.

B. Καλλιέργεια γραμματισμών και δεξιοτήτων.

Οι μαθητές καλούνται:

1. να αναπτύξουν την ικανότητα προσαρμογής του λόγου τους σε ποικίλες κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις; να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο, να επεκτείνουν τις υφολογικές τους επιλογές και να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού αλλά και προφορικού λόγου που θα εντάσσεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και θα αξιοποιεί τη γλωσσική ποικιλότητα.
2. να συνειδητοποιήσουν τον σημαντικό ρόλο της εκάστοτε κοινωνικής πρακτικής στον προσδιορισμό της γλώσσας και του είδους κειμένου.
3. να αναγνωρίσουν τις λειτουργίες της γλώσσας σε συνάρτηση με τους κοινωνικούς ρόλους / ταυτότητες, κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικές πρακτικές.

4. να εξασκηθούν στη δραματική έκφραση και να έρθουν σε επαφή με βασικούς κώδικες και συμβάσεις της υποκριτικής τέχνης, όπως η κινησιολογία, ο επιτονισμός, ο αυτοσχεδιασμός και να προβληματιστούν γύρω από τη λειτουργία τους.
5. να εξασκηθούν σε μια κριτική ανάγνωση των κειμένων και κατ' επέκταση του κόσμου.
6. να εξοικειωθούν στον επιχειρηματολογικό και πληροφορικό λόγο ανταλλάσσοντας απόψεις και γνώσεις με τους συμμαθητές τους, τις οποίες επεξεργάζονται.

Γ. Γνώσεις για τη γλώσσα.

Οι μαθητές καλούνται:

1. να εξοικειωθούν με τα είδη της γλωσσικής ποικιλότητας: οριζόντια, γεωγραφική, και κατεξοχήν την κάθετη, κοινωνική διάκριση στο εσωτερικό μίας γλώσσας.
2. να αναγνωρίσουν τον ρόλο της πολυσημίας στην κατασκευή των οπτικών ενός κειμένου (διαφορετικές ερμηνείες κειμένου στη διαπραγμάτευση του νοήματος).
3. να καταλάβουν επίσης ότι το ύφος του ομιλούντος είναι περισσότερο αποτελεσματικό, όταν ανταποκρίνεται στο κοινωνικό επίπεδο.¹¹⁹
4. να κατανοήσουν η λειτουργία των λεκτικών πράξεων και την επιτελεστικότητα του προφορικού λόγου.
5. να κατανοήσουν τις κομβικές για το γλωσσικό μάθημα έννοιες: Γλώσσα- διάλεκτος, ιδίωμα, γλωσσική ποικιλία, ποιητική και αναφορική χρήση της γλώσσας.
6. να κατανοήσουν τον ρόλο της προφοράς, των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και του λεξιλογίου στη γλωσσική διαφοροποίηση.
7. να κατανοήσουν μέσω της μελέτης και ερμηνείας του δραματικού λόγου τα βασικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, τον οποίο ο δραματικός λόγος απομимείται, σε επίπεδο προφοράς, λεξιλογιακής οργάνωσης (π.χ. προφορά, προσωδιακά στοιχεία, παύσεις, παρατακτική σύνδεση, παραλείψεις, εξωγλωσσικά και λοιπά παραγλωσσικά στοιχεία). Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην ποικιλία, την πολυμορφία και τον ευμετάβολο χαρακτήρα του προφορικού λόγου.
8. να εισαχθούν μέσω της αναγνώρισης κειμένων που αξιοποιούν συνειδητά τη γλωσσική ποικιλότητα στη σημαντική έννοια της διακειμενικότητας, του πολλαπλού τρόπου με τον οποίο ένα κείμενο συναπαρτίζεται από άλλα κείμενα, με εμφανείς ή συγκαλυμμένες παραπομπές ή μνείες σε αυτά, με επαναλήψεις ή μετασχηματισμούς

¹¹⁹ Τσολάκης, κ.ά. (1990) 21.

στοιχείων άλλων κειμένων¹²⁰. Οι μαθητές θα αναγνωρίσουν την πολυφωνικότητα των κειμένων (τα κείμενα ενσωματώνουν διαφορετικές «φωνές», οι οποίες συχνά αποτυπώνονται μέσω στοιχείων της κοινωνικής γλώσσας ή ποικιλίας που ενσωματώνουν π.χ. γλώσσα των νέων, καθαρεύουσα, επιστημονικούς όρους ή σύνταξη). Οι επιλογές αυτές αναδεικνύουν χρήσιμα στοιχεία για την ταυτότητα και την οπτική των συντακτών ενός κειμένου.

II. Παιδαγωγικοί:

Οι μαθητές καλούνται:

1. να εφαρμόσουν επικοινωνιακές και περισσότερο ενεργητικές μεθόδους μάθησης.
2. να ενισχύσουν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και τη συνοχή της τάξης.
3. να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους, η οποία θα στηρίζεται, πέραν των άλλων, και στη βιωματική εμπειρία.
4. να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας και την αναγκαιότητα ενίσχυσής της μέσα σε πνεύμα αλληλοσεβασμού, ευγένειας και αξιοπρέπειας.
5. να διευρύνουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.
6. να νοιώσουν τη χαρά της συν-δημιουργίας. Οι μαθητές θα ασκηθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα στο πλαίσιο της ομάδας και αλληλεπιδρώντας.

Ρόλος του εκπαιδευτικού:

Ο εκπαιδευτικός επιτελεί ρόλο καθοδηγητικό και συντονιστικό. Κινητοποιεί τη φαντασία των μαθητών και οργανώνει τη δράση, σκηνοθετεί αλλά και ενίοτε ο ίδιος βρίσκεται σε ρόλο. Δεν σπεύδει ωστόσο να εκφράσει την προσωπική του άποψη αλλά αφήνει μαθητές ελεύθερους να διαμορφώσουν τη γνώμη τους. Δεν είναι ο μεταδότης γνώσεων και ο ελεγκτής της απόδοσης των μαθητών, αλλά ο εμπυχωτής. Κατά τον Χρυσ αφίδη, η βαρύτητα του έργου του εκπαιδευτικού κατά τη βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία μεταφέρεται στη δράση του ως συντονιστή, βοηθό και συνεργάτη του μαθητή.¹²¹

¹²⁰ Abrams (2005), 180.

¹²¹ Χρυσ αφίδης (2006) 80.

Α΄ ΜΕΡΟΣ:

ΟΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ – ΔΙΑΛΕΚΤΟΙ – ΙΔΙΩΜΑΤΑ.

Το πρώτο μέρος του διδακτικού σεναρίου επικεντρώνεται στις γεωγραφικές ποικιλίες της γλώσσας, δηλαδή στις έννοιες «διάλεκτος», «ιδίωμα», «κοινή και επίσημη γλώσσα», «γλωσσική νόρμα», «γλωσσική απόκλιση». Διερευνά τη λειτουργία και τη χρησιμότητα των διαλέκτων και ιδιωμάτων, τις αιτίες εξαφάνισης ή υποβάθμισής τους, την αναγκαιότητα ενδεχομένως προστασίας τους και θίγει τις διάφορες θετικές ή αρνητικές κοινωνικές συνδηλώσεις τους. Επιχειρεί δε συσχέτιση του φαινομένου των διαλέκτων με το ευρύτερο θέμα της πολιτισμικής κληρονομιάς και παράδοσης.

Εκτιμώμενη διάρκεια:

Για να ολοκληρωθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία η διδακτική πρόταση απαιτούνται τουλάχιστον τέσσερα διδακτικά δώρα. Θετικό στοιχείο θεωρείται όταν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας διδάσκεται σε συνεχόμενο δώρο την εβδομάδα.

Η πορεία της διδασκαλίας:

Α. «Διαβάζω κείμενα»

Ανάγνωση θεατρικού κειμένου:

Ομάδα μαθητών διαβάζει με μορφή θεατρικού αναλογίου τις δύο πρώτες σκηνές από την πρώτη πράξη της *Βαβυλωνίας* του Δ. Κ. Βυζαντίου στη δεύτερη έκδοση του έργου,¹²² όπου οι ήρωες μιλούν με διαφορετικές διαλέκτους. Οι μαθητές έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τους κώδικες της υποκριτικής. Ο εκπαιδευτικός σκηνοθετεί μοιράζοντας ρόλους, επισημαίνοντας τις δραματικές καταστάσεις, βοηθώντας τους μαθητές να αποδώσουν τις αποχρώσεις του ρόλου τους.¹²³ Έμφαση δίνεται στο κωμικό στοιχείο, το λογοπαίγνιο, την ομοιότητα μέσα στη διαφορά, την ασυνεννοησία αλλά και τη δύναμη της επικοινωνίας.

¹²² Βυζάντιος (2005) 83-88

¹²³ Γραμματάς & Τζαμαριάς (2011) 71.

Ανάγνωση λογοτεχνικού κειμένου:

Ανάγνωση στην ολομέλεια της τάξης αποσπάσματος από σύγχρονο λογοτεχνικό έργο σε διαλεκτική μορφή. Προτείνονται οι σελίδες 9 - 33 από το μυθιστόρημα του Σ. Δημητρίου, *Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου*.¹²⁴

Επεξεργασία κειμένων:

Μετά την ανάγνωση η τάξη χωρισμένη σε ομάδες εργασίας μελετά τα αποσπάσματα. Κάθε ομάδα εργασίας «υιοθετεί» έναν μυθιστορηματικό ή θεατρικό ήρωα και μελετά τον διαφοροποιημένο λόγο του συγκεντρώνοντας γλωσσικό υλικό, σχολιάζοντας π.χ. τις γραμματικοσυντακτικές και σημασιολογικές αποκλίσεις, την προφορά και το ύφος και επισημαίνοντας τα κωμικά και δραματικά στοιχεία.¹²⁵

Παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού:

Ομάδα μαθητών σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό εντόπισε στο διαδίκτυο οπτικοακουστικό υλικό με θέμα τις διαλέκτους, το οποίο επεξεργάστηκε και παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης. Ενδεικτικά αναφέρονται: α) αποσπάσματα από ντοκιμαντέρ *Α γρούσανά μου (Η γλώσσα μου)* με θέμα την επιβίωση της τσακωνικής διαλέκτου, β) μαρτυρίες προσφύγων της Μ. Ασίας, γ) αποσπάσματα από την Κυπριακή τηλεόραση, όπου γίνεται χρήση της κυπριακής διαλέκτου. δ) οπτικοακουστικό υλικό από τα ελληνόφωνα χωριά της Κάτω Ιταλίας ε) βίντεο με θέμα την επιβίωση της ποντιακής διαλέκτου στη σημερινή Τουρκία.¹²⁶

Β. «Κάνω θέατρο»

Θεατρικές δραστηριότητες:

Της θεατρικής δραστηριότητας προηγείται ένα προπαρασκευαστικό στάδιο, όπου μέσω κάποιων ασκήσεων ελεύθερης έκφρασης δημιουργείται ένα κλίμα χαλάρωσης, ασφάλειας, συνεργασίας, θετικής αποδοχής και ενθάρρυνσης της ελεύθερης έκφρασης.¹²⁷

¹²⁴ Δημητρίου (1993) 9 - 33.

¹²⁵ Ως το σημείο αυτό η διδασκαλία παρόλο που αξιοποιεί διδακτικά θεατρικό κείμενο το οποίο συνδέει με τους βασικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος, παραμένει κειμενοκεντρική και φιλολογική.

¹²⁶ Το υλικό αντλήθηκε από τους παρακάτω διαδικτυακούς τόπους:

<http://www.agroussanamou.gr/>

<https://www.youtube.com/watch?v=GZJzNeGd97g>

<https://www.youtube.com/watch?v=uQTCAvSwIBc>

<https://www.youtube.com/watch?v=RMnRg2WkKQE>

¹²⁷ Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007) 55- 75.

Πρόκειται για μια φάση προθέρμανσης και διανοητικής και φυσικής προετοιμασίας όλων των μαθητών.¹²⁸ Μια τέτοια εισαγωγική άσκηση μπορεί να είναι ένα παιχνίδι λέξεων που εκκινεί από ένα αρχικό λεκτικό, οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα που δίνει ο εκπαιδευτικός ή μια άσκηση αυθορμητισμού, όπως η ενθάρρυνση των μαθητών να μιμηθούν ή και να παρωδήσουν μια ιδιωματική προφορά ή διάλεκτο.¹²⁹ Στις ασκήσεις αυτές συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, αφού όλοι οι πρέπει να εισαχθούν στο δραματικό περιβάλλον και να αλληλεπιδράσουν.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και σκηνοθετεί τη θεατρική δραστηριότητα σύμφωνα με τους διδακτικούς του στόχους. Ανάλογα με τη θεατρική δραστηριότητα δημιουργεί το προκείμενο συνθέτοντας μια σύντομη πυρηνική ιστορία, η οποία περιέχει το γενικό δραματικό πλαίσιο. Επίσης θέτει στους μαθητές ένα βασικό κατευθυντήριο ερώτημα, π.χ. «ποια η σημασία των διαλέκτων και των ιδιωμάτων της γλώσσας μας;», «υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες ή διάλεκτου;» ή «αξίζει να προστατεύσουμε τον διαλεκτικό χαρακτήρα της γλώσσας;» Μέσω των παρακάτω προτεινομένων θεατρικών δραστηριοτήτων οι μαθητές βιώνουν συναισθηματικές καταστάσεις αλλά και αποκτούν γνώσεις, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν την αξία και λειτουργία των διαλέκτων και ιδιωμάτων.

