

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Το Θέατρο ως Μέσο Διδασκαλίας και Αγωγής: Η Αξιοποίηση Κωδίκων και Τεχνικών Του Δράματος και του Θεάτρου στη Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Η Μελέτη της Περίπτωσης της Διδασκαλίας της Οδύσσειας του Ομήρου στο Πλαίσιο του Μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής.

Ανθούλα Μουντζούρη

Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση

Ιούνιος 2019

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Το Θέατρο ως μέσο Διδασκαλίας και Αγωγής: Η Αξιοποίηση Κωδίκων και Τεχνικών του Δράματος και του Θεάτρου στη Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Η Μελέτη της Περίπτωσης της Διδασκαλίας της Οδύσσειας του Ομήρου στο Πλαίσιο του Μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής.

Ανθούλα Μουντζούρη

**Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Θεατρική αγωγή από τη Σχολή Θεατρικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2019

Περίληψη

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού και συγκεκριμένα της «Οδύσσειας» του Ομήρου μπορεί να μετατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια εμπειρία βιωματικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Ημέλλου, 2016: 6). Πιο συγκεκριμένα, οι θεατρικές τεχνικές αποτελούν μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, καθώς αξιοποιούν τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενεργοποιούν τις ενσυναισθητικές και εκφραστικές τους δεξιότητες και καλλιεργούν τις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές τους κλίσεις (Φανουράκη, 2010). Στο πλαίσιο της παρούσας παιδαγωγικής παρέμβασης μελετάται η συμβολή και αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων στη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος, στην ανακάλυψη της γνώσης και στον υποστηρικτικό τους ρόλο για μια δημιουργική συνάντηση του κόσμου των μαθητών με τον κόσμο της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας.

Summary

The planning and application of theatrical activities during the teaching of History of Third Grade, specifically Homer's *Odyssey* can convert the teaching procedure to an experience of experiential interaction and cooperation for the educators as well as for the students. (Imellou, 2016: 6). More specifically, theatre techniques constitute an alternative way of teaching as they make use of student's creativity, trigger their skills of empathy and expression and cultivate their interpersonal and intrapersonal inclination. (Fanouraki, 2010). Under the present pedagogical approach, the participation and application of theatre techniques to the conformation of a positive educational atmosphere, the detection of knowledge and the supportive role of a creative encounter between the students' and Ancient Greek Mythology's worlds are studied.

Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη με τίτλο *«Το θέατρο ως μέσο διδασκαλίας και αγωγής: Η αξιοποίηση τεχνικών και κωδίκων του δράματος και του θεάτρου στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού. Η μελέτη της περίπτωσης της διδασκαλίας της Οδύσσειας του Ομήρου στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής»* εκπονήθηκε στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Κ^α Ρεπούση – Πίγκου Μυρτώ και μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής τον Κ^ο Γραμματά Θεόδωρο και την Κ^α Κλειώ Φανουράκη. Οφείλω και στους τρεις θερμές και ειλικρινείς ευχαριστίες για την επιστημονική τους καθοδήγηση στις προσπάθειες μου.

Επίσης, θερμότερες ευχαριστίες οφείλω για τις συμβουλές και την υποστήριξη τους στις καθηγήτριες του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Κ^α Νικηφοράκη Δέσποινα, Κ^α Αδάμου Χριστίνα.

Στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης συνέβαλε σημαντικά η δημιουργική συνεργασία μου με την εκπαιδευτικό της τάξης και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος στήριξε εγκάρδια το εγχείρημα και συνέβαλε στην εφαρμογή του. Πάνω από όλα, όμως, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές που συμμετείχαν πρόθυμα και με χαρά στη διαδικασία. Χωρίς αυτούς δεν θα ήταν δυνατόν να έχει πραγματοποιηθεί η διπλωματική μου εργασία.

Ευχαριστώ τους συμφοιτητές, τους συναδέλφους και φίλους μου, οι οποίοι με την καλοπροαίρετη κριτική, συμβουλή και στήριξή τους υπήρξαν αρωγοί στην ολοκλήρωση του εκπονήματος μου. Πιο συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καράλη Πένυ για την αμέριστη κατανόηση, συμπαράσταση και για τις πολύτιμες συμβουλές της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την υποστήριξη και προσφορά τους όλα αυτά τα χρόνια.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
2	Το θεωρητικό πλαίσιο	2
2.1	Ο ορισμός του μύθου.....	2
2.2	Διαφορές και ομοιότητες μύθου και παραμυθιού	4
2.3	Η διδακτική αξία του μύθου στην εκπαίδευση.....	7
2.4	Η Θεατρική Αγωγή αρωγός στη διδασκαλία της «Οδύσσειας» του Ομήρου.....	13
2.5	Το Εκπαιδευτικό Δράμα... ..	18
2.6	Οι θεατρικές τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος.....	23
2.7	Εργαστήριο δημιουργικής γραφής: η περιγραφή και η σημασία της ως μέθοδος.....	25
2.8	Διαδικασία και στάδια της δημιουργικής γραφής.....	27
3	Η παιδαγωγική παρέμβαση	33
3.1	Διεξαγωγή της παιδαγωγικής παρέμβασης.....	33
3.2	Ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	34
3.3	Συμπεράσματα του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής	45
4	Επίλογος	49

Παράρτημα.....51

A	Πρόταση διδασκαλίας.....	51
B	Υλικό που μοιράστηκε στην τάξη	63
B.1	Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης για συμμετοχή του μαθητή σε έρευνα.....	63
B.2	Γράμμα 1.....	64
B.3	Γράμμα 2.....	64
B.4	Οι πίνακες ζωγραφικής που δόθηκαν στα παιδιά.....	65
B.5	Σελίδες ημερολογίου του Οδυσσέα και της Πηνελόπης.....	66
Γ	Υλικό και εργασίες από απαντήσεις μαθητών	67
Γ.1	Ημερολόγιο Οδυσσέα&Πηνελόπης	67
Γ.2	Αποτέλεσμα εργαστηρίου δημιουργικής γραφής	71
Δ	Φωτογραφικό Υλικό	83
Δ.1	Ρόλος στον τοίχο.....	83
Δ.2	Παγωμένη εικόνα: Κύκλωπας.....	85
Δ.3	Παγωμένη εικόνα: Καλυψώ.....	88
Δ.4	Παγωμένη εικόνα: Οδυσσέας-Ναυσικά-Δούλες.....	88
Δ.5	Παγωμένη εικόνα: Ο Οδυσσέας οδηγείται στην Ιθάκη με την βοήθεια των Φαίακων.....	89
Δ.6	Παγωμένη εικόνα: Συνάντηση Οδυσσέα-Τημέμαχου.....	90

Βιβλιογραφία95

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως στόχο τη διερεύνηση της αξιοποίησης του Εκπαιδευτικού Δράματος, ως διδακτικής μεθόδου, για τη διδασκαλία της «Οδύσσειας» του Ομήρου στην Γ΄ τάξη του Δημοτικού. Σε αυτό το πλαίσιο θα διερευνηθούν τα αποτελέσματα μιας σειράς εναλλακτικών διδακτικών παρεμβάσεων εξετάζοντας τη συμβολή θεατρικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, αναφορικά με την παιδαγωγική αξία του μύθου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τη διερεύνηση της δυνατότητας διαμόρφωσης παιδαγωγικού κλίματος, τη βαθύτερη κατανόηση του ομηρικού μύθου.

Η εργασία ξεκινά με το θεωρητικό πλαίσιο όπου παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος όσον αφορά την έννοια, την καταγωγή του μύθου, τη διαφοροποίησή του από το παραμύθι, το σκοπό και την αξία του σήμερα. Επιπλέον, στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται οι επιδράσεις της διδασκαλίας των μύθων στην πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του παιδιού· πώς επηρεάζουν δηλαδή τη γλωσσική καλλιέργεια, το γνωστικό επίπεδο, τη συμπεριφορά του, τα πρότυπα, την ηθική και συναισθηματική του συνείδηση. Στο εν λόγω κεφάλαιο περιγράφονται πλήθος σημαντικών τεχνικών και δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή και συνθέτουν την ταυτότητα του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναφέρονται οι περιορισμοί και τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής παρέμβασης· παρουσιάζονται αποσπάσματα από τις θεατρικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στις διδακτικές παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού και ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διαδικασία και τα στάδια της δημιουργικής γραφής. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα, στα οποία παρουσιάζονται τα σχέδια διδασκαλίας, τα φύλλα εργασίας και το φωτογραφικό υλικό.

Κεφάλαιο 2

Το θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ο ορισμός του μύθου

Ο μύθος είναι ένα από τα αρχαιότερα λογοτεχνικά είδη. Αποτελεί δημιούργημα της λαϊκής φαντασίας, ένα είδος γλώσσας που επινόησε ο προϊστορικός άνθρωπος για να ερμηνεύσει την πραγματικότητα. Πηγάζει από την φυσική ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί με τη βοήθεια εικόνων και συγκεκριμένη μορφή (Σαρίκας, 1993: 21). Σύμφωνα με τον Γραμματά (χ.χ.):

«Η αφήγηση συμβάντων και καταστάσεων, ανθρωπίνων δράσεων και συμπεριφορών με κοσμολογικό, υπαρξιακό, ηθικό, κοινωνικό ή άλλο περιεχόμενο, αποτέλεσε σύλληψη του ανθρώπινου πνεύματος, δια της οποίας επιχείρησε να αποδώσει την εικόνα που είχε για τον κόσμο και την θέση του σε αυτόν. Με τρόπο καθαρά φανταστικό και μυθολογικό αρχικά, που έγινε στη συνέχεια πιο αντικειμενικός και ιστορικός, πέρασε από τον μύθο στο θρύλο και την παράδοση και από εκεί στην ιστορία και την επιστήμη».

Είναι γεγονός ότι ο μύθος επινοήθηκε και με σκοπό την διάδοση και εκμάθηση της γλώσσας ως το κυριότερο μέσον, όχι μόνο της έκφρασης των ατόμων και των λαών, αλλά και της διέγερσης και ανύψωσης της σκέψης, της εκλέπτυνσης του συναισθήματος, της ώθησης σε δράση, της συνέχισης της ιστορικής παράδοσης και πολιτιστικής εξέλιξης (Σπυροπούλου, 2012: 2). Για αυτό αποτέλεσε ιδανικό τρόπο διδασκαλίας και διάδοσης θρησκευτικών και ηθικών αξιών, κοσμολογικών ιδεών και πολιτισμικών παραδόσεων και χρησιμοποιήθηκε κατά καιρούς από μεγάλες μορφές του ανθρώπινου πολιτισμού (θρησκευτικοί, πολιτικοί, στρατιωτικοί ηγέτες), προκειμένου να διαδοθούν και να καθιερωθούν ιδέες και πεποιθήσεις (Γραμματάς χ.χ.). Σε όλα τα παραπάνω συμβάλλει η άποψη του Kearny (2001: 3,4), ο οποίος επιχειρώντας να μελετήσει τη σημασία των ιστοριών και της αφήγησης στην ανθρώπινη ζωή, υποστηρίζει:

«Πως οι ιστορίες δημιουργούνται από τη σύνδεση των τυχαίων γεγονότων και την έκφραση τους σε προφορικό λόγο και στην επικοινωνία τους με άλλους ανθρώπους. Ο Kearny συνδέει, μάλιστα, τις ιστορίες με τις πρώτες κοινωνικές και πολιτικές κοινότητες καθώς και με αυτό που στην αρχαία Αθήνα ονόμαζαν πόλη (πόλις). Ο ρόλος των ιστοριών γίνεται δομικό στοιχείο της μετάβασης από τη φύση στην αφήγηση, από το χρόνο που απλώς υφίσταται στο χρόνο που θεσπίζεται και αρθρώνεται και κυρίως

από τη βιολογική ζωή (zoe) στον ανθρώπινο βίο (bios). Πρόκειται, λοιπόν, για μια κατεξοχήν πράξη-δράση άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη κοινωνία».

Μέσα από την ιστορική διερεύνηση γνωρίζουμε, ότι από την πρωτόγονη ακόμα εποχή, οι άνθρωποι μέσω του μύθου προσπαθούσαν να περιγράψουν τον καθημερινό αγώνα, να ερμηνεύσουν τα μυστήρια της ζωής. Να εξηγήσουν και να εξευμενίσουν τα φαινόμενα της φύσης δίνοντας μαγικές ιδιότητες, μορφή, λόγο και υπόσταση στα στοιχεία της. Ήθελαν επίσης να κατανοήσουν την εσωτερική τους φύση, την ηθική, ψυχοπνευματική πλευρά της, εξίσου και την κοινωνία μέσα στην οποία αναπτύσσονται. Αναζητούσαν την αλήθεια για το νόημα της ζωής, μέσα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εποχής και του συγκεκριμένου πολιτισμού. (Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 29).

Όπως φανερώνει η ετυμολογία της λέξης, μύθος σημαίνει λόγος, ομιλία, αφήγηση, θρησκευτικός, κυρίως, μύθος. Γλωσσικά σχετίζεται με τη ρίζα της λέξης μύω· απ' όπου και οι λέξεις μύστης, μυστήριο (Σορώτου-Γεωργακοπούλου). Σύμφωνα με την Αμπλά:

«Μύθος είναι μια σύντομη, σε έμμετρη κυρίως μορφή (Καπλανόγλου, 1998: 80), φανταστική διήγηση γεμάτη με αλληγορίες και σύμβολα, γοητευτικές εικόνες και συναρπαστικά θέματα (Σακελλαρίου, 1991: 225). Ειδικότερα, ο ρήτορας Αφθόνιος (Μερακλής, 1993: 207,208) απέδωσε με έναν πολύ εύστοχο τρόπο τον ορισμό αυτού του είδους: είναι « λόγος ψευδής εικονίζων αλήθειαν». Και είναι εύστοχος, καθώς από την μια πλευρά τονίζει το εικονικό στοιχείο και από την άλλη υποβάλλει το διαλεκτικό. Άρα, ο μύθος συνδυάζει την αλήθεια με το ψέμα με αποτέλεσμα μια επινοημένη, φτιαχτή ιστορία, που εικονογραφεί το νόημα μιας αληθινής πράξης».

Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του Χειμωνά (Γραμματάς, 2014: 221) για τους μύθους η οποία καταδεικνύει τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα τους: «Ο Μύθος μέσα από το δοξαστικό, υπερβατολογικό περιεχόμενό του, φιλοτεχνεί την υπέρτατη αφήγηση της ζωής, που στέκει αενάως, στις ακρόρειες, αμείλικτα προκλητική, αδιαπέραστη, διπλανή. Ο μύθος εξυφαίνεται από τον ακατανίκητο πόθο του Ανθρώπου να εκπορθήσει την ατελεύτητη μακαριότητα των Θεών, να ψηλαφίσει την ένθεη εικόνα του, να νικήσει τον τρόπο του θνησιγενούς μέσα από τον Ανθρωπομορφισμό και την Ομορφιά». Παρόλα αυτά η Αμπλά υποστηρίζει ότι:

«Μύθοι αποκαλούνται και οι παρομοιώδεις διηγήσεις, οι οποίες όπως και οι παροιμίες, που προέρχονται από αυτές στο μεγαλύτερο βαθμό, επιλέγονται σε διάφορους λόγους και πράξεις για να χαρακτηρίσουν «επί το σκωπτικότερον» ή για να συμβουλευθούν προς νουθεσία ή επίκριση (Κυριακίδης, 1965: 240). Γιατί μύθος και παροιμιακός λόγος έρχονται στην έμπνευση ή στο στόμα του ομιλητή, όπως «ξεπροβάλλουν οι πράσινοι θάμνοι πλάι στα μονοπάτια». Ο μύθος είναι βλάστημα του ανθρώπινου νου, όχι του ατομικού και συγγραφικού, που, ίσως πράξει εξεζητημένα, αλλά του κοινού και απλοϊκού, που ξέρει και σκέφτεται παράλληλα με την φύση» (Λουκάτος, 1978: 12).

Θέμα του μύθου μπορεί να είναι μια εντυπωσιακή ιστορία: προερχόμενη είτε από τους αρχαίους θεούς και ήρωες όπως η ελληνική μυθολογία η οποία αρχίζει από το Χάος και τη γέννηση της Γαίας και των παιδιών της και καταλήγει στην δημιουργία της ανθρώπινης κοινωνίας (Σέξτου, 1998: 143)· είτε από την κοινωνία των ανθρώπων και των ζώων, όπως οι μύθοι του Αισώπου, οι οποίοι μέσα από την μεταμύηση και την προσέγγιση του ανθρώπου προς το ζώο, προσπάθησαν να παρουσιάσουν ανθρώπινα ελαττώματα και να καταλήξουν σε κάποια ηθικά διδάγματα (Κατσαδώρας, 2007: 143). Σύμφωνα, επίσης, και με τον Kearney (2001: 3):

«Ο μύθος δε στόχευε τόσο στην εφεύρεση γεγονότων που δεν είχαν ποτέ συμβεί ούτε και στην καταγραφή τους. Ο βασικότερος στόχος του μύθου ήταν να γεμίσει τα κενά των ανθρώπων εκείνης της εποχής, να απαλύνει τους φόβους, την αγωνία, την απελπισία τους, να δώσει απαντήσεις σε αναπάντητα υπαρξιακά ερωτήματα, ξαναλέγοντας πράγματα που είχαν ήδη ειπωθεί πολλές φορές στο παρελθόν. Η αναδημιουργία αυτή που επιτυγχάνεται μέσω του μύθου χαρακτηρίζει τον τρόπο που μεταφέρονται οι εμπειρίες, τα έθιμα, οι αξίες από γενιά σε γενιά ή από άνθρωπο σε άνθρωπο αφού σε κάθε επόμενη αφήγηση κάτι τροποποιείται κάτι προσαρμόζεται σε αυτό που είναι και έχει πρόθεση να πει ο εκάστοτε αφηγητής».

Μέσω των μύθων δίνονται απαντήσεις σε αιώνια ερωτήματα όπως «Τί είναι πραγματικά ο κόσμος;», «Ποιος δημιούργησε τον άνθρωπο και τη φύση;», «Τί είναι η ψυχή;», «Ποιο είναι το νόημα της ζωής;», «Τι θα συναντήσουμε στο ταξίδι της αναζήτησης;», τα οποία αποτελούν οδοδείκτες στην προσωπική μας πορεία, μας διευκολύνουν να περάσουμε τα διάφορα στάδια της εξέλιξης και στην αποδοχή των διαφορετικών πλευρών του εαυτού μας (Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 31). Τέλος, διαπιστώνουμε ότι οι μύθοι με την απλότητα, τη σφαιρικότητα της αφήγησης και τον αλληγορικό τους χαρακτήρα γοητεύουν, δεσμεύουν τη σκέψη, γίνονται τα σοφίσματα που οι παλιοί χρησιμοποίησαν σαν «όχημα» για την μεταφορά και διασφάλιση διαχρονικά ωφέλιμων κεκτημένων γνώσεων στις μελλούμενες γενιές (Γραμματάς, χ.χ.).

2.2 Διαφορές και ομοιότητες μύθου και παραμυθιού

Στους περισσότερους πολιτισμούς δεν υπάρχει διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στη μυθολογία, τις λαϊκές ιστορίες και τα παραμύθια. Μερικοί ισχυρίζονται ότι οι μύθοι είναι είδος λαϊκών παραμυθιών, ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι το λαϊκό παραμύθι είναι υποδιαίρεση του μύθου (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος «Larousse Britannica», 1996: 183). Να σημειωθεί ότι στις σκανδιναβικές γλώσσες απαντάται μόνον η λέξη *saga* για μύθο και παραμύθι ταυτόχρονα· στην γερμανική γλώσσα η λέξη *Sage* αναφέρεται στους μύθους και η λέξη *Marchen* στα παραμύθια (Μπετελχάιμ, 1995: 40).

Όσον αφορά τη σχέση μύθου-παραμυθιού, παρατηρείται ότι είναι δυο είδη που πλησιάζουν ως προς τη λογοτεχνία και το μηχανισμό τους και συχνά ομοιάζουν ως προς τα μοτίβα και τη μορφή. Η βασική τους ομοιότητα έγκειται στο γεγονός ότι μύθος και παραμύθι είναι δυνατό να εκφράσουν μια εσωτερική σύγκρουση με συμβολική μορφή και να υποδείξουν τον τρόπο επίλυσης της. Ωστόσο, δεν μπορούν να αμφισβητηθούν οι μεταξύ τους διαφορές. Για παράδειγμα, στο παραμύθι τα μαγικά πράγματα είναι μέσα και οδηγούν στο σκοπό (γάμος, βασίλειο), ενώ στο μύθο το σκοπό αποτελεί η κατάκτηση κοσμολογικών αξιών (Μερακλής, 1999: 217,218).

Αυτό διότι απώτερος σκοπός των μύθων είναι να διδάσκουν μέσα από τα επεισόδια της ζωής και να παρέχουν στους ανθρώπους μια δόση γήινης σοφίας που θα τους βοηθήσει να ζήσουν πιο αρμονικά. Στους μύθους λοιπόν περισσότερο από ότι στα παραμύθια, ο ήρωας παρουσιάζεται στον ακροατή ως πρόσωπο που οφείλει να μιμείται όσο το δυνατόν περισσότερο στη ζωή του. Και εδώ έρχεται να το επιβεβαιώσει η άποψη της Καραμήτρου (Γραμματάς, 2014: 221,222), η οποία υποστηρίζει ότι:

«Οι Μυθικοί πρωταγωνιστές, αριστοί του αγώνα που `ναι ωραίοι και ανιδιοτελείς, είναι πλάσματα περίοπτα, καλλιμάρμαρα, αγαθοποιά που ενοικούν μέσα στην ευρωστία των Ιδεών και πορεύονται προς το άλλο. Αήττητοι, μέσα στο αψύ και αβόλευτο αίμα τους, πένθιμοι και αμετανόητοι, οι Μυθικοί πρωταγωνιστές είναι βαθιά αισθηματικοί, για ετούτο και ευφυείς, εγείροντας τον θαυμασμό αλλά και την ευσέβεια στο μικρό κοινώνό μιας εκκεντρικής ανέγγιχτης Αλήθειας».

Επίσης χαρακτηριστικό γνώρισμα του μύθου είναι ότι βρίσκεται από την αρχή στο τελείως διαφορετικό και έχει οδηγήσει το συμβάν έξω από το γήινο και τη χρονικότητα (Μερακλής, 1999: 216). Οι μορφές που δρουν είναι μορφές θεών, μορφοποιήσεις του ιερού, με τη δυνατότητα να μεταμορφώνονται σε ζώα και ανθρώπους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Luthi χαρακτηρίζει το μύθο ως μια παράσταση των δράσεων και των παθημάτων των θεών και τονίζεται η σχέση τους με το κόσμο και τον άνθρωπο (Μερακλής, 1999: 216). Ομοίως, ο Μπετελχάιμ (1995: 41) υποστηρίζει ότι ο μύθος παρουσιάζει το θέμα του με μεγαλοπρεπή μορφή, είναι φορέας πνευματικής δύναμης, και το θείο είναι παρών και βιώνεται με την μορφή υπεράνθρωπων ηρώων που προβάλλουν συνεχείς απαιτήσεις στους κοινούς θνητούς. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι ο μύθος έχει από τη φύση του θρησκευτικό χαρακτήρα και συνιστά μια μορφή μέσω της οποίας εκδηλώνεται το θρησκευτικό βίωμα (Αμπλά, 2002: 13).

Το παραμύθι, από την άλλη, είναι λαϊκή διήγηση που μοιάζει με μεγάλο περιπετειασκό μύθο και αντικατοπτρίζει την ελληνική κοινωνία στο διάβα της μέσα στους αιώνες. Συνδέει το χθες με το σήμερα, τις γενιές μεταξύ τους, κρατάει ζωντανή την ελληνική γλώσσα, τις ιδέες, τα

ήθη, τα έθιμα και διατηρεί γερό το δέσιμο ανάμεσα στο ποιό ήμασταν και ποιό είμαστε ως Έλληνες, σε τί μοιάζουμε και σε τί διαφέρουμε από τους άλλους λαούς (Σέξτου, 1998: 71,72).

Πρόκειται για φανταστική αφήγηση συμβάντων. Αυτά δεν έχουν σχέση με την πραγματική ζωή· αλλά σε αυτά μιλούν τα δέντρα και τα ζώα, οι άνθρωποι μεταμορφώνονται και εκτελούν πράξεις υπέρμετρες των ανθρωπίνων δυνάμεων που αντίκεινται στους φυσικούς νόμους. Όλα αυτά δίχως να προσδιορίζονται τοπικά και χρονικά, αφήνονται στο κενό και στο άπειρο του χώρου και του χρόνου, το οποίο μπορεί να συλληφθεί μόνο με τη φαντασία (Σπυροπούλου, 2012: 9).

Ο Cooper (Γραμματάς, 2010: 291) αναφέρει πως μύθος και θρύλος προέρχονται και ασχολούνται με τον πολιτισμό και τις εμπειρίες ενός έθνους απευθυνόμενοι σ' αυτό, ενώ το παραμύθι ασχολείται με τις περιπέτειες ενός συνήθως ανώνυμου ατόμου που διαθέτει χαρακτηριστικά με τα οποία μπορεί καθένας να ταυτιστεί και παρουσιάζει τα γεγονότα μέσα από τα μάτια καθημερινών ανθρώπων. Τα πρόσωπα και τα γεγονότα των παραμυθιών προσωποποιούν και εικονογραφούν εσωτερικές συγκρούσεις, και υποδεικνύουν με μεγάλη λεπτότητα με ποιον τρόπο μπορούν αυτές να επιλυθούν, και ποια είναι τα επόμενα βήματα προς μια ανώτερη ανθρώπινη υπόσταση (Μπετελχάιμ, 1995: 41,42).

Έτσι, τα παραμύθια ολοκληρώνονται κατά κανόνα με το θρίαμβο του καλού επί του κακού, την ανταμοιβή του ενάρετου ήρωα και την τιμωρία των φαύλων· περιέχουν στο βάθος βασικούς ηθικούς κανόνες που διέπουν ολόκληρο το σύμπαν και ισχύουν ανεξαρτήτως για κάθε περίπτωση (Αναγνωστόπουλος κ.α., 2007: 153). Οπωσδήποτε, το παραμύθι όχι μόνο δεν απαιτεί, αλλά καθησυχάζει, δίνει ελπίδα για το μέλλον και προσφέρει την υπόσχεση ενός ευτυχισμένου τέλους. Για αυτό δικαίως ο Λούις Κάρολ το αποκάλεσε «δώρο αγάπης», όρος που δύσκολα θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο μύθο (Μπετελχάιμ, 1995: 42).

Ποια είναι τελικά η σχέση μύθου και παραμυθιού; Ο Μ. Γ. Μερακλής (1999: 217,218) θεωρεί ότι «ο μύθος είναι ιερός, σοβαρός, ενώ το παραμύθι κοσμικό και παιγνιώδες, ένας εκκοσμικευμένος μύθος ο οποίος προέρχεται ή κατάγεται από το μύθο». Ο Vladimir Propp χαρακτηρίζει το μύθο ιερό, το παραμύθι, και ιδιαίτερα το μαγικό παραμύθι, κοσμικό με σημαντικές διαφορές αλλά με μυθολογική καταγωγή. Και επιπλέον, ο διάδοχος του, ο Meletinsky (Μερακλής, 1999: 217,218) ισχυρίζεται έντονα την καταγωγή του «κλασικού μαγικού παραμυθιού» από το αρχαϊκό «μυθολογικό παραμύθι». Παρ' όλο που το παραμύθι αποτελεί μια εκδοχή της πραγματικότητας, η οποία εκφράζεται με συμβολισμούς ως επί το πλείστον, ο μύθος είναι η δίχως σύμβολα έκφραση της πραγματικότητας· είναι πραγματικά

και πραγματιστικά ρεαλιστικός (Αναγνωστόπουλος κ.α., 2007: 154). Κάτι που ισχυρίζεται ο Μπετελχάιμ (1995: 41) είναι ότι:

«Οι μύθοι και τα παραμύθια έχουν πολλά κοινά σημεία. Οι μύθοι και τα παραμύθια αποκτούν οριστική μορφή μόνο όταν καταγράφονται και δεν υφίστανται πια συνεχείς αλλαγές. Προτού καταγραφούν, συμπυκνώνονταν ή αναπλάθονταν, καθώς ξαναλέγονταν με το πέρασμα των αιώνων. Μερικές ιστορίες συγχωνεύτηκαν με άλλες. Όμως, όλες τροποποιήθηκαν με βάση αυτό που ο αφηγητής τους θεωρούσε ότι είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους ακροατές, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα της στιγμής ή τα ιδιαίτερα προβλήματα της εποχής του».

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι μερικά παραμύθια και λαϊκές ιστορίες προέκυψαν από μύθους και ενσωματώθηκαν σε αυτούς με στόχο την μετάδοση της συσσωρευμένης εμπειρίας και της σοφίας του παρελθόντος μιας κοινωνίας στις μελλούμενες γενιές. Ωστόσο, ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του μύθου δεν βρίσκεται στη δομή αλλά στη χρήση για την οποία προορίζεται. Γιατί μύθος είναι ένα παραδοσιακό παραμύθι με αναφορά σε κάτι που έχει συλλογική σπουδαιότητα: ένα παραδοσιακό παραμύθι εφαρμοσμένο, του οποίου η σημασία-σοβαρότητα προέρχονται από αυτή την εφαρμογή (Αμπλά, 2002: 8).

2.3 Η διδακτική αξία του μύθου στην εκπαίδευση

Είναι τεράστια η σημασία, η αξία και η επίδραση που ασκεί στην παιδική ψυχή ο παιδαγωγικός μύθος. Ο μύθος λειτουργεί ως σύμβολο. Η γοητεία του στάθηκε ανανεωτική και συνδέθηκε άμεσα με την παιδαγωγική πράξη (Σπυροπούλου, 2012: 5). Με το πολυσημικό και πλούσιο περιεχόμενό του εκφράζει αξίες και μηνύματα, διοχετεύει γνώσεις, προκαλεί εμπειρίες και διδαχές, παραδειγματίζει και κληροδοτεί στο παιδί σοφία αιώνων (Γραμματάς, 2003: 358).

Στην προσπάθεια να απαντήσουμε στο ερώτημα: «Γιατί οι μύθοι είναι τόσο σημαντικοί;», καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως διευκολύνει την ανάπτυξη της φαντασίας, τη δημιουργικότητα, τον συναισθηματικό κόσμο και τη θετική σκέψη, και την ικανότητα του ατόμου για ευχαρίστηση. Ο μύθος είναι έργο τέχνης που σκοπό έχει την τέρψη και την ψυχαγωγία χωρίς όμως να προσφέρει μόνο αυτά.

Αρχικά, ο μύθος παίζει καθοριστικό ρόλο ως μορφωτικό εργαλείο στη διδακτική πράξη. Βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διδάξει με μεγαλύτερη επιτυχία και εξαιρετική απόδοση στοιχεία του πνευματικού πολιτισμού και των παραδόσεων φυσικά και αβίαστα, ώστε να γίνουν κατανοητά τα ιστορικά γεγονότα (Παπανικολάου, 2016: 38). Παράλληλα, ο μύθος

καταφέρνει να εμφυσήσει στα παιδιά εγκυκλοπαιδική γνώση για τον άγνωστο κόσμο της μυθολογίας με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο (Νάκου, χ.χ.: 15).

Η αφήγηση των μύθων και μετέπειτα η συζήτηση και οι σχετικές ερωτήσεις των παιδιών, επιτυγχάνουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της γλώσσας και στην προώθηση της επικοινωνίας (Κοντογιάννη, 2000: 112). Ο μύθος διαθέτει λόγο απλό, λιτό, αποφθεγματικό και συμπερασματικό με φράσεις, αρκετά σαφείς, καθαρές σύντομες και ταυτόχρονα περιεκτικές (Χωρεάνθη, 1987: 36). Συγκεκριμένα, προσφέρει στο παιδί γλωσσικά ακούσματα, σε γλώσσα πλούσια, αντιληπτή, παιχνιδιάρικη· προσφέρει γλωσσικό υλικό μέσα από αυθόρμητες και ψυχαγωγικού χαρακτήρα δραστηριότητες όπου το παιδί έχει την δυνατότητα να παράγει λέξεις, προτάσεις, ιστορίες (Σπυροπούλου, 2012: 10).

Το παίξιμο του μύθου, η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο αποτελούν αξιόλογη ευκαιρία για συμβολική, δημιουργική και γλωσσική έκφραση (Μιχαλοπούλου-Δημάκη, 1986: 151). Μάλιστα όπως υποστηρίζει και ο Αμερικανός ψυχολόγος Jerome Bruner (Μπέκα, 2008), η μάθηση και η αντίληψη όταν ενσαρκώνονται σε πράξεις, απορροφώνται και γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές. Έτσι, ο μαθητής κινητοποιεί τη δύναμη της φαντασίας και εμπλουτίζει το γλωσσικό και εννοιολογικό δυναμικό του, διευρύνοντας μέσα του τη σημασιολογική ένταση γνωστών λέξεων (Δημάκη-Ζώρα, 2008: 121).

