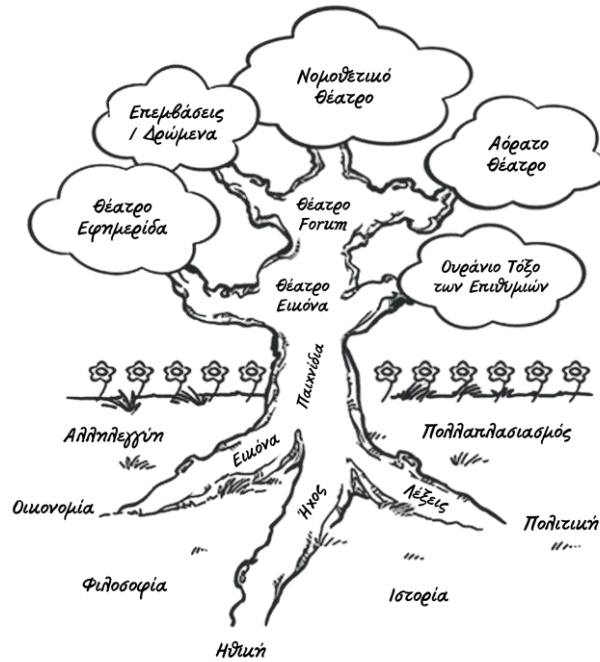




ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΕΝΤΡΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ



Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Βαφειάδου Ανθή

A.M.: 217523

«Η παιδαγωγική αξιοποίηση του Θεάτρου Forum στο σχολικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

-ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ-

Επιβλέπων: Γραμματάς Θόδωρος, Καθηγητής Θεατρολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής : Δημάκη-Ζώρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Παπαδόπουλος Σίμος, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Αθήνα, 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει την δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης της τεχνικής του Θεάτρου Forum στο σχολικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα εστιάζει στη βαθμίδα του δημοτικού, έχοντας ως θεωρητική βάση αφ' ενός το μετασχηματιστικό παιδαγωγικό μοντέλο του Paulo Freire και το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal και αφ' ετέρου την Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση. Η Τυπική συνίσταται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ενώ η Άτυπη σε ευρύτερες δεξιότητες που εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι φέρουν από την καθημερινή ζωή. Ταυτόχρονα, στην Άτυπη εκπαίδευση εμφανίζεται και το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα που αναπτύσσεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Εξετάζεται, ο συσχετισμός των θεωριών με την σχολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και το αν η τεχνική του Θεάτρου Forum μπορεί να αποτελέσει δημιουργική και αποτελεσματική διδακτική μέθοδο για την εφαρμογή παιδαγωγικών σκοπών και στόχων όπως αυτοί προβλέπονται μέσα από την τυπική και άτυπη εκπαίδευση του δημοτικού. Αυτό επιτυγχάνεται από την παράθεση των στόχων ανά διδακτικό αντικείμενο και με τη σύγκλισή τους με τους αντίστοιχους προσανατολισμούς που προκύπτουν από την εφαρμογή του Θεάτρου Forum. Για να γίνει πιο σαφής η παραπάνω σύγκλιση, παραθέτονται ανά διδακτικό αντικείμενο επιλεκτικές ενδεικτικές εφαρμογές με γνώμονα τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού. Τέλος, επισημαίνεται ο τρόπος κατά τον οποίο λειτουργεί το Θέατρο Forum στην Άτυπη Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδασκαλίας. Αναδεικνύεται η συμβολή του ως μέσο πολιτισμικού μετασχηματισμού της διδασκαλίας από αυστηρά γνωσιοκεντρική σε καλλιτεχνική και ανθρωπιστική.

Λέξεις-Κλειδιά: Paulo Freire, μετασχηματιστική παιδαγωγική, Augusto Boal, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Θέατρο Forum, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα.

ABSTRACT

This study examines the pedagogical application of Augusto Boal's Forum Theater technique in the present primary school context. The research focuses on the level of the primary school, having as a theoretical basis on one hand the transformative pedagogical model of Paulo Freire as well as the Theater of the Oppressed of Augusto Boal and on the other the Formal and Informal Education. Formal education is concerned as the Cross-Curricular Unified Framework, the modern Curricula and Informal as the general skills that trainers and trainees bring from everyday life. Also, Informal Education includes the Hidden Curricula developed during the learning process. The study examines the interrelation of theories with primary school education, as well as whether the technique of the Forum Theater can be a creative and effective teaching method for the implementation of pedagogical goals and objectives as they are provided through formal and informal primary education. This is achieved by presenting the objectives per subject and by converging these objectives with the corresponding objectives resulting from the implementation of the Forum Theater. In order to make the above convergence clearer, selected indicative applications are presented per subject through the Curricula and the textbooks of the primary school. Finally, the way in which the Forum Theater operates and the dimensions that it can take as a pedagogical tool within the framework of the Hidden Curriculum of teaching are pointed out. The contribution of Forum Theater is highlighted as a means of cultural transformation of teaching from a strictly knowledge-based to both artistic and humanitarian.

Key words: Paulo Freire, transforming education, Augusto Boal, Theatre of the Oppressed, Forum Theatre, Curriculum, Hidden Curriculum

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κύριο Θόδωρο Γραμματά, καθηγητή Θεατρολογίας του τμήματος Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. για την καθοδήγηση, τη βοήθεια και τα εποικοδομητικά σχόλια τόσο κατά τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας όσο και κατά το πέρας των σπουδών μου στο παρόν Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, την κυρία Μαρία Δημάκη-Ζώρα, επίκουρη καθηγήτρια του τμήματος Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. για την διακριτική και πολύτιμη στήριξή της τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών μου όσο και κατά τη συγγραφή της εργασίας και τον κύριο Σίμο Παπαδόπουλο, επίκουρο καθηγητή του τμήματος Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. για τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε σχετικά με την παρούσα εργασία.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην οικογένειά μου, ανάμεσά τους και στον αδερφό μου, Ευάγγελο Βαφειάδη για την συμπαράσταση και υποστήριξη που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια του Προγράμματος των Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με ενθάρρυναν να συνεχίσω να γράφω, επειδή συνέβαλαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, στην έκβαση της προσπάθειας αυτής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ABSTRACT	ii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ Ρ.FREIRE: Η ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ	4
1.1. Paulo Freire: Βιοεργογραφικά Στοιχεία.....	4
1.2. Κριτική Παιδαγωγική: Σύντομη ανασκόπηση	5
1.3. Η παιδαγωγική του καταπιεσμένου	7
1.3.1. Η τραπεζική αντίληψη	8
1.3.2. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α. BOAL: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ	11
2.1. Augusto Boal: Βιοεργογραφικά στοιχεία.....	11
2.2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου: Σύντομη ανασκόπηση	12
2.3. Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.....	16
2.3.1. Σωματικές ασκήσεις και παιχνίδια.....	16
2.3.2. Θέατρο Εφημερίδα.....	17
2.3.3. Θέατρο Εικόνα.....	18
2.3.4. Ταυτόχρονη Δραματουργία.....	19
2.3.5. Θέατρο Forum.....	20
2.3.6. Αόρατο Θέατρο	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ FORUM ΚΑΙ Η ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	24
3.1. Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ΘΦ.....	24
3.2. Γλωσσική Διδασκαλία	25
3.2.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας	25
3.2.2. Ενδεικτικές εφαρμογές.....	26
3.2.3 Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ.....	28
3.3. Μαθηματικά	34
3.3.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ των Μαθηματικών	34
3.3.2. Ενδεικτικές εφαρμογές.....	34
3.3.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ.....	37
3.4. Μελέτη Περιβάλλοντος	39
3.4.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος.....	39
3.4.2. Ενδεικτικές εφαρμογές.....	39
3.4.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ.....	42
3.5. Ερευνά το Φυσικό Κόσμο	45
3.5.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ των Φυσικών Επιστημών.....	45
3.5.2. Ενδεικτικές εφαρμογές.....	45
3.5.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ.....	48
3.6. Γεωλογία-Γεωγραφία.....	50
3.6.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας	50
3.6.2. Ενδεικτικές εφαρμογές.....	50
3.6.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ.....	53
3.7. Ιστορία	54
3.7.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Ιστορίας.....	54
3.7.2. Ενδεικτικές εφαρμογές.....	55
3.7.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ.....	58
3.8. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	60

3.8.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.....	60
3.8.2. Ενδεικτικές εφαρμογές.....	60
3.8.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ.....	62
3.9. Θρησκευτικά	64
3.9.1. Σκοπός ΑΠΔ των Θρησκευτικών	64
3.9.2. Ενδεικτικές εφαρμογές.....	65
3.9.3. Σύγκλιση προσανατολισμών ΑΠΔ και ΘΦ	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ FORUM ΚΑΙ Η ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	71
4.1. Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα και ΘΦ.....	71
4.2. Το ΘΦ ως μέσο πολιτισμικού μετασχηματισμού.....	73
4.2.1 Έκφραση/δημιουργία	74
4.2.2. Αισθητική Καλλιέργεια	75
4.2.3. Επικοινωνία	76
4.2.4. Κοινωνικοποίηση.....	77
4.2.5. Συμπερίληψη.....	77
4.2.6. Ψυχοπνευματική ωρίμανση	78
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	99

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΠ: Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΑΠΔ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Διαδικασίας

ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΘτΚ: Θέατρο του Καταπιεσμένου

ΘΦ: Θέατρο Forum

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι παιδαγωγική πράξη που συντελείται στο παρόν, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός για το άγνωστο μέλλον είναι πάντα αβέβαιος. Οι δεξιότητες που καλείται ο δάσκαλος να καλλιεργήσει στους μαθητές του ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις συνθήκες ενός άγνωστου μέλλοντος είναι μονίμως ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό πεδίο προβληματισμού. Το ίδιο και οι στόχοι και τα μέσα διδασκαλίας που θα δώσουν στους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν με ανθρωπιστικούς όρους στην μελλοντική κοινωνία. Οι παραπάνω προβληματισμοί αποτελούν το γενικότερο πλαίσιο συγγραφής της εργασίας. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του ριζοσπαστικού Θεάτρου Forum του A. Boal αποτελεί μία εκπαιδευτική πρόκληση βάσει των παραπάνω προβληματισμών. Το Θέατρο Forum δίνει τη δυνατότητα δοκιμής στάσεων, συμπεριφορών, διλημμάτων και μοντέλων ζωής στα πλαίσια του οποίου όλα τα παραπάνω δοκιμάζονται για την αποτελεσματικότητά τους στη ζωή. Ταυτόχρονα, συντελεί στην αποκάλυψη της πραγματικότητας και αυτό από μόνο του αποτελεί ποιοτική αλλαγή για την εκπαιδευτική διαδικασία (Somers, 2000: 109, Boal: 1981: 39 Σάντος, 2015).

Τα κίνητρα για την ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα ήταν αφενός μεν το αντίκτυπο που έχει το Θέατρο Forum ως αισθητική μέθοδος στους συμμετέχοντες στην συνειδητοποίηση και στην κινητοποίησή τους για δράση και αφετέρου η ύπαρξη ενός πεδίου αξιοποίησης της μεθόδου αυτής στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η σύνδεση του Θεάτρου Forum με την παιδαγωγική και η δημιουργική αξιοποίησή του στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το θεωρητικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής του P. Freire και του Θεάτρου Forum του A. Boal και τα σημεία συνάντησής τους με την τυπική εκπαίδευση καταθέτοντας ενδεικτικές εφαρμογές, αλλά και με την άτυπη εκπαίδευση όπως αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο του δημοτικού σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται το Θέατρο Forum ως ένα επαρκές παιδαγωγικό εργαλείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι: α) μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά το Θέατρο Forum ως εργαλείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; β) ποιοι γενικοί και ειδικοί σκοποί και στόχοι του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος συγκλίνουν με αυτούς της μεθόδου του Θεάτρου Forum; γ) ποιες δεξιότητες αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή του Θεάτρου Forum στο Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα ενισχύοντας τους προσανατολισμούς του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος; δ) ποιες οι επιπτώσεις της εφαρμογής του Θεάτρου Forum στην ποιότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Ως εκ τούτου, στόχοι της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί το Θέατρο Forum ως επαρκές παιδαγωγικό εργαλείο στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει στους αναγνώστες την συμβολή της αξιοποίησης του Θεάτρου Forum στην επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στο Επίσημο (τυπική εκπαίδευση), όσο και στο Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα (άτυπη εκπαίδευση). Να συνεισφέρει σε έναν ευρύτερο επιστημονικό διάλογο γύρω από το Θέατρο Forum και την εφαρμογή του ως κύριο εργαλείο προβληματισμού και ενεργητικής μάθησης στο σχολικό πλαίσιο, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς σε πειραματισμούς και παρεμβάσεις με στόχο τον ποιοτικό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης.