Ο Μανδύας του Ειδικού:

Ομάδα μαθητών σε ρόλο ειδικών (γλωσσολόγων, φιλολόγων, λαογράφων ή ιστορικών) αναλαμβάνει να διαφωτίσει τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, οι οποίοι υποδύονται τους κατοίκους ενός χωριού, για την αξία διάσωσης της τοπικής τους διαλέκτου. Οι «ειδικοί» έχουν ήδη πραγματοποιήσει έρευνα, δηλαδή έχουν μελετήσει κείμενα και άλλο υλικό, έχουν πάρει συνεντεύξεις και συμπληρώσει ερωτηματολόγια, έχουν γενικά συλλέξει και επεξεργαστεί δεδομένα και είναι πλέον σε θέση να παράγουν λόγο πληροφοριακό.

Μια άλλη ομάδα μαθητών σε ρόλο δημοσιογράφου – ερευνητή βιντεοσκοπούν συνεντεύξεις ανθρώπων από το συγγενικό και κοινωνικό τους περιβάλλον που χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν ή χρησιμοποιούν ακόμα και σήμερα κάποια τοπική διάλεκτο ή στοιχεία αυτής. Στα μαθητικά «ντοκιμαντέρ» καταγράφονται οι εμπειρίες και

¹²⁸ Τσιάρας (2007) 39- 40.

¹²⁹ Τσιάρας (2007) 42.

οι μνήμες των ανθρώπων αυτών, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους τώρα που η χρήση της διαλέκτου τους έχει ατονήσει ή ολότελα χαθεί. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία πραγματοποιείται ως project, δίνεται έμφαση στο βιωματικό – συναισθηματικό στοιχείο του θέματος.

Στις δύο αυτές παράλληλες δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής: καθοδηγεί διακριτικά και χωρίς πρόθεση διδακτισμού, προσδιορίζει σε συνεργασία με όλους τους μαθητές το δραματικό περιβάλλον, για παράδειγμα σε ένα απομακρυσμένο και απομονωμένο ελληνικό χωριό, όπου η τοπική διάλεκτος και άλλα στοιχεία του παραδοσιακού βίου χάνονται μαζί με τους τελευταίους φορείς τους και σκιαγραφεί αδρομερώς τους χαρακτήρες και τους άξονες της υποτυπώδους πλοκής. Οι «ειδικοί» εμβαθύνουν στο θέμα της γεωγραφικής γλωσσικής ποικιλίας, δουλεύουν με υπευθυνότητα και «επαγγελματισμό», αξιοποιούν ολόπλευρα και παρουσιάζουν στο τέλος ολοκληρωμένα τις γνώσεις που αποκομίζουν.¹³⁰

Αυτοσχεδιασμός.

Οι μαθητές εκφράζονται ελεύθερα προσπαθώντας να μορφοποιήσουν αυτοσχεδιαστικά μια θεατρική κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός δίνει το γενικό περίγραμμα και οριοθετεί το πλαίσιο του αυτοσχεδιασμού, χωρίς ωστόσο να δεσμεύει τους μαθητές.¹³¹

Προτείνονται οι παρακάτω αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες:

Αυτοσχεδιαστικός μονόλογος: «Κρυφακούμε τις σκέψεις του...»

Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές δημιουργεί μια μικρή ιστορία, η οποία λειτουργεί ως προκείμενο. Επίσης θέτει κάποιο κατευθυντήριο ερώτημα προς διερεύνηση: «Ένα παιδί της επαρχίας, που ζει πλέον στην Αθήνα, ανακαλεί τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής του στην πρωτεύουσα, όταν χρησιμοποιούσε διάλεκτο ή είχε έντονη διαλεκτική προφορά. Ποια τα συναισθήματά του, τότε και τώρα; Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισε κατά την ενσωμάτωσή του στη γλωσσική κοινότητα; Πώς νιώθει σε σχέση με την ταυτότητα και το παρελθόν του; Θα άλλαζε κάτι βρισκόταν τώρα σε μια παρόμοια κατάσταση;». Ο εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές υποβοηθούν τον μονόλογο – μια ιδιαίτερα δύσκολη για τον μαθητή δραστηριότητα – , θέτοντας σε κρίσιμα σημεία νέα

¹³⁰ Κατσαρίδου (2014) 70-71.

¹³¹ Γραμματάς & Τζαμαριάς (2011) 99. Beauchamp (1998) 128-131.

ερωτήματα, ανοίγοντας διάλογο με τον ηθοποιό. Έτσι κάποιες στιγμές ο αυτοσχεδιαστικός μονόλογος μετατρέπεται σε διάλογο.

Αυτοσχεδιαστική σκηνή (εναλλακτικά):

Οι μαθητές δημιουργούν, επιστρατεύοντας τη φαντασία τους αλλά και ενδεχόμενες ανάλογες εμπειρίες τους, μια αυτοσχεδιαστική σκηνή, η οποία υποτίθεται ότι εκτυλίσσεται στον χώρο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τους μαθητές συνθέτοντας μαζί τους το πλαίσιο της δράσης: «Ομάδα μαθητών αποκλείει έναν νεοφερμένο στην πόλη συμμαθητή που μιλά με έντονη προφορά και ιδιωματικό λόγο. Πώς του συμπεριφέρονται; Πώς νιώθει ο ίδιος; Πώς αντιδρούν οι μεγάλοι; Ένας αλλοδαπός μαθητής του προσφέρει βοήθεια. Γιατί;». Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές που παρακολουθούν, όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, βοηθούν τους «ηθοποιούς» απευθύνοντας νέα ερωτήματα, ανοίγοντας δηλαδή διάλογο με τα δραματικά πρόσωπα.

Εργαστήριο θεατρικής γραφής:

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες γράφουν τη δική τους θεατρική σκηνή, την οποία στη συνέχεια θα παρουσιάσουν στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί, οργανώνει και διευκολύνει. Προσδιορίζει αδρομερώς το πλαίσιο της σκηνής (χώρος – πρόσωπα – κατάσταση) και ενεργοποιεί τη φαντασία των μαθητών χρησιμοποιώντας το «μαγικό αν»,¹³² κατά Στανισλάβσκι: για παράδειγμα, πώς θα νιώθατε και τι θα λέγατε, αν ήσασταν ηλικιωμένοι σε ένα απομακρυσμένο χωριό και συνειδητοποιούσατε ότι μέρα με τη μέρα η ντοπιολαλιά σας, η γλώσσα των προγόνων σας και των παιδικών χρόνων έσβηγε; Τι σημαίνει για εσάς μια διάλεκτος που χάνεται οριστικά; Πώς αισθάνεστε συνειδητοποιώντας ότι δεν καταφέρατε να κληροδοτήσετε στους νέους αυτό που για σας είναι τόσο πολύτιμο;

Η συγγραφή εκκινεί από την καταγραφή μιας απλής στιχομυθίας και προχωρεί σε πιο σύνθετες μορφές λόγου και πλοκής, οι οποίες στηρίζονται στις δραματικές συγκρούσεις και στους χαρακτήρες. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον δραματικό λόγο και μέσω του διαλόγου κατακτούν ή και εμπλουτίζουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα.¹³³

¹³² Στανισλάβσκι (χ.χ.) 47.

¹³³ Γραμματάς & Τζαμαριάς (2011) 85. Beauchamp (1998) 213-220.

Αναστοχασμός - συζήτηση:

Η ολομέλεια της τάξης με αφορμή τα κείμενα, το οπτικό υλικό και τις θεατρικές δραστηριότητες, συζητά και διατυπώνει απόψεις για την αξία των διαλέκτων, την ανάγκη διατήρησής τους, τους παράγοντες που συνέβαλαν στην εξαφάνισή τους, τις κοινωνικές προεκτάσεις, συνδηλώσεις και προκαταλήψεις της χρήσης του διαλεκτικού και ιδιωματικού λόγου.

Γ. «Μελετώ και γράφω»

Επιστροφή στο σχολικό βιβλίο:

Μελέτη των σελίδων 21, 27 από το σχολικό εγχειρίδιο *Νεοελληνική γλώσσα α' Λυκείου* και ανακεφαλαίωση.

Παραγωγή γραπτού λόγου:

i. Εργασία στην τάξη:

Γραπτές ασκήσεις από το σχολικό βιβλίο: σελίδες 23, 28. Συμπληρωματικές λεξιλογικές ασκήσεις.

ii. Εργασία στο σπίτι:

Οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο με γενικά θέματα: «γλώσσα - διάλογοι και εθνική ταυτότητα», «στοιχεία της παράδοσης που χάνονται», «διάλεκτοι και προκατάληψη». Η τελευταία γραπτή εργασία δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα του ζητήματος, βοηθά στη μετάβαση στο δεύτερο μέρος του διδακτικού σεναρίου, δηλαδή τις κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας.

Β' ΜΕΡΟΣ:

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το δεύτερο μέρος της διδακτικής πρότασης εστιάζει στην κατανόηση της σχέσης και αλληλεπίδρασης γλώσσας και κοινωνίας.

Εκτιμώμενη διάρκεια:

Για να ολοκληρωθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία η διδακτική πρόταση, απαιτούνται τουλάχιστον τέσσερα διδακτικά δώρα.

Περιγραφή και πορεία της διδασκαλίας:

A. «Διαβάζω κείμενα»

Μελέτη κειμένων:

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες διαβάζουν αποσπάσματα θεατρικών έργων. Ενδεικτικά αναφέρονται τα παρακάτω αποσπάσματα από τις κωμωδίες του Μολιέρου:

α) Μολιέρος, 2008. *Ζωρζ Νταντέν ή ο ανύπαρκτος σύζυγος*, Αθήνα: Κίχλη (πρώτη, τέταρτη και πέμπτη σκηνή της πρώτης πράξης του έργου¹³⁴)

β) Μολιέρος, 2011. *Οι Φαντασμένες*, Αθήνα: Στιγμή (έκτη και έβδομη σκηνή¹³⁵)

γ) Μολιέρος, 2006. *Ταρτούφος*, Αθήνα: Ηριδανός (απόσπασμα από το πρώτο μέρος¹³⁶)

δ) Μολιέρος, 1980, *Ο Αρχοντοχωριάτης*, Αθήνα: Δωδώνη (τέταρτη, πέμπτη και έκτη σκηνή¹³⁷)

Στα παραπάνω έργα διάφοροι ήρωες εκφράζονται γλωσσικά με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδό τους και τις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Εναλλακτικά μπορούν να αναγνωστούν και να μελετηθούν:

α) Σεβαστίκογλου, Γ. 2014. *Αγγέλα*. Αθήνα: Γαβριηλίδης (ο «Πρόλογος» και η «Πρώτη εικόνα» από το έργο¹³⁸)

β) Καραγάτσης, Μ. 1997, «Τα χταποδάκια», *Το νερό της βροχής*. Αθήνα: Εστία¹³⁹

Τα παραπάνω θεατρικά αποσπάσματα αξιοποιούνται διδακτικά και συνδέονται με τους βασικούς διδακτικούς στόχους της ενότητας: οι μαθητές συλλέγουν, ταξινομούν και σχολιάζουν γλωσσικό υλικό. Η έρευνα επικεντρώνεται στον λόγο των ηρώων. Οι μαθητές επιχειρούν συγκρίσεις μεταξύ του λόγου των διαφόρων ηρώων (αναζητώντας ομοιότητες και ερμηνεύοντας τις διαφορές).

B. «Κάνω θέατρο»

Θεατρικές δραστηριότητες:

Με στόχο τη χαλάρωση, την ενίσχυση της φαντασίας και δημιουργικής διάθεσης των μαθητών, δηλαδή την ψυχολογική και εκφραστική τους προετοιμασία, ο εκπαιδευτικός

¹³⁴ Μολιέρος (2008) 9-10, 15-24.

¹³⁵ Μολιέρος (2011) 33-36.

¹³⁶ Μολιέρος (2006) 11-25.

¹³⁷ Μολιέρος (1980) 38-46.

¹³⁸ Σεβαστίκογλου (2014) 13 – 37.

¹³⁹ Καραγάτσης (1997) 124-133.

προτείνει ως άσκηση προθέρμανσης ένα ομαδικό παιχνίδι παντομίμας. Οι μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, μιμούνται με τις κινήσεις και τις εκφράσεις του προσώπου τους έναν χαρακτηριστικό κοινωνικό τύπο, για παράδειγμα έναν πολιτικό, έναν καθηγητή, έναν ηλικιωμένο, έναν μαθητή. Στην άσκηση συμμετέχει η ολομέλεια της τάξης, αφού όλοι οι μαθητές πρέπει να εισαχθούν στο δραματικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός δίνει αρχικά το γενικό περίγραμμα της θεατρικής δραστηριότητας δημιουργώντας μια ιστορία (προκείμενο) και θέτει στους μαθητές ένα κατευθυντήριο και προς διερεύνηση ερώτημα. Ως έναυσμα της δραστηριότητας και μέσο για την ενεργοποίηση των μαθητών μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια χαρακτηριστική φράση από τα κείμενα που μελετήθηκαν στο Α' στάδιο.