Εντούτοις, είναι αναγκαίο το άτομο πέραν της ακαδημαϊκής του κατάρτισης να αναπτύσσει και τη συναισθηματική νοημοσύνη· γιατί όπως τονίζει ο Goleman: «Γίνεται ολοένα και πιο σαφές ότι οι θεμελιώδεις ηθικές στάσεις ζωής προκύπτουν από ουσιαστικές συναισθηματικές ικανότητες» (όπως παρατίθεται στο Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 41). Έτσι, η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από το να ενισχύει το γνωστικό πεδίο οφείλει να ενισχύει και το συναισθηματικό και να ανοίγει το δρόμο για την ανάπτυξη των ανθρώπινων αξιών, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η εντιμότητα, η φιλία, ο αυτοσεβασμός, η ανεκτικότητα, η δημοκρατία, η υπευθυνότητα, η κατανόηση και η συνεργασία· αξίες και ιδανικά που καθιστούν ικανούς τους μαθητές ώστε να βελτιώνουν τον εαυτό τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να προσφέρουν στην κοινωνία.

Και εδώ ακριβώς έγκειται η σημασία του μύθου καθώς καθοδηγεί το παιδί να ανακαλύψει την ταυτότητα και τις κλίσεις του υποδεικνύοντας εμπειρίες, χρήσιμες για την παραπέρα ανάπτυξη του χαρακτήρα του. Μια σημαντική διάσταση λειτουργίας του μύθου είναι εκείνη που απαντά στην ανάγκη του για μίμηση προτύπων. Κάθε παιδί, επιλέγει, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, έναν από τους ήρωες της ιστορίας του μύθου, συμμετέχει έμμεσα στις

καταστάσεις του, επωμίζεται, έντονα τα συναισθήματα του, του συμπαραστέκεται και προσπαθεί να τα εκδηλώσει στη ζωή του (Γιαννικοπούλου, 1995: 56,57).

Σύμφωνα με τα παραπάνω το παιδί μαθαίνει να αντιδρά στα ερεθίσματα και στις προσταγές ή στις προτροπές ενός τρίτου, όπως θα αντιδρούσε αν ήταν ο εαυτός του. Σύμφωνα με τον Γεωργουσόπουλο (1993: 107,110), μόνο όταν βγεις από τον εαυτό σου και μιμηθείς μια άλλη συναισθηματική κατάσταση έχεις φτάσει να μελετήσεις εις βάθος τον ίδιο σου τον εαυτό μέσω του άλλου. Είναι αυτό που ο Αριστοτέλης αποκαλούσε «αλληλοπαθητική», κατά την οποία παίζεις το ρόλο του άλλου, υποδύεσαι αυτό που δεν είσαι και δεν βιώνεις στην ζωή σου, ανακαλύπτοντας ένα κρυμμένο κομμάτι του εαυτού σου (Άλκηστις, 2008: 28). Αυτή η εμπειρία είναι η πιο πλούσια και η πλέον βαθέως παιδαγωγική γιατί έτσι το παιδί εμπλουτίζει τις γνώσεις του, τροποποιεί τις απόψεις του και επηρεάζεται άλλοτε θετικά όταν πρόκειται για αρετές και άλλοτε αρνητικά όταν πρόκειται για πάθη ή αδυναμίες (Αμπλά, 2002: 106,107).

Ομοίως, ο Γάλλος μυθοποιός Λαφονταίν έρχεται να ενδυναμώσει την παραπάνω άποψη υποστηρίζοντας ότι: «Μία γυμνή, μία ξερή ηθική διδαχή, με τα γνωστά δεοντολογικά «πρέπει», προκαλεί πλήξη και συχνά και αποστροφή, ενώ ο μύθος έχει το προσόν, την αρετή να σε κάνει να δέχεσαι με ευχαρίστηση, μαζί με τον ίδιο το μύθο και το δίδαγμα, που αβίαστα και μόνο του βγαίνει από την αφήγηση» (Μητσόπουλος, 1987: 58).

Συνεπώς, η δράση των ηρώων και των στοιχείων του μύθου λειτουργούν σαν μαγικός καθρέφτης όπου αντικατοπτρίζεται η πραγματικότητα, ειδικά σε μια εποχή πληκτική, πιεστική και κατακερματισμένη όπου κυριαρχούν κάθε είδους καταδυναστεύσεις και καταναγκασμοί. Η ζωή δεν είναι απαλλαγμένη συγκρούσεων, τα συναισθήματα κυμαίνονται από καλοσύνη, δικαιοσύνη και τιμιότητα, μέχρι ατιμία, αδικία, ψέμα (Νάκου, χ.χ.: 17). Προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη της αυτογνωσίας και της ανθρωπιάς (Μητσόπουλος, 1987: 58). Ο μύθος λοιπόν αγγίζει προβλήματα, ηθικές αταξίες, κοινωνικά θέματα καλλιεργώντας παράλληλα την ελπίδα ότι μπορεί να βρεθούν τρόποι εξομάλυνσης των δύσκολων καταστάσεων. Αρκεί να δοθεί το μήνυμα ότι ο αγώνας είναι μονόδρομος: ότι απαιτείται επιμονή, υπομονή και τόλμη για να πετύχει κάποιος την ολοκλήρωση και να γίνει κύριος του εαυτού του (Αμπλά, 2002: 106).

Παρατηρείται κατ' επέκταση ότι ο μύθος εκφράζει την ηθική τάξη του κόσμου, απλά και εποπτικά, και εισάγει το παιδί στις ανθρωπιστικές αξίες με την υποχώρηση του κακού και την επικράτηση και το θρίαμβο του αγαθού (Σπυροπούλου, 2012: 10). Σύμφωνα με τον Μπέτελχαϊμ (όπως παρατίθεται στο Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 46):

«οι επιλογές του παιδιού σε σχέση με τους ήρωες στηρίζονται όχι τόσο στο σωστό ενάντια στο λάθος, αλλά κυρίως στο ποιος ήρωας τούς είναι συμπαθής. Συνήθως ο καλός χαρακτήρας είναι πιο συμπαθητικός και είναι αυτός που νικάει. Έτσι, το παιδί ταυτίζεται πιο εύκολα μαζί του και απορρίπτει τον κακό. Όλα αυτά βοηθούν εξαιρετικά το παιδί να ταυτιστεί με το καλό, μέσα από τον ήρωα και τις πράξεις του, και όχι μέσα από αφηρημένες έννοιες. Δομεί την εμπιστοσύνη του στη ζωή και στους ανθρώπους και βλέπει θετικά τον εαυτό του».

Η διελκυστίδα μεταξύ καλού και κακού, θάρρους και δειλίας, εξυπνάδας και σωματικής δύναμης οδηγούν το παιδί να υιοθετήσει το μοντέλο μιας «ηθικής συμπεριφοράς» μέσα από τα παραδείγματα-παθήματα των ηρώων και όχι με ξερές νοθεσίες και στείρες γνώσεις (Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, 1991: 85). Την παραπάνω θέση ενισχύει ο Γραμματάς (2010: 270) υποστηρίζοντας ότι:

«Το οικογενειακό μοτίβο του θαυμαστού ήρωα ο οποίος προσπαθεί μέσα από χίλια δύο εμπόδια και δοκιμασίες να βρει την ευτυχία, εκτός από το γεγονός ότι ανάγεται σε πρότυπο μίμησης στη συνείδηση του παιδιού, προσδίδει επιπλέον ασφάλεια και την αίσθηση ότι οι προσδοκίες και τα άγχη του δεν ανασύρονται ούτε διερευνώνται «στο σκληρό φως μιας λογικής που για την ώρα το ξεπερνά».

Η Έλλη Αλεξίου πιστεύει ότι είναι πολύ χρήσιμο τα παιδιά από μικρή ηλικία να απολαμβάνουν τα μορφωτικά στοιχεία που παρέχουν οι μύθοι, γιατί εισχωρούν ταυτόχρονα μέσα τους και τα πρώτα ηθικά σπέρματα (Παπάς, 1990: 115). Σε μια διεθνή συνάντηση αρχαίου δράματος στους Δελφούς με θέμα «Περί Ιστορίας και Μύθων», η Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ ορίζει το Μύθο ως ένα ψέμα που λέει την αλήθεια. Αυτή την αλήθεια καλούμαστε να διδάξουμε στα παιδιά μέσω των Μύθων, να τα κάνουμε να γνωρίσουν τον κόσμο και την Ιστορία μας με τρόπο απλό και εποπτικό (Σπυροπούλου, 2012: 6). Ακόμα, ο μεγαλύτερος σύγχρονος παιδαγωγός Ευάγγελος Παπανούτσος υποστήριξε ότι «ο μύθος για το παιδί έχει τη λαμπρή χρησιμότητα του προληπτικού ηθικού μπολιού» (Σπυροπούλου, 2012: 7). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ρώσο ψυχολόγο Lev Vygotsky, ελλοχεύει ο κίνδυνος η μεταφορά της προσοχής του μαθητή από το μύθο στο ηθικό δίδαγμα να έχει ως αναπόφευκτη συνέπεια την απονέκρωση του αισθητικού βιώματος και την αντικατάστασή του από μια άκρατη ηθικολογία (Δαφέρμος, 2002: 92).

Παρόλα αυτά η ταύτιση με τον ήρωα δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να προβάλλει στοιχεία της προσωπικότητάς του. Να συνειδητοποιήσει, σύμφωνα με τον Cooper (Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 47), τη δική του υπόσταση, τον δικό του ρόλο και δικαιώματα αλλά και τους περιορισμούς του παρακολουθώντας τις ζωές των άλλων μέσα στο μύθο. Αντιλαμβάνεται ότι πολλές από τις συγκρούσεις του ήρωα είναι και δικές του, και μαθαίνει να τις αντιμετωπίζει και να τις υπερνικά με πιο ανακουφιστικό τρόπο. Ακόμη και να φτιάξει την προσωπική ή οικογενειακή του ιστορία με συμβολικό τρόπο και με μεγαλύτερη ασφάλεια (Καραντάνα-

Φιλίππου, 2010: 35). Γιατί ο μύθος μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα υποστηρικτικά στις δύσκολες στιγμές της ζωής ενός παιδιού.

Το παιδί καταφέρνει να υπερκεράσει τους φόβους και τις αγωνίες του, να βάλει σε τάξη το εσωτερικό του χάος, να κατανοήσει μέσα από μια νέα οπτική τον εαυτό του και τον κόσμο· να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του, να αναπτύξει την αυτοεκτίμηση του και να πιστέψει στην μοναδικότητα και στην αξία του. Μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες, τα παιδιά ανακαλύπτουν τρόπους επαναπροσδιορισμού της πραγματικότητας και συνειδητοποιούν εναλλακτικές μορφές ύπαρξης και συνύπαρξης. Γιατί σε ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και ομαδικό πλαίσιο τα συναισθήματα του καθενός γίνονται αποδεκτά χωρίς κριτική και σχόλια (Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 48).

Εφόσον το παιδί παρακολουθεί και βιώνει έντονα την πλοκή του μύθου και βάζει τη ψυχή του στη ψυχή των διαφόρων ηρώων φυσικό είναι να γεύεται πλήθος συναισθημάτων. Με άλλα λόγια συμπάσχει με τη νίκη ταυτόχρονα με την αποτυχία του ήρωα, με τη χαρά αλλά και με τη λύπη του. Έτσι, η ποικιλία και η διακύμανση των συναισθημάτων στους μύθους βοηθούν το παιδί να καταλάβει ότι οι λύσεις είναι δυνατές ακόμα και στις πιο πιεστικές ψυχολογικές καταστάσεις· να αποβάλλει αρνητικά συναισθήματα που το μπλοκάρουν, να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και κυρίως να απελευθερωθεί και να ωριμάσει (Αναγνωστόπουλος, 1999: 105).

Αναμφισβήτητα οι μύθοι υπηρετούν τους παραπάνω σκοπούς και διαθέτουν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν. Σύγχρονοι ψυχολόγοι όπως ο Piaget, ο οποίος απέδειξε ότι η σκέψη του παιδιού είναι ανιμιστική, αναθεωρούν παλαιές αρνητικές απόψεις για τον μύθο και μιλούν για την ευεργετική του επίδραση στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών και τη συμβολή του στη δόμηση του Εγώ (Σπυροπούλου, 2012: 2).

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με τις ρεαλιστικές ιστορίες, που δε συμπίπτουν με τις εσωτερικές εμπειρίες του παιδιού, οι μύθοι αφήνουν αχαλίνωτη τη φαντασία με έναν τρόπο που ταιριάζει στην ψυχοσύνθεση και στις νοητικές λειτουργίες του· εμπλουτίζουν τη ζωή του και της προσδίδουν μαγική διάσταση, γιατί ο τρόπος που ασκούν τη γοητεία τους είναι απροσδιόριστος και διασκεδαστικός (Γραμματάς, 2010: 270). Ο μύθος είναι η διέξοδος και το καταφύγιο σε μαγικές περιοχές «όπου αλήθεια και χίμαιρα πλέκονται σε θεατρική φαντασμαγορία» (Γραμματάς, 2010: 269).

Ο Γραμματάς (2014: 232) υποστηρίζει, επίσης, ότι η διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών Μύθων στο σχολείο και η πολυσήμαντη διαχείριση των προάγουν μοναδικά τη διάνοια και το

ήθος του παιδιού. Και συνεχίζει λέγοντας ότι «οι μύθοι του Αισώπου, οι κωμωδίες του Αριστοφάνη, τα Ομηρικά Έπη, κάποιες τραγωδίες των τριών τραγικών ποιητών, οι ιστορίες του Πλουτάρχου και τα κείμενα της ελληνιστικής περιόδου διαθέτουν ένα πολυδιάστατο περιεχόμενο, ένα δυναμικό πανανθρώπινης και διαχρονικής εμβέλειας, ιδανικό για να αποτελέσει παιδαγωγικό υλικό για την εκπαίδευση των νέων γενιών. Η θεατρική τους απόδοση, είτε αυτούσια, είτε διασκευασμένη, μπορεί να γίνει αποτελεσματικό μέσο παιδείας» (Γραμματάς, 2003: 362). Έτσι, για παράδειγμα τα έργα του Ομήρου, αν υποστούν την κατάλληλη επεξεργασία και διασκευή, μπορούν να αποτελέσουν πηγή δραματοποιήσεων, μιμήσεων και αυτοσχεδιασμών, και να γίνουν προσιτά στους μαθητές προσφέροντας τους αισθητική, καλλιτεχνική και παιδαγωγική απόλαυση ιδιαίτερης φύσεως.

Αυτή η πολύπλευρη εικόνα της ζωής που δίνει η τέχνη του μύθου, μέσα από ρεαλιστικές ή φανταστικές καταστάσεις όπου πρωταγωνιστούν ήρωες, αποτελεί στην ουσία μια καθολική γνώση ζωής. Μια τέτοια αντίθεση πραγματικού-φανταστικού ωφελεί το παιδί επειδή του επιτρέπει να παρατηρήσει το γεγονός στο μύθο και να γνωρίσει την πραγματικότητα. Στο σημείο αυτό όμως έρχεται και η άποψη του Vygotsky ο οποίος υποστηρίζει:

«ότι τα παιδιά είναι αναγκαίο να κατανοούν τη διαφορά της αλήθειας από τα φαντασιακά κατασκευάσματα, τη διαφορά της πραγματικότητας από τον μύθο. Το παιδί θα πρέπει να γνωρίζει ότι οι φαντασιακές κατασκευές του παραμυθιού δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα. Δεν είναι απαραίτητο να πιστέψεις σε αυτά που αναφέρονται στο μύθο για να τον απολαύσεις. Το αντίθετο μάλιστα, η ίδια η πίστη στην ύπαρξη κάποιου υπερφυσικού κόσμου και κατά συνέπεια, η εξάλειψη διαφοράς μύθου και πραγματικότητας εμποδίζει και δρα ανασταλτικά για την ίδια την αισθητική δραστηριότητα. Η εμμονή του Vygotsky στον τονισμό της διαφοράς μύθου και πραγματικότητας σε καμιά περίπτωση δε σημαίνει απόρριψη της φαντασίας. Αντιθέτως, διατυπώνει την άποψη για τη συναισθηματική πραγματικότητα της φαντασίας μας: ανεξάρτητα από το αν είναι ρεαλιστική ή όχι η πραγματικότητα, η οποία επιδρά πάνω μας, το συναίσθημα που σχετίζεται με αυτή την επίδραση είναι πάντα πραγματικό» (όπως παρατίθεται στο Δαφέρμος, 2002: 89).

Συνοψίζοντας, όλα αυτά αποδεικνύουν έμπρακτα την πολυλειτουργικότητα του μύθου. Διότι υπηρετούν τους παραπάνω σκοπούς και επιδρούν πολύπλευρα και ισόρροπα στις διάφορες πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας. Καλύπτουν καιρία σημεία της, όπως η γλώσσα του παιδιού, το γνωστικό του επίπεδο, η ηθική του συνείδηση, οι ευαισθησίες και τα συναισθήματα, η συμπεριφορά του και τα πρότυπα που αφομοιώνει (Αμπλά, 2002: 83).

2.4 Η Θεατρική Αγωγή αρωγός στην διδασκαλία της «Οδύσσειας» του Ομήρου

Στη διαχρονική του πορεία το σχολείο ως οργανωμένος θεσμός λειτούργησε μεθοδικά και μη ηθελημένα στην «αντικειμενοποίηση» του παιδιού. Αδιαφορώντας για τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού διατύπωνε και εφαρμόζεε μαζικά προγράμματα κοινής μάθησης και αντιμετώπισης καθιστώντας το παιδί παθητικό δέκτη διαδοχικών «συσκευασμένων πακέτων πληροφοριών», βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη (Κοντογιάννη, 2000: 16). Μέχρι πρότινος, η ευρέως καθιερωμένη παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας (Φράγκου, 1995: 328) ήταν η αφήγηση, ο μονόλογος και η επεξήγηση. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν ως πομποί πληροφοριών και οι μαθητές παθητικοί δέκτες, οι οποίοι καλούνταν να αποστηθίσουν τη διδακτέα ύλη (Παπανικολάου, 2016: 23,32).

Στον αντίποδα της παραδοσιακής διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στην αυθεντία του δασκάλου, βρίσκεται η αγωγή μέσω του θεάτρου ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που σκοπό έχει να μετατρέψει τον μαθητή σε ενεργό συμμετέχο (Φανουράκη, 2010: 17)· να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις που οδηγούν στην βιωματική και παράλληλα διερευνητική μάθηση και γνώση, υπέρμαχος της οποίας υπήρξε ο Bruner (Ημέλλου, 2016: 30). Ακόμη να οδηγήσει στη συναισθηματική ολοκλήρωση, στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι στην απόκτηση στεγνών πληροφοριών και γνώσεων (Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 43) και να δημιουργήσει ριζική αλλαγή στην σχέση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού φέρνοντας τον μαθητή σε άμεση επαφή με το διδακτικό αντικείμενο (Φανουράκη, 2010: 17).

Για την Sebba (2000: 138) «η εκπαιδευτική θεατρική πράξη παρέχει παραδείγματα ‘ενεργητικής μάθησης’ προσφέροντας τη δυνατότητα για έντονες και αλησμόνητες εμπειρίες μέσα από υψηλά επίπεδα εμπλοκής. Λαμβάνοντας μέρος οι μαθητές σε μια θεατρική δραστηριότητα, τους δίνεται η ευκαιρία μέσα από έναν θεατρικό ρόλο να αναπτύξουν την αντίληψη και την διορατικότητα που είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, μέσα σε ένα θέμα φανταστικού μυθολογικού περιεχομένου».

Σύμφωνα πάλι με τον Spreer (2008), μέσα από την εφαρμογή του δράματος στην διδασκαλία της Ιστορίας, επιτυγχάνεται η αντιμετώπιση της ανθρώπινης εμπειρίας και των ιστορικών χαρακτήρων ως ανθρώπων με στόχους, φιλοδοξίες, κίνητρα, συγκρούσεις, οι οποίοι έδρασαν σε μια ιστορική στιγμή, κατά την οποία έπρεπε να ληφθεί μια σημαντική απόφαση, να

αντιμετωπιστεί ένα δίλημμα, να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Μέσω της διαδικασίας αυτής, και πιο συγκεκριμένα μέσω της δραματοποίησης, για παράδειγμα, επιτυγχάνεται η γνώση και κατανόηση βασικών γεγονότων του παρελθόντος, οι μαθητές οδηγούνται σε ένα δημιουργικό διάλογο και αναδεικνύονται συναισθήματα και αντιπαραθέσεις.

Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η άποψη του Μουδατσάκη (1994: 203) ο οποίος εξηγεί ότι «ερμηνεύω για τον μαθητή σημαίνει αισθάνομαι. Ζω τις ιδέες από τις οποίες εμφορείται ο ήρωας που υποδύομαι, ζω για να τις ενσαρκώσω». Ομοίως, ο Τσάφος (Κόκκινος&Νάκου, 2006: 479,480) επισημαίνει ότι «η προσπάθεια μετατροπής του λεκτικού μηνύματος σε εικόνα, οδηγεί στην ανακάλυψη πως το δραματικό κείμενο παραμένει ανοιχτό σε πιθανές εκδοχές και ερμηνείες, παρέχοντας μεγάλο βαθμό ελευθερίας στην πιθανή, αλλά ποτέ μοναδική άποψη που μπορεί να εκφράσει ο μελετητής». Επιπρόσθετα, κατά την Άλκηστη (2008: 28), παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων «όχι μόνο να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους, όχι μόνο να τις μετασηματίσουν, αλλά να έχουν επιπλέον τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν τις πολλαπλές 'υποκειμενικότητες' τους, τους πιθανούς εαυτούς και να ξανασχεδιάσουν τον εαυτό τους ως άλλος ή να βρουν τον εαυτό τους μέσα στον άλλο».

Τέλος, ο Κουργιαντάκης (Κόκκινος&Νάκου, 2006: 454) θεωρεί ότι η κατανόηση του παρελθόντος επιτυγχάνεται μόνο όταν παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για διάδραση. Μια τέτοια διάδραση θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσα από την εφαρμογή διαφόρων θεατρικών τεχνικών, όπου τα παιδιά θα καλλιεργούν τη διάθεση για ενσυναίσθηση, αποφεύγοντας την αφομοίωση μιας αδρανής και στείρας γνώσης και αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη. Κι αυτό γιατί μέσω της ενσυναίσθησης, κατά τους Woodhouse και Wilson (1988), οι μαθητές αντλούν ιδέες και πληροφορίες από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Ακολουθώντας μπαίνουν στο πετσί του ρόλου των προσώπων που υποδύονται, προβαίνουν σε συμπεράσματα και υποθέσεις και λόγω του απελευθερωτικού χαρακτήρα που ενέχουν οι θεατρικές δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκήσουν και να αναπτύξουν τις φόρμες επικοινωνίας, το λεκτικό και τους διάφορους όρους που χρησιμοποιούνται.

Ειδικότερα στην περίπτωση μας, η «Οδύσσεια» του Ομήρου προσφέρει πλήθος στιγμιότυπων και επεισοδίων, που ενδείκνυνται στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης με έντονα συναισθηματικά στοιχεία και αξίες που διαχρονικά είτε παρέμειναν αυτούσιες στο σήμερα είτε δέχθηκαν αλλαγές. Έτσι, μέσω της εμπλοκής τους στις θεατρικές δραστηριότητες οι μαθητές είναι σε θέση να αναδείξουν τα στοιχεία εκείνα τα οποία σχετίζονται με τις

πεποιθήσεις και τις ηθικές αξίες της εποχής, να προσεγγίσουν και να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά και τη δράση των προσώπων, τα κίνητρα και τις προθέσεις τους, την αιτιώδη σχέση συναισθημάτων-σκέψεων· να διερευνήσουν, εν ολίγοις, το «αξιακό υπόβαθρο» το οποίο διαμορφώνεται μέσα από τις εσωτερικές συγκρουσιακές διαδικασίες (Ημέλλου, 2016: 30).

Για παράδειγμα, ήρωες όπως ο Οδυσσέας, η Πηνελόπη, ο Τηλέμαχος λειτουργούν ως εικόνες-σύμβολα που μπορούμε μέσω των θεατρικών τεχνικών να τα προσεγγίσουμε μελετώντας την ανθρωπινότητα τους καθώς παρουσιάζονται σχεδόν σε όλες τις εκφάνσεις τους: ο Οδυσσέας δυνατός και ατρόμητος, καθ' όλη τη διάρκεια της αναζήτησης-περιπλάνησής του να καταλήγει να κλαίει στην αγκαλιά του γιου του, και ο αδρανής και παθητικός Τηλέμαχος να βρίσκει το θάρρος να πολεμάει τους μνηστήρες (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.α., 2008: 112).

Η αποκάλυψη τόσων στοιχείων της προσωπικότητας των ηρώων αναδεικνύουν τη σημασία και ανάγκη αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών μέσα από το μάθημα της θεατρικής αγωγής. Οι μαθητές ερμηνεύουν την ανθρώπινη δράση και μελετούν με τέτοιο τρόπο τις πράξεις των ηρώων, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τους λόγους συμπεριφοράς των χαρακτήρων και να εξάγουν στοιχεία για την κοινωνία του ομηρικού κόσμου. Τα παιδιά, λοιπόν, εξοικειώνονται με τον Οδυσσέα του Ομήρου, με την περιβόητη πανουργία του και ταυτίζονται με τον εξωτισμό, την πολύτροπη νόηση και τη λαχτάρα (νόστος) για την επιστροφή στην πατρίδα (Γραμματάς, 2014: 223).

Εδώ αξίζει να αναφερθούμε στην παιδαγωγική διάσταση που δίνει ο Στανισλάφσκι στην έννοια της βίωσης η οποία βοηθά ουσιαστικά τους μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά με το ρόλο τους, να βιώσουν τη δραματική κατάσταση. Σχετίζεται επίσης με την καλλιέργεια της φαντασίας και την ανάσυρση των συναισθημάτων (συγκινησιακή μνήμη) και προσωπικών εμπειριών των μαθητών, οι οποίες συναντιούνται δημιουργικά με τη ζωή και τις εμπειρίες των χαρακτήρων που υποδύονται (Ημέλλου, 2016: 22). Όπως επίσης, και στην αξιοποίηση του «μαγικού εάν», που ενεργοποιεί τη φαντασία του μαθητή για περιβάλλοντα και καταστάσεις που είναι εντελώς ανοίκεια. Συγκεκριμένα, απάντηση στην ερώτηση όπως «τί θα έκανα αν ήμουν στην θέση του Οδυσσέα, της Πηνελόπης ή του Τηλέμαχου;», μπορεί να αναζητηθεί από τους μαθητές με την βοήθεια ενός παιχνιδιού ρόλων (Στανισλάφσκι, 2003: 63,64).

Σε αυτό βέβαια το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι εφαρμόζοντας θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας ο κεντρικός προσανατολισμός είναι η κατανόηση του ιστορικού

προσώπου από τους μαθητές και όχι η ταύτιση τους με αυτό (Παπανικολάου 2016: 41). Ο Παπαδόπουλος (2004: 2) επισημαίνει ότι: «Ενώ το δράμα ασκεί τα παιδιά στο να οικοδομήσουν πίστη στον ρόλο, δεν τους αφήνει να κυριαρχηθούν από τα συναισθήματα του. Έτσι, σε δεδομένες στιγμές τους ζητά να αποστασιοποιηθούν από αυτόν και να κρίνουν τις καταστάσεις, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τις δικές τους και των άλλων».

Με γνώμονα τα παραπάνω, η ηθογράφηση των προσώπων του κειμένου αποτελεί ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την προσέγγιση του ομηρικού κόσμου μέσω θεατρικών τεχνικών, όπως για παράδειγμα τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, εργαστήριο δημιουργικής γραφής κ.α.. με τους μαθητές να είναι σε θέση να οικοδομήσουν την γνώση (Μουστάκης, 2018: 36). Τους δίνεται, λοιπόν, η δυνατότητα να τοποθετηθούν μέσα στο κείμενο συμβάλλοντας στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών· να προσεγγίσουν τον ομηρικό κόσμο με διαφορετικούς όρους μελέτης ώστε να εμβαθύνουν στις αξίες και στις ιδέες του έργου· να αντιληφθούν τις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων, τις κοινωνικές δεσμεύσεις τους και να κατανοήσουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους (Μουστάκης, 2018: 30,31).

Ακόμα, αξίζει να αναφέρουμε ότι ένα από τα ζητήματα της διδασκαλίας του ομηρικού έπους έγκειται στη χωροχρονική απόσταση του κειμενικού κόσμου με το σήμερα. Μέσα από τη θεατρική δραστηριότητα όπως για παράδειγμα αυτή της δραματοποίησης, τα προβλήματα των ανθρώπων εκείνης της εποχής μεταφέρονται στο εδώ και τώρα, συντελώντας έτσι στον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με το εάν και σήμερα οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα ίδια ή διαφορετικά· με τον τρόπο αυτό οδηγούνται στην αναγνώριση διαχρονικών αξιών και βαθύτερων μηνυμάτων (Καβαλιέρου στο Κόκκινος&Νάκου, 2006).

Έτσι, η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, μέσω του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, πιθανώς να αποτελεί τη γέφυρα αυτού του χάσματος προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να «μεταφέρονται» στους τόπους των γεγονότων που πραγματεύονται. Αναπαριστώντας καταστάσεις του ομηρικού κόσμου και επεκτείνοντας 'τες στο σήμερα ο χώρος αποτελεί για το θέατρο την έδρα της σύγκρουσης, δηλαδή το πλαίσιο δράσης (Μουστάκης, 2018: 24).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο καλύτερος τρόπος για να διαφυλάξουμε τους μύθους είναι να τους ερμηνεύσουμε με όχημα το θέατρο στην σχολική τάξη, το οποίο συνδέει τη μνήμη με το βίωμα και αποτελεί το πιο ισχυρό μέσο για να κρατήσουμε κάτι ζωντανό στις καρδιές μας, να διδαχτούμε από αυτό και να διασκεδάσουμε (Σέξτου, 1998: 72). Μια παλιά παροιμία αυτόχθονων Αμερικανών λέει: «Πες μου και θα ξεχάσω. Δείξε μου και ίσως να μην θυμάμαι. Βάλε με να συμμετάσχω και τότε θα κατανοήσω» (Παπανικολάου, 2016: 37). Είναι γνωστό

πως θυμόμαστε και ανακαλούμε κυρίως ότι βιώσαμε με τις αισθήσεις, τα συναισθήματα, την κίνηση και τη φαντασία μας (Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 37).

Παίζουμε το μύθο, σημαίνει πως καθιστούμε ορατή ή/και ακουστική μια προεπιλεγμένη ιστορία ή πλασμένη τη στιγμή που την αφηγείται κάποιος τρίτος: σημαίνει πως μεταγράφουμε σωματικά σε έναν χρόνο και χώρο μια διήγηση που θα παρουσιαστεί με την σειρά των γεγονότων της, με τους χαρακτήρες της, τα τοπία, τα συναισθήματα της (Beauchamp, 1998: 156). Όταν προτείνουμε στα παιδιά να ερμηνεύσουν ένα μύθο, τα προσκαλούμε να ενεργοποιήσουν τη φωνή, το σώμα, τις αισθήσεις τους, για να τον παρουσιάσουν με τους χαρακτήρες του, και για να ζήσουν τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις που θα προκύψουν από αυτόν· για να επενδύσουν το χώρο τους με ένα εξολοκλήρου επινοημένο κόσμο (Beauchamp, 1998: 156).

Μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, η παντομίμα, η μουσικο-κινητική αγωγή, τα εικαστικά, τα θέματα και οι δομές του μύθου μετατρέπονται σε καθολική αναζήτηση της εσωτερικής γνώσης, που μετατρέπουν τον ακροατή από παθητικό σε ενεργητικό συμμετέχοντα. Με αυτό το τρόπο δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης της πολυφωνίας, του σεβασμού στην ατομικότητα του άλλου, της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Η διαδικασία του συμβολισμού επιτρέπει την ελεύθερη, ισότιμη ροή ιδεών και συνδυασμών όλων των συμμετεχόντων, αποθαρρύνει οποιαδήποτε αξιολόγηση και βοηθά στην άρση της αυτολογοκρισίας· το μόνο που έχει σημασία είναι το θάρρος της έκφρασης (Καραντάνα- Φιλίππου, 2010: 44).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σβορώνου (όπως παρατίθεται στο Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 48) «η προσωποποίηση των συμβολικών στοιχείων μπορεί να μας δώσει έρωτα, χορό, θυμό, αντιδράσεις, γέλιο, κλάμα... Έτσι ο μύθος γίνεται θεατρικό έργο, πράξεις και διάλογος και βοηθάει να σταματήσει η ακινησία του μαθητή». Κατά αυτόν το τρόπο δραματοποιημένες ιστορίες και γεγονότα της ελληνικής μυθολογίας μπορούν να αποτελέσουν θέματα αφηγηματικής μετάπλασης και απόδοσης για διδακτικούς λόγους.

Η αξία και το περιεχόμενο μεγιστοποιείται· όταν από το κείμενο μεταβούμε στην performance, όπου ως θεατής αλλά και ηθοποιός πια και όχι ως αναγνώστης ο μαθητής θα έρθει σε άμεση και βιωματική σχέση με τους ήρωες του αφηγηματικού κειμένου και τη δράση τους. Θα αντιληφθεί τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους και τις προθέσεις των ενεργειών τους (Γραμματάς, χ.χ.). Έτσι, η αφήγηση ενός μύθου αποκτά μεγαλύτερη αξία όταν ο εκπαιδευτικός βάζει σε εφαρμογή δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν στο παιδί να βιώσει την ιστορία, να συναντήσει τη γνώση με τη συμμετοχή του νου, του σώματος και του

συναισθήματος, να αναπτύξει τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, τη θετική σκέψη, την ικανότητα για ψυχαγωγία· να μιλήσει για την επίδραση που είχε επάνω του (Καραντάνα-Φιλίππου, 2010: 43).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι η θεατρική μετάγγιση των Αρχαίων Ελληνικών Μύθων ή έστω η αποσπασματική χρήση και παρα-στασιοποίηση των, ενεργοποιεί την έμπνευση των παιδιών και απονέμει ευρυθμία στο σύνολο μέσα από τις αντιθέσεις που αναδεικνύονται. Ακόμη ανδρώνει τα ήθη με την αφήγηση και τα επικά στοιχεία και απεικονίζει, μέσα από τα ειρωνικά, αριστοκρατικά παίγνια, τις ανεξερεύνητες ομορφιές της Θεατρικής γλώσσας, μιας γλώσσας αρχέγονης, συμπαντικής που παραπαίει, απειθαρχεί ευτυχώς και με τρόπο δοξαστικό συνθλίβει τα στερεότυπα (Γραμματάς, 2014: 232).

