

.....ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
.....ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη σχολική ηλικία

Διπλωματική Εργασία

της Θεοδώρας Γιουρέλη

Τίτλος

.....Χορός και αφηγηματικότητα:

.....Εννοιολογικές σχέσεις της κίνησης και του λόγου στη διδασκαλία του χορού
.....μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών

1^η Επιβλέπουσα: Μαρία Τσουβαλά, επίκουρη καθηγήτρια

2^η Επιβλέπουσα: Τασούλα Τσιλιμένη, αναπληρώτρια καθηγήτρια

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

.....**Βόλος, Σεπτέμβριος 2014**

..... *In the everyday life that surrounds us, creativity is an*
.....*essential condition for existence and all that goes beyond*
.....*the rut of routine and involves innovation, albeit only a tiny*
.....*amount, owes its existence to the human creative process*
.....Vygotsky, 2004: 11



Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας οφείλεται κατά κύριο λόγο στο συνεχές και αδιάλειπτο ενδιαφέρον της κ. Μαρίας Τσουβαλά και της κ. Τασούλας Τσιλιμένη, οι οποίες με καθοδήγησαν να διαμορφώσω το θεωρητικό και το βιωματικό πλαίσιο της έρευνας. Η έκφραση ευχαριστιών είναι ελάχιστη για την ουσιαστική συμβολή τους στη βελτίωση της εργασίας μου με τις θεωρητικές, τις μεθοδολογικές και τις βιβλιογραφικές τους υποδείξεις.

Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον επίκουρο καθηγητή του παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης, κ. Κώστα Μάγο, για τις πολύτιμες συμβουλές του, την καθοδήγησή του και το ενδιαφέρον του.

Βαθιές ευχαριστίες οφείλω και στους μαθητές και τις μαθήτριες μου στο 1ο Νηπιαγωγείο Σκοπέλου, γιατί χωρίς τη δική τους δημιουργική συμμετοχή, η έρευνα αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί. Ευχαριστώ τα παιδιά, γιατί απέδωσαν μέσω της κίνησης του σώματός τους τις προτάσεις και τις ιδέες μου, με τρόπο που δεν είχα φανταστεί.

Εκφράζω ευχαριστίες στην κ. Ζωή Αγγέλη, Διευθύντρια του 1ου Νηπιαγωγείου Σκοπέλου, η οποία επέτρεψε τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και την συνάδελφό μου Χαρά Δημητρούλια, για την βοήθεια που μου πρόσφερε στη βιντεοσκόπηση των δράσεων.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Έλενα Τριανταφυλλίδη για την πρόθυμη συνεργασία της στη διαμόρφωση και διδασκαλία των μαθημάτων κατά το πιλοτικό στάδιο. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τα παιδιά του Παιδικού Σταθμού-Νηπιαγωγείου Baby Land, που συμμετείχαν σε αυτά τα μαθήματα.

Τελος, ευχαριστώ τους γονείς μου, τον σύζυγο μου και τον γιό μου Χρίστο και τους αφιερώνω την διπλωματική μου εργασία, γιατί μου συμπαραστάθηκαν σε όλη την περίοδο των μεταπτυχιακών μου σπουδών και ειδικά κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη / Abstract.....	6
--------------------------	---

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Εισαγωγή.....	7-11
---------------	------

Κεφάλαιο 1^ο: Ο χορός ως μέσον έκφρασης και εκπαίδευσης.....	12-23
---	--------------

1.1. Ιστορική ανασκόπηση του χορού.....	12
---	----

1.2. Το εκπαιδευτικό μοντέλο του Rudolf von Laban.....	17
--	----

1.3. Βασικές αρχές της κίνησης.....	18
-------------------------------------	----

1.4. Ο δημιουργικός χορός στην προσχολική ηλικία.....	20
---	----

Κεφάλαιο 2^ο: Θέατρο και εκπαίδευση.....	24-35
---	--------------

2.1. Παιδαγωγική του θεάτρου.....	24
-----------------------------------	----

2.2. Δραματοποίηση.....	27
-------------------------	----

2.3. Θεατρικό παιχνίδι.....	29
-----------------------------	----

2.4. Παιχνίδι ρόλων.....	31
--------------------------	----

2.5. Σωματική έκφραση στην δραματική εκπαίδευση.....	34
--	----

Κεφάλαιο 3^ο: Χορός και αφηγηματικότητα.....	36-42
---	--------------

3.1. Αφήγηση ιστοριών μέσω του χορού.....	36
---	----

3.2. Χορός και διακειμενικότητα.....	39
--------------------------------------	----

Κεφάλαιο 4^ο: Σύνοψη της θεωρίας της λογοτεχνίας.....	43-57
--	--------------

4.1. Αφηγηματολογία - Αφήγηση.....	43
------------------------------------	----

4.2. Λειτουργία της αφηγηματολογίας και της αφήγησης.....	46
---	----

4.3. Παραμύθι και αφήγηση.....	49
--------------------------------	----

4.4. Παιδική λογοτεχνία και διακειμενικότητα.....	54
---	----

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 5^ο: Η Έρευνα.....	58-63
5.1. Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα.....	58
5.2. Μεθοδολογία.....	58
5.3. Υποκείμενα της έρευνας.....	60
5.4. Χρονική διάρκεια-Στάδια της έρευνας.....	61-62
5.5. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	63
5.6. Ζητήματα δεοντολογίας.....	63
Κεφάλαιο 6^ο: Σχεδιασμός της έρευνας.....	64-78
6.1. Πλαίσιο και περιεχόμενο των μαθημάτων.....	64
6.2. Σχεδιάγραμμα των μαθημάτων.....	66
Κεφάλαιο 7^ο: Αποτελέσματα.....	79-98
7.1. Εισαγωγικά.....	79
7.2. Παρουσίαση και ανάλυση των μαθημάτων.....	80
Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα–Συζήτηση.....	100-111
8.1. Κατηγοριοποίηση των δεδομένων της έρευνας.....	100
8.2. Γενικά συμπεράσματα.....	108
8.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	110
8.4. Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.....	110
8.5. Επίλογος.....	110
Βιβλιογραφία.....	112-118
Παράρτημα Ι.....	119-148
Υπόμνημα μαθημάτων από το προερευνητικό και το πιλοτικό στάδιο. Απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης, διάλογοι με τα παιδιά	
Παράρτημα ΙΙ.....	149-155
Εικόνες από το κυρίως ερευνητικό μέρος, DVD με οπτικοακουστικό υλικό	

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται μια εκπαιδευτική έρευνα-δράσης, η οποία έχει σκοπό τη θεωρητική και βιωματική μελέτη του ρόλου της κίνησης και του χορού στην αναπτυξιακή διαδικασία των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα συνδυάζει αρχές του δημιουργικού χορού με την δραματοποιημένη αφήγηση παραμυθιών και την απόδοση των συμβολικών τους εννοιών μέσω της σωματοποιημένης έκφρασης. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύονται στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθοδολογίας σε σχέση με τη σημασία και την παιδαγωγική συμβολή της κίνησης, του χορού και του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, μέσα από δημιουργικές δράσεις, νέες ιδέες και βιωματικές εμπειρίες, ανέπτυξαν τις κινητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και αντιληπτικές τους ικανότητες.

Abstract

This study outlines an educational action research that aims on the theoretical and experiential exploration of the role of bodily movement and dance in the early childhood education. The research process combines principles of creative dance with the narration and dramatization of tales, as well as the interpretation of their symbolic notions through embodied and corporeal acts. The findings are analyzed in terms of the qualitative methodology and the importance of integrating creative movement, dance and symbolic play in the preschoolers' classroom and the child's developmental process as main pedagogical resources. The results of the action research indicate that the children, who participated in the classes, through inventive actions, new ideas and experiences, have developed their physical, emotional, social and perceptive abilities.

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη θεωρητική και τη βιωματική διερεύνηση του ρόλου της κίνησης και του δημιουργικού χορού στην προσχολική ηλικία, μέσω της αφήγησης παραμυθιών και της σωματοποιημένης απόδοσης των συμβολικών τους εννοιών. Η επιλογή του θέματος σχετίζεται με το ενδιαφέρον μου για τις τέχνες και ειδικότερα την κίνηση και τον χορό, το οποίο ξεκίνησε κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου. Την περίοδο 2010-2011, ήρθα εκ νέου σε επαφή με την κίνηση, όταν συμμετείχα σε ένα project διδασκαλίας του σύγχρονου χορού σε παιδιά που ζουν σε ένα κοινωνικό ίδρυμα του Βόλου, μαζί με φοιτήτριες και φοιτητές του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, συμμετείχα σε ένα μάθημα διερεύνησης της σχέσης της κίνησης και του λόγου στον κύκλο των σεμιναριακών μαθημάτων. Οι παραπάνω εμπειρίες αποτέλεσαν την αφετηρία και την πηγή έμπνευσης για το θέμα της έρευνας.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η θεωρητική και βιωματική μελέτη των δεξιοτήτων και των γνώσεων που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διδασκαλία της κίνησης και του δημιουργικού χορού μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών. Η ερευνητική διαδικασία έχει έναν αλληλοσυνδεδεμένο στόχο: (1) την ανάπτυξη των γνώσεων μου σε επίπεδο θεωρίας και πρακτικής και την εφαρμογή τους στην τάξη, και (2) την σφαιρική ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων των παιδιών, σε κινητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και αντιληπτικό επίπεδο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

(1) Τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν, να κατανοήσουν και να αποδώσουν μέσω της κίνησης του σώματος ή του προφορικού λόγου τις συμβολικές έννοιες που εμπεριέχονται σε ένα παραμύθι; (2) Η σωματοποιημένη απόδοση των συμβολικών εννοιών μπορεί να

συμβάλει στην ανάπτυξη των κινητικών, αντιληπτικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών; (3) Ποιός είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος αφήγησης, για να αποδοθούν κινητικά και κιναισθητικά τα στοιχεία ενός παραμυθιού; (4) Σε τι διαφέρει η δραματοποίηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω του χορού από την εκπαίδευση μέσω του θεάτρου;

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα βασίζεται στην ποιοτική μέθοδο και ειδικότερα στις αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, η οποία θεωρείται πλέον κατάλληλη για το συγκεκριμένο θέμα και το παιδαγωγικό του πλαίσιο (Cohen & Manion, 1994·Altrichter, Posch, Somekh, 2001). Ο John Elliot ορίζει την έρευνα δράσης ως: « [...] μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliot, 1999:69, στο Altrichter, Posch, Somekh, 2001: 22). Το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης μεθοδολογίας επικεντρώνεται στο συνδυασμό της έρευνας και της δράσης, που αποτελούν ξεχωριστές δραστηριότητες, με ξεχωριστή ιδεολογία και τρόπο λειτουργίας, καθώς και ότι είναι μέσον απόκτησης νέων δεξιοτήτων και εισαγωγής καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία (Cohen & Manion, 2000: 262).

Οι ορισμοί που έχουν γραφτεί για την έρευνα-δράσης ποικίλουν και διαμορφώνονται σύμφωνα με τους εκάστοτε στόχους της έρευνας και τις ερευνητικές της μεθόδους. Σύμφωνα με την Jean McNiff (1995: 3), η έρευνα-δράσης «[...] είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει». Η συγκεκριμένη έρευνα ταυτίζεται με τις αρχές της έρευνας δράσης, καθώς αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσα από τη χρήση των δημιουργικών και εναλλακτικών μεθόδων του τομέα των τεχνών. Ο δημιουργικός τρόπος μάθησης που προωθούν οι τέχνες, ειδικά στην εποχή μας, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές μεταβολές, ταυτίζεται με την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης μιας δυναμικής μορφής διδασκαλίας στα σχολεία. Ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις που θα κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, μέσα από την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την πρωτοβουλία και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Robinson, 2012).

Υποκείμενα της έρευνας

Στα μαθήματα του κυρίως ερευνητικού μέρους συμμετείχαν 19 παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούν στο 1ο Νηπιαγωγείο Σκοπέλου και είναι και τα υποκείμενα της έρευνας.

Χρονική διάρκεια

Η συζήτηση για το ερευνητικό θέμα ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2012. Στο εαρινό εξάμηνο 2013 συμμετείχα ενεργά στο μάθημα «Κινητικές δραστηριότητες και παιδαγωγικές αρχές του δημιουργικού χορού», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το πιλοτικό στάδιο διήρκεσε δύο μήνες, Οκτώβριος-Νοέμβριος 2013, όπου δίδαξα μια σειρά μαθημάτων κίνησης και χορού στον παιδικό σταθμό-νηπιαγωγείο Baby Land, σε συνεργασία με την κ. Έλενα Τριανταφυλλίδη. Η κυρίως έρευνα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο 2014 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο της ίδιας χρονιάς, με τη διδασκαλία μιας σειράς μαθημάτων στο 1ο Νηπιαγωγείο Σκοπέλου, όπου μετατέθηκα τη σχολική χρονιά 2013-2014.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία εννέα μαθημάτων κίνησης και δημιουργικού χορού, τα οποία πραγματοποιήθηκαν στο φυσικό περιβάλλον της τάξης. Τα μέσα συλλογής δεδομένων περιλαμβάνουν την συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή των εντυπώσεων και των δράσεων σε ημερολόγιο, τη βιντεοσκόπηση και τη φωτογράφιση των δράσεων, καθώς και συζητήσεις αναστοχαστικού χαρακτήρα με την πρώτη επιβλέπουσα.

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

Η έρευνα βασίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο και το νόημα του χορού (Kraus, 1980·Garaudy, 2008·Μπαρμπούση, 2004), τη σημασία του χορού στην καλλιτεχνική και αισθητική εκπαίδευση (Davies, 2003· Gough, 1999·Russell 1992), τον ρόλο της σωματικής έκφρασης στην δραματική εκπαίδευση (Deldime, 1996·Neelands, 2004), τη σύνδεση του χορού με την αφηγηματικότητα και τη διακειμενικότητα, ως προς την πρόσληψη και ερμηνεία των συμβολικών ή αφηρημένων νοημάτων του χορού

(Σαβράμη, 2009·Adshead-Lansdale, 1999), θεωρίες της λογοτεχνίας σχετικά με την αφηγηματολογία και την αφήγηση (Genette, 1987·Ηγκλετον, 1996·Ricoeur, 1990·Καψωμένος, 2004·Φρυδάκη, 2003), και τον ρόλο της αφήγησης παραμυθιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πουρκός, 2009·Τσιλιμένη, 2011·Αναγνωστόπουλος, 1997).

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Preston-Dunlop, 1980·Gardner, 1999·Smith-Autard, 2002), προκύπτει ότι τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα μέσα από ποικίλους και διαφορετικούς συμβολικούς τρόπους έκφρασης. Ακόμα και τα μικρά παιδιά έχουν την ικανότητα να σχηματίζουν νοητικές εικόνες, να αναπαριστούν δημιουργικά ιδέες και να επικοινωνούν με ποικίλους τρόπους έκφρασης. Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν την αυτενέργεια και την έκφραση μέσα σε περιβάλλοντα που διεγείρουν τη δημιουργικότητα. Συχνά, η ένταξη των τεχνών στην τάξη παιδιών είναι συνδεδεμένη με άλλους τομείς του σχολικού προγράμματος, καθώς οι τέχνες προωθούν την περιέργεια, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη λεκτική και τη μη λεκτική έκφραση, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε διαθεματικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης.

Η αισθητική και κοινωνική διάσταση του χορού ευνοεί την επαφή, την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία με έναν φυσικό και οικείο τρόπο για το παιδί, αυτόν του παιχνιδιού. Τα μαθήματα δημιουργικού χορού ενισχύουν τις δημιουργικές, νοητικές και συναισθηματικές πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού, την ενεργή συμμετοχή του στην αντιληπτική διαδικασία, την ανακάλυψη της γνώσης και τη δημιουργική έκφραση. Το αφηρημένο ή το μη ορατό μπορεί να πάρει μορφή και να σωματοποιηθεί μέσω της φαντασίας και της επινόησης των παιδιών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας του χορού επιτρέπουν την δημιουργική πρόσληψη και ανασύνθεση των πληροφοριών, καθώς η γνώση παύει να είναι αυτοσκοπός και γίνεται ερέθισμα για την ανάπτυξη της σκέψης (Stinson, 1998).

Η έρευνα αναπτύσσεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στην **εισαγωγή** περιγράφεται το πλαίσιο της έρευνας, με ειδική αναφορά στη μεθοδολογία. **Στο πρώτο κεφάλαιο** του θεωρητικού μέρους παρατίθεται μία συνοπτική ιστορική ανασκόπηση του χορού, η εννοιολόγηση του χορού, οι βασικές αρχές της κίνησης σύμφωνα με την θεωρία του Rudolf von Laban και οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας του δημιουργικού χορού στην προσχολική ηλικία. **Στο δεύτερο κεφάλαιο** αναλύονται βασικές έννοιες της θεατρικής ή και δραματικής εκπαίδευσης, συγκεκριμένα η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων. Επίσης, εξετάζεται η συμβολή τους στην εκπαιδευτική

διαδικασία με έμφαση στη σημασία της σωματικής κίνησης και έκφρασης στην απόδοση μιας ιστορίας ή και ενός κειμένου. **Στο τρίτο κεφάλαιο** αναλύονται απόψεις θεωρητικών του χορού σχετικά με την πρόσληψη και κατανόηση του χορού στο πλαίσιο της θεωρίας της αφηγηματικότητας και της διακειμενικότητας. Ειδικότερα, αναλύεται πώς ένα έργο αποκτά αφηγηματικές ιδιότητες, μέσα από τις οποίες ο θεατής έχει τη δυνατότητα να αποκωδικοποιεί τα συμβολικά ή αφηρημένα νοήματα του χορού. **Στο τέταρτο κεφάλαιο** αναλύονται οι έννοιες *αφηγηματολογία* και *αφήγηση*, με ειδική αναφορά στη σύνδεσή τους με την αφήγηση παραμυθιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και επιχειρείται η σύνδεση της θεωρίας της διακειμενικότητας με την παιδική λογοτεχνία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, που ανήκει στο δεύτερο ερευνητικό μέρος, περιγράφονται η μεθοδολογία, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η δεοντολογία της έρευνας. **Στο έκτο κεφάλαιο** παρατίθεται η περιγραφή των μαθημάτων, τα οποία δίδαξα στο 1ο Νηπιαγωγείο Σκοπέλου με βάση τις αρχές του δημιουργικού χορού, σε συνδυασμό με την αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού. Περιγράφεται κάθε μάθημα του ερευνητικού προγράμματος, που περιλαμβάνει τον τίτλο και την ημερομηνία εφαρμογής του, τους στόχους, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και την περίληψη των δραστηριοτήτων. **Στο έβδομο κεφάλαιο** γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα μέσω της ερμηνευτικής μεθόδου σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχόμενου. Η εργασία ολοκληρώνεται με το **όγδοο κεφάλαιο**, στο οποίο συζητούνται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για πιθανή μελλοντική διερεύνηση του θέματος.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται η **Βιβλιογραφία** στην Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα και δύο Παραρτήματα, τα οποία περιλαμβάνουν την περιγραφή των μαθημάτων από το προερευνητικό και το πιλοτικό στάδιο, τα χαρακτηριστικά των παιδιών από το 1ο Νηπιαγωγείο Σκοπέλου, τους διαλόγους με τα παιδιά, τη συνέντευξη με την κ. Έλενα Τριανταφυλλίδη, εικόνες από την τελευταία θεματική των μαθημάτων, καθώς και DVD με οπτικοακουστικό υλικό από το κυρίως ερευνητικό στάδιο.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Ο χορός ως μέσον έκφρασης και εκπαίδευσης

1.1. Ιστορική ανασκόπηση του χορού

Ο χορός είναι μια διαχρονική και διαπολιτισμική μορφή τέχνης που δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να εκφράζει ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες, μέσα από κινητικά πρότυπα τα οποία διαμορφώνονται στο σώμα του και από το σώμα του με δυναμική στον χώρο και τον χρόνο. Σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους του χορού, ο χορός είναι η αρχαιότερη των τεχνών και μια παγκόσμια μορφή έκφρασης (Peterson Royce, 1977: 25), καθώς σε όλες τις ιστορικές περιόδους της ανάπτυξης του πολιτισμού υπάρχουν απτές ή και γραπτές αποδείξεις ότι η κίνηση είναι η πρώτη μορφή κατάκτησης της γνώσης από τον άνθρωπο (Garaudy, 2008: 14).

Αν και λόγω του σύνθετου και πολύπλοκου φαινομένου του χορού δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας γενικός ορισμός, ο οποίος να εμπεριέχει όλες τις μορφές χορού, ωστόσο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας παρατίθενται οι ορισμοί των δύο ακαδημαϊκών ρευμάτων του χορού, του κλασικού χορού (ή μπαλέτο) και του μοντέρνου ή σύγχρονου χορού. Ο Richard Kraus, στην εισαγωγή του βιβλίου του *Ιστορία του χορού* (1980: 9-10), κατηγοριοποιεί τις μορφές του χορού σε έξι είδη, καθένα από αυτά με τον δικό του χαρακτήρα. Προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά του κλασικού χορού και αντίστοιχα του μοντέρνου ή σύγχρονου χορού, ως εξής:

«Μπαλέτο: Η υψηλά πειθαρχημένη και κωδικοποιημένη τέχνη της σκηνής του μπαλέτου, βασισμένη σε γυμνάσματα της κίνησης, που διαμορφώθηκαν μέσα από την παράδοση αιώνων με ένα ρεπερτόριο σήμερα, που αντλείται από τις κλασικές εκτελέσεις και από τα πιο σύγχρονα θέματα και τις χορογραφικές προσεγγίσεις [...]».

«Μοντέρνος χορός: Αλλού γνωστός και σαν σύγχρονος χορός, αυτή η ατομική μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης άρχισε σαν μια απόρριψη όσων θεωρούσαν οι οπαδοί του σαν φορμαλισμό και στείριότητα στο παραδοσιακό μπαλέτο. Ακόμη και σήμερα, δίνει έμφαση στην καλλιτεχνική έκφραση του μεμονωμένου εκτελεστή και δεν ανατρέχει αποκλειστικά στην τεχνική [...]».

Όπως επεξηγεί ο Kraus (1980: 11-12) υπάρχει μια ευρεία ποικιλία χορευτικών μορφών, που αρχίζουν από το κοινωνικό και πολιτισμικό παρελθόν και φτάνουν μέχρι την σύγχρονη σκηνική παρουσίαση του χορού. Για να διασαφηνίσει την ευρεία μορφολογική ποικιλία του χορού γράφει τα εξής:

«Ο χορός, με τη μια ή την άλλη μορφή του, ασκεί μια γοητεία, έλκει όλες τις κοινωνικές τάξεις και ανταποκρίνεται σε ευρείας κλίμακας καλλιτεχνικά γούστα. Μερικοί χοροί έχουν ηλικία αιώνων και άλλοι ξεπήδησαν σχετικά πρόσφατα. Ο χορός έχει γίνει ένα σημαντικό μέρος της πολιτιστικής και παιδαγωγικής εμπειρίας. Αλλά κατά βάθος τι είναι ο χορός; [...] Ποιο είναι, ουσιαστικά, το νόημα και το αντικείμενο του χορού για την ανθρώπινη ζωή;»

Για τον συγγραφέα, ο καθένας μπορεί να απαντήσει αυτά τα ερωτήματα από τη θέση του φιλοσόφου, του ψυχολόγου, του χορευτή, πράγμα που σημαίνει ότι η οπτική, πιθανόν, να διαφέρει. Η άποψη αυτή αναδεικνύει σε κάποιο βαθμό τις ιδεολογικές και μορφολογικές διαφορές που χαρακτηρίζουν τα δύο ακαδημαϊκά ρεύματα του χορού, το μπαλέτο και τον μοντέρνο ή σύγχρονο χορό. Αναλυτικά, το μπαλέτο είναι μια μορφή υψηλής τέχνης που δημιουργήθηκε κατά την περίοδο της Αναγέννησης στις Αυλές της Ευρώπης. Εξελίχθηκε στη διάρκεια του 19ού αιώνα με βάση τις αρχές του επαναστατικού λογοτεχνικού ρεύματος του Ρομαντισμού στην Γαλλία και μετέπειτα στην Ρωσία. Τα θέματα του Ρομαντικού μπαλέτου ανέδειξαν την πρόθεση του ανθρώπου να διαφύγει σε υπερφυσικά περιβάλλοντα, τη σύγκρουση ανάμεσα στη σάρκα και το πνεύμα, ανάμεσα στο καλό και το κακό, κ.ά. Η περαιτέρω ανάπτυξη του μπαλέτου πραγματοποιήθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, συγκεκριμένα στην Ρωσία, από την ομάδα του Sergei Diaghilev *Les Ballets Russes*. Με δεδομένο ότι ο χορός είναι μια δυναμική μορφή έκφρασης, ακολουθώντας τις κοινωνικο-πολιτισμικές εξελίξεις της περιόδου, παρατηρείται μια νέα αλλαγή στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα στο οριζόμενο ως νεοκλασικό μπαλέτο, το οποίο καθιέρωσε μια αφαιρετική αισθητική, που δεν εξαρτάται από την πλοκή, την παντομίμα και τους χορούς character (Kraus, 1980: 146-167).

Στο Ρομαντικό μπαλέτο οι χορογράφοι απέδωσαν μέσω της αφηγηματικής διάστασης της κίνησης και της παντομίμας ή μετουσίωσαν σε κίνηση έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας, για παράδειγμα στο έργο *Giselle* σε λιμπρέτο του Theophile Gautier, ιστορίες, θρύλους και παραμύθια, το μπαλέτο *The Nutcracker* που αντλεί από το ομώνυμο λογοτεχνικό έργο του E.T.A Hoffmann, ποιήματα, όπως το *L'après-midi d'un faune* του Stéphane Mallarmé,

έργα και πρόσωπα της Ελληνικής Μυθολογίας ή της αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, όπως το *Apollo* του George Balanchine (Denby, 1968).

Το ρεύμα του μοντέρνου χορού, που μετονομάστηκε σύγχρονος χορός, εμφανίστηκε στις αρχές του 20ού αιώνα στην Αμερική και την Ευρώπη, λόγω της ανάγκης των καλλιτεχνών για την απελευθέρωση της έκφρασης και την αντίθεσή τους στον φορμαλισμό του μπαλέτου. Σημαντικοί εκπρόσωποι είναι η Isadora Duncan, η Loie Fuller, η Ruth St Dennis, η Martha Graham, η Doris Humphrey, ο Rudolf von Laban, η Mary Wigman. Η περαιτέρω ανάπτυξη του μοντέρνου χορού, μετά το δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα, συνοπτικά, βασίστηκε στον αφηρημένο εξπρεσιονισμό με κύριο εκπρόσωπο τον Merce Cunningham. Τέλος, το ρεύμα του Μεταμοντέρνου Χορού που δημιουργήθηκε την δεκαετία του 1960 στην Νέα Υόρκη προώθησε την χρήση της καθημερινής κίνησης στη σκηνική παρουσίαση του χορού γεγονός, που επέτρεψε τη συμμετοχή μη εκπαιδευμένων ατόμων στον χορό (Μπαρμπούση, 2004:157-223).

Ο Γάλλος φιλόσοφος Rose Garaudy, αναφέρει ότι ο χορός δεν είναι μόνο τέχνη, είναι τρόπος ζωής, δημιουργίας, έκφρασης και ύπαρξης, δεν είναι απλά ένα ωραίο κινητικό παιχνίδι, είναι η ίδια η ζωή, γιατί αντιστακλά απόψεις της, όπως η χαρά, η λύπη, η γιορτή, ο θάνατος, η γέννηση, ο έρωτας, ο γάμος, ο πόλεμος, η ειρήνη, η δουλειά, τα πάθη και οι προσδοκίες μας. Ο χορός υπάρχει σε όλες τις στιγμές της ζωής και εκδηλώνεται με κάθε τρόπο. Με τον χορό, ο άνθρωπος εξευγενίζεται, έρχεται σε επαφή με τη φύση και τις ρίζες του, απελευθερώνεται, ολοκληρώνεται και συμμετέχει ενεργά στην κίνηση του σύμπαντος, τις αρχές που διέπουν τον κόσμο γύρω του. Είναι έκφραση εμπειριών που η δύναμή τους υπερβαίνει αυτή των λέξεων και της μίμησης, γιατί οι κινήσεις του σώματος μεταδίδουν πάντα ένα μήνυμα, ένα νόημα, μια σημασία (Garaudy, 2008:13-17).

Η Mary Wigman, δημιουργός του εκφραστικού χορού στην Ευρώπη σε συνεργασία με τον Rudolf von Laban, πίστευε ότι ο χορός δεν είναι μόνο η διαδικασία σύνθεσης οργανωμένων και συγκεκριμένων κινήσεων, αλλά κάτι που υπάρχει στην καθημερινή ζωή, τις κινήσεις, τις εκφράσεις μας. Τα συστατικά του χορού αποτελούνται από ζωντανά υλικά, απαλλαγμένα από καθετί περιττό και άχρηστο, δομημένα μέσω αισθητικής και οργανωμένα με εκφραστικότητα και δεξιοτεχνία. Για την ίδια, ο χορός δεν διηγείται μια υπαρκτή ιστορία, αλλά κάτι καινούργιο που μπορεί να προκύψει σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Αυτός είναι και ο λόγος που οι χορευτές δεν ακολουθούν προκαθορισμένες ή στερεότυπες κινήσεις που θα τους οδηγήσουν σε αναμενόμενα αποτελέσματα, αλλά

επιχειρούν μικρά, ενστικτώδη βήματα που θα τους οδηγήσουν σε νέα, αδιάβαστα μονοπάτια της έκφρασης. Υπ' αυτήν την έννοια, το σώμα δεν είναι μόνο το επίκεντρο της κίνησης, είναι όργανο έκφρασης και δημιουργίας (Garaudy, 2008:13-17).

Η Doris Humphrey, εκπρόσωπος της πρώτης γενιάς του μοντέρνου χορού, θεωρούσε ότι ένας χορός που δεν έχει κάτι να πει, ένα μήνυμα να μεταφέρει, παραμένει μέτριος και χωρίς νόημα. Διέκρινε τις κινήσεις σε κοινωνικές, λειτουργικές, τελετουργικές και συγκινησιακές. Οι κοινωνικές κινήσεις εκφράζουν κάτι με συμβολικό τρόπο. Οι λειτουργικές εκφράζουν όχι μόνο τη σχέση μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και τη σχέση τους με τη φύση και το περιβάλλον. Οι τελετουργικές κινήσεις συνδέονται με επιτελεστικά δρώμενα στο πλαίσιο της θρησκείας. Οι συγκινησιακές κινήσεις, σημαντικότερες, ίσως, για τους χορευτές, σχετίζονται με τα συναισθήματα και την εξωτερικότητά τους. Η Humphrey πίστευε ότι ο χορογράφος χρειάζεται να αντλήσει ιδέες από τον κόσμο που ζει και τον πολιτισμό του, και μέσα από τις δημιουργίες του να περάσει τα κατάλληλα νοήματα στην κοινωνία (Garaudy, 2008:149-153).

Ορισμένοι καλλιτέχνες του μοντέρνου χορού συνέχισαν την παράδοση του κλασικού χορού ως προς την απόδοση λογοτεχνικών έργων μέσω της κίνησης του σώματος, με αφηρημένο τρόπο. Ενδεικτικά, η Martha Graham στον Ελληνικό της Κύκλο χορογραφεί τα έργα: *Cave of the Heart* (1946) βασισμένο στο μύθο της Μήδειας, *Errand into the Maze* (1947) βασισμένο στο μύθο του Θησέα, *Night Journey* (1947) βασισμένο στο μύθο του Οιδίποδα, *Clytemnestra* (1958), *Alkestis* (1960), *Phaedra* (1962), *Myth of Voyage* βασισμένο στο μύθο του Οδυσσέα, κ.ά.

Η Doris Humphrey στο έργο της *Day on the Earth* (1947) ασχολείται με τον πανάρχαιο κύκλο της ζωής, την αγάπη, τη γέννηση, την απώλεια, τη συντροφικότητα, το θάνατο και τη συνέχεια της ζωής, συνδυάζοντας με ποιητικό και αφαιρετικό τρόπο τις κιναισθητικές δυνατότητες του χορού με την πρόσληψη των συναισθημάτων του ανθρώπου. Η Humphrey, σε ένα άλλο έργο της με τίτλο *Lament for Ignacio Sanchez Mejias* (1946), το οποίο είχε εμπνευστεί από το ομώνυμο ποίημα του Federico Garcia Lorca, μέσα από τους ρόλους μιας γυναίκας, μάρτυρας των γεγονότων, ενός άνδρα, που υποδύεται τον ρόλο του ταυρομάχου και ενός ηθοποιού, συνδυάζει την κίνηση με τον προφορικό λόγο για να αναπαραστήσει την μοιραία ημέρα στη ζωή ενός ταυρομάχου.

Την δεκαετία του 1960, μια επαναστατική περίοδο στις τέχνες, την πολιτική και την ζωή, εμφανίζεται ένα νέο ρεύμα, που επηρεάστηκε από την αισθητική του μεταμοντερνισμού. Οι καλλιτέχνες του μεταμοντέρνου χορού κατάργησαν την αφήγηση και την θεατρικότητα στα έργα τους. Στράφηκαν σε ζητήματα που είχαν σχέση με την κοινωνική και πολιτική ζωή, τα προβλήματα μειονοτικών ομάδων, τις αντιπολεμικές διαμαρτυρίες, τα ζητήματα φύλου, κ.ά. Τα θέματα των έργων καλούσαν το άτομο σε ενεργητική συμμετοχή στη ζωή και στις τέχνες, με στόχο την έκφραση της ελευθερίας, την αλληλοϋποστήριξη και την αλληλεπίδραση (Banes, 1980: 43). Οι καλλιτέχνες καλούσαν τους θεατές να κατανοήσουν τα γεγονότα και τις μορφές έκφρασης μέσα από την δική τους υποκειμενική εμπειρία.

Η συνοπτική ιστορική ανασκόπηση του χορού ολοκληρώνεται με μια παραπομπή από το βιβλίο της ανθρωπολόγου του χορού Judith Lynn Hanna *To Dance is Human*, η οποία αναδεικνύει τις διαφορετικές όψεις του χορού:

«Ο χορός είναι *σωματική συμπεριφορά*: Το ανθρώπινο σώμα απελευθερώνει ενέργεια μέσα από μυϊκές αντιδράσεις σε ερεθίσματα τα οποία έχει προσλάβει ο εγκέφαλος. [...]. Ο χορός είναι *πολιτισμική συμπεριφορά*: Αξίες, πεποιθήσεις και απόψεις επηρεάζουν τη σύλληψη, το ύφος, τη δομή, το νόημα μιας παράστασης. Ο χορός σχολιάζει αναστοχαστικά συμβατικούς τρόπους σκέψης, που συντηρεί ή και υπονομεύει μέσω της κριτικής που ασκεί σε κοινωνικο-πολιτικά συστήματα, φορείς ή πρόσωπα. Είναι *κοινωνική συμπεριφορά*: Αντανακλά και επηρεάζει τις δομές της κοινωνικής οργάνωσης (τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες) [...]. Ο χορός, ως *ψυχολογικό γεγονός*, εμπειρέχει γνωσιακές και συναισθηματικές εμπειρίες, που επηρεάζονται από/ή και επηρεάζουν την ατομική και συλλογική συμπεριφορά. Ως *πολιτική συμπεριφορά*, ο χορός συναρθρώνει ένα σύνολο από πολιτικές απόψεις και αξίες. Ως *επικοινωνιακή συμπεριφορά*, ο χορός είναι 'ένα κείμενο σε κίνηση' ή αλλιώς 'η γλώσσα του σώματος'. Αυτή η μορφή συμπεριφοράς [...] αντανακλά τα συχνά κρυμμένα, συμβολικά ή αφαιρετικά νοήματα του χορού. Ο χορός, ως σύμβολο ιδεών-συναισθημάτων, μπορεί να αποκαλύψει ανάγκες και επιθυμίες πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι η γλώσσα» (Hanna, 1979: 3-4, στο Τσουβαλά, 2006: 34).

Με βάση την παραπάνω παραπομπή, αναφέρεται συνοπτικά ότι σήμερα η διερεύνηση του χορού βασίζεται σε διεπιστημονικές μελέτες που λαμβάνουν υπόψη την ανθρωπολογία, τη φαινομενολογία, τη θεωρία των φύλων, τις φεμινιστικές μελέτες, τη θεωρία της διακειμενικότητας, κ.ά.

1.2. Το εκπαιδευτικό μοντέλο του Rudolf von Laban

Μετά το δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα, οι αντιλήψεις για τον χορό άλλαξαν συνολικά, λόγω της εξέλιξης της σκηνικής παρουσίασης του χορού και της θεωρητικής του θεμελίωσης από τον Rudolf von Laban (1879-1958). Ο ίδιος ασχολήθηκε με τον χορό ως ερευνητής, συγγραφέας, καλλιτέχνης και παιδαγωγός με στόχο να δημιουργήσει ένα σύστημα ανάλυσης και καταγραφής της ανθρώπινης κίνησης και του χορού, το οποίο είναι σήμερα γνωστό ως *Laban movement analysis*. Οι πολλαπλές θεωρητικές γνώσεις του Laban συνδύαζαν την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, τη μουσική, το θέατρο, τις εικαστικές τέχνες, την αρχιτεκτονική, την ανθρωπολογία, τη θεοσοφία, την ψυχολογία (Μπαρμπούση, 2004). Η θεωρητική ανάλυση του Laban ήταν ένας από τους λόγους αποδοχής του χορού από την επιστημονική κοινότητα ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου. Επίσης, η σημειολογική καταγραφή της κίνησης, ένα σύστημα γνωστό σήμερα ως *Labanotation*, αποτέλεσε ένα σημαντικό εργαλείο του χορού, που μέχρι τότε περιοριζόταν στην ορολογία του μπαλέτου ή και σε λεκτικές περιγραφές.

Η φιλοσοφία του Laban μπορεί να συνοψιστεί στην αρχή ότι η κίνηση είναι μέσον ανακάλυψης του εαυτού και του κόσμου, μέσον απελευθέρωσης, δημιουργίας και επικοινωνίας. Η Valerie Preston-Dunlop (1998: 49) θεωρεί ότι το μεγαλύτερο παιδαγωγικό επίτευγμα του Laban ήταν ότι επέτρεπε την καλλιτεχνική ανεξαρτησία του ατόμου, αλλά ταυτόχρονα ωθούσε κάθε άτομο να αναλάβει ευθύνες. Η άποψη αυτή υπογραμμίζει ότι στη διδασκαλία του χορού σε παιδιά στόχος δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά η ενεργοποίηση της σκέψης. Επομένως, ο χορός δεν αποσκοπεί μόνο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, αλλά αποτελεί ουσιαστικό μέσον για δράση, επικοινωνία και δημιουργικότητα. Οι βασικές αρχές της κίνησης του Laban, εκτός από την εκπαίδευση των χορευτών, έχουν ευρεία εφαρμογή στην εκπαίδευση των παιδιών, υπό τον όρο *δημιουργικός χορός* (creative dance). Στο πλαίσιο αυτό, ο Laban υποστήριξε ότι η κίνηση μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέσον μάθησης στην παιδική ηλικία, καθώς οι κινητικές δράσεις συνδέονται με την ανάπτυξη της σκέψης και την έκφραση των ιδεών και συναισθημάτων. Η ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων του παιδιού μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δημιουργικές και ανοιχτές διδακτικές μεθόδους (open ended), όπως η ελεύθερη ή και καθοδηγούμενη διερεύνηση και το παιχνίδι σε σωματικό, νοητικό και συγκινησιακό επίπεδο (Hodgson, 2001: 215).

Οι βασικές αρχές της κίνησης του Laban αποτέλεσαν επαναστατική μέθοδο διδασκαλίας του χορού στο πρώτο ήμισυ του 20ού αιώνα. Οι εκπαιδευτικοί που αποδέχτηκαν το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του μοντέλο, έδωσαν έμφαση στην σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Το μοντέλο του Laban άρχισε να εφαρμόζεται στην Αγγλία λίγο μετά την έναρξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου σε ένα μάθημα που ονομάστηκε *Modern Dance* και δίδασκε ο L. A. Stone στο σχολείο Steward Street Junior High School (Hodgson, 2001: 216). Προωθήθηκε από την Lisa Ullmann και την Joan Russell, ενώ εμπλουτίστηκε από την Valerie Preston-Dunlop, την Marion North, τη Betty Redfern, και πολλά άλλα άτομα που μαθήτευσαν με τον Laban. Σήμερα, η θεωρία του Laban, αν και παραμένει ουσιαστική στις σπουδές χορού, ωστόσο, δεν επαρκεί για να επεξηγήσει τις εξελίξεις σε έργα σύγχρονων καλλιτεχνών, οι οποίοι ανήκουν στην οριζόμενη ως «μετά Laban εποχή» (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2002: 1-3).

1.3. Βασικές αρχές της κίνησης

Η ανάλυση των στοιχείων της κίνησης, σύμφωνα με τον Laban, στηρίζεται σε τέσσερα αλληλένδετα εννοιολογικά πεδία, τα οποία είναι: Σώμα (Body), Προσπάθεια (Effort) ή Δυναμική, που περιλαμβάνει το βάρος, τον χρόνο, τον χώρο, τη ροή, Σχήμα (Shape) και Χώρος (Space) (Σαβράμη, 1990: 11-36). Η Valerie Preston-Dunlop (1980) αναλύει τις βασικές αρχές της κίνησης ή τα στοιχεία της κίνησης μέσα από δεκαέξι βασικά θέματα, που αναδεικνύουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κίνησης. Επίσης, εμπλουτίζει ορισμένες έννοιες του μοντέλου, με αναλυτικά παραδείγματα εφαρμογής κατά τη διδασκαλία του δημιουργικού χορού.

-Σώμα (Body): Σε αυτήν την κατηγορία αναλύονται τα δομικά χαρακτηριστικά του σώματος κατά την κίνηση, το μέρος του σώματος που αρχίζει η κίνηση, η διαδοχική σειρά με την οποία κινούνται τα μέρη του σώματος για να πραγματοποιηθεί μια δράση, καθώς και η σύνδεση των μερών του σώματος μεταξύ τους. Η κατηγορία περιλαμβάνει ορισμένες υπο-ενότητες σχετικά με τη θεμελιώδη σημασία της κιναισθησίας στον χορό, η οποία είναι μέσον αντίληψης της σωστής στάσης του σώματος, της θέσης του σώματος στον χώρο, την αντίληψη του χρόνου, της δυναμικής, την συμμετρική και ασύμμετρη χρήση της κίνησης, κ.ά. (Preston-Dunlop, 1980:1-8·Σαβράμη, 1990).

Αναφέρεται παρενθετικά ότι ο γνωστικός ψυχολόγος Howard Gardner, υποστηρίζει σχετικά με την κιναισθησία ότι είναι μέσον ανάπτυξης της σωματικής-κιναισθητικής νοημοσύνης (bodily-kinesthetic intelligence), μια από τις μορφές πολλαπλής νοημοσύνης του ανθρώπου, που αναλύει διεξοδικά στο βιβλίο του *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Επισημαίνει, επίσης ότι η κιναισθητική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις κινήσεις του, την πρόθεση κάθε κίνησης, την αντανακλαστική κίνηση, την αντίληψη της ροής του χρόνου και τον δεξιοτεχνικό χειρισμό των αντικείμενων. Τέλος, η κιναισθητική νοημοσύνη εμπερικλείει την κιναισθητική αντίληψη και την κιναισθητική μνήμη (Gardner, 1985: 205-206).

-Προσπάθεια (Effort) ή Δυναμική: Στην κατηγορία αυτή αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους πραγματοποιούνται οι κινήσεις σε σχέση με την πρόθεση, για παράδειγμα, πως η δράση του φθάσει κάποιος ένα ποτήρι διαφέρει από το να το χτυπήσει για να σπάσει. Αν και η αλληλουχία των κινήσεων σε αυτές τις δράσεις είναι παρόμοια, ο Laban διαπίστωσε ότι διαφέρουν ως προς τα φυσικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή τη δύναμη, το βάρος και τη ροή. Η κατηγορία περιλαμβάνει ορισμένες υπο-κατηγορίες, γνωστές ως *Action Efforts*, που χρησιμοποιούνται, συχνά, σε δραματικές σχολές για την εκπαίδευση των ηθοποιών στην απόδοση των σωματικών εκδηλώσεων του συναισθήματος.

-Σχήμα (Shape): Στην κατηγορία αυτή αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους το σώμα αλλάζει σχήμα, ενώ κινείται. Υπάρχουν διάφορες υπο-κατηγορίες, που συνδυάζονται για να περιγραφούν οι στατικές θέσεις που παίρνει το σώμα και το διαφορετικό σχήμα του σώματος σε σχέση με τον εαυτό του και το περιβάλλον.

-Χώρος (Space): Οι απόψεις του Laban για τον χώρο αποτελούν, πιθανόν, τη μεγαλύτερη συνεισφορά του στις μελέτες για την κίνηση. Μέσα από ένα πολύπλοκο γεωμετρικό σύστημα, που περιλαμβάνει στερεές και κρυσταλλικές μορφές, περιέγραψε τη δομή του ανθρώπινου σώματος, τα χωρικά μοτίβα, τα μονοπάτια, τις γραμμές της κίνησης. Πίστευε ότι ορισμένοι τρόποι κίνησης στον χώρο ήταν περισσότερο «αρμονικοί» από άλλους, καθώς και ότι οι άνθρωποι μπορούν να βελτιώσουν το φάσμα της κίνησης και επομένως την αρμονική τους σχέση με τον χώρο (Space Harmony) (Preston-Dunlop, 1980).

Σχετικά με τις γνώσεις του δασκάλου ή τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί αυτές τις αρχές στην τάξη, καθώς οι βασικές αρχές της κίνησης του Laban δεν αποτελούν κωδικοποιημένα πρότυπα, που προϋποθέτουν την μοντελοποίηση, ο δάσκαλος μπορεί να τις ερμηνεύσει και να τις διερευνήσει με προσωπικό τρόπο από κοινού με τα παιδιά.

1.4.Ο δημιουργικός χορός στην προσχολική ηλικία

Σήμερα, ένας σημαντικός αριθμός επιστημονικών ερευνών υποστηρίζει ότι η κίνηση οδηγεί στη βελτιστοποίηση της ζωής του οργανισμού σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης, ενώ η ένταξή της, ως αναπόσπαστου στοιχείου της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μπορεί να συμβάλει σφαιρικά στην ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων του παιδιού. Η δυνατότητα του χορού να συμβάλει σφαιρικά στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής πλευράς της προσωπικότητας του παιδιού αποδεικνύεται από πολλές έρευνες και βιβλία που ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα (Humphrey, 1987:15).

Η Joan Russell, ήδη από την δεκαετία του 1990, σημειώνει: «Σήμερα, διεξάγονται πολλές έρευνες για τη φύση της σχολικής εμπειρίας, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και τη διαδικασία της μάθησης. Ο Jerome Bruner, καθηγητής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard, στο βιβλίο του *Η διαδικασία της εκπαίδευσης*, συνοψίζει επιστημονικά τις σημερινές απόψεις για τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους. Παραθέτει τις απόψεις και τα συμπεράσματά του σε συμφωνία με κορυφαίους μελετητές και εκπαιδευτικούς και σκιαγραφεί μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης [...] που καθορίζει τις προϋποθέσεις για την ένταξη κάθε γνωστικού αντικείμενου στο πρόγραμμα σπουδών». Προτείνει ότι «ο χορός έχει θέση στο σχολικό πρόγραμμα, επειδή πληροί αυτές τις προϋποθέσεις». Η Russell καταλήγει: «[...] πολλές ιδέες των εκπαιδευτικών συμπίπτουν και ενισχύουν τις απόψεις και την προσέγγιση του Laban» (Russell, 1992:5-6).

Επίσης, η Russell επισημαίνει ότι οι δραστηριότητες στο σχολείο, περιλαμβάνουν γυμναστική, κολύμβηση, παιχνίδια, χορό και θέατρο. Σε όλες αυτές τις δραστηριότητες, εκτός από τις δύο τελευταίες, απαιτούνται ειδικές δεξιότητες. Στον χορό και το θέατρο, σκοπός είναι η έκφραση μέσω της κίνησης, η οποία επιτυγχάνεται με το σώμα, αντί με τον λόγο. Ο χορός και το θέατρο περιλαμβάνουν το συναίσθημα και την διάθεση. Στις

λειτουργικές και τις εκφραστικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούμε πάντα τη σωματική δράση, μια διαδικασία που προϋποθέτει τη σύνδεση σώματος-νου (Russell, 1992:1). Με βάση τις θεωρητικές και βιωματικές αρχές του Laban, τις θέσεις του Brunner, αλλά και τις θεωρητικές απόψεις άλλων εκπαιδευτικών του χορού, όπως, η Irmgard Bartenieff, η οποία μαθήτευσε με τον Laban, η Russell (1992: 9), ορίζει το σκοπό της διδασκαλίας του δημιουργικού χορού σε παιδιά ως εξής:

-Εκπαίδευση του σώματος ως μέσου έκφρασης

-Εκπαίδευση των συναισθημάτων

-Ανάπτυξη της φαντασίας μέσω της κίνησης

-Ανάπτυξη της συνεργασίας

Οι στόχοι κατά τη διδασκαλία του δημιουργικού χορού είναι:

-Κατανόηση των προσωπικών ικανοτήτων των παιδιών μέσω της βιωματικής εμπειρίας και της εκφραστικότητας της κίνησης

-Εξοικείωση των παιδιών με την ποικιλία των ποιοτήτων της κίνησης

-Υποστήριξη των παιδιών για να διερευνήσουν την κίνηση και να συνθέσουν

-Ενθάρρυνση των παιδιών για συνεργασία.

Η Mollie Davis στο βιβλίο της *Movement and Dance in Early Childhood*, συγκεκριμένα στο κεφάλαιο *Moving to learn*, γράφει: «Οι έννοιες ‘κίνηση και σκέψη’ (moving and thinking) και ‘κίνηση και συναίσθημα’ (moving-feeling), είναι, πιθανόν, λιγότερο οικείες από ότι η έννοια ‘κίνηση και σωματική ανάπτυξη’» (2003: 61). Στη συνέχεια, αναλύει τους τρόπους με τους οποίους συνδέεται η γνωστική ανάπτυξη με τη συναισθηματική κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων των παιδιών, σύμφωνα με βασικές εκπαιδευτικές θεωρίες. Στηρίζεται στην υπόθεση ότι η κίνηση συνδέεται με τη σύνθετη διαδικασία της εξέλιξης των παιδιών, γιατί συμβάλλει στη σωματική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η συγγραφέας καταλήγει ότι η αρχή των παραπάνω θέσεων βρίσκεται στις απόψεις του Piaget, ο οποίος πρώτος μίλησε για την αισθησιοκινητική μάθηση (Davis, 2003: 61-63).