Αυτοσχεδιασμός και παιχνίδι ρόλων:

Κάποιοι μαθητές αυτοσχεδιάζουν υποδυόμενοι διάφορα πρόσωπα που συνομιλούν για ένα επίκαιρο θέμα ή κοινωνικό ζήτημα, για παράδειγμα συζήτηση μεταξύ μεταναστών, εργατών ή λαϊκών φτωχών ανθρώπων για το πρόβλημα της ανεργείας. Το ίδιο θέμα συζητείται στη συνέχεια ή παράλληλα από μια ομάδα γυναικών της ανώτερης – οικονομικά, μορφωτικά και κοινωνικά – τάξης. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει «κάρτες ρόλων», προσδιορίζει το γενικό πλαίσιο της σκηνής και ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Ενδεχομένως δίνει και μια εναρκτήρια φράση (ατάκα), ώστε να ενεργοποιήσει τους μαθητές. Οι «ηθοποιοί» καλούνται να δώσουν έμφαση στη γλωσσική έκφραση των ηρώων που υποδύονται, την οποία το «κοινό» παρατηρεί και αξιολογεί.

Θεατρικό παιχνίδι: « μάντεψε ποιος είμαι!» (εναλλακτικά):

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει σε ομάδα μαθητών κάρτες ρόλων, για παράδειγμα ο ατίθασος και αντιδραστικός μαθητής, ο αριστοκράτης, ο άνεργος, ο επαρχιώτης, ο αστυνόμος, η γιαγιά, ο εργοδότης και ο υπάλληλος. Στη συνέχεια κάθε ένας μαθητής προσπαθεί να υποδυθεί τον ρόλο του σε έναν σύντομο αυτοσχεδιασμό. Για να διευκολυνθεί η θεατρική δράση κάποιοι μαθητές αυτοσχεδιάζουν ανά δυάδες, επιχειρώντας έναν σύντομο διάλογο σε μία κατάσταση που επιλέγουν από κοινού. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν την ταυτότητα των προσώπων από τον λόγο τους: ποιο είναι το επάγγελμα τους; η ηλικία και το φύλο τους; η κοινωνική τους θέση ή το μορφωτικό και οικονομικό τους επίπεδο; Επιδιώκεται η ανάπτυξη μιας ελεύθερης και κυρίως ευχάριστης

δραστηριότητας που αποφορτίζει την ατμόσφαιρα, χαλαρώνει τους μαθητές και απελευθερώνει τη φαντασία και την παίζουσα διάθεση των μαθητών.

Εργαστήριο θεατρικής γραφής:

Διασκευή θεατρικού κειμένου: Οι μαθητές εργαζόμενοι ομαδικά «πειράζουν» τον λόγο των ηρώων ενός θεατρικού κειμένου, που έχουν διαβάσει στο Α' στάδιο. Βασικό αντικείμενο διερεύνησης: Πώς θα μιλούσαν ενδεχομένως συγκεκριμένοι ήρωες, αν λειτουργούσαν σε ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο; Τα θεατρικά κείμενα παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης με μορφή θεατρικού αναλογίου.

Αναστοχασμός - συζήτηση.

Οι μαθητές σχολιάζουν, κρίνουν, καταθέτουν ιδέες και προεκτείνουν τον στοχασμό τους, πάνω στις κοινωνικές παραμέτρους της γλωσσικής διαφοροποίησης.

Γ. «Μελετώ και γράφω»

Εργασίες παραγωγής λόγου:

Οι μαθητές πραγματοποιούν λεξιλογικές ασκήσεις, με σκοπό την αφομοίωση και επέκταση του λεξιλογίου που εντάσσεται στην ενότητα. Επίσης μελετούν και επεξεργάζονται επιχειρηματολογικά κείμενα και συμπληρώνουν φύλλο εργασίας με δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Ενδεικτικό θέμα για παραγωγή λόγου: Οι λόγοι για τους οποίους διάφορες κοινωνικές ομάδες δημιουργούν ή ακολουθούν μια ιδιαίτερη γλωσσική ποικιλία. Η λειτουργία των κοινωνικών γλωσσικών ποικιλιών στο πλαίσιο της επίσημης γλώσσας.

Ενδεικτικά προτεινόμενα κείμενα για μελέτη, αμφότερα αντλημένα από τους *Θεματικούς Κύκλους*¹⁴⁰:

Τσιφόρος, Ν. «Κονόμι Συνταγματικό»

Τσιφόρος, Ν. «Πριν μπούμε στο ψητό».

Άλλα κείμενα για μελέτη:

Πολίτη, Α. «Ομιλείτε - γράφετε την ... ισότητα», *Ελευθεροτυπία*, 6/3/2001.

Μπαμπινιώτης, Γ. «Οι λέξεις του 20^{ου} αιώνα», *Βήμα*, 9/1/2000.

¹⁴⁰ Μανωλίδης, Μπεχλιβανίδης, Φλώρου (2001) 29-34.

3.3 Δεύτερο Διδακτικό Σενάριο: Η Νεανική Γλώσσα και το Χάσμα των Γενεών

Ιδιαίτερη περιοχή:

Το διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τις θεματικές περιοχές του σχολικού βιβλίου *Νεοελληνική γλώσσα Α' Λυκείου*, οι οποίες αναφέρονται στις κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας, στο φαινόμενο του χάσματος των γενεών, στα χαρακτηριστικά και στα προβλήματα της εφηβικής και νεανικής ηλικίας (σελίδες 122-128).

Γενικός Σκοπός και θέμα:

Βασικός σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν με βιωματικό τρόπο βασικές παραμέτρους της κοινωνιολέκτου των νέων, όπως τις ανάγκες που εξυπηρετεί, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της, τις συνθήκες χρήσης της. Η ειδική περίπτωση της νεανικής γλώσσας χρησιμεύει ως αφορμή για να συζητηθούν ευρύτερα θέματα όπως η γλωσσική ποικιλότητα, ο γλωσσικός κανόνας και κυρίως η γλωσσικής εξέλιξη και αλλαγή. Επιπροσθέτως επιχειρείται σύνδεση και συνεξέταση του θέματος της νεανικής γλώσσας με το πρόβλημα του χάσματος των γενεών.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

I. Γνωστικοί:

Οι γνωστικοί στόχοι επιμερίζονται, σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, σε τρεις τομείς:

A. Γνώσεις για τον κόσμο – αξίες και στάσεις.

Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν:

1. ότι η γλώσσα, ως ζωντανός οργανισμός, δεν είναι στατική, αλλά συνεχώς εξελισσόμενη, ώστε να ανταποκριθεί στις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας.
2. ότι οι νέοι συμμετέχουν σε διάφορες κοινότητες και ομάδες στις οποίες η γλώσσα που χρησιμοποιούν παίζει σημαντικό ρόλο, προσδιορίζοντας ταυτότητες και καθορίζοντας στάσεις και συμπεριφορές.
3. την αξία του διαλόγου ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και γεφύρωσης χάσμάτων.

4. το πρόβλημα του χάσματος των γενεών και τα προβλήματα και χαρακτηριστικά της νεανικής ή εφηβικής ηλικίας.

B. Καλλιέργεια γραμματισμών – δεξιοτήτων.

Οι μαθητές καλούνται:

1. να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου που θα εντάσσεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και θα αξιοποιεί τη γλωσσική ποικιλότητα.
2. να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να επεκτείνουν τις υφολογικές τους επιλογές, μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.
3. να εξασκηθούν στη δραματική έκφραση.
4. να έρθουν σε επαφή με ορισμένους βασικούς κώδικες υποκριτικής, όπως η κινησιολογία, ο επιτονισμός, ο αυτοσχεδιασμός και να προβληματιστούν γύρω από τη λειτουργία τους.
5. να εξασκηθούν σε μια κριτική ανάγνωση των κειμένων και κατ' επέκταση του κόσμου.

Γ. Γνώσεις για τη γλώσσα.

Οι μαθητές εισάγονται στην έννοια της διακειμενικότητας, συνειδητοποιούν δηλαδή ότι τα κείμενα επικοινωνούν μεταξύ τους, ότι κάθε κείμενο απορροφά και μεταμορφώνει άλλα κείμενα, επηρεάζοντας την πρόσληψη του αναγνώστη.¹⁴¹

II. Παιδαγωγικοί:

Οι μαθητές καλούνται:

1. να εφαρμόσουν επικοινωνιακές και περισσότερο ενεργητικές μεθόδους μάθησης.
2. να ενισχύσουν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και τη συνοχή της τάξης.
3. να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους, η οποία θα στηρίζεται, πέραν των άλλων, και στη βιωματική εμπειρία και ελεύθερη έκφραση.
4. να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας και την αναγκαιότητα ενίσχυσής της μέσα σε πνεύμα αλληλοσεβασμού, ευγένειας και αξιοπρέπειας.
5. να διευρύνουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.
6. να νοιώσουν τη χαρά της συν-δημιουργίας. Οι μαθητές θα ασκηθούν στην παραγωγή λόγου, μέσα στα πλαίσια της ομάδας.

¹⁴¹ Cuddon (1999) 424.

Ρόλος του εκπαιδευτικού:

Καθοδηγητικός και συντονιστικός. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής και σκηνοθέτης. Κινητοποιεί τη φαντασία των μαθητών και οργανώνει τη δράση. Φροντίζει ωστόσο να αφήνει τους μαθητές ελεύθερους να διαμορφώσουν και να εκφράσουν τη γνώμη τους.

Εκτιμώμενη διάρκεια:

Για να ολοκληρωθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία η διδακτική πρόταση, απαιτούνται τουλάχιστον τέσσερα διδακτικά δώρα.

Πορεία διδασκαλίας ανά φάσεις – περιγραφή:

Οι μαθητές μελετούν τη γλώσσα των νέων και αναζητώντας τις αιτίες και λειτουργία της γλωσσικής τους διαφοροποίησης μεταβαίνουν στο ευρύτερο θέμα του χάσματος γενεών.

Α. «Διαβάζω κείμενα»

Παρακολούθηση οπτικού υλικού:

Οι μαθητές παρακολουθούν οπτικό υλικό αντλημένο από το διαδίκτυο που αφορά τη γλώσσα των νέων.¹⁴² Στη συνέχεια οι μαθητές σχολιάζουν όσα παρακολούθησαν.

Μελέτη θεατρικού κειμένου:

Οι μαθητές διαβάζουν (με μορφή θεατρικού αναλογίου) μεταφρασμένα αποσπάσματα από τις *Νεφέλες* του Αριστοφάνη (στίχοι 1-132 και 1321-1451¹⁴³) όπου παρουσιάζεται η σύγκρουση ενός πατέρα με τον μακρυμάλλη και απείθαρχο γιο του. Οι μαθητές σχολιάζουν τους χαρακτήρες και τις κωμικές – δραματικές καταστάσεις. Επίσης επιχειρούν συγκρίσεις με τη σύγχρονη εποχή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γλώσσα των ηρώων.

¹⁴² Προτείνονται οι παρακάτω σύνδεσμοι:

<https://www.youtube.com/watch?v=J3letleHneo>
<https://www.youtube.com/watch?v=XsTmBaSr624>
<https://www.youtube.com/watch?v=wxllbu0-69g>
<https://www.youtube.com/watch?v=OMYmcSQsAtg>

¹⁴³ Αριστοφάνης (2010) 141-146, 193-198.

Θεατρικές δραστηριότητες:

Ως άσκηση προθέρμανσης και προετοιμασίας όλης της τάξης προτείνεται οι μαθητές να αναφέρουν αυθόρμητα δυο λέξεις που αντιπροσωπεύουν τους νέους και τους μεγάλους αντίστοιχα. Η εκφώνηση των λέξεων μπορεί να συνοδεύεται και από κάποια κίνηση, χειρονομία ή μίμηση, ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται όχι μόνο διανοητικά αλλά και σωματικά για τη θεατρική δραστηριότητα.

Ο εκπαιδευτικός δίνει το πλαίσιο της θεατρικής δραστηριότητας δημιουργώντας μια αρχική ιστορία (προκείμενο), θέτει στους μαθητές ένα κατευθυντήριο και προς διερεύνηση ερώτημα και επιλέγει ένα αρχικό ερέθισμα, το οποίο θα ενεργοποιήσει τη δράση των μαθητών. Ως έναυσμα της δραστηριότητας και μέσο για την ενεργοποίηση των μαθητών μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα μικρό ειδησιογραφικό κείμενο ή ένας αυθεντικός ή επινοημένος τίτλος είδησης: «ένας νέος εξαφανίζεται από το σπίτι του, ύστερα από άγριο διαπληκτισμό με τους γονείς του». Αυτό που επιδιώκεται είναι η πρώτη, αυθόρμητη, αντίδραση των μαθητών, απέναντι στην είδηση.

i. Παγωμένη εικόνα – tableaux vivant:

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν με τα σώματά τους μία ακίνητη εικόνα η οποία αποτυπώνει μια συγκεκριμένη σκηνή, κατάσταση ή και αφηρημένη έννοια.