2.5 Το Εκπαιδευτικό Δράμα

Το Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίζεται στα ωρολόγια εκπαιδευτικά προγράμματα στην Αγγλία το 1965 και στοχεύει στην σύζευξη εκπαίδευσης και θεάτρου. Καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση του έπαιξε η φιλοσοφία της μάθησης μέσω της πράξης, με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στις σχεδιασμένες δραματικές δραστηριότητες (Τσιάρας, 2017: 17). Όπως, αναφέρει η Φανουράκη (2010: 23,24) «το θέατρο στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αξιοποιεί ποικίλα μέσα, τεχνικές και μεθόδους, για τα οποία χρησιμοποιείται διαφορετική ορολογία, ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, στο οποίο εφαρμόζεται. Έτσι είτε μιλάμε για το ‘Drama in Education’, που αξιοποιείται στον αγγλοσαξονικό χώρο και στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ως ‘εκπαιδευτικό δράμα’, είτε για τη ‘δραματοποίηση’ και το ‘θεατρικό παιχνίδι’, που έχει επικρατήσει στο ελληνικό σύστημα, αυτό που έχει σημασία για τον εκπαιδευτικό είναι να προσδιορίζει τί εννοεί ότι εφαρμόζει με την καθεμιά τεχνική που χρησιμοποιεί και με ποιους τρόπους την προσαρμόζει στο δικό του μάθημα, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του».

Ως Εκπαιδευτικό Δράμα ορίζεται μια αυτοσχεδιαστική μορφή θεατρικής έκφρασης, που εστιάζει το ενδιαφέρον της στη δραματική διαδικασία κι όχι στη θεατρική παράσταση μπροστά σε θεατές. Οι συμμετέχοντες στο δράμα δεν περιορίζονται στη δράση τους από κάποιο θεατρικό σενάριο, αλλά καθοδηγούνται από το δάσκαλο-εμπνευστή να φανταστούν, να δράσουν, θεατρικά και να αξιολογήσουν την αντανάκλαση της δράσης τους πάνω σε πραγματικές ή φανταστικές εμπειρίες των ανθρώπων (Τσιάρας, 2005: 19). Πρόκειται, λοιπόν,

για έναν ενεργητικό και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, μια σειρά παιχνιδιών και ασκήσεων, μια σειρά μεγάλων και μικρών παραστάσεων, ένα θεραπευτικό εργαλείο και μια συνεργατική μορφή παιχνιδιού (Τσιάρας, 2005: 20) όπου καλλιεργείται η έκφραση και η δημιουργικότητα και επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους μιας κοινωνικής ομάδας (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2007: 11).

Η C. O'Neil (στο Κοντογιάννη, 2000: 68) διευρύνοντας την παραπάνω άποψη υποστηρίζει ότι «το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια παιδαγωγική δραστηριότητα με μεγάλη συνεισφορά στην γενική και ειδική μάθηση γιατί η μάθηση προκύπτει λόγω της κοινωνικής και αλληλεπιδραστικής φύσης της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση ως απόλαυση, ως θεραπεία, ως κοινωνική μάθηση, ως διορθωτική δραστηριότητα. Επίσης, επιτυγχάνει την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων της φαντασίας, οδηγεί στη λύση προβλημάτων, στην ανακάλυψη, στην μάθηση της γλώσσας και στη μελέτη άλλων αντικειμένων».

Στο χώρο της εκπαίδευσης η χρήση του δράματος έχει θετικές επιδράσεις σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο. Πρωτίστως γιατί εξασφαλίζει την ενεργοποίηση διαδικασιών μεταγνώσης που επηρεάζουν πολλαπλώς τις γνωστικές δομές του παιδιού και προωθούν την κοινωνικο-γλωσσική ανάπτυξη του και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών του δεξιοτήτων (Τσιάρας, 2014: 114,120&138,257), και δευτερευόντως γιατί είναι ένας από τους πιο δυναμικούς τρόπους να ορίσουμε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους (Κοντογιάννη, 2000: 28).

Συγκεκριμένα, η ευαισθητοποίηση απέναντι στις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις στάσεις των άλλων ενθαρρύνει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως την ικανότητα συνύπαρξης δημιουργικά με τους άλλους, τη δημιουργία του ομαδικού πνεύματος, την αλληλοσυμπλήρωση με τη δουλειά των άλλων και το σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις, γεγονός που επιδρά σημαντικά στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητευόμενων (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου, 2004:16). Μέσα λοιπόν από τον συνδυασμό της συναισθηματικής εμπλοκής στην ιστορία και της νοητικής επεξεργασίας του θέματος (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2014: 24), τα παιδιά αποκτούν κίνητρα για μάθηση και γνώση και εμπλέκονται διαδραστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα προσελκύει ιδιαίτερα μαθητές που δεν υπερέχουν σε παραδοσιακές σχολικές δραστηριότητες, όπως ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, αλλά είναι ιδιαίτερα κινητικοί και με ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Εξάλλου, σύγχρονες θεωρίες, όπως η θεωρία των Πολλαπλών Ευφυϊών του Gardner, υποστηρίζουν ότι

ο κάθε μαθητής έχεις κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες (Ευφυΐες) (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου, 2004: 16,17). Έτσι, διευκολύνεται και ενεργοποιείται ο πιθανά αποκλεισμένος μαθητής και ενισχύεται η συμμετοχή του στην σχολική ζωή (Βυζάντη, 2017: 18) καθώς του δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσει, να διαμορφώσει, να γνωστοποιήσει τις αντιλήψεις του και να εκφραστεί με τρόπους που δεν βασίζονται σε τυποποιημένες δραστηριότητες, που χρειάζονται μολύβι και χαρτί αλλά χρησιμοποιώντας δραματικά στοιχεία όπως φωνή, σώμα, φαντασία (Κοντέλη, 2017: 26).

Αν θέλαμε να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Δράματος θα λέγαμε ότι είναι ταυτόχρονα πράξη και ύπαρξη. Η διεξαγωγή του συνεπάγεται ένα δραματικό σενάριο υπό μορφή ιστορίας και τη θεατρική αναπαράστασή του μπροστά σε θεατές (Τσιάρας, 2005: 19). Επιστρατεύει λοιπόν, τα ίδια μέσα και τις ίδιες συμβάσεις, που χρησιμοποιούνται από τους ηθοποιούς στο θέατρο. Έτσι, οι συμμετέχοντες, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, εξοικειώνονται με τα βασικά στοιχεία του θεάτρου, όπως ο ρόλος, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, η γλώσσα κι η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα, τα οποία είναι και συγχρόνως συστατικά στοιχεία του δράματος. Αναπτύσσουν σταδιακά την ικανότητα να διαβάζουν τον θεατρικό κώδικα και να χειρίζονται τη δραματική μορφή, να εκφράζουν, ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα (Ο` Toole 1992 και Ο` Toole & Haseman 1998, στο Αυδή-Χατζηγεωργίου 2018: 24).

Δεν είναι τυχαίο που η Heathcote επισημαίνει ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα αντλεί από τη μέθοδο του Στανισλάφσκι τις έννοιες της ταύτισης, της αλήθειας και της πίστης (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2007: 35). Και αυτό γιατί οι υποθετικές καταστάσεις που προτείνει η μέθοδος «εάν» του Στανισλάφσκι βοηθούν, με την εφαρμογή τους στη εκπαιδευτική διαδικασία, στη δημιουργία μιας συμβολικής πραγματικότητας η οποία επιτρέπει στο μαθητή να μπει σε μια υποθετική κατάσταση παρόμοια με αυτή που αντιμετωπίζουν οι ηθοποιοί προκειμένου να προσδιορίσουν τον ρόλο τους για τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου θεατρικού έργου (Σέξτου, 1998: 24).

Εξάλλου, το θέατρο ως μορφή τέχνης, εμπεριέχει στη βάση του βασικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης και όλων αυτών που αποκομίζει κανείς μπαίνοντας στη θέση του άλλου (Σέξτου, 2005: 49). Μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα τα παιδιά λειτουργούν σαν να είναι κάποιος άλλος, αντιμετωπίζουν τα γεγονότα από μια άλλη οπτική γωνία, από απόσταση, «κρύβονται» πίσω από το ρόλο και προστατεύονται μέσω της φαντασίας (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου, 2004: 15). Έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν συναισθηματικά, να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση άλλων χωρίς να χάσουν την ταυτότητα τους και να

βιώσουν μια δραματική κατάσταση. Εντούτοις, προτού οι μαθητές κατανοήσουν τον άλλον πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσουν στοιχεία της δικής τους προσωπικότητας και ταυτότητας. Έτσι, ενθαρρύνονται στην αυτοπαρατήρηση και στην επικοινωνία με σκοπό την ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους (Χολέβα, 2009: 73).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάστηκε, επίσης, από τις νεωτεριστικές απόψεις των Μπρεχτ και Μπόαλ, στο ζήτημα της αλλαγής που επέρχεται στους συμμετέχοντες στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο Μπόαλ εργάστηκε προς την κατεύθυνση αυτή και θεώρησε τις θεατρικές του μεθόδους σαν ένα τρόπο μεταμόρφωσης της πραγματικότητας. Με τον τρόπο εργασίας του εξερευνά το δυναμικό της δραματικής πράξης με σκοπό να απελευθερώσει το άτομο από την καταπίεση που αισθάνεται, από τους φόβους, τις δυσκολίες επικοινωνίας του με τους άλλους και τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Κοντογιάννη, 2000: 29).

Ειδικότερα, ο Μπρεχτ προτείνει ένα θέατρο που αποκαλύπτει την πραγματικότητα (Γραμματάς, 1997: 43). Στα έργα του Μπρεχτ κοινωνικά θέματα αναδεικνύονται, καθώς προσεγγίζονται μέσω της αποστασιοποίησης προκειμένου τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν όσα βίωσαν μέσα από το δράμα και να μεταφέρουν αυτές τις εμπειρίες σε ανάλογες περιστάσεις της ζωής τους (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2007: 36). Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται συναισθηματικά σε μια κατάσταση, αλλά ταυτόχρονα διατηρούν μια απόσταση από αυτήν και έχουν την ευκαιρία να την σχολιάσουν κριτικά (Κατσαρίδου, 2014: 118, 120).

Συγκεκριμένα, η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην «Οδύσσεια» του Ομήρου πραγματώνεται στην πιο ενεργητική στάση των μαθητών όσον αφορά την Αρχαία Ελληνική Μυθολογία καθώς και στην γνωριμία τους με έναν από τους κυριότερους μυθολογικούς κύκλους, τους αντιπροσωπευτικούς ήρωες και τα κατορθώματά τους. Επιπλέον, στόχος του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι να εστιάσει ο μαθητής στη σύνδεση της περιπέτειας με την καθημερινή ζωή (πως δηλαδή κάθε φορά μέσα από τα εμπόδια και την αποτυχία φτάνουμε λίγο πιο κοντά στην γνώση του εαυτού).

Γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Άλκηστις Κοντογιάννη (2000: 28) το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια μορφή τέχνης όπου μπορούμε να δώσουμε δημιουργική δομή στις προσωπικές μας εμπειρίες. Μπορούμε να πειραματιστούμε, δημιουργώντας και ζωντανεύοντας έναν φανταστικό κόσμο βασισμένο σε μια ιστορία, να υποδυθούμε ρόλους που δε βιώνουμε στην πραγματικότητα. Μπορούμε να δράσουμε, να αναστοχαστούμε τις πράξεις μας, να αναπτύξουμε πρωτοβουλίες, να δώσουμε δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα μας και τέλος να παίζουμε με μια ατελείωτη ποικιλία επιλογών με το

πλεονέκτημα ότι δεν είμαστε υποχρεωμένοι να ζήσουμε με τις λύσεις που θα βρούμε (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2014: 23).

Όλα τα προαναφερθέντα αιτιολογούν και την άποψη της Dorothy Heathcote (στο Κοντογιάννη, 2000: 62) η οποία υποστηρίζει ότι «το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι η επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης κατά την οποία κώδικες και σχήματα συμπεριφοράς μπορούν να εξεταστούν, διότι ο χώρος μπορεί να επιλεγεί για επαναθεώρηση, κάτι που δε μπορεί να γίνει στην πραγματική ζωή. Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει αναπτύξει διάφορους τρόπους με τους οποίους επαναθεωρεί, επανεξετάζει τα διλήμματα και τα προβλήματα των ανθρώπων. Μια στιγμή στο χρόνο μπορεί να απομονωθεί, να ξαναδοκιμαστεί, να δοθεί με πολλές λύσεις αφού οι συμβάσεις είναι αποδεκτές».

Συνοψίζοντας, το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει όχι μόνο μια αποκομμένη περίσταση επικοινωνίας, αλλά έναν ολόκληρο φανταστικό κόσμο, τον μαγικό κόσμο της μυθολογίας, μέσα στον οποίο οι μαθητές σε ρόλους ενηλίκων, ενεργοποιούν την φαντασία τους, δοκιμάζουν όλα τα επίπεδα του λόγου, ανάλογα με τις απαιτήσεις του δραματικού πλαισίου, αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας, μαθαίνουν να υποστηρίζουν την άποψη τους, να διαπραγματεύονται και να ενισχύουν την κριτική τους σκέψη (Macy, 2013: 26). Εδώ, μπορεί να προστεθεί και ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας του δράματος που επιτρέπει την κατανόηση του νοήματος της επικοινωνίας και με την συνδρομή των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, όπως η έκφραση, η χειρονομία, ο τόνος της φωνής, που ενθαρρύνουν τα παιδιά να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος (Κοντέλη, 2017: 28). Έτσι, οι μαθητές δεν περιορίζονται απλά στην απόκτηση γνώσεων αλλά εμπλέκονται συναισθηματικά, συμμετέχουν και συναισθάνονται (Γιαννούλη&Ποταμούση, 2010: 14).

Τέλος, το Εκπαιδευτικό Δράμα επιστρατεύοντας τα ίδια μέσα και τις συμβάσεις που χρησιμοποιούνται στο θέατρο από τους ηθοποιούς, όπως τον δραματικό διάλογο, τον αυτοσχεδιασμό, την παντομίμα (Τσιάρας, 2005:19), δίνει απεριόριστες ευκαιρίες συμμετοχής των μαθητών για δημιουργική επεξεργασία των πληροφοριών και κατάκτηση της μάθησης, καθιστώντας τους «ενεργητικά» υποκείμενα των γνώσεων και του κόσμου τους (Κοντογιάννη, 2000:285).

2.6 Οι θεατρικές τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος

Όπως αναφέραμε το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσω θεατρικών τεχνικών και δράσεων. Οι τεχνικές είναι θεατρικές φόρμες οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία του Δράματος (Neelands&Goode, 2015: 3) και δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν την ικανότητα για έκφραση, απεικόνιση, αυτοσχέδια δράση και συμβολική αναπαράσταση. Οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν έτσι στο δραματικό περιβάλλον διεισδύοντας στο χώρο και στο χρόνο, εξελίσσοντας τις σκηνές, διερευνώντας τη συμπεριφορά των ρόλων, τις σκέψεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων, τις δραματικές καταστάσεις και αξιολογούν τη δράση τους (Παπαδόπουλος, 2010: 161,245).

Για τον σχεδιασμό των μαθημάτων επιλέξαμε ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσουμε, σε ποια ενότητα του δράματος, με ποιο συνδυασμό και για ποιο σκοπό. Στην επιλογή μας έπρεπε να λάβουμε υπόψη διάφορους παράγοντες, όπως το θέμα του δράματος, τις ανάγκες, την εμπειρία, τη δυναμική και την ηλικία των συμμετεχόντων, το διαθέσιμο χώρο και χρόνο (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2007: 69). Για αυτό και οι τεχνικές που υιοθετήθηκαν στόχο είχαν τη βιωματική/αυθεντική εμπλοκή των μαθητών στη μελέτη της «Οδύσσειας» με απλό τρόπο έτσι, ώστε οι μαθητές να ενταχθούν ομαλά στη νέα διδακτική προσέγγιση (Κωστή, 2016: 231). Έτσι, ακολουθήσαμε την κατηγοριοποίηση των τεχνικών που προτείνουν οι Neelands και Goode, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη, ότι τα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες είναι ρευστά, καθώς αναγνωρίζουν και οι ίδιοι (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2018:78):

«Παγωμένη εικόνα»: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να παρουσιάσουν ανά ομάδες χρησιμοποιώντας τα σώματα τους για να παραστήσουν σκηνές από την «Οδύσσεια». Τα παιδιά αναπαριστούν περισσότερα από αυτά που με λόγια θα μπορούσαν να εκφράσουν (Neelands&Goode, 2015: 24). Η δραστηριότητα βοηθάει στην ουσιαστική επεξεργασία σκηνών του έργου (Γκόβας, 2002: 86) και λειτουργεί συνδυαστικά με την τεχνική **«ανίχνευση της σκέψης»**. Μέσα από την ανίχνευση οι συμμετέχοντες σε ρόλο αποκαλύπτουν τις ιδιωτικές τους σκέψεις σε συγκεκριμένες στιγμές της δράσης (Κοντέλη, 2017: 48)· αντιλαμβάνονται καλύτερα τη δράση και το νόημα της «Οδύσσειας», αναλύουν την κατάσταση και μπαίνουν στη θέση των χαρακτήρων που υποδύονται (Neelands & Goode, 2015: 91)· καλλιεργούν την αισθητική έκφραση και θεατρική παιδεία και αναπτύσσουν την ικανότητα στη χρήση συμβολικών μέσων έκφρασης (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου, 2004: 139).

«Ρόλος στον τοίχο»: Οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν εντός ενός περιγράμματος, σχεδιασμένο σε χαρτί του μέτρου, εσωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Πηνελόπης, του Οδυσσέα, των συντρόφων και εκτός περιγράμματος τις σκέψεις αυτών. Αυτή η δραστηριότητα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να χτίσουν καλύτερα το ρόλο (Neelands&Goode, 2015: 22) και να αναπτύξουν την φαντασία και τη δημιουργικότητα τους.

«Διάδρομος συνείδησης-Κύκλος συνείδησης»: Οι συμμετέχοντες καλούνται να σχηματίσουν δυο παράλληλες σειρές φτιάχνοντας έναν υποτυπώδη διάδρομο για να περάσει ο ήρωας, στην προκειμένη περίπτωση ο Οδυσσέας. Καθώς ο ήρωας διασχίζει τον διάδρομο, οι υπόλοιποι μαθητές επαναλαμβάνουν φράσεις ή λέξεις, συχνά αντικρουόμενες, με στόχο να αποκαλύψουν τις εσωτερικές σκέψεις σχετικά με τον ήρωα και το δίλημμα που αντιμετωπίζει. Η δραστηριότητα προσθέτει ένταση στη σκηνή, αλλά παράλληλα επιβραδύνει τη δράση προκειμένου να υπάρξει χώρος και χρόνος για περισυλλογή (Neelands&Goode, 2015: 91).

«Γραφή κειμένων»: Οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν σε ρόλο Οδυσσέα και Πηνελόπης μέρος των χαμένων ημερολογίων τους. Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν τη φαντασία, μαθαίνουν να εκφράζουν γραπτά τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τους προβληματισμούς και διεγείρεται η περιέργεια τους (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2007: 96).

«Καρέκλα των αποκαλύψεων ή ανακριτική καρέκλα»: Μέσα από ερωτήσεις (πώς σε λένε, πού γεννήθηκες, τί σκέφτεσαι για το τάδε ζήτημα, πιστεύεις πως είναι σωστό να...), δίνεται η δυνατότητα στο συμμετέχοντα να εξερευνήσει στοιχεία της προσωπικότητας του ήρωα (Κύκλωπας, Οδυσσέας), να αποκαλύψει πληροφορίες, στάσεις, κίνητρα, να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση του και να αναπτύξει τις γλωσσικές δεξιότητές του.

«Μανδύας του ειδικού»: Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους ανερχόμενων ηθοποιών οι οποίοι έχουν επιλεγεί για να συμμετάσχουν σε ταινία με θέμα την «Οδύσσεια». Μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας ο εκπαιδευτικός σε ρόλο διευθυντή καλλιτεχνικής εταιρείας προσπαθεί να αποσπάσει την θετική τους απάντηση.

«Αυτοσχεδιασμός»: Μέσα από την σωματική και λεκτική αναπαράσταση σκηνών της «Οδύσσειας» δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές «σαν να» (as if) ήταν στη θέση αυτών που υποδύονται (Neelands&Goode, 2015: 79)· να αναπτύξουν την ικανότητα της προφορικής επικοινωνίας (ομιλίας και ακρόασης): περιγραφή, εξήγηση, ερμηνεία, επιχειρηματολογία, βελτίωση και εμπλουτισμός προφορικού λόγου (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου, 2004: 139).

«Συμβούλια-Συναντήσεις»: Οι μαθητές σε ρόλο ηθοποιών σχολιάζουν, προβάλλουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, εξοικειώνονται με τον διάλογο ως τρόπο διαπραγμάτευσης (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2018: 84) και καλλιεργούν την ανάληψη πρωτοβουλιών και της κριτικής σκέψης.

«Δάσκαλος σε ρόλο»: Ο εκπαιδευτικός ως όργανο διευκόλυνσης της ομάδας, ελέγχει τις θεατρικές δυνατότητες και τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται από το δραματικό πλαίσιο υιοθετώντας ένα ταιριαστό ρόλο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός σε ρόλο Οδυσσέα προσπαθεί να αυξήσει το ενδιαφέρον, να ελέγξει τη δράση, να συντονίσει τη συζήτηση, να προκαλέσει τη συμμετοχή (Κοντέλη, 2017: 47) και να συμφιλιώσει τις αντικρουόμενες πλευρές (Neelands&Goode, 2015, 53).

«Αφήγηση»: Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αφήγηση για να εισάγει, να συνδέσει, να επιβραδύνει, να εντείνει ή να τελειώσει τη δράση, να σηματοδοτήσει το πέρασμα του χρόνου ή να κάνει την εισαγωγή στο επόμενο στάδιο του μαθήματος ή ακόμα και να σχολιάσει τα δρώμενα (Γκατζόγια, 2018: 108). Η αφήγηση παρέχει πληροφορίες σε οικεία μορφή με συναισθηματική απήγηση, δίνει σχήμα και μορφή στη δράση, εγείρει την περιέργεια και το ενδιαφέρον (Κοντέλη, 2017: 48).

Συμπερασματικά, οι τεχνικές αυτές δημιουργούν ευκαιρίες στους μαθητές να καλλιεργήσουν τις νοητικές και σωματικές τους δεξιότητες, τη φαντασία και τη δημιουργική τους έκφραση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία μέσα σε κλίμα συναισθηματικής αποδοχής, ασφάλειας και αυτοεπιβεβαίωσης. Τέλος, ανακαλύπτουν τους χαρακτήρες του έργου και διερευνούν προβλήματα σε ένα φανταστικό περιβάλλον (πως αντιμετωπίστηκαν και πως θα αντιμετωπίζονταν στη σημερινή εποχή). Κατανοούν τους ρόλους, εμβαθύνουν στη ψυχολογία των ηρώων, αξιολογούν τις συνέπειες των αποφάσεων τους και αυτοσχεδιάζουν σκηνές της μυθολογίας με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου, των χαρακτήρων και του παρελθόντος (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου, 2004: 140).

2.7 Εργαστήριο δημιουργικής γραφής: η περιγραφή και η σημασία της ως μέθοδος

Σύμφωνα με τον Θεόδωρο Γραμματά και τον Τάκη Τζαμαργιά (2004: 84), «το συγγραφικό εργαστήριο αποτελεί μορφή έκφρασης του Θεάτρου στο σχολείο και στηρίζεται κατεξοχήν στην έννοια του δραματικού κειμένου. Οι μαθητές υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού

δραστηριοποιούνται ατομικά ή ομαδικά, δημιουργούν συνθέσεις γραπτού λόγου που στηρίζονται στα στοιχεία και στις τεχνικές του δράματος, όπως ο διάλογος και η δράση, οι συγκρούσεις και οι χαρακτήρες· τα οποία και αποτελούν ζητούμενα σε αυτό το πειραματικό τρόπο λογοτεχνικής έκφρασης. Η ζωντάνια και η αμεσότητα του διαλόγου, οι εντάσεις που παρουσιάζουν οι ποικιλότροπες συγκρούσεις των δρώντων, το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση της εξέλιξης που δημιουργεί η πλοκή και η παραστατικότητα και βιωματικότητα του προσωπικού παραδείγματος που αντιπροσωπεύει ο θεατρικός χαρακτήρας, αποτελούν αξίες με έντονη παιδαγωγική σκοπιμότητα».

Η Ο' Neil θεωρεί (O' Neil, 1995: 19), «το κείμενο είναι μια δυναμική οντότητα, την οποία «πλέκει» ο μαθητής με τα διάφορα νήματα νοήματος. Αυτά τα νοήματα μπορούν να περιλαμβάνουν τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις τους, τις σχέσεις τους σε μια τάξη και τα θέματα που διαπραγματεύονται μέσα σε ένα μάθημα. Σύμφωνα με την άποψη της, μια από τις προσφορές του δράματος στους μαθητές είναι ότι τους εμπλέκει στο να σκέφτονται, να ενεργούν και να φαντάζονται έτσι ώστε όταν αρχίζουν να συνθέτουν κείμενα να υφαίνουν, αυτά τα νήματα κατανόησης με απροσδόκητους και ενδιαφέροντες τρόπους».

Ακολούθως με τους Grainger (Συμεωνάκη, 2002: 3) «‘το δράμα αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση πολλών από τα μυστικά της γραφής και η γραφή μέσα από υιοθετημένους ρόλους συμβάλει στην εμπέδωση σημαντικών εννοιών, όπως της αφηγηματικής φωνής και της οπτικής γωνίας’. Ο ισχυρισμός αυτός σε συνδυασμός με τη διαπίστωση της Συμεωνάκη πως ‘το δράμα προσφέρει αυθεντικά συμφραζόμενα κίνητρα για γραφή, ορίζοντας ενδιαφέροντα κοινωνικά πλαίσια ή διλήμματα’, αναδεικνύει τη στενή αλληλεπίδραση δημιουργικής γραφής και τη δυνατότητα που εξασφαλίζουν στους μαθητές να ανασύρουν στοιχεία που εκκινούν από το παραστατικό κύκλο τους και να τα μορφοποιήσουν δημιουργικά».

Η Helene Beauchamp (1998: 213) υποστηρίζει ότι η συγγραφή και η παράσταση δε θα μπορούσαν να προκύψουν χωρίς την προγενέστερη εξοικείωση με το θέατρο, χωρίς αυτήν την προσέγγιση των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των εμπυχωσέων δραματικού παιχνιδιού. Ομοίως, η Anne Ubersfeld (όπως παρατίθεται στο Beauchamp, 1998: 212), επιβεβαιώνει ότι «είναι δύσκολο να καταλάβουμε την παραγωγή θεατρικού κειμένου δίχως να λάβουμε υπόψη μας το ύψιστο γεγονός πως το θεατρικό κείμενο δε θα μπορέσει να γραφεί χωρίς την παρουσία μιας προγενέστερης θεατροποίησης. Δε γράφουμε θέατρο χωρίς να ξέρουμε τίποτα για το θέατρο».

Άρα, η δημιουργική θεατρική γραφή, δηλαδή η συγγραφή ποικίλων ειδών γραπτού λόγου, όπως ιστορίας, θεατρικού διαλογικού κειμένου, μονολόγου, σεναρίου, κ.α. είναι μια μορφή δημιουργικής γραφής που λαμβάνει χώρα στην τάξη, κατά τη διάρκεια της θεατρικής διδασκαλίας και συνδυάζει τη δημιουργικότητα των μαθητών με τη σταδιακή εξοικείωσή τους με τις θεατρικές συμβάσεις (Ημέλου, 2016: 20).

Συγκεκριμένα, η Ημέλου (2016: 21,22) αναφέρει στη διπλωματική της εργασία πως «μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τη συζήτηση που προκύπτει στην τάξη σε σχέση με το κείμενο και ανάλογα με τον τρόπο που τοποθετούνται οι μαθητές απέναντι στις ιδέες και στις αξίες που αυτό προβάλλει, μπορούν να προχωρήσουν στη δημιουργία του δικού τους θεατρικού κειμένου, με θέμα συναφές με αυτό που επεξεργάστηκαν στο κείμενο τους και προσαρμοσμένο στη δική τους κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα.

Ο εκπαιδευτικός θα δώσει οδηγίες για τις προϋποθέσεις συγγραφής ενός θεατρικού κειμένου, όπως είναι η συντομία, η σαφήνεια, η δραματικότητα, η αξιοποίηση, των κατάλληλων γλωσσικών επιλογών και του ανάλογου ύφους, και ο κοινός νοηματικός άξονας των ιδεών τους. Οι μαθητές αν το επιθυμούν σε μια επόμενη διδακτική ώρα μπορούν να παρουσιάσουν το θεατρικό τους κείμενο, συνδιαμορφώνοντας μαζί με τον εκπαιδευτικό το σκηνικό πλαίσιο της παρουσίασης του».

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι το εργαστήρι δημιουργικής γραφής, αποτελεί ένα κομμάτι της φαντασιακής εμπειρίας των μαθητών που αυξάνει το αίσθημα ιδιοκτησίας και ελέγχου πάνω στη διαδικασία της σύνθεσης από τη στιγμή που το γράψιμο τους γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της δραματικής τους εμπειρίας και συχνά την ανατροφοδοτεί (Κοντέλη, 2017: 26). αξιοποιεί τις αυθεντικές ιδέες, τις διαφορετικές εμπειρίες, τις αναμνήσεις, τα βιώματα των μαθητών (Ροντάρι, 2003: 103) και αφορά στη διδακτική, μαθησιακή και παιδαγωγική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.8 Διαδικασία και στάδια της δημιουργικής γραφής

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια δημιουργική και ευχάριστη ενεργοποίηση της ομάδας με στόχο την ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια, την απελευθέρωση και παράλληλα την κινητοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικής ικανότητας των παιδιών. Με όλα τα οφέλη που προσφέρει στα παιδιά μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα και χωρίς περαιτέρω στόχους. Μπορεί, όμως, να αποτελέσει βασικό εργαλείο εκκίνησης ενός εργαστηρίου δημιουργικής

γραφής, όπου οι μαθητές θα αξιοποιήσουν δημιουργικά τα ερεθίσματα για να οδηγηθούν στην σύλληψη και την συγγραφή.

Ορισμένες από τις ποικίλες τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος που συνδέονται με τη δημιουργική σκέψη και την καλλιέργεια του λόγου είναι τα παιχνίδια ρόλων, η ανακριτική καρέκλα, το κουκλοθέατρο, ο αυτοσχεδιασμός, οι παγωμένες εικόνες, τα κυκλικά παιχνίδια, τα παιχνίδια μνήμης, η αφήγηση ιστοριών, οι συζητήσεις διαπραγμάτευσης και η παντομίμα (Thompson & Evans, 2005: 14). Θεωρούνται κατάλληλες για να προκαλέσουν ερεθίσματα, εξαιτίας των οποίων θα προκύψει από τους συμμετέχοντες ο πρωτότυπα αναδυόμενος γραπτός λόγος και κινητοποιούν τη φαντασιακή σκέψη δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να παραστήσουν κιναισθητικά την ιστορία τους πριν την γράψουν.

Στην περίπτωση μας, ουσιαστική και απαραίτητη προϋπόθεση για να ξεκινήσουμε ένα τέτοιο εγχείρημα είναι η ύπαρξη αφηγηματικού κειμένου. Κατ' επέκταση η μετατροπή, ανάπλαση και επεξεργασία του σε δραματικό κείμενο με διαλογικό χαρακτήρα και η απόδοσή του μέσω δραματικού κώδικα (δραματική έκφραση ηθοποιού, αυτοσχεδιασμός, αναπαράσταση με μίμηση, υποκριτική, κ.τ.λ.) χωρίς απαραίτητα το αποτέλεσμα να αποτελεί θεατρική δράση (Σέξτου, 1998: 31).

Η Σέξτου επισημαίνει ότι (1998: 37,38) «ο εκπαιδευτικός οφείλει να σεβαστεί τη δομή του κειμένου, τη σύνταξη και σύνδεση των ενοτήτων της δράσης, να εντοπίσει τα λεκτικά μέρη (διάλογοι) και αυτά τα χαρακτηριστικά να τα αναδείξει με τα παιδιά της τάξης. Η αναγκαιότητα της γνώσης εντοπίζεται στη μεταφορά του υπάρχοντος κειμένου στα παιδιά μέσα από την κατανόηση της πλοκής, δηλαδή της διαδοχής των δρώντων και την αξιολόγηση τόσο του δραματικού χαρακτήρα του κειμένου όσο και των δρώντων προσώπων. Διαφορετικά, αν ο εκπαιδευτικός παρερμηνεύσει το ρόλο της επινόησης προσδοκώντας τη διά μαγείας κατανόηση και απόδοση του υπάρχοντος κειμένου από τα παιδιά, τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα θα στερούνται δραματικού χαρακτήρα, καλού συντονισμού, ουσιαστικής βίωσης ρόλων και επεξεργασίας ιδεών από τους μαθητές».