Τα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν: α) ο τεράστιος όγκος πληροφοριών διαφορετικού πεδίου και η διαχείρισή τους από τη γράφουσα και β) η δυσκολία της απόδοσης ορισμένων νοημάτων και όρων στα ελληνικά από την αντίστοιχη αγγλική βιβλιογραφία.

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση της εργασίας είναι η βιβλιογραφική έρευνα. Εργαλεία συλλογής της έρευνας αποτέλεσαν οι πρωτογενείς ξενόγλωσσες και ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές πηγές που εξετάζουν την εξελικτική πορεία των θεωριών του Freire και του Boal αλλά και δευτερογενείς πηγές που αναφέρονται στις σχετικές θεωρίες. Παράλληλα, αντλείται υλικό από Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και τα σχολικά εγχειρίδια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και άλλα κείμενα που συμβάλλουν στην ανάδειξη του σκοπού της εργασίας.

Η εργασία είναι δομημένη σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Paulo Freire και στο δεύτερο το θεωρητικό υπόβαθρο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, μέθοδος του οποίου αποτελεί και το Θέατρο Forum. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ενδεικτικές προτάσεις αξιοποίησης του Θεάτρου Forum στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης του δημοτικού σχολείου, ανά σχολικό διδακτικό αντικείμενο βάσει των σχολικών εγχειριδίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Των ενδεικτικών αυτών προτάσεων προηγείται το γενικότερο πλαίσιο αναφοράς του μαθήματος, αντλημένο από τους σκοπούς του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. Έπειτα, αναπτύσσεται η ενδεικτική πρόταση σε τρία μέρη: στην αφόρμηση, στην προετοιμασία και στην συνθήκη διεξαγωγής του Θεάτρου Forum. Ακολουθούν οι κοινοί τόποι σύγκλισης των επιμέρους σκοπών και στόχων όπως αυτοί ορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στο τέταρτο κεφάλαιο η έρευνα εστιάζει στην Άτυπη Εκπαίδευση και στη διασαφήνιση του όρου Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το Θέατρο Forum παρουσιάζεται ως μέσο πολιτισμικού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση, έπειτα από τις δεξιότητες που καλλιεργούνται με την εφαρμογή του στο Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και αναδεικνύεται ως εργαλείο

μετασχηματισμού των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας. Στο παράρτημα παρατίθεται το εποπτικό υλικό που παρέχεται στους μαθητές και συμβάλλει στην υλοποίηση των ενδεικτικών προτάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ P.FREIRE: Η ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ

1.1. Paulo Freire: Βιοεργογραφικά Στοιχεία

Ο Paulo Freire γεννήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου του 1921 στη Ρεσίφε της Νότιας Βραζιλίας και απεβίωσε στις 2 Μαΐου του 1997 στο Σάο Πάολο. Υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους, διεθνώς αναγνωρισμένους ενεργούς παιδαγωγούς.

Η οικονομική κρίση των Ηνωμένων Πολιτειών και της Ευρώπης της δεκαετίας του 1920 επέφερε σημαντικές και στη Βραζιλία. Το 1929 η μικροαστική οικογένειά του πλήττεται από την οικονομική κρίση και ζει στα όρια της φτώχειας. Λίγα χρόνια αργότερα, ο πατέρας του Freire πεθαίνει και στο εξής η οικογένεια προσπαθεί να επιβιώσει σε αντίξοες συνθήκες διατηρώντας με όποιο τρόπο μπορούσε τη μικροαστική της ταυτότητα (Γρόλιος, 2005: 42). Οι συνθήκες της ζωής του την περίοδο εκείνη ήταν πραγματικά δύσκολες καθώς η πείνα κυριαρχούσε. Η εμπειρία αυτή τον σημάδεψε τόσο βαθιά που ο ίδιος ορκίστηκε σε ηλικία 11 χρονών να κάνει ό,τι μπορεί για να αντιμετωπίσει την πείνα και την εξαθλίωση και από την πορεία του φαίνεται πως τήρησε τον όρκο του (Freire, 1974 :12).

Στο σχολείο, δεδομένων των αντίξοων συνθηκών διαβίωσης, ήταν αδύνατον να ακολουθήσει τις επιδόσεις των μαθητών του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς όπως αναφέρει συχνά ο ίδιος το μόνο που τον ενδιέφερε ήταν να εξασφαλίσει την τροφή του καλύπτοντας το έντονο αίσθημα της πείνας. Αυτή η αίσθηση αποτέλεσε τον θεμέλιο λίθο της μετέπειτα παιδαγωγικής του, καθώς ο ίδιος τότε αντιλαμβανόταν τον κόσμο με ένα διαφορετικό προσωπικό τρόπο σκέψης που όμως δεν έβρισκε καμία έκφραση και σύνδεση με την επίσημη παρεχόμενη πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γρόλιος, 2005: 42). Έπειτα, η εισαγωγή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήρθε έπειτα από πολλές δυσκολίες και έγινε δεκτός με υποτροφία στο σχολείο Oswaldo Cruz, όπου, με το πέρας της φοίτησής του είχε το δικαίωμα να διδάξει ως εκπαιδευτικός. Εξάσκησε τη διδασκαλία της γλώσσας σε Γυμνάσιο, ενώ παράλληλα παρακολουθούσε μαθήματα Νομικής στο Πανεπιστήμιο της Ρεσίφε. Ταυτόχρονα με τις σπουδές του, μελετά συστηματικά τους κλάδους της εκπαίδευσης, της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του.

Αργότερα και ενώ δίδασκε, του ανατέθηκε το θέμα της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού στην Ανατολική Βραζιλία, στο Περναμπούκο. Έπειτα, ανακηρύχτηκε διδάκτορας και δίδασκε Φιλοσοφία και Ιστορία στο Πανεπιστήμιο της Ρεσίφε. Παράλληλα, συνεργάστηκε με το Κίνημα για τη Λαϊκή Κουλτούρα ως συντονιστής του Προγράμματος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Στα πλαίσια λειτουργίας του εφαρμόζεται η «μέθοδος Paulo Freire», κατά την οποία εξέχουσα θέση κατείχε η κουλτούρα που αποτέλεσε βασικό πυλώνα του εν λόγω προγράμματος εγγραμματισμού (Γρόλλιος, 2005: 83-84). Η κριτική κατανόηση του ρόλου της κουλτούρας

αποτελεί στη μέθοδο του Freire αφορμή για τον αλφαριθμητισμό και κατ' επέκταση πολιτικό αγώνα που στόχευε μελλοντικά στην αλλαγή της κοινωνίας, μιας και οι αναλφάβητοι δεν είχαν δικαίωμα ψήφου (Γρόλλιος, 2005: 61)

Η μέθοδός του και η στάση του ήταν εξαιρετικά ριζοσπαστική και όταν το 1964 την εξουσία πήρε η στρατιωτική κυβέρνηση έπειτα από πραξικόπημα, ο Freire συνελήφθη και εξορίστηκε στη Βολιβία. Έπειτα από τις αναγκαίες διαδικασίες αποφυλακίστηκε και κατέφυγε στη Χιλή όπου εργάστηκε για πέντε χρόνια στην εκπαίδευση ενηλίκων (Γρόλλιος, 2005: 69). Μετέπειτα, η εργασία που σχετίζεται με τον αλφαριθμητισμό ενηλίκων επεκτάθηκε και στην Βραζιλία με το αξίωμα μάλιστα του Υπουργού Παιδείας. Στα 1970 εργάστηκε στο Γραφείο Παιδείας του Παγκόσμιου Συμβουλίου των Εκκλησιών και στο Ινστιτούτο «Πολιτιστική Δράση» της Γενεύης. Έχει διδάξει σε πολυποίκιλα πλαίσια από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των σχολείων της Ρεσίφε ως την τριτοβάθμια στα πανεπιστήμια της Χιλής και του Χάρβαρντ.

Το πιο διάσημο βιβλίο του είναι «*Η αγωγή του καταπιεσμένου*» (1970) ωστόσο ακολουθούν και άλλα όπως «*Πολιτιστική Δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*» (1970), «*Απελευθερωτική Παιδαγωγική*» (1987), «*Δέκα Επιστολές σε αυτούς που τολμούν να διδάσκουν*» (1998) που ακόμα και σήμερα αποτελούν ορόσημο για την εκπαιδευτική επιστημονική κοινότητα.

Η σκέψη του και η παιδαγωγική του πράξη αποτελεί ένα κράμα από τις θέσεις των Jean-Paul Sartre, Martin Luther King, Mao, Che Guevara, Marcuse, Martin Buber, κ.α.. Φυσικά, αυτό το κράμα αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία μίας δικής του παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης (Freire, 1974). Η θέση του, παρούσα στο παιδαγωγικό του έργο αλλά και στα βιβλία του που επηρέασαν την παιδαγωγική επιστήμη και την ουσιαστική εφαρμογή της, εξακολουθεί να είναι πραγματικά ριζοσπαστική. Υποστηρικτής της Κριτικής Παιδαγωγικής αλλά και της έννοιας της κριτικής συνειδητοποίησης, όπως θα αναλυθεί παρακάτω ο Freire είναι ένας παιδαγωγός-σύμβολο ακόμα και στη σύγχρονη εποχή.

1.2. Κριτική Παιδαγωγική: Σύντομη ανασκόπηση

Η Κριτική Παιδαγωγική, είναι μία επιστημολογική κατεύθυνση που προέκυψε στα πλαίσια της Κριτικής Θεωρίας τη δεκαετία του 1960. Οι εμπνευστές της Κριτικής Θεωρίας προσανατολίζονται στο να αναλάβει η επιστήμη της κοινωνιολογίας ουσιαστικό ρόλο στην διαμόρφωση της κοινωνίας, ορθώνοντας τον δικό της κριτικό λόγο, έτσι ώστε να επιτευχθεί σταδιακή βελτίωση των κοινωνικών δομών με ενδυνάμωση των ανίσχυρων κοινωνικών ομάδων. Η εν λόγω σχολή επέφερε ριζοσπαστικές θέσεις στη λογοτεχνία, την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία αλλά και την εκπαιδευτική θεωρία (McLaren, 2010: 281 & Πυργιωτάκης, 2000: 147, Παπαδόπουλος, 2015: 148).

Θα μπορούσε κανείς να πει πως η θεμελιώδης αρχή της Κριτικής Θεωρίας είναι η απελευθέρωση των καταπιεσμένων, η χειραφέτηση της ανθρώπινης υπόστασής τους ώστε να δομηθεί εκ νέου ένας ριζικά διαφορετικός κόσμος (McLaren, 2010: 149, 281). Στόχος της είναι να εφαρμοστούν οι ανάλογες μετασχηματιστικές πρακτικές στην υπηρεσία μία ανθρωπινότερης κοινωνίας. Η κοινωνιολογία ως επιστήμη οφείλει να σταθεί κριτικά στην κοινωνία και στις διακρίσεις που γίνονται σε βάρος των κοινωνικών ομάδων και να μεταβάλλει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές ανατρέποντας αυτήν την ανισορροπία σε βάρος των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων.