Η δραστηριότητα αρχίζει και ολοκληρώνεται με συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Ο εκπαιδευτικός ορίζει την κατάσταση ή την έννοια που πρέπει να αναπαρασταθεί, για παράδειγμα «το χάσμα γενεών», «μια ενδοοικογενειακή σύγκρουση ή έντονη διάσταση», «μια αντιπαράθεση ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές», «οι παρέες νέων και μεγάλων», «μια σκηνή σε μια οικογένεια όπου τα μέλη της έχουν πάψει πια να επικοινωνούν μεταξύ τους», «μια σκηνή στον δρόμο όπου οι νέοι με τη συμπεριφορά τους θα προκαλούσαν τους μεγάλους». Εναλλακτικά μπορεί η παγωμένη εικόνα να προέρχεται από το ανάγνωσμα της αριστοφανικής κωμωδίας. Οι μαθητές συλλογικά προσδιορίζουν τα βασικά στοιχεία που η παγωμένη εικόνα θα πρέπει να αναδείξει, όπως την αυθεντία ή εξουσία των μεγάλων, την τάση αμφισβήτησης και πρόκλησης των μικρών. Στη συνέχεια οι μαθητές που συμμετέχουν στο δρώμενο ως «ηθοποιοί» καλούνται να απομονώσουν το ουσιαστικό νόημα του μηνύματος και να επικεντρωθούν σε αυτό, ώστε να το αποδώσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, ενάργεια και οικονομία μέσω της γλώσσας του σώματος. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να μορφοποιήσουν την εικόνα ελεύθερα μέσα σε

ένα συγκεκριμένο χρόνο (ορισμένα λεπτά). Όταν ο εκπαιδευτικός δώσει το σύνθημα, η εικόνα παγώνει. Τότε οι υπόλοιποι μαθητές σχολιάζουν την αναπαριστώμενη εικόνα, την οποία επιχειρούν να αποκωδικοποιήσουν, περιγράφουν τα συναισθήματα, ανιχνεύουν τις σκέψεις των ηρώων και διατυπώνουν υποθέσεις για τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρουσιακών καταστάσεων που αναπαρασταίνονται. Οι μαθητές τέλος καλούνται να επενδύσουν με λόγο τις εικόνες: τι θα μπορούσαν να έλεγαν τα πρόσωπα;

ii. Αυτοσχεδιασμός: «μικροί vs μεγάλοι»:

Μαγάδα μαθητών υποδύεται ρόλους νέων και μεγάλων. Οι υπόλοιποι μαθητές παρατηρούν, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους και μετά την «παράσταση» σχολιάζουν. Ο δάσκαλος σε ρόλο αλλά και ως σκηνοθέτης και εμπυχωτής των «ηθοποιών», δίνει το πλαίσιο και τη συνθήκη, ελέγχει τον χρόνο και ενθαρρύνει έμμεσα. Ενδεικτικά θέματα για αυτοσχεδιασμό:

- α) Μια ενδο-οικογενειακή σύγκρουση με αφορμή τις παρέες, τις επιλογές διασκέδασης, αμφίεσης ή τη χαμηλή σχολική επίδοση,
- β) Μια αντιπαράθεση μαθητών και καθηγητών με θέμα τη συμπεριφορά ορισμένων παιδιών,
- γ) Μια τυπική σκηνή από την καθημερινή ζωή ενός σύγχρονου νέου, ο οποίος νιώθει ότι οι μεγάλοι δεν τον καταλαβαίνουν ή ότι μονίμως τον παρεξηγούν.

Οι μαθητές καλούνται να τονίσουν όχι μόνο τις ψυχολογικές καταστάσεις και αντιδράσεις των νέων αλλά και την ιδιαίτερη γλωσσική συμπεριφορά τους (γλωσσικές αποκλίσεις και επιλογές), η οποία οδηγεί στην ασυνεννοησία, στις παρεξηγήσεις και τελικά στη σύγκρουση με τους μεγάλους.

Για να διευκολύνει τους μαθητές ο εκπαιδευτικός δίνει κάρτες ρόλου με υποθετικά στοιχεία για κάθε αναπαριστώμενο χαρακτήρα ή κάποιο συμβολικό αντικείμενο (μια φωτογραφία, ένα γράμμα, μια σελίδα ημερολογίου) που λειτουργούν ως αφορμή. Είναι δυνατό το πλαίσιο δράσης και τα κεντρικά στοιχεία των χαρακτήρων να προκύψουν μέσα από μια συλλογική διαδικασία. Πριν τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό οι μαθητές που συμμετέχουν ως «ηθοποιοί» ή και όσοι μαθητές παρακολουθούν περιγράφουν, εκτός

ρόλου, χαρακτηριστικά γεγονότα που προηγήθηκαν της αυτοσχεδιαστικής σκηνής, δίνουν δηλαδή την προϊστορία των ηρώων.¹⁴⁴

iii. Θέατρο forum:

Ομάδα μαθητών παρουσιάζει μια σκηνή σύγκρουσης των γενεών. Ο εκπαιδευτικός όπως και στις άλλες αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες δίνει το προκείμενο: «Οι γονείς ενός σύγχρονου νέου διαφωνούν με την επαγγελματική επιλογή του παιδιού τους. Ο νέος αισθανόμενος ότι καταπιέζεται, αντιδρά έντονα. Αντίστοιχη ψυχολογική πίεση αισθάνονται και οι γονείς. Έτσι η κατάσταση εξωθείται στα άκρα». Σε κρίσιμα σημεία της αναπαριστώμενης ιστορίας ή σε έντονα διλημματικές καταστάσεις η δράση είναι δυνατό να διακοπεί από τον εκπαιδευτικό για να γίνει ένας σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές και για να εκφραστούν διαφορετικές ή αντικρουόμενες απόψεις για όσα διαδραματίζονται. Η αυτοσχεδιαστική σκηνή ολοκληρώνεται με μια λύση του προβλήματος (οι γονείς πείθονται από τον νέο) ή μια αρνητική έκβαση (ο νέος εγκαταλείπει το σπίτι του). Μια άλλη ομάδα αναλαμβάνει να επαναλάβει τη σκηνή προτείνοντας μια διαφορετική λύση του προβλήματος.

iv. Συλλογικοί χαρακτήρες:

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, που αντιπροσωπεύουν δύο ρόλους που θα δημιουργηθούν συλλογικά: έναν νέο και έναν ηλικιωμένο άνθρωπο της εποχής μας. Ανά δύο σηκώνονται από τις θέσεις τους, στέκονται στο κέντρο της τάξης πλάτη με πλάτη και μιλούν εναλλάξ χωρίς ωστόσο να συνομιλούν μεταξύ τους. Όσα αυθόρμητα λένε και εκφράζουν συνεισφέρουν στο χτίσιμο του ρόλου. Όταν ολοκληρώσουν τον αντιστικτικό αυτό μονόλογο, μια άλλη δυάδα αναλαμβάνει να συνεχίσει. Ο εκπαιδευτικός δίνει ένα αδρομερές περίγραμμα: «Ένας σύγχρονος νέος βιώνει την απόρριψη ή την αμφισβήτηση από το περιβάλλον του» - «ένας ηλικιωμένος νιώθει ότι περιθωριοποιείται». Κάποιο χαρακτηριστικό αντικείμενο ή ρούχο (π. χ. ένα σακάκι ή μπαστούνι για τον ηλικιωμένο και έναν Smartphone ή κάποιο άλλο μοντέρνο αξεσουάρ για τον νέο) λειτουργούν συμβολικά και εναλλάσσονται από τους «ηθοποιούς».

¹⁴⁴ Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κατά το θεατρικό εργαστήρι 3, όπου οι μαθητές συνθέτουν ένα θεατρικό διάλογο - σκηνή (βλ. παρακάτω).

v. Ανακριτική καρέκλα:

Ομάδα μαθητών «ανακρίνει» ένα μαθητή που υποδύεται έναν νέο ή έναν ηλικιωμένο άνθρωπο. Ο ανακρινόμενος κάθεται σε μια καρέκλα απέναντι από τους «ανακριτές» του και απαντά στις ερωτήσεις τους. Πρόταση πλαισίωσης και κατευθυντήριο ερώτημα της θεατρικής δραστηριότητας: «ένας νέος εγκαταλείπει το σπίτι του: γιατί το κάνει αυτό; τι φοβάται και τι ελπίζει να συμβεί;». Μια μεγεθυμένη φωτογραφία του εξαφανισθέντος νέου τοποθετείται σε περίοπτη θέση και βοηθά ηθοποιούς και κοινό να μπουν στο πνεύμα της δραματικής κατάστασης.

vi. Εικαστική δημιουργία- καλλιτέχνες σε ρόλο:

Οι μαθητές σχεδιάζουν σε χαρτί ένα ανθρώπινο περίγραμμα που αντιπροσωπεύει έναν έφηβο της εποχής μας ή έναν ηλικιωμένο άνθρωπο. Στη συνέχεια όλοι οι μαθητές γράφουν στο περίγραμμα σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που αφορούν στο αναπαριστώμενο πρόσωπο, αλλά και οτιδήποτε κρίνουν ότι το αντιπροσωπεύει, για παράδειγμα στίχοι ενός τραγουδιού ή ποιήματος, ένα σύνθημα, μια συμβουλή, ένα σλόγκαν ή μια ιδέα. Οι μαθητές είναι να δυνατό να χωριστούν σε δύο ομάδες, τους «νέους» και τους «μεγάλους» και, λειτουργώντας σε ρόλο, να γράψουν εντός περιγράμματος κείμενα που αντιπροσωπεύουν το πρόσωπο που απεικονίζεται στο περίγραμμα (για παράδειγμα τον νέο) και εκτός περιγράμματος κείμενα που αντιπροσωπεύουν την άλλη ηλικιακή ομάδα (για παράδειγμα τους ηλικιωμένους).

Εργαστήρια Θεατρικής γραφής:

Η σύγκρουση των γενεών μέσα από τη δημιουργική επεξεργασία θεατρικών κειμένων. Κεντρικός άξονας των θεατρικών εργαστηρίων είναι ο τρόπος που το θέατρο απεικονίζει τη διάσταση ή και σύγκρουση των γενεών και κυρίως πώς την αποτυπώνει γλωσσικά. Θέματα προς διερεύνηση και μελέτη από τους μαθητές: ο λόγος των νέων σε αντίστιξη με τον λόγο των μεγάλων, η ασυνεννοησία, οι παρεξηγήσεις, το ειδικό λεξιλόγιο αλλά και η διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων και των καταστάσεων, οι διαφορετικές ιδέες και αξίες που ο λόγος των νέων μεταφέρει.

Ειδικότερα:

Θεατρική διασκευή:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες μεταφέρουν στη σύγχρονη εποχή ένα θεατρικό έργο παλαιότερης εποχής στο οποίο συνομιλούν νέοι. Κεντρικό ερώτημα προς διερεύνηση: «Πώς θα μιλούσαν και πώς θα συμπεριφέρονταν οι ήρωες του έργου, αν ζούσαν στη

σύγχρονη εποχή;». Ενδεικτικά προτείνεται το μονόπρακτο του Γ. Σουρή, *Από γαμβρός Παράνυμφος*, στο οποίο ο αθηναίος μεγαλοκτηματίας Μαρουλίδης προξενεύει την κόρη του Ασπασία.¹⁴⁵ Το έργο διαθεματικά συνδέεται και με τη θεματική ενότητα «τα φύλα στη λογοτεχνία», στο μάθημα των λογοτεχνίας της α' λυκείου.

Δραματοποίηση αφηγηματικού κειμένου (εναλλακτικά):

Στις ομάδες των μαθητών δίδεται απόσπασμα αφηγηματικού κειμένου στο οποίο πρωταγωνιστούν νέοι. Οι μαθητές καλούνται να το δραματοποιήσουν, δηλαδή να το μεταγράψουν θεατρικά. Η θεατρική διασκευή ζωντανεύει τους ήρωες και τις καταστάσεις, καθιστώντας εναργέστερα τα μηνύματα και τις ιδέες του κειμένου.

Δημιουργική θεατρική γραφή (εναλλακτικά):

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες των μαθητών να γράψουν έναν σύντομο θεατρικό διάλογο ανάμεσα σε νέους που χρησιμοποιούν τη νεανική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει το πλαίσιο του διαλόγου και τη γενική κατάσταση. Για να διευκολυνθούν οι μαθητές κατά τη συγγραφή είναι δυνατό να ζητηθεί από όλους τους μαθητές να γράψουν λέξεις ή φράσεις που θα χρησιμοποιούσε ένας σύγχρονος νέος και που δεν απαντώνται στον λόγο των μεγάλων. Οι μαθητές παρουσιάζουν τα έργα τους στην τάξη με μορφή θεατρικού αναλογίου.

Αναστοχασμός – συζήτηση:

Μετά το πέρας των θεατρικών δραστηριοτήτων ακολουθεί αναστοχαστική διεργασία και αξιολόγηση. Έμφαση δίνεται στη σημασία και ενδεχομένως ετυμολογία χαρακτηριστικών λέξεων και εκφράσεων της νεανικής γλώσσας και στην αντίθεση με το «επίσημο» λεξιλόγιο.

Γ. «Μελετώ και γράφω»

Ομαδική εργασία:

Οι μαθητές συγκροτούν ομάδες εργασίας στις οποίες ανατίθεται η κατάρτιση ενός λεξικού (καταλόγου) με λέξεις και εκφράσεις της νεανικής γλώσσας. Η εργασία των μαθητών ξεκινά στην τάξη αλλά ολοκληρώνεται ως ερευνητική εργασία κατ' οίκον. Οι εργασίες παρουσιάζονται στην τάξη και κάθε ομάδα εργασίας συμπληρώνει τα

¹⁴⁵ Σουρή (1967) 101-121.

παραδείγματα που καταθέτουν οι άλλες ομάδες. Η εργασία μπορεί να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων - παραγωγή γραπτού λόγου.