Ακόμα, ο Θεόδωρος Γραμματάς (2003: 365) αναφέρει ότι «στις a priori αρχές της δραματικής σύνθεσης, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παιδαγωγικές σκοπιμότητες που διέπουν το είδος, σε τρόπο που το νέο δημιουργούμενο έργο να διαθέτει όλες τις αρχές και τη σκοπιμότητα του πρωτοτύπου, προσαρμοσμένα και εντασσόμενα δημιουργικά στα πλαίσια των απαιτήσεων που καλείται να ικανοποιήσει η έτσι προερχόμενη νέα δημιουργία».

Για να μετατραπεί, όμως, το κείμενο μας από αφηγηματικό σε δραματικό, πρέπει να γνωρίζουμε το δραματικό κώδικα ή αλλιώς τις βασικές δομές του Δράματος. Αυτές είναι ο

Δραματικός Μύθος, η Δράση και η Σύγκρουση, τα Πρόσωπα-Χαρακτήρες (συμπεριφορές), ο Χώρος/εστία της σύγκρουσης και ο Διάλογος. Προκειμένου να ξεκινήσουμε τη μελέτη του κειμένου, αναλύσαμε πρώτα το θέμα, δηλαδή το δραματικό μύθο και στη συνέχεια επισημάναμε τα συμβάντα, τα άμεσα συνδεδεμένα με τη δράση των ηρώων και τη σύγκρουση τους με άλλες δυνάμεις (Μώρου, 2002: 2).

Έπειτα, εντοπίσαμε τα πρόσωπα, τους ήρωες και εξετάσαμε τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τις εκάστοτε συνθήκες και τα εμπόδια που παρουσιάζονται. Τοποθετήσαμε τα συμβάντα στο χώρο και συζητήσαμε τη σημασία και τη δομή του κειμένου, ποια θέματα πραγματεύεται και ποια μέσα χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα αναφέραμε τα αντιθετικά ζεύγη, καλό-κακό, αλήθεια-ψέμα, δικαιοσύνη-αδικία, τύχη-ατυχία, καλοσύνη-κακία, πίστη-απιστία, αγάπη-μίσος, φιλία-έχθρα, χαρά-λύπη, γέλιο-κλάμα, ελευθερία-σκλαβιά, υπομονή-ανυπομονησία, εμπιστοσύνη-αμφιβολία. Τέλος, χρησιμοποιήσαμε το διάλογο για να αντιπαραθέσουμε τις διαφορετικές φωνές-συμπεριφορές και να παρουσιάσουμε τις ιδέες, τα επιχειρήματα τους, τις επιθυμίες τους (Μώρου, 2002: 3).

Μια αρκετά βολική εκκίνηση για να γίνει ξεκάθαρο το αφηγηματικό σχήμα και η δομή του μύθου ήταν να γραφτούν όλες οι σκηνές του (αυθεντικού) έργου, η καθεμία σε ένα καρτελάκι, ώστε αν τα ενώσουμε, να έχουμε πλήρη εποπτεία της ιστορίας, όπως μας την παραδίδει ο συγγραφέας. Αυτό, μάλιστα, έγινε μαζί με όλη την τάξη, η οποία κόλλησε τα καρτελάκια στον τοίχο. Στην κάθε σκηνή δώσαμε έναν τίτλο με βάση το «ΤΙ ΓΙΝΕΤΑΙ;» σε αυτήν. Εννοείται ότι στο «ΤΙ ΓΙΝΕΤΑΙ;» περιλαμβανόταν και το «ΠΟΙΟΣ ΤΟ ΚΑΝΕΙ;» (Αγγελόπουλος, 2016:127). Παράλληλα, κάτω από κάθε καρτέλα σημειώσαμε και την περίληψη της κάθε σκηνής και της δράσης που περιέχει. Έτσι, είχαμε καθαρό το στόχο κάθε σκηνής και το ζητούμενο για την εξέλιξη της ιστορίας μας (Σταμουλάκη, 2013: 9).

Αυτό που έχει σημασία σε κάθε κείμενο είναι η σύγκρουση προσώπων λόγω διαφορετικών αντιλήψεων ή συμφερόντων, καθώς και η σύγκρουση καταστάσεων, αξιών, ιδεών, που πολλές φορές δημιουργεί το πρόβλημα (Αγγελόπουλος, 2016: 97). Προκειμένου, να στοιχειοθετηθεί η σύγκρουση και η πλοκή που απαιτούνται για να έχει παραστατικότητα το δραματικό κείμενο πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση, αντίθεση, διάσταση, αντιπαλότητα, ρήξη στο λόγο, στις σκέψεις, στα συναισθήματα, στις καταστάσεις που αναφέρονται από την πιθανή στιχομυθία δύο υποκειμένων (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 85).

Εξάλλου, ο δραματικός μύθος στηρίζεται στην δράση του κεντρικού ήρωα και στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Στην «Οδύσσεια» η δράση του Οδυσσέα δεν είναι παρά συνεχείς συγκρούσεις με τις πρωτόγονες και μαγικές δυνάμεις. Η σύγκρουση του με τον Κύκλωπα στο

δεύτερο μέρος του κειμένου είναι η καρδιά του δραματικού μύθου (Μώρου, 2002: 6). Αυτός ενεργοποιεί και τη δράση των άλλων προσώπων· δυνάμεις που τον ανταγωνίζονται και που συγκρούεται μαζί τους και δυνάμεις που του συμπαραστέκονται στον αγώνα του για την επίτευξη κάποιου στόχου (νόστος στην Ιθάκη) (Μώρου, 2002:4).

Επιπλέον, εκκρεμεί να ειπωθεί ότι μια από τις δομικές παρατηρήσεις είναι ο διαχωρισμός των χαρακτήρων σε συμμάχους και αντιπάλους είτε μεταξύ τους, είτε ως προς τον βασικό χαρακτήρα. Έτσι, οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν το σχεδιάγραμμα των σχέσεων του ήρωα με σκοπό να κατανοήσουν τις συγκρούσεις τις οποίες θα αντιμετωπίσει στο έργο (Αγγελόπουλος 2016: 103). Εξάλλου, η εφεύρεση νέων σχέσεων συμμαχίας και αντιπαλότητας έχει μεγάλη σχέση με το βαθμό ενδιαφέροντος και ιδιαιτερότητας της ιστορίας μας. Στην «Οδύσσεια» συμμετέχουν πρόσωπα που συνδέονται με τον ήρωα φιλικά (Καλυψώ, Θεά Αθηνά, Θεός Ερμής, Θεός Αίολος, Ναυσικά, Αλκίνοος), εχθρικά (Κίρκη, Σειρήνες, Ποσειδώνας, Πολύφημος), που συνολικά συντελούν στην εξέλιξη της πλοκής και της δράσης (Σταμουλάκη, 2013: 8) και παρουσιάζονται σταδιακά κατά την εξέλιξη της ιστορίας.

Ως εκ τούτου, έπρεπε να αποδοθούν στον Οδυσσέα σαφείς εσωτερικές και εξωτερικές ιδιότητες, δηλαδή τα στοιχεία του χαρακτήρα του και η μορφή του, η συμπεριφορά του, τα κίνητρα που τη διέπουν, η κοινωνική του θέση, η σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει με τα άλλα πρόσωπα και η λειτουργία του μέσα στον δραματικό μύθο (Σταμουλάκη, 2013: 8,15). Σε αυτό το σημείο ανατρέξαμε στα αποτελέσματα των τεχνικών «ρόλος στον τοίχο», «διάδρομος συνείδησης» και «ανίχνευση σκέψεων» που εφαρμόσαμε στις διδακτικές παρεμβάσεις.

Για να προβούμε στον χαρακτηρισμό ενός προσώπου έπρεπε να δούμε ποιο είναι (ταυτότητα), τί κάνει (δράση, κατορθώματα, συγκρούσεις), τί ζητά (στόχος)· κατ' επέκταση τα κίνητρα και οι δοθείσες συνθήκες που τον ωθούν σε μια συμπεριφορά καθώς και τα μέσα που χρησιμοποιεί για την επίτευξη του στόχου του (Μώρου, 2002: 8). Γιατί εφόσον οι πράξεις του είναι απόρροια μιας σύγκρουσης και πυροδοτούνται από τα εμπόδια που βρίσκει στο δρόμο του, τότε η συμπεριφορά του μελετάται σε σχέση με τα εμπόδια αυτά, είτε εμπόδια εσωτερικά, (τα οποία βάζει ο ίδιος ο Οδυσσέας στον εαυτό του), είτε εξωτερικά (σύντροφοι, θεοί). Για παράδειγμα, ο πρωτογονισμός του Κύκλωπα υπαγορεύει να φάει μερικούς συντρόφους του Οδυσσέα· αντίστοιχα η λογική του Οδυσσέα τον οδηγεί σε σχέδιο σωτηρίας (τύφλωση του Πολύφημου).

Εξάλλου, στο δραματικό κείμενο, οι φορείς τη δράσης δεν είναι έννοιες αφηρημένες, είναι πρόσωπα «πραγματικά» που θα τους δώσουμε μορφή και κίνηση με το σώμα και τη φαντασία

μας. Οι χαρακτήρες είναι ψυχοδιανοητικές και πολιτικές οντότητες και έχουν ευθύνη για την εξέλιξη των καταστάσεων. Η μάχη ανάμεσα στις δυνάμεις που αντιπαλεύουν με γνώμονα το δίκαιο ή το άδικο, το ανθρώπινο ή το υπάνθρωπο φωτίζεται μέσα από τις ερωτήσεις και τη στοχαστική ατμόσφαιρα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός (Παπαδόπουλος, 2010: 312). Έτσι, ακολουθώντας τις βασικές δομές του μύθου και μια σειρά ερωτήσεων σχετικές ως προς το μύθο, προσδιορίσαμε τις συγκρουόμενες δυνάμεις του έργου, τα πρόσωπα, τις καταστάσεις, τις σχέσεις των προσώπων προς τα συμβάντα, (Σταμουλάκη, 2012: 6) λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τις ικανότητες και τις γνώσεις των παιδιών.

Ξεκινήσαμε με ερωτήσεις που παρείχαν πληροφορίες και απαιτούσαν μίαν απάντηση (Ποια ήταν η κατάσταση του Οδυσσέα μετά το τέλος του Τρωικού Πολέμου; Τί ήταν αυτό που έκανε τον Δούρειο Ίππο τόσο ιδιαίτερο, ώστε να χαρίσει τη νίκη στους Έλληνες; Η προσπάθεια για επιβίωση τι εμπόδια έφερε στην επιστροφή;). Συνεχίσαμε με ερωτήσεις που έχτισαν την ένταση (Πόσο επικίνδυνος ήταν ο Κύκλωπας Πολύφημος; Τι συνέβη μετά το άνοιγμα του ασκού; Μπορούσε ο Οδυσσέας μετά από όλα αυτά να έχει εμπιστοσύνη στους συντρόφους του; Πώς αντιμετώπισε τα λάθη τους που έγιναν αφορμή να καθυστερήσουν την επιστροφή στην Ιθάκη; Με ποιο τρόπο αντιμετώπισε τις Σειρήνες; Πώς λέτε να περνούσε και να ένιωθε ο Οδυσσέας στο νησί της Καλυψούς;) και με ερωτήσεις που ενθάρρυναν την επαγωγική σκέψη (Τί απόδειξη είχαμε ότι η Καλυψώ δεν σκόπευε να κάνει κακό στον Οδυσσέα; Γιατί πιστεύετε η απουσία του Οδυσσέα όλα αυτά τα χρόνια δεν έκανε την Πηνελόπη να διαλέξει κάποιον από τους μνηστήρες;). Για να καταλήξουμε σε ερωτήσεις που οδηγούν στην λήψη αποφάσεων (Τί έκανε ο Οδυσσέας φτάνοντας στο νησί;) (Woolland, 1999: 146,147).

Σαφώς τα παιδιά είχαν πληθώρα ιδεών οι οποίες δεν ήταν εφικτό να αξιοποιηθούν όλες στο σύνολο τους. Σκοπό μας ήταν να διατηρήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες από αυτές, επιβραβεύοντας με αυτό τον τρόπο τη συμμετοχή τους. Για αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν δύσκολος και σύνθετος σε αυτό το σημείο απαιτώντας ισορροπία και λεπτό χειρισμό. Βέβαια, στο τέλος διατηρήσαμε τα καλύτερα αποσπάσματα τα οποία εξυπηρετούσαν περισσότερο τους βασικούς άξονες της ιστορίας που θέλαμε να δημιουργήσουμε (Σταμουλάκη, 2013: 9), και βοηθήσαμε διακριτικά να υπάρξουν διορθώσεις, νοητικά και συντακτικά, όπου κρίθηκε αναγκαίο.

Οι ερωτήσεις δεν στόχευαν να αξιολογήσουν την κατανόηση ή την ορθότητα των απόψεων των παιδιών αλλά είχαν καθαρά διερευνητικό χαρακτήρα και στόχευαν στην ενεργοποίηση του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών και στην κινητοποίηση της σκέψης τους.

Παράλληλα, αποσκοπούσαν στην ουσιαστική εμπλοκή τους στη δημιουργία και εμβάθυνση του δραματικού περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη της συνεργατικής διερευνητικής μάθησης, στην διερεύνηση ποικιλίας οπτικών γωνιών και απαντήσεων, στην προβολή διλημάτων ηθικού και πολιτικού περιεχομένου και στη διάθεση να αναζητήσουν τις αιτίες των συμπεριφορών και των καταστάσεων, όπως και τις συνέπειες των επιλογών (Παπαδόπουλος, 2010: 311,313).

Στη θεατρική δημιουργία τα παιδιά δεν έγιναν μόνο αποδέκτες ερωτήσεων αλλά και δημιουργοί απευθύνοντας τις στον εαυτό τους αλλά και στους άλλους. Αξιοποίησαν τεχνικές που τα έφεραν στη θέση του ερωτώντος. Για παράδειγμα η τεχνική «η καρέκλα των αποκαλύψεων» τους έδωσε την ευκαιρία να ρωτήσουν ως δημοσιογράφοι και ανακριτές, με σκοπό να πληροφορηθούν για την προσωπική ζωή, τις επιδιώξεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του χαρακτήρα που ερωτάται. Επίσης, ο «μανδύας του ειδικού» τους εξοικείωσε με την έρευνα θέτοντας ερωτήματα που στόχο είχαν την αντιμετώπιση και λύση συγκεκριμένων προβλημάτων. Στον «δάσκαλο σε ρόλο» συμμετείχαν σε διάλογο με στόχο να αξιολογήσουν τις συνθήκες, τις σκέψεις και την συναισθηματική κατάσταση των άλλων (Παπαδόπουλος, 2010: 317).

Βασική είναι και η επιλογή του χρόνου και του χώρου γιατί δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα, εισάγει τη δραματική ένταση και δίνει στους ήρωες διαφορετικά ερεθίσματα στα οποία καλούνται να αντιδράσουν (Σταμουλάκη, 2013: 15). Πύλη της ιστορίας είναι η εικόνα που μας εισάγει αμέσως στο χώρο και στο χρόνο, στο κυρίως θέμα και επιπλέον δίνει πληροφορίες για τον τρόπο ζωής του ήρωα. Υπέρτατη σημασία έχουν οι εναρκτήριες σκηνές καθώς καθορίζουν την κατάσταση που οδηγεί στη δράση να αναπτυχθεί, και μας παρουσιάζουν τα βασικά σημεία του έργου επικεντρώνοντας την προσοχή μας (Σταμουλάκη, 2013: 8). Εκτός όμως από τη δραματουργική σημασία του, ο σκηνικός χώρος δημιουργεί την ατμόσφαιρα του έργου και ολοκληρώνει το αισθητικό αποτέλεσμα της παράστασης μέσω των σκηνικών (Σταμουλάκη, 2013: 15).

Επιπλέον, εξίσου σημαντικό για το δραματικό ενδιαφέρον μιας ιστορίας, είναι το κατά πόσο μια αναμενόμενη κατάσταση ανατρέπεται στην αρχή, στη μέση ή καλύτερα προς το τέλος. Και όταν μιλάμε για ανατροπές συνήθως αναφερόμαστε σε έναν εχθρό (Κύκλωπας, Σειρήνες, Σκύλλα και Χάρυβδη, Κίρκη, Ποσειδώνας), μια απειλή, ένα εμπόδιο, το οποίο ο ήρωας καλείται να αντιμετωπίσει, έτσι ώστε τα πράγματα να επανέλθουν στην αρχική ισορροπία (Σταμουλάκη, 2013: 8). Μια ανατροπή αποτελεί το σημείο «απόφασης» του ήρωα όπου έρχεται αντιμέτωπος με κάποιο «ηθικό δίλημμα». Η εναγώνια εκκρεμότητα είναι τις

περισσότερες φορές ανάμεσα στο συναίσθημα και στο καθήκον. Η επίτευξη ή μη του στόχου θα φέρει τη λύση στο πρόβλημα. Για να προχωρήσει όμως προηγείται η απόφαση. Και εδώ είναι που ο ήρωας μας βγαίνει συνήθως νικητής, στην αναμέτρηση με το πρόβλημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η παιδαγωγική παρέμβαση

3.1 Διεξαγωγή της παιδαγωγικής παρέμβασης

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης με το ένα από το δύο τμήματα της Γ' τάξης. Το τμήμα αποτελούνταν συνολικά από 23 παιδιά (10 αγόρια και 13 κορίτσια). Για τις ανάγκες της παρούσας εφαρμογής σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν δέκα (10) συνολικά διδακτικές παρεμβάσεις εκ των οποίων οι τρεις (3) τελευταίες αφορούσαν στη δημιουργία εργαστηρίου γραφής. Οι διδακτικές αυτές παρεμβάσεις είχαν διάρκεια συνήθως μιας διδακτικής ώρας (40'λεπτών). Σε μια μόνο περίπτωση οι δραστηριότητες της παρέμβασης αναπτύχθηκαν σε δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Τα μαθήματα γίνονταν εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, ενταγμένα στο ευρύτερο πρόγραμμα διδασκαλίας τους μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής.

Ο χώρος όπου αναπτύσσονταν οι διδακτικές παρεμβάσεις ήταν η τυπική αίθουσα διδασκαλίας η οποία διαμορφωνόταν κατά την διάρκεια του διαλείμματος, πριν από το μάθημα, για να μην χάνεται επιπλέον χρόνος. Τα θρανία στη τυπική τάξη διαμορφώνονταν κάθε φορά με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται η εμφάνιση ενός τεράστιου ανοιχτού χώρου που θα κάνει τους μαθητές να αισθάνονται πιο άνετα και οικεία, παρουσιάζοντας την εκάστοτε άσκηση ανάμεσα στους συμμαθητές τους και όχι ενώπιον αυτών, όπως συμβαίνει συνήθως στις παραδοσιακού τύπου διδασκαλίες (Ημέλλου, 2016: 90). Κάθε δραστηριότητα ξεκινούσε από την ολομέλεια των παιδιών σε κύκλο στο κέντρο της αίθουσας· στη συνέχεια, διαμορφώνονταν ομάδες που συνεργάζονταν προκειμένου να δράσουν, να εκφραστούν, να εξηγήσουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν, να αντιπαραβάλουν και να λάβουν αποφάσεις μέσα

στο μυθολογικό συγκείμενο (Levstik & Barton 2011, 150· Τσιάρας 2005, 83, 86· Yeage & Dorpen 2001, 111-112).

Βασικό περιορισμό αποτέλεσε ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος που απαιτούνταν για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα την τελευταία ώρα του ωρολογίου προγράμματος, που είναι και η πιο μικρή χρονικά. Παρά τα παραπάνω, ο περιορισμός του διδακτικού χρόνου διευθετήθηκε καθώς οι μαθητές συνήθισαν τις διαδικασίες και ανταποκρίνονταν σε αυτές πιο γρήγορα και εύκολα.

Οι στόχοι του σχεδιασμού διδασκαλίας αφορούσαν σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο συναισθημάτων και σε επίπεδο δεξιοτήτων (Ημέλλου, 2016: 91). Για το σχεδιασμό των μαθημάτων δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο. Δόθηκε έμφαση στην επιλογή των συμβάσεων που διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων όπως αυτοί δίνονται σε κάθε ενότητα. Έτσι, δεν προηγήθηκαν ασκήσεις ενεργοποίησης, γνωριμίας, εμπιστοσύνης (Κοντέλη, 2017: 44). Ο ρόλος του δασκάλου σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις ήταν συμβουλευτικός και διαμεσολαβητικός, ενώ συχνά ο ίδιος εντασσόταν στο δραματικό πλαίσιο όποτε κρινόταν αναγκαίο για να εξελιχθεί η υπόθεση και να ολοκληρωθεί η διαδικασία (Ματσαγούρας 2008, 33· Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 28-29· Moniot 2002, 232-233· Yeager & Dorpen 2001, 111-112· Άλκηστις 1998, 37-39).

Τέλος, θεωρήθηκε αναγκαίο πριν την έναρξη της έρευνας να ενημερωθούν οι μαθητές προκειμένου να εξασφαλισθεί η εθελοντική συμμετοχή τους. Όλοι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά. Παράλληλα, έγινε ενημέρωση των γονέων και ζητήθηκε γραπτή συγκατάθεση για τη φωτογράφιση των παιδιών στην έρευνα. Η ανταπόκριση ήταν θετική με εξαίρεση τους γονείς μιας μαθήτριας.

3.2 Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Παρατηρήσεις για την διεξαγωγή του 1^{ου} μαθήματος

Το πρώτο μάθημα πραγματοποιήθηκε στις 27/2/2018. Με την είσοδο των μαθητών στη σχολική αίθουσα η εκπαιδευτικός προσπάθησε να χτίσει την πίστη των παιδιών στο δράμα, ανακοινώνοντας τους ότι έχει φτάσει στο σχολείο ένα γράμμα με αποδέκτες τους ίδιους. Μια καλλιτεχνική εταιρεία αναζητά νέα ταλέντα στο χώρο της υποκριτικής για να πλαισιώσουν τη νέα ταινία του Γιώργου Λάνθιμου με θέμα την «Οδύσσεια» του Ομήρου. Για του λόγου του

αληθές ο φάκελος πέρασε από χέρι σε χέρι και κάθε παιδί μπόρεσε να διαβάσει παραλήπτη και αποδέκτη. Ακολούθησε συζήτηση για το πώς τους φάνηκε το γράμμα και πώς αισθάνθηκαν όταν το διάβασαν. Κάποιοι μαθητές, οι πιο ανυπόμονοι, ζητούσαν επίμονα από την εκπαιδευτικό περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του φακέλου. Ο φάκελος ανοίχτηκε και διαβάστηκε από έναν μαθητή μπροστά σε όλους.

Οι μαθητές, ως επί το πλείστον τα κορίτσια, φάνηκαν να ανταποκρίνονται στην δραστηριότητα και να προσαρμόζονται ευκολότερα στο φανταστικό χώρο του δράματος, σε αντίθεση με κάποια αγόρια τα οποία έδειξαν δυσπιστία και τη διάθεση να αστερευτούν, κάτι που ξεπεράστηκε γρήγορα όταν τους δόθηκαν επιπλέον οδηγίες. Παρατηρήθηκε, αμέσως, ένας ενθουσιασμός για την ενδεχόμενη συμμετοχή τους σε ταινία αλλά και μια μικρή αμηχανία για το πως θα το ανακοινώσουν στους γονείς τους, αν θα μπορέσουν να αποσπάσουν την άδεια τους και πως θα τα καταφέρουν παράλληλα με τα μαθήματα του σχολείου.

Επόμενο βήμα ήταν να διαμορφωθούν δύο ομάδες, μία αγοριών και μία κοριτσιών, με στόχο να συζητήσουν την πρόταση για ενδεχόμενη συμμετοχή σε ταινία, να ετοιμάσουν επιχειρήματα και να στηρίξουν την θέση τους. Μέσα σε πέντε λεπτά έπρεπε να έχουν διαμορφώσει σαφή άποψη. Υπήρξε, επίσης, μεταξύ τους ψηφοφορία το αποτέλεσμα της οποίας θα έκρινε την μελλοντική συνεργασία με την καλλιτεχνική εταιρεία. Η απόφαση ήταν ομόφωνη και θετικά διακείμενη.

Με παρότρυνση της εκπαιδευτικού μέλη από κάθε ομάδα σηκώθηκαν για να υποστηρίξουν τη θέση τους. Δεν έλειψαν, μάλιστα, και περιπτώσεις, όπου οι μαθητές επέλεξαν το χιούμορ ως μέσο για να αρθρώσουν τον λόγο τους: -Θα δεχτώ την πρόταση που μου έγινε γιατί θέλω να γίνω διάσημος, -είναι ευκαιρία να βγάλω χρήματα και να παρατήσω το σχολείο, οπότε θα δεχτώ την πρόταση, -θέλω να ζήσω την εμπειρία παίζοντας σε ταινία υπερπαραγωγή του Χόλυγουντ, -είναι ευκαιρία να αναδείξω το υποκριτικό μου ταλέντο μέσα από αυτή την ταινία, -θέλω πολύ να κερδίσω το Όσκαρ για να κάνω περήφανους τους γονείς μου, -έχω την δυνατότητα να παίξω σε ταινία του Λάνθιμου και δεν θα το εκμεταλλευτώ;, -πάντα με ενδιέφεραν οι ταινίες ιστορικού περιεχομένου, -είμαι λάτρης της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας πώς θα μπορούσα να αρνηθώ;

Αργότερα, η εκπαιδευτικός τους ανακοίνωσε ότι μέσα στο φάκελο υπάρχει και το συμβόλαιο το οποίο ο καθένας ξεχωριστά θα πρέπει να υπογράψει. Ακολούθησε συζήτηση για το τι είναι συμβόλαιο και ποια είναι η χρησιμότητα του. Η υπογραφή των μαθητών με ψευδώνυμα και όχι με τα πραγματικά τους ονόματα βοήθησε ακόμα περισσότερο στο να οικειοποιηθούν τους

ρόλους τους. Η εκπαιδευτικός σε ρόλο διευθυντή της καλλιτεχνικής εταιρείας, θέλοντας να προχωρήσει την πλοκή του δράματος και να δημιουργήσει δραματική ένταση, άρχισε να τηλεφωνεί στους επίδοξους ηθοποιούς με σκοπό να συζητήσει μαζί τους θέματα που αφορούν την επαγγελματική τους πορεία (είναι η πρώτη σας δουλειά στον κινηματογράφο; Έχετε συνεργαστεί ξανά με τον Γιώργο Λάνθιμο; Ποια ήταν η τελευταία σας δουλειά στον κινηματογράφο; Εργάζεστε και στο θέατρο;) και να δώσει πληροφορίες για τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής του κάστινγκ.

Με την τεχνική του «μανδύα του ειδικού» οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους και προχώρησαν μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του δράματος, όπου μπόρεσαν να πάρουν αποφάσεις χωρίς συνέπειες. Ο ενθουσιασμός και η γενική αποδοχή της μεθόδου της πρώτης διδακτικής παρέμβασης, που δεν απαιτούσε μεγάλη σωματική έκφραση και έκθεση μπροστά στους συμμαθητές, δικαίωσε την επιλογή των συμβάσεων. Το γεγονός αυτό πρόσφερε στιγμές χαλάρωσης και ευκαιρίες μάθησης τόσο ως προς το θέμα της διαπραγμάτευσης, όσο και ως προς το τρόπο (Κοντέλη 2017: 65). βοήθησε τους πιο ντροπαλούς να ξεπεράσουν τις αναστολές τους αλλά έκανε το μάθημα αρκετά στατικό.

Παρατηρήσεις για τη διεξαγωγή του 2^{ου} μαθήματος

Το δεύτερο μάθημα πραγματοποιήθηκε στις 6/3/2019. Η εκπαιδευτικός σε ρόλο σκηνοθέτη απευθύνθηκε στα παιδιά-μελλοντικούς ηθοποιούς και τους ανακοίνωσε ότι από σήμερα ξεκινάνε οι οντισιόν με σκοπό την επιλογή αυτών που θα πλαισιώσουν την ταινία. Η πρώτη δοκιμασία ήταν ένας αυτοσχεδιασμός, ένα ταξίδι πίσω στο χρόνο, τη στιγμή του αποχωρισμού Οδυσσέα-Πηνελόπης. Τέσσερις μαθητές ανταποκρίθηκαν αμέσως με μεγάλη προθυμία στον αυτοσχεδιασμό και μάλιστα προσκάλεσαν κάποιο συμμαθητή τους για να σταθεί δίπλα τους και να παίξει τον αντίστοιχο ρόλο. Η πρόσκληση που απηύθυναν, η οποία έγινε με κριτήριο την προσωπική τους προτίμηση για συμμαθητές με τους οποίους θα ήθελαν να συνεργαστούν και στις επόμενες δραστηριότητες, λειτούργησε προπαρασκευαστικά για την συγκρότηση ομάδων σε επόμενα στάδια της διδασκαλίας.

Στόχος του αυτοσχεδιασμού ήταν να εξερευνήσουν τα παιδιά τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές, να προβάλουν ενδεχομένως πτυχές της προσωπικότητας δύο πολύ σημαντικών χαρακτήρων της «Οδύσσειας», να συγκρίνουν το ήθος του Οδυσσέα (αποχαιρετάει την οικογένεια του χωρίς ένταση) και της Πηνελόπης (μιλάει ήρεμα και γλυκά) και να αξιολογήσουν την στάση τους σε συνάρτηση με την παρούσα κατάσταση. Είχαν, λοιπόν, την

δυνατότητα να εστιάσουν περισσότερο στην αριστοτεχνική ψυχογράφηση (Ημέλου, 2016: 91) των δύο ηρώων και στη σταδιακή προσέγγισή τους, λαμβάνοντας υπόψη την μεταξύ τους σχέση, την πρόσφατη γέννηση του γιου τους και τις ιδιαίτερες συνθήκες που είχαν διαμορφωθεί, ώστε να ακολουθήσει η αναγκαστική αναχώρηση του Οδυσσέα από το νησί. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό οι μαθητές ανέπτυξαν μηχανισμούς έκφρασης με λόγο και κίνηση, αξιοποιώντας το διάλογο, τη δράση, τη πλοκή και τη δραματική ένταση. Το μόνο αρνητικό που παρατηρήθηκε στον συγκεκριμένο αυτοσχεδιασμό ήταν μια μικρή αμηχανία, μεταξύ των μαθητών που κλήθηκαν να υποδυθούν το ζευγάρι, κάτι όμως που στην πορεία ξεπεράστηκε.

Στη συνέχεια ακολούθησε η δεύτερη θεατρική δραστηριότητα. Οι μαθητές έπρεπε να συνεργαστούν σε ομάδες λειτουργώντας ως συν-δημιουργοί στην εξωτερίκευση των «εσωτερικών φωνών» των χαρακτήρων, να ανιχνεύσουν τις ενδόμυχες σκέψεις, τα συναισθήματα των ηρώων, να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων αποφάσεων (Ημέλου, 2016: 95). Αναλυτικότερα, μέσα από αυτή την δραστηριότητα, επιδιώξαμε οι μαθητές να αναδείξουν τα κίνητρα ενός χαρακτήρα και να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά του ήθους της Πηνελόπης (ανέκφραστη, αμήχανη, συγκρατημένη, πιστή και υπάκουη σύζυγος, συναισθηματική, φρόνιμη, σκληρή και ταυτόχρονα τρυφερή, κλπ.) και του Οδυσσέα (αμήχανος επίσης, ευαίσθητος, συναισθηματικός, ανθρώπινος, καρτερικός, κλπ.) συσχετίζοντας την εικόνα των ηρώων με τις αξίες που υπήρχαν στην εποχή στην οποία αναφέρεται το έπος.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί το ενδιαφέρον με τη μορφή συναισθηματικής τοποθέτησης απέναντι στα πρόσωπα και τις καταστάσεις που τα έκαναν να υποφέρουν και είναι έκδηλο στις παρακάτω φράσεις (Κωστή, 2016: 268). **Ενδεικτικά οι σκέψεις που ακούστηκαν στην τεχνική «φωνές μέσα στο μυαλό»: Οδυσσέας:** -Θα παίρνω δύναμη από εσένα και το παιδί μας, -να προσέχεις το γιο μας, -πάρε αυτό το φυλαχτό για να με έχεις πάντα στη σκέψη σου, -πιστεύω να γυρίσω γρήγορα, -θα μου λείψετε πάρα πολύ, -να θυμάστε πως σας αγαπώ, -είμαι πατέρας αλλά και πολεμιστής και οφείλω να κάνω το καθήκον μου. **Πηνελόπη:** -Μακάρι ο πόλεμος να τελειώσει σύντομα και να γυρίσεις γρήγορα κοντά μας, -να προσέχεις, -θα προσεύχομαι στους θεούς καθημερινά, -προσπάθησε να γυρίσεις ζωντανός, -είσαι δυνατός και ξέρω ότι θα τα καταφέρεις, -θα μας λείψεις, να μην μας ξεχνάς, -όταν μεγαλώσει ο γιος μας θα του μιλήσω για τον γενναίο πατέρα του.