Στην κατεύθυνση αυτή, η Κριτική Παιδαγωγική είναι σαφώς επηρεασμένη από τις βασικές αρχές της Κριτικής Θεωρίας, απ' όπου αντλεί το ενδιαφέρον της. Η Κριτική Παιδαγωγική είναι μία παιδαγωγική θεωρία που δεν υστερεί πρακτικής εφαρμογής και ως στόχο της έχει να καλλιεργήσει στους εκπαιδευόμενους την κριτική συνείδηση με την οποία θα μπορέσουν εν δυνάμει να επιφέρουν κοινωνικό μετασχηματισμό. Οι παιδαγωγοί εκπρόσωποι της ασκούν έντονη κριτική στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι δομημένο και στα πλαίσια της δράσης τους οφείλουν να αποκαλύψουν στο σχολικό πλαίσιο τον ρόλο της ίδιας της εκπαίδευσης, την άμεση σύνδεσή της με την εξουσία αλλά και τις επιπτώσεις της στην πολιτική και πολιτισμική ζωή των ανθρώπων της κοινωνίας (McLaren, 2010: 282). Από αυτήν την αποκάλυψη, θα προκύψουν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες, ενεργοί και ενδυναμωμένοι με τα ανάλογα εφόδια ώστε να διαμορφώσουν οι ίδιοι τις κοινωνικές συνθήκες. Κυριότεροι εκπρόσωποί της είναι ο Paulo Freire, ο Henry Giroux, ο Paulo Freire, Stanley Arronowitz.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής, η σχολική εκπαίδευση αποτελεί άμεση απόρροια της πολιτικής και επομένως η διδασκαλία αποτελεί πολιτική θέση και πράξη (McLaren, 2010: 45, :286, Freire,2009: 196, Freire, Shor 2008: 227). Για την πληρέστερη εξέτασή της οφείλεται να προσεγγίζεται σε σχέση με τρεις συνισταμένες που την επηρεάζουν άμεσα: την πολιτική, την οικονομική και την πολιτισμική διάσταση της κοινωνίας (Giroux, 2010: 70, Τσιάμη, 2013: 25). Υπό αυτήν την έννοια, το σχολείο ως φορέας είναι μηχανισμός αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνίας και άμεσα συνδεδεμένο με το κράτος και την κοινωνία. Έτσι τα σχολεία, ως προέκταση της κοινωνίας αποτελούν φορείς αναπαραγωγής της επικρατούσας κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής ζωής νομιμοποιώντας το κατεστημένο σύστημα. Με τον τρόπο αυτό, τα σχολεία έχουν ως κύρια λειτουργία την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας αλλά και τη μετάδοση δεξιοτήτων που ευνοούν στην συντήρησή της (Giroux, 2010: 64-66, McLaren, 2010:286). Έτσι, η κυρίαρχη εκπαίδευση συντηρεί μία κυρίαρχη κουλτούρα που περιθωριοποιεί μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα της.

Στον αντίποδα αυτής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η Κριτική Παιδαγωγική λαμβάνοντας τους περιθωριοποιημένους μαθητές ως δομικά στοιχεία του κυρίαρχου εκπαιδευτικού

συστήματος αντιλαμβάνεται τα σχολεία ως χώρους κοινωνικής ελευθερίας στα οποία όλοι οι μαθητές είναι εν δυνάμει κοινωνοί μετασχηματισμού και χειραφετικής δράσης. Το σχολείο είναι το περιβάλλον στο οποίο η καθημερινή ρουτίνα και οι ενέργειές τους κάνουν τη διαφορά για το μέλλον. Αποτελεί μήτρα πολιτισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, οι παιδαγωγοί οφείλουν στη διάρκεια της φοίτησής τους να ενδυναμώνουν τους μαθητές τόσο ατομικά, όσο και κοινωνικά. Αυτή τη αντίληψη και η στάση αποτελεί ηθική επιλογή και προτεραιότητα για τους δασκάλους και εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Επομένως, κυρίαρχο ρόλο σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν οι περιθωριοποιημένες ομάδες και η συμπεριληπτική αντιμετώπιση του σχολικού δυναμικού με στόχο την απόλυση των συνθηκών που προκαλούν κοινωνικές ανισότητες (McLaren, 2010 :285). Κυρίαρχος πυλώνας αυτής της εκπαιδευτικής δυναμικής είναι η διαλεκτική, μιας και ο διάλογος επιτρέπει να εξεταστούν οι θεμελιώδεις αξίες της κοινωνίας αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μέθοδο προβληματισμού και κοινωνικής αλλαγής. Η μάθηση γίνεται σε πλαίσιο αλληλεγγύης με σκοπό την χειραφέτηση, την ενδυνάμωση για μετέπειτα κοινωνικό μετασχηματισμό. Με τον τρόπο αυτό, από το σχολείο διαμορφώνεται σταδιακά μία νέα κοινωνική ηθική που προοδευτικά μεταφέρεται σε μία ανθρωπινότερη κοινωνία.

1.3. Η παιδαγωγική του καταπιεσμένου

Στην παραπάνω φιλοσοφία της Κριτικής Παιδαγωγικής, εστιάζει ο Paulo Freire. Το έργο του προϋποθέτει τις αρχές της Κριτικής Θεωρίας για την ανθρωπινότερη θεώρηση του κόσμου. Στο έργο του *«Η αγωγή του καταπιεσμένου»* διατύπωσε ενδελεχώς τις σχέσεις που χαρακτηρίζουν και συντηρούν την κοινωνική δομή, καταπιέζοντας ωστόσο την ουσία της ανθρώπινης φύσης. Κέντρο της σκέψης του Freire είναι ο οντολογικός προορισμός του όντος, ο εξανθρωπισμός του ατόμου, ο οποίος αποτελεί ταυτόχρονα και ιστορική αναγκαιότητα (Freire, 1974 :39).

Κοινωνία και αγωγή χαρακτηρίζονται από τη διάκριση των ανθρώπων σε Καταπιεστές και Καταπιεσμένους, κόντρα στην ανθρώπινη φύση. Οι κοινωνικές δυναμικές χαρακτηρίζονται από τους δυνάστες Καταπιεστές που κατέχουν την εξουσία και τη δύναμη και τους δυναστευόμενους Καταπιεσμένους που υφίστανται και ανέχονται παθητικά την υποδούλωσή τους. Κατά τον Freire, η ελευθερία γίνεται αντιληπτή ως την συνειδητή επιλογή και την ανάλογη δράση προς την ευτυχία. Σε μία τέτοια κοινωνία, που δομείται και συντηρείται στην εκμετάλλευση ορισμένων κοινωνικών ομάδων, η ελευθερία δεν αποτελεί επιλογή για τις ομάδες αυτές μιας και ποτέ δεν συνειδητοποιούν την ουσιαστική έννοιά της.

Εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί καθρέφτη της κοινωνίας, αναπόσπαστο ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση διαδραματίζει η αγωγή και η εκπαίδευση που θεσπίζεται. Για να διατηρηθεί η

παραπάνω ισορροπία, η αγωγή επιδρά αναλόγως. Ο Freire, ασκεί έντονη κριτική στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Εισάγει στην παιδαγωγική επιστήμη τον όρο της «τραπεζικής αντίληψης» αναφορικά με την αγωγή, και επιδιώκει να αποκαλύψει τις παγιωμένες κοινωνικές δομές. Ως ανθρωπινότερο εκπαιδευτικό σύστημα, παραθέτει την πρότασή του για μία απελευθερωτική αγωγή που με την πολύτιμη συμβολή της κουλτούρας, μετασχηματίζει και εξανθρωπίζει το άτομο την κοινωνία (Freire, 1974 & Freire, Shor, 2008).

1.3.1. Η τραπεζική αντίληψη

Ο Freire, θεωρεί πως η επίσημη παρεχόμενη εκπαίδευση λειτουργεί ως ένα εργαλείο καταπίεσης, παρά απελευθέρωσης του ατόμου. Η εκπαίδευση αποκρύπτει από τον άνθρωπο θέματα και ζητήματα που τον απασχολούν στη ζωή και στην καθημερινότητα.

Επιπρόσθετα, οι δυναμικές μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των μαθητών, είναι άνισες: ο μαθητής εισέρχεται στον εκπαιδευτικό χώρο αδαής και μετατρέπεται σε ένα δοχείο που ο δάσκαλος, εκπρόσωπος του εκπαιδευτικού συστήματος, καλείται να γεμίσει με μία σχέση ποσοτική. Όσο πιο πολλές γνώσεις μεταδώσει, τόσο καλύτερος δάσκαλος είναι.

Ταυτόχρονα, οι γνώσεις που κατατίθενται στον μαθητή ουδεμία σχέση έχει με τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει, δρώντας έτσι αποπροσανατολιστικά, ως προς την ίδια του τη ζωή. Δημιουργούνται με το σύστημα αυτό, γνώσεις και βιώματα δύο ταχυτήτων: Οι επίσημες, «σημαντικές» και «έγκυρες» γνώσεις που παρέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και οι υποδεέστερες γνώσεις που προκύπτουν από τα επουσιώδη βιώματα της ζωής των διδασκόμενων. Έτσι, η επίσημη γνώση απαγκιστρώνει τη γνώση που προέρχεται από τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Σε ένα τέτοιο άνισο πλαίσιο σύγκρισης, οι μαθητές ματαιώνονται, παραιτούνται και αποδέχονται σιωπηλά και παθητικά τις αποταμιεύσεις του δασκάλου και η προσλαμβάνουσα γνώση στερείται νοηματοδότησης.

Έτσι, ο δάσκαλος είναι η μοναδική πηγή γνώσης αναλαμβάνοντας διαστάσεις αυθεντίας και οι μαθητές από ανθρώπινα υποκείμενα μετατρέπονται σε παθητικά αντικείμενα της διδασκαλίας. Οι μαθητές, ανίδεοι για το συσχετισμό των κοινωνικών δυναμικών που καθορίζουν τη ζωή τους ασπάζονται με τη διδαχή και την στείρα αποστήθιση γνώσεων παραμένοντας πειθήνιοι. Με τον τρόπο αυτό, αποπροσανατολισμένοι παραμένουν περιχαρακωμένοι σε στενά ιδεολογικά πλαίσια (Freire, 1974 :78-79).

Ακόμα, στα πλαίσια της τραπεζικής θεώρησης της εκπαίδευσης, επικρατεί, κατ' αναλογία με τη γνώση, και μία ελιτίστικη κυρίαρχη κουλτούρα και στον αντίποδά της, η «κουλτούρα της σιωπής». Πρόκειται για την κουλτούρα των μαθητών που αποκομμένη από την προνομιακή επίσημη παιδαγωγική τους καθιστά παθητικούς σε τέτοιο σημείο όπου κατά τη διδασκαλία, αλλά σιωπούν παθητικά/επιθετικά, υπομένοντας την διαδικασία της επιβολής της παθητικής μάθησης

(Freire, Shor, 2008: 184-185). Η ύπαρξη και μόνο της «*κουλτούρας της σιωπής*» αποτελεί μία συμβολική κριτική στον κοινωνικό ιστό και επιβεβαιώνουν την βιωμένη υποτέλεια και την ύπαρξη Καταπιεστών και Καταπιεσμένων κατά τη διδασκαλία (McLaren, 2010 :301).

Αυτής της ποιότητας η εκπαίδευση παρομοιάζεται από τον Freire με τις συνεχείς καταθέσεις που κάνει κάποιος σε μία τράπεζα, επισημαίνοντας πως ο άνθρωπος οντολογικά είναι υποκείμενο και όχι ένα αντικείμενο, ένα δοχείο συνεχών στειρών καταθέσεων.