Οι μαθητές έχοντας μέσω των θεατρικών ασκήσεων και δράσεων εσωτερικεύει γνώσεις και καταστάσεις, προεκτείνουν τον στοχασμό τους μελετώντας δοκιμιακά κείμενα που υποδεικνύει ο εκπαιδευτικός. Συλλέγουν υλικό για το χάσμα των γενεών και τα χαρακτηριστικά της νεανικής και ώριμης ηλικίας και επιχειρούν δημιουργικές εργασίες:

α) συνθέτουν, εργαζόμενοι σε ομάδες, έναν εννοιολογικό χάρτη του φαινομένου του χάσματος των γενεών.

β) σκιαγραφούν έναν νέο της εποχής μας.

γ) συγγράφουν (ατομικά ή ομαδικά) μία παράγραφο με τη μέθοδο της σύγκρισης – αντίθεσης και θέμα τη γλώσσα, τα χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά ή τα προβλήματα της νεανικής και γεροντικής ηλικίας.

Κείμενα για περεταίρω μελέτη και επεξεργασία κειμένων:

A. Από το σχολικό βιβλίο Έκθεση - Έκφραση για το ενιαίο λύκειο Θεματικοί κύκλοι¹⁴⁶:

Αριστοτέλης, «Τα ήθη των νέων», *Ρητορική*

Αριστοτέλης, «Τα ήθη των γερόντων», *Ρητορική*

Ανδρόνικος, Μ., «Για τους νέους», *Παιδεία ή Υπνοπαιδεία*.

Παπανούτσος, Ε. Π. «Διάλογος δύο γενεών: Προσπάθεια για κάποια συνεννόηση», από τον ημερήσιο τύπο.

Λιάκος, Α. «Ο Τζον Γκλεν και οι συμμορίες ανηλίκων», από τον ημερήσιο τύπο.

Θεοτοκάς, Γ. «Παραινέσεις ενός πατέρα του καιρού μας», *Πολιτικά κείμενα*.

B. Από τον ημερήσιο τύπο και από άλλες πηγές:

Βονάτσου, Π. «Μάθε τη γλώσσα των νέων για να μη... φλασάρεις» (Ρεπορτάζ), *Έθνος*, 14/11/2005.

Καρανάτση, Ε. «Το χάσμα των γενεών... μετριέται και με λέξεις», *Καθημερινή*, 19/5/2007.

Βελουδής, Γ. «Άνισες εξισώσεις: Η γλώσσα των νέων», στο Γιάννης Η. Χάρης, *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 73-81.

Μπαμπινιώτης, Γ. 1994, *Η γλώσσα ως αξία*, Αθήνα: Gutenberg.

¹⁴⁶ Μανωλίδης, Μπεχλιβανίδης, Φλώρου (2001)58-81.

Λιάλιος, Γ. «Έφαγε “σκατ” και η γιαγιά κουφάθηκε», *Καθημερινή*, 9/2/2003.

Ανδρουτσόπουλος Γ., 2001. Κείμενα από την Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b9/16.html

3.4 Τρίτο Διδακτικό Σενάριο: Προφορικός και Γραπτός Λόγος

Ιδιαίτερη περιοχή:

Στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αξιοποιούνται οι θεματικές περιοχές του σχολικού βιβλίου *Νεοελληνική γλώσσα Α΄ Λυκείου* (σελίδες 92- 99) που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Γενικός Σκοπός και θέμα:

Κατανόηση της υφής και της λειτουργίας του προφορικού και του γραπτού λόγου, των μεταξύ τους διαφορών και ομοιοτήτων, κυρίως των διαφορετικών χρήσεων καθώς και της σύνδεσής τους με μορφές επικοινωνίας και κοινωνικές πρακτικές.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

I. Γνωστικοί:

Οι γνωστικοί στόχοι επιμερίζονται, σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, σε τρεις τομείς:

A. Γνώσεις για τον κόσμο – αξίες και στάσεις.

Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν:

1. το διάλογο ως το βασικότερο είδος προφορικής επικοινωνίας που διέπεται από ενδογλωσσικούς και εξωγλωσσικούς κανόνες.
2. το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος δεν είναι πιστή απεικόνιση του προφορικού.
3. τον αναλφαβητισμό – λειτουργικό ή οργανικό – ως μορφή αποκλεισμού και στέρησης ενός θεμελιώδους δικαιώματος του ανθρώπου.

4. τις μορφές, αιτίες και επιπτώσεις του φαινομένου του αναλφαβητισμού αλλά και να αναζητήσουν παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή του.

B. Καλλιέργεια γραμματισμών – δεξιοτήτων.

1. κατανόηση της ιδιαιτερότητας κάθε μορφής λόγου, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και τις κοινωνικές πρακτικές.
2. Ικανότητες κατανόησης και χρήσης των ενδογλωσσικών κανόνων σε διάφορες μορφές διαλόγου.

Γ. Γνώσεις για τη γλώσσα.

Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν:

1. τα βασικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου σε επίπεδο προφοράς, λεξιλογηματικής οργάνωσης (παραδείγματος χάριν προφορά, προσωδιακά στοιχεία, παύσεις, παρατακτική σύνδεση, παραλείψεις, εξωγλωσσικά και λοιπά παραγλωσσικά στοιχεία), αλλά και σε επίπεδο ποιότητας (για παράδειγμα ποικιλία και πολυμορφία). Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της μελέτης και δημιουργίας θεατρικού λόγου, ο οποίος απομμεύεται τον προφορικό λόγο.

Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην ποικιλία, την πολυμορφία και τον ευμετάβολο χαρακτήρα του προφορικού λόγου.

1. τη λειτουργία των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων του προφορικού λόγου.
2. τη λειτουργία της γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας του προφορικού ή γραπτού λόγου.

II. Παιδαγωγικοί:

Οι μαθητές:

1. εφαρμόζουν επικοινωνιακές και περισσότερο ενεργητικές μεθόδους μάθησης.
2. ενισχύουν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και τη συνοχή της τάξης.
3. αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους, η οποία θα στηρίζεται, πέραν των άλλων, και στη βιωματική εμπειρία και στην άμεση παρατήρηση.
4. συνειδητοποιούν τη σπουδαιότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας και την αναγκαιότητα ενίσχυσής της μέσα σε πνεύμα αλληλοσεβασμού, ευγένειας και αξιοπρέπειας.
5. διευρύνουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.

6. νοιώθουν τη χαρά της συν-δημιουργίας και ασκούνται στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα στο πλαίσιο της ομάδας.

Ρόλος του εκπαιδευτικού:

Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο καθοδηγητικό και συντονιστικό. Λειτουργεί ως εμπνευστής και σκηνοθέτης.¹⁴⁷

Εκτιμώμενη διάρκεια:

Για να ολοκληρωθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία η διδακτική πρόταση, απαιτούνται πέντε διδακτικά δίωρα.

Πορεία διδασκαλίας:

Α΄ ΜΕΡΟΣ:

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.

Α. «Διαβάζω κείμενα»

Μελέτη κειμένων :

Οι μαθητές διαβάζουν τα κείμενα που αφορούν την ανθρώπινη επικοινωνία και τη δύναμη της γλώσσας:

- i. το κεφάλαιο «Ζάβαλη μάικω» από το μυθιστόρημα του Στράτη Μυριβήλη *Η Ζωή εν τάφω*,¹⁴⁸ το οποίο αναφέρεται στη δύναμη της ανθρώπινης επικοινωνίας.
- ii. την πρώτη σκηνή από το έργο του Ευγένιου Ιονέσκο *Η φαλακρή τραγουδίστρια*.¹⁴⁹ Σχολιάζουν τον διάλογο του κυρίου και της κυρίας Σμιθ. Επισημαίνουν τις κοινοτοπίες, τις επαναλήψεις και τις παραδοξότητες του λόγου των δραματικών προσώπων, που οδηγούν στην ασυνεννοησία. Προεκτείνοντας τον στοχασμό τους συσχετίζουν την παρωδία του Ιονέσκο με τη διαπιστούμενη έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας στη σύγχρονη εποχή, αλλά και με εκφάνσεις του συχνά ξύλινου πολιτικού λόγου ή του παραπλανητικού δημοσιογραφικού και διαφημιστικού λόγου. Αναζητούν τις αιτίες του φαινομένου.

¹⁴⁷ Όπως και στα προηγούμενα διδακτικά σενάρια.

¹⁴⁸ Μυριβήλης (1989) 225-229.

¹⁴⁹ Ιονέσκο (2011 α) 4-11.

Εναλλακτικά μπορεί να μελετηθεί απόσπασμα από *Το Μάθημα* του Ιονέσκο,¹⁵⁰ το οποίο πραγματεύεται «την ανικανότητα επικοινωνίας των ανθρώπων και τα απολιθωμένα γλωσσικά σχήματα».¹⁵¹

- iii. το κείμενο του Τζιάνι Ροντάρι «Η πέτρα στη λίμνη» που παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο, σελίδες 7-11, και το οποίο πραγματεύεται τη δύναμη των λέξεων και τη μαγεία της γλώσσας. Οι μαθητές σχολιάζουν το κείμενο και τις ιδέες του.

Β. «Κάνω θέατρο»

Θεατρικές δραστηριότητες:

Ως προθέρμανση των μαθητών αξιοποιείται η θεατρική άσκηση στη σελίδα 95 του σχολικού βιβλίου: Οι μαθητές επιχειρούν να προφέρουν τη φράση «σήμερα το απόγευμα» με διαφορετικό τρόπο, εκφράζοντας κάθε φορά μια ορισμένη ψυχική ή συναισθηματική κατάσταση. Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει με μορφή θεατρικού παιχνιδιού: ένας μαθητής ορίζει τη συναισθηματική κατάσταση που πρέπει να εκφραστεί, για παράδειγμα απογοήτευση, θυμός, ενθουσιασμός, δυσπιστία, φόβος, και κάποιοι μαθητές εκτελούν – υποδύονται.

Άσκηση Παντομίμας:

Ομάδα μαθητών εκτελεί μια παντομίμα πάνω σε θέμα που ορίζει ο εκπαιδευτικός, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας παρακολουθούν αγνοώντας το θέμα της παντομίμας. Προσπαθούν στη συνέχεια να μαντέψουν τα αναπαριστώμενα μέσα από την κινησιολογία και τα λοιπά εξωγλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούν οι μαθητές - «ηθοποιοί». Οι ομάδες καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα για τα αναπαριστώμενα και δικαιολογούν την απόφασή τους. Ενδεικτικά προτείνονται τα εξής θέματα για παντομίμα:

- «μια ηλικιωμένη κυρία στον δρόμο ζητά βοήθεια με τα ψώνια της»,
- «κάποιος συναντά τυχαία έναν παλιό συμμαθητή»,
- «κάποιος προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά στην τράπεζα».

Αυτοσχεδιασμός – διάλογος:

Ομάδα μαθητών πραγματοποιεί αυτοσχεδιασμό πάνω σε ένα ελεύθερο θέμα που ορίζει ο εκπαιδευτικός. Οι υπόλοιποι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες παρατηρούν. «Ηθοποιοί»

¹⁵⁰ Ιονέσκο (2011 β) 30-54.

¹⁵¹ Ιονέσκο (2011 β) 125.

και «κοινό» επικεντρώνονται στον λόγο και στην έκφραση των «ηρώων» δηλαδή στο λεξιλόγιο, τη σύνταξη, την κινησιολογία και όλα τα εξωγλωσσικά (χειρονομίες, έκφραση προσώπου, βλέμμα) και παραγλωσσικά στοιχεία (επιτονισμός, παύσεις, προφορά, ένταση φωνής). Επίσης οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν «λάθη», δηλαδή αποκλίσεις του προφορικού λόγου των «ηρώων» από τον κανόνα του γραπτού λόγου.

Εργαστήρια Θεατρικής γραφής:

Οι δραστηριότητες δημιουργικής θεατρικής γραφής απουσιάζουν, εφόσον στο συγκεκριμένο τμήμα της διδακτικής παρέμβασης αναλύεται ο προφορικός λόγος.

Αναστοχασμός – συζήτηση:

Μετά το πέρας των θεατρικών δραστηριοτήτων ακολουθεί αναστοχαστική διεργασία και αυτοαξιολόγηση της προσπάθειας των μαθητών.

Γ. «Γράφω κείμενα»

Απομαγνητοφώνηση:

Μια ομάδα μαθητών έχει αναλάβει την απομαγνητοφώνηση του αυτοσχεδιαστικού διαλόγου. Το κείμενο της απομαγνητοφώνησης διανέμεται στους μαθητές, οι οποίοι χωρισμένοι σε ομάδες το μελετούν και συμπληρώνουν τις παρατηρήσεις τους, για τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου.

Ανακεφαλαίωση και εργασία στην τάξη:

Η ολομέλεια της τάξης συζητά για τα γνωρίσματα του προφορικού λόγου. Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες συμπληρώνουν φύλλο εργασίας, στο οποίο καταγράφουν ιδιαίτερα στοιχεία του προφορικού λόγου αναφέροντας και χαρακτηριστικά παραδείγματα από όσα παρακολούθησαν.

(Βλέπε Παράρτημα Β, σελίδα 72).