Οι μαθητές κατάφεραν να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα με την υποστήριξη και προτροπή της εκπαιδευτικού, η οποία συχνά ανακεφαλαίωνε τις συνθήκες κάτω από τις

οποίες γινόταν η αναχώρηση για τον πόλεμο και προέτρεπε τους μαθητές να μπουν στη θέση των ηρώων και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους (Ημέλου, 2016: 96). Στη συνέχεια με την τεχνική «ρόλος στον τοίχο» η εκπαιδευτικός προέτρεψε τους μαθητές να «επικοινωνήσουν» με τους χαρακτήρες, σε κλίμα ενσυναίσθησης και στοχασμού (Παπαδόπουλος, 2010: 249), εμπλουτίζοντας τα σχεδιαγράμματα στον πίνακα με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των δύο χαρακτήρων, με βάση τις αξίες της εποχής αλλά την εικόνα τους εκείνη τη δεδομένη στιγμή (βλ. Παράρτημα Δ.1)

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση. Η εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις (σας άγγιξε η σκηνή του αποχωρισμού; βρήκατε ότι σας αφορά; σε ποιο άλλο μέρος ή εποχή θα τοποθετούσατε τη σκηνή; έπρεπε ο Οδυσσεύς να εγκαταλείψει την οικογένεια του και να πάει στον πόλεμο;), υποστήριξε τους μαθητές προκειμένου να ανοίξουν έναν διάλογο δίνοντας τους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους σχετικά με τις συνέπειες του πολέμου.

Ενδεικτικά απόψεις που ακούστηκαν κατά την διάρκεια της συζήτησης: -Ήταν πολύ συγκινητική η στιγμή του αποχωρισμού, -ο Οδυσσεύς έπρεπε να παραμείνει στην Ιθάκη γιατί οικογένεια σημαίνει αγάπη, στοργή, φροντίδα, σεβασμός, ασφάλεια. Στοιχεία όπως τα παραπάνω, έδειξαν ότι οι μαθητές έδωσαν μεγάλη σημασία στην ψυχική δοκιμασία από την απουσία συντρόφου και στο ρόλο της οικογένειας, γεγονός που και ο ίδιος ο Όμηρος αναδεικνύει μέσα από το έργο του.

Σε μερικές, μάλιστα, περιπτώσεις η διαχρονικότητα των καταστάσεων οδήγησε σε μια αίσθηση ευρύτερου ενδιαφέροντος, αφού το παρελθόν ως παράδειγμα τείνει να καταλήγει σε δράση για την αντιμετώπιση παρόμοιων σύγχρονων προβλημάτων (Κωστή, 2016: 268). Κάποιοι μαθητές εξέφρασαν απόψεις όπως: -πόλεμος σημαίνει σκοτωμοί, απώλεια, δυστυχία, καταστροφή, -δεν υπάρχει ελευθερία και δημοκρατία -Φαίνεται ότι όσα χρόνια και αν περάσουν πόλεμοι θα υπάρχουν και πάντα θα χωρίζουν τις οικογένειες, -θα υπάρχουν πολλά παιδιά στον κόσμο που θα βρίσκονται στην ίδια θέση με τον Τηλέμαχο, -ίσως και σε χειρότερη, -χωρίς κανέναν από τους δυο γονείς, -πόσες οικογένειες υπάρχουν που θα περιμένουν να σμίξουν μεταξύ τους, -κάποιοι λαοί ζουν τέτοιες σκηνές ακόμα και σήμερα και περιμένουν να επιστρέψουν στην δικιά τους Ιθάκη».

Παρατηρήσεις για την διεξαγωγή του 3^{ου} μαθήματος.

Το 3^ο μάθημα πραγματοποιήθηκε στις 13/3/2019. Τα πρώτα δεκαπέντε λεπτά αφιερώθηκαν στην αφήγηση και δραματοποίηση της σκηνής με τον Κύκλωπα. Η δραματοποίηση λειτούργησε ως εργαλείο για την αναβίωση και το «ζωντάνεμα» των κειμένων της «Οδύσσειας», καθώς ενίσχυσε και ανέδειξε τις αξίες που ενυπάρχουν σε αυτά μέσα από μια διαδικασία βιωματικής γνώσης και ουσιαστικής επικοινωνίας των μαθητών (Γκατζόγια, 2018: 478).

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά διαμορφώνοντας το κλίμα της εποχής και ενεργώντας σύμφωνα με τα δεδομένα του μυθολογικού περιεχομένου. Στόχος της δραματοποίησης ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά σε βάθος τη δράση και την εσωτερική σύγκρουση των ηρώων· να δουν να ακούσουν και να αισθανθούν τις καταστάσεις των ηρώων σα να βρίσκονται ανάμεσα τους. Να δεχτούν τα ίδια την απειλή, το φόβο, την αγωνία, από τις δραματικές καταστάσεις του Οδυσσέα και των συντρόφων του μέσα στην σπηλιά του Πολύφημου.

Ακολούθησε η τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας». Η εκπαιδευτικός σε ρόλο Κύκλωπα επεδίωξε να παρουσιάσει το θέμα στην ομάδα και με τις απαντήσεις της να ωθήσει τους μαθητές στην εμβάθυνση των συλλογισμών τους (Παπαδόπουλος, 2010: 264). Η τεχνική αυτή βοήθησε να αποκαλυφθούν πληροφορίες, στάσεις, κίνητρα, να συγκεντρωθούν νέα στοιχεία, να ξεκαθαρίσουν καταστάσεις και συναισθήματα, να αναπτυχθεί και να εμπλουτιστεί ο περιβάλλον κόσμος των χαρακτήρων. Όσο πιο επιδέξιες οι ερωτήσεις των παιδιών τόσο περισσότερο εμπλουτιζόταν ο χαρακτήρας και αναδεικνύονταν οι συνθήκες του δρώμενου (Γκατζόγια, 2018: 384).

Κατά την διάρκεια αυτής της τεχνικής, την οποία παρακολούθησαν όλοι με απόλυτη σοβαρότητα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τα αίτια των αντιδράσεων του Κύκλωπα και του Οδυσσέα. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την καθημερινή προφορική ομιλία, να υποβάλουν καίριες ερωτήσεις και να δώσουν τυπικές απαντήσεις. Το κύριο ζητούμενο σε αυτήν τη δραστηριότητα ήταν οι διαφορετικές οπτικές γωνίες ενός γεγονότος από την πλευρά του εκάστοτε χαρακτήρα.

Ενδεικτικά οι ερωτήσεις που έγιναν στον Κύκλωπα: -Γιατί εκείνη την ημέρα είχες ξεχάσει ανοιχτή την πόρτα της σπηλιάς σου; -Πως ένιωσες όταν έφαγες τους συντρόφους του Οδυσσέα; -Γιατί πίστευες κάποιον που σου παρουσιάστηκε με το όνομα «Κανένας»; -Πως νιώθεις τώρα που είσαι τυφλός;. **Ενδεικτικά οι ερωτήσεις που έγιναν στον Οδυσσέα:** - Θεωρείς ότι οι σύντροφοι σου έκαναν λάθος βάζοντας χέρι στα πράγματα του Κύκλωπα; - Θα μπορούσες να είχες λύσει διαφορετικά το θέμα, χωρίς να τον τυφλώσεις; - Έχεις τύψεις

για αυτό που έκανες στον Κύκλωπα; -Αν σου δινόταν η ευκαιρία να λύσεις διαφορετικά το θέμα, τι θα έκανες;

Είναι χαρακτηριστικές οι αναφορές, ειδικά στην περίπτωση του μαθητή που κάθισε στην καρέκλα και υποδύθηκε τον Οδυσσέα, που φανερώνουν μια συναισθηματική τοποθέτηση απέναντι στα πρόσωπα και τις καταστάσεις, η οποία έχει συχνά τη μορφή της επίγνωσης των δύσκολων συνθηκών (Κωστή, 2016: 240) που αντιμετώπισαν και της προσπάθειας που κατέβαλαν. Για παράδειγμα σε ερώτηση παιδιού προς τον Οδυσσέα για το αν θεωρεί ότι οι σύντροφοι του έπεσαν σε σφάλμα βάζοντας χέρι στα πράγματα του Κύκλωπα, απάντησε; «Είναι ταλαιπωρημένοι, πεινασμένοι και φοβισμένοι. Έχουν περάσει τόσα για να φτάσουν στην πατρίδα και ποιος ξέρει τί άλλο θα αντιμετωπίσουν. Έχουν χάσει την ελπίδα τους και κάποιιοι από αυτούς έχασαν τους φίλους τους. Μετά τις δυσκολίες που καταφέραμε να αντιμετωπίσουμε, μπορώ να δικαιολογήσω τις πράξεις τους».

Στη συνέχεια οι μαθητές με τη συνδρομή των εικαστικών τεχνών και της μουσικής («Νυχτερινός περίπατος», Χατζιδάκις), ετοίμασαν και αυτοσχεδίασαν σε ομάδες των τεσσάρων παγωμένες εικόνες του Πολύφημου, των συντρόφων και του Οδυσσέα στη σπηλιά, σύμφωνα με τις οδηγίες της εκπαιδευτικού (βλ. Παράρτημα Γ.2). Στόχος ήταν να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες με την κατανόηση του εσωτερικού τους εαυτού· μέσα από την ασφάλεια που τους δίνει ο ρόλος να αποκαλύψουν τις πραγματικές αιτίες και προθέσεις και να καλλιεργήσουν την κριτική και στοχαστική τους ικανότητα (Παπαδόπουλος, 2010: 254).

Με αυτόν τον τρόπο οι ομάδες επικοινωνήσαν με τη γλώσσα του σώματος, προσπαθώντας να δώσουν σαφήνεια στις κινήσεις τους. Η τεχνική λειτούργησε στο να υπάρξει διάθεση εμπιστοσύνης και συνεργασίας από τις ομάδες. Δεν έλειψαν βέβαια οι στιγμές αυθεντικού γέλιου και ευφορίας, όταν τα παιδιά αντίκριζαν τις περίεργες στάσεις ή εκφράσεις των συμμαθητών τους. Την τεχνική της «παγωμένης εικόνας» διαδέχτηκε η τεχνική της «ανίχνευσης σκέψης» όπου αποσαφηνίστηκαν οι ρόλοι και οι στάσεις των ηρώων. Υπήρξε ευχάριστο κλίμα και η τεχνική της «παγωμένης εικόνας» αποδείχθηκε ευφάνταστη, δημιουργική και διασκεδαστική.

Παρατηρήσεις για την διεξαγωγή του 4^{ου} και 5^{ου} μαθήματος

Τα 4^ο & 5^ο μάθημα πραγματοποιήθηκε στις 20/3/2019 σε ένα συνεχόμενο δώρο. Σε αυτό βοήθησε η εκπαιδευτικός της τάξης η οποία μας παραχώρησε την ώρα της ευέλικτης ζώνης.

Στόχος του μαθήματος ήταν μέσω του δράματος και πιο συγκεκριμένα του αυτοσχεδιασμού, να βρεθούν οι μαθητές στην θέση των συντρόφων, να βιώσουν το επείγον της κατάστασης και να κατανοήσουν την έννοια και την αξία της εμπιστοσύνης.

Στους αυτοσχεδιασμούς με τον δάσκαλο σε ρόλο συστάθηκαν δύο ομάδες μαθητών με τους περισσότερους να τάσσονται σαφώς υπέρ των ατόμων που έδειξαν εμπιστοσύνη στον Οδυσσέα και δεν άνοιξαν τον ασκό του Αιόλου. Κάποιοι ελάχιστοι μαθητές ένιωσαν να τους εξιτάρει ο ρόλος των κακών της υπόθεσης και τάχθηκαν υπέρ των άπιστων συντρόφων. Τους ζητήθηκε, λοιπόν, να συζητήσουν την κατάσταση και να ετοιμάσουν επιχειρήματα, στηρίζοντας τη θέση τους. Οι ομάδες ξεκίνησαν να εργάζονται ενώ η εκπαιδευτικός είχε ρόλο βοηθητικό, περνώντας από όλες τις ομάδες και λύνοντας τυχόν απορίες. Οι μαθητές μέσα σε δέκα λεπτά είχαν διαμορφώσει σαφή άποψη.

Η εκπαιδευτικός σε ρόλο Οδυσσέα έπρεπε να πάρει μια απόφαση με βάση τις προτάσεις που θα ακούγονταν. Κάθε φορά σηκωνόταν ένα παιδί- εκπρόσωπος για να υποστηρίξει τις θέσεις της εκάστοτε ομάδας. Στόχος ήταν οι μαθητές να μάθουν να επιχειρηματολογούν, να εκφράζουν ελεύθερα τη σκέψη τους, να νιώσουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα, να παλέψουν για ένα κοινό σκοπό· να ακούσουν και να σεβαστούν τη γνώμη των άλλων, να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους και να μην διακόπτουν τον συνομιλητή τους, να κατανοήσουν τη σημαντικότητα και την δυναμική της ομάδας τους (Γκατζόγια, 2018: 341). Υπήρξαν, βέβαια, και περιπτώσεις όπου κάποιος άλλος από την ίδια ομάδα σηκωνόταν ταυτόχρονα και συμπλήρωνε ή διευκρίνιζε.

Ενδεικτικά από την μεριά των πιστών συντρόφων του Οδυσσέα ακούστηκαν φράσεις όπως: -Από τη μεριά μας έγινε προσπάθεια να τους πείσουμε να μην ανοίξουν τον ασκό του Αιόλου, -πολλές φορές κατά την διάρκεια του ταξιδιού προσπάθησες να μας προφυλάξεις, οπότε για να μας κρατάς κρυφό τον ασκό του Αιόλου θέλεις να μας προφυλάξεις και αυτή τη φορά, -τους είπαμε ότι θέλεις πάντα το καλό μας και την ασφαλή επιστροφή στην πατρίδα οπότε θα έπρεπε να σου δείξουμε εμπιστοσύνη και να μην ανοίξουμε τον ασκό. **Από την αντίθετη μεριά ακούστηκαν τα εξής:** -Μας παρέσυρε η περιέργεια μας Οδυσσέα, φανταστήκαμε ότι ο ασκός περιέχει κάτι πολύτιμο για να μην θέλεις να το μοιραστείς μαζί μας, -μας θάμπωσε ο χρυσός που φανταστήκαμε ότι μπορεί να έχει ο ασκός, κάποιοι λίγοι προκάλεσαν την διχόνοια στο καράβι και μας παραπλάνησαν, -κατάφερες να μας κρατήσεις ζωντανούς μέχρι τώρα, δεν έπρεπε να δείξουμε ασέβεια και έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο.

Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, με την μεθοδευμένη συνδρομή της εκπαιδευτικού, οι μαθητές δημιούργησαν αντί να ερμηνεύσουν κάτι δεδομένο· ενδιαφέρθηκαν για τη διαδικασία και για το αποτέλεσμα· γίναν ηθοποιοί, συγγραφείς και σκηνοθέτες· παρήγαγαν ιδέες, έφτιαξαν σκηνές και δραματικούς χαρακτήρες· διαχειρίστηκαν συμπεριφορές· ενίσχυσαν τον αυθορμητισμό τους, την ελεύθερη έκφραση (Γκατζόγια, 2018: 384)· ήρθαν αντιμέτωποι με μια διλληματική κατάσταση, η διαπραγμάτευση της οποίας γέννησε καινούρια γνώση· εστίασαν στην συλλογική συνεργασία, στην αμοιβαία ανταλλαγή σκέψεων, συναισθημάτων, ιδεών δημιούργησαν πεδίο ελεύθερο για πειραματισμό χωρίς το φόβο του λάθους και της αξιολόγησης (Γκόβας, 2002: 19).

Με δραστηριότητες διαλόγου, που έπαιρναν τη μορφή λόγου-αντίλογου, οι μαθητές επιδίωξαν να αναπτύξουν δεξιότητες επιχειρηματολογίας, σύμφωνα με τα δεδομένα της εποχής που μελετούσαν και να καλλιεργήσουν τον λόγο τους σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο (Κωστή, 2016: 260). Από την αρχή φάνηκε πως οι μαθητές έχουν ενταχθεί σε μια εσώτερη διαδικασία ενσυναίσθησης στο παρελθόν και μάχονται για αυτό (Κωστή, 2016: 242). Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι φορές που διακρίναμε ανταγωνισμό μεταξύ των δύο ομάδων με τη συζήτηση να γίνεται πιο έντονη καθώς αυξανόταν η ταύτιση των μαθητών με την θέση της εκάστοτε ομάδας.

Έπειτα, οι μαθητές προχώρησαν σε πρωτότυπες σκηνικές συνθέσεις με την τεχνική «κύκλος της συνείδησης» χρησιμοποιώντας ελάχιστα τον λόγο και δίνοντας έμφαση στη μεταφορική απόδοση συναισθημάτων και ηθών (Κωστή, 2016: 299)· με στόχο να έρθουν σε επαφή με το δίλημμα. **Ενδεικτικά οι φράσεις που ακούστηκαν:** Μην κρατάς μυστικά.. Αποκάλυψε την αλήθεια για τον ασκό. Εμπιστεύσου τους συντρόφους σου.

Η διεξαγωγή του μαθήματος έγινε με πλήρη σοβαρότητα και ησυχία. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με διάθεση, ζωντάνια, ενεργή και συνολική συμμετοχή. Το μοίρασμα του λόγου, τόσο στις ομάδες όσο και στην παρουσίαση των θέσεων προσπαθήσαμε να είναι όσο το δυνατόν πιο ισορροπημένο. Μέσα από τη θεατρικότητα, τον διάλογο, τις διαφορετικές απόψεις, τη δημιουργία επιχειρημάτων, την ομαδικότητα και τη συνεργασία οι μαθητές φάνηκαν να το διασκεδάζουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι με την πρόοδο των δραστηριοτήτων η γλωσσική απόδοση γινόταν όλο και πιο άνετη, ρεαλιστική και αβίαστη, καθώς οι μαθητές φαίνονταν πιο εξοικειωμένοι και χρησιμοποιούσαν ελεύθερα τη γλώσσα, σύμφωνα με το δραματικό πλαίσιο (Κωστή, 2016: 278).

Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε αδυναμία από κάποιους μαθητές στη γλωσσική έκφραση η οποία ήταν φτωχή και περιοριστική. Εντούτοις το θετικό ήταν ότι δόθηκε η ευκαιρία στους

πιο σιωπηλούς και χαμηλών τόνων μαθητές να εκφραστούν. Η αδυναμία αυτή εξηγεί, ίσως, και την προτίμηση των ίδιων των μαθητών σε σκηνικές αποδόσεις που στηρίζονται στην σωματική έκφραση, χωρίς προσχεδιασμένο λόγο, προφορικό ή γραπτό (Κωστή, 2016: 255).

Ωστόσο, στη φάση αυτή μας ενδιέφερε περισσότερο η ενθάρρυνση των συμμετεχόντων στο παιχνίδι, ο εντοπισμός θετικών και προς βελτίωση σημείων της θεατρικής τους παρουσίας και ο διαμοιρασμός των αξιολογικών τοποθετήσεων των ομάδων με την ολομέλεια της τάξης, προκειμένου να εμπλουτίζονται σταδιακά οι προσπάθειες των ομάδων (Ημέλου, 2016: 96).

Το μάθημα αποτέλεσε αφορμή για μια ουσιαστική συζήτηση στο τέλος σχετικά με το θέμα της εμπιστοσύνης. Υπήρξαν στοιχεία αναστοχασμού σε ρόλο και αλλαγή της σκέψης των μαθητών επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι «η σκέψη μέσα από μια κατάσταση επιβάλλει αμέσως ένα διαφορετικό είδος σκέψης (Ο' Neil, 1995). Προσωπικοί προβληματισμοί και ερωτήματα αναδύθηκαν μέσα από τη συναισθηματική εμπλοκή και την ταύτιση με το ρόλο, σχετικά με την περιέργεια και την εμπιστοσύνη (Η περιέργεια βγαίνει πάντα σε κακό; Πρέπει να ακούμε τις συμβουλές των άλλων ή το ένστικτό μας;).

Σύμφωνα με τις αντιδράσεις των μαθητών στις ομάδες αναστοχασμού, οι θεατρικές δραστηριότητες τους βοήθησαν στο να συσχετίσουν στάσεις και αξίες των ηρώων της εποχής κατά την οποία συντέθηκαν τα κείμενα με τις δικές τους αξίες και στάσεις, να διερωτηθούν για την επικαιρότητα των αξιών που προσέγγισαν, να εντοπίσουν αλλαγές που έχουν προκύψει στο σύστημα αξιών των ανθρώπων του «τότε» και του σήμερα και να προβληματιστούν για αυτές (Ημέλου, 2016: 157).

Παρατηρήσεις για την διεξαγωγή του 6^{ου} & 7^{ου} μαθήματος

Τα 6^ο και 7^ο μάθημα πραγματοποιήθηκαν στις 27/3/2019 και 3/4/2019 αντίστοιχα. Τα κριτήρια επιλογής και δόμησης του σχεδιασμού αυτών των μαθημάτων διαμορφώθηκαν σε επίπεδο δεξιοτήτων με βάση την ανταπόκριση που έδειξαν οι μαθητές σε συγκεκριμένες μεθόδους προηγούμενων διδασκαλιών. Στόχος ήταν να καλυφθούν οι δυσκολίες γλωσσικής έκφρασης κάποιων μαθητών. Έτσι, επιλέχθηκαν τεχνικές όπως ο «διάδρομος συνείδησης» και η «παγωμένη εικόνα» στις οποίες οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό, προθυμία και μεγαλύτερη εξοικείωση (βλ. Παραρτήματα Δ.3, Δ.4, Δ.5, Δ.6).

Ιδιαίτερης σημασίας για την ανάδειξη οπτικής γωνίας ποικίλων και καιρίων για τα μυθολογικά συμβάντα ρόλων, φαίνεται ότι στάθηκε ο «διάδρομος συνείδησης» (Κωστή,

2016: 280). Το ενδιαφέρον των μαθητών με αφορμή την συγκεκριμένη τεχνική εκδηλώθηκε με την μορφή ηθικών κρίσεων (Κωστή, 2016: 291). Η μια ομάδα μαθητών φάνηκε να αντιλαμβάνεται τον θυμό του Οδυσσέα και να τον αιτιολογεί, καθώς η στάση των μνηστήρων δεν είναι θεμιτή και η πράξη της μνηστηροφονίας, αποτελεί πράξη αποκατάστασης της υπόληψης του ήρωα (Μουστάκης, 2018: 89). Έκδηλη ήταν η επικριτική στάση της άλλης ομάδας. Συχνά, οι δύο ομάδες αντιπαλεύονταν η μία την άλλη ενισχύοντας την αμφιταλάντευση ή το αδιέξοδο και, επομένως, την τραγική θέση του ήρωα (Παπαδόπουλος, 2010: 261).

Ενδεικτικές φράσεις που ακούστηκαν: -Ήταν σωστή η απόφαση σου να σκοτώσεις τους μνηστήρες, -και λίγα τους έκανες, -ήταν ο μόνος τρόπος να σώσεις την γυναίκα σου και το βασίλειο σου, -δεν σεβάστηκαν ότι τόσα χρόνια βρισκόσουν στον πόλεμο ενώ αυτοί διασκεδάζαν, -μετά από τόσους σκοτωμούς στον πόλεμο και τόσες χαμένες ανθρώπινες ζωές θα μπορούσες να λύσεις το θέμα με τους μνηστήρες διαφορετικά, -η δολοφονία δεν είναι λύση, -όσο κακό και αν σου έχει κάνει ο άλλος, -τι παράδειγμα δίνεις στο παιδί σου, -η φυλακή θα ήταν μια καλή τιμωρία για αυτούς.

Στην τεχνική της «παγωμένης εικόνας» οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να κινηθούν στο χώρο προχωρώντας σε συμβολικές και αφηρημένες δραστηριότητες, γεγονός που έκανε το μάθημα πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό. Οι παρουσιάσεις και οι σκηνικές αποδόσεις μέσα στην τάξη αποδίδονταν περισσότερο «φροντισμένα», εμπλέκοντας στοιχεία φαντασίας και συναισθήματος απόλυτα εναρμονισμένα με το ιστορικό πλαίσιο.

Η τεχνική της δραματοποίησης λειτούργησε όπως και στις προηγούμενες διδασκαλίες ως εργαλείο καλλιτεχνικής έκφρασης αφού οδήγησε σε ένα σκηνικό αποτέλεσμα με καλλιτεχνικές δράσεις/παιχνίδι και απόλυτη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα (Γκατζόγια, 2018: 316). Όπως υποστηρίζει ο Μουδατσάκης (1994: 31) με την δραματοποίηση οι μαθητές «αυτοπαιδεύονται», ζουν και ανιχνεύουν μόνοι τους τη Μυθολογία, αναπτύσσουν μια διαίσθηση που τους οδηγεί στον μυελό των γεγονότων, στην ενδότερη φύση μιας σύγκρουσης-πάλης των ιδεών, που σημαδεύουν την αρχή κάθε ανθρώπινης περιπέτειας. Για παράδειγμα, παίζω τον Οδυσσέα σημαίνει ζω, κατανοώ και εκφράζω το νόημα να είμαι στη θέση του.

Τα τελευταία πέντε λεπτά της εβδομης διδασκαλίας οι μαθητές σε ρόλο κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα κενά από τις σελίδες του προσωπικού ημερολογίου του Οδυσσέα και της Πηνελόπης. Το ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε για να προκαλέσει νέα ένταση, αύξηση της περιέργειας και ως μέσο αναστοχασμού και συσσωρευτικού απολογισμού των μαθημάτων

που προηγήθηκαν. Σύμφωνα με την Αυδή-Χατζηγεωργίου (2017: 82,83) η γραφή κειμένων σε ρόλο προωθεί την ανάπτυξη της δεξιότητας του μαθητή στο γραπτό λόγο, γιατί τον διευκολύνει να υιοθετήσει την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία και το κατάλληλο ύφος για τη συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας. Κάποια ημερολόγια διαβάστηκαν από τους μαθητές.

3.3 Συμπεράσματα του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής

Θέτοντας ένα χρονικό περιθώριο τριών διδακτικών ωρών (χρησιμοποιήσαμε όπου χρειάστηκε και τα δέκα λεπτά του διαλείμματος) οι μαθητές προχώρησαν ομαδοσυνεργατικά, στην εμβάθυνση της έννοιας «διάλογος» αρχίζοντας από την απλή καταγραφή μιας στιχομυθίας και την απόδοση των σκέψεων και των κρίσεων με διαλογική μορφή. Συνέχισαν, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, στην παραγωγή πιο σύνθετων μορφών λόγου που ξεκινούν μεν από τον διάλογο, διευρύνονται δε προς τη μορφή του δράματος, εμπλουτιζόμενες με επιμέρους στοιχεία (συγκρούσεις, χαρακτήρες, καταστάσεις) (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 85).

Μέσα από το διάλογο προάγεται η δράση, ξεδιπλώνονται οι βασικές πτυχές του χαρακτήρα του ήρωα (στον Οδυσσέα π.χ. η τόλμη, η εξυπνάδα), οι επιθυμίες του, και προσδιορίζονται οι απόψεις και οι αντιπαραθέσεις του σε σχέση με τα υπόλοιπα δρώντα πρόσωπα (τα επιχειρήματα των προσώπων θα πρέπει να είναι ισχυρά και ευκρινή). Μέσα από το «εγώ» και το «εσύ» οργανώνεται η σύγκρουση από το συγγραφέα. Ο διάλογος κυριαρχεί σε ποσότητες στο δραματικό κείμενο και οφείλει να είναι πυκνός, ζωντανός, με ειρμό και ενότητα τόνου (Μώρου, 2002: 10,11). Είναι προφανές πως ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να πετύχει μια απλή γραφή (ανάλογη με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών), ένα διάλογο σύντομο, σαφή και δραματικό που θα αφήνει να φανεί η δύναμη της σύγκρουσης χωρίς περιττά λόγια· θα φωτίζει και θα προετοιμάζει τις σχέσεις και τα συμβάντα του έργου (Σωτήρχου, 2008: 40). Πάντως, οι μικρές γοργές φράσεις, ο ενδιαφέρων, περιεκτικός, σαφής λόγος, κάποτε με χιούμορ ή αφέλεια ή ευφυΐα (ανάλογα με τον χαρακτήρα, το δραματικό μύθο, κ.τ.λ.), τα έξυπνα επιχειρήματα θα είναι μερικά από τα ζητούμενα στον διάλογο μας (Μώρου, 2002: 11).

Στη πορεία της μεταγραφής του αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό, αξίζει να σημειωθεί ότι η ιστορία μας θα περιέχει μια σειρά καταστάσεων με ορισμένο χρονικό διάστημα, δηλαδή αρχή, μέση και τέλος, όπου η καθεμιά από αυτές θα ξεπηδά από την προηγούμενη και θα μας προκαλεί την προσδοκία μιας ακόμα αλλαγής μέχρι το τέλος της δράσης (Σταμουλάκη, 2013: 9). Αφαιρέσαμε, λοιπόν, τα περιγραφικά, αφηγηματικά στοιχεία και μεγιστοποιήσαμε τα δραματικά, το διάλογο, τη δράση των προσώπων· προκειμένου το ενδιαφέρον και η δραματικότητα να γίνει μεγαλύτερη τονίσαμε τις συγκρούσεις και εντείναμε τη σύνθεση της πλοκής (Μώρου, 2002: 11).

Εντούτοις, αξιοποιήσαμε τα αφηγηματικά στοιχεία κατάλληλα, ώστε να αναδειχθεί ο δραματικός χαρακτήρας του κειμένου με τη χρήση αφηγητή. Το τρίτο πρόσωπο, που δύναται να καλύψει ό,τι «λείπει», να επιβραδύνει και να εντείνει τη δράση, να καθοδηγήσει τους διαλόγους, να επιλύσει κάποιο πρακτικό πρόβλημα, όπως την εναλλαγή των σκηνών (Αγγελόπουλος, 2016: 130), να σηματοδοτήσει το πέρασμα του χρόνου, να σχολιάσει τα δρώμενα και τέλος να ενοποιήσει και να διευθετήσει την επιμέρους συμμετοχή των ηρώων στην δράση (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 85). Στη περίπτωση μας τα αφηγηματικά μέρη ανέλαβε εξ' ολοκλήρου η εκπαιδευτικός.

Σημαντική αρχή του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής είναι να ενισχύεται τόσο η αυτονομία των μαθητών όσο και το συλλογικό κομμάτι στη μάθηση. Φροντίσαμε, δηλαδή, να έχουν σημαντική θέση στα εργαστήρια αφενός οι ατομικές σκέψεις των παιδιών και αφετέρου τα προϊόντα της διαμαθητικής συνεργασίας (Schonmann, 2011: 24). Κατά τη διάρκεια της συγγραφής οι μαθητές συνεργάστηκαν πρόθυμα και συντονισμένα σε ομάδες (3 ομάδες των 6 ατόμων και 1 ομάδα των 5) και οδηγήθηκαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα μέσα από τη συνεργασία.

Η κάθε ομάδα ασχολήθηκε με διαφορετικό επεισόδιο της «Οδύσσειας» και διέθετε το δικό της στυλ γραφής. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές δεν διακρίνονται από σύνθετες αφηγηματικές τεχνικές αλλά σε αυτά αποτυπώνεται η ελευθερία που δόθηκε στους μαθητές στην ανάπτυξη γραπτού λόγου (Χαραλαμπάκη, 2017: 96). Αξίζει να σημειωθεί πως υπήρχαν ορισμένα κείμενα με ωραίες περιγραφές, πλούσιο λεξιλόγιο και ευφάνταστες φράσεις (Χαραλαμπάκη, 2017: 97). Αναλυτικότερα, οι μαθητές ακολούθησαν με σαφήνεια τη βασική τριμερή δομή (αρχή, μέση, τέλος), προσδιόρισαν αρχικά τους χαρακτήρες, τον χώρο και τον χρόνο, το πρόβλημα-σύγκρουση και την απόπειρα επίλυσης του και τελικά την έκβαση της ιστορίας. Τα κείμενα διαβάζονταν στην τάξη και ακολουθούσε συζήτηση, η οποία λειτουργούσε ως αξιολόγηση. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να

σχολιάσουν τα κείμενα που άκουσαν καθώς και να προτείνουν διαμόρφωση (Σουλιώτης, 2012: 15).

Η Helene Beauchamp (1998: 213) διευκρινίζει ότι «η συγγραφή συνοδεύει τα στάδια της εξοικείωσης με το θέατρο, σημαδεύει τους διαφορετικούς κύκλους του δραματικού παιχνιδιού και τις εξερευνήσεις του. Δεν παραμερίζεται, μήτε περιορίζεται στα τελευταία εργαστήρια, μήτε προάγεται στο ρόλο του μοναδικού αποδέκτη της δημιουργικής προσπάθειας. Κατέχει μια σωστή θέση στην καρδιά της θεατρικής εμπειρίας. Σιγά σιγά, καθώς τα παιδιά δοκιμάζουν το δραματικό παιχνίδι, συνειδητοποιούν το ρόλο της».

Στο θέατρο η επαφή με τη γλώσσα και η εμπειρία της γραφής δεν είναι απομονωμένες. Οι μαθητές τις συναντάνε να είναι στενά δεμένες με τη δράση, το σώμα, το παιχνίδι· με την εικόνα να δίνει νόημα στα αφηρημένα σημεία του γραπτού λόγου. Παράλληλα, μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας του δραματικού κειμένου, οι μαθητές παίρνουν ρόλο θεατρικού συγγραφέα, επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με το λόγο και βλέπουν με άλλο μάτι αυτόν τον κοινωνικά προσδιορισμένο στη δομή και λειτουργία του επικοινωνιακό κώδικα (Μώρου, 2002: 13).