Η Sue Stinson, εκπαιδευτικός, θεωρητικός του χορού και ερευνήτρια, έγραψε το βιβλίο της *Dance for young children: Finding the magic in movement* (1988), για να βοηθήσει ακόμα και έμπειρους δασκάλους να χρησιμοποιήσουν στα μαθήματα με παιδιά όχι μόνο την κίνηση, αλλά τον δημιουργικό χορό. Αναφέρει ότι ακούγοντας τη λέξη *χορός*, έρχονται στο νου εικόνες με μπαλαρίνες, σκηνές από disco, συγκροτήματα παραδοσιακού ή και μοντέρνου χορού, κ.ά. Αν και πολλοί θεωρούν ότι για να χορέψει κανείς απαιτούνται ειδικές δεξιότητες, αυτό όμως δεν είναι αλήθεια. Ο χορός υπάρχει στην καθημερινή ζωή, σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες και δεν χρειάζεται να προσπαθήσει κανείς ιδιαίτερα για να τα καταφέρει. Αν και ο χορός γίνεται αισθητός με πολλές μορφές, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι όλα τα είδη χορού είναι κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι δραστηριότητες που ταιριάζουν περισσότερο σε αυτήν την ηλικία, είναι του δημιουργικού χορού. Πρόκειται για κινήσεις που βασίζονται στην φυσική κίνηση και όχι σε εξειδικευμένα είδη χορού, όπως το μπαλέτο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλες οι φυσικές κινήσεις αποτελούν χορό. Η Stinson καταλήγει ότι όλοι καθημερινά κάνουμε διάφορες κινήσεις για να φτάσουμε κάτι, ή γυρίζουμε προκειμένου να ακούσουμε κάποιον που μας μιλάει, αλλά δεν χορεύουμε, παρόλο που ο χορός εμπεριέχεται στο περπάτημα, τη στροφή ή το σκαρφάλωμα. Και θέτει το ερώτημα: «Τότε, ποιο είναι το στοιχείο που μετατρέπει την κίνηση σε χορό;». Η απάντηση είναι: «η σημασία που δίνουμε εμείς οι ίδιοι στην κάθε μας κίνηση και ο τρόπος που την εκφράζουμε» (Stinson, 1988: 2).

Οι διδακτικές μέθοδοι του χορού είναι δημιουργικές και ευέλικτες (παιδοκεντρικό μοντέλο), για να βοηθήσουν τα παιδιά να εκφράζονται και να δημιουργούν ελεύθερα, χωρίς να μιμούνται τον δάσκαλο (δασκαλοκεντρικό μοντέλο). Η καλλιτεχνική και αισθητική εκπαίδευση προϋποθέτει την διερεύνηση των προτεινόμενων ιδεών και την επίλυση προβλήματος συνεργατικά. Η υποβολή ερωτήσεων από τον δάσκαλο αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο εμπλοκής των παιδιών με τη διαδικασία μάθησης. Οι ερωτήσεις «μπορεί να προκαλέσουν σωματικές, αισθητηριακές και διανοητικές αντιδράσεις. [...] Η διανοητική διεργασία που προκαλεί η ερώτηση είναι συχνά πιο σημαντική από την απάντηση» (Gough, 2008: 79-80). Τέλος, ο εκπαιδευτικός του χορού πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον αριθμό των μαθητών, την ηλικία, το φύλο, την εμπειρία, το επίπεδο, την κουλτούρα, την καταγωγή, για να καθορίσει το περιεχόμενο των μαθημάτων, τις έννοιες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα διδάξει στα παιδιά (Gough, 2008: 63).

Συμπερασματικά, η διδασκαλία του χορού σε σωματικό επίπεδο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις έμφυτες κινητικές τους ικανότητες. Σε συναισθηματικό επίπεδο, βοηθά τα παιδιά να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα μέσα από την κίνηση. Ένα παιδί ξεκινά μαθήματα χορού με ένα ιστορικό συναισθηματικών εμπειριών. Η κίνηση του επιτρέπει να απελευθερωθεί σωματικά, να αναπτύξει αυτοεκτίμηση και ενσυναίσθηση για τους άλλους. Σε κοινωνικό επίπεδο, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν και να κατανοούν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Σε γνωστικό επίπεδο, το οποίο δεν διαχωρίζεται από τη δημιουργικότητα, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν κινήσεις αυθόρμητα, ειδικά όταν τους ζητηθεί να επιλύσουν προβλήματα μέσω κινητικής ανταπόκρισης. Η κίνηση αποτελεί τον γνωστικό κρίκο μεταξύ της ιδέας, του προβλήματος ή της πρόθεσης και του αποτελέσματος ή της επίλυσης.

Σήμερα, ο δημιουργικός χορός έχει ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα με διαφορετικούς τρόπους. Αν και συχνά, είναι μέρος του προγράμματος της φυσικής αγωγής, ωστόσο, στην Αγγλία, για παράδειγμα, ανήκει στην εκπαίδευση μέσω των τεχνών. Στον τομέα της φυσικής αγωγής, τα μαθήματα του δημιουργικού χορού επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, ενώ στον τομέα των τεχνών στη δημιουργικότητα και τα αισθητικά αποτελέσματα του χορού. Ως προς αυτό το ζήτημα, η Jacqueline Smith-Autard (2002:3) γράφει ότι την δεκαετία του 1970, υπήρχαν σημαντικοί λόγοι διαμόρφωσης ενός συστηματικού μοντέλου, που θα καθόριζε τι και πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, διότι η διδασκαλία του χορού, ενταγμένη στον τομέα της φυσικής αγωγής, εμφάνιζε ποιοτική και ποσοτική υποβάθμιση, με επακόλουθο την ίδια την περιθωριοποίηση του χορού. Η Smith-Autard διαμόρφωσε το *ενδιάμεσο μοντέλο* (midway model) το οποίο αποσκοπεί:

«[...] στην κινητική διερεύνηση ιδεών, την κινητική-αυτοσχεδιαστική επίλυση προβλημάτων, τη διαμόρφωση κατάλληλων κινητικών δράσεων, τη σύνθεση και τη βελτίωση των έμφυτων κινητικών ικανοτήτων. Οι στόχοι αυτοί αναλύονται στο τρίπτυχο της διαδικασίας της δημιουργίας, παράστασης και αξιολόγησης του χορού, που συμβάλλει στην ανάπτυξη των αισθητικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, αλλά και την αντιμετώπιση του χορού ως μέσου πολιτισμικής παιδείας και αγωγής» (Smith-Autard, 2002: ix).

Από την δεκαετία του 1970, σε πολλά πανεπιστήμια της Ευρώπης και της Αμερικής οι σπουδές χορού (dance studies) έχουν πλέον οργανωθεί σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, με θεωρητική ή και πρακτική κατεύθυνση, όπου κεντρικός στόχος είναι η σύνδεση της θεωρίας και της πράξης (Savrami, 2012: 3).

Κεφάλαιο 2^ο: Θέατρο και εκπαίδευση

2.1. Παιδαγωγική του θεάτρου

Από την μελέτη της σχετικής με την έρευνα βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι, σήμερα, παρατηρείται μια παγκόσμια στροφή προς την εκπαιδευτική, παιδαγωγική και κοινωνική αξία του θεάτρου. Ο παιδευτικός ρόλος που διαθέτει το θέατρο από τη φύση του, ως μίμηση και ρόλος, ως βίωμα και ζωντανό παράδειγμα, αποτελούν γνωρίσματα της αγωγής και παιδείας των ενηλίκων, αλλά και των ανηλίκων θεατών. Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση, ως διδακτική μεθοδολογία και μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης, είναι μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων με τις οποίες τα παιδιά θα ανταποκριθούν ενεργά και με δημιουργικό τρόπο στην σύγχρονη πραγματικότητα.

Ο Μάριος Πουρκός, καθηγητής Παιδαγωγικής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Κρήτης, έχει αναπτύξει ειδικά προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής και ψυχοθεραπευτικής δράσης, τα οποία βασίζονται κυρίως στη χρήση βιοματικών ασκήσεων, μουσικών, εικαστικών, αφηγηματικών και σωματικών-κινητικών τεχνικών. Στο βιβλίο του *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση* (2009) ορίζει το εκπαιδευτικό δράμα ως μια αυστηρά δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που χρησιμοποιεί τη θεατρική φόρμα, δίνοντας έμφαση στην διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Στοχεύει στην ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον χώρο της εκπαίδευσης είτε ως συμπληρωματικό μάθημα για την διερεύνηση οποιασδήποτε ενότητας του αναλυτικού προγράμματος, είτε ως ξεχωριστό μάθημα, μέσω του οποίου οι μαθητές θα βοηθηθούν στην προετοιμασία μιας θεατρικής παράστασης ή μιας ιστορίας. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια μορφή θεατρικής πρακτικής που λειτουργεί στο βιοματικό και διανοητικό επίπεδο και συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού. Παρόλα αυτά, δεν παραμένει στη βιοματική εμπειρία, γιατί στόχος του είναι ο μαθητής να συνειδητοποιήσει τη γνώση και το γεγονός το οποίο οδηγεί στη μάθηση (Πουρκός, 2009: 279-280).

Ο Roger Deldime (1996: 137-138), στο βιβλίο του *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία*, διασαφηνίζει την έννοια *Θέατρο για Παιδιά* μέσα από τον πολυεπίπεδο και διεπιστημονικό χαρακτήρα του θεάτρου στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Επισημαίνει ότι η ένταξη του θεάτρου στην εκπαίδευση ξεκίνησε μόλις την δεκαετία του 1970. Σύμφωνα με

τον ίδιο, πριν από είκοσι χρόνια, η δραματική έκφραση και η θεατρική δραστηριότητα αποτελούσαν δράσεις που συνέβαιναν, κυρίως, σε εξωτερικούς, περιθωριακούς χώρους, εντελώς ξένους προς την εκπαιδευτική κοινότητα. Κατά καιρούς, έγιναν κάποιες προσπάθειες ενσωμάτωσης των πρακτικών του θεάτρου στο σχολικό πρόγραμμα, άλλοτε θεσμοθετημένων με τη μορφή ξεχωριστών σχολικών δραστηριοτήτων και άλλοτε με τη μορφή της σχολειοποίησης και του παιδαγωγισμού, με την υποχρέωση να υπόκεινται στις διαδικασίες αξιολόγησης της απόδοσης. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, που έχει επιβάλλει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας και τις τέχνες, παραμένοντας πιστό στον ακαδημαϊκό χαρακτήρα του. Στις περισσότερες χώρες, έχουν διαχωρίσει τις δραστηριότητες του δράματος σε κύκλους μαθημάτων που ακολουθούν εξελικτική πορεία και αξιολογούνται συστηματικά, θεσμοθετώντας έτσι, μια νομιμότητα ως αντιστάθμισμα στην απώλεια της καλλιτεχνικής φύσης και ιδιαιτερότητας αυτών των δραστηριοτήτων (Deldime, 1996).

Στη συνέχεια, ο Deldime θέτει με κριτικό ή αναστοχαστικό ύφος, την εξής άποψη: «Το ερώτημα που προκύπτει και στο οποίο δεν τοποθετούμαστε ποτέ καθαρά είναι αν κάνουμε μια παιδαγωγική για το θέατρο ή μια παιδαγωγική με το θέατρο;» (1996: 137-138). Διασαφηνίζει ότι η παιδαγωγική του θεάτρου έχει στόχο περισσότερο την ψυχοθεραπεία και τη βελτίωση του χαρακτήρα των ατόμων, παρά την καλλιτεχνική και δημιουργική έκφραση. Κατά τον ίδιο, όταν ο σχεδιασμός της θεατρικής αγωγής εγκλωβίζεται στα στενά όρια ενός σχολικού προγράμματος εκπαίδευσης, το δράμα παραχωρεί τη θέση του στην ουτοπία, την τυχαιότητα και την τέχνη, αυτό που κατάκτησε σε δόμηση και θεσμική οργάνωση. Η θεατρική αγωγή θα πρέπει να στοχεύει στην καλύτερη γνωριμία και κατανόηση της τέχνης από τα παιδιά, που μακροπρόθεσμα, ως ενήλικοι πλέον θεατές, θα έχουν αποκτήσει καλύτερη αισθητική και προσωπική άποψη για τα θεατρικά δρώμενα (Deldime, 1996: 139-140).

Ο Jonathan Neelands εξετάζει πιλοτικά προγράμματα, τα οποία εφαρμόστηκαν σε σχολεία της Αγγλίας και οδήγησαν σε διαφορετικά συμπεράσματα για την αξία του δράματος στα προγράμματα διδασκαλίας, ανάλογα με την φιλοσοφία κάθε σχολείου και τους ειδικούς του στόχους. Σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα δόθηκε έμφαση στις προσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές, όταν συμμετέχουν σε θεατρικές δραστηριότητες. Σε άλλα, δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών και

λογοτεχνικών ικανοτήτων των μαθητών και τη γνώση που το θέατρο μπορεί να μεταδώσει. Επίσης, το πόσο σημαντικές ή όχι, μπορεί να θεωρήσει ένα σχολείο τις θεατρικές δραστηριότητες, ποικίλει, ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνει στο γνωστικό αντικείμενο του θεάτρου. Κάποια σχολεία λαμβάνουν υπόψη λεπτομερείς αναλύσεις που αφορούν το δράμα και την καλλιτεχνική του πλευρά, ενώ άλλα εστιάζουν στα οφέλη που ένας μαθητής μπορεί να αποκομίσει μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, το πνεύμα εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και προθυμίας που προκύπτει από τον αποτελεσματικό τρόπο δουλειάς (Neelands, 2004: 24).

Γενικότερα, η εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων στην Αγγλία, έδειξε ότι κάποιοι δάσκαλοι δίνουν έμφαση στην λογοτεχνική και προφορική πλευρά του θεάτρου, που έχει σχέση με τις ιδιαίτερες καλλιτεχνικές δεξιότητες και ικανότητες κάποιων μαθητών. Άλλοι, προβάλλουν την ψυχαγωγική και δημιουργική πλευρά των θεατρικών δραστηριοτήτων, την κοινωνικοποίηση και την ομαδικότητα που χαρακτηρίζει τις θεατρικές ομάδες της σχολικής κοινότητας. Και αυτός θα πρέπει να είναι ο βασικός στόχος του θεάτρου στην εκπαίδευση, καθώς προτεραιότητα δεν είναι η ανακάλυψη νέων ταλέντων ή ηθοποιών, αλλά η ψυχαγωγία, η ανάπτυξη της φαντασίας, η βελτίωση της καθημερινότητας των μαθητών και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους με δραστηριότητες που βασίζονται στην κίνηση και την έκφραση του σώματος. Οι μαθητές αναπτύσσουν κώδικες επικοινωνίας, αλληλεπιδρούν και ανακαλύπτουν δεξιότητες που δεν γνώριζαν ότι διαθέτουν (Neelands, 2004: 25).

Στις θεατρικές δραστηριότητες, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Η βιωματική εμπειρία του δράματος, μέσω της ενεργής βιωματικής συμμετοχής στη διάρκεια των θεματικών προσεγγίσεων και των εκδηλώσεων του σχολείου, βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις όχι μόνο για τη φύση του ίδιου του δράματος, αλλά και για τον πολιτιστικό του χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι το θέατρο ασκεί μια κρυφή επιρροή στην ευρύτερη κοινωνία, καταγράφοντας και παρουσιάζοντας με λόγο και κινήσεις τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, τους νόμους και τους κανόνες που διέπουν τον κόσμο, τα στερεότυπα και τις φοβίες τους, τον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων. Για τα περισσότερα σχολεία η βιωματική εμπειρία, η δημιουργία και το προσωπικό όφελος από τη συμμετοχή των

μαθητών σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις, είναι πιο σημαντικά από ότι η αξία τους σαν γνωστικά αντικείμενα, ενταγμένα στο πρόγραμμα του σχολείου (Neelands, 2004: 37- 38).

Το θέατρο υπεισέρχεται στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των θεατρικών παραστάσεων και σχολικών εορτών. Ο Βάλτερ Πούχνερ και ο Κώστας Γεωργουσόπουλος, καθηγητές Θεατρολογίας, υποστηρίζουν ότι εκείνο που έχει σημασία στην προκειμένη περίπτωση, δεν είναι το επίπεδο μιας παράστασης, αλλά το εκπαιδευτικό και το παιδαγωγικό της αποτέλεσμα. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό σε όλους, ότι το θέατρο στο σχολείο είναι εξίσου σημαντικό με τη φυσική και τα μαθηματικά και ότι ο ρόλος του δεν είναι να βγάλει ηθοποιούς, αλλά να διαμορφώσει ιδέες και χαρακτήρες. Ο σκοπός του θεάτρου στην παιδαγωγική επιστήμη είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει τον έλεγχο του σώματός του, να καλλιεργήσει την φαντασία του, να οξύνει την παρατηρητικότητα του, να βελτιώσει την επικοινωνία του με τους άλλους και να μάθει να αυτοεκφράζεται. Καθώς είναι επιστημονικά βέβαιο ότι οι πρώτες γνώσεις αποκτώνται μέσω της μίμησης – που αποτελεί μία λειτουργία του θεάτρου – και όχι μέσω της θεωρητικής ανασκόπησης, το θέατρο μπορεί άμεσα να συνδεθεί με την εκπαίδευση και το σχολείο (Γιάνναρης, 1994: 12-13).

2.2. Δραματοποίηση

Ο όρος *δραματοποίηση* στην Ελλάδα προσδιορίζει μια παιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία, που έχει την έννοια της παρουσίας ενός πρωτογενούς κειμένου μέσα από τους κώδικες της δραματικής-θεατρικής έκφρασης. Στην Αγγλία, εμπεριέχεται στον γενικό όρο *Δράμα*, που αποτελεί μεθοδολογικό εργαλείο μάθησης στο σχολείο, ενώ αντίστοιχα στην Γαλλία, η δραματοποίηση παίρνει τη μορφή ανάλυσης των δραματικών κειμένων και της εμβάθυνσης στον δραματικό κώδικα (Μώρου, 2004). Στον Πρόλογο του βιβλίου της Άλκηστις Κοντογιάννη *Η δραματοποίηση για παιδιά* (2012), ο Παναγής Βαρδής παραθέτει τον εξής ορισμό της δραματοποίησης:

«Η δραματοποίηση είναι δράση ποιητική και ποίηση δράσης. Είναι θεατρικό παιχνίδι χωρίς προκαθορισμένους ρόλους και περιορισμούς. Η δραματοποίηση προτρέπει σε δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμό. Το γλωσσικό υλικό, παραμύθια, διηγήσεις, μυθολογήματα, παροιμίες, στίχοι, λέξεις, συλλαβές, φθόγγοι, ήχοι, κινητοποιείται, δρα και

επιδρά στα σώματα των παιδιών, που το μεταφράζουν, το μετατρέπουν, το ερμηνεύουν, το εκφράζουν το καθένα με τον δικό του τρόπο. Ο θησαυρός της γλώσσας διευρύνεται, εμπλουτίζεται και κινητοποιεί κάθε παιδί, που παίζοντας συνδέει όλο και περισσότερο τα στοιχεία του τόπου της γλώσσας, τα σημαίνοντα, με το σώμα του και με τους τόπους της μουσικής. [...] Με τα παιχνίδια, με το γλωσσικό υλικό, με τη φωνή, με τη μουσική, με τον εμπλουτισμό της σωματικής κινητικότητας, παραστατικότητας, με την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, με τις νέες διασυνδέσεις του συμβολικού και του εικονικού με το πραγματικό του σώματος, ο χώρος μετατρέπεται σε ποιητικό χώρο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αναμόρφωση της ενδοχώρας του κάθε παιδιού, παραστατικά και ποιητικά. (Βαρθής, στο Κοντογιάννη, 2012).

Ο Σίμος Παπαδόπουλος εμβαθύνει στον παιδαγωγικό ρόλο του θεάτρου και τις παραμέτρους μέσα από τις οποίες αναπτύσσεται το θέατρο στο σχολείο. Αναφέρει ότι η δραματοποίηση εμπλέκει τα παιδιά στην δημιουργία και παραγωγή θεατρικών ιστοριών, αυτοσχέδιων ή προσχεδιασμένων. Προτεραιότητα δίνεται στη δυνατότητα των παιδιών να εμβαθύνουν σε πτυχές της ιστορίας που αρχικά ο συγγραφέας αφήνει ασχολίαστες και να τις προσαρμόσουν στα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους ανάγκες. Με τις ενέργειες αυτές το παιδί αποκτά πολιτισμική και κοινωνικοπολιτική συνείδηση, και ασχολείται με θέματα που το ενδιαφέρουν και αποτελούν κίνητρα για μάθηση. Η δραματοποίηση δίνει την ευκαιρία για συνεργασία, αλληλεπίδραση και διερεύνηση της πραγματικότητας, ενδυναμώνοντας τον πολιτισμικό, ανθρωπιστικό και παιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου. Οδηγεί στην μάθηση μέσα από φαινομενολογικές, οικοσυστημικές, βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές. Οι μαθητές, μέσω του παιχνιδιού και των ρόλων που επιλέγουν, μαθαίνουν να εξερευνούν τις καταστάσεις και τα γεγονότα, να αναζητούν τις αιτίες κάποιου προβλήματος, να αναλύουν και να αξιολογούν την συμπεριφορά των χαρακτήρων, να ερμηνεύουν τις προθέσεις και τις πράξεις τους, με βάση το κοινωνικο-ιστορικό γίγνεσθαι στο οποίο αναπτύσσεται η δράση (Παπαδόπουλος, 2010: 122).

Ο όρος *διερευνητική δραματοποίηση* προσδιορίζει μια παιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ρόλους και θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, διευρύνοντας το φυσικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και την ανθρώπινη εμπειρία. Συμμετέχουν με τρόπο βιωματικό, ενεργώντας κατά τη διάρκεια και μετά τη δράση και γίνονται θεατές αλλά και δημιουργοί των γεγονότων που τα ίδια επινόησαν. Με τον τρόπο αυτό αλλάζει η κοσμοθεωρία τους και βαθαίνει η γνώση τους για τον κόσμο γύρω τους (Παπαδόπουλος, 2010:121).

Σε γενικές γραμμές, η παιδαγωγική του θεάτρου σχετίζεται «με την παιδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση και την ενδυνάμωση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές και δημοκρατικές διαδικασίες για να ανακαλύπτουν νέες προσεγγίσεις για τα κοινωνικά θέματα» (Σέξτου, 2004: 21). Η δραματοποίηση δεν συνδέεται μόνο τον αυτοσχεδιασμό, τις τεχνικές, τη δημιουργία ιστοριών και τα θεατρικά παιχνίδια. Η δραματοποίηση ωθεί τα παιδιά στη διατύπωση ερωτήσεων και αποριών, αλλά και τη διατύπωση απαντήσεων που προέρχονται από τις καθημερινές τους εμπειρίες. Οι δραστηριότητες της αισθητικής αγωγής για την θεατρική τέχνη και αγωγή στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό και η διδασκαλία του θεάτρου αργότερα στο γυμνάσιο, είναι ένα πλούσιο και ενδιαφέρον υλικό που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν με ποικίλους τρόπους. Οι ασκήσεις ενεργοποίησης, οι δραματοποιήσεις κειμένων, οι αφηγήσεις, αποτελούν διεργασίες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην κοινωνική, αισθητική και συναισθηματική βελτίωση του ατόμου, μέσα από την βιωματική εμπειρία της τέχνης (Σέξτου, 2005: 126 - 127).

2.3. Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι, ως διδακτική εναλλακτική μέθοδος, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο της τέχνης μέσα από έναν δημιουργικό και οικείο για τα παιδιά τρόπο. Επιτρέπει στα παιδιά να παίζουν και να επικοινωνούν, να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα, να αναπτύσσουν τη φαντασία τους και να αναπαριστούν ρόλους και καταστάσεις με αυτοσχεδιαστικό τρόπο. Καθώς το θεατρικό παιχνίδι, διαπραγματεύεται σύγχρονα θέματα της καθημερινής ζωής, ως αποτέλεσμα έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ παράλληλα φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία στην οποία ζούνε, αλλά και τον κόσμο ολόκληρο.

Μια έρευνα με τίτλο *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, έδειξε ότι, η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι βοήθησε να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν τις ατομικές τους ικανότητες, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και να οδηγηθούν ευκολότερα σε μια θετική αυτοαντίληψη. Από την επαφή με τους άλλους, σε μια θεατρική δραστηριότητα, το παιδί ευαισθητοποιείται, γνωρίζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες των συμμαθητών του και οδηγείται πιο εύκολα στην ανταλλαγή απόψεων, τη συνεργασία και

τη βελτίωση της αυτοεικόνας του. Οι μαθητές, αλληλεπιδρώντας στο θεατρικό παιχνίδι, αποκτούν μια διαφορετική αντίληψη για τον εαυτό τους και τους άλλους και μαθαίνουν να επικοινωνούν μέσω της βιωματικής εμπειρίας (Τσιάρας, 2004: 90-91).

Η θεατρική πράξη προσδιορίζεται από την διπλή ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται με κίνηση ή λόγο, και μάλιστα με προσωπική ευχαρίστηση, εμπλέκεται σε ένα θεατρικό παιχνίδι. Πρόκειται για ένα παιχνίδι που χρησιμοποιεί κανόνες, πράγμα που σημαίνει ότι διέπεται από κάποιον κώδικα επικοινωνίας, τον θεατρικό, ο οποίος αντιγράφει την ανάγκη οριοθέτησης του χρόνου και του χώρου, και την υποχρέωσή μας να παίζουμε με τους άλλους και για τους άλλους, καθώς παραλήπτης του μηνύματος είναι το κοινό. Το θεατρικό παιχνίδι, ονομάζεται και *δραματικό*, γιατί η λέξη *δράμα*, εμπερικλείει την δράση και την ανάγκη για έκφραση και δημιουργία και σταματάει από τη στιγμή που η λειτουργία της έκφρασης επισκιάζει την επικοινωνία. Είναι εξίσου σημαντικό ότι η έκφραση διευκολύνεται όταν προσδιορίζουμε τον χώρο και τον χρόνο που πρόκειται να πραγματοποιηθούν τα δρώμενα, ώστε το παιδί να νιώσει ελεύθερο και να μπορέσει να δημιουργήσει (Faure & Lascar, 1994: 8-10).

Συνοψίζοντας, το θεατρικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως είναι ο έλεγχος του σώματος και των κινήσεων, η αυτοέκφραση, η ανάπτυξη ευαισθησίας και συναισθήματος, που αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά για τον χορό και για το θέατρο. Ο έλεγχος του σώματος γίνεται ταυτόχρονα έλεγχος της ευαισθησίας, αφού για να αποδώσει κανείς συγκινήσεις, δεν χρειάζεται ούτε να τις ξέρει ούτε να τις να τις ζήσει, αρκεί να αναγνωρίσει τα σημάδια τους μέσα από τις αναμνήσεις του. Επίσης, οξύνει την ικανότητα της επικοινωνίας του παιδιού με τους άλλους, από τη μια πλευρά γιατί βρίσκεται εκτεθειμένο στο κοινό με το οποίο είναι υποχρεωμένο να έρχεται σε επαφή και να επικοινωνεί, και από την άλλη γιατί το παιχνίδι από τη φύση του, επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει μια ιδιότυπη σχέση με την δική του πραγματικότητα και την πραγματικότητα του άλλου. Το παιδί, σε αυτή την διαδικασία, ενθαρρύνεται να γίνει, να υποδυθεί κάτι άλλο από αυτό που πραγματικά είναι με αποτέλεσμα να δοκιμάζει ρόλους και να εκπαιδεύεται για να διαμορφώσει ελεύθερα ή σωστά την προσωπικότητά του (Faure & Lascar, 1994:12-13).

Εξετάζοντας τον ρόλο του λόγου στην δραματική εκπαίδευση, αναφέρεται ότι σύγχρονοι γλωσσολόγοι, όπως ο Noam Chomsky, αλλά και ψυχολόγοι τοποθετούν την ικανότητα της έναρξης ομιλίας στον εγκέφαλο και την ικανότητα της κίνησης στο ανθρώπινο σώμα. Με την θεατρική έκφραση, που αποτελεί έναν συνδυασμό έκφρασης λόγου και κίνησης, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να γνωρίσει διάφορες μορφές και μέσα καλλιτεχνικής συγκίνησης και δημιουργίας και επομένως να αναπτύξει την αισθητική του αντίληψη. Όταν η κίνηση συναντά τον λόγο, τότε η θεατρική έκφραση φθάνει στο κορύφωμά της. Από τη στιγμή που ένας άνθρωπος, εκφράζει τον εαυτό του με την κίνηση του σώματος ή των μελών του, προσπαθώντας να επικοινωνήσει με κάποιον άλλον και μάλιστα με μια ευχαρίστηση που πηγάζει από μέσα του, λέμε ότι πράττει θέατρο (Γιάνναρης, 1995: 147-148).

Στο θεατρικό παιχνίδι, κύριο ρόλο παίζουν η υποκειμενικότητα και η ατομική φαντασία κάθε παιδιού, γιατί βοηθούν στην απόκτηση εμπειριών και την ανάκτηση και διατήρηση των αναμνήσεων. Στη συνέχεια, τα δύο αυτά χαρακτηριστικά, θα το ενισχύσουν να περάσει στο επόμενο στάδιο, αυτό της δημιουργικότητας και να μεταβεί σε καινούργιες συνθέσεις, διατηρώντας μόνο αυτά τα στοιχεία που του χρειάζονται (Γιάνναρης, 1995: 161). Όπως όλες οι τέχνες, έτσι και το θέατρο δίνει την ευκαιρία στο άτομο να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του και να αποκτήσει τον έλεγχο μέσα σε ένα πειθαρχημένο και σωστά δομημένο περιβάλλον που μπορεί να προσφέρει ένα οργανωμένο σχολικό πρόγραμμα. Όταν κάποιος δημιουργεί, απαιτείται η συνεργασία μυαλού και σώματος, ενώ ενεργοποιείται το συναίσθημα και η σκέψη για να φτάσει το άτομο στην αυτοπραγμάτωση που αποτελεί βασικό στοιχείο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου (Σέρρη, 1987: 17-18).

2.4. Παιχνίδια ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων αναπαριστούν αληθινές συνθήκες της καθημερινότητας, όπου καθένας μπορεί να προβάλει τις απόψεις του και να διερευνήσει τις απόψεις των άλλων, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες υποκριτικές δεξιότητες. Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν τη δυνατότητα στις ομάδες της σχολικής και όχι μόνο κοινότητας, να επεξεργαστούν κοινωνικά προβλήματα, περιβαλλοντικά θέματα, πολιτιστικά δρώμενα. Ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που απασχολούν κάποιον, τους άλλους και το κοινωνικό

σύνολο γενικότερα. Οι συμμετέχοντες υποδύονται ρόλους σε φανταστικά-ως προς τον χώρο και χρόνο-περιβάλλοντα ή και χαρακτήρες και υιοθετούν μια στάση ενός άλλου προσώπου, χωρίς να προσπαθούν να γίνουν αυτό το άτομο. Για να λειτουργήσουν σαν ομάδα, συνεργάζονται, αποδέχονται τους άλλους, υποστηρίζουν τις απόψεις τους, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και δεν προβάλλουν προσωπικές φιλοδοξίες (Gonas, 2010· Γκόβας, 2004).

Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν τα πιο ντροπαλά και συνεσταλμένα παιδιά, να ανακαλύψουν άγνωστες πλευρές του χαρακτήρα τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Αποτελούν επίσης έναν τρόπο εξερεύνησης, από τη δική τους οπτική, του κόσμου, και πειραματισμού της σχέσης τους με τους άλλους. Δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να μιμηθούν τον κόσμο των ενηλίκων και να δοκιμάσουν νέες καταστάσεις, αναπτύσσοντας τη φαντασία τους σε ένα ασφαλές και οικείο περιβάλλον. Καθώς τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες, διαπραγματεύονται σημαντικά θέματα και συναισθήματα, όπως η αγάπη και η φροντίδα, το καλό και το κακό, η σχέση του ισχυρού και του αδύναμου, η απώλεια και η μοναξιά. Άλλες φορές προσπαθούν να ενσωματώσουν και να ερμηνεύσουν μέσα από το παιχνίδι των ρόλων γεγονότα της επικαιρότητας ή της καθημερινότητάς τους. Τα παιδιά, συχνά επιχειρούν μέσα από τον εκάστοτε ρόλο να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως «ποιος είμαι;», «τι μπορεί να γίνω;», «με τι μοιάζει αυτό;», «τι θα γίνει εάν...» (Gonas, 2010).

Ο όρος *παιχνίδι* εκφράζει ένα σύνολο δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη βιολογική, ψυχο-πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και την ωριμότητά του. Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να ενισχύσουν την αφαιρετική τους σκέψη, να αποκτήσουν καλύτερη αίσθηση του εαυτού τους, να εξελιχθούν γλωσσικά, να συναισθάνονται τους άλλους, να συμμαρρίζονται τις έγνοιες και τα προβλήματά τους, να γίνουν πιο κοινωνικά και να είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις. Οι διαπιστώσεις αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία στα νεύρα του εγκεφάλου περισσότερων συναπτικών συνδέσεων, που σύμφωνα με τον Gardner, εξελίσσουν την νοημοσύνη ενός παιδιού. «Το παιδί με το παιχνίδι μεταφέρεται σε ρόλους διαφορετικούς, ξεφεύγει από την πραγματικότητα και διεισδύει στον κόσμο του φανταστικού, του διαφορετικού που μόνο μέσα από το ρόλο μπορεί να προσεγγίσει» (Chateau, 1946, Courtney, 1974, στο Γραμματάς, 1996: 18-19).

Άλλωστε, ο Huizinga, ένας από τους σημαντικότερους ιστορικούς του 20ού αιώνα, έχει διατυπώσει στο βιβλίο του *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (1989) μια γενική θεωρία για την δημιουργία του ανθρώπινου πολιτισμού υποστηρίζοντας ότι ο πολιτισμός γεννιέται από την έμφυτη στον άνθρωπο τάση να παίζει, και οι διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο και την φιλοσοφία ως την ποίηση και την τέχνη, μπορεί να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι. Στο ίδιο σχετικά πλαίσιο, αναλύει τη σημασία του παιχνιδιού στην πραγματικότητα του παιδιού ο ψυχολόγος Donald Winnicott (1971).

Ο Bruce Joyce και η Marsha Weil, που έχουν ασχοληθεί με το παιχνίδι ρόλων, ως μια διδακτική στρατηγική που υπογραμμίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης και ενισχύει την απόδοση των παιδιών κοινωνικά και νοητικά, εστιάζουν στα εξής σημεία: ο δάσκαλος προτείνει μια ιστορία που μπορεί να αντλεί από την καθημερινή ζωή, παρουσιάζοντας κάποιο πρόβλημα που καλείται να λύσει ο μαθητής μέσα από το ρόλο που αναλαμβάνει. Η ιστορία είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβληματίζει τους μαθητές και να ενεργοποιεί την κριτική τους σκέψη. Αφού ο δάσκαλος κάνει την πρόταση, ακολουθεί η δραματοποίησή της από τα παιδιά, τα οποία δίνουν τη δική τους εκδοχή, συζητάνε και προτείνουν λύσεις από την μεριά του παρατηρητή. Σε αυτή τη διαδικασία οι μικροί πρωταγωνιστές υφίστανται μια ζύμωση που οδηγεί στην κοινωνικοποίηση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Η αξία της δράσης (enactment) έχει την ίδια αξία με την ανάλυση και τη συζήτηση, ενώ ο ρόλος του παίκτη ισοδυναμεί με αυτόν του παρατηρητή, αφού αυτός ανατροφοδοτεί την ιστορία και προτείνει την επανάληψη της δράσης (re-enactment), με διορθωτικούς στόχους (Μουδατσάκης, 1994:32-33).

Σύμφωνα με την Dorothy Heathcote, με το να αναθέτουμε στα παιδιά ρόλους, τα βοηθάμε να αντιληφθούν τι σημαίνουν οι ρόλοι αυτοί στην πραγματική ζωή και να αναλογιστούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις που μπορεί να έχει ο ρόλος τους σε σχέση με το πρόβλημα ή το δίλημμα που αντιμετωπίζει, να συναισθάνονται και να αποκτήσουν αίσθηση κοινωνικής ευθύνης. Το παιδί μέσα από τον ρόλο καλείται να αναρωτηθεί ποιες είναι οι αξίες που καθορίζουν τη στάση του, να προβληματιστεί και να δράσει ανάλογα, ώστε να δώσει λύσεις, και τελικά να γίνει υπεύθυνο και δίκαιο άτομο. Ακόμα και τα παιδιά που μπορεί να θεωρούνται προβληματικά, ξεπερνούν τις δυσκολίες τους, όταν παίζουν άλλους ρόλους (Heathcote, στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 62-63).

2.5. Η σωματική έκφραση στην δραματική εκπαίδευση

Η κίνηση συνδέεται άμεσα και ουσιαστικά με την θεατρική ή δραματική εκπαίδευση (Neelands & Good, 1990·Παπαδόπουλος, 2010). Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς η απόδοση των ηθοποιών δεν προϋποθέτει μόνο την λεκτική εκφορά κάποιου κειμένου, αλλά και την ικανότητα έκφρασης των λεπτών αποχρώσεων των ποικίλων συναισθημάτων των χαρακτήρων και των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν μέσω της γλώσσας του σώματος. Η εκπαίδευση των ηθοποιών περιλαμβάνει σωματικές πρακτικές και τεχνικές, που συχνά βασίζονται στην θεωρία του Rudolf von Laban, για τη σωστή στάση του σώματος, την κατεύθυνση του βλέμματος στον χώρο, το βάρος, την ισορροπία, όλα στοιχεία που απορρέουν από την σωματική έκφραση (βλ. Laban Movement analysis: A Tool for any Actor). Ο Τηλέμαχος Μουδατσάκης (1994:78), σκηνοθέτης και καθηγητής θεατρικής παιδείας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης γράφει σχετικά:

«Η κίνηση υπάρχει σε όλα τα θεατρικά παιχνίδια και αφορά κινητικές δραστηριότητες που εξαρτώνται από ψυχολογικές λειτουργίες και για τον λόγο αυτό τις ονομάζουμε ψυχοκινητικές. Μέσω του θεατρικού κώδικα, τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το σώμα τους και να το προσαρμόζουν σε ιδιαίτερες συνθήκες, [...] συνδέοντας έτσι τη γνώση με την πρακτική πλευρά της καθημερινής τους ζωής».

Αναφέρεται ενδεικτικά ότι στα πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 2008, στο Μέρος Δ΄ *Συνδυάζοντας την πρακτική με την έρευνα*, η Andrea Copeliovitch, καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Rio Grande do Norte στην Βραζιλία, ανέφερε ότι η ομάδα σύγχρονου χορού με το όνομα *Gaya*, σε μια διαδικασία αναζήτησης της δικής της γλώσσας, που θα έδινε σε κάθε μέλος της ομάδας την ευθύνη για τις δικές του κινήσεις και προτάσεις, άρχισε να εξερευνά ή και να υπερβαίνει τα όρια του χορού σε σύνδεση με το θέατρο, τη μουσική και την περφόρμανς (βλ. 6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2008).

Τα παιχνίδια σωματικής κίνησης και έκφρασης κυριαρχούν στις διδακτικές προσεγγίσεις του δράματος, γιατί δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για παιδιά ή ενήλικες να

εξερευνήσουν την κίνηση και την έκφραση του σώματος. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο, (2010: 384), καθώς είναι παιχνίδια μη λεκτικής επικοινωνίας, δίνεται έμφαση:

- «-στη σωματική έκφραση των συναισθημάτων, των στάσεων και διαθέσεων
- στην πολυεπίπεδη, πολυδιάστατη και διαβαθμισμένη σωματική στάση, κίνηση και έκφραση
- στην ελεύθερη, συντονισμένη, αυθόρμητη, αναπάντεχη και αυτοσχέδια ατομική και ομαδική σωματική κίνηση και έκφραση
- στη σωματική έκφραση ποικιλίας ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών στην αξιοποίηση ποικιλίας όμοιων, συμπληρωματικών και αντιθετικών καταστάσεων, μεγεθών, ρυθμών, ταχυτήτων, προσανατολισμών, τρόπων εναλλαγής των κινήσεων
- στην εκφραστικότητα του προσώπου
- στη χρήση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, αντικειμένων, υφασμάτων, κλπ.
- στις παραλλαγές και διαφορετικές εκδοχές των παιχνιδιών».

Σήμερα, καλλιτέχνες και εκπαιδευτικοί διερευνούν τη συνένωση των τεχνών για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών, με παράδειγμα το βιβλίο της Bonnie Neugebauer *Curriculum: Art, music, movement, drama- a beginnings workshop book* (2005).¹ Η δραματική εκπαίδευση και ο χορός, είναι μορφές τέχνης που μεταδίδουν ιδέες μέσα από τις δράσεις και την ομιλία. Ο συνδυασμός τους προωθεί μια μορφή διαθεματικής διδασκαλίας με πολλούς στόχους, όπως οι γλωσσικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες ή και η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση του παιδιού. Ένα πρόγραμμα μαθημάτων που συνδυάζει τον χορό και το θέατρο, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν την αισθητηριακή αντίληψη, τη συγκέντρωση της προσοχής στον εαυτό και τον άλλο και τη συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας.

¹ Στο ίδιο σχετικό πλαίσιο, ο σκηνοθέτης Γιώργος Γαλάντης στο άρθρο του *Εκδοχές της Κίνησης στο Θέατρο. Κυνηγώντας την Κίνηση στις Ασταμάτητες Διαδρομές της*, αναλύει τις απόψεις του για τη σημασία της κίνησης στην απόδοση και την ερμηνεία των ηθοποιών μέσα από το πρίσμα της θεατρικής πρακτικής και της σκηνοθεσίας. Βλ. <http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngri5/5.galantis.pdf>

Κεφάλαιο 3^ο : Χορός και αφηγηματικότητα

3.1. Αφήγηση ιστοριών μέσω του χορού

Η Judith Lynn Hanna (1979: 3-4), όπως έχει ήδη αναφερθεί, θεωρεί ότι ο χορός είναι «ένα κείμενο σε κίνηση» ή διαφορετικά «η γλώσσα του σώματος». Κατά την ίδια: «Ο χορός, ως σύμβολο ιδεών-συναισθημάτων, μπορεί να αποκαλύψει ανάγκες και επιθυμίες πιο αποτελεσματικά από ό,τι η γλώσσα». Ειδικότερα, σήμερα ορισμένα έργα του σύγχρονου χορού, εκτός από την κίνηση χρησιμοποιούν και μια ποικιλία εκφραστικών μέσων, όπως είναι τα γραπτά κείμενα, οι αφηγήσεις, οι εικόνες, οι φωτογραφίες, οι προβολές, τα ηχητικά περιβάλλοντα, τα αντικείμενα, που επιτρέπουν στους θεατές να προσλάβουν και ερμηνεύσουν τα συμβολικά ή και αφηρημένα νοήματα της κίνησης. Το ζήτημα αυτό ήταν κεντρικό στην ημερίδα Χορός και Αφηγηματικότητα (*Dance and Narrativity*), η οποία πραγματοποιήθηκε το 2009 στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών με στόχο να αναδείξει την πολυμορφία της χορευτικής αφηγηματικότητας. Η Κάτια Σαβράμη σημειώνει στην εισαγωγή των πρακτικών (2011:5-6):

«Ο όρος *αφηγηματικότητα*, όπως χρησιμοποιείται στις σύγχρονες θεωρίες περί αφήγησης που εντάσσονται στη θεωρία της λογοτεχνίας, έχει διττή σημασία για τον χορό [...]. Δηλώνει αφενός το σύνολο των χαρακτηριστικών που διακρίνουν μια χορογραφία αφηγηματικού τύπου από μια μη αφηγηματικού και αφετέρου το κατά πόσον μια χορογραφία πραγματώνεται ως αφήγημα. Στην πρώτη περίπτωση, η έμφαση δίνεται σε επιμέρους αφηγηματικά στοιχεία και τεχνικές, με περισσότερο ή λιγότερο προβεβλημένη παρουσία, τα οποία επιτρέπουν στη χορογραφία να αποκτήσει ιδιότητες αφηγήματος. Στη δεύτερη, η έμφαση μετατοπίζεται από τα επιμέρους στο όλον: σημασία έχει πλέον πόσο η ίδια η χορογραφία προβάλλει τα εν λόγω στοιχεία και επιτρέπει στον θεατή να αντιληφθεί την αφηγηματικότητα».

Η Σαβράμη (2009:74) στην εισήγησή της *Σώματα που κινούνται και συν-κινούν* τόνισε ότι, λόγω της έλλειψης λεκτικής επικοινωνίας ή και συχνά του αφηγηματικού κειμένου στις χορευτικές παραστάσεις, οι θεατές συχνά ερμηνεύουν τις δράσεις μέσω της γλώσσας του

σώματος. Ως προς την ιστορική προέλευση του ζητήματος της αφηγηματικότητας του χορού ανέφερε τα παρακάτω:

«Πρώτος ο Rudolf Laban διατύπωσε το ερώτημα αν ο χορός είναι γλώσσα, ερώτημα στο οποίο ο ίδιος απάντησε καταφατικά, τονίζοντας ότι είναι γλώσσα με τη δική της σύνταξη, που διαφέρει από των άλλων τεχνών, και βασίζεται στις εσωτερικές δομές της κίνησης, η οποία πραγματώνεται στον χρόνο και στον χώρο. Η διαφορετικότητα έγκειται στους τρόπους με τους οποίους το ανθρώπινο σώμα γίνεται το κύριο μέσον μετάδοσης της ιδέας του χορογράφου. Η κίνηση στον χορό [...], μπορεί να είναι άλλοτε αναπαραστατική (π.χ. στην παντομίμα), άλλοτε αφηρημένη (π.χ. στο τεχνικό λεξιλόγιο του μπαλέτου), άλλοτε καθημερινή με έντονα στοιχεία τεχνικής (π.χ. στον μεταμοντέρνο χορό) και άλλοτε μικτή, συνδυάζοντας όλα τα προηγούμενα είδη (π.χ. στο σύγχρονο χοροθέατρο), πολλές φορές και συνυπάρχοντας με άλλες τέχνες, τεχνικές και πολυμέσα».

Οι ομιλητές ανέλυσαν την χρήση της δραματουργίας και τον ρόλο του δραματουργού στη δημιουργία έργων του σύγχρονου χορού, τι σημαίνει αφήγηση και πώς λειτουργεί σε μια χορευτική παράσταση. Η Βάσω Μπαρμπούση ανέφερε σε σχέση με το κινητικό λεξιλόγιο του χορού και την πολυσημία της χορευτικής πράξης:

«Η χορογραφία, το θέμα της και τα ζωντανά σώματα διαμορφώνουν την αφηγηματικότητα του χορού και επηρεάζουν τους θεατές-αναγνώστες που με τη σειρά τους και ανάλογα με την κουλτούρα τους, καλούνται να διαμορφώσουν τις δικές τους απόψεις και να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα. Μέσα από την κίνηση και τον χορό, καθώς τα κορμιά κινούνται και χορεύουν το ένα δίπλα στο άλλο, όπως αγγίζονται και επιδρούν το ένα πάνω στο άλλο, αφηγούνται μια ιστορία και εισάγουν ένα νέο είδος αφήγησης που για λεξιλόγιό του χρησιμοποιεί κινήσεις και όχι γράμματα. Μέσα από τις κιναισθητικές φόρμες (κινήσεις) και τα συναισθήματα, προκύπτει ένας καινούργιος λόγος, ένας διαφορετικός τρόπος ανάγνωσης, χωρίς λέξεις ή προτάσεις [...]» (Μπαρμπούση, 2009:35-36, στο Σαβράμη, 2009).

Η Deborah Jowitt, κριτικός, συγγραφέας, χορογράφος και καθηγήτρια στο Τμήμα Tisch School of the Arts του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης, τόνισε ότι από την δεκαετία του 1980 έχει αναβιώσει η πρόθεση αφήγησης μέσα από τον χορό. Οι στρατηγικές της σύνθεσης και οι εικόνες του σώματος που προέκυψαν εκείνη την δεκαετία και αναπτύχθηκαν κατά την επόμενη, διευκόλυναν μια νέα προσέγγιση στην απόδοση των συναισθημάτων, αλλά και την αφήγηση ιστοριών μέσω της τέχνης του χορού. Η Jowitt διευκρίνισε τα στοιχεία που πρέπει να λάβει υπόψη ο θεατής σε σχέση με την πλοκή ενός χορευτικού έργου, καθώς και την αφήγηση και την πρόσληψη των νοημάτων του χορού:

«Χρειάζεται να λάβουμε υπόψη δύο στοιχεία που σχετίζονται άμεσα: πώς προσεγγίζουν οι χορογράφοι την αφήγηση της ιστορίας, και τις ιστορίες που αφηγούνται αναπόφευκτα τα σώματα και η συμπεριφορά των χορευτών - η αφήγηση είναι αναπόφευκτο σχεδόν στοιχείο του χορού, εφόσον το χορευτικό μέσον αποτελούν τα ανθρώπινα σώματα. Στην πρώτη περίπτωση, η έμφαση δίνεται σε επιμέρους αφηγηματικά στοιχεία και τεχνικές, τα οποία επιτρέπουν στην χορογραφία να αποκτήσει ιδιότητες αφηγήματος. Στη δεύτερη, η έμφαση μετατοπίζεται από τα επιμέρους στοιχεία στο όλον [...] εκείνα τα στοιχεία, που επιτρέπουν στο θεατή να αντιληφθεί την εγγενή της αφηγηματικότητα» (Jowitt, 2009: 49, στο Σαβράμη, 2009).

Η ίδια θεωρεί ότι το ενδιαφέρον για την αφήγηση, που εμφανίστηκε την δεκαετία του 1980, ήταν μια μορφή αντίδρασης στον φορμαλισμό που είχε επικρατήσει στον χορό τις δύο προηγούμενες δεκαετίες, λόγω του αφηρημένου εξπρεσιονισμού. Τα στοιχεία της θεατρικότητας που ενσωματώθηκαν σε πολλές χορογραφίες έδωσαν έμφαση στο συγκινησιακό και το αφηγηματικό τους περιεχόμενο.

Η Ana Sanchez-Colberg ανέλυσε τη διαδικασία της χορογραφίας από την οπτική της επικοινωνίας των ερμηνευτών κατά τη διάρκεια της πρόβας. Ως προς το αφηγηματικό περιεχόμενο μιας χορογραφίας, ανέφερε ότι τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, οι συζητήσεις έχουν επικεντρωθεί στη σχέση ανάμεσα στην χορογραφία και τη διαδικασία της πρόσληψης και της δημιουργίας νοήματος από τους θεατές. Η άποψη αυτή σχετίζεται με τις σημειωτικές και στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις της ανάλυσης του χορού.