Β' ΜΕΡΟΣ

Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Α. «Διαβάζω κείμενα»

Οι μαθητές διαβάζουν:

α) το άρθρο «Η δύναμη της γραφής» από το περιοδικό *National Geographic*, Αύγουστος 1999,

β) απόσπασμα από τον Πλατωνικό *Φαίδρο*.

Τα δύο κείμενα (επιχειρηματολογικό και λογοτεχνικό) λειτουργούν ως πηγή πρώτης πληροφόρησης για το υπό εξέταση θέμα. Οι μαθητές καταθέτουν τα πρώτα τους σχόλια και επεξεργάζονται τα επιχειρήματα των συγγραφέων.

Β. «Κάνω θέατρο»

Θεατρικές δραστηριότητες:

Επειδή στόχος του Β' μέρους του συγκριμένου σεναρίου είναι η εμπάθυνση στη δύναμη της γραφής, δεν διεξάγεται κάποια άλλη θεατρική δραστηριότητα, παρά μόνο το εργαστήριο θεατρικής γραφής.

Εργαστήριο θεατρικής γραφής:

- Γράφουμε λόγια για μια παντομίμα:

Ομάδα μαθητών σε ρόλο κινηματογραφιστών βιντεοσκοπούν την παντομίμα, που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο μέρος, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες συνθέτουν έναν διάλογο με τον οποίο επενδύουν την παντομίμα. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της εκδοχή στην τάξη.

- Θεατρική διασκευή:

Οι μαθητές καλούνται να δραματοποιήσουν τις ιστορίες των κειμένων που διάβασαν («Η δύναμη της γραφής» από το περιοδικό *National Geographic*, Αύγουστος 1999, και το απόσπασμα 274c - 275 b από τον Πλατωνικό *Φαίδρο*¹⁵²) γράφοντας έναν θεατρικό διάλογο, τον οποίο αναπαριστούν στην τάξη.

¹⁵² http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=555

Αναστοχασμός – συζήτηση:

Μετά το πέρας των θεατρικών δραστηριοτήτων ακολουθεί αναστοχαστική διεργασία.

Γ. «Μελετώ και γράφω»

Μετεγγραφή κειμένου:

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες επιχειρούν να μεταγράψουν το απομαγνητοφωνημένο κείμενο σε «κανονικό» γραπτό λόγο. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συνθέσει μια δική της μεταγραφή για μια διαφορετική επικοινωνιακή περίσταση. Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι ο γραπτός λόγος δεν αποτελεί πιστή αναπαράσταση της προφορικής ομιλίας.

Ανακατεύουμε τον προφορικό και τον γραπτό λόγο.

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες καλούνται να χρησιμοποιήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο σε αντίστροφες κοινωνικές περιστάσεις και πρακτικές: «Πώς θα ήταν αν κατά τη συνομιλία δύο φίλων ο ένας συμμετείχε στον «διάλογο» με γραπτό κείμενο; Τι θα συνέβαινε αν ο υποψήφιος για μια θέση εργασίας έδινε το βιογραφικό του στον υπεύθυνο για την πρόσληψη προσωπικού χρησιμοποιώντας προφορικό λόγο και αντίστοιχο ύφος;». Η δραστηριότητα δίνει έμφαση στο κωμικό στοιχείο.

Μελέτη κειμένων και παραγωγή γραπτού λόγου:

Οι μαθητές επεξεργάζονται κριτικά κείμενα που αφορούν στον γραπτό λόγο, τις δυνατότητες και λειτουργίες του. Συγκεντρώνουν στοιχεία, τα οποία παρουσιάζουν στην τάξη και σχολιάζουν.

Ενδεικτικά κείμενα προς μελέτη:

«Η δύναμη της γραφής», άρθρο από το περιοδικό *National Geographic*, Αύγουστος 1999.

Μαλεβίτσης, Χ., «Γραπτός λόγος», *Δοκίμια Ιδεών*, 1993.

Σαβατέρ, Φ., «Η δύναμη του λόγου», άρθρο στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 1/11/2009.

Παραγωγή γραπτού λόγου με αφορμή τα κείμενα που επεξεργάστηκαν:

Οι μαθητές συνθέτοντας τις γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισαν μέσω των προηγούμενων δραστηριοτήτων γράφουν ένα κείμενο επιχειρηματολογικό - δοκιμακό, στο οποίο συσχετίζουν τη γραφή:

- α) με τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και τεχνολογίας (τηλεόραση, διαδίκτυο) ως προς τη δύναμή της (κείμενο αναφοράς το άρθρο από το *National Geographic*)
- β) με το διαδίκτυο ως προς τις προκαταλήψεις εις βάρος του (κείμενο αναφορά το απόσπασμα από τον *Φαίδρο*).

Γ' ΜΕΡΟΣ

Ο ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ

Α. «Διαβάζω κείμενα»

Μελέτη κειμένων :

Δίνονται στους μαθητές τα κείμενα τα οποία μελετούν και επεξεργάζονται τα παρακάτω κείμενα:

1. Το άρθρο 26 της Παγκόσμιας Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.
2. Το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.
3. Ορισμός του Αναλφαβητισμού από το ηλεκτρονικό λεξικό της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα.
4. Πίνακας της UNESCO με στατιστικά στοιχεία για τον αναλφαβητισμό. (Action aid Hellas)
5. Κείμενα από τις σελίδες 108 – 109 του σχολικού βιβλίου.
6. Ανάγνωση λογοτεχνικού κειμένου: απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Γ. Θεοτοκά, *Αργώ* (από το κεφάλαιο «Θέλω γράμματα!»).¹⁵³

Παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού:

Οι μαθητές παρακολουθούν τα βίντεο που προέρχονται από τους παρακάτω διαδικτυακούς τόπους:

<https://www.youtube.com/watch?v=223qz9XL1uo>

<https://www.youtube.com/watch?v=XITmWKwVi30>

¹⁵³ Θεοτοκάς (1987) 153-158.

Σύντομος σχολιασμός των κειμένων και των βίντεο:

Η συζήτηση των μαθητών επικεντρώνεται στις διαστάσεις και στις αιτίες του φαινομένου του αναλφαβητισμού, στις κοινωνικές ομάδες που περισσότερο πλήττονται αλλά και επιχειρείται μια πρώτη αναζήτηση λύσεων. Τονίζεται ότι η εκπαίδευση είναι αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα αλλά και υποχρέωση κοινωνική.

Β. «Κάνω θέατρο»

Θεατρικές δραστηριότητες:

Οι μαθητές κατακτούν βιωματικά τη διδασκόμενη ύλη αυτοσχεδιάζοντας και υποδύμενοι ρόλους. Ο εκπαιδευτικός παρέχει τον πυρήνα της θεατρικής δραστηριότητας δημιουργώντας μια αρχική ιστορία (προκείμενο), θέτει ένα κατευθυντήριο ερώτημα προς διερεύνηση και ενεργοποιεί τη δράση των μαθητών. Επιθυμητό είναι οι κομβικοί άξονες της δράσης και τα κεντρικά στοιχεία των χαρακτήρων να προκύψουν συλλογικά. Ως άσκηση προθέρμανσης και προετοιμασίας της τάξης προτείνεται οι μαθητές να αναφέρουν αυθόρμητα μία λέξη συνοδευόμενη από αντίστοιχη κίνηση ή χειρονομία που αντιπροσωπεύει τον αναλφάβητο άνθρωπο.

Αυτοσχεδιαστικός μονόλογος:

Ένας μαθητής υποδύεται έναν σύγχρονο αναλφάβητο. Σε έναν μονόλογό του μιλά για τα καθημερινά του προβλήματα, τα αισθήματα αποκλεισμού, αδικίας αλλά και την ενοχή του, αναφέρει την προϊστορία του. Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει το πλαίσιο της σκηνής, ενθαρρύνει και διακριτικά καθοδηγεί. Το κοινό μπορεί να αναλάβει ενεργό ρόλο στη δραστηριότητα, σκηνοθετώντας ομαδικά και ανατροφοδοτώντας τη διαδικασία μέσα από ερωτήσεις και υποδείξεις προς τον «ηθοποιό». Η δραστηριότητα μπορεί να προσλάβει τη μορφή του Διαδρόμου Συνείδησης. Οι μαθητές που παρακολουθούν τον μονόλογο του αναλφάβητου υποδύονται τη φωνή της συνείδησής του. σχηματίζουν ένα διάδρομο από όπου διέρχεται ο κεντρικός δραματικός χαρακτήρας ή έναν κύκλο γύρω από αυτόν και εκφράζουν αντικρουόμενες απόψεις ή λύσεις των προβλημάτων και διλημμάτων του.¹⁵⁴ Στην προκειμένη περίπτωση το δίλημμα που αντιμετωπίζει ο αναλφάβητος αφορά στη δική του αντίδραση μπροστά στο πρόβλημά του. «Τι μπορεί να κάνει;», «Πώς είναι σωστό να συμπεριφερθεί;».

¹⁵⁴ Κατσαρίδου (2014) 73.

Αυτοσχεδιαστικός διάλογος:

Ομάδα μαθητών αυτοσχεδιάζει μια σκηνή από την καθημερινότητα ενός αναλφάβητου. Η σκηνή επικεντρώνεται σε καθημερινά προβλήματα και δυσκολίες, τα οποία δίνονται από τον εκπαιδευτικό στο προκείμενο: «προβλήματα εύρεσης εργασίας ή στις κοινωνικές συναναστροφές, στο αίσθημα αποκλεισμού και στις συνέπειες για το άτομο και το κοινωνικό σύνολο». Η σκηνοθεσία της σκηνής μπορεί να γίνει ομαδικά, από τους μαθητές που όχι μόνο παρακολουθούν, αλλά και απευθύνουν ερωτήσεις συμβουλές στους «ηθοποιούς». Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη φάση περιορίζεται στον ρόλο του συντονιστή. Η σκηνή μπορεί να συνδυαστεί με την τεχνική «μια μέρα στη ζωή», όπου παρουσιάζονται χαρακτηριστικά στιγμιότυπα από τη ζωή ενός αναλφάβητου, τα οποία συνιστούν μια τυπική μέρα από τη ζωή του.¹⁵⁵

Αναστοχασμός - συζήτηση:

Μετά το πέρας των θεατρικών δραστηριοτήτων ακολουθεί αναστοχαστική συζήτηση. Οι μαθητές ανάγονται σε γενικότερες θεωρήσεις του προβλήματος του αναλφαβητισμού, συζητώντας για την αξία της μόρφωσης, τα προβλήματά της και τις διάφορες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού. Επίσης θίγονται νέες μορφές αναλφαβητισμού, όπως ο ψηφιακός αναλφαβητισμός και ο κριτικός αναλφαβητισμός.

Γ. «Μελετώ και γράφω»

Παραγωγή γραπτού κειμένου:

Στους μαθητές ανατίθεται ως ατομική εργασία η σύνταξη ενός δοκιμιακού κειμένου με θέμα το πρόβλημα του αναλφαβητισμού, τις αιτίες και επιπτώσεις του. Κατά τη σύνθεση του δοκιμίου τους οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητήσουν κείμενα από διάφορες πηγές αλλά και να αξιοποιήσουν διαθέσιμα και το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, ιδίως της σελ. 34-35 του σχολικού εγχειριδίου των Μάραντου και Θεριανού *Πολιτική Παιδεία. Α΄ Γενικού Λυκείου και ΕΠΑ.Λ.*

¹⁵⁵ Κατσαρίδου (2014) 70.

Συνθετικές εργασίες:

- i. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας αναλαμβάνουν να φιλοτεχνήσουν μια αφίσα, δηλαδή ένα πολυτροπικό κείμενο, για μια καμπάνια κατά του αναλφαβητισμού.
- ii. Η ολομέλεια της τάξης (ως λέσχη ανάγνωσης) μελετά το μυθιστόρημα του Bernhard Schlink *Διαβάζοντας στη Χάννα*. Αθήνα: Κριτική, 1998. Ομάδες μαθητών μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και της επεξεργασίας του βιβλίου αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν στην τάξη διάφορες παραμέτρους του βιβλίου: συγγραφέας, πλοκή, χαρακτήρες, κινηματογραφική μεταφορά, κεντρικές ιδέες. Η δραστηριότητα αυτή συνδέει το μάθημα της γλώσσας με το μάθημα της λογοτεχνίας σύμφωνα με την αρχή της διαθεματικότητας.

Κεφάλαιο 4

Επίλογος

Τα παραπάνω διδακτικά σενάρια είναι ενδεικτικές προτάσεις αξιοποίησης του θεάτρου και των τεχνικών του κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην α' τάξη του γενικού λυκείου. Σαφώς δεν συνιστούν μια ολοκληρωμένη και σε καμία περίπτωση παγιωμένη πρόταση διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Άλλωστε το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας είναι από τη φύση του σύνθετο και πολύμορφο, επομένως οφείλει να είναι πάντοτε μια ζωντανή και ανοικτή διαδικασία η οποία θα συναίρει πλήθος τεχνικές, μεθόδους και επιλογές. Η εφαρμογή των παραπάνω διδακτικών προτάσεων κατά το τρέχον σχολικό έτος 2015 - 2016 υπηρέτησε έναν διττό στόχο: αφενός τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας μου, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικότερη η υλοποίηση των διδακτικών στόχων του μαθήματος, όπως αυτοί ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, αφετέρου την επεξεργασία και προέκταση των θεωρητικών απόψεων που διαμορφώθηκαν στη διάρκεια της μελέτης μου.