Η συγγραφή ενός θεατρικού κειμένου με όλα τα συμπεριλαμβανόμενα στοιχεία του αποτελεί μια απαιτητική περιπέτεια. Η ομάδα που την επιχειρεί οφείλει να έχει συνείδηση του τρόπου διαμόρφωσης των χαρακτήρων, της σύνταξης των διαλόγων (Beauchamp, 1998: 219). Στην συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά αντλώντας τη θεματική τους από την αρχαία ελληνική μυθολογία, ασκήθηκαν σε ένα είδος λόγου και έκφρασης που διαφέρει παρασάγγας από τις παραδοσιακές μορφές γλωσσικών και λεκτικών τρόπων επικοινωνίας όπως είναι η έκθεση ιδεών και η γραπτή εργασία (Σταμουλάκη, 2013: 8). Αναδιαμορφώσανε υπάρχοντα στοιχεία σε ένα προϊόν δικής τους παραγωγής αξιοποιώντας τη σύσταση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της θεατρικής ομάδας, καθώς επίσης και τη δημιουργικότητα και το προσωπικό της ύφος (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 84).

Με λίγα λόγια, σε αυτή τη συνθετική δραστηριότητα γραφής τα παιδιά μελέτησαν συγκεκριμένες καταστάσεις σε μεγαλύτερο βάθος από ότι συνήθως. Συγκεκριμένα, συνέβαλαν στην αφηγηματική ανάπτυξη ενός Δράματος, συμμετείχαν στη διόρθωση και σχηματοποίηση της διαδικασίας που συμπεριλήφθηκε στη δημιουργία ενός κειμένου και δοκιμάσανε ένα θεατρικό κείμενο με πρακτικό τρόπο αναπτύσσοντας θεατρικές δεξιότητες. Ακόμα, μοιραστήκανε ιδέες, δημιουργήσανε τα κίνητρα για περαιτέρω ανάπτυξη ιδεών και προκάλεσαν ερωτήσεις. Τέλος, ήρθαν αντιμέτωπα με διλήμματα που οδήγησαν σε

περαιτέρω συζήτηση, παρουσιάσανε τη λύση στα προβλήματα και ξεκινήσανε διάλογο μέσα στην τάξη (Woodland, 1999: 241).

Στη συνέχεια οι μαθητές στηριζόμενοι στο προηγούμενο κείμενο, όπως το διαμόρφωσαν οι ίδιοι με την συνεργασία του εκπαιδευτικού, υποδύθηκαν τα πρόσωπα του έργου, μετείχαν στη δράση εκείνων, αναπαρέστησαν τη συμπεριφορά και τις συγκρούσεις τους. Το ζητούμενο ήταν το «μεταγεγραμμένο» κείμενο (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 85) να είναι πολυπρόσωπο, υπακούοντας σε μια παιδαγωγική δεοντολογία που υπαγορεύει τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Σταμουλάκη, 2013: 29). Έπρεπε να γίνει κατανοητό ότι όλοι οι ρόλοι μικροί ή μεγάλοι, φιλικοί ή εχθρικοί χαρακτήρες, είναι σημαντικοί και πως ο ένας εξαρτάται από τον άλλο και αλληλεπιδρούν. Στο σημείο αυτό ένας τρόπος κατανομής των ρόλων ήταν να διερευνήσουμε τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών σχετικά με κάθε ρόλο. Όπως ήταν αναμενόμενο εκφράστηκαν κοινές επιθυμίες από τα παιδιά. Συνεπώς καταφύγαμε στη λύση της ψηφοφορίας. Να αναφέρουμε εδώ πως είχαμε εκ των προτέρων μελετήσει ως προς τις ανάγκες του ρόλου και τις αντίστοιχες δυνατότητες των παιδιών (Μώρου, 2002 :9).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δραματική δουλειά των παιδιών στην τάξη ήταν ιδιαίτερα έντονη και δεν ήταν σκόπιμο να μοιραστεί στο κοινό. Εξάλλου, το εκπαιδευτικό Δράμα ενδιαφέρεται για τη διαδικασία, όχι για το προϊόν της διαδικασίας και γίνεται προς όφελος των συμμετεχόντων, παρά του κοινού (Woolland, 1999: 237). Η καλλιτεχνική στόχευση δεν αποτελεί ζητούμενο εδώ. Κατά βάση η δραματοποίηση έχει καθαρά και πρωτίστως, στόχο διδακτικό και παιδαγωγικό. Σε καμιά περίπτωση δεν ξεφεύγει από τα πλαίσια της διδακτικής μεθοδολογίας (Γραμματάς-Τζαμαργιάς, 2004: 86).

Για τη διαμόρφωση του θεατρικού περιβάλλοντος θεωρήθηκε περισσότερο κατάλληλος ο κλειστός-εσωτερικός χώρος της αίθουσας παρά ο ανοιχτός-εξωτερικός του φυσικού περιβάλλοντος (Σέξτου, 1998: 57). Λήφθηκε υπ' όψιν ο αριθμός των συμμετεχόντων, ο ασφαλής, άνετος και προσπελάσιμος χώρος, καθώς και ο διαθέσιμος προϋπολογισμός. Ο χώρος της αίθουσας μετατράπηκε σε θεατρική σκηνή· πλαισιώθηκε εικαστικά και μουσικά και αναπτύχθηκε μια υποτυπώδης θεατρική παράσταση.

Μέσα από μια μαγική ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε σταθήκαμε στα αντικείμενα με ποιητικό τρόπο. Κάναμε το οικείο ξένο και το ξένο οικείο. Μας δόθηκε η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε για λίγο τις καρτέκλες, τα θρανία κ.λ.π. με τρόπο εναλλακτικό, ακριβώς όπως κάνει ένα νήπιο, που με την προκατασκευασμένη φαντασία του, μετατρέπει μια πτυχή της κουβέρτας σε βουνό ή κύμα (Σωτήρχου, 2008: 70). Για παράδειγμα ένα θρανίο παρίστανε την σπηλιά του Κύκλωπα Πολύφημου, οι καρτέκλες έγιναν τα καράβια του Οδυσσέα. Ακόμη

και οι συμμετέχοντες υποδύθηκαν στοιχεία της σκηνογραφίας καθώς δυο παιδιά κρατώντας φρούτα στα χέρια έγιναν τα δέντρα στο νησί των Λωτοφάγων.

Σε γενικές γραμμές ο μινιμαλισμός ως προς τη σκηνογραφία, πέρα από τις οικονομικές του αρετές, απελευθέρωσε τη φαντασία των συμμετεχόντων, που μέσα από τον αυτοσχεδιασμό έντυσαν ποιητικά το χώρο με τα σώματα τους. Και όχι μόνο αυτό, αλλά τοποθέτησε τον ηθοποιό στο κέντρο της σκηνικής δράσης δίνοντας μικρότερη σημασία στο εικαστικό μέρος (Μώρου, 2002: 12). Αρκεί να θυμηθούμε ότι κατά τη σαιξπηρική περίοδο η σκηνή ήταν παντελώς άδεια ή με ελάχιστα αντικείμενα (Αγγελόπουλος, 2016: 135). Αναφορικά με τις εναλλαγές των σκηνών, αυτές έγιναν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα με τη συνοδεία μουσικής, ώστε η μετάβαση να είναι πιο ομαλή.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι στόχοι σε μια τέτοια διαδικασία είναι η ενδυνάμωση της δημιουργικότητας και η ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των μαθητών, μέσω της δυνατότητας που τους δίνεται να κατανοήσουν, να διεισδύσουν, να εμβαθύνουν και να επεκτείνουν τις αξίες και τα νοήματα του κειμένου, συσχετίζοντας τα με τις δικές τους αξίες και στάσεις και να γνωρίσουν εκ των έσω τις συμβάσεις ενός θεατρικού κειμένου, δηλαδή την πλοκή, το χωροχρονικό πλαίσιο και τις τεχνικές της δραματικής έντασης (Ημέλου, 2016: 21,22).

Κεφάλαιο 4

Επίλογος

Η «Οδύσσεια» του Ομήρου κατέχει εξέχουσα θέση στις καρδιές όσων μπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και υπηρετεί ένα πολύμορφο και πολύπλευρο σκοπό, διαμορφώνοντας το ψυχικό, πνευματικό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Για αυτό και στη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή μελετήθηκε η αναγνώριση από τους μαθητές της αξίας του ομηρικού μύθου και επιδιώχθηκε η σύνδεση με το Εκπαιδευτικό Δράμα και τις τεχνικές του. Στόχος ήταν η αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ο επαναπροσδιορισμός των μαθησιακών στόχων και της μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάστηκε μια πρόταση διδασκαλίας η οποία οδήγησε στην αισθητική απόλαυση, στην

ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης, της φαντασίας, της συνεργασίας και της συλλογικότητας και στη διερεύνηση και εμπάθυνση του ομηρικού μύθου.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί πως ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της Οδύσσειας σε μεγαλύτερο χρονικό εύρος και σε περισσότερες ενότητες. Καθώς με τον τρόπο αυτό θα λάμβανε χώρα η μελέτη της αποτελεσματικότητας της εν λόγω πρακτικής σε βάθος χρόνου σε ένα πιο εμπειριστατωμένο επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας σε σύγκριση με τη βραχύχρονη παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε εδώ. Παράλληλα, με το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο η δυνατότητα εφαρμογής του προγράμματος σε ένα διευρυμένο, μεγαλύτερο δείγμα μαθητών θα συμβάλει στη συλλογή ποικίλων και περισσότερων δεδομένων, τα οποία ενδεχομένως θα λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για τον ερευνητικό προβληματισμό μας.

Για τους λόγους αυτούς να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη μελέτη δεν καταγράφεται ως έρευνα μιας και δεν πληροί τις μεθοδολογικές προϋποθέσεις. Ωστόσο, αποτελεί ένα αξιόλογο ενδεικτικό πρόγραμμα παρέμβασης προτεινόμενης εφαρμογής που αναδεικνύει σημαντικά στοιχεία του ομηρικού κειμένου και των αξιών του, μέσα σε ένα ευχάριστο και θετικό μαθησιακό κλίμα.

Η εφαρμογή του προγράμματος έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να εξερευνήσουν και να εκφραστούν μέσα από την ενεργητική συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία με στόχο να εμπλουτίσουν και να επικοινωνήσουν ιδέες, απόψεις, συμπεριφορές, συναισθήματα και εμπειρίες. Παράλληλα, ερχόμενοι σε επαφή με ρόλους που υποδύθηκαν ενδυνάμωσαν την ηθική τους συνείδηση αξιοποιώντας προς μίμηση τα καλά πρότυπα και τα κακά προς αποφυγήν. Έτσι, μέσα από έναν έμμεσο παραδειγματισμό κατάφεραν να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη και να πραγματευτούν δεξιότητες ζωής όπως ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό, αλληλεγγύη και επικοινωνία που συνέβαλλαν στην πολύπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους. Τέλος, μαθητές και εκπαιδευτικός απολάυσαν τη διαδικασία και αποκτήσαμε βαθύτερη αγάπη και πιο ενδελεχή γνώση των πεπραγμένων του ομηρικού αριστουργήματος.

Παράρτημα Α

Πρόταση διδασκαλίας

1^ο Μάθημα

(Διάρκεια 40' λεπτά)

Εκπαιδευτικοί Στόχοι:

- Ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής: να μάθουν πως γράφεται ένας φάκελος (διεύθυνση παραλήπτη, αποστολέα, θέση γραμματόσημου), να υπογράψουν ένα συμβόλαιο με τα ονόματα τους.
- Ανάπτυξη της ικανότητας της προφορικής επικοινωνίας (περιγραφή, εξήγηση, ερμηνεία, επιχειρηματολογία, βελτίωση και εμπλουτισμός προφορικού λόγου) (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου, 2004: 139).
- Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης.
- Καλλιέργεια της ομαδικότητας.
- Δημιουργία και διερεύνηση φανταστικών ρόλων.
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση.
- Να αναλάβουν ρόλους με εξειδικευμένη γνώση (π.χ. μανδύας του ειδικού) (Πολυκάρπου, 2012: 11).

Εισαγωγή στο Εκπαιδευτικό Δράμα

1^η Δραστηριότητα: Ανάγνωση γράμματος από καλλιτεχνική εταιρεία/ ομαδική συνάντηση σε ρόλο. (10' λεπτά)

Σήμερα, θα βγούμε από τους καθημερινούς μας ρόλους και θα γίνουμε μια ομάδα ανερχόμενων ηθοποιών του Χόλυγουντ. Ένα γράμμα από μια γνωστή καλλιτεχνική εταιρεία που λέγεται «Ένα αστέρι γεννιέται» φτάνει στην τάξη και ζητά για ακρόαση νέους ηθοποιούς (βλ. Παράρτημα Β.2). Ένας μαθητής αναλαμβάνει να διαβάσει το γράμμα μπροστά σε όλη την τάξη. Μετά την ανάγνωση του γράμματος οι ηθοποιοί κάνουν ομαδικό συμβούλιο για να αποφασίσουν αν θα παραστούν στις ακροάσεις. Αποφασίζουν να αναλάβουν την δουλειά.

2^η Δραστηριότητα: Εξέλιξη της δράσης/ ομαδική συνάντηση σε ρόλο/ ανάγνωση και υπογραφή συμβολαίου. (10' λεπτά)

Ένα δεύτερο γράμμα εμπεριέχεται μέσα στον φάκελο. Πρόκειται για το συμβόλαιο μεταξύ των ηθοποιών και της καλλιτεχνικής εταιρείας (βλ. Παράρτημα Β.3). Αφού ακολουθήσει συζήτηση για το τί είναι συμβόλαιο και ποια η χρησιμότητα του οι ηθοποιοί υπογράφουν το συμβόλαιο αποδεχόμενοι τους όρους του συμβολαίου.

3^η Δραστηριότητα : Τηλεφωνική συνομιλία. (20' λεπτά)

Τηλεφωνική επικοινωνία με την υπεύθυνη της καλλιτεχνικής εταιρείας. Η εκπαιδευτικός σε ρόλο υπευθύνου καλεί τους ηθοποιούς και συνομιλεί με τον καθένα ξεχωριστά για την επικείμενη συνεργασία.

2^ο Μάθημα

(Διάρκεια 40'λεπτά)

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Ανακάλυψη του παρελθόντος και της ιστορίας μας.
- Φόβος για το άγνωστο (ξένη χώρα, πόλεμος).
- Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης.
- Δημιουργία και διερεύνηση ρόλων με βάση κοινά χαρακτηριστικά που απορρέουν από την κουλτούρα, το επάγγελμα, την κοινωνική τάξη (βλπ. Οδυσσέας: βασιλιά,

πατέρας, αρχηγός του στρατού του, πολεμιστής/Πηνελόπη: βασίλισσα, μητέρα, αρχηγός της οικογένειας, σύζυγος) (Πολυκάρπου, 2012: 11).

- Να χρησιμοποιήσουν το σώμα και τη φωνή τους για να δημιουργήσουν τους κατάλληλους δραματικούς χαρακτήρες και ατμόσφαιρα, υιοθετώντας το ανάλογο ύφος και γλώσσα για να ανταποκριθούν στις περιστάσεις επικοινωνίας που επιβάλλει μια δραματική κατάσταση (Πολυκάρπου, 2012: 12).
- Να εξερευνήσουν διάφορα συναισθήματα και συμπεριφορές ενός δραματικού χαρακτήρα για να κατανοήσουν και να προβάλουν πολλαπλές ενδεχομένως πτυχές της προσωπικότητάς του (Πολυκάρπου, 2012: 12).
- Να διερευνήσουν τον ρόλο που παίζει ο χρόνος στην διαμόρφωση της θεατρικής πράξης (π.χ. φλασμπακ, γραμμή του χρόνου) (Πολυκάρπου, 2012: 12).
- Καλλιέργεια αισθητικής έκφρασης και θεατρικής παιδείας/ανάπτυξη ικανότητας στη χρήση συμβολικών μέσων έκφρασης. Συγκεκριμένα: Εκμάθηση τεχνικών θεάτρου και θεατρικών δεξιοτήτων: Φωνές μέσα στο μυαλό, Ρόλος στον τοίχο καθώς και δεξιότητες του αυτοσχεδιασμού και του ομαδικού παιχνιδιού ρόλων. Οι τεχνικές αυτές δημιουργούν ευκαιρίες στα παιδιά να ανακαλύψουν χαρακτήρες του έργου, να κατανοήσουν τους ρόλους, να αξιολογήσουν τις συνέπειες του πολέμου, να αυτοσχεδιάσουν σκηνές της Ιστορίας με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και των χαρακτήρων. (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 139,140).
- Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη: τόνωση της αυτοπεποίθησης σε ομαδικό περιβάλλον (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 53).
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση σε μικρές ομάδες.

1^η Δραστηριότητα : Αυτοσχεδιασμός έξω από το παλάτι της Ιθάκης./Οι επιδράσεις του πολέμου και η σημασία του αποχωρισμού. (10' λεπτά)

Η τελική αναμέτρηση έχει ήδη ξεκινήσει για τους ανερχόμενους ηθοποιούς. Η εκπαιδευτικός σε ρόλο σκηνοθέτη καλεί δύο ηθοποιούς, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, σε ρόλο Οδυσσέα και Πηνελόπης αντίστοιχα. Τους εξηγεί ότι θέλει να δει έναν αυτοσχεδιασμό την στιγμή της αποχώρησης του Οδυσσέα από το νησί για την Τροία.

Εισαγωγή στην ιστορία: Αφήγηση της ιστορίας μέχρι ένα σημείο: «Βρισκόμαστε στην Ιθάκη. Ο Οδυσσέας και η Πηνελόπη βρίσκονται στα σκαλοπάτια του παλατιού μια μόλις στιγμή πριν ο Οδυσσέας φύγει για τον πόλεμο της Τροίας. Η Πηνελόπη κρατάει το μωρό τους στην αγκαλιά της (μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα πανί) (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 143).

2^η Δραστηριότητα: Τεχνική «φωνές μέσα στο μυαλό». (10' λεπτά)

Η εκπαιδευτικός σε ρόλο σκηνοθέτη καλεί κάποιους από τους μαθητές-ηθοποιούς που παρακολουθούν να παισιώσουν τον αρχικό αυτοσχεδιασμό. Καλεί τρία κορίτσια και τους βάζει να καθίσουν πίσω από την Πηνελόπη. Το ίδιο γίνεται και στην μεριά των αγοριών. Οι ηθοποιοί εκφράζουν δυνατά τις σκέψεις του Οδυσσέα και της Πηνελόπης.

3^η Δραστηριότητα: Τεχνική «ρόλος στο τοίχο». (10' λεπτά)

Η εκπαιδευτικός ζωγραφίζει στον πίνακα δυο ανθρώπινες φιγούρες. Ας υποθέσουμε ότι αυτές αναπαριστούν τον Οδυσσέα και την Πηνελόπη αντίστοιχα. Ζητά από τους μαθητές να γράψουν στο εσωτερικό της κάθε φιγούρας κάποια χαρακτηριστικά για τον κάθε ήρωα και στο εξωτερικό τις σκέψεις αυτών.

4^η Δραστηριότητα: Αναστοχαστική συζήτηση. (10' λεπτά)

Τα παιδιά ερωτούνται για το τί θα έκαναν αν ήταν τα ίδια στη θέση του Οδυσσέα και έπρεπε να διαλέξουν ανάμεσα στην οικογένεια και την πατρίδα. Ποιές είναι οι συνέπειες ενός πολέμου για τις οικογένειες που χωρίζονται; Ποιά τα συναισθήματα και οι υποχρεώσεις όσων μένουν πίσω και αυτών που φεύγουν; Τι σημαίνει μεγαλώνω σε μονογονεϊκή οικογένεια όπως ο Τηλέμαχος; Πόσα παιδιά στη σύγχρονη εποχή βρίσκονται στην θέση του Τηλέμαχου;

3^ο Μάθημα

(Διάρκεια 40' λεπτά)

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Ανακάλυψη του παρελθόντος και της ιστορίας.
- Καλλιέργεια και ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Συνειδητοποίηση της σημασίας του να είσαι αρχηγός και υπεύθυνος για το πλήρωμα σου.
- Να πάρουν μέρος σε διάφορες δραστηριότητες που εμπλέκουν την υπόδυση ρόλου και να χρησιμοποιήσουν απλές συμβάσεις (αφήγηση, παγωμένη εικόνα, δασκάλα σε ρόλο, κλπ) (Πολυκάρπου, 2012: 11).

- Να παραστήσουν με το σώμα τους μια στιγμή του δράματος (π.χ. άγαλμα, παγωμένη εικόνα) και να ανταποκριθούν στην εξέλιξη του δράματος (π.χ. με την αφήγηση που κάνει ο εκπαιδευτικός).
- Να χρησιμοποιήσουν την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας, δίνοντας βάση στη διαφορά της οπτικής γωνίας ενός γεγονότος (Κοντέλη, 2017: 51).
- Καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων: σωματική αναπαράσταση μιας ιδέας και έλεγχος της κίνησης (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 62).
- Καλλιέργεια των δεξιοτήτων της επικοινωνίας και της συγκέντρωσης πληροφοριών μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις-απαντήσεις (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004:66).
- Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης.
- Καλλιέργεια της ομαδικότητας.
- Ανάπτυξη σωματικών και νοητικών δεξιοτήτων (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 59).
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες.
- Αισθητική ανάπτυξη και καλλιέργεια της πλαστικότητας (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 61).
- Αισθητική καλλιέργεια και θεατρική αγωγή μέσα από τη χρήση θεατρικών τεχνικών (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 66).
- Γνωριμία των μαθητών με την εικαστική τέχνη.

1^η Δραστηριότητα: Αφήγηση της σκηνής με τον Κύκλωπα Πολύφημο από το βιβλίο της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού (ΟΕΔΒ, σελ. 82,83 «Μέρες πολλές ταξίδευαν, ώσπου οι άνεμοι τους έφεραν στο νησί των Κυκλώπων... κι εκεί να τον βρουν καινούριες συμφορές»). Παράλληλα με την αφήγηση κάποιοι μαθητές καλούνται από την εκπαιδευτικό σε ρόλο σκηνοθέτη να δραματοποιήσουν τη σκηνή ανάμεσα στο Κύκλωπα, τους συντρόφους και τον Οδυσσέα, στα πλαίσια των οντισιόν. (10΄ λεπτά)

2^η Δραστηριότητα : Τεχνική «ανακριτική Καρέκλα». (10΄ λεπτά)

Η εκπαιδευτικός σε ρόλο σκηνοθέτη εξηγεί στους μαθητές-ηθοποιούς ότι θα πρέπει να βάλουν τους εαυτούς τους σε ακόμα μια δοκιμασία προκειμένου να κερδίσουν έναν ρόλο στην ταινία. Αυτή τη φορά σε ρόλο δημοσιογράφων θα υποβάλουν τις ερωτήσεις τους στον Κύκλωπα (ρόλο που θα υποδυθεί η εκπαιδευτικός-σκηνοθέτης), προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες για το περιστατικό της τύφλωσης. Αργότερα, η ίδια δραστηριότητα συνεχίζεται με έναν εκ των μαθητών στο ρόλο του Οδυσσέα.

3^η Δραστηριότητα & 4^η Δραστηριότητα: Τεχνική «Παγωμένη εικόνα» & Τεχνική «Ανίχνευση σκέψης». (10' λεπτά)

Η εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας την τέχνη παρουσιάζει στα παιδιά ένα πίνακα ζωγραφικής του Γιάκομπ Γιόρντενς (βλπ. Παράρτημα Α4) με θέμα τον Οδυσσέα στη σπηλιά του Πολύφημου και ένα γλυπτό Sperlonga (βλπ. Παράρτημα Β4) που παρουσιάζει την τύφλωση του Πολύφημου από τον Οδυσσέα. Καλεί, λοιπόν, τους μαθητές να δημιουργήσουν μια «παγωμένη εικόνα» ανά ομάδες:

- Μια ομάδα παιδιών είναι οι σύντροφοι του Οδυσσέα την ώρα που τρώνε και πίνουν.
- Μια δεύτερη ομάδα είναι ο Πολύφημος που τρώει δύο από τους συντρόφους του Οδυσσέα.
- Και μια τρίτη ομάδα είναι ο Οδυσσέας την στιγμή που τυφλώνει τον Πολύφημο.

Ως συνέχεια της παραπάνω δραστηριότητας οι εικόνες ζωντανεύουν διαδοχικά με το χτύπημα κρουστών από την εκπαιδευτικό και εκφράζουν τις σκέψεις τους.

5^η Δραστηριότητα: Αναστοχαστική συζήτηση. (10' λεπτά)

Αν ήσασταν εσείς στην θέση του Οδυσσέα πώς θα αντιμετωπίζατε τον Πολύφημο;

4^ο-5^ο Μάθημα

(80' λεπτά)

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Ανακάλυψη του παρελθόντος και της ιστορίας.
- Οι συνέπειες της περιέργειας και της έλλειψης εμπιστοσύνης. Είμαι υπόλογος για τις πράξεις μου και αναλαμβάνω τις ευθύνες.
- Να προβληματιστούν για τα κριτήρια της επιλογής τους.
- Ανθρώπινες σχέσεις με πίστη και εμπιστοσύνη.
- Να διερευνήσουν προβλήματα σε έναν φανταστικό/ δραματικό κόσμο και να αυτοσχεδιάσουν δραματικές καταστάσεις που αντλούν από την Αρχαία Ελληνική Μυθολογία (Πολυκάρπου, 2012: 11).

- Αλληλεπίδραση μέσα από το ρόλο, χρησιμοποιώντας όλα τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα&λόγο), τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον εκπαιδευτικό, για τις ανάγκες της δραματικής κατάστασης (Πολυκάρπου, 2012: 11).
- Επεξεργασία και προβολή μιας μικρής θεατρικής σκηνής μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες (Πολυκάρπου, 2012: 11).
- Να δημιουργήσουν ένα εύρος από εντάσεις και συγκρούσεις (π.χ. σχέσεις μεταξύ των χαρακτήρων, αντιθετικές σκηνές, αντιπαραθέσεις διάθεσης και ατμόσφαιρας) με στόχο την ανάδειξη της δράσης (Πολυκάρπου, 2012: 14).
- Κατανόηση της έννοιας εμπιστοσύνη.
- Κατανόηση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης όσον αφορά στο σεβασμό για τις αποφάσεις των άλλων.
- Ανάπτυξη των νοητικών και σωματικών δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη προφορικού λόγο, ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και καλλιέργεια της ομαδικής εργασίας.
- Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης.
- Αισθητική ανάπτυξη της πλαστικότητας (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 34).
- Αισθητική καλλιέργεια και θεατρική αγωγή μέσα από τη χρήση θεατρικών τεχνικών/ανάπτυξη της φαντασίας (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 66).
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση σε μικρές ομάδες.

Δραστηριότητα 1^η : Αφήγηση τη σκηνή στο νησί του Αιόλου από το βιβλίο της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού (ΟΕΔΒ, σελ. 85 «Ταξιδεύοντας ο Οδυσσέας... κι έσπρωξαν τα καράβια μακριά στη γη των Λαιστρυγόνων»). (5' λεπτά)

Δραστηριότητα 2^η: Οι σύντροφοι κάνουν συμβούλιο./Αυτοσχεδιασμός με Δάσκαλο σε ρόλο. (20' λεπτά)

Κάποιοι μαθητές που μόλις ανακάλυψαν τον ασκό. Η εκπαιδευτικός είναι ο σύντροφος που είδε τον Αίοιο να χαρίζει τον ασκό στον Οδυσσέα. Η εκπαιδευτικός κρατάει ουδέτερη στάση, προσπαθώντας να υποκινήσει, αλλά να ισορροπήσει δυο αντιτιθέμενες απόψεις σχετικά με το άνοιγμα οι όχι του ασκού. Ενδεικτικές ερωτήσεις που υποκινούν τους συντρόφους να ανοίξουν τον ασκό: (-Τί είναι τόσο σημαντικό που εμείς δε πρέπει να το ξέρουμε; -Μήπως ο ασκός έχει χρυσάφι, δώρο από τον Αίοιο, και ο Οδυσσέας δεν θέλει να το μοιραστεί μαζί μας; -Δεν είμαστε σύντροφοι; Δεν πρέπει να μας ενημερώσει; Γιατί δεν μας εμπιστεύεται και κρύβει τον ασκό; -Αν δεν μας εμπιστεύεται αυτός, γιατί να τον

εμπιστευτούμε εμείς;). Ενδεικτικές ερωτήσεις που υποκινούν τους συντρόφους να μην ανοίξουν τον ασκό: (-Είναι σωστό να ανοίξουμε ένα προσωπικό δώρο; -Δεν πρέπει να εμπιστευτούμε τον αρχηγό μας, που μας έχει οδηγήσει με ασφάλεια ως εδώ και ξέρει πιο πολλά από μας; Δεν πρέπει να υπακούμε τον αρχηγό μας; -Μας έχει προφυλάξει από τόσους κινδύνους, κάτι περισσότερο θα ξέρει για να μην μας έχει πει τι κρύβει ο ασκός) (Αυδή-Χατζηγεωργίου 2018: 296).

Δραστηριότητα 3^η: Τεχνική «Καταγραφή σκέψεων» (Αυδή-Χατζηγεωργίου 2018:294,295). (15' λεπτά)

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, μια σε συλλογικό ρόλο Οδυσσέα και μια σε ρόλο συντρόφων. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει στο πίνακα το περίγραμμα ενός καραβιού. Η ομάδα σε ρόλο Οδυσσέα γράφει μέσα στο περίγραμμα τα συναισθήματα και τις σκέψεις του Οδυσσέα για τους συντρόφους κατά τη διάρκεια του ταξιδιού. Η ομάδα σε ρόλο συντρόφων γράφει μέσα από το περίγραμμα τα συναισθήματα και τις σκέψεις των συντρόφων για τον Οδυσσέα (Αυδή, Χατζηγεωργίου 2018: 294).

Δραστηριότητα 4^η: Τεχνική «Κύκλος των σκέψεων» (Αυδή-Χατζηγεωργίου 2018: 295,296). (10' λεπτά)

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο κύκλους, έναν εσωτερικό και έναν εξωτερικό. Αυτοί που είναι στον εσωτερικό κύκλο βρίσκονται σε ρόλο Οδυσσέα. Όσοι βρίσκονται έξω είναι οι φωνές της συνείδησης, οι διάφορες σκέψεις που ανακύπτουν σε σχέση με το δίλημμα του Οδυσσέα, δηλαδή οι σκέψεις σχετικά με την επιλογή για το αν θα αποκαλύψει ή όχι το δώρο και γιατί. Τα παιδιά του εσωτερικού κύκλου μένουν ακίνητα με τα μάτια κλειστά, ενώ όσοι βρίσκονται στον εξωτερικό κύκλο ψιθυρίζουν σε αυτούς που είναι μέσα τις φωνές της συνείδησης. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται, αφού αλλάξουν θέση μεταξύ τους οι δυο ομάδες.

Δραστηριότητα 5^η: Συζήτηση του Οδυσσέα με τους συντρόφους του/Αυτοσχεδιασμός με Δάσκαλο σε ρόλο (Αυδή-Χατζηγεωργίου 2018: 297,298). (20' λεπτά)

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μια μπαίνει σε ρόλο συντρόφων που συμμετείχαν στο άνοιγμα του ασκού, ενώ η άλλη σε ρόλο συντρόφων που διαφωνούσαν με το άνοιγμα. Δίνεται χρόνος στην κάθε ομάδα να σκεφτεί και να προετοιμαστεί, ώστε να ξεκινήσει μια συζήτηση, ένας διάλογος με επιχειρήματα, μεταξύ του Οδυσσέα και των συντρόφων, για να θέσει κάθε πλευρά τις ερωτήσεις της, τους προβληματισμούς της, αλλά και να ζητήσει εξηγήσεις σχετικά με το γεγονός. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα έχει το ρόλο του Οδυσσέα,

προτείνει να δώσουν οι μαθητές ιδιαίτερη βαρύτητα στην έλλειψη εμπιστοσύνης που υπάρχει στη σχέση του ίδιου με τους συντρόφους του.

Στην αρχή της συζήτησης, απευθύνεται θυμωμένος σε αυτούς που άνοιξαν τον ασκό και τους κατηγορεί ότι δεν τον εμπιστεύτηκαν ως αρχηγό, τον αγνόησαν, και μάλιστα παραβίασαν, χωρίς την άδεια του, ένα προσωπικό αντικείμενο που του το είχε προσφέρει ο Αίολος. Μετά ο Οδυσσέας παρακινεί εκείνους που συμμετείχαν στο παράπτωμα να πάρουν μέρος στη συζήτηση και να εκφράσουν τη δική τους άποψη για το θέμα. Ανάλογα με τις αντιδράσεις των συντρόφων του, ο Οδυσσέας επιλέγει τη στιγμή που θα αναγνωρίσει το δικό του μερίδιο ευθύνης. Παραδέχεται ότι ήταν λάθος του που και αυτός δεν τους εμπιστεύτηκε και τους έκρυψε το δώρο. Τους υπενθυμίζει ότι και οι ίδιοι του έδωσαν λαβή με την ανυπακοή τους στη χώρα των Κικόνων. Τέλος, ο Οδυσσέας αναρωτιέται αν και πως μπορεί να αποκατασταθεί το κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα, ώστε να επιστρέψουν ασφαλείς στην πατρίδα τους.