1.3.2. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική

Η αντιπρόταση του Freire στην τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης είναι μία μορφή αγωγής που προσανατολίζει τον μαθητή προς τον εξανθρωπισμό και που στο πλαίσιο της προσφέρει συνθήκες συνειδητοποίησης σε θέματα που απασχολούν την ανθρωπότητα (Freire, 1974 :88-89). Η συνειδητοποίηση παίζει πρωτεύοντα ρόλο στο έργο του Freire. Είναι η διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις αιτιώδεις σχέσεις της καταπίεσης και της αλλοτρίωσής τους, οδηγούμενοι σε μία ανθρωπινότερη ανάγνωση του κόσμου. Αναγκαία προϋπόθεση της συνεχούς και εξελικτικής αυτής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης που επιτυγχάνεται στην εκπαίδευση. Στην προβληματίζουσα αντίληψη διδάσκοντες και διδασκόμενοι επαναπροσδιορίζουν αμοιβαία την θέση τους ως προς τα ανθρώπινα προβλήματα και τη σχέση τους με τον κόσμο. Αυτό από μόνο του έχει μετασχηματιστική επίδραση στο άτομο, στην ομάδα και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Ο μετασχηματισμός επέρχεται με την πράξη, τον συνδυασμό προβληματισμού και δράσης ως αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες.

Βάση μίας τέτοιας προβληματίζουσας εκπαίδευσης ο διάλογος μεταξύ δασκάλου-μαθητή αποκτά ουσιαστικό χαρακτήρα. Η διαλεκτική είναι θεμέλιο μέσο της αγωγής του Καταπιεσμένου. Ο διάλογος με στους μαθητές και με τους μαθητές επιτρέπει την έκφραση τόσο του δασκάλου, όσο και των μαθητών και εξασφαλίζοντας την δημοκρατική εμπλοκή όλων. Με την πρακτική αυτή, ο διάλογος δεν περιορίζεται στα στενά όρια της διδακτικής πράξης αλλά διευρύνεται σε ένα κοινωνικό προσανατολισμό. Ο διάλογος διευρύνεται μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας με σκοπό μία κοινή και αμοιβαία συνειδητοποίηση (Blackburn, 2000 : 6).

Ταυτόχρονα, η διαλεκτική τη μετασχηματιστικής εκπαίδευσης επιτρέπει σε αποκάλυψη της πραγματικότητας. Όσο περισσότερο εμβαθύνουν οι μαθητές στη γνώση, τόσο περισσότερη πραγματικότητα αποκαλύπτεται. Με την αποκάλυψη της πραγματικότητας, οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική συνειδητοποίηση η οποία κατά τον Freire είναι η προσπάθεια να διαφωτιστούν οι άνθρωποι σχετικά με τα εμπόδια ώστε να αποκτήσουν καθαρή αντίληψη της πραγματικότητας (Freire, 1977: 96).

Αυτή η γνωστική λειτουργία της κριτικής συνειδητοποίησης καθιστά τους μαθητές ικανούς να μεταμορφώνουν την αρχική ερμηνεία τους για τον κόσμο από μία απλή γνώμη σε κριτική

γνώση. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση αποκτά μετασχηματιστική επίδραση τόσο στον μαθητή όσο και στον δάσκαλο ως Υποκείμενα και ως συλλογικότητα και έτσι η διδασκαλία λαμβάνει απελευθερωτικό χαρακτήρα. Κατά την μετασχηματιστική διαδικασία, δάσκαλος και μαθητές αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας δημιουργώντας συνεχώς συνθήκες για την ενεργητική εμπλοκή τους με τη διδασκαλία.

Η συνδιαμόρφωση της διδασκαλίας συμβολικά επεκτείνεται εν δυνάμει από τα όρια της τάξης στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και αναδεικνύοντας τα χαρακτηριστικά ενός ανθρωπινότερου κόσμου. Σε έναν τέτοιο κόσμο κυρίαρχο ρόλο έχουν αξίες όπως η βαθιά πίστη και ο σεβασμός στον άνθρωπο, η συγκίνηση της ζωής, η αρμονική συμβίωση των ανθρώπων, η εφαρμογή διαλεκτικής πρακτικής, οι συνειδητές αμφισβητήσεις και η οργάνωση των ανθρώπων για την απελευθέρωση του Υποκειμένου (Freire, 1977: 86).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α. BOAL: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΤΟΥ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΥ

2.1. Augusto Boal: Βιοεργογραφικά στοιχεία

Ο Augusto Boal γεννήθηκε στις 16 Μαρτίου του 1931 και απεβίωσε στις 2 Μαΐου του 2009 στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας. Υπήρξε δραματουργός, θεατρικός σκηνοθέτης, θεατρικός φιλόσοφος, πολιτικός ακτιβιστής και δημιουργός του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

Η αστική καταγωγή του και η άμεση επαφή του με την εργατική τάξη, τον έκαναν ικανό από μικρή ηλικία να διαμορφώσει αντίληψη για την πραγματικότητα της Βραζιλίας (Σάντος, 2015α: 30). Το 1949 πέρασε στο πανεπιστήμιο Copacabana στο Ρίο ντε Τζανέιρο και σπούδασε χημικός. Το 1953 ο Boal, σε συνέχεια των σπουδών του, πηγαίνει στη Νέα Υόρκη και συγκεκριμένα για μεταπτυχιακές σπουδές χημικού μηχανικού στο Columbia University (Ρίζου, 2015: 9-10). Καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών του, είτε προπτυχιακών είτε μεταπτυχιακών, ο Boal δεν έχασε την επαφή του με το θέατρο που τόσο τον ενδιέφερε και πειραματίστηκε σε διάφορες ομάδες. Αποκορύφωμα των πρώιμων πειραματισμών του το 1955 στη Νέα Υόρκη, όπου για πρώτη φορά ανέβασε έργο γραμμένο και σκηνοθετημένο από τον ίδιο, το «*The House Across the Street*», με τη βοήθεια της ομάδας των δραματουργών στην οποία συμμετείχε (Boal, 2001: 126-131, 136).

Έχοντας πάρει το βάπτισμα του πυρός, επιστρέφει στη Βραζιλία και στη δεκαετία του 1960 εστιάζει το ενδιαφέρον του στην δημιουργία ρεαλιστικής και αυθεντικής βραζιλιάνικης δραματουργίας, πέραν της πεπατημένης συνήθειας της εποχής της αντιγραφής των ευρωπαϊκών προτύπων.

Στη δεκαετία του 1960 ο Boal αναλαμβάνει την καλλιτεχνική επιμέλεια του Θεάτρου Αρένα του Σάο Πάολο. Από το 1961 και έπειτα, ο θίασος του Θεάτρου Αρένα πραγματοποιεί περιοδείες εντός και εκτός των συνόρων της Βραζιλίας με έργα που έχουν σαφή πολιτικό προσανατολισμό (Σάντος, 2015α: 30). Οι περιοδείες αυτές θα αποτελέσουν το πλαίσιο όπου δομήθηκε το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην αρχική του τουλάχιστον μορφή.

Τον Φεβρουάριο του 1971, ο Boal συνελήφθη από την στρατιωτική κυβέρνηση της Βραζιλίας, βασανίστηκε και στη συνέχεια αυτοεξορίστηκε στην Αργεντινή. Δύο χρόνια μετά τη σύλληψή του, εξέδωσε το πρώτο του βιβλίο «*Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*», έργο-ορόσημο για την μετέπειτα παγκόσμια πορεία του θεάτρου το οποίο βασίζεται στην Παιδαγωγική Θεωρία του Freire, «*Η Αγωγή του Καταπιεσμένου*». Το 1976 οι ταραγμένες πολιτικές εξελίξεις τον αναγκάζουν να μεταναστεύσει στην Ευρώπη.

Εκεί, ο Boal εφαρμόζει και εμπλουτίζει συστηματικά τις δράσεις του σε πόλεις της Ευρώπης, ενώ το 1981 διοργανώνει το πρώτο παγκόσμιο φεστιβάλ για το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Το 1986 ο Boal με την ανατροπή του στρατιωτικού καθεστώτος της Βραζιλίας επιστρέφει στο Ρίο ντε Τζανέιρο όπου ιδρύει το κέντρο για το Θέατρο του Καταπιεσμένου, απ'

όπου εκπαιδεύονται δεκάδες ομάδες που εργάζονται σε κοινωνικές δομές, όπως σε φυλακές, ψυχιατρικά ιδρύματα, σχολεία αλλά και σε φαβέλες (Ζώνιου, 2015: 20, Άλκιστις, 2008: 45-46). Στόχος του η λειτουργία του Θεάτρου του ως πεδίο έκφρασης κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και ως χώρο αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων. Από εκεί το έργο του διαδόθηκε περαιτέρω και αναπτύχθηκε σε βάθος, μέρος του οποίου θα αναλυθεί παρακάτω.

Η ακτιβιστική δράση του Boal συνενώνεται με τη θεατρική πράξη και την πολιτική δράση όταν το 1992 εξελέγη στο δημοτικό συμβούλιο του Ρίο ντε Τζανέιρο ως αντιπρόσωπος του εργατικού κόμματος. Κατά τη διάρκεια της θητείας του αναπτύσσεται το Νομοθετικό Θέατρο για να προτείνει μέσα από ένα είδος λαϊκής συνέλευσης των πολιτών νομοθετικές ρυθμίσεις στο δημοτικό συμβούλιο. Με τη μέθοδο αυτή, προτάθηκαν δεκατρείς νομοθετικές ρυθμίσεις που αργότερα ψηφίστηκαν ως νόμοι του Ρίο ντε Τζανέιρο (Ζώνιου, 2015: 21).

Ενδεικτικό της διεθνούς επιρροής και αναγνώρισης της συνεισφοράς του στο παγκόσμιο θέατρο είναι η απονομή του τίτλου World Theatre Ambassador το 2009 από την UNESCO. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα χρόνο πριν ήταν επίσης υποψήφιος για Νόμπελ Ειρήνης. Μετά το θάνατό του το 2009, το έργο του συνεχίζει ο γιος του Julian Boal, μαζί με εξειδικευμένους συνεργάτες του ανά το κόσμο, όπως και η Barbara Santos διοργανώνοντας φεστιβάλ παγκόσμιας εμβέλειας.

Το πρώτο και πιο διάσημο βιβλίο του Boal είναι «*Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*» (1973). Ακολουθούν τα «*Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*» (1992), «*The Rainbow of Desire*» (1995), «*The Aesthetics of the Oppressed*» (2006), κ.ά. . Στις μεθόδους του, το θέατρο έχοντας ως αφετηρία το αποστασιοποιητικό και κριτικό θέατρο του Brecht και την παιδαγωγική θεωρία του Freire, προχωράει ένα βήμα παραπέρα, βάζοντας τον θεατή σε ενεργό ρόλο, σε μεταμορφωτική δράση μέσα στη θεατρική συνθήκη (Boal στο Άλκιστις 2008). Η σημαντική αυτή αλλαγή του Boal που θα αναλυθεί στο πέρας της εργασίας, επέφερε ριζοσπαστικές συνέπειες στην θεώρηση του σύγχρονου θεάτρου.

2.2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου: Σύντομη ανασκόπηση

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (Θ.τ.Κ.) είναι αισθητική μέθοδος που αποτελείται από ένα σύνολο βιωματικών θεατρικών πρακτικών οι οποίες αναπτύχθηκαν από τον Augusto Boal το 1960 και έπειτα. Ειδοποιός διαφορά του Θ.τ.Κ. από τα υπόλοιπα είδη είναι πως δημιουργείται από τους θεατές για τους θεατές. Όλοι μπορούν να συμμετέχουν στο Θ.τ.Κ. μιας και ως καλλιτεχνική δυνατότητα, προϋποθέτει την ανθρώπινη συμμετοχή: «κάθε άνθρωπος, είναι στην ουσία, καλλιτέχνης» (Boal, 2006: 18). Ο Boal ισχυρίζεται πως κάθε άνθρωπος μπορεί να λάβει μέρος στο Θ.τ.Κ. καθώς «για να είσαι θέατρο είναι αρκετό το να είσαι ανθρώπινη ύπαρξη» (Boal, 1998). Συνεπώς, η καταπίεση που υφίστανται τα άτομα ή οι κοινωνικές ομάδες για την διατήρηση του

καπιταλιστικού συστήματος θεωρείται, όπως και στην Αγωγή του Καταπιεσμένου του Freire, δεδομένη (Boal, 2015: 11). Λαμβάνοντας υπόψιν μας αυτήν την παράμετρο, το Θ.τ.Κ. δημιουργείται από τους καταπιεσμένους, για τους καταπιεσμένους οι οποίοι έχουν συνείδηση της καταπίεσης που βιώνουν και επομένως, επιδιώκουν μέσω των θεατρικών τεχνικών την ευρύτερη κοινωνική αλλαγή.