Η θεωρητική προσέγγιση του πεδίου στο πρώτο μέρος της διατριβής και στη συνέχεια η παρουσίαση των τριών θεατροπαιδαγωγικών σεναρίων απαντούν θετικά στο εναρκτήριο ερευνητικό ερώτημα: το θέατρο μπορεί πράγματι να υπηρετήσει το γλωσσικό μάθημα και μάλιστα να λειτουργήσει ως προνομιούχο εκπαιδευτικό εργαλείο. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί η θεατρική πράξη ευνοεί τη βιωματική και κοινωνική μάθηση, συνδέει τη γνώση με την άμεση εμπειρία, προτάσσει την ομαδοσυνεργασία, την αλληλεπίδραση και την έρευνα και απελευθερώνει τη δημιουργικότητα του μαθητή. Τα παραπάνω, που συνιστούν βασικές πλέον κατακτήσεις της παιδαγωγικής επιστήμης και προϋποθέσεις της επιτυχημένης γλωσσικής διδασκαλίας υλοποιούνται κατεξοχήν με την υιοθέτηση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος είναι δυνατό να εφαρμοστεί, όχι μόνο στο δημοτικό σχολείο ή στην ξενόγλωσση διδασκαλία, όπου ήδη έχει συντελεσθεί αρκετή πρόοδος, αλλά και στο λύκειο εφόσον προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου, ανταποκριθεί στις

απαιτήσεις του και λάβει υπόψη τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών του, οι οποίοι διαθέτουν πλέον μεγαλύτερη ωριμότητα, συγκροτημένες σε μεγάλο βαθμό ιδέες και ολοκληρωμένες εμπειρίες. Σε κάθε περίπτωση απαραίτητες προϋποθέσεις για να τελεσφορήσει η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση είναι ο προσεκτικός της σχεδιασμός, ο οποίος δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι αυστηρός αλλά να προσφέρει πολλές εναλλακτικές λύσεις, και κυρίως η αλλαγή νοοτροπίας από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι πρέπει να θελήσουν να απομακρυνθούν από τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά σχήματα, να πειραματισθούν, να αξιοποιήσουν τον αυθορμητισμό, τη φαντασία, την επινοητικότητα, την ερευνητική διάθεση, το βιωματικό υπόστρωμα και το χιούμορ των μαθητών τους.

Κατά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προτάσεων σε δύο τμήματα της α΄ τάξης του λυκείου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα παραπάνω στοιχεία και βεβαίως στην ισάξια συμμετοχή όλων και στην άντληση χαράς. Γι' αυτό κυριάρχησε η παιγνιώδης διάθεση, οι χαλαροί ρυθμοί με αρκετά περιθώρια τροποποιήσεων και προσαρμογών και η πηγαία και ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

Η ανταπόκριση των μαθητών υπήρξε γενικά θετική, χωρίς να λείπει μια αρχική επιφυλακτικότητα και αμηχανία, οφειλόμενη κυρίως στον αιφνιδιασμό ορισμένων και στην έλλειψη συντονισμού. Σύντομα τα προβλήματα ξεπεράστηκαν, η τάξη βρήκε το ρυθμό της και ο αιφνιδιασμός αξιοποιήθηκε διδακτικά, αφού απέτρεπε την τυποποίηση και την ανία και ενεργοποιούσε τους μαθητές. Κατά την ανάπτυξη των πρώτων θεατρικών δραστηριοτήτων υπήρξε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που προθυμοποιούνταν επανειλημμένα να επωμιστεί τον ρόλο των «ηθοποιών». Πρόκειται για παιδιά με καλλιτεχνική διάθεση και θεατρικά ενδιαφέροντα, τα οποία είχαν ασχοληθεί στο παρελθόν με το θεατρικό παιχνίδι, συμμετέχουν σε σχολικές θεατρικές παραστάσεις και επέλεξαν το προσφερόμενο στην α΄ λυκείου μάθημα της θεατρολογίας. Σύντομα όμως, με παρότρυνση του εκπαιδευτικού, η ομάδα «των καλλιτεχνών» άνοιξε, καθώς και άλλοι μαθητές θέλησαν να μεταπηδήσουν από τον σημαντικό ρόλο του θεατή στον ρόλο του ηθοποιού. Έτσι σταδιακά όλοι σχεδόν ανέλαβαν θεατρικούς ρόλους, κατά την ανάθεση των οποίων οι περισσότεροι άρχισαν να επιδεικνύουν ζωηρή προθυμία και αρκετές μάλιστα φορές έντονο και τουλάχιστον στην αρχή δύσκολα διαχειρίσιμο ενθουσιασμό. Ακόμα και οι πιο διστακτικοί παρασύρθηκαν από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, δραστηριοποιήθηκαν και ενεπλάκησαν ποικιλοτρόπως. Ενδιαφέρον ήταν

ότι οι μαθητές οικειώθηκαν τον ρόλο τους (λόγου χάρη τον πληγωμένο έφηβο, τον νέο που κανείς δεν τον κατανοεί, τον γέρο που τίθεται στο περιθώριο, τον αναλφάβητο που πέφτει θύμα εκμετάλλευσης), τον οποίο κατά τον αναστοχασμό τον υπερασπίζονταν ένθερμα, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως «ο δικός μου», «ο ήρωάς μου», «εγώ». Κατά τις ασκήσεις δημιουργικής θεατρικής γραφής και σκηνικής μεταγραφής αφηγηματικών κειμένων έγινε προσπάθεια ανάδειξης της φαντασίας, του χιούμορ, της κριτικής ματιάς των μαθητών καθώς και της αυτόβουλης ανάδυσης βιωματικών καταστάσεων και εμπειριών τους. Επίσης κάθε δραστηριότητα των μαθητών λειτουργούσε ανατροφοδοτικά για τις επόμενες. Έτσι το μάθημα, παρόλο που εκτεινόταν σε περισσότερες διδακτικές ώρες, απέκτησε ενότητα και συνοχή.

Τα μαθησιακά οφέλη από την εφαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στη γλωσσική διδασκαλία υπήρξαν ευδιάκριτα: Οι διδακτικοί στόχοι τόσο σε γνωστικό όσο και σε αξιακό επίπεδο υλοποιήθηκαν μέσα σε νέες και πρωτότυπες για τους μαθητές ευκαιρίες μάθησης. Η θεατρική πράξη έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τις καταστάσεις που μορφοποιούσαν, να εμβαθύνουν σε αυτές προεκτείνοντας τον στοχασμό τους, να αποκομίσουν και να επεξεργασθούν ποικιλότητα νέες γνώσεις, στη βάση της συναισθηματικής τους εμπλοκής και της βιωμένης εμπειρίας. Για παράδειγμα εμπεδώθηκε η έννοια της γλωσσικής ποικιλότητας, η λειτουργία των γλωσσικών αποκλίσεων και επιλογών, η στενή συνάρτηση γλώσσας και διάφορων κοινωνικών παραμέτρων, ιδιαίτερα η συσχέτιση γλώσσας και διαλέκτων – πολιτισμού – και παράδοσης, αναδείχθηκαν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά και προβλήματα της εφηβικής ηλικίας, καθώς και το κοινωνικό πρόβλημα του αναλφαβητισμού. Η παραπάνω διαδικασία ανέπτυξε την κριτική τους σκέψη και την πνευματική τους εγρήγορση, αφού οι μαθητές όχι μόνο μέσω της μελέτης κειμένων αλλά και μέσω της θεατρικής δράσης δέχθηκαν πλούσια ερεθίσματα, μεταφέρθηκαν νοερά σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, τα διαμόρφωσαν και αλληλεπίδρασαν.

Η παραγωγή πρωτότυπων κειμένων υπήρξε το επιστέγασμα όλης της διδασκαλίας και ο τελικός καρπός της εργασίας των μαθητών, η οποία και αξιολογήθηκε ανάλογα από τον εκπαιδευτικό. Βεβαίως η παραγωγή λόγου, ήταν διαρκώς παρούσα σε κάθε φάση της διδασκαλίας: μετά την ανάγνωση των κειμένων (Α΄ στάδιο) οι μαθητές συμμετείχαν σε συζητήσεις, σχολίαζαν, εξέφραζαν τις τεκμηριωμένες απόψεις τους και έκριναν όσα διάβασαν, δηλαδή παρήγαν προφορικό λόγο, ενεργοποιώντας τις επικοινωνιακές τους

ικανότητες και διευρύνοντας το λεξιλόγιο και τα εκφραστικά τους μέσα. Επίσης η ίδια η θεατρική πράξη, στο θεατροπαιδαγωγικό στάδιο της διδασκαλίας, λειτούργησε και ως παραγωγή λόγου, προφορικού (στους αυτοσχεδιασμούς και στις θεατρικές σκηνές) αλλά και γραπτού (όταν οι μαθητές έγραφαν τους δικούς τους θεατρικούς διαλόγους). Οι μαθητές με τον λόγο και το σώμα τους, ενεργοποιώντας δηλαδή το σύνολο των εκφραστικών τους μέσων και δυνατοτήτων, δημιούργησαν κείμενα που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν κείμενα - ταυτότητας των μαθητών, καθώς αναδεικνύουν με τον εναργέστερο τρόπο την προσωπική τους οπτική πάνω στα υπό πραγμάτευση θέματα, τις ιδέες τους και τις βαθύτερες σκέψεις και ευαισθησίες τους.¹⁵⁶ Σε κάθε περίπτωση η θεατρική πράξη παρείχε ευκαιρίες για διαπροσωπική επικοινωνία. Άλλωστε κατά την Beauchamp το δραματικό παιχνίδι διεγείρει την έκφραση, δεν εκπονείται στη μοναξιά, ευνοεί και παροτρύνει την ανάληψη λόγου.¹⁵⁷

Εκτός από τα παραπάνω μαθησιακά οφέλη, η χρήση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου διαμόρφωσε ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα μέσα στο οποίο και εξαιτίας αυτού όλοι οι μαθητές ανέδειξαν τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητές τους εμπλεκόμενοι σε ό,τι συντελούνταν όχι μόνο διανοητικά, αλλά και σωματικά, συναισθηματικά και κυρίως δημιουργικά. Τα παιδιά, πέρα από ελάχιστες αντιπαραθέσεις και διαφωνίες, συνεργάστηκαν σωστά, μοιράστηκαν τις ιδέες τους, επέδειξαν πνεύμα αμοιβαίας αποδοχής και εκτίμησαν τη συλλογική προσπάθεια. Ακόμα και όσοι δεν ικανοποιήθηκαν από το τελικό αποτέλεσμα έδειξαν έντονο ενδιαφέρον και δραστηριοποιήθηκαν. Η δε συνοχή της τάξης και η εξοικείωση των μαθητών με την ομαδική εργασία είναι σημαντικό κέρδος το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλα μαθήματα και σχολικές δραστηριότητες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού άλλαξε ριζικά. Δεν ήταν ο μεταδότης γνώσεων και ο αξιολογητής των μαθητών, αλλά ο εμπυχωτής και ισότιμος συνεργάτης τους, με τον πρόσθετο ρόλο του διευκολυντή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που κατηύθυνε διακριτικά και σταδιακά υποχωρούσε. Αντίθετα οι μαθητές ανέλαβαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, άρα επωμίστηκαν την ευθύνη και ανέπτυξαν υπευθυνότητα.

Ως προς τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αναδείχθηκαν κατά την εφαρμογή των διδακτικών σεναρίων, αυτά επιμερίζονται σε εξωτερικές συνθήκες, όπως η έλλειψη

¹⁵⁶ Ntelioglou (2011) 610- 612.

¹⁵⁷ Beauchamp (1998) 76-77.

επαρκούς χρόνου και η πίεση του σχολικού προγράμματος, και σε δυσκολίες που πηγάζουν από την ίδια τη φύση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της. Ορισμένοι μαθητές αρχικά δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν σε ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον, κάποιοι εξέφρασαν αντιρρήσεις και δυσπιστία ως προς τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων, ενώ κάποιοι άλλοι θεώρησαν τη διαδικασία ως ευκαιρία για χαλάρωση και εκτόνωση. Οι παραπάνω αρνητικές καταστάσεις, που σε σπάνιες ευτυχώς περιπτώσεις άγγιξαν τα όρια του παλιμπαιδισμού, γρήγορα ξεπεράστηκαν, όταν δόθηκαν περισσότερες εξηγήσεις και κυρίως όταν, στο Γ' στάδιο του μαθήματος, οι μαθητές κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισαν από τη διαδικασία παράγοντας επιχειρηματολογικά κείμενα, υψηλών απαιτήσεων.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το γλωσσικό μάθημα στο λύκειο, εξαιτίας του γενικότερου προσανατολισμού και χαρακτήρα του σχολείου, παραμένει στις βασικές του αρχές κειμενοκεντρικό. Οι μαθητές επεξεργάζονται και παράγουν κείμενα και αναπτύσσοντας αυτές τις δεξιότητές τους αξιολογούνται στις προαγωγικές και πανελλήνιες εξετάσεις τους. Επομένως κατά τη σύνθεση των τριών διδακτικών σεναρίων η παραπάνω παράμετρος ελήφθη σημαντικά υπόψη, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η θεατρική δράση περιορίστηκε σε απλό διακοσμητικό και δευτερεύον στοιχείο.