Ενδεικτικές ερωτήσεις για τον Δάσκαλο σε ρόλο: -Γιατί ανοίξατε τον ασκό; -Νομίζετε ότι έχετε το δικαίωμα να παραβιάζετε κάτι που δεν σας ανήκει; -Γιατί δεν με εμπιστευτήκατε ως αρχηγό; Γιατί θεωρείτε ότι πρέπει να σας ενημερώνω για όλα; Τι αναμένετε από έναν αρχηγό; -Πώς δικαιολογείτε τη στάση σας; -Τι θα κάνουμε τώρα; Νομίζετε ότι μπορούμε να λειτουργήσουμε σαν ομάδα, όταν υπάρχει κρίση εμπιστοσύνης; (Αυδή-Χατζηγεωργίου 2018: 298).

Δραστηριότητα 6^η: Αναστοχαστική συζήτηση (10' λεπτά):

- Γιατί είναι σημαντική η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών μια ομάδας;
- Πώς δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης σε μια ομάδα;
- Τι μπορεί να κλονίσει την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών μιας ομάδας και ποιες είναι οι συνέπειες όταν συμβεί αυτό;
- Μπορεί να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη που έχει κλονιστεί; Αν ναι με ποιόν τρόπο;
- Ποια νομίζετε ότι πρέπει να είναι η σχέση του αρχηγού με τα υπόλοιπα μέλη, ώστε να λειτουργεί η ομάδα με τον καλύτερο τρόπο; (Αυδή-Χατζηγεωργίου 2018: 299).

6^ο Μάθημα

(40' λεπτά)

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Κτητικότητα, καταπίεση, αναμονή και αδράνεια. Πόσο επιζήμια είναι αυτά για την ζωή μας; Ποιες είναι οι συνέπειες; Γιατί περιμένουμε κάποιον άλλον να μας βγάλει από την αδράνεια;
- Αισθητική καλλιέργεια και θεατρική αγωγή μέσα από τη χρήση θεατρικών τεχνικών.
- Αισθητική ανάπτυξη και καλλιέργεια της πλαστικότητας.
- Ανάπτυξη των νοητικών και σωματικών δεξιοτήτων.
- Καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων: σωματική αναπαράσταση μιας ιδέας και έλεγχος της κίνησης.
- Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης.
- Καλλιέργεια της ομαδικότητας.
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση σε μικρές ομάδες
- Γνωριμία των μαθητών με την εικαστική τέχνη.

1^η Δραστηριότητα: Αφήγηση τη σκηνή στο νησί της Καλυψώς από το βιβλίο της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού (ΟΕΔΒ, σελ.89 «Η Καλυψώ τον πήρε... είχε φτάσει στο νησί των Φαιάκων»). (5' λεπτά)

2^η Δραστηριότητα & 3^η Δραστηριότητα: Τεχνική «παγωμένη εικόνα» & Τεχνική «ανίχνευση σκέψης». (10' λεπτά)

Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη φωτογραφία του πίνακα του Άρνολντ Μπέκλιν «Οδυσσέας και Καλυψώ» (βλ. Παράρτημα Β.4). Κάθε παιδί κάνει μια «παγωμένη εικόνα» του Οδυσσέα. Πως μπορούμε με το σώμα μας να δείξουμε τα συναισθήματα και τη λύπη του; (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 145).

Οι εικόνες διαδοχικά με την εντολή της εκπαιδευτικού ζωντανεύουν.

4^η Δραστηριότητα & 5^η Δραστηριότητα: Αφήγηση τη σκηνή αποχώρησης από το νησί της Καλυψώς, από το βιβλίο της Ιστορίας της Γ' τάξης (ΟΕΔΒ, σελ. 89 «Εφτιαξε μια σχεδία ο Οδυσσέας...στο νησί των Φαιάκων». Δραματοποίηση με ερέθισμα ένα μουσικό κομμάτι

(Soundtrack: Game of Thrones-The winds of winter). Ένας μαθητής σε ρόλο Ποσειδώνα, ένας μαθητής σε ρόλο Οδυσσέα και οι υπόλοιποι σε κύκλο δραματοποιούν τα κύματα και τους ανέμους. (10' λεπτά)

6^η Δραστηριότητα: Εξέλιξη της Οδύσσειας/ Αφήγηση της σκηνής στο νησί των Φαιάκων (ΟΕΔΒ, σελ.89 «Τον ξύπνησαν την άλλη μέρα... έφυγαν»). (5' λεπτά)

7^η Δραστηριότητα & 8^η Δραστηριότητα: Τεχνική «ανίχνευση της σκέψης» & Τεχνική της «παγωμένης εικόνας» (Ελένη-Τριανταφυλλοπούλου 2004: 147). (10' λεπτά)

Αφού ακούσουμε την παραπάνω αφήγηση κάνουμε την τεχνική «παγωμένες εικόνες».

- Μια ομάδα παιδιών είναι η Ναυσικά με τις δούλες της που παίζουν τόπι, ενώ ο Οδυσσέας κοιμάται.
- Μια ομάδα είναι ο Αλκίνοος με την Αρρήτη στο παλάτι, ενώ ο Οδυσσέας κάθεται μπροστά τους και τους διηγείται τις περιπέτειες του.
- Μια ομάδα είναι οι Φαίακες οι οποίοι με τα καράβια τους συνοδεύουν τον Οδυσσέα πίσω στην Ιθάκη.

Οι εικόνες διαδοχικά με την εντολή της εκπαιδευτικού ζωντανεύουν.

7^ο Μάθημα

(40' λεπτά)

Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- Συνειδητοποίηση της έννοιας νόστος για την πατρίδα και την οικογένεια.
- Ο παραδειγματισμός των μνηστήρων με τον τρόπο που τον παρουσιάζει ο Όμηρος δεν είναι λύση. Έλεγχος της οργής, της παρόρμησης και της ψυχραιμίας μας.
- Καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης.
- Καλλιέργεια δημιουργικών δεξιοτήτων: σωματική αναπαράσταση μιας ιδέας και έλεγχος της κίνησης.
- Ανάπτυξη νοητικών και σωματικών δεξιοτήτων.
- Ανάπτυξη ανάγνωσης και γραφής μέσα από το ρόλο (ημερολόγιο Οδυσσέα-Πηνελόπης).

- Να χρησιμοποιήσουν το προσωπικό ημερολόγιο, δίνοντας βάση στη διαφορά της οπτικής γωνίας ενός γεγονότος (Κοντέλη, 2017: 51).
- Αισθητική καλλιέργεια και θεατρική αγωγή μέσα από την χρήση θεατρικών τεχνικών.
- Αισθητική ανάπτυξη και καλλιέργεια της πλαστικότητας.
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση σε μικρές ομάδες.

1^η Δραστηριότητα: Αφήγηση της σκηνής επιστροφής του Οδυσσέα στην Ιθάκη, από το βιβλίο της Ιστορίας της Γ' τάξης (ΟΕΔΒ, σελ. 92&94, «Όταν ο ήλιος ανέτειλε... τον αγκάλιασε και έκλαψαν και οι δυο από χαρά»). (5' λεπτά)

2^η Δραστηριότητα & 3^η Δραστηριότητα: Τεχνική «παγωμένη εικόνα» & Τεχνική «ανίχνευση σκέψης». (10' λεπτά)

Οι μαθητές ανά ζεύγη αναπαριστούν τη στιγμή της αναγνώρισης Οδυσσέα-Τηλέμαχου.

Οι παγωμένες εικόνες ζωντανεύουν με το χτύπημα κρουστών από την εκπαιδευτικό και εκφράζουν τις σκέψεις τους

3^η Δραστηριότητα: Τεχνική «Ρόλος στο τοίχο». (10' λεπτά)

Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει τα περιγράμματα της Πηνελόπης και των μνηστήρων. Οι μαθητές έξω από το περίγραμμα της Πηνελόπης καταγράφουν τις σκέψεις της και έξω από το περίγραμμα των μνηστήρων καταγράφουν την συμπεριφορά τους.

4^η Δραστηριότητα: Τεχνική «Διάδρομος Συνείδησης». (5' λεπτά)

Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές-ηθοποιούς να δοκιμαστούν σε ακόμα μια δοκιμασία χρησιμοποιώντας την υποκριτική τους δεινότητα. Ένας μαθητής ως Οδυσσέας περνά μέσα από τα παρατεταγμένα ζεύγη μνηστήρων οι οποίοι εκφράζουν δυνατά τις σκέψεις τους.

5^η Δραστηριότητα: Αποσπάσματα από το ημερολόγιο του Οδυσσέα και της Πηνελόπης (Αυδή-Χατσηγεωργίου 2007: 190,191). (5' λεπτά)

Η εκπαιδευτικός σε ρόλο σκηνοθέτη δοκιμάζει τους επίδοξους ηθοποιούς για μια τελευταία φορά και στον γραπτό λόγο. Παρουσιάζει στα παιδιά κάποια αποσπάσματα από τα ημερολόγια του Οδυσσέα και της Πηνελόπης αντίστοιχα. Το πρόβλημα όμως είναι ότι από τα αποσπάσματα έχουν σβηστεί κάποιες λέξεις-φράσεις τις οποίες τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν και έπειτα να διαβάσουν φωναχτά (βλ. Παράρτημα Β.5).

Παράρτημα Β

Υλικό που μοιράστηκε στην τάξη

Β. 1

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης για συμμετοχή του μαθητή σε έρευνα.

Θα ήθελα την συγκατάθεση σας για την λήψη και χρησιμοποίηση φωτογραφικού υλικού (χωρίς την εμφάνιση των προσώπων των μαθητών) στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα «*Η Αξιοποίηση Κωδίκων και Τεχνικών του Δράματος και του Θεάτρου στη Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού και συγκεκριμένα της Οδύσσειας του Ομήρου*», την οποία εκπονώ στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Με εκτίμηση

Η θεατρολόγος της τάξης

Μουντζούρη Ανθούλα

Συμφωνώ.....

Δεν συμφωνώ.....

Υπογραφή Γονέα

B.2 Γράμμα 1

ΓΡΑΜΜΑ 1

Καλλιτεχνική Εταιρεία «Ένα αστέρι γεννιέται»

Ελλάδα

Τηλέφωνο: 210 2814227

Προς: 3^ο Δημοτικό Σχολείο Μεταμόρφωσης

Κοζάνης 16, Αθήνα 14235

Τετάρτη 27 Φεβρουαρίου 2019

Αγαπητοί μας ηθοποιοί,

«Σας στέλνουμε αυτό το γράμμα για να σας πληροφορήσουμε ότι η εταιρεία μας «Ένα αστέρι γεννιέται» και συγκεκριμένα ο διακεκριμένος σκηνοθέτης Γιώργος Λάνθιμος, αναζητά νέα ταλέντα αγόρια και κορίτσια για να πάρουν μέρος στη νέα του ταινία με θέμα την «Οδύσσεια» του Ομήρου. Η επιλογή των ηθοποιών θα γίνει μετά από οντισιόν. Αν σας ενδιαφέρει μια άμεση συνεργασία, θα θέλαμε να επικοινωνήσετε με τον υπεύθυνο της εταιρείας μας».

Με εκτίμηση

Μουντζούρη Ανθούλα

B.3 Γράμμα 2

ΓΡΑΜΜΑ 2

Στην Αθήνα σήμερα Τετάρτη 27 Φεβρουαρίου 2019 οι παρακάτω συμβαλλόμενοι:

Η καλλιτεχνική εταιρεία και

Οι ηθοποιοί του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μεταμόρφωσης

Συμφώνησαν, συνομολόγησαν και αποδέχτηκαν τα εξής:

- Οι ηθοποιοί είναι υποχρεωμένοι να περάσουν από οντισιόν.
- Θα πρέπει να βρίσκονται κάθε μέρα στις 9 το πρωί στο Δημοτικό Θέατρο Μεταμόρφωσης
- Θα χρειαστεί να αυτοσχεδιάσουν σε διάφορες σκηνές του έργου και για αυτό το λόγο οφείλουν να είναι ενημερωμένοι σχετικά με τον Όμηρο, την εποχή του και το έργο του την Οδύσσεια.
- Η καλλιτεχνική εταιρεία θα δώσει οικονομική αμοιβή στους ηθοποιούς για το χρόνο που θα αφιερώσουν στις οντισιόν.

Οι συμβαλλόμενοι

Η καλλιτεχνική εταιρεία

Οι ηθοποιοί

B.4 Οι πίνακες ζωγραφικής που δόθηκαν στα παιδιά





B.5 Σελίδες από το ημερολόγιο του Οδυσσέα και της Πηνελόπης

Το ημερολόγιο του Οδυσσέα

Πρώτη σελίδα

Ο πόλεμος τελείωσε! Ευπήσαμε χαράματα με τους συντρόφους μου και από σε στιγμή σε στιγμή σαλπάρουμε, με προορισμό το αγαπημένο μας νησί. Το βράδυ ονειρεύτηκα πως

.....Νιώθω τόση ανυπομονησία..... Είναι αλήθεια, βέβαια, ότι φοβάμαι λιγάκι μην τυχόν και Παρόλα αυτά εμένα η καρδιά μου με τραβάει προς την πατρίδα.

Δεύτερη σελίδα

Μόλις κάναμε μια στάση στο νησί του Αιόλου. Όλα θα πήγαιναν τέλεια, αν οι σύντροφοι μου Μα γιατί δεν με εμπιστεύονται; Νομίζουν ότι, αλλά εγώ θα τους αποδείξω πως Είναι καιρός να καταλάβουν πως

Το ημερολόγιο της Πηνελόπης

Πρώτη σελίδα

Σήμερα ξημέρωσε μια απίθανη μέρα. Βρήκα έναν τρόπο να κρατήσω απασχολημένους τους μνηστήρες. Πρόκειται για Είμαι, ανυπομονώ! Σήμερα κιόλας θα

Δεύτερη σελίδα

Από αυτή τη μέρα θα Το όνειρο μου έγινε πραγματικότητα. Γύρισε επιτέλους ο άντρας μου. Πρώτη φορά νιώθω Όλοι οι κάτοικοι της Ιθάκης θα

Παράρτημα Γ

Υλικό από εργασίες και απαντήσεις μαθητών

Γ.1 Ημερολόγιο Οδυσσέα και Πηνελόπης

(α) Ο πόλεμος γείωσε! Συνήσαμε αφάριστα
 με τους συζυγούς και από α-ζι-
 στη, σ'απαρουμε ή προσέμο το
 αβανμενο της νησι. Το βράδυ, αντιβέζηκα
 της θα ζυγοισα στην παρρηδα.
 Νιων ταση αυτισμωγρηια για να ζυγοισα
 πια. Είναι άμυδα εββαία ότι φοβίμε
 ζυγάκι μαν, ζυγον και πηξίω
 Παροθα αυτα ζυβνα η καρδιά μου με
 τραβασί προς τον παρρηδα.
 Μόλις κίναμε μια στάση, στο νισί
 του Αισθου. Θα τα πηγαίναν ζυβνα,
 αν οι συζυγοί μου με άκουζαν.
 Μα γιατί δε με ζυβνίζουνα; Μοφι
 σου ότι

~~Μαριέττα~~
 Ημερολόγιο Παρελταρ
 Σήμερα ζυμώσα μια αήθαρη μέρα.
 Βράκα ένα ζυγο ασυχοζυμώσα τους
 μνηστήρες. Πράξεται να πάω και να
 ζεράρασω. Είμαι εβουσαζυμώσα και αυτισμω-
 γη να ζυβνίσει ο θησέας από τον
 Τροικό αέζεμα.
 Σήμερα κίβλα θα τον νεριμένο αυτι
 πομολισία.
 Από αυτη τη μέρα θα είναι εδώ
 ο Οδησέας. Το ένερό μου έγινε πράγα
 ζυβνίση. Πυρίσε εριζέλας ο αυτρασμα
 Πρώτη φορά νίβω τόσο όμορφα. Όλοι
 οι κάτοικοι της Ιθάκη θα έρθουν να
 ινοδέξουνα τον Οδησέα.

Τέλη 27 Μαρτίου 2019

Ο πόλεμος τελείωσε! Ήρθησε
χαράματ με τους σύντροφους και από
σειρήνη σε σειρήνη σα λούραμε,
με προορισμό το αγαπημένο μας νησί.
Το βράδυ ανεπείθηκα πως τα κατάφερα
Νιώθω ζόση ανυπομονησία για την
πατρίδα μου. Είναι αλήθεια βέβαια
ότι φοβάμαι λιγάκι την ζήχυν
και χαθώ. Μόλις κάναμε μια
στάση στο νησί του Αϊδίου. Όλα θα
αλλάζαν τελεία, αν οι συνεργοί
μου δεν πέθαιναν. Μα γιατί δε με
εμπιστεύονται; Νομίζουν ότι δεν
είμαι ήρωας αλλά έχω θα τους
αποδείξω ότι είμαι ήρωας. Είναι
καιρός να καταλάβουν ότι χύρισα.

Ημερολόγιο Οδυσσεύς

Ο πόλεμος τελείωσε! Ήρθησε χαράματ με τους
σύντροφους και από σειρήνη σε σειρήνη σα λούρα-
ματ, με προορισμό το αγαπημένο μας νησί.
Το βράδυ ανεπείθηκα πως βρισκόμην στην
Ηθάκη και είδα την Πηνελόπεια ^{πίσω από έναν} θάμνο.
Νιώθω ζόση ανυπομονησία να χύρισα όσο
αγαπημένη μου Ηθάκη. Είναι αλήθεια βέβαια ότι
φοβάμαι ~~μην~~ λιγάκι την ζήχυν και χύρει κάποια
περισσεζικόν.

Παρόλα αυτά έμένα η καρδιά μου με ~~πατάει~~
τραβάει προς την πατρίδα.

Μόλις κάναμε μια στάση στο νησί του Αϊδίου.

Όλα πήγαιναν, τελεία αν οι συνεργοί μου
~~αν οι συνεργοί~~
δεν ανιχαν το σάκι μου που είχε θάψει
ο Αϊδούς.

Μα γιατί δε με εμπιστεύονται; Νομίζουν ότι
θέλω να τους κάνω κακό αλλά έχω θα τους
αποδείξω πως δε θα τους κάνω κανένα κακό.
Είναι καιρός να καταλάβουν ποιος ακριβώς
είμαι.

Ημερολόγιο Πηνελόπεια

Σήμερα Σημέρωσε μια απίθανη μέρα.
Βρήκα έναν τρόπο να κρατήσω απασχολημένους
τους μνηστήρες. Πρέπει να γράβω όλη
τη μέρα μέχρι να έρθεις. Είμαι πολύ
ευτυχισμένη και ανυπομονώ να χυρίσεις
μετά από τόσο καιρό.

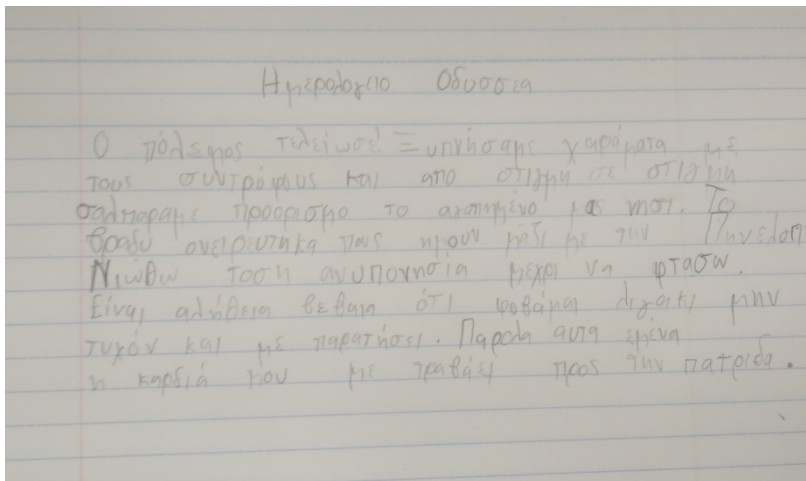
Σήμερα κίχλας θα σε περιμένω.
Από αυτή τη μέρα θα σε ονειρεύομαι. Το
μου έδωκε πραγματικότητα. Γύρισε επιτέλους
ο άντρας μου. Πρώτη φορά νιώθω τόσο
όμορφα! Όλοι οι κάτοικοι της Ιθάκης
θα χαρούν που ξανα χυρίσες στην
πατρίδα σου.

διανό

Ημερολόγιο Οδυσσεύς

Ο πόλεμος τελείωσε! Ξεπνήσαμε
χαράκα με τους συζυγούς
και αποσύστη σε σπηλιές και παράκτες
με προορισμό το αζήτημένο
μας νησί. Το βράδυ
σκέφτηκα πως είχα το
κόλλιστρο σπιθί από όλους
και όλους τους είχα
κάνει ΚΑΙΝΟΥΡΤΙΟΥΣ.
Νιώθω τόσο απογοητωμένη
να δώ αν το όνειρό μου
είναι αλήθεια βεβαί ότι
φοβόμαι λιγάκι μη γυχόν
η Πηνελόπη γερνάει καλά.
Παρά ταύτα σμένα
η καρδιά μου με τραβάει
προς την πατρίδα.

Σήμερα Σημέρωσε μια απίθανη
μέρα. Βρήκα έναν τρόπο να κρατήσω
απασχολημένους τους μνηστήρες.
Πρέπει να γράβω για κίχλας χυρίσες σου.
Είμαι πολύ ανυπομονώ και
να έρθει ο Οδυσσεύς! Σήμερα κίχλας
θα σου δω ότι τελείωσα το υφαντό.



Γ.2 Αποτέλεσμα εργαστηρίου δημιουργικής γραφής

ΣΚΗΝΗ 1^η (βγαίνει ο αφηγητής)

Αφηγητής: «*Η Τροία η πολύχρυση*

η κοσμοζακουσμένη,

δέκα χρόνια πολεμά

για μια ωραία Ελένη.

Η γλαυκομάτα κόρη, η Αθηνά

Βοηθάει τον Οδυσσέα

Δούρειο Ίππο φτιάζανε,

Πολέμησαν γενναία, οι Αχαιοί

Και τώρα πια στον τόπο τους γυρίζουν

Νικήσανε τελειώσανε

Κι όλοι πανηγυρίζουν».

ΣΚΗΝΗ 2^η (Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοι του ετοιμάζονται για το ταξίδι της επιστροφής)

(Οι σύντροφοι είναι στο καράβι έτοιμοι να σαλπάρουν. Τα παιδιά που υποδύονται τους συντρόφους του Οδυσσέα είναι καθισμένα σε καρέκλες κατά παράταξη)

Οδυσσέας: Σύντροφοι, μην καθυστερείτε. Σαλπάρουμε αμέσως. Η Ιθάκη μας περιμένει. Οι οικογένειες μας, μας περιμένουν.

Σύντροφοι: Ζήτωωωωωωωωωωωωωωωωω!!!

Οδυσσέας: Σηκώστε την άγκυρα, μαζέψτε τα πανιά και αρχίστε κουπί.

Σύντροφοι: (αρχίζουν να κάνουν κουπί) Ει, οπ, ει οπ, ει, οπ.

Οδυσσέας: Μακάρι οι θεοί να είναι με το μέρος μας και να μας βοηθήσουν να γυρίσουμε ασφαλείς στην πατρίδα.

Σύντροφος Οδυσσέα: Ευτυχώς ο ουρανός είναι καταγάλανος και η θάλασσα λάδι. Μακάρι να έχουμε καλό ταξίδι.

(Μετά τα τελευταία λόγια του συντρόφου ακούγονται βροντές και αστραπές)

Οδυσσέας: Σύντροφοι κρατηθείτε γερά. Ο δρόμος της επιστροφής θα είναι δύσκολος. Πάμε όλοι μαζί κουπί δυνατά.

Σύντροφοι: Ει, οπ, ει, οπ, ει οπ (κάνουν κουπί)

ΣΚΗΝΗ 3^η

(βγαίνει πάλι ο αφηγητής)

Αφηγητής: *«Το κύμα όμως ξαφνικά*

Σ` άγνωστη χώρα τους πετά

Κίκονες άγριοι τρομεροί

Τους κνηγάνε με ορμή.

Σ` άλλη στεριά αράζουνε

Νόστιμα φρούτα βρίσκουν μπροστά τους,

Τα τρώνε οι άμναλοι σύντροφοι

Ξεχνάνε το όνομα τους.

Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοι

Εννέα νύχτες και μέρες

Του Ποσειδώνα του φρικτού

Άκουγαν τις φοβέρες».

ΣΚΗΝΗ 4^η (Στη σπηλιά του Κύκλωπα Πολύφημου)

(Μετά από μέρες ταξιδιού ο Οδυσσέας και οι σύντροφοι του φτάνουν στο νησί του Κύκλωπα Πολύφημου. Κουρασμένοι όπως είναι αποφασίζουν να κάνουν μια μικρή στάση. Κατεβαίνοντας από το καράβι τους στην ακτή, βρίσκουν μια σπηλιά)

Οδυσσέας: Σύντροφοι εκεί! Υπάρχει μια σπηλιά. Ίσως εκεί μέσα να βρούμε κάτι να φάμε.

Σύντροφος του Οδυσσέα: Πω πω, έχω μια πείνα φοβερή. Ας πλησιάσουμε την σπηλιά. Φαίνεται μεγάλη. Σίγουρα θα μπορέσουμε να ξεκουραστούμε. Ίσως βρούμε κάτι να φάμε και να πιούμε.

(Μπαίνουν στην σπηλιά)

Οδυσσέας: Ελάτε, μη χάνουμε καιρό. Ας φάμε όσο πιο γρήγορα μπορούμε και να πάρουμε μαζί μας προμήθειες για το ταξίδι.

(Μπαίνουν μέσα στην σπηλιά και αρχίζουν να τρώνε από το ψωμί που βρήκαν. Κάποια από τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε αυτή τη σκηνή χτυπούν ρυθμικά τα χέρια τους πάνω στα θρανία. Ο μαθητής που παίζει τον Πολύφημο εμφανίζεται στη σκηνή, βρυχάται δυνατά σα γορίλας και περπατάει με μεγάλες και ανοιχτές δρασκειλιές. Με αργές κινήσεις σκοτώνει δύο από τους συντρόφους του Οδυσσέα, οι οποίοι πέφτουν κάτω στο πάτωμα. Οι υπόλοιποι σύντροφοι του Οδυσσέα έχουν ύφος τρόμου στα πρόσωπα τους)

Πολύφημος: Πείτε μου αμέσως ποιοι είστε και πως τολμήσατε να μπείτε μέσα στην σπηλιά μου;

Οδυσσέας: «Κανένα» με φωνάζουνε και είμαι ταξιδευτής.

Πολύφημος: Με κοροϊδεύεις;

Οδυσσέας: Όχι, βέβαια. Αυτό είναι το όνομα μου. Εσένα πως σε λένε;

Πολύφημος: Πολύφημος είναι το όνομα μου, είμαι γιος του Ποσειδώνα και απαιτώ αμέσως να μου πείτε τη δουλειά έχετε στο νησί και στη σπηλιά μου;

Οδυσσέας: Γυρίζουμε στο νησί μας, στην Ιθάκη αλλά μια φοβερή καταιγίδα μας έφερε στο νησί σου.

Πολύφημος: Μμμμμ...Νόστιμοι φαίνεστε. Και έχω μια λιγούρα. Ετοιμαστείτε εσύ και οι σύντροφοι σου να γίνετε το μεσημεριανό μου. Εσένα, βέβαια, «Κανένα» θα σε φάω αύριο τελευταίο.

Οδυσσέας: Ε, μια στιγμή Πολύφημε, πριν μας φας θα ήθελα να σου ζητήσω μια χάρη. Άσε μας να διασκεδάσουμε και να χαρούμε την τελευταία μας μέρα.

Πολύφημος: Ας είναι, λοιπόν.

(Εδώ μπαίνει ο αφηγητής)

Αφηγητής: *« Εφτιαζαν νόστιμο κρασί*

Οι σύντροφοι και ήπιαν

Δώσανε και στον Κύκλωπα

Γλυκά τον εμεθύσαν.

Και όταν μέθυσε για τα καλά το έριξε στον ύπνο...»

(Όση ώρα μιλάει ο αφηγητής ο Οδυσσέας, οι σύντροφοι και ο Πολύφημος κάθονται κάτω και πίνουν. Κάνουν δυνατούς ήχους γκλουκ, γκλουκ γκλουκ και στο τέλος ένα δυνατό ρέψιμο. Ο Πολύφημος πέφτει για ύπνο και τα παιδιά ροχαλίζουν δυνατά)

Αφηγητής: *Τότε ο Οδυσσέας ο πονηρός*

Παλούκι πελεκάει

Και το τεράστιο μάτι του με το καρφί τρυπάει.

(Τότε ο Οδυσσέας και οι υπόλοιποι σύντροφοι του με αργή κίνηση του βγάζουν το μάτι- ακούγεται δυνατό ουρλιαχτό- και το σκάνε)

Πολύφημος: Βοήθειαaaaaaa! Με τύφλωσε ο «Κανένας». Με τύφλωσε ο «Κανένας».

Οδυσσέας: Σύντροφοι, μη χάνετε καιρό... πρέπει να δραπετεύσουμε αμέσως από τον τρομερό Κύκλωπα. Και που είσαι Πολύφημε, αν σε ρωτήσει κανείς πες ότι σε τύφλωσε ο Οδυσσέας, ο βασιλιάς της Ιθάκης.

Αφηγητής: Ψάχνει αγριεμένος να τους βρει,

Μα βρίσκει το κοπάδι

Κι οι σύντροφοι γλιτώσανε

Και τρέχουν στο καράβι.

Στην Κίρκη που τους μάγεψε

Γουρούνια εγινήκαν

Κι αν η γλαυκομάτα η Αθηνά δε βοήθαγε

Ακόμα εκεί θα ήταν».

(Μετά τα λόγια του αφηγητή ακούγονται ήχοι δυνατών ανέμων και καταιγίδων)

Σκηνή 5^η (Στο νησί της μάγισσας Κίρκη)

Οδυσσέας: Αν με εμπιστευόσασταν και δεν ανοίγατε τον ασκό που μου χάρισε ο Αίολος τώρα θα ήμασταν στην αγαπημένη μας Ιθάκη. Δεν έχουμε άλλη λύση από το να κατασκηνώσουμε για λίγες μέρες σε αυτό το καταπράσινο νησί. Λοιπόν, σύντροφοι ετοιμαστείτε για εξερεύνηση.

Σύντροφοι Οδυσσέα: Στις διαταγές σου πολυμήχανε Οδυσσέα. Ορκιζόμαστε πως δε θα σε παρακούσουμε ξανά.

Οδυσσέας: Και προσοχή!

Σύντροφος Οδυσσέα: Μείνε ήσυχος, Οδυσσέα.

(Οι σύντροφοι απομακρύνονται για λίγο και ξεκινούν την εξερεύνηση. Τα παιδιά που παίζουν τους συντρόφους του Οδυσσέα κάνουν με παντομίμα ότι ψάχνουν, ότι πηδάνε ποτάμια, ότι απομακρύνουν κλαδιά από το πρόσωπο τους. Μετά από λίγο βγαίνει η Κίρκη περπατώντας αμέριμνη μπροστά τους)

Κίρκη: Ποιοι είστε εσείς και τι γυρεύετε στο νησί μου;

Σύντροφος Οδυσσέα: Είμαστε ναυαγοί. Οι δυνατοί άνεμοι του Αιόλου μας έφεραν σε αυτό το μέρος. Μα εσύ όμορφη κυρά, ποια είσαι;

Κίρκη: Είμαι η μάγισσα Κίρκη και αυτό είναι το νησί μου. Τι θα λέγατε να σας προσφέρω κάτι να φάτε. Σίγουρα θα είστε πολύ πεινασμένοι και κουρασμένοι. Ακολουθήστε με...

(Οι σύντροφοι του Οδυσσέα ακολουθούν την Κίρκη και μετά από λίγο εμφανίζεται στη σκηνή ο Οδυσσέας)

Οδυσσέας: Μα να μην γυρίσει κανείς από τους συντρόφους μου; Σίγουρα κάπου θα έχουν μπλεχτεί πάλι!

(εμφανίζεται ο θεός Ερμής)

Ερμής: Οδυσσέα, ήρθα να σε προειδοποιήσω. Η μάγισσα Κίρκη που μένει σε αυτό το νησί έδωσε στους συντρόφους σου να πιουν ένα μαγικό φίλτρο και τους μεταμόρφωσε σε γουρούνια. Το ίδιο θα κάνει και σε σένα. Όμως, μην ανησυχείς. Η θεά Αθηνά με έστειλε να σου φέρω αυτό το αντίδοτο. Πιες το και θα σε προστατεύσει από ό, τι και να σου δώσει η μάγισσα Κίρκη.

(Ο Ερμής φεύγει. Ο Οδυσσέας το πίνει. Εμφανίζεται η Κίρκη η οποία έχει βγάλει του συντρόφους του Οδυσσέα μεταμορφωμένους σε γουρούνια να βοσκήσουν. Ακούγονται ήχοι γουρουνιών που κάνουν τα παιδιά τα οποία περπατάνε στα τέσσερα και τρίβουν τις μουσούδες τους)

Κίρκη: Γεια σου ξένε. Πώς σε λένε;

Οδυσσέας: Είμαι ο Οδυσσέας ο βασιλιάς της Ιθάκης. Μήπως είδες τους συντρόφους μου;

Κίρκη: Τους συντρόφους σου; Μπαααααα!!! Φαίνεσαι πεινασμένος, διψασμένος και ταλαιπωρημένος. Να πάρε λίγο νεράκι να ξεδιψάσεις. Αυτό έχω μόνο μαζί μου.

(Ο Οδυσσέας πίνει από το δοχείο που του προσφέρει η Κίρκη. Η Κίρκη τον ακουμπάει στην συνέχεια με το ραβδί αλλά δεν γίνεται τίποτα)

Κίρκη: Θεϊκέ Οδυσσέα βλέπω ότι τα μάγια δε σε πιάσανε. Μεταμόρφωσα τους συντρόφους σε γουρούνια αλλά σε σένα βλέπω ότι το μαγικό δε πιάνει.