«Η διαδικασία αυτή λαμβάνει ως δεδομένο ότι ένας καλλιτέχνης έχει κάτι να 'πει', έχει την πρόθεση να μεταδώσει ένα μήνυμα. Ο χορός, συνεπώς, είναι το μέσον, κάτι σαν τη λευκή σελίδα του συγγραφέα, όπου καταγράφεται αυτό το μήνυμα. Άρα το χορευτικό έργο 'διαβάζεται', και η επιτυχία του βασίζεται σε διαβαθμίσεις ορθής ανάγνωσης, στην εξασφάλιση μιας αντιστοιχίας ανάμεσα στο πώς κατανοεί τη χορευτική αυτή παράσταση το κοινό και στη γνωστή (πράγμα που καθεαυτό αποτελεί σημείο εμπλοκής) δημοσίως αρχική καλλιτεχνική πρόθεση» (Sanchez-Colberg, 2009: 61, στο Σαβράμη, 2009).

Ωστόσο, η Sanchez-Colberg πρότεινε μια διαφορετική θεώρηση για τη σχέση του χορού με την αφηγηματικότητα. Επεσήμανε ότι η αφηγηματικότητα έχει αμφισβητηθεί από καλλιτέχνες του χορού, οι οποίοι μέσα από την έννοια *προθετικότητα*, προβάλλουν την άποψη ότι η καλλιτεχνική πρόθεση δεν είναι πρόθεση *λόγου*, αλλά *πράξης*. Επίσης, τόνισε ότι πολλοί καλλιτέχνες του χορού έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση την έννοια της αφήγησης,

καθώς θεωρούν ότι ο χορός είναι ένα είδος γνώσης που μπορεί να αποκτήσει κάποιος μόνο μέσω «άμεσης και συγκεκριμένης εμπειρίας», η οποία του επιτρέπει να γνωρίσει την πραγματικότητα με τρόπο πιο ρευστό από ό,τι του επιτρέπει η εννοιολογική προσέγγιση (Sanchez-Colberg, 2009:61, στο Σαβράμη, 2009).

Η παραπάνω άποψη μπορεί να γίνει κατανοητή από το γεγονός ότι, τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι μελέτες για τον χορό έχουν επικεντρωθεί στην ανάλυσή του ως επικοινωνιακή γλώσσα. Καθώς, η γλώσσα αποτυπώνεται στη μορφή ενός κειμένου, άρα και ο χορός μπορεί να χαρακτηριστεί ως κείμενο. Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει τον χορό δυναμικά και όχι στατικά, όχι σαν κάτι που έχει γραφτεί και επομένως μπορεί να αναλυθεί κειμενικά ή διακειμενικά, αλλά ως κάτι ζωντανό που επιτελείται και ως εκ τούτου ο θεατής συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία νοήματος. Σύμφωνα, με θεωρητικούς της επιτέλεσης, ο χορός δεν μπορεί να αναλυθεί με όρους κειμένου, γιατί πρόκειται για κάτι εφήμερο και παροδικό, σε αντίθεση με το κείμενο που είναι αναλλοίωτο και μόνιμο, ακόμα και αν επιδέχεται νέες αναγνώσεις (Παπαδοπούλου, 2004: 12).

3.2. Χορός και διακειμενικότητα

Η έννοια *διακειμενικότητα* (intertextuality) αποτελεί έναν από τους πιο πολυσυζητημένους και καθιερωμένους όρους της σύγχρονης θεωρίας της λογοτεχνίας. Ο πυρήνας της θεωρίας υποστηρίζει ότι κανένα κείμενο δεν είναι αυτάρκες και μεμονωμένο, αλλά ότι αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ιστού κειμένων (αλλά και εικόνων, εικαστικών ή μουσικών έργων, καλλιτεχνικών προϊόντων, κ.ά.), με τα οποία βρίσκεται σε σχέση άμεσου ή έμμεσου διαλόγου. Την έννοια *διακειμενικότητα* χρησιμοποίησε στα έργα της η Julia Kristeva, συγκεκριμένα στα βιβλία της *Σημειωτική* (1969) και *Εξανάσταση του ποιητικού λόγου* (1974), θέλοντας να ορίσει το φαινόμενο μετασχηματισμού ενός κειμένου σε ένα άλλο ή τη μετάβαση από ένα σύστημα σημαινόντων σε ένα άλλο.

«[...] Κάθε κείμενο είναι ενσωμάτωση και μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου», έλεγε η Julia Kristeva. Από το παράθεμα (citation) στην έμμεση αναφορά/υπαινιγμό (allusion), στο δάνειο (emprunt) και στην κατά Genette λογοκλοπή (plagiat), αλλά και στην παραμίμηση (pastiche) και την παρωδία (parody), το διακείμενο, φανερό ή άδηλο, ρητό (explicite) ή υπόρητο (implicite), αναλόγως με τη μορφή που ενδύεται, αποτελεί κομβικό στοιχείο στη

συγκεκριμενοποίηση του ξένου κειμένου, στη αποσυγκειμενοποίηση (decontextualisation) και την επανασυγκειμενοποίησή του (recontextualisation) κατά τη μετάφραση» (Kristeva, 1969: 85, στο Δημητρούλια, 2012: 363).

Ο ορισμός της Kristeva δεν περιορίζεται από τον κώδικα, μπορεί δηλαδή να αφορά τα εικαστικά, ή τη μουσική ή ό,τι άλλο. Στη σχέση της διακειμενικότητας με την τέχνη του χορού εμβαθύνει η Jeanette Adshead-Lansdale στο βιβλίο της με τίτλο *Dancing texts: Intertextuality in interpretation* (1999). Ειδικότερα, αναλύει τους λόγους για τους οποίους ο χορός μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κείμενο που μπορεί ως κείμενο να γίνει κατανοητό μέσα από τη θεωρία της διακειμενικότητας, τονίζοντας ταυτόχρονα ότι η άποψή της αυτή παραμένει ανοιχτή σε μεγάλο αριθμό ερμηνειών που μπορεί να είναι διακριτές, να συμπίπτουν ή και να διαφέρουν αρκετά.

Στον πρόλογο του βιβλίου της Adshead-Lansdale (1999: x-xi), ο Michael Worton αναφέρει ότι τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, μια από τις πιο σημαντικές εξελίξεις στην κριτική θεωρία είναι η μετάθεση της προσοχής από τη βεβαιότητα της αυτονομίας του κειμένου και τη διερεύνηση των τυπικών του χαρακτηριστικών στον αναγνώστη και τις δικές του δραστηριότητες, σε σχέση με τη σημασία της πρόσληψης και της κατανόησης κάποιου κειμένου. Η θεωρία της διακειμενικότητας, μέσα από τις διαφορετικές της εκφάνσεις, έχει αποδείξει ότι κάθε κείμενο συνδέεται με ένα σύνολο από άλλα κείμενα, από τα οποία κάποια είναι γνωστά και δίνονται σκόπιμα από τον συγγραφέα, ενώ άλλα είναι γνωστά μόνο στον αναγνώστη και προκύπτουν ως σημεία αναφοράς στην εμπλοκή του με τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Ο αναγνώστης σήμερα δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικά εμπλεκόμενος με τη λειτουργία της ανάγνωσης και της ερμηνείας. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ερμηνείας ο αναγνώστης όχι μόνο συν-δημιουργεί το κείμενο, αλλά και συμμετέχει σε μια πράξη προσωπικής δημιουργίας ή για την ακρίβεια προσωπικού καθορισμού. Βέβαια, η ερμηνεία εξαρτάται από την ταυτότητα κάθε ατόμου και ποτέ δύο αναγνώστες δεν θα «διαβάσουν» ακριβώς το ίδιο κείμενο. Η ανάγνωση είναι προσωπική συνδιαλλαγή μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, που πραγματοποιεί ο αναγνώστης για την ψυχαγωγία του.

Αν και στο παρελθόν, η εφήμερη φύση και η αστάθεια του χορού ερμηνευόταν ως αδυναμία, με επακόλουθο την έλλειψη της θεωρητικής μελέτης του χορού ή και της χρηματοδότησης της πρακτικής, σήμερα όμως θεωρείται δυνατό σημείο του χορού (Adshead-Lansdale, 1999: xii). Η δραστηριότητα του χορού προϋποθέτει μια διαρκή αλλαγή, το ίδιο απαιτεί και η πράξη της ερμηνείας. Ακόμα, η εφήμερη φύση του χορού, που είναι ένας από τους λόγους της απόρριψης της τέχνης του χορού στο παρελθόν ως αντικειμένου που δεν έχει το ίδιο βάθος εκτίμησης και ανάλυσης με το θέατρο και τη μουσική, σχετίζεται με το αν κάποιος θεωρεί ότι το νόημα, μπορεί να βασίζεται μόνο στην ύπαρξη ενός σταθερού και φυσικού αντικειμένου. Η συγγραφέας αναπτύσσει περαιτέρω τις απόψεις της και αναφέρει ότι η χρήση της έννοιας *ερμηνεία* στο βιβλίο της δεν αποτελεί προσπάθεια καθιέρωσης της κατανόησης της κίνησης με τους στενούς όρους της σημειωτικής. Την εκλαμβάνει ως μια φαντασιακή και διανοητική διαδικασία που συνδέει τις κινήσεις με γεγονότα και ανθρώπους, μέσα στο σύστημα κίνησης/χορού και ευρύτερες θεωρητικές πρακτικές και πολιτιστικά ζητήματα, με βάση τις μεταστρουκτουραλιστικές θεωρίες για την ανάλυση της λογοτεχνίας και τη σημειωτική (Adshead-Lansdale, 1999: xiii).

Κατά κοινή παραδοχή, ο χορός λειτουργεί κυρίως μέσα από την κίνηση, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιεί και άλλα μη-λεκτικά συστήματα επικοινωνίας. Πιθανόν, όμως η υπερβολική έμφαση στην κίνηση αυτή καθαυτή να έχει ως αποτέλεσμα τη σχετική άρνηση της αξίας της γλώσσας. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η δημιουργία του χορού βασίζεται στην κωδικοποίηση των μη-λεκτικών μέσων επικοινωνίας και της γλώσσας. Επομένως, η κίνηση χρειάζεται να γίνει αντιληπτή ως ένας καθημερινός κώδικας συμπεριφοράς και ως ένα μέσον δημιουργίας των περίπλοκων κωδικών του χορού. «Οι χοροί δεν αποτελούν κομμάτι της ατομικής υποκειμενικότητας και της φαντασίας, αλλά είναι τμήμα της κοινωνικής εμπειρίας, που μοιράζεται και μέσω της γλώσσας και μέσω της κίνησης» (Adshead-Lansdale, 1999: xiii-v).

Από τη μελέτη του συγκεκριμένου βιβλίου, διαπιστώνεται ότι η Adshead-Lansdale ενδιαφέρεται περισσότερο για το μετα-θεωρητικό πλαίσιο της διακειμενικότητας, που σήμερα επικρατεί σε πολλές μορφές ανάλυσης του χορού, παρά για την προώθηση μιας συγκεκριμένης εκδοχής του. Κατά την ίδια, οι απόψεις της λογοτεχνικής θεωρίας, η σημειωτική και ο μεταστρουκτουραλισμός έχουν αρχίσει να αλλάζουν τους όρους της

ερμηνείας του χορού, ενώ ταυτόχρονα οι ιδέες γύρω από τη διακειμενικότητα έχουν αρχίσει να αποκτούν μεγαλύτερη δυναμική εφαρμογή στην ανάλυση του χορού.

Η ίδια επεξηγεί ότι στη σύνδεση της θεωρίας της διακειμενικότητας με την ανάλυση της τέχνης του χορού είναι σημαντικό η ανάγνωση να μην αποτελεί απλά αποκωδικοποίηση του κειμένου ή προκαθορισμένη ανταπόκριση στο κείμενο. Ο αναγνώστης πρέπει να πάρει το ρίσκο της ερμηνείας, προκαλώντας τα όρια μεταξύ του κειμένου και αυτού που ορίζουμε ως μη-κείμενο. Η ανάγνωση είναι ως ένα βαθμό ναρκισσιστική διαδικασία και ο εκτεταμένος ναρκισσισμός επιτρέπει την κίνηση προς τον άλλο και δίνει τη δυνατότητα μετατροπής της άκρας υποκειμενικότητας σε άνοιγμα και αποδοχή του διαφορετικού. Ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα με τα λόγια της Adshead-Lansdale, είναι το παρακάτω:

«Η άποψη ότι κατά την ερμηνεία λέμε πολλές ιστορίες και όχι μόνο μια, ή και αντιπαραθέτουμε ιδέες όχι μέσω μιας γραμμικής αφήγησης μπορεί να έχει ιδιαίτερο νόημα. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να ερευνηθεί σήμερα είναι πως ακριβώς συμβαίνει. Οι κριτικές μεθοδολογίες με τις οποίες αντιπαρατιθέμενες ιδέες χωρίς άμεση σύνδεση μεταξύ τους μπορούν να αποκτήσουν νόημα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η πρόσφατη θεωρία μπορεί να ενημερώσει την περεταίρω ανάπτυξη της ανάλυσης του χορού, χωρίς να παραμορφώνει [τον χορό]. Ο χορός βρίσκεται σε παρόμοια θέση με άλλες τέχνες, καθώς μοιράζεται τα λεκτικά και μη λεκτικά χαρακτηριστικά, αλλά και όλα τα άλλα εκφραστικά μέσα, τον ήχο, τη ζωγραφική, το φως, τις λέξεις» (Adshead-Lansdale, 1999: xv).

Από τις παραπάνω πληροφορίες φαίνεται ότι η διακειμενικότητα είναι μια εσωτερική λειτουργία του κειμένου που η εκδήλωσή της πραγματοποιείται σε επίπεδο μορφής και ορίζει τη διαδικασία μετασχηματισμού ή αφομοίωσης ενός ή περισσότερων κειμένων από ένα άλλο, που, ωστόσο διατηρεί τα δικά του χαρακτηριστικά και την ιδεολογία του. Επομένως, ο όρος *αφήγηση* καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εννοιών. Αφορά μια πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται, προφορικά ή γραπτά, ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, πραγματικών ή μυθοπλαστικών. Η αφήγηση δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη λογοτεχνία, αφού την συναντάμε σε όλες τις μορφές τέχνης, τον χορό, τον κινηματογράφο, αλλά και στην καθημερινή ζωή. Η διαδικασία της αφήγησης προϋποθέτει τη συμμετοχή διάφορων παραγόντων, με πιο σημαντικούς τον πομπό (τον αφηγητή), το δέκτη (τον αποδέκτη της αφήγησης) και το μήνυμα (το θέμα, περιεχόμενο).

Κεφάλαιο 4^ο: Σύνοψη της θεωρίας της λογοτεχνίας

4.1. Αφηγηματολογία - Αφήγηση

Η αφηγηματολογία, ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, αναπτύσσεται την περίοδο 1960-1970, κυρίως στην Γαλλία και ειδικότερα κατά την ακμή του στρουκτουραλισμού. Σύμφωνα με τον καθηγητή Ελληνικής Λογοτεχνίας Ερατοσθένη Καψωμένο, αφετηρία της σύγχρονης αφηγηματολογίας αποτελεί το έργο των Ρώσων φορμαλιστών, με κυριότερους εκπροσώπους τους: Victor Chklovsky, Boris Einchenbaum, Vladimir Propp και Claude Levi-Strauss. Εκφραστές του νέου αυτού κλάδου, που αναπτύχθηκε, καθώς και των δύο τάσεων που δημιουργήθηκαν στη συνέχεια, είναι ο Λιθουανικής καταγωγής θεωρητικός Algirdas Julien Greimas που μίλησε για την Δομική Σημαντική (*Semantique Structurale*), ο Tzvetan Todorov που μίλησε για την ποιητική της πρόζας (*prose's poetic*) και την αφηγηματική γραμματική (*narrative grammar*), καθώς και ο Claude Bremond, γνωστός για τη λογική του αφηγήματος (*logic of the narrative*). Ο Gerard Genette, σημαντικός Γάλλος θεωρητικός της λογοτεχνίας, ασχολήθηκε πρώτος σε βάθος με την πράξη της αφήγησης, τους τρόπους, τις τεχνικές και τη σχέση σημαίνοντος-σημαινόμενου. Η μετέπειτα κριτική στο θεωρητικό έργο του Genette εκπροσωπείται κυρίως από την Mieke Bal και την Dorrit Cohn, που επιχείρησαν να συμπληρώσουν το μοντέλο του (Καψωμένος, 2004:81-83).

Με την αφηγηματολογία ταυτίστηκε η λογοτεχνική σημειωτική και αποτέλεσε μια από τις μεγαλύτερες τομές στη μελέτη της λογοτεχνικής- και μη- αφήγησης. Ενώ οι φορμαλιστές θεωρούσαν την ιστορία που αφηγείται ένα κείμενο ως προλογοτεχνικό υλικό, οι δομιστές, με κύριο εκπρόσωπο τον Vladimir Propp², επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των δομών της ιστορίας. Θεμελιώδης για την αφηγηματολογία παραμένει η βασική αρχή του δομισμού, ότι η δομή ενός συστήματος εξασφαλίζεται από τις σχέσεις μεταξύ των μονάδων του- ιδιαίτερα σχέσεις επιλογής και συνδυασμού και όχι από τις μονάδες καθαυτές (Φρυδάκη, 2003:138).

² Ο Σοβιετικός λαογράφος και λόγιος Propp ανέλυσε τις βασικές συνιστώσες της Ρωσικής γλώσσας στα λαϊκά παραμύθια και εντόπισε τα αφηγηματικά τους στοιχεία.

Οι αφηγηματικές τυπολογίες των Γάλλων σημειολόγων Claude Bremond και Paul Larivaille, γνωστές και ως *λειτουργικά σχήματα*, συνήθως εμφανίζονται σε αφηγήσεις που έχουν αρχή, μέση και τέλος, όπως για παράδειγμα τα παραμύθια, αλλά και σε όλες εκείνες τις αφηγήσεις κυρίως τις λαϊκές που μιμήθηκαν τη δομή τους (Τζούμα, 1991: 168-170, στο Φρυδάκη, 2003: 140). Οι αφηγηματικές κατευθύνσεις και οι συνδυασμοί των σχέσεων που διαμορφώνουν την πλοκή, προϋποθέτουν ένα φορέα που ενεργοποιεί τη μετασχηματιστική διαδικασία και επιτρέπει τη μεταβολή της υπάρχουσας αφηγηματικής κατάστασης σε μια άλλη. Άλλοι θεωρητικοί της λογοτεχνίας έστρεψαν το ενδιαφέρον τους από τα λειτουργικά σχήματα (συνδυασμούς πλοκής) στα συστήματα δράσης. Επέλεξαν ως οπτική γωνία ανάγνωσης τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι χαρακτήρες της αφήγησης και οι οποίες εξασφαλίζουν τη μετασχηματιστική διαδικασία του κειμένου. Τα πρόσωπα είναι εκείνα που δρουν όχι μόνο ως έμψυχα, αλλά και ως άψυχα όντα, ιδέες ή αξίες (Φρυδάκη, 2003: 141).

Η δράση εκτυλίσσεται και μας οδηγεί σε μια ρήξη, μια παραβίαση που έρχεται σε αντίθεση με αυτό που περιμένουμε, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιείται η επιστροφή στην αρχική κατάσταση. Οι εξιστορήσεις (αληθινές ή φανταστικές) τελειώνουν με ένα συμπέρασμα ή ηθικό δίδαγμα, που δίνει τη δυνατότητα στον αφηγητή και τον ακροατή να το αξιολογήσουν. Σε κάθε έναν από αυτούς τους σταθμούς, οι εξιστορήσεις είναι βαθιά και αναπόφευκτα κανονιστικές που πολλές φορές αγγίζουν τα όρια της πραγματικότητας. Από όλες τις τυπολογίες που αφορούν στην αναζήτηση των τεχνικών που παράγουν το νόημα ενός αφηγηματικού κειμένου, εκείνη που συνήθως εφαρμόζεται περισσότερο στην οργάνωση του μαθήματος, ίσως γιατί είναι η πιο ολοκληρωμένη, είναι η τυπολογία του Γάλλου δομιστή Genette, ο οποίος θεμελιώνει την πρότασή του σε μια εξαντλητική μελέτη της διάκρισης ανάμεσα στην ιστορία και την αφήγηση, ανάμεσα δηλαδή σε μια γραμμική ακολουθία κάποιων συμβάντων και την κειμενική τους διευθέτηση. Πρόκειται για μια εξέλιξη της γνωστής διάκρισης των Ρώσων φορμαλιστών ανάμεσα στην *ιστορία* (fabula) και την *πλοκή* (sjuzet) (Φρυδάκη, 2003: 142-143).

Ο Terry Eagleton, ο επιφανέστερος, ίσως, σήμερα Βρετανός κριτικός της λογοτεχνίας και της κουλτούρας, έχει ασχοληθεί με τη θεωρία της λογοτεχνίας στη μελέτη του *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Όπως γράφει στον πρόλογο του βιβλίου ο Δημήτρης Τζιόβας (1996:11), ο Eagleton δεν ασχολείται με την εξαντλητική παρουσίαση των θεωριών,

τονίζει τη σημασία και τις γενικότερες συνέπειες τους για τις αντιλήψεις μας, για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, την εξουσία ή την πολιτική. Σύμφωνα με τον Eagleton: «Οι μύθοι έχουν μια οιονεί αντικειμενική συλλογική ύπαρξη, ξεδιπλώνουν τη δική τους συγκεκριμένη «λογική», περιφρονώντας εντελώς τις ιδιοτροπίες της ατομικής σκέψης και ανάγοντας κάθε ξεχωριστή συνείδηση σε απλή λειτουργία τους» (1996:162). Η παραπάνω πρόταση αποτελεί αφετηρία της σκέψης του Eagleton για τη διαμόρφωση του ορισμού της αφηγηματολογίας:

«Η αφηγηματολογία συνίσταται στη γενίκευση αυτού του μοντέλου από τα άγραφα κείμενα της μυθολογίας σε άλλα είδη ιστοριών. Ο Ρώσος φραμαλιστής Vladimir Propp με το έργο του *Η Μορφολογία του Παραμυθιού*, 1928, είχε ήδη κάνει μια αξιολογή αρχή, ανάγοντας όλα τα παραμύθια σε «επτά σφαίρες δράσης» και σε τριάντα ένα σταθερά στοιχεία ή «λειτουργίες», όπου κάθε παραμύθι συνδυάζει αυτές τις «σφαίρες δράσης» (τον ήρωα, το βοηθό, τον κακό, το αναζητούμενο πρόσωπο και ούτω καθεξής) με ένα συγκεκριμένο τρόπο» (Ηγκλετον, 1996:162).

Σύμφωνα με τον Eagleton, ο Greimas, στηριζόμενος στο σχήμα του Propp, εξελίσσει την θεωρία στο έργο του *Δομική Σημασιολογία*, 1966, (*Semantique Structurale*), «κάνει την περιγραφή του ακόμη πιο αφαιρετική και εισάγει την έννοια του *αφηγηματικού ρόλου* που δεν είναι ούτε συγκεκριμένο αφήγημα ούτε αφηγηματικό πρόσωπο αλλά πρόκειται για μια δομική μονάδα». Και προσθέτει: «Οι σφαίρες δράσης του Propp ενσωματώνονται στους έξι αφηγηματικούς ρόλους, του Υποκειμένου και του Αντικειμένου, του Πομπού και του Δέκτη, του Βοηθού και του Αντιπάλου και να δημιουργηθεί έτσι μια πιο κομψή απλότητα» (Ηγκλετον, 1996: 163).

Ο Eagleton ξεκαθαρίζει την άποψή του για την αφηγηματολογία, εξετάζοντας το έργο του Genette, ο οποίος στη μελέτη του *Αφηγηματικός Λόγος*, 1972, (*Narrative Discourse*) «εισάγει μια αφηγηματολογική διάκριση ανάμεσα στην *αφήγηση (recit)*, με την οποία εννοεί την ακολουθία των γεγονότων στο κείμενο· στην *ιστορία (histoire)*, που είναι η ακολουθία με την οποία συνέβησαν «πράγματι» τα γεγονότα αυτά, όπως μπορούμε να συνάγουμε από το κείμενο· και στην *αφηγηματική πράξη (narration)*, η οποία αφορά την ίδια την πράξη της αφήγησης». Οι δύο πρώτες κατηγορίες ισοδυναμούν με την κλασική

διάκριση του Ρωσικού Φορμαλισμού μεταξύ *πλοκής* και *ιστορίας* (Genette, 1980, στο Ηγκλετον, 1996: 163).

Ο Eagleton σημειώνει ότι ο Genette διακρίνει πέντε κεντρικές κατηγορίες αφηγηματικής ανάλυσης: «α) η τάξη που αναφέρεται στην χρονική ακολουθία του αφηγήματος, β) η διάρκεια των γεγονότων, γ) η συχνότητα με την οποία ένα συμβάν παρουσιάζεται, δ) η έγκλιση η οποία υποδιαιρείται στην απόσταση που σχετίζεται με την φωνή, δηλαδή το ποιος αφηγείται και την προοπτική ή αλλιώς οπτική γωνία και ε) η φωνή που αφορά την ίδια την πράξη της αφήγησης». Ένας αφηγητής μπορεί να είναι ετεροδιηγητικός, να μη συμμετέχει στην αφήγηση, ομοδιηγητικός, να μετέχει στην αφήγηση, ή, αυτοδιηγητικός που όχι μόνο συμμετέχει, αλλά αποτελεί και το βασικό πρόσωπο της ιστορίας. Επίσης, ο Genette μίλησε για τη διάκριση ανάμεσα στην *αφήγηση* (narration), την πράξη της αφήγησης και το *αφήγημα* (narrative), σ' αυτό που περιγράφει κανείς (Genette, 1980, στο Ηγκλετον, 1996: 164-165).

4.2. Λειτουργία της αφηγηματολογίας και της αφήγησης

Ο Αυστριακός φιλόσοφος Ludwig Wittgenstein, με σημαντική συνεισφορά στον τομέα της αναλυτικής φιλοσοφίας και της λογικής, υποστηρίζει ότι η αφηγηματική λειτουργία χωρίζεται σε δύο επίπεδα, της σημασίας και της αναφοράς. Το πρώτο έχει να κάνει με το αν η ιστορία και η μυθοπλασία έχουν κοινή δομή, αν δηλαδή χρησιμοποιούν τα ίδια γλωσσικά στοιχεία. Το δεύτερο αφορά τον τρόπο με τον οποίο η ιστορία και η μυθοπλασία παρουσιάζουν την πραγματικότητα και αναφέρεται στις κοινές ιδιότητες μεταξύ της αφηγηματικότητας και της ιστορικότητας. Διερευνά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται φανερό πώς η ιστορία και η μυθοπλασία συμβάλλουν στην περιγραφή της ιστορικής συνθήκης και προϋπόθεσης. Κατά καιρούς έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η ιστορία αποτελεί μια μορφή αφήγησης λόγω της ιδιαίτερης δομής της. Σύμφωνα με τα επιχειρήματα που ανέπτυξε ο Carl Hempel στο άρθρο του Η λειτουργία γενικών νόμων στην ιστορία, 1942, (*The function of general laws in history*), οι γενικοί νόμοι έχουν ανάλογη λειτουργία στην ιστορία και τις φυσικές επιστήμες. Η ανάλυση του Hempel στηρίζεται σε μια ουδέτερη έννοια, εκείνη που βεβαιώνει την ύπαρξη γεγονότων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο ή γεγονότων που συνέβησαν μια μόνο φορά. Επομένως στο

κέντρο της επιστημολογικής συζήτησης δεν τίθεται η φύση της ιστορικής συζήτησης, αλλά η λειτουργία της και ο τύπος λόγου που αυτή αντιστοιχεί (Ricoeur, 1990: 13-14, 16-21).

Ο Walter Bryce Gallie στο βιβλίο του *Φιλοσοφία και Ιστορική Κατανόηση*, 1979, (*Philosophy and Historical Understanding*), αναφέρεται στην πλοκή και την φαινομενολογία παρακολούθησης μιας ιστορίας, περιγράφοντας μια σειρά γεγονότων που εκτυλίσσονται μέσα σε μια ιστορία και τους χαρακτήρες που παίρνουν μέρος σ' αυτά και συμβάλλουν στην ολοκλήρωσή της. Το να παρακολουθούμε την εξέλιξη μιας αφήγησης, σημαίνει ότι κατανοούμε τις διαδοχικές πράξεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που καταγράφονται στο μυαλό μας σαν μια ενιαία κίνηση προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκεται ενεργά και ο ακροατής-θεατής, μέσω μιας εσωτερικής ώθησης που έχει στόχο την κορύφωση και τελική έκβαση της υπόθεσης. Η αφηγηματική κατάληξη όμως, δεν μπορεί να προβλεφθεί γιατί δεν υπάρχει ιστορία, αν την προσοχή μας δεν κερδίσει η αγωνία που δημιουργείται από τις πολλές υποθέσεις που κάνουμε γι' αυτά που πρόκειται να συμβούν στη συνέχεια και τα οποία θα οδηγήσουν στο τελικό αποτέλεσμα (Ricoeur, 1990: 22-23).

Αντίθετα, στην δραματική αναπαράσταση καμία αφήγηση δεν μπορεί να δείξει ή να μιμηθεί την ιστορία που αφηγείται, γιατί η περιγραφή επιτυγχάνεται με ζωντανό και ρεαλιστικό τρόπο, δίνοντας έτσι την *ψευδαίσθηση* της μίμησης. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι η αφήγηση, προφορική ή γραπτή, αποτελεί γλωσσικό στοιχείο το οποίο σημαίνει, χωρίς όμως να μιμείται (Genette, 2007: 234). Ο στιλιζαρισμένος λόγος είναι μια ακραία μορφή της μίμησης του λόγου κατά τον οποίο ο συγγραφέας μιμείται τον ήρωα όχι μόνο ως προς το ύφος αυτών που λέει, αλλά και όσων λέει κατά γράμμα, δίνοντας έμφαση και υπερβάλλοντας, καθώς η μίμηση αποτελεί μια μορφή φόρτισης και όξυνσης των ειδικών χαρακτηριστικών. Κατά τον Ricoeur, οι ιστορίες που διαπραγματεύονται θέματα όπως η διάσπαση μιας αυτοκρατορίας, με την άνοδο και την πτώση μιας τάξης, ενός κοινωνικού κινήματος, μιας θρησκευτικής αίρεσης ή ενός λογοτεχνικού στυλ, ονομάζονται αφηγήσεις. Η αφήγηση συνδυάζει δύο διαστάσεις: α) των επεισοδίων της αφήγησης που περιλαμβάνει όλα όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης και β) την τέχνη του να αφηγείσαι και να παρακολουθείς μια ιστορία που προϋποθέτουν την ικανότητα μορφής-διαμόρφωσης. Αυτή η διαμορφωτική δράση, όπως την αποκάλεσε ο φιλόσοφος της

ιστορίας Louis Mink, αποτελεί τη δεύτερη διάσταση της αφηγηματικής πράξης κατά την οποία η αφηγηματική λειτουργία παίρνει το ρόλο μιας κρίσης στοχαστικής πάνω στα γεγονότα, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η έννοια της σκοπιάς (point of view) που αναλύεται διεξοδικότερα στις μυθοπλαστικές αφηγήσεις (Ricoeur, 1990: 24-29).

Η αφήγηση είναι η πλέον επεξεργασμένη κειμενική μονάδα στην ρητορική παράδοση και στην σύγχρονη αφηγηματολογία και έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στις επιστήμες της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας. Ο Umberto Eco, Ιταλός δοκιμιογράφος, φιλόσοφος και κριτικός της λογοτεχνίας, γράφει στο *Επιμήθιο στο Όνομα του Ρόδου*: «[...] στην αφήγηση, η ανάσα δεν επαφίεται στις φράσεις αλλά σε ευρύτερες μακρό-προτάσεις, σε ρυθμούς γεγονότων». Και διασαφηνίζει, «με τον όρο *μακρό-προτάσεις*, εννοούμε τα συστατικά στοιχεία της ακολουθίας που αποτελεί συστατικό στοιχείο του κειμένου» (Eco, 2005, στο Adam, 1999: 70). Αντίστοιχα, για τον Bremond, η αφήγηση, ως κειμενική μονάδα, ανταποκρίνεται στον στοιχειώδη ορισμό που μπορούμε να δώσουμε στην κειμενικότητα που είναι: «η ακολουθία συνδεδεμένων προτάσεων που τείνουν προς ένα τέλος». Ο λόγος κάθε αφήγησης περιλαμβάνει μια σειρά γεγονότων που κρατούν σε εγρήγορση τους ακροατές και διατηρούν την ενότητα της δράσης. Όπου δεν υπάρχει διαδοχή και δράση δεν υπάρχει αφήγηση, αλλά και όπου δεν υπάρχει ανθρώπινο στοιχείο επίσης δεν υπάρχει αφήγηση, διότι τα γεγονότα αποκτούν νόημα και οργανώνονται με μια συγκεκριμένη χρονική σειρά, μόνο όταν υπάρχει το ανθρώπινο σχέδιο (Adam, 1999: 71-72).

Ο Bremond προσεγγίζει το πρόβλημα της αφηγηματικής λογικής μέσα από συντακτικές κατηγορίες, γιατί, όπως και ο Propp, θεωρεί ότι η τεχνική του αφηγήματος υλοποιείται με τους νόμους που διέπουν τη χρονική ακολουθία των λειτουργιών και συνθέτουν την αφηγηματική ακολουθία. Προτείνει ένα σχήμα που περιλαμβάνει περισσότερα επίπεδα και το καθένα χωριστά εμπεριέχει μια στοιχειώδη ακολουθία. Διακρίνει δύο τύπους λειτουργιών: α) τις λειτουργίες που είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο που καθιστούν αμετάβλητη τη σειρά διαδοχής και β) τις άλλες λειτουργίες που συνδέονται με σχέσεις δυνητικής συχνότητας και αφορούν αντιδράσεις ή σκέψεις πολιτισμικού χαρακτήρα. Στόχος του είναι να ανακατασκευάσει το σημειωτικό σύστημα και να εισχωρήσει στον χώρο των παραμυθιών, διατηρώντας την ευελιξία που του προσφέρουν οι πιθανές αφηγηματικές εξελίξεις. Επιχειρεί να προχωρήσει σε μια λογική αντικατάσταση

των δομών της αφηγηματικής λειτουργίας, καταρτίζοντας τον πίνακα των ακολουθιών-τύπων μέσα στις οποίες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και τα παραμύθια (Bremond, 1973: 11-58, στο Καψωμένος, 2004: 89).

Από την παράθεση των παραπάνω θεωρητικών πληροφοριών, διαπιστώνεται ότι η σημασία της αφήγησης βρίσκεται τόσο στο περιεχόμενό της και το ίδιο το γεγονός, όσο και στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον αφηγητή και τον ακροατή μέσω του αφηγήματος. Ο αφηγητής οδηγεί τους ακροατές στο φανταστικό ταξίδι της εξερεύνησης του αγνώστου και της περιπέτειας, αλλά και της σιγουριάς της επιστροφής στον πραγματικό κόσμο. Ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ακροατή, τον προκαλεί να δοκιμάσει εναλλακτικές προσεγγίσεις, να ενεργοποιήσει τη φαντασία του - και μέσω της συμβολικής γλώσσας που χρησιμοποιεί το αφήγημα - να ανακαλύψει τις δυνατότητες που κρύβει. Η αφήγηση στοχεύει στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας και την προσωπική έκφραση, μέσα από μια ποικιλία μεθόδων και εφαρμογών που βοηθούν στην εξισορρόπηση ανάμεσα στο φανταστικό και την προσαρμογή στην πραγματικότητα. Η συμμετοχή του παιδιού σε αφηγηματικές δραστηριότητες, το προτρέπει να εκφραστεί δημιουργικά, να προβάλει τον εσωτερικό του κόσμο, να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να εκτονωθεί ψυχικά και σωματικά. «Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τον αναλογισμό, όπου δημιουργείται ο μεταβατικός χώρος, εκεί δηλαδή, όπου οι νέες συνδέσεις και στάσεις μπορούν να εμφανιστούν» (Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου, 1996: 68-70, 72).

4.3. Παραμύθι και αφήγηση

Η λέξη *παραμύθι* προέρχεται από το ρήμα *παραμυθούμαι* που σημαίνει δίνω θάρρος, προτρέπω, παρηγορώ, ανακουφίζω. Το παραμύθι είναι λόγος προφορικός, ποιητικός, συμβολικός, μυητικός και ατελής, γιατί είναι ζωντανός και αληθινός. Οι αδελφοί Γκριμ έχουν πει: «είναι ένας πολύτιμος λίθος που θρυμματίστηκε, σκορπίστηκε στη γη και σκεπάστηκε με χόρτα και λουλούδια. Το νόημα του μύθου που φαίνεται να μην υπάρχει πια, το νιώθουμε και είναι αυτό που κρατά ζωντανό το περιεχόμενο του παραμυθιού» (Λαμπρέλλη, 2010: 33).

Ο Βασίλης Αναγνωστόπουλος, ομότιμος καθηγητής Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διακρίνει οκτώ μορφές αφήγησης, οι οποίες είναι:

«α) η προφορική αφήγηση που καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων του ανθρώπου, β) η γραπτή αφήγηση που τη συναντάμε σε κείμενα λογοτεχνικά, ιστορικά, θεατρικά κ.ά., γ) η λαϊκή αφήγηση που παραπέμπει σε προφορικές αφηγήσεις ανθρώπων του λαού, όπως οι παραμυθιάδες, δ) η έντεχνη αφήγηση που αναφέρεται σε προφορικές αφηγήσεις από ανθρώπους όμως, που έχουν σπουδάσει την *ars narrare*, δηλαδή την τέχνη του αφηγείσθαι, ε) τη θεατρική αφήγηση που συναντάμε στο θέατρο, στ) τη λαϊκότερη αφήγηση που είναι μείγμα λαϊκής και έντεχνης, ζ) την εικαστική αφήγηση, την εξιστόρηση γεγονότων μέσα από τις εικόνες και η) και τέλος, την μικτή αφήγηση που αναφέρεται στην χρήση λόγου και εικόνας» (Αναγνωστόπουλος, 1997: 188, στο Τσιλιμένη, 2011: 195-196).

Ο Αναγνωστόπουλος θεωρεί ότι: «για να κριθεί η ποιότητα της αφήγησης οφείλουμε να γνωρίζουμε το αφηγηματικό περιεχόμενο (τι), το αφηγηματικό πρόσωπο (ποιος), την αφηγηματική διαδικασία (πώς), τον αφηγηματικό χρόνο (πότε), τον αφηγηματικό χώρο, (πού)» (Αναγνωστόπουλος, 1997, στο Τσιλιμένη, 2011: 196). Τη σημασία της αφήγησης παραμυθιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζει και ο επίκουρος καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Κώστας Μάγος, ο οποίος θεωρεί ότι τα παραμύθια αποτελούν μια ιδιαίτερη κατηγορία αφηγήσεων που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ιδιαίτερα των μικρών παιδιών (Μάγος, 2013, στο Τσιλιμένη, Σμυρναίος, Γραϊκός, 2013: 72).

Πράγματι, εμβαθύνοντας στην εξέταση της εσωτερικής δομής και της μορφολογίας των παραμυθιών, προκύπτει ότι το παραμύθι εμπεριέχει πολλά χαρακτηριστικά στοιχεία της ποίησης, όπως είναι το παράδοξο, η αφαίρεση, η πυκνότητα, ο λυρισμός και το τραγούδι. Η επανάληψη και η δομή του παραμυθιού διευκολύνουν το εσωτερικό τραγούδι μέσα στην απόλυτη λιτότητα και απλότητα. Η ποίηση χαρακτηρίζεται από τον μονόλογο ενός ανθρώπου που απαγγέλει και δεν συν-κινεί, ενώ το παραμύθι καλλιεργεί τον διάλογο, ανάμεσα στον αφηγητή και την ιστορία, αλλά και αυτούς που ακούν με έναν τρόπο διαφορετικό, αποκαλύπτοντας και άλλες πτυχές της ιστορίας με στόχο να προκαλέσουν

συν-κίνηση, μεταφέροντας πρόσωπα και καταστάσεις σε κόσμους φανταστικούς και καταστάσεις που σε βοηθούν να φωτίσεις και τη δική σου ζωή (Λαμπρέλλη, 2010: 43-44).

Ο Αυστριακός παιδοψυχολόγος και συγγραφέας Bruno Bettelheim υποστηρίζει από το 1976 ότι τα παραδοσιακά παραμύθια βοηθούν το παιδί να ανακαλύψει το νόημα στη ζωή του και θέτουν τα όρια ανάμεσα στην εποικοδομητική εμπειρία του από τη λογοτεχνία και σε αυτό που πραγματικά το ενδιαφέρει να μάθει, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής του. Μια ιστορία θεωρείται ενδιαφέρουσα για τον μαθητή, όταν εξάγει την φαντασία του, τον κρατά σε αγωνία, τον προβληματίζει, απελευθερώνει τα συναισθήματά του, βρίσκεται κοντά στις φιλοδοξίες και τα ενδιαφέροντά του και γενικότερα αναπτύσσει όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του. Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, ο άνθρωπος έχει ανάγκη να ακούει ιστορίες που ακόμη και αν δεν αναγνωρίζει, σίγουρα «αισθάνεται» τη ζεστασιά της φωνής και της παρουσίας αυτού που αφηγείται. Μεγαλώνοντας, στην ηλικία των πέντε με έξι χρόνων, που τα παιδιά θα έχουν ωριμάσει περισσότερο πνευματικά και συναισθηματικά, θα περάσουν στην εξιστόρηση πιο σύνθετων ιστοριών (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1997: 126-128).

Η αφήγηση ενός παραμυθιού είναι σχέση ανάμεσα σε τρεις: αυτόν που λέει το παραμύθι, αυτόν που ακούει το παραμύθι και το ίδιο το παραμύθι, ως πλάσμα ζωντανό και αληθινό. Στις καθημερινές μας συναναστροφές, δεχόμαστε και δίνουμε πληροφορίες, ανταλλάσσουμε εμπειρίες και μοιραζόμαστε μνήμες. Η αφήγηση παραμυθιών είναι παλλόμενος λόγος που όμως, δεν έχει σχέση με τη μεταβίβαση πληροφοριών ή γνώσεων, αλλά με τις ανθρώπινες εμπειρίες και μνήμες. Ο Γάλλος συγγραφέας Henri Gougaud κάνει λόγο για δύο ειδών μνήμες, τις *θερμές* και *ψυχρές*. Η εγκεφαλική απομνημόνευση μιας πληροφορίας αποτελεί ψυχρή μνήμη, ενώ ό,τι έχει σχέση με τις πέντε αισθήσεις, αποτελεί θερμή μνήμη. Ο καλύτερος τρόπος για να κάνουμε δικό μας ένα παραμύθι είναι να το αγαπήσουμε με τις πέντε αισθήσεις και να το μετατρέψουμε σε αφήγηση. Κάθε φορά που ο αφηγητής διηγείται ένα παραμύθι, μοιράζεται εμπειρίες και συναισθήματα, αναπτύσσοντας μια σχέση με τους ακροατές του. Δεν μεταφέρει απλά πληροφορίες, δίνει ζωή σ' αυτό που βρίσκεται πέρα από τις λέξεις, κρυμμένο βαθιά μέσα μας, το οποίο δεν περιγράφεται με λόγια (Gougaud, 1979, στο Λαμπρέλλη, 2010: 106).

Οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου είναι συμπληρωματικά στοιχεία στην αφήγηση των παραμυθιών που πολλές φορές τονίζουν, προβάλλουν και αναιρούν το λόγο και το νόημα που εμπεριέχεται σ' αυτόν. Αν προσθέσουμε και τις κινήσεις των χεριών, τότε μπορούμε να μιλάμε για ένα ολόκληρο σκηνικό στο οποίο θα μεταφερθεί ο ακροατής-θεατής και θα αναπτύξει την φαντασία του. Κάποιες φορές, ο αφηγητής για να δώσει έμφαση σε αυτά που λέει, κινεί τα χέρια ή το κεφάλι, άλλες πάλι, αφαιρεί το λόγο και τις διατυπώνει με εκφράσεις του προσώπου. Αυτό αποτελεί το σημαντικότερο σημείο της παρουσίας της κίνησης στα παραμύθια και της επικοινωνίας του αφηγητή με το κοινό του. Μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματος, τα έκπληκτα μάτια και τα ανήσυχα σώματα, ο αφηγητής προσλαμβάνει μηνύματα που θα του δώσουν πληροφορίες για το κοινό στο οποίο απευθύνεται (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1997: 143-147).

Από τη μελέτη των παραπάνω βιβλιογραφικών πηγών, προκύπτουν δύο εκδοχές. Στην πρώτη, ο αφηγητής, ενώ διαβάζει το παραμύθι, επιτελεί μια παράλληλη ερμηνεία μέσω της κίνησης και της σωματικής έκφρασης. Στην δεύτερη, ιστορεί τα αφηγηματικά μέρη του παραμυθιού και όπου υπάρχει δράση, εκφράζεται με κίνηση. Και προκύπτει μια τρίτη εκδοχή, σύμφωνα με την οποία το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει θέμα για θεατρικό αυτοσχεδιασμό και δραματοποίηση, μια διαδικασία που έχει εφαρμόσει ο Γιώργος Γαλάντης με σπουδαστές παιδαγωγικών σχολών (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1997:147·Τσιλιμένη, 2011: 298-300). Η μεταφορά του μηνύματος του παραμυθιού σε θεατρικά δρώμενα, τα σύμβολα και η δομή τους αποτελούν πλούσιο υλικό για πολλές εφαρμογές και αστείρευτη πηγή έμπνευσης.

Η Λίλη Λαμπρέλλη, αφηγήτρια παραμυθιών προφορικής παράδοσης, υποστηρίζει ότι σε όλες τις γλώσσες, η έκφραση των συναισθημάτων είναι κοινή για τους ανθρώπους και πραγματοποιείται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Υπάρχει δηλαδή ένας μυστικός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, που επιτρέπει να επικοινωνούμε, να νιώθουμε και να εκφραζόμαστε. Κατά την ίδια, οι ανθρωπολόγοι θεωρούν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της επικοινωνίας γίνεται χωρίς λόγο, με τα βλέμματα, τη στάση του σώματος, την κίνηση ή την ακινησία του σώματος, την έκφραση του προσώπου και τις χειρονομίες. Επίσης, η χροιά της φωνής μεταφέρει περισσότερα πράγματα από ό,τι οι ίδιες οι λέξεις (Λαμπρέλλη, 2010: 114).

Ο Ρώσος φιλόσοφος και κριτικός της λογοτεχνίας Mikhail Bakhtin θέτει στο κέντρο των μελετών του την «επικοινωνία» και όχι τη «γλώσσα» και αναφέρεται στην έννοια του εκφώνηματος, το οποίο αποτελεί βασικό στοιχείο της επικοινωνίας, όπως η πρόταση για τη γλώσσα. Το εκφώνημα, αντιπροσωπεύει αυτό που λέγεται και αυτό που δεν λέγεται, αλλά εννοείται. Σύμφωνα με τον Τζιόβα, αυτό που διαφοροποιεί τον Bakhtin από τον Saussure είναι ότι δεν βλέπει την λέξη ως σημείο με δύο όψεις, το σημαίνον και το σημαινόμενο, αλλά ως πράξη με δύο λειτουργίες, αυτήν που έχει άμεση σχέση με τη γλώσσα, και τη μη λεκτική, πάνω στην οποία στηρίζει την αρχή της διαλογικότητας. Αυτό που υπονοείται αλλά δεν λέγεται και εμπερικλείει τα μη λεκτικά στοιχεία ενός διαλόγου, εκφράζει μια αλληλενέργεια ανάμεσα στον ομιλητή και τον δέκτη, έναν άτυπο, αλλά ουσιαστικό διάλογο (Τζιόβας, 1993: 118, στο Φρυδάκη, 2003: 155).

Η έννοια της εικόνας είναι καθοριστική για την ερμηνεία της, που πραγματοποιείται με την ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη. Για τον Γερμανό φιλόλογο Wolfgang Iser, το νόημα έχει εικονιστικό χαρακτήρα, γιατί: «το διαμορφωμένο κείμενο συνιστά έναν τύπο που κατευθύνει την φαντασία του αναγνώστη. Άρα το νόημα δεν είναι δυνατόν να συλληφθεί παρά ως εικόνα. Η εικόνα προσφέρει το γέμισμα όσων οι τυπικές δομές του κειμένου αφήνουν απέξω. Αυτό το γέμισμα συνιστά έναν βασικό όρο επικοινωνίας» (Iser, 1976: 29-31, στο Φρυδάκη, 2003: 211). Δεν μας ενδιαφέρει δηλαδή το νόημα αυτό καθαυτό, αλλά η εικόνα που δημιουργεί η φαντασία στο ανθρώπινο μυαλό, η οποία μπορεί να αποδοθεί με κίνηση, σωματικές εκφράσεις, δραματοποίηση, να εμπλουτιστεί με άλλες διαθεματικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, η μουσική, τα μαθηματικά, η γλώσσα, και να εξελιχθεί.

Σύμφωνα με τον Μιχάλη Μερακλή, λαογράφο και φιλόλογο, ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παραμυθιού είναι το συμβολικό στοιχείο ενός νοήματος που κρύβεται πίσω από τις λέξεις (Μερακλής, 1990, στο Πουρκός, 2009: 460). Ο συμβολισμός δίνει η δυνατότητα στον ακροατή να ερμηνεύσει το κείμενο με έναν δικό του μοναδικό τρόπο, ανάγοντας τη σχέση που αναπτύσσεται σε μια προσωπική συνομιλία, που μπορεί να ενεργοποιήσει τη νοηματοδοτική ανάγκη του ανθρώπου για την ανακατασκευή της πραγματικότητας. Το παραμύθι λειτουργεί ως μυητικός λόγος μέσα από την αμεσότητα που προσφέρει η αφήγηση, προετοιμάζοντας το άτομο για τις μεγάλες αλλαγές που πρόκειται να δεχθεί στη ζωή του. Επιπλέον, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν την φαντασία

τους, να εκφράζουν τα συναισθήματα, να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες της ζωής και να προβληματίζονται, μέσω της ταύτισής τους με τους ήρωες της ιστορίας, τα άγχη τους και τις ανησυχίες τους. Ο Bruner συνοψίζει τα παραπάνω, ως εξής: «Τα παραμύθια κινητοποιούν τις συμβολικές δραστηριότητες του νου που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να οδηγηθούν σε κάποιο νόημα όχι μόνο για τον κόσμο γύρω τους, αλλά και για τον εαυτό τους, λειτουργώντας σε μία βάση αναστοχασμού και διαρκής αναζήτησης» (Bruner, 1997, στο Πουρκός, 2009: 463).