Υπό αυτή την οπτική, το Θ.τ.Κ. ανήκει στο ευρύτερο είδος του πολιτικού θεάτρου μιας και επιδιώκει την διαπραγμάτευση πολιτικών ερωτήσεων και προβληματισμών, δίνοντας στους θεατές το κατάλληλο έδαφος για μετασχηματιστική δράση (Γραμματάς, 2015: 310). Υποστηρικτής του πολιτικού θεάτρου, τουλάχιστον στην αρχή της καριέρας του, ο Boal επηρεάζεται καλλιτεχνικά από την εμβληματική θεατρική μορφή του Bertolt Brecht .

Αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση πως οι μπρεχτική οπτική του θεάτρου αποτέλεσε τη βάση του Θ.τ.Κ.. Η έννοια της διαλεκτικής ως αισθητική εμπειρία και απόλαυση (Brecht, 1974: 123), η καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης (Brecht, ό.π. 51), η αναπαράσταση της πραγματικότητας με παραξένισμα όπως πρώτος έχει αναφέρει ο Shklovsky (Τόνυ Μπένετ, 1983, 28, Shkolovsky, 2015, Brecht, ό.π.: 79, 131) αφυπνούν τον θεατή από την θεατρική ψευδαίσθηση, τον απαγκιστρώνουν από την αριστοτελική κάθαρση και τον κάνουν να αμφισβητεί κριτικά και να διερωτάται, με αφορμή το θεατρικό έργο, σε θεμελιώδη ζητήματα και διλήμματα της πραγματικότητας (Μουδατσάκης, 2005: 67, 72). Στο έργο του Brecht η έννοια του θεατή μετατοπίζεται ριζικά από την παθητική αποδοχή στον κριτικό στοχασμό επί του έργου από τους εμπλεκόμενους, ηθοποιούς και θεατές. Έτσι, μπορεί και εμπλέκεται ενεργός στη θεατρική διαδικασία μιας και το διακύβευμα στο μπρεχτικό θέατρο είναι η κριτική συμμετοχή και όχι η παρακολούθηση (Παπαδόπουλος, 2014: 295-286). Το μπρεχτικό παραξένισμα, απαρχή του κινέζικου θεάτρου αλλά και φιλοσοφική στάση, συμβάλλει στην πρόσληψη του σκηνικού θεάματος από διαφορετική, κριτική σκοπιά (Μάρκαρης, 1982: 42-43). Έτσι, ο Brecht καταφέρνει να συνδυάζει την επιστήμη με το θέατρο, μετατρέποντας τη θεατρική σκηνή σε ένα εργαστήριο στο οποίο μελετώνται αισθητικές και κοινωνικές συμπεριφορές (Μάρκαρης, 1982: 15,21,39). Αυτή η έννοια του θεάτρου προσδίδει στην τέχνη χειραφετική διάσταση, ώστε να είναι δυνατή η μεταβολή και ο μετασχηματισμός της κοινωνίας (Brecht, 1974: 109). Μελετώντας ο Boal την μεγάλη επίδραση του Brecht στο παγκόσμιο θέατρο κατά την οποία η απόσταση μεταξύ σκηνής και θεατή για πρώτη φορά αμβλύνεται σημαντικά, αφομοιώνει τις μπρεχτικές αυτές τεχνικές και τις μετουσιώνει σε στις δικές του μεθόδους που εμπεριέχονται στο Θ.τ.Κ..

Σημαντική επιρροή για το Θ.τ.Κ. αποτέλεσαν και οι θεωρητικές παιδαγωγικές αναζητήσεις αλλά και οι πρακτικές εφαρμογές του Paulo Freire. Το 1960, ο Augusto Boal συναντήθηκε με τον Paulo Freire στην Βορειοανατολική Βραζιλία (Ρίζου, 2015: 17) και αν και οι δυο τους δεν συνεργάστηκαν ποτέ, οι απόψεις του Freire αποτέλεσαν την αφορμή που ήταν αναγκαία για το

θέατρο του Boal. Η *Αγωγή του Καταπιεσμένου* του Freire ήταν για τον Boal η θεωρητική βάση για το *Θέατρο του Καταπιεσμένου*. Το έργο του Freire αποτελεί την έμπνευση πάνω στην οποία δομήθηκε με τις μορφές και τις προεκτάσεις του το Θ.τ.Κ. όπως το γνωρίζουμε σήμερα. Η ονομασία του βεβαίως αποκαλύπτει τον θαυμασμό του Boal στον Freire και ταυτόχρονα ένα αφιέρωμα στο συνολικό του έργο (Boal, στο Άλκιστις, 2008: 49). Αμφότερες οι δύο θεωρίες από τη δική της σκοπιά η κάθε μία παροτρύνουν τους καταπιεσμένους να σχηματίζουν και να νοηματοδοτήσουν οι ίδιοι τη δική τους θεώρηση για τον κόσμο ως βιωμένη αισθητική εμπειρία με στόχο την άρση της καταπίεσης που υφίστανται από τους καταπιεστές (Σάντος, 2015α : 32).

Έχοντας λοιπόν αυτές τις δύο βασικές επιρροές το Θ.τ.Κ. είναι πράξη πολιτική, όπως και όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες (Boal, 1981: 9, Brecht, 1974: 89). Στο Θ.τ.Κ. συνδυάζεται η πολιτική δράση με την υποκριτική τέχνη *«Είμαστε όλοι ηθοποιοί: το να είσαι πολίτης δεν σημαίνει ότι ζεις σε μία κοινωνία, σημαίνει ότι την αλλάζεις»* (Boal, 2015: 11). Εξάλλου, το Θ.τ.Κ. συνδέθηκε και αξιοποιήθηκε με πολυποίκιλα κοινωνικά κινήματα της εποχής. Πολιτικό ήταν εξάλλου και το κίνητρο της δημιουργίας του .

Στα πλαίσια των περιοδειών του Θεάτρου Αρένα έγινε η σύλληψη του Θ.τ.Κ. όταν ένας θεατής ζήτησε στο θίασο να συμμεριστεί έμπρακτα τον επαναστατικό αγώνα των κατοίκων της περιοχής, έξω από τη σύμβαση του θεάτρου στην πραγματική ζωή. Η εμπειρία αυτή έβαλε τον Boal σε σκέψεις κατά πόσο το πολιτικό θέατρο που έκανε μέχρι τότε μπορούσε να συνεισφέρει στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Σάντος, 2015α :30-31, Ζώνιου, 2003: 2), εφόσον δεν δημιουργούταν από το ίδιο το κοινό (Ζώνιου, 2015: 20). Έτσι, ο Boal ήρθε σε επαφή με κοινωνικά κινήματα, χώρους ώστε να μπορέσει να συνδυάσει την κοινωνική δράση με τη δράση του θεάτρου. Σε αυτό βοήθησαν και οι πολιτικά ταραγμένες εποχές της Βραζιλίας. Αναζητούσε μία θεατρική διαδικασία κατά την οποία το θέατρο θα πήγαινε ένα βήμα παραπέρα από το ήδη γνωστό επικό θέατρο του Brecht. Σε αυτό ο θεατής καλείται, όχι απλά να καλλιεργήσει τον κριτικό του στοχασμό στο προς παρουσίαση θέαμα, αλλά να δράσει άμεσα στα πλαίσια του θεάτρου. Επεδίωκε το θέατρο να αποτελέσει υπόβαθρο του ακτιβισμού, δράσης και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η πολιτική διάσταση του θεάτρου σε συνδυασμό με την αρχαϊκή (Boal, 1981: 13, ό.π. 2013: 31 & Νίτσε, 2016: 93) και έμφυτη τάση του ανθρώπου να κάνει θέατρο, μιας και το θέατρο δεν είναι τίποτα παραπάνω από βίωμα, πράξη και (αυτο-)παρατήρηση, δίνει στο θέατρο ένα γνώρισμα οικειότητας και ελευθερίας (Boal, 1998). Σύμφωνα με τον Boal, το Θ.τ.Κ. είναι ένα *«όπλο απελευθέρωσης»* τα μέσα του οποίου εάν οικειοποιηθούν οι άνθρωποι θα τους οδηγήσει στην απελευθέρωση από τις κυρίαρχες καταπιεστικές τάξεις (Boal, 1981: 9, 17 & Boal, Epstein, 1990).

Επί της ουσίας, στο Θ.τ.Κ. οι συμμετέχοντες διδάσκονται τα μέσα με τα οποία μπορούν να πραγματοποιήσουν οι ίδιοι τη σκηνική δράση, οικειοποιούνται την ποιητική του καλλιτέχνη (Boal, 1981: 221). Η οικειοποίηση των μέσων παραγωγής του θεάτρου οδηγεί, σύμφωνα με τον Boal,

στην ερμηνεία της κοινωνικής δομής με απώτερο σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Boal, 2013: 357), μιας και τα θεατρικά εργαλεία μετατρέπονται με τη σειρά τους σε πολιτικές πρακτικές (Green, 2001: 48). Σε ένα τέτοιο θέατρο, όπου απαιτείται κριτική σκέψη και συνειδητοποίηση ταυτόχρονα με ενεργητική δράση, δεν έχει χώρο ο παθητικός θεατής. Ο διάλογος λαμβάνει ποιητική και ηθική διάσταση και τίθεται στο επίκεντρο των μεθόδων του Θ.τ.Κ. σε όλο το φάσμα του και συνδυάζεται με τη δράση.

Με τον τρόπο αυτό, ο θεατής δεν έχει τη λογική της ανάθεσης της δράσης στον πρωταγωνιστή (Ποιητική Αριστοτέλη) ή στον πρωταγωνιστή για να παίζει στη θέση του (Ποιητική Μπρεχτ) (Boal, 1981: 54). Ο συμμετέχων στο Θ.τ.Κ. δεν εξουσιοδοτεί κανέναν, «*απελευθερώνεται, δρα και σκέφτεται για τον εαυτό του: Το θέατρο είναι δράση*» (Boal, 1981: 54). Ο ίδιος αναλαμβάνει το ρόλο του ηθοποιού και του θεατή ταυτόχρονα. Έτσι ανατρέπεται η παραδοσιακή θεατρική σύμβαση και έχουμε τη εναλλαγή του θεατή (*spectator*) σε θεατή-ηθοποιό (*spect-actor*) σε όλο το ευρύ φάσμα και τις μεθόδους του (Boal, 1981: 17, Ζώνιου, 2003: 5). Στο Θ.τ.Κ. ο θεατής εισέρχεται στη δράση γκρεμίζοντας τον τέταρτο τοίχο και αναλαμβάνει ρόλο μετασχηματιστικό, καθώς αναγνωρίζει, αναπαριστά και δοκιμάζει εναλλακτικές λύσεις αποτίναξης της καταπίεσης και της απελευθέρωσής του. Έτσι, η Τέχνη επιτελεί τον μετασχηματιστικό σκοπό της, τόσο στον συμμετέχοντα, όσο και στην απεικόνιση της πραγματικότητας (Boal, 2006: 84). Ο συμμετέχων λαμβάνει με τον τρόπο αυτό την ανθρώπινη διάστασή του, από «*συνεργάτης*» του μπρεχτικού θεάτρου, γίνεται ο ίδιος δρών υποκείμενο (Boal, 1981: 28), ενισχύει την καλλιτεχνική του διάσταση και ταυτόχρονα αποκτά κριτική στάση και ευαισθητοποιείται στη δράση (Σάντος, 2015β: 37). Έτσι οι συμμετέχοντες της εμπειρίας ενεργοποιούνται, ενδυναμώνονται και απελευθερώνονται στα πλαίσια της θεατρικής τεχνικής να δράσουν ανάλογα και στη ζωή, όταν θα είναι οι ίδιοι έτοιμοι.