Παράρτημα Α

Τα στάδια ανάπτυξης της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου

Α. «Διαβάζω κείμενα»
Κριτική ανάγνωση κειμένων: <ul style="list-style-type: none">i. Αρχικό ερέθισμα: ανάγνωση (παρουσίαση) του κειμένου.ii. Κριτική επεξεργασία του κειμένου (αποκωδικοποίηση).iii. Συγκέντρωση και ταξινόμηση υλικού.iv. Αναστοχασμός και σύντομη αξιολόγηση.
Β. «Κάνω θέατρο»
Θεατρικές δραστηριότητες και στοχασμός: <ul style="list-style-type: none">i. Ασκήσεις προθέρμανσης, προετοιμασίας, ενδυνάμωσης της συνοχής της ομάδας, απελευθέρωσης της φαντασίας.ii. Προκείμενο (από τον εκπαιδευτικό αλλά και σε συνεργασία με τους μαθητές).iii. Διατύπωση κατευθυντήριου ερωτήματος.iv. Θεατρικές δραστηριότητες.v. Εργαστήριο θεατρικής γραφής.vi. Αναστοχασμός και αξιολόγηση.
Γ. «Μελετώ και γράφω»
Παραγωγή κειμένων: Οι μαθητές συνθέτουν επιχειρηματολογικά κείμενα.

Παράρτημα Β

Χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου

Β.1 Προφορικός λόγος:

Εξωγλωσσικά στοιχεία	Λόγος ή Λεκτικό εκφώνημα	Παραγλωσσικά στοιχεία
Χειρονομίες Κινήσεις Έκφραση προσώπου Βλέμμα Διάθεση	μετάδοση μηνύματος	Επιτονισμός Παύσεις Προφορά Ένταση της φωνής

Β.2 Σύγκριση προφορικού και γραπτού λόγου

	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
Λεξιλόγιο	Λιγότερο επεξεργασμένος, ατελής προτάσεις Περιορισμένη επιλογή λέξεων – στερεότυπες εκφράσεις, συνηθισμένες λέξεις Λόγος αναλυτικός. Αφθονία λέξεων ασαφούς σημασίας (γενικευτικοί όροι: πράγμα, μέρος, κάποιο...).	Περισσότερο επεξεργασμένος Επιλογή κατάλληλων λέξεων, ακρίβεια Νοηματική πυκνότητα
Σύνταξη	Όχι πολύ φροντισμένη σύνταξη (ασυνταξίες). Συνήθως παρατακτική σύνδεση ή ασύνδετη συμπαράθεση προτάσεων.	Περισσότερο επιμελημένη, Χρήση υποτακτικής σύνταξης

	<p>Προτίμηση στην ενεργητική σύνταξη (αποφυγή της παθητικής σύνταξης). Λίγες και στερεότυπες μεταβατικές λέξεις.</p>	<p>Εκφραστικός πλούτος, ποικιλώτροπες μεταβατικές λέξεις. Προτίμηση στην παθητική σύνταξη.</p>
<p>διατύπωση</p>	<p>Παραγεμίσματα (εε, ας πούμε, ...) Παύσεις, ελλειπτικές φράσεις, προχειρότητα στην έκφραση, επαναλήψεις. Προσπάθειες για αλλαγές, διορθώσεις και αναδιατυπώσεις.</p>	<p>Καλή οργάνωση με τη βοήθεια της στίξης και των παραγράφων, Ολοκληρωμένες φράσεις, Άρτια έκφραση.</p>

Βιβλιογραφία

- Abrams, M. H. 2005. *Λεξικό Λογοτεχνικών όρων. Θεωρία, Ιστορία, Κριτική Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Barthes, R. 1988. *Εικόνα - Μουσική - Κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Beauchamp, H. 1998. *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Boal, A. 2008. *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Clark, S. 2009. «Η γλώσσα και οι γλώσσες στη θεατρική σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση.» Στο Γκόβας, Ν. (επιμέλεια) 2008, σ. 169-174.
- Cuddon, J. A. 1999. *Literary Terms and Literary Theory*. Great Britain: Penguin Books.
- Deldime, R. 1996. *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dewey, J. 1980. *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Fleming, M. 1994. *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Jackson, T. 1993. *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*. London & New York: Routledge.
- Johnstone, K. 1989. *Impro. Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Drama.
- Leach, R. 2008. *Theatre Studies: The Basics*. London and New York: Routledge.
- McCaslin, N. 1990. *Creative drama in the classroom and beyond*, California: Plays Press Inc.
- Ntelioglou, B. Y. «But why do I have to take this class? The mandatory drama – ESL class and multiliteracies pedagogy», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16: 4, 595- 615.
- Numan, D. 1989. *Designing Tasks for Communicative Classroom*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- O' Neil, C. 1955. *Drama Worlds, a framework for process drama*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Redington, C. 1983. *Can Theatre Teach?* Oxford, New York: Pergamon Press.
- Schunk, D. H. 2010. *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Taylor, P. 2009. *The Drama Classroom. Action, Reflection, Transformation*. New York: Routledge.
- Ανδρουτσόπουλος Γ., 2001. Κείμενα από την Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b9/16.html
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. και Χοντολίδου, Ε. 2004. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αριστοφάνης, 2010. *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη. Μετάφραση: Θρασύβουλου Σταύρου*. Αθήνα: Εστία.
- Αρχάκης, Α, & Τσάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. 2015. *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βελουδής, Γ. «Άνισες εξισώσεις: Η γλώσσα των νέων», στο Γιάννης Η. Χάρης, *Δέκα Μύθοι για την Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 73-81.
- Βονάτσου, Π. «Μάθε τη γλώσσα των νέων για να μη... φλασάρεις» (Ρεπορτάζ), *Έθνος*, 14/11/2005.
- Βυζάντιος, Δ. Κ. 2005. *Βαβυλωνία*. Αθήνα: Εστία.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. 2011. *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκόβας, Ν. 2008. *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης. Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2008*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αντλημένο από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.theatroedu.gr/el-gr/%CF%87%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CE%BE%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.aspx>
- Γραμματάς Θ. 1997. *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (επιμέλεια) 2010. *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γραμματάς, Θ. 1999. *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Γραμματάς, Θ. 2001. *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. 2006. *Το δράμα και το θέατρο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Γραμματάς, Θ. 2012. «Εργαστήριο Γραφής – Δραματοποίηση». Στον διαδικτυακό τόπο: <http://theodoregrammatas.com/2015/2/12>
- Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαριάς, Π. & Δερμιτζάκης, Χ. 1999. *Στοιχεία Θεατρολογίας. Α΄ Ενιαίου Λυκείου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Γραμματάς, Θ., Τζαμαριάς, Τ. 2011. *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α. Κ. 1995. *Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής, τ. Γ΄*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α. Κ. 1992. *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης (17^{ος} 20^{ός} αι.) τ. Β΄*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Δελούδη, Μ. 2001. «Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Δενδρινού, Β. 2001. «Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας», στο Χριστίδης Α. Φ. 2001, (επιμέλεια), σ. 218-222.
- Δημάκη-Ζώρα, Μ. 2013. «Το σύγχρονο ελληνικό θέατρο για Ανήλικους Θεατές: η μετάβαση από το παιδί – δέκτη στο παιδί – συνδημιουργό. Στον διαδικτυακό τόπο: <http://theduarte.org/09092013>
- Δημητρίου, Σ. 1993. *Ν΄ ακούω καλά τ΄ όνομά σου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου. Στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/7deppsaps_Theatrou.pdf
- Θεοτοκάς, Γ. 1987. *Αργώ, τ. Α΄*. Αθήνα: Εστία.
- Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Εισηγήσεις στο Συνέδριο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Ιονέσκο, Ε. 2011 α. *Η Φαλακρή Τραγουδίστρια*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ιονέσκο, Ε. 2011 β. *Το μάθημα / Οι καρέκλες*. Παιανία: Μπιλιέτο.
- Καραγάτσης, Μ. 1997. *Το νερό της Βροχής*. Αθήνα: Εστία.
- Καρανάτση, Ε. «Το χάσμα των γενεών... μετριέται και με λέξεις», *Καθημερινή*, 19/5/2007.

- Κατσαρίδου, Μ. 2014. *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- Κολιάδης, Ε. Α. 2007. *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ', Αθήνα (αυτοέκδοση)
- Κοντογιάννη, Α. 2000. *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. 2010. *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουρετζής, Λ. 2008. *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Λενακάκης, Α. 2013. «Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση». Στο διαδικτυακό τόπο: <http://theodoregrammatas.com/2015/2/12>
- Λιάλιος, Γ. «Έφαγε "σκατ" και η γιαγιά κουφάθηκε», *Καθημερινή*, 9/2/2003.
- Λιάλιος, Γ. «Έφαγε "σκατ" και η γιαγιά κουφάθηκε», *Καθημερινή*, 9/2/2003.
- Μαλεβίτσης, Χ., «Γραπτός λόγος», *Δοκίμια Ιδεών*, 1993.
- Μανωλίδης, Γ., Μπεχλιβάνης, Θ., Φλώρου, Φ. 2001. *Έκφραση - Έκθεση για το ενιαίο λύκειο. Θεματικοί Κύκλοι*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ματσαγκούρας, Η. 2014. *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου ή Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν;* Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 1998. *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2007. *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μολιέρος, 1980. *Ο Αρχοντοχωριάτης*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Μολιέρος, 2006. *Ταρτούφος*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Μολιέρος, 2008. *Ζερζ Νταντέν ή ο ανύπαρκτος σύζυγος*. Αθήνα: Κίχλη.
- Μολιέρος, 2011. *Οι Φαντασμένες*. Αθήνα: Στιγμή.
- Μουζατσάκης, Τ. 1994. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουζατσάκης, Τ. 2005. *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. «Οι λέξεις του 20^{ου} αιώνα», *Βήμα*, 9/1/2000.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1994, *Η γλώσσα ως αξία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μυριβήλης, Στρ. 1989. *Η Ζωή εν Τάφω*. Αθήνα: Εστία.
- Παπαδόπουλος, Σ. 2007. *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.

- Παπακώστα, Α. «Θέατρο για παιδιά: Σύγχρονες προσεγγίσεις – επιλογές και αξιολογήσεις». Στον διαδικτ. τόπο: <http://theodoregrammatas.com/2014/12/02> .
- Παπανδρέου, Ν. 2007. *Περί θεάτρου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πεφάνης, Γ. 2012. *Το θέατρο και τα Σύμβολα. Διαδικασίες Συμβόλισης του Δραματικού Λόγου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πολίτη, Α. «Ομιλείτε - γράφετε την ... ισότητα», *Ελευθεροτυπία*, 6/3/2001.
- Πρόγραμμα σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, α' ταξης λυκειου 2011-2012. ΦΕΚ 1562/2011 στο <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/1460-fek-1562-2011-proprogramma-spoudwn-filologika-a-lykeiou.html>.
- Σαβατέρ, Φ., «Η δύναμη του λόγου», άρθρο στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 1/11/2009.
- Σεβαστίκογλου, Γ. 2014. *Αγγέλα*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Σέξτου, Π. 2007. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σκιά, Κ. 2003. «Κειμενικά Χαρακτηριστικά και Οργάνωση του Γραπτού Λόγου στην Επικοινωνία», στο *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, σ. 95-106.
- Σουρής, Γ. 1967. «Από γαμβρός παράνυμφος», στο *Άπαντα Σουρή ολοκληρωμένα*, τ. 1. Αθήνα: Χ. Γιοβάλη.
- Σπανός, Γ. 2001. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν.
- Σπανός, Γ. Ι. 2003. «Επικοινωνιακή Προσέγγιση της Γλώσσας», στο *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, σ. 107-119.
- Στανισλάβσκι, Κ. (χ.χ.). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. Αθήνα: Γκόνης.
- Τσιάρας, Α. 2007 α). «Το Δράμα και το Θέατρο στην εκπαίδευση», στο Τσιάρας Α. 2007 (επιμέλεια) σ. 25- 70.
- Τσιάρας, Α. 2007 β). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιλιμπάρη, Α. 2003. «Γλωσσική εκπαίδευση και επικοινωνιακή μέθοδος», στο *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, σ. 120-126.
- Τσολάκης, Χ. κ.ά. 1990. *Έκφραση Έκθεση για το Λύκειο. Α' Τεύχος', Βιβλίο του καθηγητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης, Χ. κ.α. 2013. *Έκφραση Έκθεση. Α' τεύχος*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

- Φανουράκη, Κ. 2010. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Στο http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5341/3/Nimertis_Fanouraki%28thea%29.pdf
- ΦΕΚ 155/Β/22.1.2015, *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Καλλιτεχνική Παιδεία» της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*, σ. 1171-1882.
- ΦΕΚ 1562/Β/27. 6. 2011, *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*, σ. 21007 – 21082.
- ΦΕΚ 303/Β/13.3.2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου*, σ. 3733 – 4068.
- Φρέιρε, Π. 1977. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Φτερνιάτη, Α. 2003 α). «Στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο της επικοινωνιακής – κειμενοκεντρικής προσέγγισης», στο *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, σ. 127 – 148.
- Φτερνιάτη, Α. 2003 β). «Η Διδακτική της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών». Ανακτήθηκε στον παρακάτω διαδικτυακό τόπο: <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX03205/Φτερνιάτη.pdf>
- Χοντολίδου, Ε. 1999. «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής* Δεκέμβριος 1999, 1: 115-117). Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Χριστίδης Α. Φ. 2001. (επιμέλεια). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χρυσοφίδης, Κ. 2006. *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