Η αφήγηση του παραμυθιού με τη μορφή παράστασης ή θεατρικού δρώμενου προσεγγίζει την ιστορία με ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο, που χρησιμοποιεί, εκτός από τα λόγια, τη σιωπή, την έκφραση του προσώπου, το βλέμμα, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες. Για τον Lev Vygotsky η νοηματοδοτημένη λέξη είναι ο μικρόκοσμος της συνείδησης που θέλει να γίνει μεγάλος και να περάσει μέσα από την ανακάλυψη του ανθρώπου και μέσα από το ίδιο του το σώμα. Η εμπειρία των συναισθηματικών σχέσεων και η επίδραση της διήγησης των λεκτικών μηνυμάτων στη διαμόρφωση της νευροψυχολογίας του εγκεφάλου έχει απασχολήσει και την επιστήμη της ψυχολογίας (Vygotsky, 1993: 436, στο Πουρκός, 2009: 473). Με τη γλώσσα εκφράζεται και οργανώνεται σε αναπαραστατικό επίπεδο η ανθρώπινη εμπειρία και κουλτούρα, αναπόσπαστο μέρος των οποίων αποτελεί η αφήγηση παραμυθιών, υπερβαίνοντας τον ψυχαγωγικό τους ρόλο και συμβάλλοντας στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων. Η αφήγηση ιστοριών μέσα από τη φαντασία και την μεταφορά, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν αναπαραστατικές ικανότητες επεξεργασίας των γεγονότων της ζωής, που σύμφωνα με τον Gardner, αποτελούν στοιχεία της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και των γνωστικών μηχανισμών (Πουρκός, 2009: 488).

4.4. Παιδική λογοτεχνία και διακειμενικότητα

Η διακειμενικότητα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποδίδεται στην Julia Kristeva, η οποία εισήγαγε την έννοια αυτή στη μελέτη της λογοτεχνίας, υποστηρίζοντας ότι: «κάθε κείμενο είναι ενσωμάτωση και μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου» (Kristeva, 1969, στο Δημητρούλια, 2014:363). Στην ουσία είναι μια τεχνική που σήμερα συναντάμε αρκετά συχνά και οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια συνομιλία μεταξύ των κειμένων. Η έννοια της διακειμενικότητας στηρίζεται στην αρχή της

διαλογικότητας του Bakhtin που έχει μια ευρύτερη έννοια από τον όρο *διάλογο* και αναφέρεται στον τρόπο που δύο φωνές έρχονται σε επαφή και δίνουν νόημα στην επικοινωνία τους (Φρυδάκη, 2003:153).

Μία από τις διαπιστώσεις της σύγχρονης έρευνας γύρω από την παιδική λογοτεχνία είναι ότι η διακειμενικότητα, στις ποικίλες μορφές της, αποτελεί ένα από τα βασικά γνωρίσματα αυτής της λογοτεχνικής κατηγορίας. Στο πλαίσιο αυτό, η Τασούλα Τσιλιμένη, αναπληρώτρια καθηγήτρια Παιδικής Λογοτεχνίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διατυπώνει την εξής άποψη:

«Η διακειμενικότητα είναι μια προσφιλής και σκόπιμη τεχνική της Παιδικής Λογοτεχνίας, εφόσον δίνεται η ευκαιρία στους μικρούς αναγνώστες της λογοτεχνίας να περιηγηθούν και να γνωρίσουν, έστω μέσα από αποσπάσματα ή αναφορές, την ευρύτερη λογοτεχνία. Έτσι δίνονται κίνητρα και ανοίγονται προοπτικές για αναζητήσεις και αφυπνίσεις φιλολογικές και λογοτεχνικές» (Τσιλιμένη, 2004: 34, στο Τσιλιμένη, 2011: 197).

Η διακειμενικότητα αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της παιδικής λογοτεχνίας και ένα σχετικά καινούργιο υλικό στα χέρια των συγγραφέων προς επεξεργασία. Ταυτόχρονα, είναι μια στρατηγική με τη βοήθεια της οποίας ένα κείμενο μπορεί να συσχετιστεί με κάποια άλλα και να αποκτήσει νόημα ή να περάσει καινούρια νοήματα στα ήδη υπάρχοντα (Ζερβού, 2004/1997 και Κανατσούλη, 2004, στο Καρατάσου, 2008:571). Η Ευαγγελία Φρυδάκη, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Αθηνών γράφει στο βιβλίο της *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας* σχετικά με τις κατευθύνσεις της λογοτεχνίας:

«Η αφηγηματολογία διακρίνεται σε δύο κατευθύνσεις: α) την αφηγηματική γραμματική η οποία συγκροτεί την τυπολογία, το σύστημα δηλαδή των εννοιών για τη μελέτη των αφηγηματικών περιεχομένων (επίπεδο σημαινομένων), και β) την κυρίως αφηγηματολογία, η τυπολογία της οποίας αποτελεί εργαλείο μελέτης του αφηγήματος και του τρόπου της ρηματικής αναπαράστασης της ιστορίας και των αφηγηματικών τεχνικών (επίπεδο σημαινότων)» (2003: 138-139).

Εστιάζοντας στη χρήση του λόγου στην αφήγηση, μπορούμε να πούμε ότι η γλώσσα είναι διαλογική, όπως διαλογική είναι και η ζωή από την ίδια της τη φύση, καθώς μόνιμα υπάρχει η ανάγκη επικοινωνίας και ανταπόκρισης ενός ζωντανού υποκειμένου με το περιβάλλον του. Ο τύπος της ανταποκρισιμότητας ποικίλλει, ανάλογα με τους κοινωνικούς όρους που την προσδιορίζουν. Επομένως, ο ανθρώπινος λόγος είναι ετερογλωσσικός. Στο αφηγηματικό κείμενο η κοινωνική ετερογλωσσία γίνεται φανερή στον λόγο των ηρώων και των διαλόγων τους, αλλά και στο λόγο του συγγραφέα (Bakhtin, 1981: 156, στο Φρυδάκη, 2003: 156). Ο Τζιόβας θεωρεί ότι: «η αρχή της διαλογικότητας περνά μέσα από την ετερογλωσσία και την πολυφωνία και βασίζεται στην προτεραιότητα του κοινωνικού και την υπόθεση ότι κάθε νόημα είναι αποτέλεσμα πάλης» (Τζιόβας, 1993:121, στο Φρυδάκη, 2003:156).

Επιστρέφοντας στις απόψεις του Genette, ο οποίος μίλησε για το διακειμένο, μέσα από το έργο του Παλίμψηστο, 1982, (*Palimpsestes*), σημειώνεται ότι, αναφέρει πέντε μορφές σχέσεων *δια-κειμενικότητας / transtextualité*. Συνοπτικά:

«[...] η πρώτη είναι αυτή της *διακειμενικότητας / intertextualité*, της παρουσίας ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο με τη μορφή του παραθέματος, της ανάμνησης, της λογοκλοπής και του υπαινιγμού. Η δεύτερη είναι αυτή του κειμένου με το *παρακειμένο του / paratexte*, όπως ο τίτλος, ο υπότιτλος, ο πρόλογος, η εικονογράφηση, οι σημειώσεις και οι υποσημειώσεις, κ.ά. Η τρίτη μορφή σχέσης, η *μετακειμενικότητα / métatextualité*, αφορά στην σχολιαστική προσέγγιση ενός κειμένου α από ένα κείμενο β, με τυπικό παράδειγμα το κρητικό κείμενο. Στην *υπερκειμενικότητα / hypertextualité*, ένα κείμενο β, το υπέρ-κείμενο οφείλει τη συγκεκριμένη του μορφή στο μετασχηματισμό ή τη μίμηση ενός, προγενέστερου, κειμένου α, του υπό-κειμένου. Τέλος, στο πεδίο φαινομένων της διακειμενικότητας ανήκει και η *αρχι-κειμενικότητα / architextualité*, που δηλώνει την ένταξη του κειμένου σε ποικίλης γενικότητας ταξινομικές κατηγορίες: μορφές και τύπους, είδη, γένη. Οι συγκεκριμένες μορφές σχέσεων δεν έχουν αποκλειστικό χαρακτήρα, καθώς κάθε κείμενο συσχετίζεται ποικιλοτρόπως με άλλα κείμενα» (Genette, 1982:7, στο Καρατάσου, 2008:571).

Οι στοχαστές, επιφανείς θεωρητικοί, που υποστήριζαν τη θεωρία της διακειμενικότητας, που αποτελεί σημείο αναφοράς του δομισμού και του μεταδομισμού, είναι η Kristeva, ο Bakhtin, ο Barthes, ο Riffaterre, ο Genette, ο Derrida, ο Paul de Man και πολλοί άλλοι. Η

διακειμενικότητα αποτελεί κομβική έννοια στον μεταμοντερνισμό και τη θεωρητική σκέψη από τη στιγμή της εμφάνισής της και διευρύνεται περαιτέρω στις παρούσες συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης ψηφιακής κοινωνίας της πληροφορίας. Ως μνήμη της γραφής και ήδη ειπωμένο/διαβασμένο (*déjà-dit / déjà lu*), αποτελεί πάντα μείζονος σημασίας παράμετρο στη σύνθεση του νοήματος και τη συγκεκριμενοποίηση του κειμένου. Συνιστά «προϋπόθεση για την κατανόηση των κειμένων» (Δημητρούλια, 2014:362). Ο Michel Riffaterre, Γάλλος κριτικός, θεωρητικός της λογοτεχνίας και οπαδός του στρουκτουραλισμού, γνωστός για το βιβλίο του Σημειολογία της Ποίησης, 1978, (*Semiotics of Poetry*), εντοπίζει την διακειμενικότητα στο επίπεδο της ανάγνωσης, τη σχέση που αναπτύσσει ο αναγνώστης με το κείμενο, καθώς θεωρεί ότι διακειμενικότητα είναι ο τρόπος πρόσληψης του κειμένου και της λογοτεχνίας κατ' επέκταση (Riffaterre, 1979:496, στο Δημητρούλια, 2014:364).

Καταλήγοντας, η αφηγηματολογία και η αφήγηση αποτελούν μέσον για την ερμηνεία και την ανάλυση του βαθύτερου νοήματος των παραμυθιών, που χρησιμοποιούν στοιχεία αφηγηματικά και κινητικά για να εκφράσουν συναισθήματα και ευαισθησίες και για να παρουσιάσουν τις καταστάσεις της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από τη γνωριμία, την ανακάλυψη και την εξερεύνηση του σώματος και του κόσμου γύρω τους. Τα παραμύθια, βασιζόμενα στη θεωρία της διακειμενικότητας, προσπαθούν να περάσουν καινούργια νοήματα στα ήδη υπάρχοντα, να μας φέρουν σε επαφή με παλαιότερες ιστορίες και να μας μεταφέρουν ένα βήμα παρακάτω, εμπλουτίζοντας την ήδη υπάρχουσα γνώση.

Ο εκπαιδευτικός που προτίθεται να συνδέσει αρχές της διακειμενικότητας που υπάρχουν σε παιδικά λογοτεχνικά κείμενα με άλλες δράσεις, χρειάζεται να στοχαστεί και να ελέγξει την *προθετικότητα* της εφαρμογής μιας διαθεματικής δράσης. Αυτό θα βοηθήσει να αποφύγει τον κίνδυνο της ασυμβατότητας επιλογών που δεν ταυτίζονται με τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων. Ακόμα, σε περιπτώσεις που λαμβάνεται υπόψη η διακειμενικότητα, η διασύνδεση θα πρέπει να παραμείνει «ανοικτή», για να μην πιεστούν τα παιδιά να προσλάβουν τις ποικίλες εκφάνσεις της στο πλαίσιο άλλων διαθεματικών δράσεων. Τέλος, το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού χωρίς να παραποιούνται τα κεντρικά του νοήματα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 5^ο: Η Έρευνα

5.1. Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διδασκαλία του δημιουργικού χορού μέσα από την αφήγηση παραμυθιών και την σωματοποιημένη απόδοση των συμβολικών εννοιών τους. Η ερευνητική διαδικασία έχει ένα διπλό στόχο: (1) την ανάπτυξη των γνώσεων μου σε επίπεδο θεωρίας και πρακτικής και την εφαρμογή τους στην τάξη, και (2) την ανάπτυξη των έμφυτων ικανοτήτων των παιδιών, σε κινητικό, δημιουργικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

(1) Τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν, κατανοήσουν και αποδώσουν μέσω της κίνησης του σώματος ή του προφορικού λόγου τις συμβολικές έννοιες που εμπεριέχονται σε ένα παραμύθι; (2) Η σωματοποιημένη απόδοση των συμβολικών εννοιών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των κινητικών, αντιληπτικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών; (3) Ποιός είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος αφήγησης, για να αποδοθούν κινητικά και κιναισθητικά τα στοιχεία ενός παραμυθιού; (4) Σε τι διαφέρει η δραματοποίηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω του χορού από την εκπαίδευση μέσω του θεάτρου;

5.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα βασίζεται στην ποιοτική μέθοδο και ειδικότερα στις αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, σε συνδυασμό με τη μελέτη περίπτωσης και τις αρχές της εθνογραφικής έρευνας. Η έρευνα-δράσης θεωρείται πλέον κατάλληλη για το συγκεκριμένο ερευνητικό ζήτημα και το εκπαιδευτικό του πλαίσιο, τη μελέτη του πλαισίου και του περιεχομένου της διδασκαλίας της δημιουργικής κίνησης και του χορού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, η καλλιτεχνική φύση του ερευνητικού θέματος σχετίζεται με την ποιοτική

έρευνα που κυριαρχεί στον χορό, ενώ ο εκπαιδευτικός του χαρακτήρας με την έρευνα-δράσης, η οποία χαρακτηρίζεται από τη μείωση της απόστασης ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα και την εφαρμοζόμενη πρακτική, δεδομένου ότι αυτό το στοιχείο αποτελεί προϋπόθεση στην εκπαιδευτική διαδικασία του χορού. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την έρευνα-δράσης ενδιαφέρονται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ειδικό πλαίσιο και προσπαθούν να το λύσουν στο πλαίσιο αυτό. Εξ ίσου σημαντικό είναι ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα συνδυασμού της έρευνας και της δράσης, που αποτελούν ξεχωριστές δραστηριότητες, με ξεχωριστή ιδεολογία και τρόπο λειτουργίας (Cohen & Manion, 1994: 258-260).

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994: 262), οι σκοποί της έρευνας δράσης στο σχολείο και την τάξη εμπίπτουν σε πέντε κατηγορίες:

«Η έρευνα-δράσης 1) είναι μέσο θεραπείας προβλημάτων που έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις [...], 2) είναι μέσο επιμόρφωσης που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες δεξιότητες και μεθόδους, οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες και προωθεί την αυτογνωσία τους, 3) είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση σε ένα υπάρχον σύστημα το οποίο εμποδίζει τις καινοτομίες και αλλαγές, 4) είναι μέσο βελτίωσης της κατά κανόνα φτωχής επικοινωνίας ανάμεσα στον ενεργό εκπαιδευτικό και τον ακαδημαϊκό ερευνητή [...].»

Η έρευνα-δράσης σχεδιάζεται για να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και προχωρά βήμα προς βήμα στη διαδικασία της έρευνας μέσα από τον αναστοχασμό, που επιτρέπει να γίνουν τροποποιήσεις και προσαρμογές σε κάθε στάδιο. Επίσης, καθώς, βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και δεδομένα συμπεριφοράς ένα άλλο διακριτό χαρακτηριστικό της είναι ότι είναι εμπειρική. «Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια του ερευνητικού έργου συλλέγονται πληροφορίες, οι οποίες στη συνέχεια ανταλλάσσονται, συζητούνται, καταγράφονται με κάποιον τρόπο, αξιολογούνται, και ακολουθούν σχετικές εμπειρίες [...].» (Cohen & Manion, 1994:268).

Η Μαίρη Κουτσελίνη (2010:5), καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, περιγράφει τη σύνδεση θεωρίας-πράξης και τη σημασία του αναστοχασμού στην έρευνα-δράσης, ως εξής:

«Η Έρευνα Δράσης διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης που τους επιτρέπουν την παραγωγή νέας αυθεντικής γνώσης και κατανόησης του εαυτού τους και της διαδικασίας μάθησης, καθώς και τις ιδιαίτερες κάθε φορά απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου σε σχέση με τον μανθάνοντα και το περιβάλλον. Έτσι η διαδικασία γίνεται, κατά Freire (1972: 31), μια διαλεκτική κίνηση που προχωρεί από τη δράση στον αναστοχασμό και από τον αναστοχασμό σε νέα δράση με την ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Μέσα από αυτή τη διαλεκτική διαδικασία η βελτίωση δεν επιβάλλεται στους συμμετέχοντες, αλλά παράγεται από την ενεργητική συνεργατική τους συμμετοχή, η οποία μετατρέπεται σε γνώση, αλλαγή αντίληψης και κατανόηση. Η διαλεκτική αυτή διαδικασία προχωρεί από τη Δράση στον Αναστοχασμό και την Αυτοαξιολόγηση, στην Επανάδραση και στον αναστοχασμό για καινούρια Δράση».

Στην παρούσα εργασία οι αρχές της έρευνας δράσης ταυτίζονται με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας και λειτουργούν ως βασικοί άξονες σε όλες τις φάσεις, από τον αρχικό της σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών και επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Ουσιαστικά, η έρευνα αποτελεί μια μορφή παρέμβασης στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών για να βελτιώσω την πρακτική, τις εμπειρίες και τις γνώσεις μου σχετικά με τη διδασκαλία της δημιουργικής κίνησης και του χορού στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρώ ως εκπαιδευτικός.

5.3. Υποκείμενα της έρευνας

Στα μαθήματα κίνησης και δημιουργικού χορού συμμετείχαν δεκαεννέα παιδιά, δέκα κορίτσια και εννέα αγόρια ενός μεικτού τμήματος νηπίων και προνηπίων. Τα νήπια, έξι αγόρια και πέντε κορίτσια και τα προνήπια τρία αγόρια και πέντε κορίτσια, ζουν σε αστικές ή και αγροτικές περιοχές της Σκοπέλου, προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, αλλά και εθνική προέλευση ή και θρήσκευμα. Ορισμένοι γονείς που κατάγονται από Βαλκανικές ή άλλες χώρες, ίσως, έχουν βαπτισθεί χριστιανοί στην Ελλάδα.

Ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά της ομάδας, ορισμένα παιδιά δεν μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα στους κανόνες της τάξης, εμφανίζουν υπερκινητικότητα και αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής. Αν και εξαιτίας του περιορισμού του χρόνου, δεν

είχα τη δυνατότητα να εμβαθύνω στη μελέτη των συνθηκών, που έχουν διαμορφώσει τις συμπεριφορές των παιδιών, μπορώ να υποθέσω ότι οφείλονται στην ανομοιογένεια της γλώσσας, της θρησκείας, της καταγωγής, αλλά και την μετακίνηση των οικογενειών από ένα περιβάλλον σε ένα άλλο (βλ. Παράρτημα I, 137-138).

Το δείγμα της έρευνας αντανάκλα την πραγματικότητα σε ένα μικρό μόνο κομμάτι της σχολικής κοινότητας, της Σκοπέλου, κάτι που είναι εφικτό σε μια έρευνα-δράσης, που επικεντρώνεται στην εξέταση της πρακτικής μέσα στην τάξη (Cohen & Manion, 1994: 259). Παρόλα αυτά, είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, αφού δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα σχολεία της ελληνικής περιφέρειας. Σύμφωνα με τον Robert Yin (1984), η ποιοτική έρευνα, που εφαρμόζεται σε ένα σχολείο, μπορεί να ενταχθεί στη μελέτη περίπτωσης, ενώ μπορεί να χαρακτηριστεί και ως εθνογραφική.

Αν και η αρχική χρήση της εθνογραφίας έγινε από τους ανθρωπολόγους για τη μελέτη της κοινωνίας, του πολιτισμού και άλλων ομάδων, ωστόσο αυτή η μορφή έρευνας δεν περιορίζεται πλέον μόνο σε ανθρωπολογικές μελέτες. Εθνογραφική μπορεί να χαρακτηριστεί μια έρευνα που εμπλέκει τον ερευνητή σε άμεση, καθημερινή και μακρόχρονη σχέση με τους ανθρώπους που μελετά για να κατανοήσει τον τρόπο ζωής τους στον τόπο που ζουν, μέσα από τη δική τους σκοπιά και να τον περιγράψει. Στην έρευνα του χορού, η εθνογραφική μέθοδος είναι κατάλληλο εργαλείο για την κατανόηση της δημιουργικότητας ατόμων ή ομάδων, της έκφρασης και της εμπειρίας, που είναι πυρήνας των παραστατικών τεχνών, γιατί επιτρέπει τη μελέτη και κατανόηση των ατόμων που εμπλέκονται σε μια έρευνα, σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Horton-Fraleigh & Hanstein, 1999: 249).

5.4. Χρονική διάρκεια - Στάδια της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου δύο χρόνια, ξεκίνησε τον Ιούνιο 2012 και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο 2014. Αναλυτικά, η συζήτηση για την επιλογή και τη διαμόρφωση του ερευνητικού θέματος (αποσαφήνιση του ζητήματος) με την πρώτη και τη δεύτερη επιβλέπουσα ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2012. Το προερευνητικό στάδιο ξεκίνησε τον Μάρτιο 2013 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο της ίδιας χρονιάς. Το πιλοτικό πρόγραμμα διήρκεσε από τον Οκτώβριο έως τον Νοέμβριο 2013 και πραγματοποιήθηκε στο παιδικό σταθμό-νηπιαγωγείο Baby Land. Η κυρίως έρευνα ξεκίνησε τον Φεβρουάριο 2014 και

ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο της ίδιας χρονιάς, με τη διδασκαλία μιας σειράς μαθημάτων στα παιδιά της τάξης μου που φοιτούσαν στο 1ο Νηπιαγωγείο Σκοπέλου.

Στάδια

Η έρευνα-δράσης περιλαμβάνει τρία στάδια: το προερευνητικό, το πιλοτικό και το κυρίως ερευνητικό.

Προερευνητικό στάδιο: Το εαρινό εξάμηνο 2013, συμμετείχα ενεργά στο μάθημα «Κινητικές δραστηριότητες και παιδαγωγικές αρχές του δημιουργικού χορού», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το μάθημα συνδύαζε την ανάπτυξη των έμφυτων κινητικών ικανοτήτων του άτομου, της δημιουργικότητας και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που μπορεί να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά οι φοιτήτριες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δικών τους μαθημάτων. Επίσης, οι αναστοχαστικές συζητήσεις στο πλαίσιο της τάξης, υποστηρίζουν τη δομή, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφάρμοσα στην έρευνα (βλ. Παράρτημα I, 119-123).

Πιλοτικό στάδιο: Στις 29.8.2013, επικοινωνήσα με την κ. Έλενα Τριανταφυλλίδη, για να συζητήσουμε την πιθανότητα διδασκαλίας μιας σειράς μαθημάτων κίνησης και δημιουργικού χορού στα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, που φοιτούν στον παιδικό σταθμό-νηπιαγωγείο *Baby Land*. Η επιλογή αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι ως καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής και Νηπιαγωγός θα μπορούσε να συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των μαθημάτων του πιλοτικού σταδίου στην τάξη. Ακολούθησε διερευνητική συνέντευξη των απόψεων της κ. Τριανταφυλλίδη για τον ρόλο της κίνησης και του δημιουργικού χορού στην προσχολική ηλικία. Η ίδια εκδήλωσε ενδιαφέρον για την έρευνα και αποφασίστηκε η συνεργατική διδασκαλία μιας σειράς μαθημάτων βάσει του σκοπού, των στόχων και του περιεχόμενου της έρευνας (βλ. Παράρτημα I, 124-129).

Κυρίως ερευνητικό στάδιο: Η κυρίως έρευνα βασίζεται σε μια σειρά μαθημάτων κίνησης και δημιουργικού χορού, συγκεκριμένα εννέα, σε συνδυασμό με την δραματοποιημένη αφήγηση παραμυθιών, τα οποία δίδαξα στα παιδιά που φοιτούν στο 1ο Νηπιαγωγείο Σκοπέλου, από τον Φεβρουάριο 2014 έως τον Απρίλιο 2014. Ακολουθώντας τις αρχές της έρευνας-δράσης, τα μαθήματα αναπτύχθηκαν ως μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, δηλαδή, μια σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού. Βασικό

χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι η σπειροειδής διαδικασία του αυτοστοχασμού: μια σειρά από κύκλους σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού, επανασχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού. Σε αυτήν την κυκλική διαδικασία, κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, πράγμα που σημαίνει τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης (Altrichter, et al., 2001:24-26).

5.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα συλλογής δεδομένων περιλαμβάνουν την συμμετοχική παρατήρηση και καταγραφή των εντυπώσεων σε ημερολόγιο και τη βιντεοσκόπηση των δράσεων, με σκοπό την αναλυτική τους περιγραφή και ερμηνεία.

5.6. Ζητήματα δεοντολογίας

Σε κάθε έρευνα υπάρχουν ορισμένες δεοντολογικές αρχές, που οφείλει να σεβαστεί και να λάβει υπόψη του ο ερευνητής. Στο πλαίσιο αυτό, πριν από τη διδασκαλία των μαθημάτων, αφιέρωσα μια περίοδο για τη γνωριμία με τα παιδιά της τάξης μου. Μετά από την προφορική συγκατάθεση των γονέων, της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και τη σύμφωνη γνώμη της διευθύντριας του 1ου Νηπιαγωγείου Σκοπέλου, άρχισα την εφαρμογή των μαθημάτων στην τάξη (Christensen, 2007: 182, 208, 215·Mason, 2011: 108-109). Οι συνθήκες εργασίας δεν ήταν ιδανικές, αφού η πρόσβαση στο διαδίκτυο ή και η τηλεφωνική επικοινωνία συχνά δεν ήταν εφικτή. Επίσης, το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή μιας τόσο ιδιαίτερης έρευνας. Τα παιδιά δεν είχαν εμπειρία σε δημιουργικές δραστηριότητες, εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του νησιού και της απουσίας δασκάλων καλλιτεχνικών μαθημάτων, λόγω της οικονομικής κρίσης ή και της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ως εκπαιδευτικός και ερευνήτρια προσπάθησα μέσα από την προσεκτική παρατήρηση των ικανοτήτων των παιδιών, να διακρίνω τι μπορούσε να λειτουργήσει και τι όχι. Τι είναι κατάλληλο για τα παιδιά και τι όχι, ώστε να μην απομονωθούν κάποια παιδιά στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Κεφάλαιο 6^ο: Σχεδιασμός της έρευνας

6.1. Πλαίσιο και περιεχόμενο των μαθημάτων

Κάθε μάθημα του ερευνητικού προγράμματος περιλαμβάνει τον τίτλο και την ημερομηνία διεξαγωγής του, τους ειδικούς του στόχους, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και την περίληψη των κινητικών δραστηριοτήτων. Τα μαθήματα αντλούν το θέμα τους από την πλοκή και τους χαρακτήρες των παραμυθιών των αδελφών Grimm Η Κοκκινοσκουφίτσα και Τα τρία γουρουνάκια, καθώς και το λογοτεχνικό αριστούργημα του Antoine de Saint Exupery Ο Μικρός Πρίγκιπας. Αν και στη φάση της οργάνωσης της έρευνας υπήρχε μια ποικιλία παραμυθιών, τα οποία, ενδεχομένως θα αποτελούσαν το αντικείμενο της δραματοποιημένης αφήγησης, όμως κατέληξα στην επιλογή των παραπάνω παραμυθιών για τους εξής λόγους:

-Τα παραμύθια των αδελφών Grimm, συνήθως είναι γνωστά στα περισσότερα παιδιά.

-Εμπερικλείουν ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για τα ζώα, δράσεις στο φυσικό περιβάλλον, αλλά και συμβολικές έννοιες, όπως το *καλό* και το *κακό* που μπορεί να ενεργοποιήσουν την κινητικότητα, τη φαντασία και το ενδιαφέρον των παιδιών.

-Ο Μικρός Πρίγκιπας συνδυάζει τα παραπάνω στοιχεία σε πιο σύνθετη και συμβολική μορφή, καθώς προεκτείνεται στη συνδιαλλαγή με διαφορετικές παρουσίες, αλλά και στο αρχετυπικό θέμα της αλλαγής τόπου και της επιστροφής, που είναι επίκαιρο στις σημερινές σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

-Και τα τρία παραμύθια περιλαμβάνουν οπτικά ερεθίσματα, τα φυσικά περιβάλλοντα, το δάσος, το σπίτι, το σταυροδρόμι, και ακουστικά ερεθίσματα, το κείμενο της αφήγησης, λεκτικά ερεθίσματα, ήχους, φωνές, το βουητό του ανέμου, τη μουσική, κ.ά.

-Κάθε ένα παραμύθι εμπερικλείει κινητικές δράσεις και αισθητηριακές λειτουργίες, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν την ιδέα των μαθημάτων, δομημένων με κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών τρόπο, ως αφητηρία της πειραματικής και αυτοσχεδιαστικής προσέγγισης των κινητικών δράσεων και των συμβολικών εννοιών.

-Η σωματοποιημένη απόδοση των παραμυθιών με καθημερινές δράσεις και παιχνίδια θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να μάθουν να χειρίζονται προβλήματα μέσα από την πλοκή και τους χαρακτήρες κάθε ιστορίας, να κατανοήσουν την διαφορετικότητα, να εκφράσουν σκέψεις, απόψεις, αγωνίες, όνειρα, φόβους, και τελικά να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν θετικές και αρνητικές καταστάσεις στην καθημερινή τους ζωή (Bettelheim, 1989).

Θεματικές ενότητες

Το ερευνητικό πρόγραμμα επιμερίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες. Κάθε θεματική ενότητα περιλαμβάνει τρία μαθήματα διάρκειας 30 λεπτών. Το πρώτο μάθημα κάθε ενότητας ξεκινά με μια συνοπτική αφήγηση-διασκευή του παραμυθιού, που βασίζεται στην πλοκή, την χρονική ακολουθία των γεγονότων και τα πρόσωπα που δρουν, με τα οποία είναι αναπόσπαστα δεμένη η ιστορία. Οι ειδικοί στόχοι των μαθημάτων σε κινητικό επίπεδο είναι:

- Να κινηθούν τα παιδιά με όλο το σώμα και κάθε μέλος του σώματος ξεχωριστά
- Να αντιληφθούν τη θέση και τις σχέσεις των μελών του σώματος μεταξύ τους
- Να αναπτύξουν την κίνηση στον χώρο και τον χρόνο σε σχέση με τους άλλους
- Να μάθουν να ανταποκρίνονται με κίνηση σε λεκτικά ή και μουσικά ερεθίσματα
- Να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα μέσω της κίνησης ή του προφορικού λόγου

Χώροι - Αντικείμενα

Στα μαθήματα χρησιμοποιήθηκε η τάξη, μια αρκετά μεγάλη αίθουσα με παράθυρα γύρω-γύρω. Η διάταξη των επίπλων είναι περιμετρική, ώστε να υπάρχει ελεύθερο πεδίο κίνησης στο κέντρο. Στο δάπεδο υπάρχουν μοκέτες που κάνουν πιο εύκολη τη συμμετοχή των παιδιών σε κινητικές δράσεις. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν τα έπιπλα της τάξης και ελαφρά αντικείμενα, που διαμόρφωσαν εικαστικά και λειτουργικά τον χώρο. Σταδιακά, η χρήση των αντικειμένων δεν θεωρήθηκε απαραίτητη, καθώς στόχος ήταν η ενεργοποίηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας, και της κιναισθητικής αντίληψης και της κιναισθητικής μνήμης των παιδιών (Gardner, 1983).

6.2. Σχεδιάγραμμα των μαθημάτων

Πρώτη Θεματική Ενότητα: 24.2.2014-28.2.2014

Η Κοκκινοσκουφίτσα

Μάθημα 1ο: 24.2.2014

Τα μαθήματα του ερευνητικού προγράμματος ξεκίνησαν με ένα από τα πιο γνωστά και αγαπημένα παραμύθια των παιδιών την Κοκκινοσκουφίτσα των αδελφών Grimm, που έγραψαν το 1812. Αν και αυτό το παραμύθι για τους σύγχρονους μελετητές σχετίζεται με την αφύπνιση της σεξουαλικότητας, ωστόσο δεν παύει να παραμένει και ένα σύμβολο της διάκρισης ανάμεσα στο καλό και το κακό.

Στόχοι: Να κατανοήσουν τα παιδιά τις συμβολικές έννοιες του παραμυθιού, ειδικά τη διάκριση ανάμεσα στο καλό και το κακό. Να αναπτύξουν τις κινητικές, δημιουργικές, συναισθηματικές, αντιληπτικές τους ικανότητες.

Μουσική: *Οι Τέσσερις Εποχές* (Le Quattro Stagioni) του Antonio Vivaldi, συγκεκριμένα η *Άνοιξη*.

Αντικείμενα: Οι καρέκλες και τα τραπέζια της τάξης, σατέν κορδέλες της ρυθμικής αγωνιστικής γυμναστικής και χάρτινα πολύχρωμα λουλούδια

Ρόλοι: Λύκος

Ενότητα 1η: Διάρκεια 10 λεπτά

Στο μάθημα θα χρησιμοποιηθούν οι σκηνές του παραμυθιού που περιλαμβάνουν έντονες ή και λιγότερο έντονες κινητικές δράσεις και αισθητηριακές περιγραφές. Η πρόθεση της προφορικής αφήγησης, σε αντίθεση με την ανάγνωση ή την παρακολούθηση του παραμυθιού σε κινηματογραφική μορφή στο διαδίκτυο, έχει στόχο να μην περιοριστεί η φαντασία των παιδιών.

Η αφήγηση

«Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μικρό κορίτσι που το έλεγαν Κοκκινοσκουφίτσα, γιατί φορούσε πάντα μια κόκκινη κάπα και ένα κόκκινο σκουφάκι. Μια ημέρα η μητέρα της, πρότεινε να πάει κάποια πράγματα στη γιαγιά της, η οποία ήταν αδιάθετη και έμενε σε ένα σπίτι μέσα στο δάσος. Εξήγησε στην Κοκκινοσκουφίτσα ότι υπάρχουν δύο δρόμοι για

να φτάσει εκεί. Ο ένας δρόμος περνάει μέσα από την πόλη και ο άλλος μέσα από το δάσος, αλλά είναι επικίνδυνος και τρομακτικός. Για αυτό, της είπε η μητέρα της, πρέπει να είσαι προσεκτική. Η Κοκκινোসκουφίτσα διαλέγει τελικά τον δρόμο που πέρνα μέσα από το δάσος. Περπατά ανέμελα και σκύβει να μαζέψει λουλούδια. Τότε, πίσω από ένα δέντρο εμφανίζεται ένας λύκος». Στο σημείο αυτό, συνεχίζεται η αφήγηση με τη μορφή διαλόγου ανάμεσα στον λύκο και την Κοκκινোসκουφίτσα:

Λύκος: Καλησπέρα κοριτσάκι, πώς σε λένε;

Κοκκινোসκουφίτσα: Κοκκινোসκουφίτσα.

Λ: Και που πηγαίνεις Κοκκινোসκουφίτσα;

Κ: Πηγαίνω να δω την γιαγιά μου, που είναι αδιάθετη.

Λ: Και που μένει η γιαγιά σου;

Κ: Σε ένα σπίτι λίγο παρακάτω.

Η αφήγηση επιστρέφει στο τρίτο πρόσωπο: «Ο λύκος φτάνει τρέχοντας στο σπίτι της γιαγιάς, χτυπάει την πόρτα, προσποιούμενος ότι είναι η Κοκκινোসκουφίτσα, και τρώει την γιαγιά. Έπειτα, φοράει τα ρούχα της και ξαπλώνει στο κρεβάτι. Όταν, φτάνει στο σπίτι η Κοκκινোসκουφίτσα, ανοίγει την πόρτα, πλησιάζει στο κρεβάτι και ρωτάει:

Κ: Γιαγιά, γιατί έχεις τόσο μεγάλα μάτια;

Λύκος-Γιαγιά: Για να σε βλέπω καλύτερα!

Κ: Γιαγιά, γιατί έχεις τόσο μεγάλα αυτιά;

Λ-Γ: Για να σ' ακούω καλύτερα!

Κ: Γιαγιά, γιατί έχεις τόσο μεγάλο στόμα;

Λ-Γ: Για να σε φάω καλύτερα».

Τα ίδια τα παιδιά θα αποφασίσουν για την έκβαση των γεγονότων, για το τέλος της ιστορίας, με βάση την πρόταση τριών εκδοχών: αν έρχεται ένας κυνηγός και πιάνει τον λύκο, αν τρώει ο λύκος και την Κοκκινোসκουφίτσα ή αν τελικά ο λύκος και η Κοκκινোসκουφίτσα γίνονται φίλοι.

Ενότητα 2η: Διάρκεια 8 λεπτά

Περιγραφή των μελών του σώματος του λύκου [κεφάλι, πόδια, ράχη, ουρά, γνωστικό σχήμα του σώματος, απομόνωση μελών]. Μίμηση της κίνησης και της φωνής του λύκου, όταν καθαρίζει το σώμα του [μέλη, επιφάνειες, πλευρές του σώματος, αυτο-άγγιγμα, κινήσεις κοντά - μακριά, εμπρός - πίσω].³

Ενότητα 3η: Διάρκεια 5 λεπτά

Ελεύθερη ανάπτυξη της κίνησης στον χώρο με χρήση των αντικειμένων. Όταν ακούγεται η μουσική, τα παιδιά κινούνται ελεύθερα. Όταν σταματά, τρέχουν να κρυφτούν στις φωλιές, τα τραπέζια ή τις καρέκλες, σαν λύκοι [κανόνες, χώρος, επίπεδα, κλειστά σχήματα, παύσεις]. Σε κάποια στιγμή, ο λύκος κάνει μικρά άλματα προς τα εμπρός και πίσω [αλτικές ικανότητες, κατευθύνσεις]. Μετά, αρχίζει να κυνηγά την ουρά του [στροφές, περιστροφές].

Ενότητα 4η: Διάρκεια 3 λεπτά

Τα παιδιά θα ξαπλώσουν με κλειστά ή ανοιχτά μάτια [επιλογή], για να σκεφτούν τις δράσεις. Η χαλάρωση, εκτός από τις ιδεοκινητικές προσεγγίσεις, μπορεί να εναλλάσσεται με τη συζήτηση-αξιολόγηση των δράσεων ή τις εικαστικές δραστηριότητες.

Ενότητα 5η: Διάρκεια 5 λεπτά

Η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει συζήτηση με τα παιδιά, όπου διατυπώνουν τη γνώμη τους και λειτουργεί ως μια μορφή αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του σχεδιασμού του επόμενου μαθήματος.

Μάθημα 2^ο: 26.2.2014

Η Κοκκίνοσκουφίτσα

Στόχοι: Ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων, κατανόηση των εννοιών *χώρος* και *χρόνος*, κινητικά σχήματα, αλλαγή επιπέδων, παύση - ακινησία, συνεργασία.

³ Οι λέξεις που εμπερικλείει η αγκύλη, αποδίδουν τις δεξιότητες που μπορεί να αναπτύσσει η συγκεκριμένη δράση.

Μουσική: Οι *Τέσσερις Εποχές* του Antonio Vivaldi, συγκεκριμένα ο *Χειμώνας* και το *Καλοκαίρι*.

Αντικείμενα: Οι καρέκλες και τα τραπέζια της τάξης, χρωματιστές κορδέλες σατέν και χρωματιστά χάρτινα λουλούδια

Ρόλοι: Λύκος, κοκκινোসκουφίτσα

Ενότητα 1η: Διάρκεια 5 λεπτά

Συνεργατική τοποθέτηση των αντικειμένων στον χώρο [φυσικές δράσεις, δημιουργία εικαστικού περιβάλλοντος].

Ενότητα 2η: Διάρκεια 5 λεπτά

Κίνηση ανάμεσα στα αντικείμενα [χώρος, διαδρομές]. Αρχικά, τα παιδιά θα κινηθούν στο δάπεδο, σαν λύκοι μέσα στο δάσος [χαμηλό επίπεδο, μίμηση]. Σταδιακά, οι κινητικές δράσεις, ανάμεσα στις διαδρομές που οριοθετούν οι κορδέλες και οι καρέκλες, θα εξελιχθούν με την επιλογή του ρόλου του λύκου ή της κοκκινোসκουφίτσας από τα παιδιά. Οι λύκοι κρύβονται και παραφυλάνε τις κοκκινোসκουφίτσες που περιπατούν ανέμελα στο δάσος [παρατήρηση, συγκέντρωση της προσοχής, ακινησία].

Ενότητα 3η: Διάρκεια 5 λεπτά

Οι παραπάνω κινητικές δράσεις εξελίσσονται πιο γρήγορα με τη μορφή των γνωστών παιχνιδιών «κρυφό» και «κυνηγητό» σε συνδυασμό.

Ενότητα 4η: Διάρκεια 5 λεπτά

Τα παιδιά τρέχουν ανάμεσα στα μονοπάτια, που οριοθετούν οι κορδέλες, με συνοδεία μουσικής. Όταν σταματά η μουσική, ο λύκος κρύβεται και παραμονεύει. Όταν αρχίζει η μουσική, επαναλαμβάνεται το θέμα [διαδρομές, στροφές, άλματα, χρόνος, παύσεις].

Ενότητα 5η: Διάρκεια 3 λεπτά

Χαλάρωση: Τα παιδιά διαλέγουν ένα σημείο στην αίθουσα, στο οποίο ξαπλώνουν για να χαλαρώσουν ή και να σκεφτούν τις δράσεις, ακούγοντας κλασική μουσική.

Ενότητα 6η: Διάρκεια 5 λεπτά

Στη συζήτηση-αξιολόγηση θα διερευνηθεί αν οι δραστηριότητες βοήθησαν τα παιδιά να κατανοήσουν το γνωστικό σχήμα του σώματος και τις χωροχρονικές έννοιες.

Μάθημα 3^ο: 28.2.2014

Η Κοκκινোসκουφίτσα

Επανάληψη του παραμυθιού με την αφήγηση και ταυτόχρονη απόδοση των κινητικών δράσεων από τα παιδιά, που σηματοδοτεί την εξέλιξη της πορείας της πρακτικής.

Ενότητα 1η: Διάρκεια 5 λεπτά

«Η Κοκκινোসκουφίτσα στέκεται ανάμεσα από το δρόμο που περνά μέσα από την πόλη και τον δρόμο που περνά μέσα από το δάσος. Και σκέφτεται ποιον δρόμο θα ακολουθήσει. Κοιτάζει από τη μια και την άλλη πλευρά και δείχνει με το χέρι της πότε τον έναν και πότε τον άλλο δρόμο» [επιλογή, παρατήρηση, αμφιπλευρικότητα]. Τελικά, αποφασίζει να περάσει μέσα από το δάσος. Στην αρχή περπατά αργά και προσεκτικά, σε λίγο αρχίζει να τρέχει. Σταματά για να μαζέψει λουλούδια, να πλύνει τα χέρια της στο ποτάμι» [ρυθμοί / αργή-γρήγορη κίνηση, ακινησία, αισθητηριακή ενεργοποίηση».

Ενότητα 2η: Διάρκεια 5 λεπτά

«Ξαφνικά εμφανίζεται ο λύκος και αρχίζει να την κυνηγά. Εκείνη τρέχει να κρυφτεί πίσω από ένα δέντρο. Κρύβεται και ο λύκος. Η Κοκκινোসκουφίτσα ξεγελιέται και ξεκινά πάλι το περπάτημα...».

Ενότητα 3η: Διάρκεια 5 λεπτά

Οι παραπάνω κινητικές δράσεις επαναλαμβάνονται συνεχώς. Όπως και στο προηγούμενο μάθημα, σταδιακά παίρνουν τη μορφή των παιχνιδιών «κυνηγητό» και «κρυφτό» σε συνδυασμό.

Ενότητα 4η: Διάρκεια 5 λεπτά

Οι λύκοι συμφιλώνονται με τις κοκκινোসκουφίτσες και περπατούν μαζί μέσα στο δάσος και ξαπλώνουν στο χορτάρι. Στο τέλος, με τη συνοδεία της μουσικής γιορτάζουν χορεύοντας τη φιλία τους [ακολουθία του ρυθμού, έκφραση συναισθημάτων, άγγιγμα].

Ενότητα 5η: Διάρκεια 10 λεπτά

Τα παιδιά θα ζωγραφίσουν πλευρές και χαρακτήρες του παραμυθιού με στόχο να διαχειριστούν αυτές τις πληροφορίες με έναν διαφορετικό τρόπο καλλιτεχνικής έκφρασης.

Δεύτερη Θεματική Ενότητα: 10.3.2014- 21.3.2014

Τα τρία γουρουνάκια

Η δεύτερη θεματική ενότητα βασίζεται στο γνωστό παραμύθι των αδελφών Grimm *Τα τρία γουρουνάκια* που μιλάει για την ενηλικίωση και την απομάκρυνση των παιδιών από το προστατευμένο περιβάλλον της οικογένειάς τους. Η θεματική εμπερικλείει ορισμένα εξελικτικά στοιχεία, όπως η κατάργηση των αντικειμένων και η αφήγηση μέσα από μια διαφορετική ερμηνεία της κλασικής εκδοχής του παραμυθιού.

Μάθημα 1^ο: 10.3.2014

Στόχοι: Να εκφραστούν τα παιδιά μέσω της κίνησης ή και του λόγου, να γνωρίσουν τις βασικές λειτουργίες του σώματος και να μιμηθούν ήχους. Να προσεγγίσουν τις έννοιες *σωστό-λάθος* μέσα από την πλοκή και τους χαρακτήρες του παραμυθιού. Να εκφράσουν συναισθήματα και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Ρόλοι: Γουρουνάκια, λύκος, σπίτια, αντικείμενα, αέρας, φυσικά φαινόμενα

Ενότητα 1η: Διάρκεια 5 λεπτά

Η αφήγηση

«Μια φορά και ένα καιρό ήταν τρία γουρουνάκια, που αποφάσισαν να κτίσουν το σπίτι τους μέσα στο δάσος, αν και η μητέρα τους τα είχε προειδοποιήσει για τον κίνδυνο που θα αντιμετώπιζαν από τον κακό λύκο. Ο λύκος ζούσε μέσα στο δάσος, όπως και τα τρία γουρουνάκια. Το πρώτο γουρουνάκι έκτισε το σπίτι του από άχυρα, το δεύτερο από ξύλα και το τρίτο από πέτρες. Ο λύκος όμως παρακολούθησε τα τρία γουρουνάκια και είδε που μένουν. Πήγε πρώτα στο αχυρένιο σπίτι, φύσηξε δυνατά και το σπίτι έπεσε. Μετά πήγε στο ξύλινο σπίτι, φύσηξε πιο δυνατά και έπεσε και εκείνο. Ο λύκος, αφού έφαγε τα δύο γουρουνάκια, πήγε στο τρίτο σπίτι, αυτό που το πιο έξυπνο γουρουνάκι είχε χτίσει με πέτρες. Επειδή το σπίτι ήταν γερό, χρειάστηκε όχι μόνο να φύσηξει, αλλά και να χρησιμοποιήσει δυναμίτη για να πέσει. Τα κατάφερε και έτσι έφαγε και το τρίτο γουρουνάκι».

Ενότητα 2^η: Διάρκεια 5 λεπτά

Τα παιδιά θα αναπαραστήσουν με κίνηση τα σπίτια, τις πόρτες, τα παράθυρα, την καμινάδα που μετακινούνται, καθώς φυσά ο λύκος, ατομικά ή και ομαδικά με καθοδήγηση [σχήματα, συνεργασία, μεταφορά του λεκτικού συστήματος στο μη λεκτικό]. Σε κάποια στιγμή, ο λύκος αρχίζει να φυσάει και το σπίτι κινείται. Το γουρουνάκι τρομάζει και προσπαθεί να ξεφύγει. Πηγαίνει πέρα-δώθε, κρατιέται σφιχτά από τα έπιπλα, κρύβεται πίσω από τον καναπέ, αλλά δυστυχώς, το σπίτι πέφτει! [καθοδηγημένη κίνηση στον χώρο, πτώση].

Ενότητα 3^η: Διάρκεια 5 λεπτά

«Ο λύκος βρίσκεται έξω από το δεύτερο σπίτι και χτυπά την πόρτα. Το γουρουνάκι φοβάται και κρύβεται. Δεν ξέρει τι να κάνει [ελεύθερες δράσεις, κιναισθητική μνήμη]. Το σπίτι πέφτει και το γουρουνάκι λιποθυμά. Πορεία στο δάσος, για την αντιμετώπιση του λύκου, χωρίς αντικείμενα [κιναισθητική αντίληψη και μνήμη]».

Ενότητα 4^η: Διάρκεια 5 λεπτά

Τα παιδιά κυνηγούν τον κακό λύκο μακριά και εκείνος τρέχει να κρυφτεί στη φωλιά του. Μετά, χορεύουν χαρούμενα μαζί με τα τρία γουρουνάκια.

Ενότητα 5^η: Διάρκεια 5 λεπτά

Τα παιδιά θα ξαπλώσουν σε κάποιο σημείο της αίθουσας και θα επικεντρωθούν στη λειτουργία της αναπνοής, μιμούμενα τον αέρα που φυσά [επανάληψη], χρησιμοποιώντας χαρτοπετσέτες.

Ενότητα 6^η: Διάρκεια 5 λεπτά

Στη συζήτηση-αξιολόγηση τα παιδιά θα ερωτηθούν για τις εντυπώσεις τους από το μάθημα και αν έμαθαν κάτι από το συγκεκριμένο παραμύθι.

Μάθημα 2^ο: 13.3.2014

Η αληθινή ιστορία του λύκου

Το μάθημα είναι εμπνευσμένο από το βιβλίο των Jon Scieszka και Lane Smith *The True Story of the Three Little Pigs*, 1989, που έχει βραβευτεί από πολλούς οργανισμούς, όπως την American Library Association. Το παραμύθι έχει γραφτεί με ιδιαίτερα σαρκαστικό χιούμορ και απευθύνεται σε ενήλικες και σε παιδιά. Ο κακός λύκος σε αυτήν την ιστορία ονομάζεται *Al* και απλά προσπαθεί να βρει λίγη ζάχαρη να φτιάξει ένα κέικ για την γιαγιά του. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται από τις πράξεις του, τελικά λειτουργεί μέσα από τα ένστικτα του λύκου. Αν και η σκηνή που ο λύκος τρώει τα γουρουνάκια θα μπορούσε να μην είναι κατάλληλη για παιδιά, από μια διαφορετική οπτική τα εισάγει στις διατροφικές συνήθειες των ζώων και γιατί όχι και των ανθρώπων; ⁴

Στόχοι: Να προσεγγίσουν τα παιδιά τις έννοιες *καλό - κακό* ή και *σωστό-λάθος* μέσα από την οπτική γωνία της ετερότητας, του ρατσισμού και της πολυπολιτισμικότητας, καθώς η παραλλαγή του παραμυθιού των αδελφών Grimm εμπερικλείει την κατανόηση του «άλλου». Απόδοση του λεκτικού συστήματος με το μη λεκτικό-κινητικό και εισαγωγή στοιχείων της διακειμενικότητας.