Με αυτήν την μέθοδο του Boal ανατρέπεται η ισορροπία μεταξύ σκηνης και πλατείας και δημιουργούνται οι συνθήκες για ένα θέατρο διαλόγου και συνδιαμόρφωσης δυναμικών, συγκρούσεων και αντιφάσεων κατά το οποίο οι λύσεις δεν είναι προκαθορισμένες, αλλά συνδιαμορφώνονται από το κοινό ανάλογα με τις ανάγκες του (Παπακόστα, 2015). Όλοι μπορούν να αρθρώσουν το ανάστημά τους, τον λόγο τους και συλλογικά να οικοδομήσουν το όραμά τους για έναν ανθρωπινότερο κόσμο στο Θ.τ.Κ. .

Το θέατρο επομένως με τις τεχνικές του Θ.τ.Κ. αναδεικνύεται σε ένα εργαλείο ανάδειξης της κοινωνικής καταπίεσης, αλλά ταυτόχρονα και ένα πλαίσιο στο οποίο οι θεατές-ηθοποιοί μπορούν να ανακαλύψουν τους τρόπους άμβλυνσης και αντιμετώπισής της σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Μποέμη, 2015: 157). Πρόκειται για μία πρόβα ζωής καθώς δοκιμάζονται στην πράξη οι στρατηγικές αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας με τρόπους και μεθόδους που αναδύονται μέσα από την δράση (Άλκιστις, 2008: 51), βιώνοντας την αισθητική μέθοδο της μεταβολής των πραγμάτων (Brecht, 1971: 109).

Το Θ.τ.Κ. είναι μία ολοκληρωμένη αισθητική μέθοδος-ομπρέλα του θεάτρου στην οποία ανήκουν τεχνικές και είδη που προσανατολίζονται στις παραπάνω αρχές του. Στόχος του Θ.τ.Κ. είναι να γνωρίσει βιωματικά ο θεατής τις τεχνικές αυτές και να τις αξιοποιήσει με τέτοιο τρόπο ώστε από την ασφαλή αλλά δυναμική συνθήκη του θεάτρου να εφαρμοστούν απελευθερωτικά στην κοινωνία. Στη συνέχεια της εργασίας αναλύονται συνοπτικά ορισμένες τεχνικές και είδη του Θ.τ.Κ. εστιάζοντας στο Θέατρο Forum που αποτελεί ένα από τα ζητούμενα της παρούσας εργασίας.

2.3. Τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου

Η ευελιξία και η αμεσότητα της εφαρμογής της μεθόδου του Boal είχε ως αποτέλεσμα την διεθνή διάδοση των τεχνικών του ΘτΚ. Η μέθοδος λαμβάνει σταδιακά πολυποικίλες μορφές που εφαρμόζονται σε ένα ευρύ κοινωνικό φάσμα ανάλογα με το πλαίσιο εφαρμογής. Αυτό αναπόφευκτα δημιούργησε και άλλες μεθόδους που προσανατολίζονται στο βασικό ιδεολογικό πλαίσιο του ΘτΚ. Μερικές από αυτές είναι το Ουράνιο Τόξο των Επιθυμιών, το Θέατρο-Φωτορομάντζο και το Νομοθετικό Θέατρο που απαιτούν ενήλικα βιώματα και εμπειρίες. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία τα παραπάνω είδη δεν αναλύονται εκτενέστερα καθώς θεωρείται πως δεν μπορούν να βρουν γόνιμο έδαφος στην παιδαγωγική τους διάσταση όπως αυτή ορίζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

2.3.1. Σωματικές ασκήσεις και παιχνίδια

Καθώς το Θ.τ.Κ. αποτελεί μία συνολική αισθητική εμπειρία, το ανθρώπινο σώμα και η εξοικείωσή μαζί του αλλά και με τις αισθήσεις αποτελεί το πρωταρχικό ζητούμενο για τον συμμετέχοντα και ταυτόχρονα το πιο βασικό συστατικό του θεάτρου.

«Στην πάλη του σώματος με τον κόσμο οι αισθήσεις υποφέρουν, και αρχίζουμε να αισθανόμαστε πολύ λιγότερο αυτό που αγγίζουμε, να αφουγκραζόμαστε πολύ λιγότερο αυτό που ακούμε και να βλέπουμε πολύ λιγότερο αυτό που κοιτάζουμε. Ακούμε, αισθανόμαστε και βλέπουμε σύμφωνα με την εξειδίκευση που έχουμε. Τα σώματα προσαρμόζονται στη δουλειά που πρέπει να κάνουν.»

(Boal, 2013: 137)

Το ανθρώπινο σώμα, φορέας της άμεσης καταπίεσης της ανθρώπινης υπόστασης αποτελεί βασικό υλικό του Θ.τ.Κ. (Boal, 2013: 136) . Για το λόγο αυτό ο συμμετέχων πρέπει να ασκηθεί ώστε να κυριαρχεί ο ίδιος σε αυτό, αποτάσσοντας τις κοινωνικές παραμορφώσεις που έχει υποστεί,

στη συνέχεια να το απελευθερώσει, να το κάνει πιο εκφραστικό, ώστε να μπορέσει να βοηθήσει στη μεταβολή του θεατή σε θεατή-ηθοποιό, φορέα δράσης στη σκηνή (Boal, 1981: 21).

Για το λόγο αυτό, ο Boal στο εγχειρίδιό του «*Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*» περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες παιχνιδιών και ασκήσεων που σχετίζονται με την αυτοκυριαρχία και απελευθέρωση του ανθρώπινου σώματος σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του Θ.τ.Κ.. Στόχος των ασκήσεων και των παιχνιδιών αυτών είναι η απάλειψη της όποιας μονότονης εξειδίκευσης είναι γνώριμη στο σώμα και στις αισθήσεις, η αποκάλυψη του τι φέρει ο καθένας ως άτομο (Μπόεμη, 2012: 274) έτσι ώστε το σώμα από φορέας καταπίεσης να μεταμορφωθεί σε φορέας μηνυμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις είναι ένας «*σωματικός στοχασμός πάνω στον εαυτό μας*» (Boal, 2013: 135), μία εσωτερική διαδικασία, ένας μονόλογος που απαιτεί εσωστρέφεια και στοχεύει στην καλύτερη γνώση της ολότητας του σώματος και των ορίων του και στη σύνδεσή του με τον ψυχικό κόσμο και τις σκέψεις. Αντίθετα, τα παιχνίδια, είναι μία διαδικασία διαλόγου, πιο εξωτερική και στοχεύουν στον εμπλουτισμό της εκφραστικότητας των σωμάτων. Επιπρόσθετα, στο πέρας αυτών των πρωταρχικών ασκήσεων και παιχνιδιών περιλαμβάνεται και η ενεργοποίηση και καλλιέργεια των πέντε αισθήσεων.

Τα παιχνίδια και οι ασκήσεις με τους παραπάνω στόχους διακρίνονται σε πέντε βασικές κατηγορίες: α) αισθάνομαι ό,τι αγγίζω, β) αφουγκράζομαι ό,τι ακούω, γ) ενεργοποίηση των αισθήσεων δ) βλέπω ό,τι κοιτάζω, ε) η μνήμη των αισθήσεων.

2.3.2. Θέατρο Εφημερίδα

Στο πλαίσιο της βραζιλιάνικης στρατιωτικής δικτατορίας μειώθηκαν δραστικά οι δίοδοι έκφρασης και αντίστασης;. Η λογοκρισία ήταν αναπόφευκτη και ο Boal δημιούργησε ως αισθητική απάντηση το *Θέατρο Εφημερίδα*. Η λειτουργία του είναι φαινομενικά απλή, καθώς στόχος του είναι η μετατροπή των νέων των εφημερίδων ή οποιουδήποτε άλλου έντυπου υλικού σε θεατρικές σκηνές (Boal, 1981: 40). Ο σκοπός του, ωστόσο, είναι πολύπλοκος και απαιτεί ανάπτυξη κριτικής ικανότητας καθώς είναι η αποκάλυψη της προπαγάνδας. Στο Θέατρο Εφημερίδα, συγκεντρώνονται ειδήσεις από εφημερίδες ή οποιοδήποτε άλλο έντυπο υλικό και ο συμμετέχων προσπαθεί να ανακαλύψει τα λογικά κενά μεταξύ είδησης και πραγματικότητας νοηματοδοτώντας καθ' όλη τη διαδικασία την ύπαρξη των κενών αυτών μέσα από μία σειρά σταδίων που συνοψίζονται ως εξής (Boal, 1981 39-41, Σάντος, 2015: 31):

α) Απλή ανάγνωση: η είδηση διαβάζεται αποκομμένη από το πλαίσιο της εφημερίδας έτσι ώστε να φανεί η αμφιβολία της αλήθειας της.

β) Σταυρωτή ανάγνωση: διαβάζονται παράλληλα δύο ειδήσεις ώστε να λειτουργεί η μία συμπληρωματικά της άλλης συνθέτοντας έτσι μία νέα διάσταση.

γ) Συμπληρωμένη ανάγνωση: στις ειδήσεις που ήδη έχουν διαβαστεί συμπληρώνονται δεδομένα και λεπτομέρειες που αποκρύπτονται από τις εφημερίδες των κυρίαρχων καταπιεστικών τάξεων.

δ) Ρυθμική ανάγνωση: επιλέγεται ένας ρυθμός υπό τον οποίο η είδηση διαβάζεται για άλλη μια φορά. Η χρήση του ρυθμού λειτουργεί ως «κριτικό φίλτρο» της είδησης αποκαλύπτοντας το νόημα που αποκρύπτει η εφημερίδα.

ε) Παράλληλη δράση: παράλληλα με την ανάγνωση της είδησης οι ηθοποιοί μιμούνται τις δράσεις της είδησης λειτουργώντας ως οπτικό συμπλήρωμα.

στ) Αυτοσχεδιασμός: οι δράσεις της είδησης παρουσιάζονται τώρα αυτοσχεδιαστικά ώστε να ερευνηθούν οι παραλλαγές και οι δυνατότητές της.

ζ) Ιστορικό: το πλαίσιο της είδησης μεταφέρεται σε ένα άλλο κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό πλαίσιο.

η) Ενίσχυση: καθώς η είδηση διαβάζεται ξανά, συμμετέχουν ενεργά και άλλοι θεατρικοί κώδικες (προβολές, τραγούδια, ήχοι, κλπ)

θ) Συγκεκριμενοποίηση της αφαίρεσης: έχοντας εκμαιεύσει την αφηρημένη κρυμμένη έννοια της είδησης (π.χ. πείνα, εξαθλίωση, ελευθερία, ανεργία κ.ά.) μέσα από τα υπόλοιπα στάδια, τώρα συγκεκριμενοποιείται και αποκαλύπτεται επί σκηνής με τη χρήση βοηθητικών εικόνων.

ι) Κείμενο χωρίς συγκεκριμένο: στο τελικό στάδιο η είδηση αποδεσμεύεται από το αρχικό της συγκεκριμένο και παρουσιάζεται σε ένα άλλο, εντελώς διαφορετικό.

2.3.3. Θέατρο Εικόνα

Στα πλαίσια της ανάπτυξης των μεθόδων του Θ.τ.Κ. ο Boal παρευρέθηκε στο Περού, το 1973 για να συμβάλλει στο Πρόγραμμα Διευρυμένου Αλφαριθμητισμού. Οι πολλές γλώσσες που ομιλούνταν από τους αυτόχθονες και μη πληθυσμούς οδήγησαν στη δημιουργία του *Θεάτρου Εικόνα*. Οι διαφορετικές διάλεκτοι, κάθε μία με το σημαίνουν και το σημαινόμενό της ήταν αναντικατάστατες και δυσχέραιναν την επικοινωνία των συμμετεχόντων. Οι 45 κατά τον αριθμό διαφορετικές γλώσσες κατέστησαν αναγκαία την εικόνα για την συνεννόηση τόσων αλλόγλωσσων ανθρώπων (Boal, 1971: 15, Boal, 2013: 275).