Οδυσσέας: Άφησε αμέσως τους συντρόφους μου γιατί αλλιώς σε σκοτώνω (βγάζει ένα σπαθί και την απειλεί). Ο γοργοπόδαρος Ερμής μου έδωσε βότανο μαγικό και έτσι τα μάγια σου δεν πιάσανε σε μένα.

Κίρκη: (πέφτει στα πόδια του και τον παρακαλεί) Σε παρακαλώ γενναίε Οδυσσέα, μην με σκοτώσεις. Θα λύσω αμέσως τα μάγια και οι σύντροφοι σου θα γίνουν όπως πριν.

(Η Κίρκη πηγαίνει σε κάθε γουρούνι και κουνώντας το ραβδί της και λέγοντας τα μαγικά λόγια τους μεταμορφώνει ξανά σε ανθρώπους. Το κάθε παιδί περιεργάζεται με ανακούφιση τον ανθρώπινο του παρουσιαστικό, πιάνει τα χέρια του, το πρόσωπο του, τα δύο πόδια του...)

ΣΚΗΝΗ 6^η

Αφηγητής: «Σε μέρος φτάνουν φοβερό

Όπου φρικτές Σειρήνες, καλούν

Με το γλυκό τραγούδι τους

Και θάνατο σκορπούν.

Βάζει ο Δυσσέας το κερί,

Στων συντρόφων του τ' αυτιά

Και στο ψηλό κατάρτι

Δένεται με σκοινιά».

(Μια ομάδα κοριτσιών παριστάνουν τις Σειρήνες οι οποίες τραγουδάνε σαν σε όπερα αλλά δεν ακούγεται η φωνή τους σε σχήμα κύκλου. Τα παιδιά από κάτω τραγουδάνε «ααααααααα». Ο Οδυσσέας και οι σύντροφοι βρίσκονται ήδη μέσα στον κύκλο κωπηλατώντας και βγάζοντας ήχους: Ει οπ, ει οπ, ει οπ. Σταματάνε δείχνοντας με παντομίμα ότι κάτι άκουσαν. Κάνουν ότι κρέμονται από το καράβι και θέλουν να πέσουν στη θάλασσα για να πάνε εκεί. Ο Οδυσσέας τους κρατάει με το ζόρι και αρχίζει να τους βουλώνει τα αφτιά. Σε κάθε βούλωμα, τα παιδιά από κάτω κάνουν «φλοπ». Οι σύντροφοι δένουν τον Οδυσσέα, που όση ώρα κωπηλατούν κουνιέται σαν τρελός για να ξεφύγει.)

ΣΕΙΡΗΝΕΣ: «Ελάτε παλικάρια μας

Όμορφα, κοντά μας

Αργά να σας μεθύσουμε

Με τα γλυκά φιλιά μας».

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: «Ουρλιάζει στο ψηλό κατάρτι ο Οδυσσέας
Μα το φρικτό θανατικό γλιτώνει
Κι ο Ποσειδώνας οργισμένος
Μαζί του θυμώνει!
Στα τρομερά στενά
Της Σκύλλας και της Χάρυβδης βρεθήκαν
Κι όσους δεν έφαγε η μια
Στα σαγόνια της άλλης χαθήκαν.
Τους κατασπάραζαν φρικτά
Δεν έμεινε κανένας
Κι ο Οδυσσέας ο φτωχός
Μονάχος του έχει μείνει
Κλαίει, χτυπιέται ο δύστυχος
Πάνω σ` ένα σανίδι.
Η θάλασσα η άγρια
Πάλι τον βασανίζει
Και σε πανέμορφο νησί
Η τύχη του γυρίζει.
Γλυκιά νεράιδα η Καλυψώ
Τον κράτησε κοντά της
Χρόνια και χρόνια δίπλα της
Μέσα στην αγκαλιά της».

(Ο Οδυσσέας πεσμένος κάτω προσπαθεί να συνέλθει από το ναυάγιο. Μετά από λίγο σηκώνεται και βλέπει την Καλυψώ που είναι καθισμένη σε ένα βράχο και πλέκει)

Οδυσσέας: Συγγνώμη, όμορφη νεράιδα, μπορείς να μου πεις που βρίσκομαι και ποια είσαι;

Καλυψώ: Εσείς ποιος είστε;

Οδυσσέας: Είμαι ο Οδυσσέας, ο βασιλιάς της Ιθάκης.

Καλυψώ: Και τί δουλειά έχεις στο νησί μου, Οδυσσέα, βασιλιά της Ιθάκης;

Οδυσσέας: Γυρνούσα στην πατρίδα μου με τους συντρόφους μου, μα μας βρήκαν πολλές συμφορές στο πέλαγος. Όλοι χάθηκαν στην θάλασσα εκτός από εμένα... Και τώρα απέμεινα μονάχος μου.

Καλυψώ: Μην στεναχωριέσαι φτωχέ Οδυσσέα. Εγώ είμαι η Καλυψώ και αυτό είναι το νησί μου. Μπορείς να μείνεις όσο θέλεις.

Οδυσσέα: Σε ευχαριστώ πολύ για την φιλοξενία σου, όμορφη Καλυψώ. Θα ξεκουραστώ για λίγο στο νησί σου και σε λίγες μέρες που θα έχω τις δυνάμεις μου θα πάρω ξανά το δρόμο του γυρισμού για την αγαπημένη μου Ιθάκη.

(Οδυσσέας και Καλυψώ μένουν ακίνητοι σαν παγωμένη εικόνα. Μπροστά τους περνάει ένα παιδί κρατώντας στα χέρια μια καρτέλα που γράφει «ΥΣΤΕΡΑ ΑΠΟ ΕΠΤΑ ΧΡΟΝΙΑ»)

Καλυψώ: Μείνε Οδυσσέα μου καλέ. Θα περάσουμε υπέροχα, αν μείνεις για πάντα κοντά μου.

Οδυσσέας: Λυπήσου με όμορφη Καλυψώ και δώσε μου σχέδια να γυρίσω στη δύστυχη πατρίδα μου που έχω χρόνια πολλά να δω.

(εμφανίζεται ο Ερμής σαν από μηχανής θεός)

Θεός Ερμής: Καλυψώ σου φέρνω νέα, όχι και τόσο ευχάριστα. Ο Δίας προστάζει να αφήσεις ελεύθερο τον Οδυσσέα να γυρίσει πίσω στην Ιθάκη.

Καλυψώ: Ωραία, λοιπόν, αφού είναι θέλημα των θεών θα υπακούσω! Καλό ταξίδι Οδυσσέα...

Οδυσσέας: Αντίο, Καλυψώ.

(Ο Οδυσσέας απομακρύνεται. Η Καλυψώ δακρύζει)

8^η ΣΚΗΝΗ (Στο νησί των Φαιάκων)

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: « Το κόμα τον παίρνει, τον χτυπά

Αλόπητα τον δέρνει

Και σε νησί παράξενο

Σχεδόν νεκρό τον φέρνει».

(Ακούγονται γέλια κοριτσιών. Ο Οδυσσέας βρίσκεται ανάσκελα. Δεν έχει συνέλθει ακόμα από την τρομερή τρικυμία που αντιμετώπισε. Η Ναυσικά πηγαίνει και τον σκουντάει με το πόδι της για να δει αν είναι ζωντανός. Κάποια στιγμή συνέρχεται και ανοίγει τα μάτια του)

Ναυσικά: Ποιος είσαι ξένη και από που έρχεσαι; Θα έπρεπε να ντρέπεσαι που εμφανίζεται μπροστά μου γυμνός.

Οδυσσέας: Είμαι ζωντανός; Δεν το πιστεύω. Συγγνώμη σου ζητώ, πανέμορφη κυρά αλλά είμαι ο Οδυσσέας, ο βασιλιάς της Ιθάκης και έχω μεγάλο πόνο.

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: « Η Ναυσικά η ευγενική

Τον παίρνει στο παλάτι

Και ο καλός Αλκίνοος

Καράβι ναύλωσε για την Ιθάκη.

Βασανισμένος φτάνει πια στην

Όμορφη Ιθάκη

Όπου μνηστήρες χαίρονται

Τα πλούτη στο παλάτι.

Η Πηνελόπη όμως πιστή

Εκείνον περιμένει

Κι ένα ατελείωτο υφαντό

Μέρα και νύχτα υφαίνει».

9^η ΣΚΗΝΗ (Επιστροφή στην Ιθάκη)

(Η Πηνελόπη είναι καθισμένη στην πολυθρόνα της πλέκει και μονολογεί)

Πηνελόπη: Έχουν περάσει είκοσι ολόκληρα χρόνια. Πρέπει να δεχτώ το γεγονός ότι ο Οδυσσέας δεν θα γυρίσει πίσω. Οι μνηστήρες με πιέζουν να πάρω μια απόφαση. Κατάλαβαν πια ότι τους κοροϊδεύω με αυτό το κέντημα και μου είπαν αύριο να τους ανακοινώσω ποιος θα καθίσει στο θρόνο και ποιος θα γίνει άντρας μου. Δεν θα τους το κάνω, όμως, τόσο εύκολο. Θα διοργανώσω αγώνα στον οποίο, όποιος καταφέρει να λυγίσει τη χορδή του τόξου του Οδυσσέα και να την περάσει μέσα από τις τρύπες δώδεκα τσεκουριών, αυτός θα γίνει ο άντρας μου.

(Σε μια ακτή της Ιθάκης)

Οδυσσέας: Ωωωω... Είμαι στην πατρίδα μου, μετά από τόσα χρόνια. Ιθάκη μου. (Σκύβει και φιλάει το έδαφος). Θα πάω αμέσως στο παλάτι μου, να φιλήσω τη γυναίκα μου και να αγκαλιάσω το γιο μου.

(εμφανίζεται η θεά Αθηνά)

Θεά Αθηνά: Μην βιάζεσαι Οδυσσέα μου. Όσο καιρό έλειπες έγιναν πολλά άσχημα πράγματα. Το βασίλειο σου απειλείται από δώδεκα μνηστήρες που θέλουν τη γυναίκα και το θρόνο σου.

Οδυσσέας: Ποιοι μνηστήρες; Θέλουν την γυναίκα μου και το θρόνο; Αυτό δε θα το επιτρέψω.

Θεά Αθηνά: Οδυσσέα, άκου με προσοχή. (Η θεά Αθηνά σκύβει στο αυτί του Οδυσσέα). Κατάλαβες τώρα πως έχουν τα πράγματα; Έχεις ακόμα αγώνα μπροστά σου. Θα σε μεταμορφώσω σε γέρο και έτσι θα μεις ανενόχλητος στο παλάτι.

Οδυσσέας: Σε ευχαριστώ καλή μου Αθηνά που είσαι πάντα δίπλα μου. Γρήγορα μεταμόρφωσε με σε γέρο. Δεν έχω καιρό για χάσιμο.

(Το παιδί που παίζει τον Οδυσσέα ξαφνικά κάνει τρεις γύρους γύρω από τον εαυτό του θέλοντας να δείξει ότι μεταμορφώθηκε σε γέρο. Καμπουριάζει, κουτσαίνει και ψευδίζει επίσης. Ξαφνικά εμφανίζεται και ο Τηλέμαχος. Οδυσσέας και Τηλέμαχος κοιτάζονται για ώρα και κάνουν ένα κύκλο. Ο Οδυσσέας πλησιάζει και τον αγγίζει στο πρόσωπο)

Οδυσσέας: Γιε μου...

Τηλέμαχος: Πατέρα είσαι στα αλήθεια εσύ;

Οδυσσέας: Ναι, παιδί μου εγώ είμαι... Τηλέμαχε, παιδί μου πως μεγάλωσες έτσι; Σωστός άντρας έγινες. Όταν σε άφησα και έφυγα για την Τροία, μπουσούλαγες ακόμα...

Τηλέμαχος: Καλέ μου πατέρα. Έγινα άντρας για χάρη σου. Για να προστατεύσω την μητέρα μου και το βασίλειο μας. Ξέρεις στο παλάτι μας υπάρχουν...

Οδυσσέας: Ξέρω γιε μου. Μου τα φανέρωσε όλα η θεά Αθηνά. Μαζί όμως θα τους εξοντώσουμε.

(Φεύγουν αγκαλιασμένοι)

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: « Οδυσσέας και Τηλέμαχος

Τους `κλείσαν στο παλάτι

Παλέψανε, νικήσανε

Ωσπου κανείς δεν έμεινε απάνω στην Ιθάκη».

(Ο Οδυσσέας αποκαλύπτεται)

Οδυσσέας: Πηνελόπη μου... γύρισα!!! Εγώ είμαι, ο άντρας σου, ο αγαπημένος σου σύντροφος. Κοίταξε με καλά...

(Η Πηνελόπη τον κοιτάει καλά, δακρύζει και τον αγκαλιάζει)

10^η ΣΚΗΝΗ

Αφηγητής: «Ο Όμηρος, ο τυφλός ο ποιητής,

Μες τους αιώνες μένει

Με τα γλυκά τραγούδια του

Μύθους πολλούς να ιστορεί

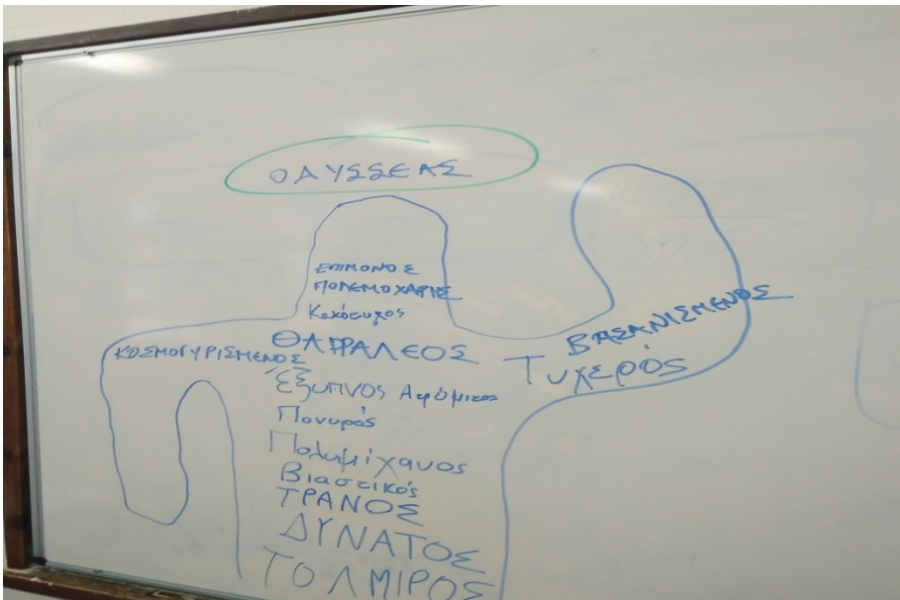
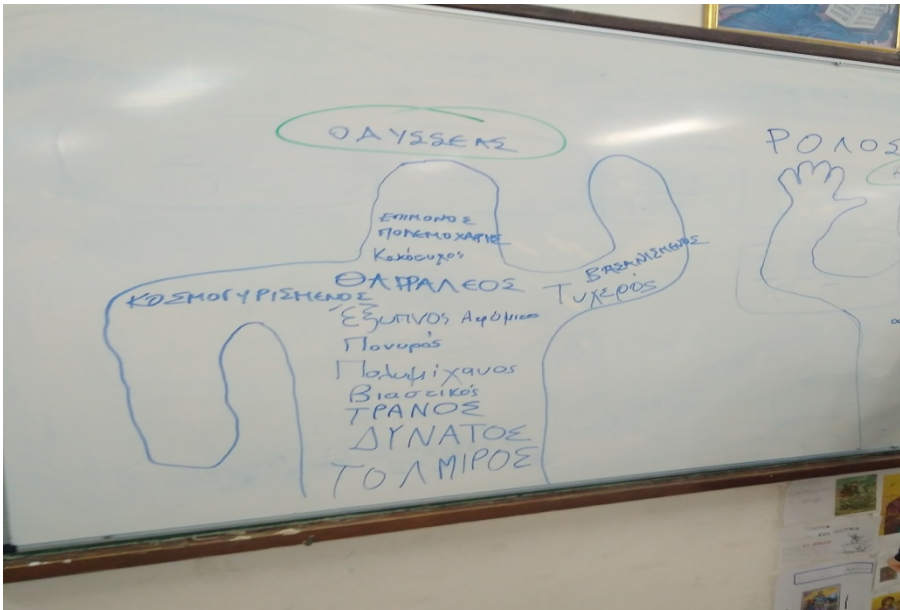
Κι αθάνατος να γένει».

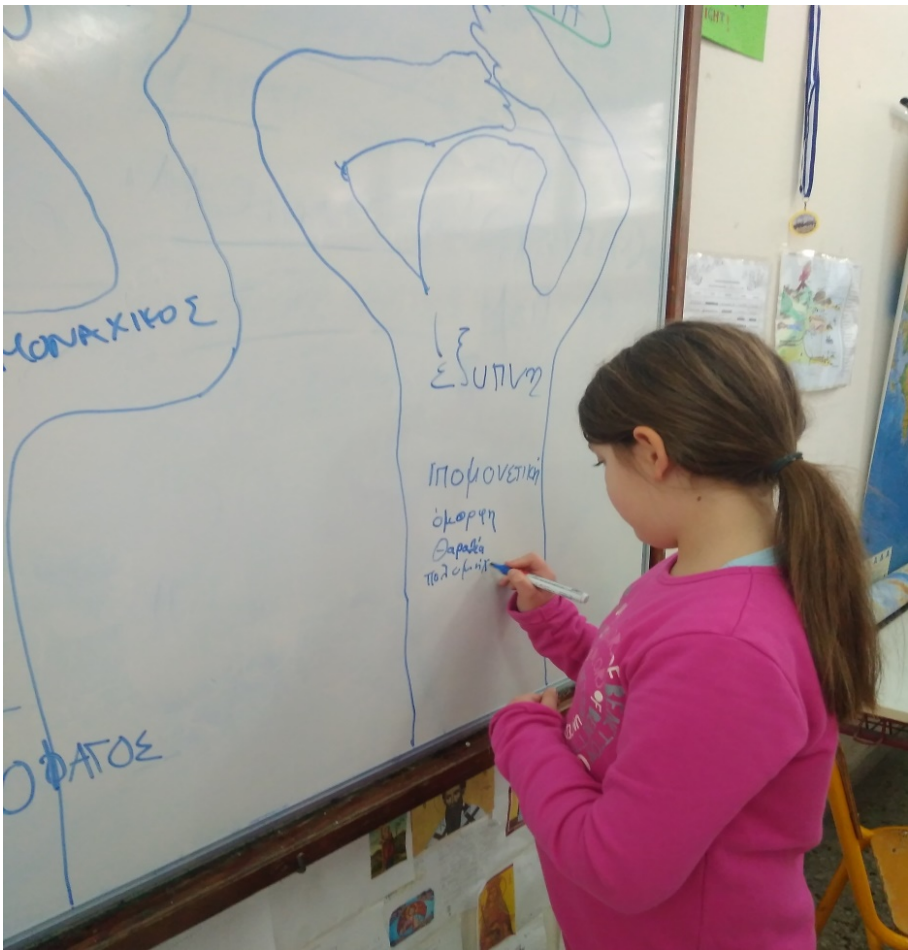
ΤΕΛΟΣ

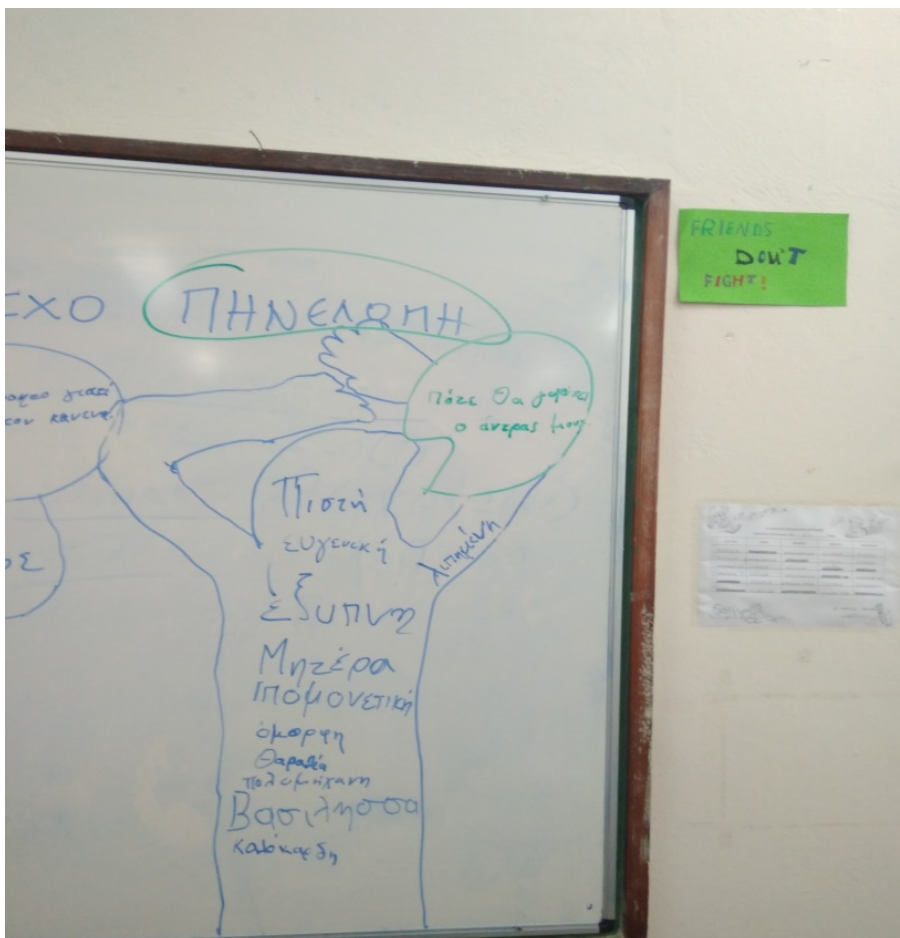
Παράρτημα Δ

Φωτογραφικό Υλικό

Δ.1 Ρόλος στον τοίχο







Δ.2 Παγωμένη εικόνα: Κύκλωπας







Δ.3 Παγωμένη εικόνα: Καλυψώ



Δ.4 Παγωμένη εικόνα: Οδυσσέας-Ναυσικά-Δούλεις



Δ.5 Παγωμένη εικόνα: Ο Οδυσσέας οδηγείται στην Ιθάκη με την βοήθεια των Φαίακων





Δ.6 Παγωμένη εικόνα: Συνάντηση Οδυσσέα-Τηλέμαχου











Βιβλιογραφία

- *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*, 1991. Βιβλίο Νηπιαγωγού, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica*, 1996. *Μύθος και Μυθολογία*, Τόμος 44, Αθήνα: Πάπυρος.
- Αγγελόπουλος, Γ. 2016. *Παίζοντας Θέατρο*, Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Άλκηστις, 1989. *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, 2008. *Μαύρη αγελάδα-Ασπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.
- Αμπλά, Κ. 2002. *Ο Ρόλος των Μύθων με Ζώα στην Πνευματική και Ψυχική Καλλιέργεια των Παιδιών*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Β. 1999. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις II.
- Αναγνωστόπουλος, Β., Αυδίκος, Ευ. & Κατσαδώρας, Γ. 2007. *Η Παιδαγωγική και Διδακτική Αξία του Παραμυθιού*, Κ. Δ. Μαλαφάντης & Στ. Κούτρας (επιμ.) Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2018. *Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο: 50 Προτάσεις για Θεατρικά Εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βυζάντη, Α. 2017. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Συμβολή του Θεάτρου/ Δράματος στην Εκπαίδευση*, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Γεωργουσόπουλος, Κ. 1993. *15 Όροι για το Σχολικό Θέατρο*, στο *Μνημοσύνης Θρέμματα- Αφιέρωμα στη Μνήμη του Αντώνη Μωραΐτη*, Αθήνα: Ίδρυμα Μωραΐτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. 1995. *Κριτήρια Ταύτισης του Νηπίου με τους Ήρωες της Λογοτεχνίας*, περ. «Διαδρομές», τχ. 37.

- Γιαννούλη, Μ. & Ποταμούση, Η. (επιμ.). 2010. *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Yeager, E. & Dorpen, F. 2001. *Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom*. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Talking in the Social Studies*, 97-114. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Γκατζόγια, Θ. 2018. *Το Θεατρικό Παιχνίδι σε Μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια Νοητική Υστέρηση-Καινοτόμες Προσεγγίσεις και Δράσεις στο Έπος της Οδύσσειας*, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκόβας, Ν. 2002. *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Woolland, B. 1999. *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*, Μτφ. Ε. Κανηρά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Woodhouse, J. & Wilson, V. 1988. *Celebrating the Solstice: A 'History Through Drama' Teaching Project on the Iron Age*. *Teaching History*, 51(2), 10-14.
- Γραμματάς, Θ. 1997. *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. 2003. *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. 2004. *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*, Αθήνα: Άτραπος.
- Γραμματάς, Θ. 2004. *Το Θέατρο στο Σχολείο: Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*, Αθήνα: Άτραπος.
- Γραμματάς, Θ. 2010. *Στη Χώρα του Τοτώρα*, Αθήνα: Πατάκης.
- Γραμματάς, Θ. 2014. *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση.
- Δαφέρμος, Μ. 2002. *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky: Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Άτραπος.
- Ελένη, Ε. & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. 2004. *Το Εκπαιδευτικό Θέατρο στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ημέλλου, Α. 2016. *Η Θεατρική Αγωγή ως Πλαίσιο Προσέγγισης και Μάθησης στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από Μετάφραση: Μια Πρόταση για την Διδασκαλία του Ομήρου και του Ηροδότου μέσω Θεατρικών Δραστηριοτήτων*,

Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Φιλοσοφική Σχολή-Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.

- Καπλανόγλου, Μ. 1998. *Ελληνική Λαϊκή Παράδοση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραντάνα, Π. & Φιλίππου, Δ. 2010. *Ιστορίες για να Ονειρεύεσαι...Παιχνίδια για να Μεγαλώνεις*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσαρίδου, Μ. 2014. *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος: Μια Πρόταση για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε Διαπολιτισμική Τάξη*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλης Αντ.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Πάτσιου, Β. & Δημάκη-Ζώρα, Μ. 2008. *Όταν...η Ζωρζ Σαρρή*, Α. Κατσίκη- Γκίβαλου (επιμ.), Αθήνα: Πατάκης.
- Kearney, R. 2001. *On Stories*, London & New York: Routledge.
- Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. 2006. *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21^{ου} Αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντέλη, Ε. 2017. *Η Αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών στη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: Η περίπτωση της Β' Λυκείου*, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Κοντογιάννη, Α. 2000. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Σ. 1965. *Ελληνική Λαογραφία, Μέρος Α': Μνημεία του Λόγου*, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Levstik, L. & Barton, K. 2011. *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, New York: Routledge.
- Λουκάτος, Σ. Δ. 1978. *Νεοελληνικοί Παροιμιομύθοι*, Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., Μιχαήλ, Μ. 2013. *Ιστορία: Από την Μυθολογία στην Ιστορία, Γ' Δημοτικού*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ο.Ε.Δ.Β.
- Ματσαγγούρας, Η. 2008. *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μερακλής, Μ.Γ. 1993. *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μερακλής, Μ. Γ. 1999. *Το Λαϊκό Παραμύθι-Κείμενα Παραμυθολογίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μητσόπουλος, Α. 1987. *Σε ποιους απευθύνεται ο Αίσωπος*, περ. «Διαβάξω», τχ. 167.

- Μιχαλοπούλου-Δημάκη, Ε. 1986. *Μορφές Δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα.
- Μονιότ, Η. 2002. *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Μτφ. Ε. Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουδατσάκης, Τ. 1994. *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη: το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Προσέγγισης των Αφηγηματικών Κειμένων*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουστάκης, Ε. 2018. *Η Αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών στην Διδασκαλία της Οδύσσειας*, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας.
- Μπετελχάμ, Μ. 1995. *Η Γοητεία των Παραμυθιών*, Μτφ. Ε. Αστερίου, Αθήνα: Γλάρος.
- Beauchamp, Η. 1998. *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, Μτφ. Ε. Πανίτσκα, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Νάκου, Η. Α. *Το Παραμύθι στην Προσχολική Ηλικία και Επιλογή 50 Παραμυθιών*, Ιωάννινα.
- Neelands, J. 2004. *Beginning Drama 11-14*, London: Fulton.
- Neelands, J. & Goode, T. 2015. *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, 3rd edition, UK: Cambridge University Press.
- O` Neil, C. 1995. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Παπαδόπουλος, Σ. 2004. *Δραματοποίηση: Η Δημιουργική και Στοχαστική Ματιά στα Λογοτεχνικά Κείμενα*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις* (σσ. 154-158). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Σίμος Παπαδόπουλος.
- Παπανικολάου, Γ. 2016. *Αποτίμηση της Συμβολής των Θεατρικών Συμβάσεων στο Μάθημα της Ιστορίας, μέσω της Εφαρμογής ενός Σχεδίου Έρευνας Δράσης*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παπάζ, Ε. Α. 1990: *Διδακτική Μεθοδολογία και Προσχολική Πρακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ροντάρι, Τ. 2003. *Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην Τέχνη να Επινόεις Ιστορίες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίου, Χ. 1991. *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Φιλλιπότη.
- Σαρίκας, Ζ. 1993. *Αίσωπος Μύθοι*, Αθήνα: Εξάντας.
- Sebba, J. 2000. *Ιστορία για όλους. Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέξτου, Π. 1998. *Δραματοποίηση. Το Βιβλίο του Παιδαγωγού-Εμπυχωτή*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. 2005. *Θεατρο-Παιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schonmann, S. 2011. *Key concepts in Theatre/ Drama education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Σουλιώτης, Μ. 2012. *Δημιουργική Γραφή: Οδηγίες Πλεύσεως*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Σταμουλάκη, Κ. 2013. *Θέατρο και Δημιουργική Έκφραση στο Σχολείο*, Αθήνα.
- Στανισλάφσκι, Κ. 2003. *Ένας Ηθοποιός Δημιουργείται*, μτφ. Α. Νίκα, Αθήνα: Γκόνης.
- Σωτήρχου, Φ. 2008. *Ο Θέσπις στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Κέδρος.
- Thompson, G. & Evans, H. 2005. *Thinking it through: Linking language skills, thinking skills and drama*, London: Danid Fulton.
- Τσιάρας, Α. 2005. *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. 2014. *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φανουράκη, Κ. 2010. *Η Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων μέσω της Θεατρικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών-Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών-Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Φράγκου, Χ. 1995. *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Χαραλαμπίκη, Α. 2017. *Δραματική Τέχνη με στόχο τη Δημιουργική Γραφή: μια έρευνα σε μαθητές/τριες Ε΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου*, Ναύπλιο: Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

- Χολέβα, Ν. 2009. *Εσύ όπως κι εγώ: Εξερευνώντας τη Διαφορετικότητα μέσα από το Θέατρο και τις Τέχνες*, Εκπαίδευση και Θέατρο, 10, 70-77, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χωρεάνθη, Ε. 1987. *Η Διαχρονική Λειτουργία των Αισώπειων Μύθων*, περ. «Διαβάζω», τχ. 167.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Γραμματάς, Θ.
[http://theodoregrammatas.com/el/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-](http://theodoregrammatas.com/el/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82/)
[82/](http://theodoregrammatas.com/el/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82/) (Ημερομηνία Πρόσβασης: 21 Νοεμβρίου 2018).
- Macy, L. 2016.
https://www.researchgate.net/publication/303506014_Bridging_Pedagogies_Drama_Multiliteracies_and_the_Zone_of_Proximal_Development
(Ημερομηνία Πρόσβασης: 22 Απριλίου 2019).
- Μπέκα, Α. 2008. <https://www.eduportal.gr/bruner-mpeka/> (Ημερομηνία Πρόσβασης: 21 Νοεμβρίου 2018).
- Μώρου, Α. 2002.
http://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_June2002_GR_09.pdf (Ημερομηνία Πρόσβασης: 9 Φεβρουαρίου 2019).
- Παντελίδου, Α.
http://users.such.gr/organopoulos/pe_stin_pieria/2008_2009/ds_sevastis_anakyklosi.pdf (Ημερομηνία Πρόσβασης: 4 Μαρτίου 2019).
- Πολυκάρπου, Χ. 2012
http://www.moec.gov.cy/dde/programs/eniaio_oloimero/pdf/analytika_programmata/theatriki_agogi.pdf (Ημερομηνία Πρόσβασης: 03/4/2019).

- Σορώτου –Γεωργακοπούλου, Σ.
https://www.languagesnsw.com/uploads/1/4/4/5/14456032/sorotou_georgakopoulos_ppt.pdf (Ημερομηνία Πρόσβασης: 24 Οκτωβρίου 2018).
- Speer, D. 2008. <http://adamseefeldt.blogspot.com/2008/06/drama-in-history-classroom.html>, (Ημερομηνία Πρόσβασης: 10 Μαρτίου 2019).
- Σπυροπούλου-Παπαδημητρίου, Ζ. 2012
http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/51_spyropoulou.pdf
(Ημερομηνία Πρόσβασης: 22 Οκτωβρίου 2018).
- Συμεωνάκη, Α. 2002
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=260:15-simeonaki&catid=59:tefxos15&Itemid=95 (Ημερομηνία Πρόσβασης: 28 Ιανουαρίου 2019).
- Τσιάρας, Α. 2005
<https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS113/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf> (Ημερομηνία Πρόσβασης 6 Μαρτίου 2019).