Ρόλοι: Γουρουνάκια, λύκος, αστυνομικοί, δημοσιογράφοι

Ενότητα 1η: Διάρκεια 10 λεπτά

Η αφήγηση

«Ο λύκος θέλει να φτιάξει ένα κέικ για τα γενέθλια της γιαγιάς του, αλλά δεν έχει ζάχαρη. Σκέπτεται να πάει στους γείτονές του, τα τρία γουρουνάκια, να ζητήσει μια κούπα ζάχαρη. Το πρώτο σπίτι που επισκέπτεται είναι χτισμένο από άχυρο και εκεί μένει το πρώτο γουρουνάκι. Χτυπάει την πόρτα, *τοκ-τοκ* [μίμηση]. Όταν το γουρουνάκι ανοίγει το παράθυρο, του ζητάει μια κούπα ζάχαρη. Το γουρουνάκι απαντά ότι δεν τον πιστεύει και καλύτερα να φύγει [χρήση λόγου από τα παιδιά]. Ο λύκος στενοχωριέται, αρχίζει να βήχει και να φτερνίζεται δυνατά [μίμηση]. Κάποια στιγμή, ένα δυνατό φτέρνισμα του λύκου

⁴ Βλ. <https://allcentre.wikispaces.com/file/view/The+True+Story+of+the+Three+Little+Pigs.pdf>

γκρεμίζει το αχυρένιο σπίτι [τα παιδιά φτερνίζονται και μιμούνται τον ήχο κατάρρευσης του σπιτιού]. Το σπίτι καταπλακώνει το γουρουνάκι και αυτό πεθαίνει [πτώση]».

Ενότητα 2η: Διάρκεια 5 λεπτά

«Ο λύκος μυρίζει φρέσκο ζαμπόν, σνιφ-σνιφ. Δεν μπορεί να αντισταθεί στη μυρωδιά και τρώει το γουρουνάκι [όσφρηση]. Θυμάται, όμως ότι χρειάζεται ζάχαρη και αποφασίζει να πάει στο ξύλινο σπίτι. Χτυπάει την πόρτα και το δεύτερο γουρουνάκι του μιλάει, επίσης άσχημα και τον διώχνει. Ο λύκος αρχίζει να φτερνίζεται και να βήχει πιο δυνατά [μίμηση ήχων]. Το ξύλινο σπίτι σωριάζεται, καταπλακώνει το γουρουνάκι και πεθαίνει και αυτό [πτώση]. Ο λύκος μυρίζει από εδώ, μυρίζει από εκεί και η μυρωδιά του φρέσκου ζαμπόν τον κάνει να φάει και το δεύτερο γουρουνάκι».

Ενότητα 3η: Διάρκεια 5 λεπτά

«Ο λύκος, αν και χορτάτος, εξακολουθεί να στενοχωριέται, γιατί δεν έχει κατορθώσει να βρει λίγη ζάχαρη. Αποφασίζει, να επισκεφθεί το τρίτο πέτρινο σπίτι. Χτυπάει την πόρτα και το γουρουνάκι μισανόγει το παράθυρο, βρίζει τον λύκο με δυνατές φωνές και τον διώχνει [τα παιδιά φωνάζουν «φύγε-φύγε»]. Τον απειλεί ότι αν δεν φύγει θα φωνάξει την αστυνομία. Πράγματι, έρχεται η αστυνομία πιάνει και οδηγεί τον λύκο στη φυλακή [ρόλοι, έντονο άγγιγμα] με την κατηγορία ότι έχει φάει δύο αθώα γουρουνάκια. Την ημέρα της δίκης, οι δημοσιογράφοι κάνουν στον λύκο πολλές ερωτήσεις για να μάθουν την αλήθεια» [συνομιλία]».

Ενότητα 4η: Διάρκεια 10 λεπτά

Η συζήτηση-αξιολόγηση βασίζεται σε μια αντίστροφη διαδρομή σε σύγκριση με την διαδικασία που ακολουθήθηκε στα προηγούμενα μαθήματα. Τα ίδια τα παιδιά θα υποβάλουν ερωτήσεις και θα δώσουν απαντήσεις σε καίρια ζητήματα του παραμυθιού, όπως, για παράδειγμα, αν έφταιγε τελικά ο λύκος ή αν έφταιγαν και τα τρία γουρουνάκια, ή και αν η κατηγορία που οδηγεί τον λύκο στη φυλακή είναι δίκαιη ή άδικη.

Μάθημα 3^ο: 17.3.2014

Διαθεματική προσέγγιση: Διάρκεια 30 λεπτά

Τα παιδιά θα ζωγραφίσουν εικόνες από το παραμύθι *Η αληθινή ιστορία του λύκου*.⁵

Τρίτη Θεματική Ενότητα: 31.3.2014-4.4.2014

Ο Μικρός Πρίγκιπας

Μάθημα 1^ο: 31.3.2014

Ο Μικρός Πρίγκιπας του Antoine Saint Exupery αποτελεί, ενδεχομένως, το πιο σημαντικό βιβλίο του. Η πλοκή και τα θέματα παρουσιάζονται με στοιχεία παραμυθιού, τα οποία εμπλέκονται με χαρακτηριστικά γεγονότα της ζωής του συγγραφέα. Πίσω από τον φανταστικό κόσμο του βιβλίου, κρύβεται ο προβληματισμός του Saint Exupery για τον άνθρωπο, τις αξίες, τους στόχους, τον ρόλο του στην ζωή και τα συναισθήματά του. Τα θέματα που παρουσιάζει ο συγγραφέας κρύβουν σύμβολα, τα οποία θα διαμορφωθούν στην τάξη σε πιο απλή μορφή, χωρίς να μειωθεί το ιδιαίτερο νόημά τους.

Στόχοι: Να αντιληφθούν, κατανοήσουν και αποδώσουν τα παιδιά με σωματοποιημένο τρόπο ή και με τον λόγο συμβολικές έννοιες του λογοτεχνικού έργου, όπως είναι η αγάπη, το ταξίδι και η φυγή, η διαφορετικότητα, η φιλία, η νοσταλγία της επιστροφής σε οικείο περιβάλλον, ή ακόμα και ο θάνατος. Να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να εξοικειωθούν με την έννοια του καινούργιου και του άγνωστου και να εκφράσουν συναισθήματα, ιδέες και εμπειρίες.

⁵ Η διάρκεια της δεύτερης θετικής ενότητας μοιάζει φαινομενικά παρατεταμένη. Ωστόσο, ουσιαστικά αυτήν την περίοδο δεν έγιναν ορισμένα μαθήματα του ερευνητικού προγράμματος, λόγω της προετοιμασίας της εορτής της 25^{ης} Μαρτίου. Ωστόσο, από τις 18.3.2014 έως τις 21.3.2014, τα παιδιά ζητούσαν να επαναλάβουν ορισμένες κινητικές δράσεις στην αυλή του σχολείου, συγκεκριμένα το παιχνίδι με τον λύκο και τα τρία γουρουνάκια και το κυνηγητό του λύκου με την Κοκκίνοσκουφίτσα. Η επανάληψη των παιναδιών στην αυλή, που είναι στρωμένη με τσιμέντο, γύρω-γύρω έχουν τοποθετηθεί κάγκελα και σε μια άκρη υπάρχει μια μεγάλη μουριά, περιμετρικά της οποίας είναι χτισμένο ένα πέτρινο πεζούλι, έδωσε ιδιαίτερη χαρά στα παιδιά. Η μισή αυλή είναι βορινή και η άλλη μισή ανατολική, οπότε είναι κατάλληλη για χρήση όλες τις εποχές του χρόνου.

Ενότητα 1η: Διάρκεια 10 λεπτά

Αρχικά, θα διερευνηθεί αν τα παιδιά γνωρίζουν την ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα. Με την πιθανότητα της συμμετοχής ή όχι των παιδιών στην πρώτη προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου θα γίνει συνοπτική αναφορά στον κεντρικό χαρακτήρα, τον τόπο που ζει και ό,τι τον περιβάλλει. Το μάθημα θα συνεχιστεί βλέποντας εικόνες από την ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα στη γωνιά του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή. Η επιλογή οφείλεται σε δύο λόγους, αφενός μια πρώτη αφήγηση της ιστορίας μέσα από τις εικόνες (διακειμενικότητα) και αφετέρου την επαφή των παιδιών με τα εξαιρετικά σχέδια του συγγραφέα, τα οποία, σχετικά πρόσφατα παρουσιάστηκαν σε μια μεγάλη έκθεση στο Παρίσι, με αφορμή την 70η επέτειο από την έκδοση του βιβλίου.

Ενότητα 2η: Διάρκεια 15 λεπτά

Τα παιδιά θα παρατηρήσουν σχέδια του Antoine de Saint Exupery και εικόνες που έχουν δημιουργήσει άλλοι καλλιτέχνες και μπορεί να γίνουν πιο εύκολα κατανοητές από αυτήν την ηλικία. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, θα ερωτηθούν σχετικά με το τι βλέπουν ή και παρατηρούν στις εικόνες [αντιληπτική ικανότητα, παρατήρηση, χρήση του λόγου].

Μάθημα 2ο: 2.4.2014

Ο Μικρός Πρίγκιπας

Στόχοι: Να αποδώσουν τα παιδιά ορισμένες σκηνές της ιστορίας μέσα από την αυθόρμητη και δημιουργική κίνηση του σώματος. Να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να βιώσουν συναισθήματα, όπως η αγάπη, το ταξίδι και η φυγή, η φιλία, η διαφορετικότητα, ή ακόμα και ο θάνατος. Να εξοικειωθούν τα παιδιά με την έννοια του καινούργιου και του άγνωστου και να σκεφτούν ζητήματα της καθημερινής ζωής, μέσα από την πλοκή και τους χαρακτήρες του έργου.

Ρόλοι: Μικρός πρίγκιπας, τριαντάφυλλο, μπαομπάμπ, φυσικά φαινόμενα, ζώα, κτλ. Για να αποφευχθούν στερεότυπα ζητήματα φύλου, μια υπόθεση που είναι μάλλον αναμενόμενο γεγονός, θα γίνει προσπάθεια να υποδυθούν τα παιδιά όλους τους ρόλους ή όσο το δυνατόν περισσότερους.

Ενότητα 1η: Διάρκεια 5 λεπτά

Η αφήγηση

«Ο μικρός πρίγκιπας ζει σε έναν πλανήτη που υπάρχουν ένα τριαντάφυλλο, κάποια φυτά που συχνά του επιτίθενται και τα λένε *μπαομπάμπ* και τρία ηφαίστεια. Στον μικρό πρίγκιπα αρέσει να περιποιείται και να φροντίζει το τριαντάφυλλο καθημερινά και να καθαρίζει τα ηφαίστεια. Μια ημέρα, αποφασίζει να φύγει από τον πλανήτη, για να γνωρίσει άλλα μέρη. Όταν είπε τη σκέψη του στο τριαντάφυλλο, εκείνο άρχισε να βήχει και να παραπονιέται ότι δεν θέλει να μείνει μόνο του, γιατί φοβάται τα *μπαομπάμπ*. Ο μικρός πρίγκιπας, αν και προβληματίζεται, τελικά αποφασίζει να αποχαιρετήσει το τριαντάφυλλο και φεύγει πετώντας με την βοήθεια μιας ομάδας πουλιών. Επισκέπτεται έξι πλανήτες, με τελευταίο τον πλανήτη Γη. Σε έναν πλανήτη συναντά έναν σοφό που ασχολείται όλη μέρα με τα βιβλία του. Σε έναν άλλο, έναν άνθρωπο που ανάβει και σβήνει συνεχώς ένα φανάρι. Κάποτε, φτάνει στην έρημο, όπου συναντά μια αλεπού και σιγά-σιγά γίνονται φίλοι. Όταν φτάνει στον πλανήτη Γη, βρίσκει έναν κήπο γεμάτο με τριαντάφυλλα, όμοια με το δικό του. Γρήγορα, όμως καταλαβαίνει ότι κανένα δεν είναι σαν το δικό του, το οποίο έχει φροντίσει και αγαπά. Ο μικρός πρίγκιπας, κάποια στιγμή, θέλει να γυρίσει στον πλανήτη του. Αποφασίζει, να ζητήσει από ένα φίδι που συναντά να τον βοηθήσει. Το φίδι τον δαγκώνει στο πόδι και ο μικρός πρίγκιπας πέφτει αργά στο έδαφος. Μετά, πετάει πίσω στον πλανήτη του, ακριβώς όπως, όταν έφυγε».

Ενότητα 2η: Διάρκεια 5 λεπτά

Η δραματοποίηση της ιστορίας θα γίνει τμηματικά, για να βιώσουν τα παιδιά μέσα από τις δράσεις τις συμβολικές έννοιες του έργου. Θα αναπαραστήσουν τις καθημερινές ασχολίες του ήρωα, θα καθαρίσουν τα ηφαίστεια, που κάποια στιγμή εκρήγνυνται [ξαφνική, εντατική κίνηση], θα αγγίξουν το τριαντάφυλλο, θα σχηματίσουν με τα μέλη του σώματος τα *μπαομπάμπ* και θα συγκρουστούν μαζί τους [κινητικά σχήματα].

Ενότητα 3η: Διάρκεια 5 λεπτά

«Κάποια ημέρα, ο μικρός πρίγκιπας αποφασίζει να φύγει, για να γνωρίσει άλλους τόπους και ανθρώπους. Όταν το λέει στο τριαντάφυλλο, εκείνο αρχίζει να βήχει [μίμηση ήχου]. Αν και ο μικρός πρίγκιπας στενοχωριέται, όμως τελικά φεύγει. Τον παίρνει μακριά ένα κοπάδι από πουλιά και ταξιδεύει πετώντας [αναπαράσταση]».

Ενότητα 4η: Διάρκεια 5 λεπτά

«Ο μικρός πρίγκιπας φτάνει στον πλανήτη του σοφού και τον ρωτά τι κάνει [μίμηση γραφής, λεπτή κινητικότητα]. Μετά, επισκέπτεται τον πλανήτη του φανοστάτη και ανάβει μαζί του το φως [μίμηση δράσεων, όροι *ψηλά-χαμηλά*]. Όταν πηγαίνει στην έρημο, συναντά μια αλεπού και της ζητά να γίνουν φίλοι. Εκείνη απαντά ότι για να γίνουν φίλοι πρέπει πρώτα να την εξημερώσει [χρόνος, μείωση απόστασης, άγγιγμα]».

Ενότητα 5η: Διάρκεια 5 λεπτά

«Ο μικρός πρίγκιπας φτάνει στον πλανήτη Γη, όπου βρίσκει έναν κήπο γεμάτο με τριαντάφυλλα, ακριβώς ίδια με το δικό του [ίδιο - διαφορετικό]. Τα παιδιά θα κινηθούν στον χώρο, θα αγγίξουν και θα μυρίσουν τα τριαντάφυλλα και θα μιλήσουν μαζί τους [αισθητηριακή ενεργοποίηση, προσωποποίηση του τριαντάφυλλου]. Όμως, θέλει να γυρίσει στον τόπο του και όταν θα συναντήσει ένα φίδι, του ζητά να τον βοηθήσει. Το φίδι τον δαγκώνει στο πόδι (τον αστράγαλο) και ο μικρός πρίγκιπας πέφτει στη γη. Έπειτα, σηκώνεται και πετάει πίσω στον πλανήτη του, όπως όταν έφυγε [πτώση, πέταγμα, αντιθέσεις]».

Ενότητα 6η: Διάρκεια 5-10 λεπτά

Η συζήτηση-αξιολόγηση θα ξεκινήσει με την ερώτηση τι τους άρεσε, αν έμαθαν κάτι, κτλ.

Μάθημα 3^ο: 4.4.2014

Διαθεματική προσέγγιση: Ζωγραφική-κολάζ

Ενότητα 1η: Διάρκεια 30 λεπτά

Κάθε παιδί θα ζωγραφίσει εικόνες από τον πλανήτη του Μικρού Πρίγκιπα, το ταξίδι του σε άλλα μέρη ή τον δικό του φανταστικό πλανήτη. Ακόμα, κατά τη διάρκεια αυτής της τελευταίας δραστηριότητας του ερευνητικού κύκλου, τα παιδιά θα ερωτηθούν τι τους άρεσε περισσότερο στα μαθήματα, η κίνηση, η ζωγραφική ή οι εικόνες που είδαν στον υπολογιστή;

Κεφάλαιο 7^ο: Αποτελέσματα

7.1. Εισαγωγικά

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η θεωρητική και βιωματική διερεύνηση της σημασίας της κίνησης και του δημιουργικού χορού στην αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών. Το ζήτημα αυτό αποτελεί αντικείμενο μιας σειράς μαθημάτων που σχεδίασα και εφάρμοσα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης αναπτύσσονται με την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της ποιοτικής έρευνας, βάσει της ερμηνευτικής μεθόδου. Ειδικότερα, περιγράφονται οι βιωματικές δράσεις των παιδιών σύμφωνα με την ανάλυση των στοιχείων της κίνησης του Rudolf von Laban σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία έχει καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες του ανθρώπου. Στοχεύει στην αντικειμενική, συστηματική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία. Για να διασαφηνιστεί η παραπάνω άποψη δανειζόμαστε τα λόγια του Scott, ο οποίος επισημαίνει:

«Η ανάλυση κειμένου προϋποθέτει το μεσολαβητικό διάλογο ανάμεσα στο πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή και εκείνων που παρήγαγαν το κείμενο. Ο σκοπός αυτού του διαλόγου είναι να μπορέσουμε να κινηθούμε στο πλαίσιο του «ερευνητικού κύκλου» εντός του οποίου κατανοούμε ένα κείμενο, συλλαμβάνοντας το πλαίσιο που το παρήγαγε αρχικά, και αναγνωρίζουμε την αξία αυτού του πλαισίου κατανοώντας το κείμενο. Το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή γίνεται εφελτήριο για την είσοδό μας σε αυτό τον κύκλο, έτσι που ο κύκλος έρχεται να κλείσει μέσα του το διάλογο ανάμεσα στον ερευνητή και στο κείμενο (Scott, 1990: 32, στο Mason, 2011: 138).

Η παρουσίαση και ανάλυση των μαθημάτων βασίζεται στη μελέτη των βιντεοσκοπημένων δράσεων, στις οποίες συμμετείχα ενεργά και ταυτόχρονα παρατηρούσα ως ενσωματωμένο μέλος της ομάδας. Ωστόσο, λόγω του όγκου των πληροφοριών ή και της επανάληψης ορισμένων δράσεων, περιγράφονται αναλυτικά τα μαθήματα κάθε θεματικής που είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά ως προς την υλοποίηση των στόχων του ερευνητικού προγράμματος.

Η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- (1) Τα παιδιά αντιλήφθηκαν, κατανόησαν και απέδωσαν μέσω της κίνησης του σώματος ή και του προφορικού λόγου τις συμβολικές έννοιες που εμπεριέχει ένα παραμύθι;
- (2) Η σωματοποιημένη απόδοση των συμβολικών εννοιών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των κινητικών, αντιληπτικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών;
- (3) Ποιός είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος αφήγησης, για να αποδοθούν κινητικά και κιναισθητικά η πλοκή και οι χαρακτήρες ενός παραμυθιού;
- (4) Σε τι διαφέρει η δραματοποίηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω του χορού από αυτήν της εκπαίδευσης μέσω του δράματος;

7.2. Παρουσίαση και ανάλυση των μαθημάτων

Πρώτη Θεματική Ενότητα

Η Κοκκινοσκουφίτσα

Μάθημα 1ο: 24.02.2014

Σκηνή-ενότητα 1η: Το πρώτο μάθημα ξεκίνησε με την ερώτηση που έθεσα στα παιδιά αν γνωρίζουν το παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας. Γρήγορα, διαπίστωσα ότι στο σύνολο της τάξης, το ήξεραν μόνο τρία παιδιά. Αφού αφηγήθηκα συνοπτικά το παραμύθι, αμέσως μετά σε συνεργασία με την συνάδελφο Χαρά Δημητρούλια και τη συμμετοχή των παιδιών τοποθετήσαμε στην αίθουσα τα αντικείμενα. Οι πράσινες κορδέλες συμβόλιζαν τα μονοπάτια του δάσους και τοποθετήθηκαν σε παράλληλες και κάθετες γραμμές. Οι γαλάζιες κορδέλες συμβόλιζαν τα ποτάμια και τοποθετήθηκαν σε καμπύλα σχήματα. Η περιέργεια των παιδιών να αγγίξουν τις σατέν κορδέλες γρήγορα ικανοποιήθηκε, καθώς κατάλαβαν ότι υποδηλώνουν στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος. Επίσης, είχα φτιάξει λουλούδια από χαρτί γκοφρέ σε διάφορα χρώματα, τα οποία σκορπίσαμε στο πάτωμα. Οι καρτέκλες και τα τραπέζια της τάξης, συμφωνήσαμε με τα παιδιά, ότι θα είναι τα δέντρα που χρησιμοποιούν οι λύκοι σαν φωλιές για να κρύβονται. Αν και οι πρώτες κινητικές δράσεις ήταν απλές και φυσικές, ωστόσο λειτούργησαν ως εισαγωγή στη συνεργασία της ομάδας και ως αναγνώριση της αλλαγής της καθημερινής εικόνας της τάξης.

Σκηνή-ενότητα 2η: Εδώ, οι δράσεις πήραν τη μορφή της μίμησης, με κύριο στόχο τη γνωριμία των παιδιών με το σώμα και την ανάπτυξη της κίνησης στον χώρο. Αρχικά, πρότεινα στα παιδιά να κρυφτούν πίσω από τις καρέκλες-δέντρα και να κοιτάζουν από την μια και την άλλη πλευρά, σαν να είναι οι λύκοι που παραμονεύουν. Σύντομα, βγαίνουν από τις φωλιές και περπατούν στα τέσσερα άκρα αργά, ανάμεσα στις διαδρομές που οριοθετούν οι κορδέλες στον χώρο. Καθοδηγώ τα παιδιά να πάνε στο ποτάμι να πιούνε νερό λίγο πιο γρήγορα. Μετά, λέω να πλύνουν τα πόδια και τη ράχη τους. Ορισμένα παιδιά προσπαθούν να θυμηθούν που βρίσκεται η ράχη. Η Κατερίνα, που η μητέρα της είναι κτηνίατρος, μας δείχνει με το χέρι τη ράχη της λέγοντας: «Εδώ - εδώ». Μετά πλένουν την ουρά τους, κάτι που τα παιδιά κάνουν εύκολα, γιατί τους είναι πιο γνωστή η λέξη *ουρά*.

Οι εντατικές κινήσεις εναλλάσσονται με πιο ήπιες κινήσεις αισθητηριακής αντίληψης, λέγοντας στα παιδιά να πλησιάσουν και να μυρίσουν τα λουλούδια. Στηρίζονται στα τέσσερα άκρα και πλησιάζουν τα λουλούδια κάμπτοντας το κεφάλι. Η επόμενη δράση περιλαμβάνει μικρά άλματα μπρος-πίσω, εξηγώντας στα παιδιά ότι χοροπηδούν σαν λύκοι. Επαναλαμβάνεται η σκηνή που τα παιδιά τρέχουν να κρυφτούν πίσω από τα δέντρα. Παρόλο που οι καρέκλες είναι τόσες, όσες και οι λύκοι, κάποια παιδιά κρύβονται μαζί σε μια φωλιά, στο εμπρός ή στο πίσω μέρος της καρέκλας. Προτείνω και πάλι να κοιτάζουν γύρω με στροφή του κεφαλιού προς την μια και την άλλη πλευρά.

Σκηνή-ενότητα 3η: Στην επανάληψη των δράσεων τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη ευκολία. Στο σημείο αυτό, θεωρώ ότι χρειάζεται να σταματήσω τις οδηγίες και λέω στα παιδιά να κάνουν ό,τι θέλουν μέσα στο δάσος. Τα αφήνω ελεύθερα να επιλέξουν τις δράσεις και να πάρουν πρωτοβουλία. Παρατηρώ ότι αντιγράφουν το ένα το άλλο, φυσικό επακόλουθο της αλληλεπίδρασης ή της ασφάλειας που προσφέρει η ομαδικότητα.

Τα παιδιά, στον ρόλο του λύκου, κινούνται ελεύθερα στον χώρο, χωρίζονται αυθόρμητα σε ομάδες τριών ατόμων, όμως είναι φανερό ότι κάποια στιγμή έχουν εξαντλήσει τις δράσεις που θυμούνται ή και επινοούν. Αρχίζουν να νιώθουν ανασφάλεια και αμηχανία, γυρίζουν και με κοιτάζουν, κοιτάζονται μεταξύ τους για να δουν τι κάνουν οι άλλοι και να

το μιμηθούν. Κάποια παιδιά παραμένουν εντελώς ακίνητα. Τους ξαναδίνω οδηγίες και συνεχίζουν τη δράση.

Σε λίγο, προτείνω να περπατήσουν αργά και να κρυφτούν πίσω από τα δέντρα. Μόλις τους δώσω σήμα με το χέρι μου ή και τη φωνή να βγουν από τη φωλιά, να τρέξουν σαν να θέλουν να πιάσουν κάτι. Η έντονη κίνηση εναλλάσσεται με αργό περπάτημα, προτείνοντας να πάνε στο ποτάμι να πιούν νερό ή και να μυρίσουν τα λουλούδια. Φυσικά, σχεδόν όλα τα παιδιά κατευθύνονται προς το ποτάμι. Λέω να πλύνουν τα εμπρός και τα πίσω πόδια και τότε κάποια παιδιά με δική τους πρωτοβουλία, αρχίζουν να κυλιούνται στο πάτωμα με την κοιλιά και την πλάτη, σαν να είναι λύκοι.

Σκηνή-ενότητα 4η: Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία, λέω να κρυφτούν πίσω από τα δέντρα. Μετά, καθοδηγώ τα παιδιά να βγούνε από τις φωλιές τους αργά και να επιλέξουν μία θέση για να ξεκουραστούν. Μετά την χαλάρωση, όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να ξανασκεφτούν τις δράσεις, ακολουθεί η συζήτηση-αξιολόγηση.

Ενότητα 5η: Στην πρώτη ερώτηση αν τους άρεσε το μάθημα, τα παιδιά απάντησαν ομόφωνα «Ναι». Όσον αφορά το τι τους άρεσε ανέφεραν τις σωματικές δράσεις, ότι χρησιμοποίησαν τη γλώσσα τους για να πλυθούν και έγλειφαν τα χέρια τους όπως ο λύκος, ότι κρύφτηκαν πίσω από τα δέντρα, χοροπηδούσαν, έπιναν νερό από το ποτάμι, ότι έμαθαν να περπατούν και να κρύβονται σαν λύκοι και να μιμούνται τη φωνή του. Στην τελευταία ερώτηση αν θέλουν να επαναλάβουμε το παραμύθι απάντησαν δυνατά «Ναι».

Στο πρώτο μάθημα προσεγγίσαμε την έννοια «γνωστικό σχήμα του σώματος» μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο. Αν και τα παιδιά, δεν μπορούν να κατανοήσουν αυτήν την παράμετρο, ωστόσο στις απαντήσεις τους αναφέρονται στα μέλη του σώματος. Τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό στο μάθημα και έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για όλα αυτά που τους έδειχνα και έλεγα.

Μάθημα 2ο: 26.02.2014

Στο δεύτερο μάθημα μοιράστηκαν οι ρόλοι. Τα κορίτσια αποφάσισαν ότι θέλουν τον ρόλο της κοκκινোসκουφίτσας και τα αγόρια του λύκου. Η επιλογή δείχνει ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία έχουν πολύ καλή αίσθηση των στερεοτύπων που αφορούν τη συμπεριφορά τους, καθώς στην πλειονότητα των περιπτώσεων επιλέγουν να αποδώσουν ρόλους, οι οποίοι αντιστοιχούν στο φύλο τους. Η δράση ξεκινά με τα κορίτσια να περπατούν αργά μέσα στο δάσος ανάμεσα στις διαδρομές που οριοθετούν οι κορδέλες. Σταματούν για να μυρίσουν τα λουλούδια, να πιουν νερό από το ποτάμι, να βρέξουν τα χέρια τους. Πατούν υποθετικά πάνω σε πέτρες και κινούνται κοντά στα δέντρα. Ξαφνικά εμφανίζονται οι λύκοι, οι οποίοι παρατηρούν και παραμονεύουν. Οι κοκκινোসκουφίτσες τρέχουν να κρυφτούν αυθόρμητα κάτω από τα τραπέζια. Όταν οι λύκοι επιστρέφουν στις φωλιές, ξεθαρρεύουν και συνεχίζουν το περπάτημα. Οι λύκοι επανεμφανίζονται και εκείνες κρύβονται πάλι. Η σκηνή επαναλαμβάνεται παράλληλα με το σταμάτημα-ξεκίνημα της μουσικής.

Στη συζήτηση τα παιδιά είπαν ότι τους άρεσε η δραστηριότητα και διασαφήνισαν ότι τους άρεσε η περιπέτεια στο δάσος, που πήραν τον ρόλο της κοκκινোসκουφίτσας ή αντίστοιχα του λύκου, που κρύφτηκαν στα δέντρα παραμονεύοντας για να κυνηγήσουν τις κοκκινোসκουφίτσες. Δήλωσαν επίσης ότι θέλουν να επαναλάβουμε το παραμύθι.

Μάθημα 3ο: 28.02.2014

Η πρώτη σκηνή ξεκίνησε με τα κορίτσια που υποδύονται την κοκκινোসκουφίτσα μπροστά στο σταυροδρόμι που οδηγεί στο σπίτι της γιαγιάς να αναρωτιούνται ποιον δρόμο να ακολουθήσουν. Τελικά αποφασίζουν να πάρουν το μονοπάτι που περνά από το δάσος. Περπατούν, παρατηρούν το περιβάλλον, σκύβουν και μυρίζουν ή και μαζεύουν λουλούδια, πηγαίνουν στο ποτάμι, σκοντάφτουν στις πέτρες. Έτσι, φτάνουν στο σπίτι της γιαγιάς και συνεχίζουν οι δράσεις ως παραλλαγές του προηγούμενου μαθήματος, οι λύκοι κυνηγούν τις κοκκινোসκουφίτσες, εκείνες κρύβονται, κτλ. Μετά, τα παιδιά ζωγραφίζουν σκηνές από την ιστορία, την Κοκκινোসκουφίτσα με το λύκο, τη γιαγιά και το σπίτι της. Προκαλεί

εντύπωση ότι η Κατερίνα απεικόνισε την γιαγιά και την Κοκκινোসκουφίτσα πολύ ψηλές, ενώ αριστερά και δεξιά, ζωγράφισε το σπίτι της γιαγιάς και τον λύκο μικροσκοπικά.

Μια διαπίστωση που προκύπτει από τη μελέτη των βιντεοσκοπημένων δράσεων είναι ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη μορφή και το περιεχόμενο του παραμυθιού. Η τεχνική διδασκαλίας και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και ανάπτυξης της σωματικής και της εικαστικής τους έκφρασης με τη μορφή της καλλιτεχνικής και αισθητικής αναδημιουργίας.

Δεύτερη Θεματική Ενότητα

Τα τρία γουρουνάκια

Μάθημα 1ο: 10.03.2014

Σκηνή-ενότητα 1η: Το μάθημα ξεκινά με την συνοπτική αφήγηση του παραμυθιού *Τα τρία γουρουνάκια*.

Σκηνή-ενότητα 2η: Ακολουθεί η απόδοση-δραματοποίηση της σκηνής που ο λύκος επισκέπτεται τα σπίτια τους. Ο λύκος πηγαίνει στο πρώτο σπίτι και χτυπάει την πόρτα (χτυπούν όλα τα παιδιά μαζί), το γουρουνάκι τον διώχνει και εκείνος φουσάει δυνατά προσπαθώντας να ρίξει το σπίτι. Τα παιδιά μιμούνται με το σώμα τους το σπίτι που πηγαίνει πέρα δώθε, την καμινάδα που καταρρέει, τα γουρουνάκια που προσπαθούν να πιαστούν από τα έπιπλα, τις πόρτες ή ό,τι άλλο βρεθεί μπροστά τους και το φύσημα του αέρα. Όλες οι παραπάνω δράσεις διαμορφώνονται από την πρόθεση των παιδιών να ισορροπήσουν, αλλά και από την απώλεια της ισορροπίας και την πτώση στο πάτωμα που γίνεται με διασκεδαστικό τρόπο. Το σπίτι καταρρέει και το γουρουνάκι καταπλακώνεται (τα παιδιά πέφτουν στο έδαφος με θόρυβο).

Σκηνή-ενότητα 3η: Στην επόμενη φάση, προτείνω την αλλαγή των ρόλων, για όσα παιδιά το επιθυμούν. Ο λύκος φτάνει στο δεύτερο σπίτι. Χτυπάει και πάλι την πόρτα, το

γουρουνάκι αρνείται να του ανοίξει και επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία. Ο λύκος φυσά δυνατά, φυσούν δυνατά όλα τα παιδιά μαζί, τώρα με περισσότερη δύναμη γιατί το σπίτι είναι λίγο πιο γερό και επομένως υπάρχει μεγαλύτερη αντίσταση. Τα γουρουνάκια τρέχουν πέρα δώθε, πιάνονται από τα έπιπλα, προσπαθούν να τα τοποθετήσουν πίσω από την πόρτα για να μην ανοίγει, αλλά τελικά δεν τα καταφέρνουν και το σπίτι πέφτει. Τα παιδιά υποδύονται τις δράσεις και διασκεδάζουν μέσα σε αυτό το χαοτικό περιβάλλον.

Σκηνή-ενότητα 4η: Στην τελευταία σκηνή τα παιδιά χορεύουν ελεύθερα με συνοδεία μουσικής. Σύμφωνα με την δική τους πρόταση ο λύκος και η κοκκινοσκουφίτσα γίνονται τελικά φίλοι.

Ενότητα 5η: Στη διάρκεια της συζήτησης-αξιολόγησης, στις πρώτες ερωτήσεις αν τους άρεσε το μάθημα και τι ακριβώς τους άρεσε, η Κατερίνα δήλωσε: «Μου άρεσε που λιποθυμούσαμε και όταν φυσούσε ο αέρας και ο λύκος κρύφτηκε κάτω από το τραπέζι». Η Κυριακή προσδιόρισε τις δράσεις λέγοντας: «Μου άρεσε που χορεύαμε». Αντανακλαστικά ή όχι, λίγο μετά, πρόσθεσε η Ελένη: «Έμαθα πώς να χορεύω». Τα αγόρια εστιάζουν κυρίως στη μίμηση του λύκου και το παιχνίδι. Ο Παναγιώτης είπε: «Μου άρεσε που έκανα το λύκο». Με την ίδια διάθεση ανέφερε ο Ντάνιελ Σ.: «Μου άρεσε που με κυνηγούσε και κρύφτηκα και παίζαμε στο σπίτι». Θυμάται και προσθέτει: «Έμαθα πώς να πέφτω κάτω και να κάνω την καμινάδα». Στην ερώτηση αν έμαθαν κάτι απαντά η Μαριαλένα: «Μάθαμε πως να λιποθυμάμε». Η Κατερίνα εξειδικεύει: «Έμαθα να παίρνω αναπνοές και να λιποθυμώ».

Από τη μελέτη των κινητικών δράσεων στο video και τη συζήτηση φαίνεται ότι αν και αυτού του είδους οι εμπειρίες ήταν πρωτόγνωρες για τα παιδιά, ωστόσο, γρήγορα, κατάλαβαν τι έπρεπε να κάνουν και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το μάθημα τους άρεσε πολύ. Επιπλέον, σε σύγκριση με την προηγούμενη θεματική, φάνηκε να νιώθουν πιο σίγουρα για αυτά που έκαναν.

Η αληθινή ιστορία του λύκου

Στην αρχή του μαθήματος, λέω στα παιδιά ότι η ιστορία που θα τους διηγηθώ είναι διαφορετική από αυτή που ξέρουν, ενώ πολλοί πιστεύουν ότι είναι η αληθινή ιστορία του λύκου. Τους εξηγώ ότι σε αυτήν την ιστορία το μόνο που ήθελε ο λύκος ήταν να δανειστεί μια κούπα ζάχαρη για να φτιάξει ένα κέικ στην γιαγιά του. Δυστυχώς, η ασθένειά του και κάποια εχθρική διάθεση από τους γείτονες δημιούργησε ένα σωρό προβλήματα. Τώρα είναι στη φυλακή και διηγείται τι πραγματικά συνέβη με τα τρία γουρουνάκια. Αν και τα παιδιά με κοιτάζουν κάπως περίεργα την ώρα που τους διηγούμαι το θέμα του παραμυθιού, γιατί εντυπωσιάζονται από αυτήν την εκδοχή, όμως έχουν ενέργεια και διάθεση να κινηθούν.

Σκηνή-ενότητα 1η: Οι δράσεις ξεκινούν με την επίσκεψη του λύκου στο πρώτο σπίτι, όπου τα παιδιά προσποιούνται ότι χτυπάνε την πόρτα. Το γουρουνάκι ανοίγει το παράθυρο και κοιτάζει με έκπληξη τον λύκο. Η Κυριακή αποδίδει εκφραστικά την κίνηση, ανοίγοντας τα μάτια και το στόμα της. Ο λύκος ζητά ευγενικά μία κούπα ζάχαρη. Η συνέχεια είναι γνωστή, το γουρουνάκι αρνείται και τον διώχνει, ο λύκος, αρχίζει να βήχει και να φτερνίζεται, το σπίτι πέφτει και πλακώνει το γουρουνάκι, τα παιδιά πέφτουν στο πάτωμα. Η Κυριακή αμφιταλαντεύεται με το σώμα της, όπως ένα φύλλο και έπειτα πέφτει. Ο λύκος μυρίζει ζαμπόν, δεν μπορεί να αντισταθεί στη μυρωδιά και τρώει το γουρουνάκι.

Σκηνή-ενότητα 2η: Ωστόσο, ο λύκος θυμάται ότι δεν έχει καταφέρει ακόμα να βρει τη κούπα της ζάχαρης που χρειάζεται. Έτσι, επισκέπτεται το δεύτερο γουρουνάκι που μένει σε ένα σπίτι χτισμένο από ξύλα. Ο λύκος, χτυπάει την πόρτα, τα παιδιά χτυπούν το πάτωμα με τα χέρια και το γουρουνάκι του μιλάει άσχημα και τον διώχνει. Η Κυριακή φωνάζει «φύγε-φύγε». Ο λύκος, από την στενοχώρια του αρχίζει να βήχει και να φτερνίζεται πιο δυνατά και το σπίτι πέφτει. Η κίνηση που καταγράφει η πτώση του σπιτιού, αποδόθηκε αυτή τη φορά με παραστατικό τρόπο, από όλα σχεδόν τα παιδιά. Το σπίτι καταπλακώνει και το δεύτερο γουρουνάκι που πεθαίνει. Ο λύκος δεν μπορεί να αντισταθεί στη μυρωδιά του ζαμπόν και τρώει και το δεύτερο γουρουνάκι.

Σκηνή-ενότητα 3η: Ο λύκος, αν και έχει χορτάσει, όμως θυμάται ότι δεν έχει καταφέρει ακόμα να βρει τη ζάχαρη που χρειάζεται για να φτιάξει το κέικ για την γιαγιά του. Επισκέπτεται και τον τρίτο γείτονά του που έχει κτίσει το σπίτι του από πέτρες. Χτυπάει την πόρτα, τα παιδιά χτυπούν με τα χέρια τους το πάτωμα, το γουρουνάκι μισανόγει το παράθυρο και αρχίζει να του μιλά άσχημα. Η Μαριαλένα τοποθετεί τα χέρια της σαν να είναι κιάλια μπροστά στα μάτια της και παρακολουθεί με καχυποψία τις κινήσεις του λύκου. Την μιμείται η Κυριακή. Παράλληλα, όλα τα παιδιά φωνάζουν αυθόρμητα «φύγε, φύγε, φύγε». Το γουρουνάκι του λέει ότι αν δεν φύγει, θα καλέσει την αστυνομία. Η Μαριαλένα φωνάζει: «Θα καλέσουμε την αστυνομία». Το ίδιο κάνουν όλα τα παιδιά. Πράγματι, έρχεται η αστυνομία, συλλαμβάνει τον λύκο και τον οδηγεί στη φυλακή με την κατηγορία ότι έχει φάει δύο αθώα γουρουνάκια. Την ημέρα της δίκης, οι δημοσιογράφοι κάνουν πολλές ερωτήσεις στον λύκο για να μάθουν την αλήθεια. Στη διάρκεια της τελευταίας μου πρότασης, τα παιδιά βρίσκονται στην μοκέτα στα τέσσερα και παριστάνουν τους λύκους ή απλώς κάθονται και ακούνε την έκβαση της ιστορίας.

Σκηνή-ενότητα 4η: Μεταφερόμαστε στη γωνιά της παρεούλας και χωριζόμαστε σε δύο ομάδες, τους λύκους και τους δημοσιογράφους. Πρώτη η Μαριαλένα ρωτά τον λύκο-Παναγιώτη: «Γιατί το κάνατε;», κρατώντας σαν μικρόφωνο το σωληνάριο μιας κόλλας stick. Ο Παναγιώτης απαντά ότι έφτιαχναν ένα γλυκό και δεν είχαν ζάχαρη και πήγαν στους γείτονές τους να πάρουνε και σταματά. Παρεμβαίνω και προτείνω να πει την γνώμη της η Κυριακή. Η Μαριαλένα την ρωτά: «Τι θέλετε να πείτε;». Εκείνη επαναλαμβάνει: «Δεν βρίσκαμε ζάχαρη και βγήκαμε να πάρουμε λίγη από τους γείτονές μας». Η Κυριακή κατηγορεί τον Παναγιώτη-λύκο ότι έφαγε τα δύο, αλλά το τρίτο δεν το έφαγε. Ο Παναγιώτης την διακόπτει λέγοντας: «Και το τρίτο το έφαγα, γιατί ήταν τέσσερα». Παροτρύνω την Μαριαλένα να ρωτήσει και τα άλλα παιδιά. Συνεχίζει όμως ο Παναγιώτης: «Τα πλάκωσε το σπίτι τους και τους μύρισε ζαμπόν και τα λυπηθήκαμε και τα φάγαμε». Ο Παναγιώτης μιλάει στον πληθυντικό, ίσως, γιατί έτσι απενοχοποιεί τον εαυτό του από την πράξη. Δεν είμαι μόνο εγώ που τα έφαγα, ήμαστε πολλοί. Εμπλέκεται στον διάλογο πάλι η Κυριακή και λέει: «Ε, τι να κάνουμε τώρα; Να τα λυπηθούμε; Τα φάγαμε».

Παίρνω μέρος στην συζήτηση σαν δημοσιογράφος και ρωτώ τα παιδιά αν πιστεύουν ότι οι λύκοι έφταιγαν, αν το έκαναν επίτηδες. Ο Παναγιώτης λέει: «Όχι». Η Κυριακή έχει αντίθετη γνώμη και απαντά «Επίτηδες». Η Μαριαλένα διευκρινίζει: «Επίτηδες, σημαίνει

ότι θέλαμε να τα φάμε». Παρεμβαίνω και θέτω το ερώτημα: «Έτσι είναι κύριε λύκε; Το κάνατε επίτηδες;». «Όχι» επιμένει ο Παναγιώτης. Η Κυριακή ανταπαντά: «Ναι, επίτηδες». Ο Παναγιώτης αναλύει την άποψή του, λέγοντας ότι δεν ήθελαν να το κάνουν, απλά φτερνίστηκαν και έπεσαν τα σπίτια. Προτείνω να πάρει τον ρόλο του δημοσιογράφου ο Δημήτρης και του λύκου ο Κωνσταντής. Ο Δημήτρης ρωτά: «Γιατί το κάνατε;» Ο Κωνσταντής δηλώνει ότι το έκανε επίτηδες για να τα φάει. Ο Παναγιώτης θεωρεί ότι ο λύκος ξέχασε ότι ήθελε ζάχαρη και έφαγε τα γουρουνάκια. Η Κυριακή αλλάζει την προηγούμενη στάση της και δηλώνει ότι τα έφαγαν κατά λάθος. Ο Παναγιώτης παραμένει σταθερός στις απόψεις του, εξηγώντας ότι εφόσον τα σπίτια έπεσαν και πλάκωσαν τα γουρουνάκια, τα λυπηθήκαν [εννοεί να μην πάνε χαμένα] και τα έφαγαν. Στην ερώτησή μου: «Νιώθετε μετανιωμένοι γι' αυτό που κάνατε;» ο Παναγιώτης απαντά «Όχι» και γελάει πονηρά. Οι λύκοι κουρασμένοι δηλώνουν ότι δεν θέλουν να πουν κάτι άλλο. Ο Δημήτρης θέτει μια νέα ερώτηση αν έφαγαν και τα τρία γουρουνάκια. Ο Παναγιώτης και η Κυριακή απαντούν ότι έφαγαν μόνο δύο. «Τα άλλα δύο δεν τα φάγαμε, γιατί ήταν τέσσερα», προσθέτουν με έμφαση.

Ενότητα 5η: Ολοκληρώνοντας το μάθημα απευθύνω την ερώτηση στα παιδιά: «Τι σας άρεσε στην ιστορία;». Απαντά ο Κωνσταντής: «Μου άρεσε που φάγαμε τα γουρουνάκια κατά λάθος». Η Μαριαλένα, η Κυριακή και ο Δημήτρης συμφωνούν στις απόψεις τους, καθώς απαντούν ότι τους άρεσε που έκαναν ερωτήσεις στους λύκους, που ήταν δημοσιογράφοι και λύκοι και έδιναν απαντήσεις. Στην ερώτησή μου: «Θα αλλάζατε κάτι στην ιστορία;» ο Παναγιώτης απαντά: «Να γίνει ο λύκος φίλος με τα γουρουνάκια. Ο Δημήτρης συμφωνεί και προτείνει κάτι ακόμα: «Να γίνουν φίλοι και να μένει και ο λύκος στα σπίτια των τριών γουρουνιών. Κάθε μέρα σε διαφορετικό». Στο σημείο αυτό θέτω εκ νέου το καίριο ερώτημα: «Φταίει μόνο ο λύκος ή και τα γουρουνάκια;» Ο Παναγιώτης παραμένει σταθερός στη γνώμη του: «Φταίνε και τα γουρουνάκια, γιατί δεν δίνανε στο λύκο λίγη ζάχαρη».

Η συζήτηση δείχνει ότι τα παιδιά προσπάθησαν να κατανοήσουν τις πράξεις του λύκου ή και να βρουν λύσεις που θα βελτιώσουν τη θέση του στο δικαστήριο. Αναγνώρισαν πώς μπορεί να νιώθει κάποιος όταν γίνεται θύμα διακρίσεων ή καταπίεσης που, ίσως, βοηθά, υποσυνείδητα, τα παιδιά να αποφορτίσουν στερεότυπους όρους, όπως *διαφορετικότητα* ή και *μετανάστης* ή *αλλοδαπός*. Εντυπωσιακή είναι η πρόταση του Παναγιώτη: «Φταίνε και τα γουρουνάκια, γιατί δεν δίνανε στο λύκο λίγη ζάχαρη», που δείχνει ότι το παιδί

κατανόησε την εχθρική συμπεριφορά προς τον λύκο. Σε αυτό το παραμύθι έχει σημαντικό ρόλο η σκηνή που τα παιδιά αναπτύσσουν τον διάλογο ως δημοσιογράφοι με τον λύκο. Η λεκτική απόδοση της άποψής τους συμβάλλει στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος του παραμυθιού, που αποκαλύπτει το αίτημα των καιρών σχετικά με την απόρριψη ή την αποδοχή του άλλου.

Μάθημα 3ο:16.03.2014

Διαθεματική προσέγγιση: Ζωγραφική

Τα παιδιά ζωγραφίζουν εικόνες από την αληθινή ιστορία του λύκου. Μετακινούμαι ανάμεσα τους και ρωτώ πρώτα την Μαριαλένα να μου μιλήσει για το έργο της. Απαντά ότι ζωγράφισε το πρώτο γουρουνάκι που κοιτάζει από την πόρτα τον λύκο να έρχεται. Το γουρουνάκι είναι μεγάλο, ογκώδες, μπροστά του υπάρχει ένας μακρύς στενόμακρος δρόμος σε πράσινο χρώμα. Μάλλον, ανάμνηση του παιδιού από το μονοπάτι με τις σατέν πράσινες κορδέλες στην Κοκκινοσκουφίτσα. Η Κυριακή ζωγράφισε την μητέρα των τριών μικρών γουρουνιών με ροζ χρώμα και δίπλα ένα πολύχρωμο χριστουγεννιάτικο δέντρο, γιατί, όπως είπε, ήταν Χριστούγεννα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το έργο του Παναγιώτη, ο οποίος ζωγράφισε το σπίτι της μητέρας των γουρουνιών και δίπλα τρεις λύκους με το αεροπλάνο τους. Μάλιστα σχεδίασε και τρεις λαβές «για να μπορούν οι λύκοι να κρατιούνται και να πηγαίνουν στο σπίτι τους», όπως εξήγησε. Όταν τον ρωτάω που είναι τα γουρουνάκια, σκέφτεται για λίγο και απαντά πως θα τα ζωγραφίσει από την άλλη πλευρά και είναι τέσσερα. Απευθύνομαι στον Κωνσταντή και ρωτάω τι έχει ζωγραφίσει. Έχει ζωγραφίσει το σπίτι με την καμινάδα και τους τρεις λύκους. Μετά πηγαίνω στον Δημήτρη που ζωγράφισε ένα σπίτι μεγάλο με μάτια και στόμα που κοιτά τον λύκο, καθώς και τρεις καμινάδες που βγάζουν φωτιές. Δίπλα υπάρχει ένα δεύτερο σπίτι επίσης ανθρωπόμορφο και ο λύκος, εξίσου μεγάλος και επιβλητικός, ενώ απουσιάζουν τα τρία γουρουνάκια.. Η Μαρία Α. ζωγράφισε την Κοκκινοσκουφίτσα, προφανώς, γιατί θυμήθηκε το προηγούμενο παραμύθι. Ενώ, τα παιδιά ζωγραφίζουν, γράφω λίγες λέξεις στο περιθώριο της εικόνας, κάτι σαν τον τίτλο του έργου κάθε παιδιού.

Τρίτη Θεματική Ενότητα

Ο Μικρός Πρίγκιπας

Μάθημα 1ο: 31.03.2014

Ο Μικρός Πρίγκιπας είναι ένα φιλοσοφικό παραμύθι, στο οποίο ο συγγραφέας εκφράζεται με ποικίλα σύμβολα. Σε αντίθεση με τα άλλα παραμύθια, είναι μια ιστορία παιδιών γραμμένη για μεγάλους με στόχο να ξυπνήσει στις ψυχές των μεγάλων το παιδί που κοιμάται βαθιά μέσα τους, υπενθυμίζοντας ότι κάποτε υπήρξαν και αυτοί παιδιά. Κεντρικός ήρωας είναι ένα μικρό παιδί από άλλο πλανήτη που μιλάει και κρίνει τις αξίες των μεγάλων πάνω στη γη.