Παραβλέποντας επομένως τον λόγο, η επέμβαση του θεατή, γίνεται πιο άμεση με τη χρήση εικόνας. Η ομιλία είναι απαγορευτική, καθώς ο λόγος υποχωρεί έναντι στην εικόνα και έτσι οι υπόλοιπες αισθήσεις βρίσκουν τόπο ανάπτυξης (Boal, 2006: 46).

Σε γενικές γραμμές, ζητείται στους συμμετέχοντες να εικονογραφήσουν την υπό διαπραγμάτευση έννοια με το σώμα τους, είτε ατομικά είτε ομαδικά με μικρές ομάδες. Κάποιος αναλαμβάνει το ρόλο του γλύπτη και οι υπόλοιποι είναι ο πηλός που τους διαμορφώνει αναλόγως. Απαγορεύεται ο λόγος σε κάθε στάδιο της διαδικασίας. Στο πέρας της δημιουργίας της εικόνας,

είναι σημαντικό ο γλύπτης να δημιουργεί γρήγορα την εικόνα για να μη μπαίνει στον κίνδυνο η δημιουργία να επηρεάζεται και να «λογοκρίνεται» από τη σκέψη και το λόγο (Boal, 2013: 282). Η σμιλευμένη εικόνα προέρχεται από πρόκληση της μνήμης και της επιθυμίας των συμμετεχόντων (Boal, 2006: 48). Με τον τρόπο αυτό, η εικόνα που δημιουργείται είναι αρκετά αυθεντική και δυνατή ώστε να καταστήσει σαφή σε όλους την πραγματικότητα που βιώνει ο γλύπτης (Boal, στο Σαπουντζή 1998 & Boal. 2013: 276). Έτσι οι εικόνες λειτουργούν ως συμπυκνωμένη εμπειρία και βίωμα.

Εικόνες και γλυπτά σχετικά με το θέμα δημιουργούνται από όλους τους συμμετέχοντες και στα τρία βασικά στάδια της διαδικασίας που είναι τα εξής: α) *πραγματική εικόνα*, η αναπαράσταση της καταπίεσης ως βιωμένης εμπειρίας στο ζήτημα προς διερεύνηση, β) *ιδανική εικόνα*, η αναπαράσταση της ανατροπής της καταπίεσης η λύση στην καταπίεση κατά κάποιο τρόπο και γ) *εικόνα μετάβασης*, μία εικόνα δηλαδή που αναπαριστά τη μεταβίβαση από την πραγματική στην ιδανική εικόνα (Boal, 1981: 32). Η εικόνα μετάβασης, είναι στην ουσία μία άσκηση των συμμετεχόντων στον μετασχηματισμό της πραγματικότητας καθώς σε αυτήν γίνονται οι απαραίτητες μετατροπές ώστε να βρεθεί ομαλή μετάβαση στην ιδανική εικόνα. Έπειτα, ακολουθεί η *ενίσχυση της δυναμικής*, μέθοδος που εμπλουτίζει με άλλους κώδικες όπως η κίνηση, ο ρυθμός και η μουσική την εικόνα της ομάδας για να βοηθήσει την πρόσληψή της από το κοινό (Μποέμη, 2012: 275). Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν οι συμμετέχοντες κρίνουν πως έχουν αρθεί οι καταπιεστικές και εξουσιαστικές σχέσεις που υπήρχαν στην πραγματική εικόνα.

2.3.4. Ταυτόχρονη Δραματουργία

Η επαφή του Boal με τοπικές κοινότητες και ομάδες έφερε στο προσκήνιο την *Ταυτόχρονη Δραματουργία*. Σε αυτό το είδος του Θ.τ.Κ. αντλείται από ένα θέμα που έχει σχέση με τη ζωή της κοινότητας ένα συγκεκριμένο θέμα προς λύση το οποίο οι ηθοποιοί είναι υποχρεωμένοι να παρουσιάσουν στην κοινότητα μέχρι το κρίσιμο σημείο κατά το οποίο πρέπει να βρεθεί μία λύση.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης, οι θεατές μπορούν να επέμβουν λεκτικά διορθώνοντας τις πράξεις και τους διαλόγους. Κατά κάποιο τρόπο, το κοινό είναι ο ηθικός αυτουργός της θεατρικής δράσης και οι λύσεις που προτείνονται παίζονται ταυτόχρονα από τους ηθοποιούς έπειτα από μία σχετική ετοιμασία (Boal, 1981: 29). Η ταυτόχρονη δραματουργία φέρνει αντιμέτωπους τους θεατές με την ίδια τη ζωή στην οποία αντανακλώνται τα προβλήματά της. Με κίνητρο την άμεση εμπλοκή τους, οι θεατές αναλαμβάνουν την ευθύνη να σκεφτούν κριτικά μία λύση που θα ξεπεράσει το πρόβλημα.

2.3.5. Θέατρο Forum

Με αφετηρία την Ταυτόχρονη Δραματουργία αναδύθηκε το *Θέατρο Forum*. Σε μία συνάντηση Ταυτόχρονης Δραματουργίας, μία γυναίκα από το κοινό δεν έμενε ικανοποιημένη με την υλοποίηση της πρότασής της από τους ηθοποιούς. Η ιδέα που ήθελε να εκφράσει δεν γινόταν αντιληπτή από τον ηθοποιό της σκηνής και μετά από πολλές προσπάθειες αυτοσχεδιασμού ο Boal της ζήτησε να ανέβει η ίδια στη σκηνή να παίξει την πρότασή της. Η άρση του τοίχου μεταξύ σκηνής και πλατείας ήταν γεγονός: ο άμεσος διάλογος και η δράση άλλαξαν μία για πάντα τα μέχρι τότε δεδομένα του παγκόσμιου θεάτρου (Σάντος, 2015α: 32).

Το Θέατρο Forum αποτελεί θεμελιώδη παραστασιακή μορφή του Θ.τ.Κ. και δίνει τη δυνατότητα κατανόησης κοινωνικών καταστάσεων και παρέμβασης των θεατών οι οποίοι μετατρέπονται σε θεατές-ηθοποιοί. Η αισθητική εμπειρία του Θεάτρου Forum, έχει στόχο την ανάλυση μίας συγκεκριμένης προβληματικής, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή όλου του κοινού, με στόχο να ανακαλύψει εναλλακτικές και δυνατότητες σε ένα πλαίσιο γόνιμου διαλόγου και πράξης (Boal, 2013: 81). Ως μακροπρόθεσμος στόχος τίθεται φυσικά η κοινωνική αλλαγή (Ζώνιου, 2016: 98) έπειτα από την μετασχηματιστική επίδραση που έχει η διαδικασία στον συμμετέχοντα. Κατά τη διάρκεια μιας παράστασης Θεάτρου Forum διακρίνονται τα εξής στάδια:

Αρχικά, ο συντονιστής της διαδικασίας, ο Joker (Curinga), ενημερώνει τους συμμετέχοντες περί τίνος πρόκειται το Θέατρο Forum και καθορίζει τους κανόνες στους οποίους θα διεξαχθεί. Έπειτα, παρουσιάζεται στο κοινό μία σύντομη σκηνή με κύρια θεματική μία καταπίεση με ρεαλιστικούς όρους, η σκηνή-πρότυπο. Στην σκηνή αυτή, ο πρωταγωνιστής-Καταπιεσμένος βιώνει μία καταπίεση, που συνδέεται με ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα, από τον ανταγωνιστή-Καταπιεστή στην οποία προσπαθεί να λύσει, αλλά ανεπιτυχώς. Έπειτα το δρώμενο σταματά.

Τη συνέχεια αναλαμβάνει ξανά ο Joker και ρωτάει το κοινό εάν είναι ευχαριστημένο με την έκβαση της σκηνής. Ενημερώνει πως μπορεί πλέον ο καθένας να εισέλθει στη δράση φωνάζοντας «στοπ» τη στιγμή που αυτός θεωρεί κρίσιμη να παρέμβει ώστε να επέλθει ανατροπή, να πάρει τη θέση του πρωταγωνιστή και να πράξει την εναλλακτική του λύση στην παρούσα καταπίεση.

Υπό αυτούς τους νέους όρους, η σκηνή παίζεται ξανά από την αρχή και όταν ο θεατής σταματά τη δράση, οι υπόλοιποι ηθοποιοί παγώνουν και ο θεατής μετατρέπεται σε θεατής-ηθοποιός και πρωταγωνιστής αναλαμβάνοντας δράση. Η σκηνή επαναλαμβάνεται. Οι δυναμικές της σκηνής πλέον αλλάζουν, καθώς οι υπόλοιποι ηθοποιοί μετατρέπονται σε συντελεστές καταπίεσης ή εντείνουν την ήδη υπάρχουσα καταπίεση δίνοντας ρεαλιστική διάσταση στον μετασχηματισμού της πραγματικότητας (Boal, 2013: 373).

Σκοπός του Θεάτρου Forum είναι η άσκηση στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων αποτίναξης της καταπίεσης. Μόλις ο θεατής-ηθοποιός ολοκληρώσει την παρέμβαση-δράση του, βγαίνει από τη σκηνή και αναλαμβάνει πάλι ο αρχικός ηθοποιός. Η σκηνή επαναλαμβάνεται όσες φορές χρειαστεί

προκειμένου να δοκιμαστούν όλες οι λύσεις από τους θεατές-ηθοποιούς και η αρχική προβληματική να καταλήξει σε μία λύση αποδεκτή από το σύνολο του κοινού. Έπειτα, ακολουθεί συζήτηση επάνω στη συγκεκριμένη θεματική και πιθανώς ανάλογες παρεμβάσεις ώστε να επεκταθεί η δράση από τη θεατρική σκηνή στην πραγματική ζωή και ο αισθητικός αγώνας να μετουσιωθεί σε πραγματικός (Boal, 2013: 82-85, 383).

Το Θέατρο Forum εντάσσεται στην αισθητική μέθοδο του Θ.τ.Κ. και πέρα από τα παραπάνω στάδια είναι αναγκαίο να διασαφηνιστούν ορισμένα σημεία, ώστε η διαδικασία να είναι περισσότερο λειτουργική. Σημαντικός όπως προκύπτει από την παραπάνω περιγραφή είναι ο ρόλος του Joker κατά την παράσταση του Θεάτρου Forum. Ο Joker, όρος εμπνευσμένος από το αντίστοιχο φύλλο στην τράπουλα, μπορεί να αναλάβει διαφορετικούς ή συνδυαστικούς ρόλους, ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε Θεάτρου Forum: μπορεί να είναι σκηνοθέτης, διαιτητής, ρυθμιστής και ηγέτης του εργαστηρίου. Κυρίως όμως αναλαμβάνει το ρόλο του εμπυχωτή και του διαμεσολαβητή μεταξύ σκηνής και πλατείας. Καθ' όλη τη διεξαγωγή του Θεάτρου Forum, παραμένει ουδέτερος, χωρίς να προσπαθεί να χειραγωγήσει το κοινό σε δοκιμασμένες λύσεις ή να επιβάλλει την κοσμοθεωρία του. Ωστόσο, αυτή η ουδετερότητα, είναι απόρροια υπεύθυνης επιλογής της κριτικής στάσης που ο ίδιος έχει υιοθετήσει για τη ζωή. Ο ρόλος του είναι καταλυτικός στη διαδικασία καθώς καθιστά σαφείς τους κανόνες, εμπυχώνει τα παιχνίδια μεταξύ ηθοποιών και θεατών-ηθοποιών, λύνει πιθανές απορίες, θέτει ζητήματα που προκύπτουν υπό συζήτηση και αποτελεί την κινητήρια δύναμη των αμφιβολιών και των ερωτηματικών στις εναλλακτικές που τίθενται έτσι ώστε να είναι πιο λειτουργικές. Βρίσκεται ενεργητικά παρόν στην όλη διαδικασία, δυναμιτίζει με αμφιβολίες αλλά και διευκολύνει την αλληλεπίδραση στη γκρίζα ζώνη μεταξύ της σκηνής και των θεατών ώστε όλοι μαζί να ανακαλύψουν μαζί εναλλακτικές δράσεις στο υπό διερεύνηση θέμα (Boal, 2006: 104, Smith, 1996: 8, Γκόβας & Ζώνιου, 2015: 96).