Αρχικά, καθίσαμε στον κύκλο για να συζητήσαμε με τα παιδιά την ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα. Σύντομα διαπίστωσα ότι από τα δεκαεπτά παιδιά που ήταν παρόντα στο μάθημα, μόνο πέντε φάνηκε να ξέρουν κάποια πράγματα από το DVD ή και το διαδίκτυο. Ένα από αυτά ήταν ο Ντανιέλ Μ., ο οποίος ένιωθε περήφανος να περιγράφει σκηνές που οι άλλοι δεν γνώριζαν. Η Μαριαλένα ανέφερε το τριαντάφυλλο και την αγάπη που του έδειχνε ο μικρός πρίγκιπας. Με αφορμή αυτό το σχόλιο, προσπάθησα να εξηγήσω στα παιδιά τι συμβολίζει το τριαντάφυλλο, την έννοια της αγάπης και την έκφρασή της στο ένα και μοναδικό τριαντάφυλλο που υπήρχε στον πλανήτη.

Σύντομα μετακινηθήκαμε στη γωνιά του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή για να δούμε σχέδια του συγγραφέα ή και εικόνες από την ιστορία του Μικρού Πρίγκιπα, που έχουν δημιουργήσει άλλοι καλλιτέχνες. Η επιλογή αυτή είχε προγραμματιστεί για μια πρώτη αφήγηση της σύνθετης αυτής ιστορίας μέσα από τις εικόνες του βιβλίου και την επαφή των παιδιών με τα εξαιρετικά σχέδια του συγγραφέα. Στο σημείο αυτό, αναφέρω ότι πριν το μάθημα, έδειξα στον γιό μου Χρίστο, ο οποίος είναι τεσσάρων ετών το σχέδιο του μπαομπάμπ από τον συγγραφέα, ρωτώντας να μου εξηγήσει τι βλέπει. Απάντησε: «Βλέπω ένα κλωνάρι που έχει ρίζα και έχει άλλο ένα από κάτω και ένα από την άλλη πλευρά. Νομίζω ότι είναι δέντρο. Βλέπω έναν άνθρωπο που ψάχνει για κανένα πουλί. Βλέπω γύρω-γύρω αστέρια που περιμένουν τη σειρά τους να μπουν μες στο δένδρο. Φαίνεται ότι εκεί πηγαίνουν [δείχνει προς το κέντρο του μπαομπάμπ]. Μοιάζει με τρίγωνο. Έχει

χοντρούς κορμούς, έχει πολλά φύλλα. Σαν να έχει ένα φουγάρο και να βάζουμε βενζίνη...».

Στη συνέχεια, παραθέτω σχόλια των παιδιών, που ανταποκρίνονται στην κλασική ερώτηση «τι βλέπετε εδώ;». Αποτελεί μέσον για να συγκεντρώσω πληροφορίες για το πώς τα παιδιά μπορούν να προσλάβουν την ιστορία μέσα από τις εικόνες, να τις ερμηνεύσουν, αλλά και για να εκφραστούν για το θέμα (διακειμενικότητα).

Εικόνες 1-4

Πρώτος ο Κωνσταντής λέει: «Βλέπω τον πλανήτη γαλάζιο και τα κίτρινα αστέρια [παύση] ηφαίστεια-φουσκωμένοι πλανήτες». Και προσθέτει για μια επόμενη εικόνα: «Βλέπω τον μικρό πρίγκιπα να φοράει άλλα ρούχα και τον πλανήτη άσπρο». Ο Παναγιώτης, η Κυριακή, η Σοφία αναφέρονται στα χρώματα του πλανήτη και διερωτώνται αν είναι ημέρα ή νύχτα επειδή υπάρχουν αστέρια στο σχέδιο. Η Μαριαλένα επεξηγεί: «Βλέπω αστεράκια και τον κίτρινο πλανήτη, γιατί αν ήταν άσπρος, θα έμοιαζε με τα αστέρια.». Ο Ντάνιελ Σ., φυσικό για αγόρι, θεωρεί ότι: «Είναι μαγικός με το σπαθί του».

Εικόνα 5

Ο Ντάνιελ Σ. περιγράφει την αναχώρηση του ήρωα από τον πλανήτη με τα παρακάτω λόγια: «Τα χελιδόνια έβαλαν σχοινιά και ο πρίγκιπας πιάνεται και τον πετάνε σε έναν άλλο κόσμο». Ο Παναγιώτης επεξηγεί το είδος των πουλιών που περνούν τον ήρωα μακριά: «Είναι χελιδόνια, γιατί είναι μαύρα και βλέπω το στρογγυλό που είναι η πανσέληνος». Η Μαριαλένα διαφωνεί: «Τα πουλιά είναι περιστέρια ή κοράκια». Η Κυριακή περιγράφει τον τρόπο μετακίνησης: «Ο πρίγκιπας κρατάει σχοινιά και τα χελιδόνια τον κάνουν να πετάξει ψηλά.» Ο Ανδρέας Μ. προσθέτει: «Τα σχοινιά του πρίγκιπα πιάσανε τα χελιδόνια».

Εικόνες 7-8

Στις επόμενες εικόνες, τα παιδιά προσδιορίζουν τον χρόνο που διαδραματίζονται τα γεγονότα, που αιτιολογούν μέσω παρατήρησης λεπτομερειών και χρησιμοποιούν το λόγο με ποιητικό τρόπο.

Κυριακή: «Ο πρίγκιπας φοράει πράσινα ρούχα και ανθρώπους στα σπίτια τους, γιατί είναι πρωί».

Κωνσταντής: «Κάποιες γραμμές είναι κίτρινες, γιατί φωτίζουν τα βουνά και το δεντράκι».

Ντάνιελ Μ.: «Βλέπω τον πρίγκιπα στον πλανήτη και τα αστέρια που στάζουν χρυσό στο ποτάμι και στο βουνό».

Εικόνες 1-2

Στη δεύτερη φάση παρατήρησης των εικόνων, μετά από ένα μικρό διάλλειμα ξεκούρασης, τα παιδιά επανέρχονται στη δραστηριότητα και σχολιάζουν το περιβάλλον, τις ζωντανές παρουσίες και τις δράσεις, συχνά με στοιχεία ιδιαίτερης προσοχής και αντιληπτικότητας.

Κωνσταντής: «Βλέπω τον μικρό πρίγκιπα με την αλεπού, τα χορτάρια και τα σύννεφα».

Μαριαλένα: «Βλέπω λουλούδια, τον μικρό πρίγκιπα, ένα παράθυρο με ένα πρόβατο και το χορτάρι που τσουλάει πάνω ο πρίγκιπας».

Εικόνες 4-5

Δημήτρης: «Ο μικρός πρίγκιπας κάθεται σε μια μεγάλη καρέκλα και βλέπει τους άλλους πλανήτες και τη διαδρομή που προχωράνε και τη διαδρομή πάνω από το σπίτι τους».

Ντάνιελ Σ.: «Ο μικρός πρίγκιπας ανέβηκε σε ένα ψηλό λόφο και είναι λίγο σκοτεινά και είναι στην έρημο».

Δημήτρης: «Ο μικρός πρίγκιπας βρίσκεται σε ένα ψηλό- ψηλό λόφο και όλα τα άλλα είναι μικρότερα».

Κυριακή: «Ο μικρός πρίγκιπας πάνω σε μια σκούπα, να τη βλέπει από κάτω».

Η σχέση της εικόνας με το κείμενο διευρύνεται, καθώς τα παιδιά περιγράφουν ευρηματικά τα στοιχεία που παρατηρούν ή και βλέπουν πράγματα που δεν μπορούν να δουν οι ενήλικες.

Εικόνες 6-7

Δημήτρης: «Βλέπω τα δέντρα και πίσω το φεγγάρι. Ο μικρός πρίγκιπας έχει πατίνια στα πόδια του για να κάνει σκι».

Ντάνιελ Σ.: «Προχωράει μέσα στα χόρτα και πάνε σε ένα βουνό στην έρημο».

Εικόνες 8-9-10-13

Σχολιάζοντας την επιστροφή του ήρωα στον πλανήτη του, τα παιδιά προσλαμβάνουν συναισθήματα που αποτυπώνονται στην έκφραση του προσώπου ή και ερμηνεύουν τα χρώματα του περιβάλλοντος, τα οποία συνδέουν με συναισθήματα.

Σοφία: «Ο μικρός πρίγκιπας είναι χαρούμενος, γιατί βρήκε το τριαντάφυλλό του».

Δημήτρης: «Ο μικρός πρίγκιπας είναι στενοχωρημένος να κοιτάει το τριαντάφυλλο. Το είδα στα μάτια του τη στενοχώρια».

Ντάνιελ Σ.: «Ο μικρός πρίγκιπας λυπημένος και χωρίς χρώματα μόνο μαύρο-άσπρο και λίγο κόκκινο».

Μαριαλένα: «Ο μικρός πρίγκιπας τρέχει να δει το τριαντάφυλλό του και είναι χαρούμενος».

Ντάνιελ Σ.: «Τα μαλλιά του είναι κίτρινα και τρέχουν σαν φωτιά».

Από τα παραπάνω σχόλια, φαίνεται ότι τα παιδιά συνδιαλέγονται με τις εικόνες και διαμορφώνουν ως «αναγνώστες» την ιστορία του μικρού πρίγκιπα, περιγράφουν τα γεγονότα, τις δράσεις, τη σχέση του με άλλες παρουσίες, τοποθεσίες, συναισθήματα που καθρεφτίζονται στο πρόσωπό του. Η αλληλεπιδραστική σχέση των εικόνων με το κείμενο και η ικανότητα των παιδιών να διατυπώνουν μεταφορικά ή και φανταστικά στοιχεία είναι εμφανής στα λόγια του Ντάνιελ Σ.: «Τα μαλλιά του είναι κίτρινα και τρέχουν σαν φωτιά».

Μάθημα 2ο:02.04.2014

Σκηνή-ενότητα 1η: Ο Ντάνιελ Σ. αναλαμβάνει τον ρόλο του μικρού πρίγκιπα και η Κυριακή του τριαντάφυλλου. Δεξιά τους βρίσκονται τέσσερα παιδιά που υποδύονται τα μπαομπάμπ, ενώ αριστερά πέντε παιδιά που υποδύονται τα ηφαιστεια. Ξεκινώ την αφήγηση, υπενθυμίζοντας ότι ο μικρός πρίγκιπας καθημερινά περιποιείται και ποτίζει το τριαντάφυλλο, καθαρίζει τα ηφαιστεια και φροντίζει τον πλανήτη του. Ο Ντάνιελ Σ., προσποιείται ότι καθαρίζει τα ηφαιστεια με ένα φανταστικό εργαλείο, αγγίζοντας τα κεφάλια των παιδιών, σαν να είναι ο κρατήρας του ηφαιστείου. Έπειτα, πηγαίνει στο τριαντάφυλλο και με το δεξί του χέρι ποτίζει από ψηλά το λουλούδι και σκύβει να το

σκαλίζει. Αποδίδει με βιωματικό τρόπο τις έννοιες ψηλά-χαμηλά/ πάνω-κάτω, χωρίς την δική μου παρέμβαση ή καθοδήγηση.

Συνεχίζω την αφήγηση για τα μπαομπάμπ ή «μπαμ-μπαμ», όπως τα έχουν ονομάσει τα παιδιά, τα οποία είναι μάλλον κακά φυτά και ενοχλούν τον μικρό πρίγκιπα και το τριαντάφυλλο. Πράγματι, τα φυτά τους επιτίθενται και ο μικρός πρίγκιπας προσπαθεί να ξεφύγει και να προστατέψει το τριαντάφυλλο σε μια αναπαράσταση σύγκρουσης. Την στιγμή εκείνη, εκρήγνυνται και τα ηφαίστεια. Τα παιδιά αποδίδουν την κίνηση ανοίγοντας τα χέρια τους και φωνάζοντας «μπαμ-μπαμ». Η Κατερίνα, που κάθεται με τους αγκώνες λυγισμένους και τις παλάμες ακουμπισμένες στα μάγουλα, ανασηκώνεται στα γόνατα στο άκουσμα του ήχου και ανοίγει τα χέρια. Αμέσως μετά επιστρέφει στην αρχική της θέση για να επαναλάβει την κίνηση.

Σκηνή-ενότητα 2η: Αφού επικρατήσει σχετική ηρεμία, ο μικρός πρίγκιπας ανακοινώνει στο τριαντάφυλλο, ότι σκέφτεται να φύγει και να πάει σε άλλους πλανήτες για να γνωρίσει άλλους ανθρώπους. Τότε το τριαντάφυλλο αρχίζει να βήχει, βήχει η Κυριακή και μαζί της όλα τα παιδιά της τάξης. Μόλις σταματούν να βήχουν, λέω ότι ο μικρός πρίγκιπας κάθεται απέναντι από το τριαντάφυλλο και είναι στενοχωρημένος. Ο Ντανιέλ Σ. κάθεται στην μοκέτα με το κεφάλι σκυφτό, μαζεύει τα πόδια του στο στήθος του και κουλουριάζεται. Έπειτα σηκώνεται και αγγίζει το τριαντάφυλλο το οποίο σταματά να βήχει και επιστρέφει στην ίδια θέση σκεπτικός.

Υπενθυμίζω στα παιδιά ότι το κοπάδι των πουλιών θα έλθει για να μεταφέρει τον μικρό πρίγκιπα σε έναν άλλο πλανήτη. Τα μπαομπάμπ αλλάζουν ρόλους και μεταμορφώνονται σε πουλιά. Αν και τα παιδιά δείχνουν κάπως αμήχανα στην αλλαγή του ρόλου, όμως ο Ντανιέλ Σ. μόλις ακούει τη φράση μου: «Τα πουλιά όλα μαζί μεταφέρουν τον πρίγκιπα», απλώνει αποφασιστικά τα χέρια του και αγγίζει την πλάτη κάθε παιδιού ξεχωριστά. Δηλώνει με αυτήν την κίνηση ότι θέλει να ενώσει τα παιδιά στην ομαδική δράση. Ο μικρός πρίγκιπας έχει φτάσει σε έναν πλανήτη, όπου συναντά έναν σοφό που είναι χωμένος μέσα σε σωρούς από βιβλία και όλο σβήνει και γράφει. Ο σοφός, που έχει τον ρόλο ο Δημήτρης, κάθεται σε έναν πάγκο σβήνοντας και γράφοντας διαρκώς. Κινεί γρήγορα και δυνατά τα χέρια του, σαν να τον ενοχλεί κάποιο έντομο. Ο Ντανιέλ Σ. ρωτά

τον σοφό τι ακριβώς κάνει και αναπτύσσεται ένας σύντομος διάλογος ανάμεσα στα παιδιά με στοιχεία που θυμούνται ή και άλλα που φτιάχνουν μέσω του λόγου.

Σκηνή-ενότητα 3η: Σε αυτή τη φάση, η Σοφία αναλαμβάνει τον ρόλο του μικρού πρίγκιπα. Έρχονται τα πουλιά, απλώνει τα χέρια της και αγγίζει την πλάτη ενός πουλιού. Ένα παιδί γίνεται οδηγός στο κοπάδι, ενώ τα άλλα κινούνται δίπλα και πίσω του σε ένα ακανόνιστο σχήμα. Συνεχίζω την αφήγηση: «Εκεί, συναντά έναν κύριο που όλη μέρα αναβοσβήνει ένα φανάρι». Τον ρόλο έχει αναλάβει ο Δημήτρης, ο οποίος στέκεται όρθιος και μοιάζει σαν να ψαρεύει με καλάμι. Η Σοφία τον κοιτάζει απορημένη, φέρνοντας το κεφάλι της πότε στον έναν και πότε στον άλλο ώμο και ερωτά: «Τι κάνεις εκεί;» Ο Δημήτρης απαντά: «Αναβοσβήνω ένα φανάρι, γιατί όλη μέρα κοιμάμαι». Την κίνησή του μιμούνται αντανακλαστικά και τα άλλα παιδιά που παρακολουθούν τι κάνει με προσοχή.

Ακούγεται η *Άνοιξη* του Vivaldi και η Σοφία παραμένει στο ρόλο του μικρού πρίγκιπα με τον Ντανιέλ Μ. στον ρόλο της αλεπούς. Προχωρούν αργά στη διαγώνιο της αίθουσας. Συναντιούνται κάπου στη μέση και αγγίζει ο ένας τον άλλο. Η αλεπού χοροπηδάει ή μπουσουλάει. Ο μικρός πρίγκιπας περπατάει αργά. Πρώτη, δίνει το χέρι της η Σοφία και μετά ο Ντανιέλ Μ. Χωρίζουν, πηγαίνοντας προς τα πίσω και επαναλαμβάνεται η σκηνή της επαφής. Στην επανάληψη, ο Ντανιέλ Μ. χορεύει καθιστός και εκστασιασμένος με τη μουσική, όμως στο σημείο της συνάντησης δεν δίνει το χέρι του στην Σοφία. Μετά, προτάσσει τον αγκώνα του γελώντας, αν και μοιάζει ότι το μετανιώνει, για να γίνει η χειραγία. Τα υπόλοιπα παιδιά παρακολουθούν ήσυχα.

Σκηνή-ενότητα 4η: Συνεχίζω την αφήγηση, λέγοντας ότι ο μικρός πρίγκιπας βρίσκεται σε έναν κήπο γεμάτο από τριαντάφυλλα. Τον ρόλο υποδύονται όλα τα παιδιά. Κοιτάζει και παρατηρεί τα τριαντάφυλλα. Όταν λέω ότι σκύβει να τα μυρίσει, η Σοφία που είναι συνεσταλμένη και αναποφάσιστη, με κοιτάζει απορημένη. Αντί να σκύψει να μυρίσει τα τριαντάφυλλα, κάνουν την κίνηση προς αυτήν τα παιδιά, σαν να της δίνουν ένα φιλί. Πρωτοβουλία του Παναγιώτη που αντιγράφουν οι άλλοι. Τελικά, η Σοφία κατανοεί τι πρέπει να κάνει και σκύβει να μυρίσει τα τριαντάφυλλα. Αφού τα μυρίσει, λέει: «Δεν είστε ίδιο με το δικό μου», της το υπαγορεύω εγώ. Η σκηνή τελειώνει με τα πουλιά που μεταφέρουν τον μικρό πρίγκιπα αλλού.

Ο μικρός πρίγκιπας, που εξακολουθεί να ερμηνεύει η Σοφία, φτάνει στην έρημο, όπου συναντά ένα φίδι που υποδύεται ο Ντανιέλ Σ. Το παιδί με δική του πρωτοβουλία μιμείται τον ήχο του φιδιού και σέρνεται σε χαμηλό επίπεδο με τα γόνατα. «Θέλω να πάω σπίτι μου», λέει η Σοφία «Μπορείς να με βοηθήσεις;». «Ναι» απαντά ο Ντανιέλ Σ. Η Σοφία σηκώνει το μανίκι της μπλούζας της και προετοιμάζεται διστακτικά για το δάγκωμα. Δίνει το χέρι της στο φίδι, αλλά εκείνο απλώς την πλησιάζει. Μάλλον, η Σοφία φοβήθηκε ότι το φίδι θα την δάγκωνε αληθινά και θα πονούσε. Ο Ντανιέλ αντιλήφθηκε το συναίσθημά της από την έκφραση του προσώπου και δεν συνέχισε την κίνηση. Ίσως, όμως, ξέρει ότι το δάγκωμα δεν επιτρέπεται. Η Σοφία πέφτει κάτω και ξαπλώνει σε ύπτια θέση. Το τριαντάφυλλο, η Μαρία, τον/την αγγίζει στην πλάτη και ξυπνά. Την ίδια (μαγική) κίνηση του αγγίγματος κάνει και ο Ντανιέλ Μ., που πριν είχε παίξει την αλεπού με την Σοφία, αυθόρμητα και με τρυφερότητα. Ο μικρός πρίγκιπας σηκώνεται όρθιος και λέει: «Ζήτω! Σπίτι μου». Δίνει στο τριαντάφυλλο ένα φιλί στο μάγουλο και εδώ τελειώνει η ιστορία μας.

Ενότητα 5η: Ο διάλογος ξεκίνησε ρωτώντας τα παιδιά αν έχουν κάτι που αγαπούν, όπως ο μικρός πρίγκιπας το τριαντάφυλλο. Πολλά παιδιά ανέφεραν μέλη της οικογένειάς τους, αδελφή, ξαδέλφια, αδελφό, μητέρα, πατέρα, ενώ ο Δημήτρης το ποδήλατό του. Στην ερώτηση, αν έχουν φίλους, όπως ο μικρός πρίγκιπας την αλεπού, ανέφεραν κυρίως ονόματα των συμμαθητών τους, τα αγόρια των αγοριών και τα κορίτσια των κοριτσιών. Στην ερώτηση τι όνομα θα έδιναν στον μικρό πρίγκιπα, ακούστηκαν και πάλι ονόματα των μελών της οικογένειάς τους, εκτός από τον Δημήτρη, που απαντά: «Σκέτο Πρίγκιπα». Για την ονομασία που του τριαντάφυλλου και της αλεπούς χρησιμοποιούν ονόματα φίλων.

Η συζήτηση περνά σε ένα περισσότερο σύνθετο επίπεδο, όταν θέτω το ερώτημα τι σκέπτονται για το φίδι, που βοήθησε τον μικρό πρίγκιπα να γυρίσει στον πλανήτη του. Ο Παναγιώτης απάντησε: «Πρέπει ο μικρός πρίγκιπας να του δώσει ένα δώρο». Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου μπορεί να γίνει κατανοητή σε κάποιο βαθμό από τα μικρά παιδιά, τα οποία σταδιακά προσαρμόζονται στην απώλεια. Στην προκειμένη περίπτωση, η κατανόηση της έννοιας του θανάτου συνδέεται με μια μορφή αναστρεψιμότητας, καθώς δεν είναι απόλυτα καθαρό στα παιδιά αν ο ήρωας πεθαίνει ή αν επιστρέφει στον τόπο του.

Καθώς, κανένα άλλο παιδί δεν σχολίασε αυτό το ζήτημα, κρίνω σκόπιμο να αλλάξω θέμα, ρωτώντας αν έχουν δει ποτέ μπαομπάμπ. Ο Ντάνιελ Σ. απαντά: «Έχω δει αυτά που κάνουν ‘μπαμ’ σε ένα βουνό, που έμοιαζε σαν πλανήτη». Ο Δημήτρης δεν αναφέρεται σε μορφές, αλλά σε λειτουργίες, λέγοντας: «Δεν έχω δει, αλλά ξέρω ότι τους τσιμπάνε και τους ενοχλούν». Πολλά παιδιά, εντυπωσιάστηκαν με τα μπαομπάμπ και την ίδια τη λέξη, ενώ σχεδόν όλα ήθελαν να έχουν αυτόν τον ρόλο. Στην πορεία, άλλαξαν γνώμη, γιατί όπως είπαν δεν τους άρεσε ο ρόλος του κακού. Είπαν, όμως, ότι τους άρεσε ο ρόλος του μικρού πρίγκιπα, του τριαντάφυλλου, της αλεπούς. Ο Παναγιώτης διαφοροποιείται λέγοντας: «Που δάγκωσε το φίδι τον μικρό πρίγκιπα και το τριαντάφυλλο τον χάιδεψε και έγινε καλά».

Στην ερώτηση σχετικά με το τι θα άλλαζαν στην ιστορία, η Κυριακή είπε: «Θα έκανα το μπαομπάμπ τριαντάφυλλο...». Και πρόσθεσε λίγο αργότερα: «Θα ήθελα να γίνουν όλοι τριαντάφυλλο». Ο Παναγιώτης προφανώς αντιλαμβάνεται ότι συμβαίνει κάτι ιδιαίτερο στη σκηνή με το φίδι και σχολιάζει στοχαστικά: «Θα άλλαξα το φίδι, να μην δάγκωνε το μικρό πρίγκιπα, αλλά να ήταν φίλοι». Ο Δημήτρης δίνει αίσιο τέλος στην ιστορία και συνδέει την αγάπη με το θεσμό της οικογένειας: «Να παντρευόταν ο μικρός πρίγκιπας με το τριαντάφυλλο». Ζητώντας από τα παιδιά να σχολιάσουν ποιο ήταν όφελος του ταξιδιού κατά τη γνώμη τους, ο Παναγιώτης το αποδίδει στο ότι γνώρισε περισσότερους φίλους, σε συμφωνία με τον Ντάνιελ Σ. που δίνει έμφαση στη φιλία: «Γνώρισε την αλεπού, που ήταν μια καλή φίλη». Η Κυριακή θεωρεί το ότι γύρισε σπίτι του και ήταν χαρούμενος, που ξαναείδε το λουλούδι. Ο Δημήτρης επικεντρώθηκε στη σημασία του ταξιδιού: «Γνώρισε πολλά και διαφορετικά μέρη». Αν και το παιδί δεν γνωρίζει τη βαθύτερη σχέση του ταξιδιού με την λογοτεχνία ή την μυθοπλασία, ωστόσο εκφράζει μια επιθυμία ή και ένα όνειρο κάθε ανθρώπου να γνωρίσει άλλα μέρη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν ρώτησα τι θα άλλαζαν στην ιστορία, ο Κωνσταντής, που είναι το πιο μικρό παιδί της τάξης, είπε: «Ηθελα όλοι στο τέλος να γινόμαστε μπαομπάμπ». Η Κυριακή πρόσθεσε: «Να γινόμαστε όλοι ηφαιστεία, γιατί έτσι μου αρέσει το τέλος». Τα σχόλια είναι διφορούμενα, γιατί δεν είναι σίγουρο αν τα παιδιά δήλωσαν τα παραπάνω λόγω κρυμμένης επιθετικότητας ή χιουμοριστικής διάθεσης, ωστόσο φέρνουν στο νου την πολυπλοκότητα που εμφανίζει η συνείδηση των παιδιών. Το ζήτημα αυτό δημιουργεί ένα ακόμα ερώτημα ποιος είναι ο ψυχοσωματικός κόσμος του παιδιού και με

ποιους τρόπους μπορούμε να τον προσεγγίσουμε και να τον κατανοήσουμε τόσο που να βοηθήσουμε ουσιαστικά το παιδί στα πρώτα του βήματα; (Κλάϊν, 1979).

Προφανώς, η σύντομη διασκευή του σύνθετου αυτού λογοτεχνικού έργου δεν επέτρεψε την εμβάθυνση στα συμβολικά και ποιητικά του νοήματα. Στη διάρκεια των μαθημάτων, το ειδικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην κινητικότητα του μικρού πρίγκιπα, που αποτελεί έμπνευση για πολλές δράσεις, αλλά και τη βαθιά σχέση του με το τριαντάφυλλο ή και τους χαρακτήρες που συνάντησε και συζήτησε μαζί τους. Το σύντομο της επαφής με τις άλλες παρουσίες δεν παύει να περιλαμβάνει τη μετατροπή τους από θετικές μορφές σε αρνητικές και το αντίθετο. Πιο σημαντικό είναι ότι η απόφαση του ταξιδιού επιτρέπει την ανατροπή στο τέλος με την επιθυμία του ήρωα να επιστρέψει στον τόπο του. Όπως φαίνεται από την περιγραφή, υπερτερεί η κίνηση, που είναι πρωταρχικό σημείο έκφρασης για τα μικρά παιδιά, που δεν έχουν ακόμα αναπτύξει την δεξιότητα παραγωγής λόγου. Παρόλα αυτά, τα παιδιά κατανόησαν, στο βαθμό που είναι εφικτό, τη σχέση της λέξης με την έννοια, τη σχέση ανάμεσα στο σημαίνον-σημαινόμενο, όπως διαπιστώνεται από τα σχόλια τους, με πρότυπο την επιθυμία: «θα ήθελα να γίνουν όλοι τριαντάφυλλο».

Μάθημα 3ο: 04.04.2014

Διαθεματική προσέγγιση: Ζωγραφική-κολλάζ

Ο Δημήτρης ζωγραφίζει με κίτρινο χρώμα τον ήρωα, το τριαντάφυλλο, τα ηφαίστεια και τη λάβα και με πράσινο χρώμα το μπαομπάμπ. Η Κυριακή απεικονίζει ολόκληρο τον πλανήτη. Η Σοφία τα μπαομπάμπ. Η Ελένη τον πλανήτη με καφέ χρώμα. Η Κατερίνα τον μικρό πρίγκιπα με μπλε χρώμα. Ο Ανδρέας Μ. το τριαντάφυλλο. Στη συνέχεια κόψαμε και κολλήσαμε τις ζωγραφιές σε μια στρογγυλή χάρτινη κατασκευή που ονομάσαμε *Ο πλανήτης του μικρού πρίγκιπα*. Τοποθετήσαμε την εικαστική δημιουργία σε εμφανές σημείο της τάξης, όπου τα παιδιά, στη διάρκεια της ημέρας, επέστρεφαν για να παρατηρήσουν τα έργα τους και να συζητήσουν. Επίσης, κάθε φορά που κάποιο παιδί απουσίαζε, λόγω των ιώσεων της εποχής και γύριζε στην τάξη, δεν παρέλειπαν να του αφηγούνται την ιστορία.

Αν και τα μέσα, λόγω της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, περιορίστηκαν σε ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, χαρτί του μέτρου και χαρτί Α4, ωστόσο ορισμένα έργα των παιδιών έλκουν τη ματιά του θεατή-παρατηρητή, καθώς αποκλίνουν από στερεότυπες εικόνες αυτής της ηλικίας.

Στο τέλος, απευθύνομαι στα παιδιά και ερωτώ τι τους άρεσε περισσότερο, η ζωγραφική, η κίνηση ή οι εικόνες που είδαν στον υπολογιστή; Οι απόψεις ήταν σύντομες και διαφορετικές. Η Κατερίνα, η Μαρία και η Κυριακή επέλεξαν τη ζωγραφική, ο Ανδρέας τις εικόνες, η Σοφία και ο Παναγιώτης την κίνηση. Ενδιαφέρουν παρουσιάζουν οι παρακάτω απαντήσεις, με τις οποίες τα παιδιά προσδιορίζουν τι τους άρεσε, τι όχι και γιατί. Ο Δημήτρης είπε: «Δεν μου άρεσε η κίνηση, γιατί ήμουν το κακό λουλούδι, αν είχα άλλο ρόλο θα μου άρεσε». Η Ελένη: «Η κίνηση, γιατί έκανα το πουλί και ένιωσα πολύ ωραία». Ο Ανδρέας: «Μου άρεσε η κίνηση, γιατί έκανα το ηφαίστειο και έγινε έκρηξη». Ο Ντάνιελ Σ. εξήγησε: «Μου άρεσε που έκανα τον μικρό πρίγκιπα [δείχνει με κίνηση] και ανέβηκα στα πουλιά και που ρώτησα τι ακριβώς έκανε αυτός που αναβόσβηγε το φανάρι».

Ολοκληρώνοντας αυτό το κεφάλαιο, θα ήθελα να αναφέρω ότι η παρουσίαση και η ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην συμμετοχική παρατήρηση, την περιγραφή των βιντεοσκοπημένων κινητικών δράσεων, τους διαλόγους που προέκυψαν μέσα από τις απλές ερωτήσεις που έθετα σε κάθε μάθημα ή την πρωτοβουλία των παιδιών να σχολιάσουν τα εκάστοτε ζητήματα, καθώς και τις σημειώσεις που κρατούσα στο ημερολόγιο.

Κεφάλαιο 8^ο: Συμπεράσματα – Συζήτηση

8.1. Κατηγοριοποίηση των δεδομένων της έρευνας

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η ανάλυση και σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα, σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα, διαμορφώνουν και τα συμπεράσματα στις παρακάτω γενικές κατηγορίες:

-Ανάπτυξη της αντίληψης και κατανόησης των συμβολικών εννοιών των παραμυθιών από τα παιδιά, μέσω της σωματικής ή και της λεκτικής τους ερμηνείας

-Σφαιρική ανάπτυξη των κινητικών, αντιληπτικών, κοινωνικών, δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών

-Μεθοδολογική προσέγγιση της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών στο πλαίσιο της έρευνας

-Σύγκριση της δραματοποίησης στην εκπαίδευση μέσω του χορού και αντίστοιχα στην εκπαίδευση μέσω του θεάτρου

Αντίληψη και κατανόηση συμβολικών εννοιών

Η ικανότητα αναγνώρισης συμβολικών εννοιών από τα παιδιά διαπιστώνεται σχεδόν σε όλα τα μαθήματα, με εμφανή την ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης στην ανάπτυξη της κίνησης στον χώρο. Η εμφάνιση της συμβολικής διαδικασίας σε παιδιά είναι κεντρικό θέμα στη μελέτη της χωρικής ανάπτυξης. Οι συμβολικές διαδικασίες έχουν σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη επικοινωνία και επιτρέπουν στα παιδιά να αποκτήσουν πληροφορίες για το περιβάλλον τους. Στα μαθήματα, οι συμβολικές διαδικασίες περιέχουν την αναδιαμόρφωση του χώρου, π.χ. σε δάσος, που καταγράφει πληροφορίες για τον χώρο, τα αντικείμενα και τα γεγονότα. Υπάρχουν αρκετές θεωρίες για την ανάπτυξη των χωρικών συμβόλων και την κατανόηση εννοιών του χώρου και των μορφών αναπαράστασής του από τα παιδιά, όπως, η θεωρία του Piaget και του Vygotsky (στο Γερμανός, 2002), αλλά και η μελέτη για την χωρική ανάπτυξη των παιδιών από την Δόμνα Κακανά (1993).

Και τα τρία παραμύθια εμπεριέχουν πολλούς και διαφορετικούς συμβολισμούς, όπως, τη διάκριση ανάμεσα στο καλό ή το κακό ή και ανάμεσα στο σωστό ή το λάθος. Στην πρώτη περίπτωση, ενδεικτικό παράδειγμα είναι ο συμβολισμός που εμπερικλείουν οι λέξεις *τριαντάφυλλο* και *μπαομπάμπ*. Ο Δημήτρης χρησιμοποιεί τον λόγο για να δηλώσει: «Δεν μου άρεσε η κίνηση, γιατί ήμουν το κακό λουλούδι, αν είχα άλλο ρόλο θα μου άρεσε» ή και της Κυριακής: «Θα έκανα το μπαομπάμπ τριαντάφυλλο...». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν και τα λόγια του Παναγιώτη σε σχέση με το σωστό-λάθος ή το δίκαιο-άδικο: «Φταίνε και τα γουρουνάκια, γιατί δεν δίνανε στο λύκο λίγη ζάχαρη».

Σε μια διαφορετική περίπτωση, συγκεκριμένα όταν ρώτησα τα παιδιά να πουν τη γνώμη τους για τη σχέση ανάμεσα στον μικρό πρίγκιπα και το φίδι, ο Παναγιώτης απέφυγε την απευθείας απάντηση λέγοντας: «Που δάγκωσε το φίδι τον μικρό πρίγκιπα και το τριαντάφυλλο τον χάιδεψε και έγινε καλά». Η απάντηση επικεντρώνεται στο τραύμα και τη θεραπευτική ιδιότητα του αγγίγματος ή στο γεγονός ότι ο θάνατος είναι αναστρέψιμος για τα μικρά παιδιά. Αν και δεν συζήτησα το ζήτημα του θανάτου, ενδεχομένως, για να προστατεύσω τα παιδιά, όμως τα περισσότερα εκτίθενται σε αυτόν καθημερινά, είτε εικονικά μέσω της τηλεόρασης, είτε πραγματικά και προσωπικά μέσα στην ίδια τους την οικογένεια. Επομένως, η προσέγγιση του θέματος, έστω, υπαινικτικά δεν ήταν λάθος.

Διαθεματικές προσεγγίσεις

Η έκφραση του συμβολισμού διαπιστώνεται και από τα έργα που έφτιαξαν τα παιδιά στο πλαίσιο των εικαστικών. Σχεδίασαν ή και ζωγράρισαν τις βιωματικές τους εμπειρίες, και σχολίασαν τις δημιουργίες τους, κάνοντας παρατηρήσεις και κριτικές αναλύσεις-αποτιμήσεις. Στα περισσότερα έργα, η διάταξη και η δομή των σχημάτων, χρωμάτων, σημείων, γραμμών δείχνουν τη φαντασία των παιδιών. Η εσωτερική οργάνωση, η διάταξη των επιμέρους στοιχείων των έργων ζωγραφικής, οι γραμμές, τα σχήματα, οι όγκοι, οι σχέσεις των χαρακτήρων, η επιλογή και χρήση των χρωμάτων αναδεικνύει τον αυθεντικό τρόπο με τον οποίο κάθε παιδί είχε την ευκαιρία να αναπαραστήσει τις εμπειρίες του. Ο Παναγιώτης ζωγράφησε ένα αεροπλάνο με τέσσερις λαβές, από τις οποίες κρατιούνται οι λύκοι, όπως εξήγησε, «για να πηγαίνουν όπου θέλουν». Σημαντικό είναι ότι το παιδί δημιούργησε την εικόνα, πριν ακόμα δει τον μικρό πρίγκιπα να ταξιδεύει στον αέρα κρατώντας από σχοινιά τα πουλιά.

Συμπερασματικά, τα παιδιά ζωγράφισαν ό,τι αισθάνθηκαν και όχι μόνο αυτά που είδαν με τα μάτια τους. Οι εικόνες, μάλλον, αφαιρετικές, δείχνουν και τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών που συνδιαλέγεται με το ονειρικό στοιχείο. Το ύφος των έργων δείχνει ότι τα παιδιά αφομοίωσαν μηνύματα, αξίες, στοιχεία πολιτισμού, γλωσσικές δομές και πιθανόν ανακάλυψαν και την πραγματικότητα του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν (Τσίλιμνη, 2011: 73).

Σφαιρική ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών

Κινητικές-αντιληπτικές ικανότητες

Η ανάπτυξη της κίνησης ήταν αυθόρμητη και αυτοσχεδιαστική ή και καθοδηγούμενη. Περιλαμβάνει την πρωτοβουλία της κίνησης από διαφορετικά μέλη του σώματος, την κίνηση του σώματος ως ολότητας, την απόδοση σχημάτων, την ανάπτυξη της κίνησης στον χώρο-χρόνο με δυναμική. Η ευαισθητοποίηση της κιναισθησίας, της κιναισθητικής αντίληψης και της κιναισθητικής μνήμης παρατηρήθηκε σε πολλές δράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η αντίληψη των παραπάνω και της συμβολικής δύναμης της κίνησης είναι εμφανής στο σχήμα που δίνει ο Ντανιέλ Σ. στο σώμα του τη στιγμή που πρόκειται να αποχαιρετήσει το τριαντάφυλλο. Κάθεται στο πάτωμα με το κεφάλι σκυφτό, μαζεύει τα πόδια του στο στήθος του και κουλουριάζεται. Έπειτα σηκώνεται και αγγίζει το τριαντάφυλλο, το οποίο σταματά να βήχει. Επιστρέφει στην αρχική του στάση-θέση σκεφτικός.

Τα παιδιά γρήγορα συμμετείχαν στις δράσεις με ζωντάνια και ενθουσιασμό, γεγονός που αποδεικνύεται από την επιθυμία τους να επαναλάβουν τις δράσεις. Μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του κόσμου των παραμυθιών και του παιχνιδιού, ανέπτυξαν την ικανότητα επικοινωνίας και την κριτική αναστοχαστική τους σκέψη, διαπίστωση που βασίζεται στην θεωρητική άποψη ότι οι σωματικές εμπειρίες δεν διαχωρίζονται από τις νοητικές διεργασίες (Hanna, 1979·Davies, 2003:61-63). Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της εμπλοκής και της μεταφοράς τους στις φανταστικές καταστάσεις των παραμυθιών, καθοδηγήθηκαν να προβληματιστούν και να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τους χαρακτήρες. Άλλωστε, η εμπειρία αυτή καθαυτή έχει αξία, αλλά η σκέψη πάνω στην εμπειρία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα σημαντική στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Μέσα από τη διδασκαλία, τα παιδιά προσέγγισαν ποιητικά και λογοτεχνικά κείμενα, που δημιουργήθηκαν με φαντασία και ανήκουν σε έναν κόσμο μαγικό, που βρίσκεται συνήθως έξω από τα όρια της πραγματικότητας. Παρόλα αυτά, παραμύθια ακούνε μικροί και μεγάλοι με ευχαρίστηση, γεγονός που οφείλεται στο ότι παρουσιάζουν πραγματικές καταστάσεις της ζωής ή και προβλήματα σε ένα φανταστικό σενάριο, όπου συχνά θριαμβεύει το καλό, εκτός από ορισμένα παραμύθια των αδελφών Grimm. Το αν επηρεάστηκαν από το ποιητικό στοιχείο των παραμυθιών ή αν έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον λόγο μεταφορικά μπορεί να διαπιστωθεί στην πρόταση του Ντάνιελ Σ.: «Τα μαλλιά του είναι κίτρινα και τρέχουν σαν φωτιά».

Συναισθηματικές, αντιληπτικές, κοινωνικές ικανότητες

Η συναισθηματική και αντιληπτική εμπλοκή των παιδιών με την κίνηση και τον δημιουργικό χορό, όπου η απόδοση των ρόλων ή και οι μεταξύ τους συγκρούσεις προϋποθέτουν την σωματική έκφραση, αλλά και τον ήχο και τον λόγο, βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν την γλωσσική τους ικανότητα. Όλα ξεκίνησαν με μίμηση ήχων από το φυσικό περιβάλλον και εξελίχθηκαν σε αυθόρμητη λεκτική αξιολόγηση των δρώμενων, με τη χρήση του λόγου ή και νέων λέξεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η φράση της Μαριαλένας: «Επίτηδες, σημαίνει ότι θέλαμε να τα φάμε [τα δύο γουρουνάκια]». Οι βιωματικές εμπειρίες, σύμφωνα με τον Vygotsky (1993: 367-368), αναπτύσσουν τις γλωσσικές ικανότητες, καθώς η καλύτερη μέθοδος δεν είναι εκείνη που τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά εκείνη όπου και οι δύο αυτές ικανότητες συναντούνται στα παιχνίδια.

Κοινωνικοποίηση και συνεργατικότητα

Τα μαθήματα είχαν βασική επιδίωξη την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην βιωματική εμπειρία της κίνησης και την ικανότητα επικοινωνίας που αυτή συνεπάγεται, μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών. Η επιλογή των παραμυθιών έγινε με στοχασμό ως προς το περιεχόμενο και την εσωτερική τους δομή, με στόχο όχι μόνο την σωματοποιημένη απόδοση των χαρακτήρων και των καταστάσεων που αντιμετώπιζαν, αλλά και την εισαγωγή των παιδιών σε ορισμένα θέματα κοινωνικού προβληματισμού.

Η οργάνωση κάθε μαθήματος έδινε στα παιδιά τη δυνατότητα να πάρουν αποφάσεις για την εξέλιξη μιας δράσης, τι θα συμβεί και γιατί, να σκεφτούν για το πώς θα δώσουν λύση στα προβλήματα ή τα διλήμματα που βίωναν κάθε φορά μέσω της απόδοσης των ρόλων με κριτική σκέψη, διαφορετικά ή και κοινά διλήμματα που πρόβαλε κάθε παραμύθι και μπορεί να είναι γνώριμα στα παιδιά ως στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Κάθε παιδί, μέσα από την δική του μοναδική προσέγγιση, μετέτρεψε το ατομικό στοιχείο σε μια εποικοδομητική διαδικασία μάθησης, που κινείται ανάμεσα στα όρια της συλλογικής κινητικής δράσης και του διαλόγου.

Στα μαθήματα συμμετείχαν ενεργά και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον παιδιά, τα οποία, συνήθως, δεν παίρνουν εύκολα μέρος στις καθημερινές δραστηριότητες. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι ο Ντανιέλ Μ., που ζήτησε τον ρόλο της αλεπούς, ο οποίος σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, σπάνια, ενθουσιαζόταν από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Στο βίντεο φαίνεται ότι στη φάση που γίνεται φίλος με την αλεπού, έχει ένα μόνιμο χαμόγελο ικανοποίησης στο πρόσωπο, ενώ το κορίτσι, που παίρνει μέρος στη σκηνή, συγχρονίζεται μαζί του και κινείται με ιδιαίτερη προσοχή. Πιθανόν, μέσα από αυτόν τον ρόλο το παιδί κάλυψε την ανάγκη αποδοχής του από την ομάδα. Οι δραστηριότητες του επέτρεψαν να έρθει σε επαφή με τους άλλους, να ανακαλύψει νέες πτυχές του εαυτού του, να νιώσει πιο σίγουρος και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση.

Η κατανόηση του «άλλου»

Τα παιδιά ανέπτυξαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν την έννοια του «άλλου» και του «διαφορετικού», που για να τον αποδεχτούν, χρειάζεται να κατανοήσουν τις πράξεις του ή και τις δικές τους. Η παράμετρος αυτή είναι ουσιαστική στο σημερινό σύγχρονο σχολείο, το οποίο προωθεί τη σημασία της κοινωνικής και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης του παιδιού. Στο πλαίσιο των μαθημάτων, βασικός στόχος ήταν να καθοδηγηθούν τα παιδιά που προέρχονται από ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες, ώστε «να ενταχθούν στο υπάρχον κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, να αποκτήσουν επάρκεια γνώσεων μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό, διατηρώντας παράλληλα τη θετική ταυτότητά τους ως μελών της δικής τους πολιτισμικής/εθνοτικής ομάδας» (Feldman, 2009: 383).

Αν και το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας δεν ήταν αυτοσκοπός των μαθημάτων, ωστόσο προωθήθηκε η διάσταση της ισότητας με φυσικό και αισθητικό τρόπο. Το στοιχείο της αισθητικής είναι κεντρικό στον χορό και την σημειωτική ερμηνεία, καθώς η μορφολογία των κινήσεων συνδέεται με αυτά που σημαίνουν. Ίσως, η άποψη αυτή να γίνει περισσότερο κατανοητή από τα εξής λόγια: «Η συνηθέστερη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιούν αρκετοί εκπαιδευτικοί απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είναι ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος ή της σχολικής ζωής με φολκλωρικού τύπου δραστηριότητες, γεγονός που όχι μόνο δεν οδηγεί στην ένταξη των διαφορετικών μαθητών, αλλά συχνά αναπαράγει τα πολιτισμικά στερεότυπα» (Μάγος, 2006: 77).

Ζητήματα φύλου

Και τα τρία παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν στα μαθήματα εμπεριέχουν στερεότυπα σε σχέση με το φύλο. Η έννοια *φύλο*, στα αγγλικά αποδίδεται με τους όρους *gender* (φύλο) και *sex* (γένος). Το γένος αναφέρεται στη σεξουαλική συμπεριφορά, ενώ το φύλο στις κοινωνικές αντιλήψεις για το αρσενικό και το θηλυκό (Feldman, 2009: 261). Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα γίνονται πιο εμφανείς, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και επηρεάζονται όλο και περισσότερο από τους ρόλους που η κοινωνία προβάλλει και επιβάλλει για το κάθε φύλο χωριστά και οι οποίοι ενισχύονται από τους ίδιους τους γονείς.

Στα μαθήματα, βασική προϋπόθεση ήταν να αναλάβουν σταδιακά τα παιδιά διαφορετικούς ρόλους, χωρίς να παραμείνουν προσκολλημένα στο βιολογικό φύλο, που διαμορφώνει τον τρόπο που οι άλλοι αντιμετωπίζουν τα παιδιά, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια βλέπουν τον εαυτό τους. Βέβαια, σήμερα οι θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τα φύλα έχουν αναπτυχθεί και αποδεικνύουν ότι το φύλο ενός ατόμου είναι σύνθετο, περιλαμβάνει αμέτρητα χαρακτηριστικά της εμφάνισης, του λόγου, της κίνησης και άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στο βιολογικό φύλο (βλ. Butler, 2008· Σηφάκη, 2009).

Ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα συχνά συνδέεται με γνωστικές διαδικασίες (cognitive) και εξελικτικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας ή και άλλων επιστημονικών περιοχών. Αν και η έρευνα δεν

περιλαμβάνει τον ορισμό της δημιουργικότητας, ωστόσο αναφέρεται ότι σήμερα οι στερεότυπες προσεγγίσεις για τη δημιουργικότητα έχουν εμπλουτιστεί με τη θεωρία της ροής και άλλες προσεγγίσεις που δείχνουν ότι η δύναμη και η φύση της δημιουργίας δεν γνωρίζει όρια, φραγμούς και πλαίσια. Στην προκειμένη περίπτωση, ταιριάζει η άποψη του Howard Gardner (1994:71), ο οποίος συνδέει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας με την επίλυση προβλήματος (Σέξτου, 2005:21-23). Οι διανοητικές διεργασίες δημιούργησαν εκείνο το πλαίσιο, μέσα στο οποίο έγινε προσπάθεια να δοθεί «λύση» σε διάφορα κινητικά ή και άλλα προβλήματα. Η πρωτοτυπία των κινήσεων των παιδιών, ίσως, δεν είναι σίγουρη. Αυτό που είναι σίγουρο είναι ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους ως μέσον ανακάλυψης των εικόνων και των νοημάτων που κρύβουν τα παραμύθια για τον κόσμο. Τα μαθήματα πρόσφεραν τις κατάλληλες συνθήκες, για να μετασχηματίσουν τα παιδιά τις εμπειρίες τους και να τις προσαρμόσουν σε ένα νέο πλαίσιο αντίληψης για το περιβάλλον που ζουν.

Μεθοδολογική προσέγγιση της αφήγησης παραμυθιών

Κατά την οργάνωση και τη συμμετοχή μου στα μαθήματα, ως ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, είχα έναν τριπλό ρόλο. Αρχικά, διαμόρφωσα την συνοπτική αφήγηση – διασκευή των παραμυθιών, χωρίς να παρεκκλίνω από τα βασικά τους νοήματα. Για να διαμορφώσω το περιεχόμενο κάθε αφηγήματος προσπάθησα να διατηρήσω τις εσωτερικές σχέσεις των κεντρικών χαρακτήρων, που παράγουν το νόημα. Ακόμα, έλαβα υπόψη ότι η διαδικασία της προφορικής αφήγησης στηρίζεται στην τριαδική σχέση: αφηγητής – ακροατής – αφήγημα, που βρίσκονται σε απόλυτη εξάρτηση μεταξύ τους.

Υπ' αυτήν την έννοια, η αφήγηση κάθε παραμυθιού περιλάμβανε: (1) το αφήγημα των γεγονότων, που αναφέρεται σε κάτι που έπραξε ή έπαθε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, (2) το αφήγημα λόγων που περιλαμβάνει α) τον αφηγηματοποιημένο ή αφηγημένο λόγο, κατά τον οποίο τα λόγια του προσώπου ενσωματώνονται στην αφήγηση, β) τον αναφερόμενο λόγο, που περιλαμβάνει τον ευθύ λόγο και γ) τον μετατιθέμενο λόγο, όπου ο ήρωας ενσωματώνεται στο λόγο του αφηγητή. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ορισμένες φορές συμμετείχα ενεργά στις δράσεις, ενώ άλλες παρέμενα στο ρόλο της αφηγήτριας, παρατηρώντας με προσοχή την απόδοση των παιδιών (Ηγκλετον, 1996: 164-165).

Σύγκριση της δραματοποίησης στον χορό και το θέατρο

Το ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο διαφέρει η δραματοποίηση στην εκπαίδευση μέσω του χορού από την εκπαίδευση μέσω του δράματος, μπορεί να απαντηθεί από την έμφαση που δόθηκε στην ανάπτυξη των έμφυτων κινητικών ικανοτήτων των παιδιών και της ευαισθητοποίησης της κιναισθησίας, ως θεμελιώδους μέσου έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων (Preston–Dunlop, 1980), και της ανάπτυξης της κιναισθητικής αντίληψης και κιναισθητικής μνήμης (Gardner, 1983). Στόχος δεν ήταν να δραματοποιήσουν τα παιδιά τα παραμύθια με τον παραδοσιακό τουλάχιστον τρόπο που συνηθίζεται στο νηπιαγωγείο, αλλά να αποδώσουν τις λέξεις και το νόημά τους μέσω της κίνησης και του χορού (Stinson, 1988: 2). Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό που διαφοροποιεί την προσέγγιση του χορού από του θεάτρου είναι ότι οι δράσεις δεν περιορίζονται στη μιμική ή την παντομίμα. Αντίθετα, εμπλουτίζονται με κινήσεις και αισθητηριακές εμπειρίες που ταιριάζουν στο εκάστοτε θέμα διερεύνησης (Preston–Dunlop, 1980: 154-155).

Εννοιολογική σχέση της κίνησης με τον λόγο

Από την παραπάνω συνοπτική περιγραφή των κινητικών δράσεων και των απόψεων που διατύπωσαν τα παιδιά, φαίνεται καθαρά ότι έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν με την κίνηση ή τις λέξεις μονολόγους ή διαλόγους στους οποίους εκφράζουν συναισθηματικές διαθέσεις, ιδέες ή και συμβολικές έννοιες. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά χρησιμοποίησαν τον λόγο με δική τους πρωτοβουλία κατά την αφήγηση, ενώ σε άλλες, μέσω των κινήσεων και των στάσεων του σώματος, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματα που ένοιωθαν εκείνη την στιγμή.

Αν και ποτέ δεν δόθηκε έμφαση στη λέξη *χορός*, τα κορίτσια ανέφεραν τουλάχιστον σε δύο περιπτώσεις στις συζητήσεις ότι έμαθαν να χορεύουν. Τα παιδιά γοητεύτηκαν από τα παιχνίδια, τις δράσεις του πετάγματος με τα πουλιά, το άναμμα και το σβήσιμο των φαναριών, κτλ. Στο πλαίσιο της έρευνας, ο χορός δεν ήταν μόνο μια μέθοδος σωματικής εκπαίδευσης, ούτε μια απλή τεχνική, αντίθετα ήταν ένα μέσον αισθητικής εμπειρίας, όπου το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διαδικασία και όχι στο προϊόν, αφού μιλάμε για την λειτουργία της τέχνης στο σχολείο και μάλιστα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

8.2. Γενικά συμπεράσματα

Οι στόχοι της έρευνας επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Η εργασία παρέχει τεκμηριωμένες πληροφορίες για την ανάπτυξη της κίνησης και της σωματικής έκφρασης μέσα από τον δημιουργικό χορό σε συνδυασμό με την αφήγηση παραμυθιών, «[...] με οφέλη σε βασικούς τομείς όπως αυτός της γλώσσας, της επικοινωνίας, της μαθησιακής διαδικασίας, [...] της αποδοχής της διαφορετικότητας [...], της αντίληψης της πραγματικότητας [...]» (Τσιλιμένη, 2011:103). Τα παιδιά ξεκίνησαν με απλές δράσεις και ιδέες (δραστηριότητες ανακάλυψης του γνωστικού σχήματος του σώματος και της ανάπτυξης της κίνησης στον χώρο) και σταδιακά καθοδηγήθηκαν να συζητούν κατεστημένες ιδέες, για παράδειγμα, σχετικά με την ετερότητα, αλλά και να νοηματοδοτούν μέσω της κίνησης του σώματος εμπειρίες και μνήμες που δεν μπορούν να αποδοθούν μέσω του λόγου.

Τα μαθήματα ενεργοποίησαν τις αισθήσεις των παιδιών, ανέπτυξαν τη φαντασία τους, έδωσαν διέξοδο στην έκφραση συναισθημάτων, αντιλήψεων και προβληματισμού και εμπλούτισαν τις γνώσεις τους. Αυτού του είδους τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπου το παιδί συμμετέχει βιωματικά, ενεργεί, βρίσκεται σε εγρήγορση και αφομοιώνει πιο εύκολα τις νέες πληροφορίες που δέχεται, είναι η πλέον ενδεδειγμένη και για την νοητική του ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2009: 486).

Τα ευρήματα της έρευνας συνοψίζονται στα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

-Τα παιδιά είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τον συμβολισμό των παραμυθιών, από τα πιο συγκεκριμένα έως τα πιο αφαιρετικά τους νοήματα.

-Οι συμβολικές έννοιες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών, τη συμμετοχή τους στις δράσεις και την ικανότητα να απαντούν σε ερωτήσεις ή και να κάνουν ουσιώδη σχόλια ή παρατηρήσεις.

-Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν στο διάλογο κάνοντας σχόλια, αναλύσεις, υποθέσεις, κριτική και παρατηρήσεις, επιδοκιμάζοντας ή αποδοκιμάζοντας τις πράξεις των χαρακτήρων.

-Οι διδακτικές μέθοδοι των μαθημάτων αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για την καλλιέργεια της εικαστικής έκφρασης των παιδιών. Οι τεχνικές, τα υλικά και η θεματολογία των παραμυθιών μπορούν να αποτελέσουν μέσον ανάπτυξης της εικαστικής έκφρασης των παιδιών, με τη μορφή της αναδημιουργίας.

-Τα παιδιά κατανόησαν τα παραμύθια μέσα από τις αρχές της διακειμενικότητας, καθώς οι σωματικές δράσεις, οι εικόνες που είδαν και δημιούργησαν και οι απόψεις που διατύπωσαν, δείχνουν ότι μετουσιώθηκαν σε «αναγνώστες», ακόμα και αν δεν γνωρίζουν ανάγνωση.

-Η ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της τέχνης και τους έδωσε τη δυνατότητα να ξεφύγουν από την σχολική καθημερινότητα. Η διαθεματική σύνδεση των τεχνών διευκόλυνε την ανάπτυξη του ιδιαίτερου ταλέντου κάθε παιδιού.

-Σε προσωπικό επίπεδο, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος ήταν μέσον για να εφαρμόσω νέες ιδέες στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, μέσω της διδασκαλίας των τεχνών, να βελτιώσω τις μεθόδους αξιολόγησης, αλλά και να αλλάξω προηγούμενες στάσεις μου και συμπεριφορές. Τα μαθήματα αποτέλεσαν εργαλείο επαναπροσέγγισης πολλών θεμάτων που διδάσκονται καθημερινά μέσα στην τάξη. Από κοινού με τα παιδιά εξετάσαμε αξίες, όπως η φιλία, η επικοινωνία, ο σεβασμός προς τον άλλο, η σχέση μας με τη φύση και το περιβάλλον, η αίσθηση του δικαίου, τα οποία συνθέτουν το ιδεολογικό υπόβαθρο αυτής της εργασίας. Ο συνδυασμός του δημιουργικού χορού με την δραματοποιημένη αφήγηση παραμυθιών, ήταν μια συνειδητή επιλογή, καθώς δεν απαιτεί τη βαθιά γνώση του χορού σε επίπεδο ειδικότητας. Τέλος, κατά τη δύσκολη φάση της συγγραφής της έρευνας, είχα τη δυνατότητα να μεταφέρω το σύνθετο σύστημα της κίνησης στο σύστημα του λόγου, μια διαδικασία αντίθετη από αυτό που είχαν να κάνουν τα παιδιά.

Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας παρέχουν ιδέες για το πώς μπορεί να ενταχθούν οι τέχνες στην προσχολική εκπαίδευση, αλλά και νέες προσεγγίσεις για την καλλιέργεια της κίνησης μέσω της δραματοποιημένης αφήγησης παραμυθιών. Αν και υπάρχουν πολλές έρευνες που ασχολούνται με τη δραματοποίηση παραμυθιών, δεν υπάρχουν παραδείγματα στα οποία να δίνεται έμφαση στον δημιουργικό χορό. Η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας βασίζεται στην συμμετοχική μου παρουσία στα μαθήματα, την αλληλεπίδραση

ανάμεσα σε εμένα και τα παιδιά και την εμπειριστατωμένη περιγραφή της διδασκαλίας και μάθησης μέσω του δημιουργικού χορού.

8.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η μελέτη αυτή έχει προφανώς κάποιους περιορισμούς ή και αδυναμίες. Το πιο σημαντικό είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος, 19 παιδιά, ή και το δεδομένο ότι η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο σχολείο. Άρα, τα αποτελέσματα θα ήταν διαφορετικά, αν υπήρχε δυνατότητα επέκτασης της έρευνας και σε άλλες περιοχές της χώρας, με ειδικά γεωγραφικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν λίγα μόνο παραμύθια, γεγονός που οφείλεται στη χρονική διάρκεια της έρευνας, αλλά και την έλλειψη βιβλιογραφικών πηγών κατά την παραμονή μου στην Σκόπελο. Αυτός ήταν και ο λόγος που δεν αναζήτησα ελληνικά παραμύθια με ίδια θέματα. Ένα τελευταίο ζήτημα σχετίζεται με την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, μέθοδος που χρησιμοποιείται στον έλεγχο της αξιοπιστίας στη συλλογή και την ανάλυση των στοιχείων μιας έρευνας. Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας χορού δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση η τριγωνοποίηση (Denzin & Lincoln, 2000: 391-393).

8.4. Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Λαμβάνοντας υπόψη, ότι η έρευνα του χορού στην χώρα μας είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, θα μπορούσε μια μελλοντική μελέτη να επικεντρωθεί στο αντικείμενο του δημιουργικού χορού ως μέσου διδασκαλίας και μάθησης σε παιδιά όχι μόνο προσχολικής ηλικίας, αλλά και σε μαθητές πρωτοσχολικής και μέσης εκπαίδευσης. Μελλοντικοί ερευνητές μπορεί να εστιάσουν σε μεγαλύτερης εμβέλειας εκπαιδευτικές έρευνες στο πλαίσιο διαμόρφωσης της καλλιτεχνικής και της αισθητικής παιδείας, οι οποίες να απευθύνονται όχι μόνο σε παιδιά της περιφέρειας αλλά και των μεγάλων αστικών κέντρων.

8.5. Επίλογος

Η σημασία των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία μνημονεύεται ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, από τον John Dewy (1939). Το ερώτημα που προκύπτει στην προκειμένη

περίπτωση είναι: αν οι τέχνες εκτιμώνται όσο πρέπει, καθώς η εκπαίδευση ενδιαφέρεται κυρίως για μαθητές που συγκεντρώνουν υψηλές βαθμολογίες στις γραπτές εξετάσεις, συσσωρεύοντας μεγάλο αριθμό γνώσεων, ίσως, χωρίς κανένα νόημα. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνει υπόψη, ότι κάθε παιδί μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό και όχι με την ίδια για όλους τακτική, ζητήματα τα οποία αναλύει διεξοδικά ο Gardner στη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη.

«Η τέχνη βοηθά τα παιδιά να χειριστούν και να κατανοήσουν τα αντικείμενα, τους ήχους, τα σχέδια, τα χρώματα, τις μορφές, τα σχήματα [...] τους προσφέρει ακόμα τη δυνατότητα να αναφερθούν, να εξηγήσουν ή να εκφράσουν κάποια πτυχή του κόσμου τους» (Gardner, 1982, στο Κακανά, 2008: 258). «Οι τέχνες παρέχουν πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν, αναφέροντας κάποια εμπειρία τους [...], καθώς επίσης και να αποκτήσουν νέες εμπειρίες, διευρύνοντας τον κόσμο τους [...]. Οι τέχνες άλλωστε, συνδέονται έντονα με τη συναισθηματική, αισθητική, ψυχοκινητική περιοχή και τη γλώσσα και αλληλοεπηρεάζονται από αυτές» (Κακανά, 2008: 258).

Οι τέχνες επιτρέπουν στο παιδί να δράσει μέσα από την αδιαχώριστη διαδικασία της κίνησης-σκέψης, να διερευνήσει, να αυτοσχεδιάσει και τελικά να οδηγηθεί στη γνώση. Η κίνηση και ο δημιουργικός χορός βοηθούν τα παιδιά να θυμούνται με το σώμα πράγματα που μπορεί να έχουν ξεχάσει κατά την παράδοση ή την απλή ανάγνωση.

Θα ολοκληρώσω την παρουσίαση με μια παραπομπή του χορογράφου Wim Vandekeybus, ο οποίος λέει τα εξής: «Η ένταση των στιγμών, όταν δεν έχεις επιλογή, όταν άλλα πράγματα έχουν αποφασιστεί για σένα, όπως το να ερωτευτείς, ή το δευτερόλεπτο πριν να συμβεί το ατύχημα, που εμφανίζονται ξαφνικά, χωρίς εισαγωγή, είναι σημαντική [...] λόγω της ακρότητάς τους και όχι για τη σημασία που πρέπει να δοθεί σε αυτές. Η απόφαση να χρησιμοποιήσω αυτό ως βασικό υλικό για μια θεατρική σύνθεση είναι τουλάχιστον μια παράδοξη πρόκληση, λαμβάνοντας υπόψη ότι μια θεατρική παράσταση είναι ένα γεγονός επαναλαμβανόμενο και ελέγξιμο. Ίσως, όταν όλα έχουν ειπωθεί και γίνει, το σώμα δεν θυμάται τίποτα και τα πάντα είναι μια λεπτή ψευδαίσθηση της έλλειψης, που βοηθά να καθορίσει ή να εξαντλήσει το παιχνίδι».

Βιβλιογραφία

Στην ελληνική γλώσσα

- Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*. Μετάφραση: Γ. Παρίσης. Αθήνα: Πατάκης.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μετάφραση: Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης*, στο Μέσσιου, Δ., (2003). *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79-88.
- Γκαρωντύ, Ρ. (2008). *Ο Χορός στη Ζωή*. Μετάφραση: Μ. Τσούτσουρα. Αθήνα: Εκδόσεις Ηριδανός.
- Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2004). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργικότητα & Μεταμορφώσεις*, πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2004. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Christensen, L. B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1939). *Ελευθερία και Πολιτισμός*. Μετάφραση Μ. Οικονομίδου και Θ. Χαραλαμπίδη. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Γ. Παπαδημητρίου.
- Δημητρούλια, Τ. (2012). «Διακειμενικότητα και μετάφραση: Μεταφράζοντας αρχαιοελληνικούς μύθους από τα γαλλικά στα ελληνικά», στο *Τριαντάφυλλα και Γιασεμιά*,

Τιμητικός Τόμος για την Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού, επιμέλεια Ζ. Ι. Σιαφλέκης και Ε. Λ. Σταυροπούλου, 2012:361-377. Αθήνα: Gutenberg.

-Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. Μετάφραση: Θ. Γραμματάς. Αθήνα: Τυπωθήτω.

-Faure, G. & Lascar, S. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Μετάφραση: Α. Στρουμπουλή. Αθήνα: Gutenberg.

-Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη, τόμος Α*. Επιστημονική επιμέλεια: Ηλίας Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Gutenberg.

-Genette, G. (2007). *Σχήματα III, ο λόγος της αφήγησης: δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

-Gough, M. (2008). *Γνωριμία με τον χορό. Οδηγός δημιουργικής διδασκαλίας για τον έντεχνο χορό*. Μετάφραση Κ. Σαβράμη. Αθήνα: Εκδόσεις DIAN.

-Ηγκλετον, Τ. (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Μετάφραση: Μ. Μαυρόνας. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

-Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*, επιμ. Γ. Σίμου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

-Καψωμένος, Ε. (2004). *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

-Κλάιν, Μ. (1979). *Η ψυχανάλυση των παιδιών*. Μετάφραση Μ. Λώμη. Αθήνα: Πύλη.

-Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.

-Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου, Κ. (1996). *Η Τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Πατάκης.

-Κράους, Ρ. (1980). *Ιστορία του χορού*. Μετάφραση Γ. Σιδηρόπουλος και Μ. Κακαβούλια. Αθήνα: Νεφέλη.

-Λαμπρέλλη, Λ. (2010). *Λόγος εύθραυστος και αθάνατος. Προσέγγιση στην τέχνη της αφήγησης και την αθέατη πλευρά των μαγικών παραμυθιών*. Αθήνα: Πατάκης.

-Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.

- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουδατσάκης, Τ. Ε. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπαρμπούση, Β. (2004). *Ο χορός στον 20ο αιώνα. Σταθμοί και πρόσωπα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπάτλερ, Τζ. (2008). *Σώματα με σημασία*. Μετάφραση Π. Μαρκέτου, επιμέλεια Α. Αθανασίου. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Μώρου, Α. (2002). «Δραματοποίηση: από το κείμενο στη σκηνή της τάξης. Ένα παράδειγμα, «Οδύσσεια» Ομήρου», στο *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 22, Απρίλιος 2002.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος.
- Παπαπαύλου, Μ. (2004). «Ανθρωπολογική Αντιπρόταση: Ο Χορός ως Πολιτισμική Διαδικασία», στο *Αρχαιολογία και Τέχνες*, τεύχος 92:1-16.
- Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Peri, M. (1994). *Δοκίμια αφηγηματολογίας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Πουρκός, Μ. (2009). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία*. Μετάφραση: Β. Αθανασόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Μετάφραση: Α. Ζαφειρίου. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαβράμη, Κ. (επ.) (2009). *Χορός και αφηγηματικότητα. Πρακτικά Ημερίδας*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Σαβράμη Κ. (1990). *Κινησιογραφικά*. Αθήνα: Αφοί Ρόη.

- Saint Exupery de, A. (1997). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*. Μετάφραση: Στρατής Τσίρκας. Αθήνα: Ηριδανός.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιλιμένη, Τ., Συμυρναίος Α., Γραίκος, Ν. (2013). *Αφήγηση και φιλιαναγνωσία στην εκπαίδευση. Πρακτικά Ημερίδας*. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσουβαλά, Μ. (2006). *Χορός και Εκπαιδευτική Διαδικασία: Ένα βιωματικό πρόγραμμα διερεύνησης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων διδασκαλίας του χορού σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
- Φρυδάκη Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χουιζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Στην αγγλική γλώσσα

- Adshead-Lansdale, J. (Ed.) (1999). *Dancing texts: Intertextuality in interpretation*. London: Dance Books.
- Banes, S. (1987). *Terpsichore in Sneakers: Post-Modern Dance*. Boston: Wesleyan.
- Davies, M. (2003). *Movement and Dance in Early Childhood*. London: Paul Chapman Publishing.
- Denby, E. (1968). *Looking at the Dance*. New York: Horizon.

- Denzin N., K. & Lincoln, Y., S. (Eds) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Feldman, D., H., Csikszentmihalyi, M., Gardner, H. (1994). *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins.
- Hodgson, J. (2001). *Mastering Movement: The Life and Work of Rudolf Laban*. London: Methuen Publishing.
- Horton- Fraleigh, S. & Hanstein, P. (Eds.) (1999). *Researching Dance: Evolving Modes of Inquiry*. London: Dance Books.
- Humphrey, H. J. (1987). *Child development and learning through dance*. New York: AMS Press.
- Kakana, D. (1993). Etude comparative sur la conception de l'espace scolaire: Le dessin de leur espace scolaire des enfants grecs et français de 4 à 6 ans, *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή του τμήματος Sciences de l'éducation, του Πανεπιστημίου των Ανθρωπιστικών Επιστημών του Strasbourg II - USHS (Γαλλία)*.
- Neelands, J. (2004). *Beginning drama 11-14*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. & Goode, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of available forms in theatre and drama*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Neugebauer, B. (2005). *Curriculum: Art, music, movement, drama- a beginnings workshop book*. United Kingdom: Child Care Info Exchange.
- Magos, K. & Tsouvala, M. (2011). "Dancing with the 'other': An action research project in a children's social care institution", στο *Action Research in Education*, Volume 2, 2011: 62-70.
- Preston-Dunlop, V. ([1963]1980). *A Handbook for Modern Educational Dance*. Great Britain: MacDonald & Evans.
- Preston-Dunlop, V. & Sanchez-Colberg, A. (2002). *Dance and the Performative: Laban and beyond*. London: Verve Publishing.

- Russell, J. (1987). *Creative Dance in the Primary School*. United Kingdom: Northcote House.
- Smith-Autard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A & C Black.
- Stinson, S. (1988). *Dance for young children: Finding the magic in movement*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Vygotsky, L. S. (2004). "Imagination and Creativity in Childhood", στο *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, January–February 2004: 7–97.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London and New York: Routledge.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις

- Bettelheim, B. (1989). *The Uses of Enchantment*. New York: Alfred Knopf. Ανακτήθηκε 1.5.2014, από <http://www.sccs.swarthmore.edu/users/07/pkatz1/itw/tales/enchantment1.pdf>
- Govas, N. (2001). *Paixnidia Rolon*. Ανακτήθηκε 7.7.2014, από dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS.../Govas_10PaixnidiaRolon.doc
- Καρατάσου, Κ. (2008). *Διακειμενικές σχέσεις, ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε 17.8.2014 από www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i2.pdf
- Kenney, K. & Wagner, M. *Why Are Fairy Tales Important for Young Children?* Ανακτήθηκε 1.5.2014, από <http://imagination.soup.net/2012/02/fairy-tales-are-essential-to-childhood/>
- Κουτσελίνη, Μ. (2010). *Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων*. Ανακτήθηκε 24.6.2014, από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf
- Μάγος, Κ. *Στον Ωκεανό, χωρίς σωσίβιο...* Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013-2014 στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Έρευνα με έμφαση στη Διδακτική και Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες. Ανακτήθηκε 3.9.2014, από www.kedek.inpatra.gr/seminario3/diapolitismiki.pdf
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development*: Ανακτήθηκε 26.6.2014, από http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/24_AR.pdf

-Robinson, K. (2012). Το σχολείο σκοτώνει τη δημιουργικότητα. Ανακτήθηκε 27.6.2014, από <http://www.youtube.com/watch?v=w5JJAuSYX4k>

-Σηφάκη, Ε. (2009). Φύλο και κριτική θεωρία. Ανακτήθηκε 2.9.2014, από <http://www.fylopedia.uoa.gr/index.php?>

Άρθρα χωρίς συγγραφέα

-6^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θεατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 10.6.2014, από <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/265-340s.pdf>

-Laban Movement Analysis: A Tool for any Actor, ανακτήθηκε 10.6.2014, από <http://www.ista.co.uk/downloads/LabanMovementbyJillianCampana.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Προερευνητικό Στάδιο

Σημειώσεις από το Ημερολόγιο

Το εαρινό εξάμηνο 2013, συμμετείχα ενεργά στο μάθημα «Κινητικές δραστηριότητες και παιδαγωγικές αρχές του δημιουργικού χορού». Συνοπτικά, το μάθημα περιλάμβανε την ανάπτυξη της κίνησης στον χώρο και στον χρόνο σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, παιχνίδια για την ενεργοποίηση του σώματος και της φωνής, ασκήσεις συνεργασίας και επικοινωνίας, θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμούς και δραματοποίηση, δημιουργική αξιοποίηση των θεατρικών στοιχείων της κίνησης, της σωματικής έκφρασης και του ρυθμού μέσα από ανοικτές διερευνητικές προσεγγίσεις. Με τις φοιτήτριες του Τμήματος, δουλέψαμε το συντονισμό των μελών του σώματος, αλλά και το συντονισμό με τα μέλη της ομάδας, την αυτοσυγκέντρωση και την ικανότητα παρατήρησης, την ετοιμότητα και την εγρήγορση.

Τα μαθήματα ξεκινούσαν με ασκήσεις στο πάτωμα, συνήθως με βάση ιδεοκινητικές προσεγγίσεις και στη συνέχεια με κινητικές προσεγγίσεις. Τα στοιχεία αυτά συνδέονταν στη συνέχεια, όπου ακολουθούσε η ειδική θεματική. Περίπου, δηλαδή, το πρώτο μισάωρο ήταν αφιερωμένο στην προθέρμανση-ενεργοποίηση, η οποία γινόταν κυρίως από την διδάσκουσα και κάποιες φορές από δύο συγκεκριμένες φοιτήτριες. Πριν και κυρίως μετά τα μαθήματα γινόταν πάντα μια συζήτηση-αξιολόγηση, εστιάζοντας στην ανάλυση και κατανόηση των στοιχείων της κίνησης που είχαμε δουλέψει και πώς θα μπορούσε αυτό να βελτιωθεί.

Τα μαθήματα παρακολουθούσε και μια μικρή ομάδα αλλοδαπών, δύο με τρία άτομα, που ζουν στο κέντρο φιλοξενίας «Άρσις» της Μακρυνίτσας. Οι φοιτήτριες τους δέχτηκαν στην ομάδα σαν ισότιμα και ισάξια μέλη. Από την άλλη, οι νέοι ένιωθαν κάπως άβολα στην αρχή, δύσκολα, επικοινωνούσαν με τον λόγο, καθώς δεν γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα. Αντιμετώπιζαν τα δικά τους προβλήματα, εργάζονταν, πότε ήταν κουρασμένοι, πότε εξαντλημένοι [...]. Παρόλα αυτά, εκφράζονταν άνετα και παραστατικά, μέσα από

την κίνηση. Στη συζήτηση, απέφευγαν να μιλάνε, συνήθως, αλλά μέσω της κίνησης εξωτερίκευαν την χαμένη τους αξιοπρέπεια, την οποία δεν μπορούσαν να εκφράσουν με λόγια. Όμως, αυτό για το οποίο, πιθανόν αισθάνονταν μειονεκτικά απέναντί μας και δεν ήταν τίποτα άλλο παρά η αδυναμία τους να εκφραστούν με λέξεις, το απέδιδαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσω της κίνησης και του χορού.

Τα αντικείμενα και τα υλικά που, συνήθως χρησιμοποιούσαμε στις δράσεις, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθήματος, ήταν κορδέλες, πούπουλα, κείμενα από εφημερίδες και περιοδικά. Στα πρώτα μαθήματα, για αρκετά μεγάλο διάστημα, προσπαθούσαμε να ενεργοποιήσουμε το σώμα μας, συντονίζοντας μάτια, μυαλό και σώμα, να μάθουμε να παρατηρούμε τι συμβαίνει γύρω μας, χωρίς να αποσυντονιζόμαστε και παράλληλα να ελέγχουμε τις κινήσεις μας και αυτές των άλλων στο χώρο. Αποτελούσαμε, δηλαδή, μέρος και όλον του συνόλου, τότε σαν εντελώς ξεχωριστές οντότητες και τότε σαν ομάδα, σαν ένα σπειροειδές σχήμα που μας θυμίζει τη θέση μας στο χώρο και στο σύμπαν.

Άλλες φορές, προσπαθούσαμε να βρούμε πρωτότυπους τρόπους για να κινηθούμε στον χώρο, αλλάζοντας φορά ή κατεύθυνση, προσέχοντας να μην πέφτει ο ένας πάνω στον άλλον, να μην κάνουμε τα ίδια κοινότυπα πράγματα, αφού στόχος ήταν η ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Συχνά, όλα αυτά φαίνονταν περίεργα και δυσανασχετούσαμε, ίσως, επειδή ποτέ κανείς δεν μας δίδαξε με αυτόν τον τρόπο. Νομίζω, ότι αυτός ήταν ένας από τους λόγους που καθυστερούσαμε σαν άτομα και σαν ομάδα να συντονιστούμε και να λειτουργήσουμε. Το σχολείο, δυστυχώς, δεν μας έχει εκπαιδεύσει με τέτοιου είδους δημιουργικά προγράμματα και κατά συνέπεια είναι δύσκολο να αποδεχτούμε καθετί καινούργιο και διαφορετικό.

Αφού ολοκληρώθηκε ένας κύκλος μαθημάτων, ασχοληθήκαμε με περισσότερο ιδιαίτερες δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση μιας ιστορίας, που διαβάσαμε στις σελίδες μιας εφημερίδας. Κατά τη γνώμη μου, αυτό αποτέλεσε το πιο δύσκολο κομμάτι όλων των μαθημάτων, γιατί δεν είχα ποτέ ξανά δοκιμάσει κάτι ανάλογο σε μάθημα και μάλιστα με αληθινή υπόθεση και όχι με κάτι φανταστικό, στο οποίο αυτοσχεδιάζεις πιο εύκολα. Μέσα σε λίγα λεπτά, έπρεπε να σκεφτείς, να συντονιστείς, να συνεργαστείς με τα άλλα μέλη της ομάδας και να εκφράσεις σε όλους τους άλλους μέσω του σώματός σου, όλα εκείνα που θα

ήθελες να πεις και να μεταδώσεις. Χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες και καθεμιά παρουσίαζε διαφορετικό θέμα, ανάλογα με το κείμενο ή και το άρθρο που είχε διαβάσει.

Σε κάθε ομάδα υπήρχε ένας αρχηγός που συντόνιζε τους άλλους και έπαιρνε τις τελικές αποφάσεις. Ο χρόνος ήταν περιορισμένος και ως τούτου κάποιες ομάδες δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν τη θεματική τους. Κατά κοινή παραδοχή, όπως προέκυψε από τη συζήτηση, όλοι νιώσαμε μια πίεση και με δυσκολία κατορθώσαμε να εκφράσουμε με το σώμα μας, αυτά που σε λίγα λεπτά θα μπορούσαμε να περιγράψουμε με λέξεις. Μπορώ να πω, ότι ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία που θα τη θυμάμαι πάντα, γιατί με έκανε να δω κάποια πράγματα διαφορετικά και μου πρόσφερε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, σκέψης και δημιουργίας.

Σε κάποια τη φάση, δίδαξα το πρώτο μου μάθημα στις φοιτήτριες. Όπως έχω αναφέρει, πριν από κάθε μάθημα συνηθίζαμε να κάνουμε ορισμένες ασκήσεις χαλάρωσης ή και ενδυνάμωσης. Σ' αυτό το κομμάτι με βοήθησαν δύο φοιτήτριες και ακολούθησε το κυρίως μέρος. Το μάθημα έγινε την Πέμπτη 4.4. 2013 στην αίθουσα χορού του Πανεπιστημίου. Η προσέλευση ήταν σχετικά μικρή και μια εργασία που μας είχε αναθέσει η διδάσκουσα και είχε σχέση με τα πουλιά και πώς κινούνται ελεύθερα στον ουρανό για να το συνδέσουμε με την Λίμνη των Κύκνων, δεν την είχαν ετοιμάσει οι περισσότερες. Ο λόγος, πιθανόν, είναι ότι είχαν ήδη ενημερωθεί ότι θα απουσίαζε η διδάσκουσα. Στο προηγούμενο μάθημα, είχε ζητήσει να γράψουμε ένα δικό μας ποίημα που αφορούσε την κίνηση των πουλιών ή να ζωγραφίσουμε κάτι σχετικό με αυτό ή να το εκφράσουμε με όποιο τρόπο θέλαμε.

Στην αρχή, οι περισσότερες φοιτήτριες έδειχναν απρόθυμες να συνεργαστούν και να πάρουν μέρος στις δραστηριότητες. Συμμετείχαν μόνο δύο-τρεις και οι άλλες παρακολουθούσαν, σχολιάζοντας τον τρόπο διδασκαλίας και διεξαγωγής του μαθήματος. Επειδή, αντιλαμβανόμουν όλα αυτά και αισθανόμουν αμήχανα, προσπάθησα να τις προσεγγίσω χορεύοντας μαζί τους στους ρυθμούς της κλασσικής μουσικής, αλλά και της RNB μουσικής. Πριν περάσουμε στο δεύτερο μέρος του μαθήματος, σύμφωνα με τις οδηγίες της διδάσκουσας, καθίσαμε στους πάγκους και συζητήσαμε γι' αυτά που επρόκειτο να κάνουμε, για τα πουλιά και ακούσαμε τη μουσική από την *Λίμνη των Κύκνων* σε μουσική του Tchaikovsky.

Έπειτα, πρότεινα να γράψουμε μια ιστορία, αλλά δεν νομίζω ότι άρεσε και πολύ η ιδέα. Τότε, μια φοιτήτρια πρότεινε ν' αρχίσουμε να χορεύουμε και όποια έχει έμπνευση να γράφει μια φράση ή πρόταση σ' ένα λευκό χαρτί που υπήρχε πάνω στους πάγκους. Το σκεπτικό ήταν να πηγαίνει κάθε φορά και μια διαφορετική φοιτήτρια να διαβάσει τη φράση που έχει γράψει η προηγούμενη και να προσπαθεί να την αποδώσει μέσω της κίνησης του σώματος. [...] Στις δύο αυτές δραστηριότητες έπρεπε να πάρουν μέρος όλες οι φοιτήτριες, τουλάχιστον για μία φορά.

Στο τέλος, κάναμε την καθιερωμένη συζήτηση και μια κοπέλα που δεν συμμετείχε λόγω τραυματισμού, είπε ότι στην τελευταία φάση του μαθήματος απελευθερώθηκαν όλες οι φοιτήτριες και έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό. Το υλικό που χρησιμοποιήσαμε ήταν πούπουλα σε μαύρο και άσπρο χρώμα, που συμβόλιζαν τον μαύρο και τον άσπρο κύκνο, αντίστοιχα. Κατά την εκτέλεση, είχαμε τοποθετήσει τα στρώματα στο πάτωμα, ενωμένα, σχηματίζοντας ένα παραλληλόγραμμο. Κάτι, που όπως υποστήριζαν οι φοιτήτριες, τις διευκόλυνε να κινηθούν, γιατί δεν τις ενοχλούσε το σκληρό πάτωμα. Μια ακόμη σημαντική παρατήρηση είναι ότι η ομαδική συμμετοχή βοηθάει περισσότερο στην έκφραση και απελευθέρωση των συναισθημάτων. Επίσης, παρατήρησα ότι, δυστυχώς, οι φοιτήτριες δεν είχαν ακούσματα κλασσικής μουσικής και συμμετείχαν περισσότερο όταν η μουσική ήταν πιο εμπορική.

Αφού ολοκληρώθηκε ένας κύκλος μαθημάτων στον εσωτερικό χώρο, ακολούθησαν δύο μαθήματα στη φύση, συγκεκριμένα στο πάρκο του Αγίου Κωνσταντίνου και την παραλία του Αναύρου, όπου παρατηρήσαμε τη φύση, δουλέψαμε ενσυναισθητικά και χαρήκαμε το φυσικό περιβάλλον. Οι ασκήσεις αισθητηριακής αντίληψης ή και ενσυναίσθησης είχαν στόχο να γνωρίσουμε τον φυσικό κόσμο με διαφορετικό τρόπο και μέσα από μια άλλου είδους προσέγγιση. Δουλέψαμε, κυρίως, σε ζευγάρια, περπατήσαμε στον ανοιχτό χώρο με μάτια κλειστά με βοηθό ή και χωρίς, μυρίσαμε τα αρώματα της φύσης, ακούσαμε το θρόισμα των φύλλων, αγγίξαμε τις πέτρες και άλλα φυσικά αντικείμενα και τέλος, όσες ήθελαν, κολύμπησαν στη θάλασσα. Και στα μαθήματα εξωτερικού χώρου, το τελευταίο μισάωρο ήταν αφιερωμένο στη συζήτηση εφ' όλης της ύλης και την κατανόηση των δράσεων.

Η διδασκαλία στοχεύει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των φοιτητριών στον χορό, αλλά και την ανάπτυξη της ικανότητας σχεδιασμού αντίστοιχων μαθημάτων για παιδιά. Για να γίνει αυτό δυνατό δίνεται έμφαση στην δημιουργία δραστηριοτήτων, ώστε να μπορούν μελλοντικά οι φοιτήτριες να οργανώνουν και να σχεδιάζουν μαθήματα διδασκαλίας χορού. Τα μαθήματα ήταν η αφετηρία και το έναυσμα για να σκεφτώ και να οργανώσω αυτά που θα δίδασκα στο πιλοτικό στάδιο, μετά από προσαρμογή στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η συμμετοχή μου στα μαθήματα και η δυνατότητα παρατήρησης των δράσεων για μένα, ως ερευνήτρια και φοιτήτρια, με έκανε να πειραματιστώ, να σκεφτώ για ποιο λόγο μπορεί να γίνεται κάτι και να είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω τις πληροφορίες στην τάξη, αλλά και στην προσωπική μου ζωή. Λειτουργήσε ως ένα επιμορφωτικό σεμινάριο που βοήθησε να μάθω καινούργια και διαφορετικά πράγματα, τα οποία μέχρι τότε δεν γνώριζα και δεν φανταζόμουν ότι υπάρχουν.

Πιλοτικό Στάδιο

29.8.2013: Συνέντευξη με την Έλενα Τριανταφυλλίδη

Η συνέντευξη συμφωνεί με τον κώδικα δεοντολογίας σχετικά με τις ποιοτικού χαρακτήρα συνεντεύξεις. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν, λαμβάνοντας υπόψη τις σπουδές και τις γνώσεις της Έλενας Τριανταφυλλίδη, η οποία έχει πτυχίο Φυσικής Αγωγής και Νηπιαγωγού. Συζητήσαμε το θέμα της έρευνας και τους στόχους και απάντησε με άνεση στις ερωτήσεις, οι οποίες ήταν απλές, σαφείς, ανοιχτού τύπου και είχαν άμεση σχέση με το αντικείμενο των σπουδών της. Είχα τη συγκατάθεσή της για τη διδασκαλία μιας σειράς μαθημάτων στο Baby Land, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα και της δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις της (Mason, 2011: 103-109).

Απομαγνητοφώνηση

Ερώτηση: Ποια είναι η γνώμη σου για την κίνηση και τον χορό σε σχέση με την αναπτυξιακή διαδικασία του παιδιού;

Απάντηση: Θεωρώ ότι η κίνηση είναι βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι στην ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό προέρχεται από την παρατήρησή μου, βλέποντας τα παιδιά τόσα χρόνια, πώς κινούνται και δρουν, αλλά και μέσα από τις σπουδές μου. Ένα παιδί έχει ανάγκη να κινηθεί, να τρέξει, να πιάσει, να γλιστρήσει, να πέσει, να σηκωθεί. Όλα αυτά είναι συνδεδεμένα με την φύση του παιδιού και επηρεάζουν και την ανάπτυξή του. Οπότε, ένα πρόγραμμα το οποίο εμπεριέχει κίνηση και χορό μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη του παιδιού ή μπορεί αν το καθιλώσει, κατά την άποψή μου, να στερήσει την ανάπτυξη του παιδιού την οποία θα είχες μέσα από μια άλλη διαδικασία.

E: Πως εφαρμόζεις τις ιδέες σου, όταν έρχεσαι σε επαφή με τα παιδιά;

A: Καταρχήν το πρόγραμμα που εφαρμόζω [...] έχει πολύ μουσική και κίνηση, δηλαδή από το πρωί που μπαίνουμε στην τάξη υπάρχει μουσική στο σχολείο, κατά τη διάρκεια του πρωινού [...], υπάρχει μουσική και στη διάρκεια των δραστηριοτήτων, είτε είναι σχετικές με τον χορό και την κίνηση είτε όχι. Επίσης, όταν οι δραστηριότητες επιτρέπουν, αν ένα παιδί ζωγραφίζει και ακούει τη μουσική μπορεί να σηκωθεί και να κινηθεί και μετά εφαρμόζω την κίνηση και τον χορό και μέσα στις δραστηριότητες, δηλαδή όπου μπορώ

προσπαθώ, τα παιδιά, σαν μια μορφή αναπαράστασης, είτε να εκφράσουν αυτό που έζησαν, ή βίωσαν μέσα από την δραστηριότητα ή στην αρχή της δραστηριότητας, σαν μια αντίχνευση, όπως έχουμε το ιχνογράφημα ή την αφήγηση, να αποδώσουν με κίνηση τις πρώτες αντιλήψεις και τις ιδέες τους για την θεματική που ξεκινάει, αλλά επίσης και σαν ξεχωριστές δραστηριότητες, όπου σκοπό έχουν να κινηθούμε, να δράσουμε, να χαρούμε, να χορέψουμε, να ασκηθούμε [...] και [μέσα] από παραδοσιακά παιχνίδια μαζί με παραδοσιακά τραγούδια ή και χορό μόνο για την έκφραση. Τα παιδιά, εδώ, ακούνε μουσική όλη την ώρα. Είτε πρόκειται για συγκεκριμένες δραστηριότητες ή για οτιδήποτε άλλο κάνουν.

E: Αυτό που είπες στην αρχή, ότι όταν ένα παιδί, ας πούμε τρώει, και θέλει να σηκωθεί να χορέψει, υπάρχει περίπτωση να θέλουν όλα τα παιδιά να κάνουν ταυτόχρονα το ίδιο; Δημιουργείται, δηλαδή, αναστάτωση στην τάξη;

A: Δεν μίλησα για το φαγητό, αυτό είναι μια άλλη διαδικασία, επειδή τα παιδιά δεν κάθονται να φάνε απλώς, προσπαθείς να τα μάθεις, επειδή εμπλέκονται πολλές δεξιότητες [...] Μίλησα για δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική. Μέσα στην τάξη την ώρα που υπάρχει ή ας πούμε στις ελεύθερες δραστηριότητες, μετά το πρωινό πριν ξεκινήσουμε τις δραστηριότητες ή μετά το μεσημεριανό, που μπορεί κάποια παιδιά να βρίσκονται στη γωνιά της βιβλιοθήκης και να διαβάζουν, άλλα να χορεύουν με τις κούκλες τους, κάποια άλλα να χορεύουν και να τραγουδάνε με μουσική. Δηλαδή, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά, ή μέσα στις δραστηριότητές μας, εφόσον αυτό δεν δημιουργεί πρόβλημα στις δραστηριότητες. Δεν μπορείς, δηλαδή, να πεις ότι αυτό είναι ένα ελεύθερο 'μπάχαλο' και αφήνουμε τελείως τα παιδιά να δρουν ελεύθερα, αλλά υπάρχει η δυνατότητα ένα παιδί που [θα] σηκωθεί να εκφραστεί με την κίνηση, να το εκμεταλλευτώ.

E: [...] Θέλω να διευκρινίσεις το τελευταίο. Πώς μπορείς, δηλαδή, να εκμεταλλευτείς ένα παιδί, που θέλει να σηκωθεί να χορέψει; Τι εννοείς, όταν λες το εκμεταλλεύεσαι; Τι ακριβώς κάνεις;

A: [...] Υπάρχουν παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται, ειδικά, στην αρχή της χρονιάς να εκφραστούν λεκτικά, οπότε, ένα παιδί μπορεί να σηκωθεί να κινηθεί. Αυτό δίνει τη δυνατότητα, το παιδί να εκφραστεί μέσα στην ομάδα με έναν άλλο τρόπο. Άρα, εγώ, ενθαρρύνω αυτή την ικανότητά του, την ενισχύω και έτσι δίνω τη θέση του μέσα την ομάδα, δείχνοντας ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι έκφρασης. Αυτό νομίζω ότι ενισχύει και την αυτοεκτίμησή του, γιατί, αντί κάποιος να του αρνηθεί να εκφραστεί με αυτόν τον

τρόπο, βλέπει, ότι ενισχύεται, άρα ελευθερώνεται ακόμη περισσότερο και μακροπρόθεσμα υπάρχουν θετικά αποτελέσματα και στο λόγο του. Δηλαδή, αν ντρέπομαι αυτή τη στιγμή να σηκωθώ και να μιλήσω και θέλω να σηκωθώ και να χορέψω και αντί να με καθίσουν κάτω, με ενθαρρύνουν και η υπόλοιπη ομάδα με αποδέχεται και με αποδέχεται και η δασκάλα μου, άρα μπορώ να προσπαθήσω και να εκφραστώ λεκτικά.

E: Πώς αντιδρούν τα παιδιά στα παραπάνω; Πώς το βιώνουν, ανταποκρίνονται, χαίρονται;

A: [...] Τα παιδιά έχουν την τάση να κινούνται. Οπότε, αν χρησιμοποιείς την κίνηση μέσα στις δραστηριότητές σου, σαφέστατα είναι πιο χαρούμενα, πιο χαλαρά. Και για να το συνδυάσω με την προηγούμενη ερώτηση, υπάρχουν φορές, που, που για κάποιο λόγο, τα παιδιά εκείνη την ημέρα μπορεί να μην ανταποκριθούν σε κάποια δραστηριότητα και να κάνουν πολλή φασαρία ή να μη συμμετέχουν, οπότε δίνοντας την ευκαιρία για κάποιο διάστημα να κινηθούν, να δράσουν, να χορέψουν, χαλαρώνουν. Και μετά μπορεί είτε την ίδια ή την επόμενη μέρα να επανέλθεις, αν θέλεις, στη δραστηριότητα.

E: Σε ποιο χώρο κάνεις τις εφαρμογές σου;

A: Στην τάξη μου σαφέστατα, στον κήπο του σχολείου πολύ συχνά.

E: Χρησιμοποιείς, δηλαδή, και τον εξωτερικό χώρο του σχολείου;

A: Ναι.

E: Το συνηθίζεις;

A: Ο εξωτερικός χώρος είναι απαραίτητα συνδεδεμένος, γι' αυτό έχω μεγάλη αγάπη για τον κήπο και είναι διαμορφωμένος έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά [...] και κάθε φορά το διαμορφώνουμε δηλαδή σε ένα κομμάτι που είχε χόμα και λασπωνόταν το χειμώνα και δεν μπορούσαμε να βγούμε, κάναμε τώρα μια άλλη εφαρμογή, ώστε όταν βρέχει να στεγνώνει γρήγορα για να βγούμε να παίξουμε.

E: Εννοείς ότι βγαίνετε και τον χειμώνα. Δεν σε φοβίζει ότι βρέχει ή κάνει κρύο και λες δεν θα βγούμε. [...]

A: Έχω εξηγήσει στους γονείς ότι τα παιδιά θα φοράνε τα μπουφάν και τα ζεστά τους ρούχα για να μη κρυώνουν και βγαίνουμε όλο το χρόνο. Κάνουμε πολλά παιχνίδια έξω με κίνηση, μουσική ή οτιδήποτε [...] τον χρησιμοποιούμε για κινητικά παιχνίδια. Τους αρέσουν πολύ!

E: [...] Χρησιμοποιείς περισσότερο τον εξωτερικό χώρο, σε σχέση με τον εσωτερικό;

A: Στον εξωτερικό χώρο μου αρέσει περισσότερο, αλλά δεν τον χρησιμοποιώ όσο τον εσωτερικό. Θα έλεγα ότι χρησιμοποιώ περισσότερο τον εσωτερικό, χωρίς να αποκλείεται και ο εξωτερικός. Επίσης, εκτός από εκεί, κάνουμε και σε άλλους χώρους εφαρμογές.

E: Σε ποιους;

A: Μπορούμε να πάμε στην παραλία, να κάνουμε παιχνίδια [...] ή όταν επισκεπτόμαστε μουσεία, πάλι κάνουμε παιχνίδια και δραστηριότητες σε σχέση με το πρόγραμμα [...]. Ή στις επισκέψεις που κάνουμε για να δούμε τις αλλαγές του καιρού, τις εποχές, φθινόπωρο, χειμώνα, άνοιξη, καλοκαίρι. Ή σε κάποιο άλλο χώρο, για παράδειγμα, πέρυσι επισκεφτήκαμε το Πανεπιστήμιο, οπότε και εκεί μπορέσαμε και εκμεταλλευτήκαμε τους χώρους και κάναμε εφαρμογές.

E: Συνηθίζεις να διδάσκεις μόνη σου ή με τη βοήθεια βοηθού ή κάποιου ειδικού;

A: Τα τελευταία χρόνια [...] διδάσκω μόνη μου, αλλά κατά καιρούς, επειδή συνηθίζουμε να δουλεύουμε ομαδοσυνεργατικά στο σχολείο, δουλεύουμε, ας πούμε, με τη μουσική [...], κάνουμε κοινές δράσεις, όπου εκείνη μπορεί να παίζει με το όργανο και εμείς να εκφραζόμαστε κινητικά ή αν υπάρχει κάποια άλλη συνάδελφος, όχι ειδικός, μπορεί να εφαρμόσουμε μαζί κοινές δράσεις [...]. Με ειδικό δουλεύαμε παλιότερα, αλλά ήταν πολύ διαφορετική η φιλοσοφία των δασκάλων χορού που κάνουν κλασσικό χορό, κλασσικό μπαλέτο και αποφάσισα ότι δεν ταιριάζει στη φιλοσοφία αυτού του σχολείου, γιατί ήταν πολύ στημένο, επαναλαμβάνονταν συνεχώς τα ίδια και τα ίδια μοτίβα, υπήρχε αυστηρή πειθαρχία, σε σχέση με αυτό που λέγαμε πριν, ότι τα παιδιά απαγορεύεται να σηκωθούν και να φύγουν από τις γραμμές τους, το οποίο θεωρούσα καταπιεστικό και δεν βοηθούσε.

E: Χανόταν, δηλαδή, η ελευθερία της έκφρασης;

A: Δεν υπήρχε ελευθερία της έκφρασης, δεν υπήρχε. Δεν χανόταν καν. Δεν υπήρχε δημιουργικότητα. Από την άλλη στερούσε στα παιδιά τη δυνατότητα ελεύθερης κίνησης, στο όνομα [...] της εκμάθησης κάποιων τεχνικών που αφορούσαν τον χορό.

E: Ποια είναι η αντίδραση των γονιών, συγγενών, φίλων, απέναντι σε ένα τέτοιο πρόγραμμα διδασκαλίας;

A: Είναι ποικίλες οι αντιδράσεις. Δηλαδή, πάνε από το ένα άκρο στο άλλο. Τι θέλω να πω. Πολλοί γονείς μπορεί, επειδή έχουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά, τα νήπια κυρίως, δεν

μιλάω για τον παιδικό σταθμό [...] θα πρέπει να επικεντρωθούν στο γνωστικό, ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, κλπ., μπορεί να θεωρούν χάσιμο χρόνου όλο αυτό το πράγμα και ότι [...] παίζουμε από το να ασχοληθούμε με πιο σοβαρά πράγματα. Αυτή είναι μια ακραία περίπτωση. Η άλλη περίπτωση είναι όταν βλέπουν τα παιδιά ότι είναι χαρούμενα και επειδή υπάρχουν και ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς, σιγά-σιγά καταλαβαίνουν ότι τα παιδιά εκφράζονται μέσα απ' αυτό, χαίρονται, δημιουργούν και μαθαίνουν φυσικά. Οπότε, κάποιοι γονείς αλλάζουν άποψη, όταν βλέπουν ότι δεν υστερούν από τα υπόλοιπα αντικείμενα, ενώ γίνονται με διαφορετικό τρόπο, και χαίρονται. Με τους φίλους, βοηθούς και συνεργάτες του σχολείου έχουμε δει ότι όλη αυτή η δραστηριότητα τα τελευταία χρόνια είναι χαρούμενη, δημιουργική και ταιριάζει και στα παιδιά.

E: Και εσύ, φαντάζομαι, ότι προσπαθείς να τους φέρεις πιο κοντά και να τους κάνεις να γνωρίσουν το πρόγραμμα. Έτσι; Και όπως είπες, οργανώνεις δράσεις με τους γονείς, γιατί, ίσως, η αντίδρασή τους προκύπτει από το ότι δεν έχουν μάθει να δουλεύουν κάπως έτσι τα παιδιά τους ή και οι ίδιοι ως μαθητές. Έτσι δεν είναι;

A: Είναι, ακριβώς, έτσι. Απλά δεν ξέρω αν έχει να κάνει με τη γενικότερη παιδεία και εκπαίδευση των παιδιών και αυτό νομίζω ότι χρειάζεται πολύ χρόνο για να μπορέσουν να ξεφύγουν από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, γιατί μπορεί να χαίρονται όταν το βλέπουν, να χαίρονται που συμμετέχουν τα παιδιά τους, αλλά δεν ξέρω αν, τελικά, τους έχω πείσει, ότι [...] κάνει καλό στα παιδιά τους. Απλά βλέπω τις αντιδράσεις τους ιδιαίτερα, όταν, μετά από κάποια δράση μπορεί να έχουμε μια εκδήλωση, μια γιορτή, κλπ. Όλοι λένε «τα παιδιά τι χαρούμενα που ήταν, πώς συμμετείχαν». Δηλαδή, αυτό κάνει τα παιδιά να συμμετέχουν όλα και να μην αποκλείεται κανένα. Οπότε, αυτό νομίζω ότι είναι το κέρδος και αν πιστεύεις κάτι, μακροπρόθεσμα, θα δικαιωθείς. Και αν δεν δικαιωθείς, δεν μπορείς να παρεκκλίνεις από τις ιδέες σου [...] επειδή, ακριβώς, πρέπει να κάνεις το χατίρι κάποιων γονιών.

E: Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο; Ή να κάνεις κάποια παρατήρηση;

A: Όχι. Θα ήθελα μόνο να πω [...] να μπορούσαμε να εκπαιδευόμαστε όλοι, ως νηπιαγωγοί, περισσότερο πάνω σ' αυτό [...] να κάνουμε μια προσπάθεια, η κίνηση να αποκτήσει την αξία της και το χώρο της, γιατί, συνεχώς από τις δεδομένες καταστάσεις που υπάρχουν αυτή τη στιγμή και για την προσχολική ηλικία, αλλά και για το δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, βλέπω να μειώνεται η αξία της κίνησης, ως κάτι το οποίο είναι περιττό.

Νομίζω ότι είναι πολιτικό το θέμα, ότι πρέπει να κινητοποιηθούμε για να πάρει η κίνηση τη θέση που της αξίζει.

E: Και προσφέρονται μόνο γνώσεις. Και τα παιδιά θα πρέπει μόνο να διαβάζουν, να μην κινούνται, να μην κάνουν τίποτε άλλο και να μην υπάρχουν δράσεις μέσα στην τάξη γενικότερα.

A: Και αυτό πάλι πιστεύω πως είναι θέμα εκπαίδευσης. Δηλαδή, αν και το Πανεπιστήμιο που μας εκπαιδεύει για να είμαστε ικανοί να βοηθήσουμε τα παιδιά, να τα εκπαιδεύσουμε, από την παιδική ηλικία, αν δώσει περισσότερο χώρο στην κίνηση, όπως γίνεται τα τελευταία χρόνια στο πρόγραμμα, ενδεχομένως και εμείς πηγαίνοντας στα σχολεία να εφαρμόζουμε περισσότερο τα πράγματα. Γιατί, θεωρώ θείο δώρο ότι έχω δύο πτυχία. Και το πρώτο μου πτυχίο ήταν Φυσικής Αγωγής, δεν ήταν Νηπιαγωγού. Οπότε, έχω ιδιαίτερη αγάπη για την κίνηση. Ένας άλλος άνθρωπος μπορεί να μην έχει το φυσικό ταλέντο. Δεν είναι μόνο θέμα ταλέντου πιστεύω, είναι θέμα εκπαίδευσης. Με την εκπαίδευση κάποιος μπορεί να γίνει πολύ καλύτερος.

E: Δεν σημαίνει ότι κάποιος που έχει κάνει χορό ή μπαλέτο μπορεί και ελίσσεται ενώ κάποιος άλλος δεν μπορεί. [...]

A: Άρα, αν το εκπαιδευτικό σύστημα και των ενηλίκων [...] στηρίζεται περισσότερο στην κίνηση, μπορεί οποιοσδήποτε να κάνει οτιδήποτε. Να κάνει πιο δημιουργικό το πρόγραμμα σε σχέση με την κίνηση. [...]

E: Και να βοηθήσει και τα παιδιά να εκφράζονται περισσότερο, να κινούνται περισσότερο, να είναι πιο χαρούμενα, και να μαθαίνουν με ένα διαφορετικό τρόπο. Έτσι δεν είναι;

A: Ναι, να βοηθήσει περισσότερο τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες που προέρχονται από τη φύση τους. [...]

Ευχαριστίες και από τις δύο πλευρές και ολοκλήρωση της συνέντευξης.

Πιλοτικό Πρόγραμμα: Νηπιαγωγείο Baby Land

Μάθημα 1^ο:7.10. 2013

Στο μάθημα, αν και είχε προηγηθεί η επίσκεψή μου στο σχολείο, όμως ήταν η πρώτη άμεση επαφή μου με τα παιδιά και αυτό με έκανε να αισθάνομαι αμήχανα ή και άβολα. Επίσης, δίδαξα το μάθημα χωρίς την Έλενα, η οποία εκείνη την ημέρα, απουσίαζε. Στην προσπάθεια να προσεγγίσω τα παιδιά, αρχικά επέλεξα να χρησιμοποιήσω παιχνίδια γνωριμίας και έπειτα παιχνίδια ελεύθερης κίνησης στον χώρο. Τα παιδιά είναι επτά, τέσσερα κορίτσια και τρία αγόρια, ηλικίας πέντε ετών. Το μάθημα έγινε στην τάξη, ένα μικρό εσωτερικό χώρο με ορισμένα προβλήματα. Ένα από τα σημαντικότερα είναι ότι υπάρχουν πολλά έπιπλα, τα οποία βέβαια μετακινήσαμε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Τα υλικά που χρησιμοποίησα ήταν μια μπάλα πλαστική, ένα φαρδύ λάστιχο 4 περίπου μέτρων και ένα καπέλο κλόουν με κουδουνάκια. Η εφαρμογή είχε διάρκεια 45 λεπτά και πήραν μέρος όλα τα παιδιά. Στην αρχή, καθίσαμε σε κύκλο πετώντας τη μπάλα στο διπλανό μας και λέγοντας το όνομά μας ή κάτι που μας αρέσει να τρώμε ή να κάνουμε. Στη συνέχεια, δούλεψα με τα παιδιά το γνωστικό σχήμα του σώματος και την ανάπτυξη της κίνησης σε χαμηλό επίπεδο. Σε κάποια φάση, χορέψαμε ελεύθερα τα τραγούδια του Νίκου Θεοδωρίδη, «κεφάλι-ώμοι» και το «χόκυ-πόκυ». Έπειτα, σε κύκλο, κρατώντας χαλαρά το λάστιχο, χορεύαμε κάθε φορά που η μουσική έπαιζε, ενώ σταματάγαμε κάθε φορά που η μουσική σταματούσε. Η μουσική που επέλεξα για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν του Nino Rota. Μετά, περάσαμε σε ένα άλλο παιχνίδι το «Μαγικό σκουφί», που παίζεται ως εξής: ένα παιδί φορά ένα καπέλο, ο δάσκαλος βάζει μουσική και τα παιδιά χορεύουν, όπως, ακριβώς, αυτός που φορά το καπέλο. Όταν η μουσική σταματήσει, το παιδί που φορά το καπέλο διαλέγει κάποιον φίλο του και του το δίνει. Η μουσική που χρησιμοποίησα ήταν το γνωστό rock ρυθμικό τραγούδι *Tutti Frutti*.

Και τα επτά παιδιά συμμετείχαν ενεργά και έδειχναν να απολαμβάνουν το μάθημα. Εκφράστηκαν με άνεση μέσα από την κίνηση και τον χορό, τους άρεσε η μουσική και διασκέδασαν. Ωστόσο, παρατήρησα ότι τα κορίτσια είναι πιο εξοικειωμένα με την κίνηση και πιο ευρηματικά από ότι τα αγόρια. Βέβαια, ο χορός αρέσει και στα αγόρια, όμως, συμμετέχουν πιο δύσκολα προφανώς λόγω των απόψεων που κυριαρχούν στο κοινωνικό

τους περιβάλλον. Για παράδειγμα, στις συγκεκριμένες δραστηριότητες φάνηκε ότι τους άρεσε περισσότερο να πέφτουν ο ένας πάνω στον άλλον. Ακόμη, όμως, και αυτό, είναι ένας τρόπος έκφρασης, δημιουργίας και επικοινωνίας.

Μάθημα 1^ο: Περιγραφή των δράσεων από το video

Το σώμα γίνεται...⁶

Οι κινητικές δραστηριότητες αναπτύσσονται μέσα από τις λεκτικές οδηγίες που δίνω στα παιδιά, τις οποίες ακολουθούν άμεσα και αποδίδουν με την κίνηση του σώματός τους. Σε σχέση με τον χώρο, τα παιδιά κινούνται σε κύκλο ή σε ευθείες και σε απόσταση μεταξύ τους.

Σε κάποια φάση του μαθήματος, προτείνω στα παιδιά να μιμηθούν τη μαριονέτα κινώντας τις άκρες των χεριών και των ποδιών τους. Έπειτα, να γίνουν αστέρια που καθρεφτίζονται στο πάτωμα και να σχηματίσουν με το σώμα τους το σχήμα των αστεριών. Μετά, μεταμορφώνονται σε ελατήρια και χοροπηδούνε πάνω-κάτω. Γίνονται χορδή μουσικού οργάνου, τεντώνονται, γυρίζουν γύρω-γύρω και δημιουργούν ήχους. Στην επόμενη δραστηριότητα μιμούνται μια ελαστική σαμπρέλα. Κινούν το σώμα τους πάνω κάτω και κάνουν «μπαμ-μπαμ». Μετά γίνονται αγάλματα από ζελέ και προσπαθούν να ξεκολλήσουν τις φτέρνες τους, τα γόνατα, τα πόδια από το πάτωμα και να περπατήσουν ισορροπώντας. Μετά μεταμορφώνονται σε ρομπότ που περπατάνε αργά και συντονισμένα. Ξαφνικά βρίσκονται σε ένα δρόμο που έχει πάγο και γλιστράνε με αποτέλεσμα να πέσουν στο πάτωμα. Μετά γίνονται τσίχλες που βρίσκονται στο πάτωμα και κολλάνε στα παπούτσια. Τα παιδιά προσπαθούν να ξεκολλήσουν τα πόδια τους από το πάτωμα με αργή κίνηση. Στο τέλος κάνουν τη ρόδα ή και κατακόρυφο χωρίς δυσκολία, καθώς η Έλενα έχει εισάγει στις δράσεις των παιδιών αυτά τα στοιχεία. Η Αλέξια πρωτοτυπεί, σχηματίζοντας με το κορμί της μια γέφυρα με το κεφάλι ανάποδα και προς τα έξω. Την μιμούνται και τα άλλα παιδιά.

Μάθημα 2^ο: 4.11.2013

⁶ Ο τίτλος που χρησιμοποίησα για την περιγραφή του πρώτου μαθήματος προέρχεται από μια φράση της κ. Τσουβαλά, την οποία διατύπωσε στο πλαίσιο των μαθημάτων που παρακολούθησα στο προερευνητικό στάδιο. Για κάποιο λόγο επανερχόταν στη σκέψη μου παρακολουθώντας τα παιδιά να κινούνται. Επίσης, ενώ τα παιδιά προσπαθούσαν να κάνουν τη ρόδα ή την κατακόρυφο θυμόμουν ότι είχε πει πόσο σημαντικό είναι να *δουμε τον κόσμο ανάποδα...*

Στη δεύτερη συνάντηση με τα παιδιά, τα πράγματα πήγαν σαφώς καλύτερα και το πρόγραμμα εφαρμόστηκε χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Σημαντικό ρόλο είχε η παρουσία της Έλενας και η καλύτερη οργάνωση των θεμάτων, καθώς εκείνη είχε κυρίως τον έλεγχο της τάξης. Εγώ, έκανα ελάχιστες παρεμβάσεις, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να παρατηρώ με προσοχή και να καταγράψω αυτά που έβλεπα.

Στο δεύτερο μάθημα είχαμε αποφασίσει να αφηγηθούμε στα παιδιά το κλασικό παραμύθι *Ο Πέτρος και ο Λύκος* σε μουσική του Προκόφιεφ, σε μια πρώτη απόπειρα να περιγράψουμε καταστάσεις, ανθρώπους και ζώα και να αποδώσουμε όλα αυτά μέσω της κίνησης. Ωστόσο, η πορεία που ακολουθήσαμε διαφοροποιήθηκε, γιατί, αρχικά καθίσαμε σε κύκλο για να ρωτήσουμε τα παιδιά ποια είναι τα αγαπημένα τους παραμύθια. Τα παιδιά, στην πλειονότητα ανέφεραν την Κοκκινোসκουφίτσα και έτσι πρόεκυψε η δραματοποίηση του συγκεκριμένου παραμυθιού.

Αφού διηγήθηκαν τα παιδιά το παραμύθι, περάσαμε στη δραματοποίηση μιας οποιασδήποτε σκηνής. Καθισμένα όλα τα παιδιά στο ημικύκλιο, σηκώνονταν σε ζευγάρια ή τριάδες για να παίξουν το ρόλο τους. Η επιλογή των ρόλων και των σκηνών έγινε με πρωτοβουλία των παιδιών, ακόμη και αν αυτό επαναλαμβανόταν. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά με όρεξη για δημιουργία και μάλιστα έκφρασαν την επιθυμία να κάνουν το ίδιο και για άλλα γνωστά τους παραμύθια.

Παρατηρώντας, κατάλαβα ότι η πιο αγαπημένη σκηνή των παιδιών είναι αυτή με τον λύκο που τρώει τη γιαγιά και την κοκκινোসκουφίτσα, αλλά λίγο πριν τις φάει τις κυνηγάει και έπειτα, βαρύς όπως είναι, πέφτει να κοιμηθεί. Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να παρουσιάσουν αυτή τη σκηνή, γιατί υπάρχει δράση, κίνηση και ένταση, που καλύπτει την ανάγκη να τρέξουν, να σκαρφαλώσουν, να εκτονωθούν. Στην προσπάθειά τους τα παιδιά, να εκφραστούν μόνο με το σώμα τους, παράλληλα, εκφράζονται και λεκτικά. Σε σκηνές που δεν μπορούν να αποδώσουν πλήρως το νόημα, όπως, για παράδειγμα: «έχεις μεγάλα αυτιά ή μεγάλο στόμα», στο χτύπημα της πόρτας ή και τη σκηνή που η Κοκκινোসκουφίτσα μαζεύει λουλούδια, τα παιδιά χρησιμοποιούν και το λόγο για να εκφραστούν. Κάθε φορά που συναντούσαν δυσκολία, εκφράζονταν με λόγια ταυτόχρονα με την κίνηση και άλλες φορές έψαχναν τρόπους για να δείξουν κινητικά αυτά που ήθελαν να πουν.

Στο μάθημα πήραν μέρος όλα τα παιδιά. Αν και η δραστηριότητα τους άρεσε, ωστόσο, τα αγόρια προτίμησαν να παίξουν αντρικούς ρόλους, ενώ, σε αντίθεση με τα κορίτσια,

ένιωθαν λίγο αμήχανα. Χρειάστηκε η παρέμβαση της Έλενας, η οποία τους εξήγησε ότι στο θέατρο, άντρες μπορούν να παίξουν γυναικείους ρόλους και γυναίκες ανδρικούς, προκειμένου να καταλάβουν ότι στο θέατρο και στον χορό δεν υπάρχουν περιορισμοί.

Μάθημα 2^ο: Ενδεικτική περιγραφή των δράσεων από το Video

Δραματοποίηση της Κοκκινোসκουφίτσας

Σκηνή 1. Η μαμά ετοιμάζει την Κοκκινোসκουφίτσα για να πάει στο σπίτι της γιαγιάς. Την χτενίζει, της φοράει το παλτό και την συμβουλεύει. Τη σκηνή παίζουν δύο κορίτσια.

Σκηνή 2. Παρακολουθούμε την Κοκκινোসκουφίτσα να περπατάει στο δάσος, να σταματάει για να μυρίσει τα λουλούδια και να παρατηρήσει το περιβάλλον. Είναι σημαντικό ότι ο Χρήστος έκφρασε την επιθυμία να κάνει τον ρόλο της Κοκκινোসκουφίτσας και φυσικά το επιτρέψαμε.

Σκηνή 3. Η Αλέξια, η οποία υποδύεται την γιαγιά, μπαίνει μέσα στην κοιλιά του λύκου, ενώ τον ρόλο αναλαμβάνει ο Γιώργος. Μεταμορφώνεται, φοράοντας το νυχτικό, το σάλι και τα γυαλιά της γιαγιάς, ξαπλώνει στο κρεβάτι και περιμένει την Κοκκινোসκουφίτσα. Η κοκκινোসκουφίτσα χτυπά την πόρτα και μπαίνει μέσα. Ρωτάει τη γιαγιά για τα περίεργα χαρακτηριστικά της και τότε ο λύκος αρχίζει να την κυνηγά για να την φάει.

Σκηνή 4. Αλλάζουν οι ρόλοι και γίνεται λύκος η Αλέξια. Στο μεταξύ, καταφθάνει ο κυνηγός που βλέπει τον λύκο να κοιμάται και αποφασίζει να ανοίξει την κοιλιά του για να βγάλει από μέσα την Κοκκινোসκουφίτσα και τη γιαγιά που ευτυχώς είναι ζωντανές. Αφού τις απελευθερώσει, τοποθετεί στην κοιλιά του πέτρες και ράβει την κοιλιά. Μόλις ο λύκος ξυπνήσει, τρέχει στο ποτάμι να πει νερό. Προσπαθεί να σηκωθεί, αλλά δεν μπορεί. Νιώθει βαρύς και ασήκωτος. Ξαναπροσπαθεί, αλλά πέφτει. Με μεγάλο κόπο κατορθώνει να φθάσει στο ποτάμι όπου και πνίγεται.

Αγαπημένη σκηνή των παιδιών ήταν φυσικά αυτή που ο λύκος που κυνηγά την Κοκκινোসκουφίτσα για να την φάει. Στο βίντεο φαίνεται καθαρά ότι τα παιδιά σκόπιμα καθυστερούν να πιάσουν την Κοκκινোসκουφίτσα, για να έχουν τη δυνατότητα να τρέξουν περισσότερο.

Μάθημα 3^ο: 26.11.2013

Το τρίτο μάθημα έγινε σε συνεργασία με την Έλενα. Επιχειρήσαμε να γράψουμε μια ιστορία χρησιμοποιώντας κάρτες με σύμβολα, λουλούδια, μπάλες, κουνέλια, ουράνιο τόξο, μάγισσες, μαγείρισσες, κ.ά. Η τακτική που ακολουθήσαμε ήταν η συνηθισμένη: τα παιδιά καθισμένα σε ημικύκλιο στο πάτωμα και στη μέση ανακατεμένες οι κάρτες και γυρισμένες από την ανάποδη. Τα παιδιά διάλεγαν καθένα με τη σειρά του από μια κάρτα και είχαν στη διάθεσή τους περίπου 5 λεπτά για να συνδέσουν την εικόνα με τις προηγούμενες και να συνεχίσουν την ιστορία. Η Έλενα έγραφε την ιστορία και παράλληλα συντόνιζε την ομάδα. Έκανα ορισμένες παρεμβάσεις, όταν έκρινα απαραίτητο, και παρατηρούσα προσεκτικά την αντίδραση και τη συμμετοχή κάθε παιδιού χωριστά.

Στη δημιουργία της ιστορίας κάποια παιδιά δεν ήθελαν καν να μιλήσουν. Συγκεκριμένα, ο Στέλιος, αρνιόταν να πει οτιδήποτε, παρότι η Έλενα προσπάθησε να τον ενθαρρύνει και να του αλλάξει στάση ή και γνώμη. Τα άλλα παιδιά ένοιωθαν περήφανα για την ιστορία που δημιούργησαν και διασκεδάζαν παίζοντας και γελώντας. Επίσης, δεν παρέλειπαν να κάνουν υποδείξεις το ένα στο άλλο για τη βελτίωση της ερμηνείας των ρόλων. Στη δραματοποίηση, χρησιμοποιήσαμε μια απαλή μουσική από την συλλογή της Έλενας, η οποία θεωρήσαμε ότι ταιριάζει στην ιστορία και ήταν απαραίτητη για να έχουμε ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Άλλωστε, στα παιδιά αρέσει η μουσική, τα βοηθάει να εκφράσουν τα συναισθήματα, να κινηθούν με ρυθμό και να γίνουν πιο δημιουργικά.

Μάθημα 3ο: Ενδεικτική περιγραφή των δράσεων από το video

Δραματοποίηση αυτοσχέδιας ιστορίας

Αν και οι κάρτες που δώσαμε στα παιδιά ήταν τυχαίες και με τυχαία σειρά, ωστόσο τα παιδιά συνέθεσαν την ιστορία, βασιζόμενα σε προηγούμενα λογοτεχνικά κείμενα και πιο συγκεκριμένα στο παραμύθι *Ωραία Κοιμωμένη*. Κάνουν λόγο για μάγισσα που μεταμφιέζεται σε μαγείρισσα, για δηλητήριο που προσφέρει με το δώρο της (το δηλητηριασμένο μήλο), για το ουράνιο τόξο (πρίγκιπας) που εμφανίζεται και αφαιρεί το δηλητήριο από όλους (ξυπνάει όλο το παλάτι που κοιμόταν για οκτώ ολόκληρα χρόνια), και στο τέλος η μάγισσα-γιαγιά-μαγείρισσα που τιμωρείται (όπως και η κακιά μάγισσα στο ομώνυμο παραμύθι).

Η ιστορία ξεκινά με μια μάγισσα που είναι η γιαγιά ενός παιδιού και ντυμένη μαγείρισσα πηγαίνει στο σπίτι του και του δίνει έναν αρκούδο που μέσα έχει δηλητήριο. Το παιδί

αρρωσταίνει και λιποθυμά. Ο μπαμπάς του το μεταφέρει στο νοσοκομείο όπου το εξετάζουν οι γιατροί και καταλαβαίνουν ότι έχει δηλητηριαστεί. Η μάγισσα πηγαίνει και στο νοσοκομείο και με μια μπάλα που την αφήνει να κατακυλήσει, δηλητηριάζει τους πάντες. Ξαφνικά, εμφανίζεται ένα κουνέλι, την κάρτα έχει επιλέξει ο Στέλιος που αρνείται πεισματικά να πει ο,τιδήποτε και τελικά η ιστορία συνεχίζεται από την Έλενα, που στέκεται στο παράθυρο και κοιτάζει το ουράνιο τόξο να ξεπροβάλλει μετά τη βροχή. Το ουράνιο τόξο παίρνει το δηλητήριο και γιατρεύει τους ανθρώπους. Τελικά όλα αυτά ήταν ένα όνειρο και η μάγισσα-γιαγιά τιμωρείται, καθώς την κόβουν κομματάκια, την βράζουν και την τρώνε. Όλη αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει βίαιες δράσεις, αν και με παιγνιώδη τρόπο, τις οποίες απέφυγα εντελώς κατά την εφαρμογή του κυρίως ερευνητικού μέρους.

Στη συνέχεια γίνεται δραματοποίηση της ιστορίας από τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν με χαρά και ευχαρίστηση. Επιλέγουν τις σκηνές και τους ρόλους τους και ξεκινά το θεατρικό παιχνίδι. Περισσότερο τους αρέσει η σκηνή του νοσοκομείου. Οι ρόλοι είναι η μάγισσα-μαγείρισσα, το αγοράκι που λιποθυμά, ο μπαμπάς, οι γιατροί, η μπάλα και το κουνελάκι. Ο Στέλιος στο δημιουργικό παιχνίδι συμμετείχε ενεργά και με όρεξη. [...]

Μάθημα 4^ο: 28.11.2013

Το τέταρτο μάθημα δεν ήταν προγραμματισμένο. Στην πορεία, μετά από συζήτηση με την Έλενα, διαπιστώσαμε ότι, ίσως, χρειάζονται μερικές ακόμη εφαρμογές. Η ίδια υποστήριζε ότι τα παιδιά βρίσκονται σε καλύτερο επίπεδο και είναι πιο ώριμα να δεχτούν την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος, από τα μέσα της χρονιάς και μετά, που θα έχουν δουλέψει αρκετά μαζί της και μυηθεί σ' αυτόν τον πρωτόγνωρο τρόπο διδασκαλίας για τα ελληνικά δεδομένα. Στο μάθημα απουσίαζε η Έλενα και για το λόγο αυτό επιχείρησα μια «παραμυθοσαλάτα» δραματοποιημένη, αλλά τελικά τα παιδιά επέλεξαν την ελεύθερη κίνηση στο χώρο και την περιγραφή εικόνων και ιστοριών από αυτά που είχαν παρακολουθήσει σε DVD.

Κάθε παιδί μιμήθηκε τον αγαπημένο του ήρωα ή ηρωίδα. Ειδικότερα, ξεκίνησα το μάθημα με στόχο να φτιάξουμε μια αυτοσχέδια ιστορία με τα παιδιά, χωρίς τη βοήθεια αντικειμένων. Είχα πια εξοικειωθεί με τα παιδιά και ήμουν σίγουρη ότι όλα θα πάνε καλά. Ακολούθησα την ίδια μέθοδο, καθίσαμε στον κύκλο και κρατώντας μολύβι και χαρτί πρότεινα να γράψουμε μια καινούργια ιστορία την οποία θα παίζαμε στη συνέχεια.

Δοκίμασα πολλές τεχνικές, άλλαξα αρκετές φορές τη ροή του προγράμματος, όμως το αποτέλεσμα δεν ήταν το αναμενόμενο. Τα παιδιά, αν και με είχαν αποδεχτεί, δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν και να οργανώσουν τη σκέψη τους. Κάποια έλεγαν ιστορίες χωρίς συνοχή ή νόημα, κάποια άλλα περιέγραφαν στιγμιότυπα από τις ιστορίες των DVD, χωρίς κάποιο ενδιαφέρον. Επιχειρήσαμε δύο φορές να γράψουμε την ιστορία, αλλά και οι δύο απέτυχαν. Κάποια παιδιά πρότειναν να παίξουν τη χριστουγεννιάτικη γιορτή τους, αφού είχαν ήδη ξεκινήσει οι πρόβες των Χριστουγέννων.

Ενώ υπήρχε επιθυμία για κίνηση και έκφραση, κάτι δεν λειτούργησε στο μάθημα. Ίσως, δεν έδωσα στα παιδιά τα κατάλληλα ερεθίσματα. Άφησα τα πράγματα να κυλήσουν, λόγω της σιγουριάς των προηγούμενων εφαρμογών, θεωρώντας τη δημιουργία και τη δραματοποίηση της ιστορίας σαν κάτι δεδομένο και απλό. Δεν είχα φροντίσει να φέρω μαζί μου υλικά, ούτε είχα τις κατάλληλες ιδέες για να ενεργοποιήσω τα παιδιά. Το μόνο που μπόρεσα να σκεφτώ ήταν να αφήσω ελεύθερα τα παιδιά να επιλέξουν γνωστά τους ακούσματα και να κινηθούν στο ρυθμό της μουσικής.

Στις δράσεις συμμετείχαν περισσότερο τα κορίτσια, καθώς χορεύουν και τραγουδούν με ευκολία, ίσως, γιατί παρακολουθούν μαθήματα μπαλέτου. Τα αγόρια, όπως διαπιστώνεται και από τις βιντεοσκοπημένες δράσεις, δείχνουν να βαριούνται, αφηγούνται τις περιπέτειες των *cars* και επιμένουν να ασχοληθούμε με τις δικές τους προτιμήσεις, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Ωστόσο, για μια φορά ακόμα αποδείχτηκε ότι η κίνηση και ο χορός έχουν απήχηση στα παιδιά.

Το επόμενο μάθημα που θα βασιζόταν στην Λίμνη των Κύκνων, δεν έγινε ποτέ, γιατί μετατέθηκα στη Σκόπελο και το πιλοτικό στάδιο ολοκληρώθηκε με ανοιχτά ερωτήματα για τη δραματοποίηση των παραμυθιών.

Τα παιδιά από το 1ο Νηπιαγωγείο Σκοπέλου

Νήπια

- Χρήστος: Παρακολουθείται από ειδικό για προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να υπάρχει συγκεκριμένη διάγνωση. Συμμετείχε ενεργά στα μαθήματα του ερευνητικού προγράμματος
- Δημήτρης: Είναι συνεργάσιμος και συμμετείχε στα μαθήματα με ευρηματικές ιδέες
- Ανδρέας Σ. : Είναι συνεσταλμένος και μάλλον έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση
- Παναγιώτης: Έχει ηγετική προσωπικότητα και συμμετείχε ενεργά στα μαθήματα του ερευνητικού προγράμματος
- Ντανιέλ Σ.: Έχει Αλβανική καταγωγή, είναι αβάπτιστος και υπερκινητικός
- Ντανιέλ Μ.: Έχει Αλβανική καταγωγή, είναι αβάπτιστος, αντιμετωπίζει σοβαρά οικογενειακά προβλήματα και ζητήματα ένταξης στην τάξη. Από τις συζητήσεις που είχα με τους γονείς του, φαίνεται ότι το περιβάλλον δεν του δίνει την ανάλογη προσοχή...
- Μαρία: Είναι υπερκινητική, συμμετείχε ενεργά συμμετοχή στις δραστηριότητες, ωστόσο έχει αδυναμία λεκτικής επικοινωνίας και έκφρασης
- Ελένη: Έδειξε γενικότερα έλλειψη ενδιαφέροντος για τα μαθήματα κίνησης και δημιουργικού χορού
- Κυριακή: Είναι συμμετοχική, συνεργάσιμη και έχει ανεπτυγμένη ικανότητα λεκτικής επικοινωνίας
- Σοφία Μ.: Έχει Ρουμανική καταγωγή, είναι βαπτισμένη και αρκετά κοινωνική

- Μαριαλένα: Παρουσιάζει ψυχοσωματικά προβλήματα, σύμφωνα με την μητέρα της. Επίσης έχει αλλάξει τόπους κατοικίας και σχολείο στη διάρκεια του έτους για οικογενειακούς λόγους

Προνήπια

- Ελεονόρα: Έχει μια δίδυμη αδελφή, είναι μάλλον αντικοινωνική και δεν συμμετείχε στις δραστηριότητες εύκολα
- Σπυριδούλα: Η δίδυμη αδελφή της Ελεονόρας, η οποία παρουσιάζει σχεδόν τα ίδια παραπάνω χαρακτηριστικά
- Φλάβια: Έχει Αλβανική καταγωγή, δεν μιλά την ελληνική γλώσσα και δεν συμμετείχε σε καμία δραστηριότητα σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Επίσης δείχνει αδυναμία ή έλλειψη προσαρμογής
- Δημήτρης Χ.: Είναι υπερκινητικός, ζωηρός και έξυπνος
- Κωνσταντής: Αν και είναι ηλικιακά το πιο μικρό παιδί της τάξης, όμως, είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακός και έχει προσωπική άποψη
- Ανδρέας Μ. : Ρουμανικής καταγωγής, βαπτισμένος, μέτριας απόδοσης, αδελφός της Σοφίας
- Κατερίνα: Είναι ομιλητική και έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον χορό
- Μαρία Ε.: Έχει λεπτό σωματότυπο, συμπεριφέρεται ευγενικά, αλλά έχει και δυναμικό χαρακτήρα

Διάλογοι με τα παιδιά⁷

Πρώτη Θεματική Ενότητα: *Η Κοκκινোসκουφίτσα*

Μάθημα 1^ο: 24.2.2014

E: Σας άρεσε το μάθημα;

Παιδιά : Ναι...

E: Τι σας άρεσε περισσότερο;

Κωνσταντής: Να πλενόμαστε με τη γλώσσα.

Μαριαλένα: Που κρυφτήκαμε στα δέντρα και κάναμε πηδηματάκια μπρος-πίσω.

Κυριακή: Μου άρεσε που μυρίζαμε τα λουλούδια και πίναμε νερό από το ποτάμι.

Δημήτρης: Μου άρεσε που γλύφαμε τις ουρές και καθαρίζαμε τη ράχη μας.

Κατερίνα: Μου άρεσε που κρυφτήκαμε πίσω από τα δέντρα.

Ανδρέας: Μου άρεσε που γλύφαμε τα χέρια μας και που πηδάγαμε μπρος-πίσω.

Σοφία: Που πίναμε νερό.

E: Θα θέλατε, να επαναλάβουμε το παραμύθι;

Παιδιά: Ναι! Θέλουμε, γιατί μας άρεσε πολύ!

26.2.2014: Μάθημα 2^ο

E: Παιδιά, σας άρεσε η δραστηριότητα;

Παιδιά: Ναι-ναι...

E: Τι σας άρεσε πιο πολύ;

Δημήτρης X.: Που κρυφτήκαμε στα δέντρα και κυνηγήσαμε τις κοκκινোসκουφίτσες.

Κυριακή: Μου άρεσε που ήμουνα Κοκκινোসκουφίτσα και μάζενα λουλούδια.

⁷ Οι τρεις τέλειες στο τέλος της πρότασης δείχνουν ότι συνεχίζεται η ανάπτυξη της σκέψης.

Δημήτρης Π.: Μου άρεσε που κρυφτήκαμε πίσω από τα δέντρα.

Κωνσταντής: Μου άρεσε που πήγαμε στο δάσος.

Κατερίνα: Μου άρεσε που τρέχαμε και μαζεύαμε λουλούδια.

Μαριαλένα: Που πίναμε νερό και μας κυνηγούσαν οι λύκοι.

Ε: Υπάρχει κάτι που δεν σας άρεσε;

Όλη η τάξη: Όχι.

Ε: Θέλετε να το ξαναπαίζουμε;

Όλη η τάξη: Ναι.

Δεύτερη Θεματική Ενότητα: *Τα τρία γουρουνάκια*

Μάθημα 1^ο: 10.3.2014

Ε: Σας άρεσε το μάθημα;

Κατερίνα: Ναι! Μου άρεσε που φυσάγαμε τα σπίτια και είχαμε λιποθυμήσει.

Ελένη: Μου άρεσε που λιποθυμούσαμε και όταν φυσούσε ο αέρας και ο λύκος κρύφτηκε κάτω από το τραπέζι.

Δημήτρης: Μου άρεσε που κάναμε κάτι μέσα στο σπίτι.

Κυριακή: Μου άρεσε που χορεύαμε.

Παναγιώτης: Μου άρεσε που έκανα το λύκο.

Ντάνιελ Σ.: Μου άρεσε που με κυνηγούσε και κρύφτηκα και παίζαμε στο σπίτι.

Ε: Μάθατε κάτι;

Μαριαλένα: Μάθαμε πως να λιποθυμάμε.

Κατερίνα: Έμαθα να παίρνω αναπνοές και να λιποθυμώ.

Κυριακή: Έμαθα να παίρνω αναπνοές.

Ντάνιελ Σ.: Έμαθα πώς να πέφτω κάτω και να κάνω την καμινάδα.

Ελένη: Έμαθα πώς να χορεύω.

Δημήτρης: Έμαθα πως να κρύβομαι κάτω από τα τραπέζια.

Μάθημα 2^ο: 13.3.2014

Η αληθινή ιστορία του λύκου

E: Τι σας άρεσε στην ιστορία;

Κωνσταντής: Μου άρεσε που φάγαμε τα γουρουνάκια κατά λάθος.

Μαριαλένα: Μου άρεσε που έκανα ερωτήσεις στους λύκους.

Δημήτρης: Μου άρεσε που ήμουν δημοσιογράφος.

Κυριακή: Που ήμαστε λύκοι και δίναμε απαντήσεις.

Παναγιώτης: Μου άρεσε που φάγαμε τα γουρουνάκια.

E: Θα αλλάζατε κάτι στην ιστορία;

Παναγιώτης: Προτείνω να γίνει ο λύκος φίλος με τα γουρουνάκια.

E: Θα μπορούσε το παραμύθι να έχει άλλο τέλος;

Δημήτρης: Να γίνουν φίλοι και να μένει και ο λύκος στα σπίτια των τριών γουρουνιών.

Κάθε μέρα σε διαφορετικό.

E: Φταίει μόνο ο λύκος ή και τα γουρουνάκια;

Παναγιώτης: Φταίνει και τα γουρουνάκια, γιατί δεν δίνανε στο λύκο λίγη ζάχαρη.

Τρίτη Θεματική Ενότητα: *Ο Μικρός Πρίγκιπας*

Μάθημα 1^ο : 31.3.2014

Συζήτηση

Εικόνα 1

Κωνσταντής: Βλέπω τον πλανήτη γαλάζιο και τα κίτρινα αστέρια [παύση] ηφαίστεια-φουσκωμένοι πλανήτες.

Εικόνα 4

Κωνσταντής: Βλέπω τον μικρό πρίγκιπα να φοράει άλλα ρούχα και τον πλανήτη άσπρο.

Παναγιώτης: Βλέπω τον Πρίγκιπα στον άσπρο πλανήτη με την αλεπού του.

Κυριακή: Βλέπω τον μικρό πρίγκιπα και είναι νύχτα.

Σοφία: Βλέπω τον πλανήτη, τα ηφαίστεια και τα άσπρα αστέρια.

Ντάνιελ Σ.: Είναι μαγικός με το σπαθί του.

Μαριαλένα: Βλέπω αστεράκια και τον κίτρινο πλανήτη, γιατί αν ήταν άσπρος, θα έμοιαζε με τα αστέρια.

Εικόνα 5

Ντάνιελ Σ.: Τα χελιδόνια έβαλαν σχοινιά και ο Πρίγκιπας πιάνεται και τον πετάνε σε έναν άλλο κόσμο.

Παναγιώτης: Είναι χελιδόνια γιατί είναι μαύρα και βλέπω το στρογγυλό που είναι η πανσέληνος.

Κυριακή: Ο Πρίγκιπας κρατάει σχοινιά και τα χελιδόνια τον κάνουν να πετάξει ψηλά.

Μαριαλένα: Τα πουλιά είναι περιστέρια ή κοράκια.

Ανδρέας Μ.: Τα σχοινιά του Πρίγκιπα πιάσανε τα χελιδόνια.

Εικόνα 7

Μαριαλένα: Βλέπω τον μικρό πρίγκιπα, το ηφαίστεια και τ' αστεράκια.

Κυριακή: Ο πρίγκιπας φοράει πράσινα ρούχα και ανθρώπους στα σπίτια τους, γιατί είναι πρωί.

Εικόνα 8

Ανδρέας Μ.: Βλέπω τον πρίγκιπα, που είναι στα βουνά.

Κωνσταντής: Κάποιες γραμμές είναι κίτρινες, γιατί φωτίζουν τα βουνά και το δεντράκι.

Ντάνιελ Μ.: Βλέπω τον πρίγκιπα στον πλανήτη και τα αστέρια που στάζουν χρυσό στο ποτάμι και στο βουνό.

Κυριακή: Βλέπω τον μικρό πρίγκιπα πάνω σε ένα πλανήτη και τα αστέρια φωτίζουν το δρόμο για να βλέπει...

Εικόνα 9

Σοφία: Βλέπω ένα μωβ πλανήτη με κίτρινα αστέρια.

Κωνσταντής: Κάποια αστέρια βλέπουν πάνω στο κεφάλι του πρίγκιπα.

Κυριακή: Βλέπω άσπρο ουρανό με κίτρινα αστέρια και ηφαίστεια που βγάζουν φωτιά.

Δεύτερη φάση, Εικόνα 1

Ελένη: Βλέπω τον μικρό πρίγκιπα με την αλεπού του.

Κωνσταντής: Βλέπω τον μικρό πρίγκιπα με την αλεπού του, τα χορτάρια και τα σύννεφα.

Δημήτρης: Βλέπω κάτι κίτρινα στον ουρανό...

Εικόνα 2

Κυριακή: Ο μικρός πρίγκιπας, ένα μεγάλο σύννεφο, ένα παράθυρο.

Μαριαλένα: Βλέπω λουλούδια, τον μικρό πρίγκιπα, ένα παράθυρο με ένα πρόβατο και το χορτάρι που τσουλάει πάνω ο πρίγκιπας.

Σοφία: Ο μικρός πρίγκιπας με τις μαργαρίτες και λουλούδια.

Εικόνα 3

Δημήτρης: Ο μικρός πρίγκιπας κάθετα σε μια μεγάλη καρέκλα και βλέπει τους άλλους πλανήτες και τη διαδρομή που προχωράνε και τη διαδρομή πάνω από το σπίτι τους.

Ντάνιελ Σ.: Βλέπω στον πλανήτη μια πόρτα, που ο μικρός πρίγκιπας πάει να την ανοίξει.

Εικόνα 5

Ντάνιελ Σ.: Ο μικρός πρίγκιπας ανέβηκε σε ένα ψηλό λόφο και είναι λίγο σκοτεινά και είναι στην έρημο.

Δημήτρης: Ο μικρός πρίγκιπας βρίσκεται σε ένα ψηλό, ψηλό λόφο και όλα τα άλλα είναι μικρότερα.

Κυριακή: Ο μικρός πρίγκιπας πάνω σε μια σκούπα, να τη βλέπει από κάτω.

Εικόνα 6

Κατερίνα: Ο μικρός πρίγκιπας με την αλεπού στο χιόνι.

Δημήτρης: Βλέπω τα δέντρα και πίσω το φεγγάρι. Ο μικρός πρίγκιπας έχει πατίνια στα πόδια του για να κάνει σκι.

Εικόνα 7

Μαριαλένα: Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού έξω στη φύση.

Ντάνιελ Σ.: Προχωράει μέσα στα χόρτα και πάνε σε ένα βουνό στην έρημο.

Εικόνα 8

Σοφία: Ο μικρός πρίγκιπας είναι χαρούμενος, γιατί βρήκε το τριαντάφυλλό του.

Ντάνιελ Σ.: Ο μικρός πρίγκιπας μιλάει με το τριαντάφυλλο.

Δημήτρης: Ο μικρός πρίγκιπας βλέπει το φεγγάρι και το τριαντάφυλλο πάνω σε ένα πλανήτη.

Εικόνα 9

Κυριακή: Είναι νύχτα με μια κουβέρτα καφέ και σε ένα βάζο γυάλινο το τριαντάφυλλο που κοιμάται.

Ντάνιελ Σ.: Ο μικρός πρίγκιπας ξαπλωμένος να μιλάει με το τριαντάφυλλο.

Μαριαλένα: Ο μικρός πρίγκιπας και το τριαντάφυλλο κοιτάζονται.

Εικόνα 10

Δημήτρης: Ο μικρός πρίγκιπας είναι στενοχωρημένος να κοιτάει το τριαντάφυλλο. Το είδα στα μάτια του τη στενοχώρια.

Κωνσταντής: Χιονίζει και ο μικρός πρίγκιπας κάθεται σε ένα βουνό και το 'ρόδι' έχει χιόνι στα φύλλα του.

Κυριακή: Ο μικρός πρίγκιπας κάθεται σε ένα πλανήτη και είναι άσπρος.

Ντάνιελ Σ.: Ο μικρός πρίγκιπας λυπημένος και χωρίς χρώματα μόνο μαύρο-άσπρο και λίγο κόκκινο.

Εικόνα 11

Η τάξη συμφώνησε ότι «ο μικρός πρίγκιπας είναι χαρούμενος, γιατί έχει πολλά χρώματα».

Εικόνα 13

Μαριαλένα: Ο μικρός πρίγκιπας τρέχει να δει το τριαντάφυλλό του και είναι χαρούμενος.

Δημήτρης: Το τριαντάφυλλο λυγίζει για να τον δει.

Ντάνιελ Σ.: Τα μαλλιά του είναι κίτρινα και τρέχουν σαν φωτιά.

Κωνσταντής: Το βουνό έχει λάσπη και ο ουρανός σκοτεινιάζει.

Μάθημα 2ο: 02.4.2014

Ο Μικρός Πρίγκιπας

Συζήτηση-Αξιολόγηση

Ε: Έχετε κάτι που το αγαπάτε πολύ, όπως ο μικρός πρίγκιπας το τριαντάφυλλο;

Παναγιώτης: Έχω την αδερφή μου.

Δημήτρης: Το ποδήλατό μου.

Κωνσταντής: Τα ξαδέφια μου.

Ελένη: Τον αδερφό μου.

Κατερίνα: Τη μαμά μου.

Σοφία: Το μπαμπά μου.

Ε: Έχετε φίλους, όπως ο μικρός πρίγκιπας την αλεπού;

Δημήτρης: Έχω την Κατερίνα και την Σπυριδούλα.

Κατερίνα: Την Εύη.

Κυριακή: Τον Δημήτρη και την Κατερίνα.

Ελένη: Τη Σοφία.

Σοφία: Τον Δημήτρη, την Κυριακή και την Ελένη.

Κωνσταντής: Τον Παναγιώτη και τον Ντάνιελ.

Ε: Τι σκέπτεστε για το φίδι, που βοήθησε τον μικρό πρίγκιπα να γυρίσει στον πλανήτη του;

Παναγιώτης: Ότι πρέπει ο μικρός πρίγκιπας να του δώσει ένα δώρο.

Ε: Έχετε δει ποτέ μπαομπάμπ;

Ντάνιελ Σ.: Έχω δει αυτά που κάνουν «μπαμ» σε ένα βουνό, που έμοιαζε σαν πλανήτη.

Δημήτρης: Δεν έχω δει, αλλά ξέρω ότι τους τσιμπάνε και τους ενοχλούν.

Ε: Τι όνομα θα δίνετε στον μικρό πρίγκιπα;

Παναγιώτης: Γιώργο, γιατί έτσι λένε το μπαμπά μου.

Κυριακή: Δημήτρη, γιατί έτσι λένε τον αδερφό μου.

Δημήτρης: Σκέτο πρίγκιπα.

Ελένη: Κυριάκο, γιατί λένε το μπαμπά μου.

Σοφία: Γιάννη.

Ε: Τι όνομα θα δίνετε στο τριαντάφυλλο;

Δημήτρης: Στέφανο.

Κυριακή: Μίνα.

Παναγιώτης: Κατερίνα.

Ελένη: Χριστίνα, γιατί λένε μια φίλη μου.

Ε: Τι όνομα θα δίνετε στην αλεπού;

Κυριακή: Χριστίνα.

Σοφία: Λία.

Δημήτρης: Ρένα.

Ε: Τι σας άρεσε στην ιστορία;

Ελένη: Μου άρεσαν τα μπαομπάμπ, γιατί ήμουνα ...

Σοφία: Που ήμουνα η αλεπού.

Κυριακή: Που ήμουνα τριαντάφυλλο.

Δημήτρης: Το τριαντάφυλλο και ο Πρίγκιπας.

Παναγιώτης: Που δάγκωσε το φίδι τον μικρό πρίγκιπα και το τριαντάφυλλο τον χάιδεψε και έγινε καλά.

Ε: Τι θα αλλάζατε στην ιστορία;

Κυριακή: Θα έκανα το μπαομπάμπ τριαντάφυλλο...

Παναγιώτης: Θα άλλαζα το φίδι, να μην δάγκωνε το μικρό πρίγκιπα, αλλά να ήταν φίλοι.

Ε: Θα μπορούσε το παραμύθι να έχει άλλο τέλος; Και τι διαφορετικό τέλος θα δίνετε;

Δημήτρης: Να παντρευόταν ο μικρός πρίγκιπας με το τριαντάφυλλο.

Παναγιώτης: Θα ήθελα να γίνουν όλοι τριαντάφυλλο και τα ηφαίστεια μπαομπάμπ.

Κυριακή: Να γινόμαστε όλοι ηφαίστεια, γιατί έτσι μου αρέσει το τέλος.

Κωνσταντής: Ήθελα όλοι στο τέλος να γινόμαστε μπαομπάμπ.

Ε: Ποιο είναι το όφελος αυτού του ταξιδιού;

Παναγιώτης: Γνώρισε περισσότερους φίλους, πιο πολλούς από αυτούς που είχε.

Κυριακή: Πήγε στο σπίτι του μετά και ήταν χαρούμενος, που ξαναείδε το λουλούδι.

Δημήτρης: Γνώρισε πολλά και διαφορετικά μέρη.

Ντάνιελ Σ.: Ότι γνώρισε την αλεπού, που ήταν μια καλή φίλη.

Μάθημα 3^ο: 04.4. 2014

Ζωγραφική –Κολάζ

Ε: Τι σας άρεσε περισσότερο στα μαθήματα; Η ζωγραφική, η κίνηση ή οι εικόνες που είδαμε;

Κατερίνα: Η ζωγραφική, γιατί ζωγραφίσαμε ένα πράγμα...

Ανδρέας: Οι εικόνες...

Σοφία: Η κίνηση, γιατί κάναμε κινήσεις με το σώμα.

Παναγιώτης: Η κίνηση, γιατί παίζαμε πολύ ωραία.

Κυριακή: Η ζωγραφική, γιατί ζωγράφισα τον πλανήτη.

Δημήτρης: Δεν μου άρεσε η κίνηση, γιατί ήμουν το κακό λουλούδι, αν είχα άλλο ρόλο θα μου άρεσε.

Ελένη: Η κίνηση, γιατί έκανα το πουλί και ένιωσα πολύ ωραία!

Ανδρέας: Μου άρεσε η κίνηση, γιατί έκανα το ηφαίστειο και έγινε έκρηξη.

Ντάνιελ: Μου άρεσε που έκανα τον μικρό πρίγκιπα [δείχνει με κίνηση] και ανέβηκα στα πουλιά και που ρώτησα τι ακριβώς έκανε αυτός που αναβόσβηνε το φανάρι.

Μαρία: Η ζωγραφική, γιατί έκανα κάτι που μου άρεσε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΙΚΟΝΕΣ

Πρώτη φάση παρατήρησης



Εικόνα 1



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 7



Εικόνες 8, παραλλαγή

Δεύτερη φάση παρατήρησης



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Εικόνα 12