Καταλυτικό ρόλο στο Θέατρο Forum έχει το κοινό. Ο θεατής, ξεπερνά την παραδοσιακή θεατρική σύμβαση και αποτελεί οργανικό κομμάτι του θεάτρου: γίνεται ενεργητικό υποκείμενο και δρα όπως θα ήθελε να δράσει στις συνθήκες της σκηνής-προτύπου. Η δράση από τους ηθοποιούς μεταφέρεται στους θεατές-ηθοποιούς και οι παραδοσιακές δυναμικές του θεάτρου ανατρέπονται, καθώς εμπλέκονται άμεσα με τους πρωταγωνιστές της ζωής. Το Θέατρο Forum, μετατρέπεται σε ένα πεδίο δοκιμών και δράσεων των θεατών-ηθοποιών. Οι θεατές-ηθοποιοί με αφορμή την συμπερίληψή τους στη δράση προβάλλουν τις δικές τους λύσεις και εν συνεχεία συμμετέχουν σε έναν ανοιχτό διάλογο.

Σε ένα τέτοιο ριζοσπαστικό πλαίσιο, η φιλοσοφία του ΘτΚ και κατ' επέκταση του ΘF απέχει από αυτήν της Αττικής Τραγωδίας και του παραδοσιακού θεάτρου, επομένως οι θαυματουργές, μαγικές ή θεϊκές λύσεις, δεν είναι διέξοδοι καταπίεσης και άρα δεν λαμβάνουν τόπο (McDonald & Rachel, 2001: 42). Το κοινό, έχοντας προηγουμένως ενημερωθεί σχετικά, ρωτάται από τον Joker

στην περίπτωση αυτή και μόνο με την συναίνεσή του, οι αδύνατες λύσεις διακόπτονται καθώς καθιστούν τον θεατή παθητικό. Ο παθητικός θεατής και πολίτης δεν αφορά το Θεάτρου Forum εφόσον δεν δρα για την αναζήτηση της λύσης. Επομένως τέτοιου είδους λύσεις είναι αδύνατες στην πραγματική ζωή που θέλει η αισθητική του ΘτΚ να θεμελιώσει (Boal, 2013: 85, 368). Η όλη φιλοσοφική θεώρηση εξάλλου απ' όπου αντλεί τις αρχές του το ΘF θέτει στο κέντρο της την αναζήτηση και την κριτική σκέψη και ικανότητα. Επομένως, αδύνατες λύσεις στο πλαίσιο παρουσίας της σκηνης-προτύπου δεν είναι λειτουργικές και απαιτείται η κριτική αναζήτηση εναλλακτικών και ενεργητικών δράσεων.

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει πως το Θεάτρο Forum είναι ένα ανοιχτό θεατρικό πεδίο διαλόγου, θέσης, αντιπαράθεσης, σύγκρουσης, κριτικής συνειδητοποίησης, επαναπροσδιορισμού και διαρκών ερωτημάτων. Είναι μία ανοιχτή αισθητική προσέγγιση των κοινωνικών ζητημάτων της ζωής στην οποία δεν υπάρχει μία και μοναδική απάντηση, αλλά αντιθέτως, εξελίσσεται διαρκώς. Στο ΘF επικρατεί η «μόνη βεβαιότητα της ζωής, η αμφιβολία» (Θωμαδάκη στο Μποάλ, 2013: 27) και η δοκιμή. Αποτελεί μία θεατρική ατελείωτη αναζήτηση διαλόγου, καθώς η παράσταση δεν τελειώνει ποτέ (Gökdağ, 2014: 29, Boal, 2013: 382). Και αυτό γιατί θεμελιώδες αξίωμα του ΘF είναι η δράση από την αισθητική προς την αυτενέργεια στη ζωή (Boal, 2013: 383-384).

2.3.6. Αόρατο Θέατρο

Εξαιτίας της εξάπλωσης των δικτατορικών καθεστώτων στην Λατινική Αμερική και των συλλήψεων στις οποίες προέβησαν, αλλά και της σαφούς πολιτικής θέσης του Boal, ως καλλιτέχνη προέκυψε το *Αόρατο Θέατρο*. Πρόκειται για μία έντονα ηθική και αισθητική θεατρική εμπειρία που εξελίσσεται σε μέρη της καθημερινής ζωής όπου κοινό δεν γνωρίζει ότι παρακολουθεί μεθοδευμένη θεατρική δράση και καλείται να αντιδράσει στο ερέθισμα που δίνουν οι ηθοποιοί. Αναγκαία συνθήκη στην παρούσα θεατρική μορφή του ΘτΚ είναι οι θεατές να μην αντιληφθούν πως πρόκειται για προετοιμασμένη παράσταση, αλλά για πραγματικό γεγονός.

Η ομάδα των ηθοποιών ετοιμάζει λεπτομερώς τη σκηνή που παίζεται σε δημόσια μέρη όπου θα λάμβαναν χώρο ως πραγματικό γεγονός. Η θεατρική προσέγγιση είναι καθ' όλα ρεαλιστική. Έχοντας ως αρχικό πυρήνα το κείμενο που έχει ετοιμαστεί από την ομάδα, οι ηθοποιοί καλούνται να αντιδράσουν ανάλογα με τις δυναμικές που θα προκύψουν από την αλληλεπίδρασή τους με το κοινό. Από την συνθήκη αυτή, προκύπτει η ασυνείδητη αλλά ελεύθερη και ενεργητική συμμετοχή του κοινού, καθώς αντιλαμβάνονται τη βιωμένη δράση ως πραγματικό γεγονός. Οι ηθοποιοί, μετά το τέλος της παράστασης δεν αποκαλύπτουν την ιδιότητά τους και αφήνουν τους θεατές να εκφραστούν ελεύθερα και να αντιδράσουν στη δυνατή αυτή εμπειρία (Boal, 1981: 42 & ό.π. 45, Boal, 2013: 64-65). Το Αόρατο Θέατρο, απομακρυσμένο από διδακτισμό, θέτει κύρια ερωτήματα, ευαισθητοποιώντας, προβληματίζοντας και συχνά κινητοποιώντας το κοινό σε κάποιου

είδους αντίδραση ή δίνοντάς του ανατροφοδότηση για διαχρονικά ζητήματα της καθημερινής ζωής (Boal, Epstein, 1990: 34).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ FORUM ΚΑΙ Η ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ΘΦ

Μέσα από την παραπάνω σύντομη αναδρομή στη φιλοσοφία και στις τεχνικές του ΘτΚ, γίνεται αντιληπτό πως αυτές αποτελούν μία ουσιαστική πρόκληση για την εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Λαμβάνοντας ακόμα υπόψιν την προβληματίζουσα μετασχηματιστική επίδραση της αγωγής και τη συμβολή της τέχνης σε αυτόν τον προσανατολισμό, εστιάζουμε στην εφαρμογή του ΘΦ στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλύεται στο παρόν κεφάλαιο η εφαρμογή του ΘΦ στην τυπική εκπαίδευση.

Ως τυπική εκπαίδευση και μάθηση ορίζεται το ιεραρχικά και χρονικά δομημένο και διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η τυπική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα σύστημα θεσμοθετημένων βαθμίδων και νομικών κειμένων που την χαρακτηρίζουν και την ενισχύουν εγγράφως. Αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οφείλουν να δραστηριοποιούνται οι συμμετέχοντες της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι.

Σε αυτό το πλαίσιο της θεσμοθετημένης Εκπαίδευσης, συντάσσονται από την Πολιτεία το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) που καθορίζουν τα πλαίσια των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στα σχολεία. Σε αυτά, διασαφηνίζονται οι στόχοι, το περιεχόμενο και το πλαίσιο της μάθησης και δίνονται μεθοδολογικές υποδείξεις και προτάσεις ελέγχου για επίτευξη των στόχων (Κοντάκος, 2009: 104). Ως επίσημο ΑΠ επομένως, ορίζεται το δομημένο, νομικό κείμενο που διατυπώνεται με ευθύνη της Πολιτείας και οφείλουν να το εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Jeffs & Smith, 1999). Εν συντομία, στην παρούσα εργασία με τον όρο επίσημο ΑΠ αναφερόμαστε σε αυτό που ο Westphalen όριζε ως *«ένα παιδαγωγικό μέσο σχεδιασμού, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία»*. Πρόκειται για ένα λεπτομερές διάγραμμα μαθημάτων τα οποία διδάσκονται σε ορισμένη εκπαιδευτική βαθμίδα κατά τη διάρκεια ορισμένου χρόνου που συμπληρώνονται και από άλλες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρο στο σχολικό πλαίσιο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 20). Το ΑΠ έχει έντυπη γραπτή μορφή και διακρίνεται σε *«αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και σχέδια των δασκάλων για προετοιμασία της διδασκαλίας ενός μαθήματος»* (Westphalen 1998: 83).

Το ΑΠ έχει σημαντική λειτουργία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Σύμφωνα πάλι με το Somers το επίσημο ΑΠ είναι κυρίως ένα αμάλγαμα σκοπών και στόχων στις οποίες η κοινωνία έχει αποφασίσει ότι τα παιδιά της πρέπει να ακούσουν και να δοκιμαστούν (Somers, 2000: 112). Στο Επίσημο ΑΠ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας τα περισσότερα μαθήματα διατυπώνονται στη νομοθεσία ως ΑΠ σκοπών και στόχων. Σε αυτού του τύπου τα ΑΠ οι σκοποί και οι στόχοι είναι προκαθορισμένοι και δομημένοι ανά διδακτικό αντικείμενο και ανά ενότητα. Όλα τα διδακτικά αντικείμενα του

δημοτικού σχολείου είναι δομημένα ως ΑΠ σκοπών και στόχων. Το μάθημα των Θρησκευτικών ωστόσο, έπειτα από αναθεώρηση είναι σχεδιασμένο ως ΑΠ διαδικασίας. Αναφορά σε αυτό θα γίνει στο σχετικό διδακτικό αντικείμενο στην πορεία της εργασίας.

Στο θεσμοθετημένο ΑΠ της χώρας μας προβλέπεται η διδασκαλία της θεατρικής αγωγής ως ξεχωριστού μαθήματος που διατρέχει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αξιοποιώντας της τεχνικές του θεάτρου και της θεατρικής αγωγής ως μέσο παιδείας και μάθησης. Ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δίνεται έμφαση στην επαφή των μαθητών με θεατρικές μεθόδους όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση (Γραμματάς, 1999: 22, Παπαδόπουλος, 2010: 162). Η θεατρική αγωγή και παιδεία λόγω της πολυσημίας του θεάτρου (Γραμματάς, 2015) είναι ένα ιδιαίτερα ευέλικτο εργαλείο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, πέραν της διδασκαλίας του ως αυτόνομο μάθημα στο ΑΠ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η παιδαγωγική του θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010: 41) που οι μέθοδοι και οι τεχνικές της αξιοποιούνται σε άλλα διδακτικά αντικείμενα από τον δάσκαλο της τάξης.

Στο παρόν κεφάλαιο, ερευνάται η τυπική εκπαίδευση ανά διδακτικό αντικείμενο μέσα από τα επίσημα διατυπωμένα ΑΠΣ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό για λόγους μεθοδολογίας να αναφερθεί η δομή των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων ώστε να είναι πιο ομαλή η μετάβαση στην εξέλιξη της εργασίας. Οι παρακάτω διδακτικές ενότητες είναι χωρισμένες ανά διδακτικό αντικείμενο και η ανάλυσή τους έγκειται σε τρία μέρη: Αρχικά οριοθετείται ο γενικός σκοπός διδασκαλίας του εκάστοτε μαθήματος, έτσι όπως αυτός αυτός διατυπώνεται με βάση το ΔΕΠΠΣ. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικές εφαρμογές του ΘΦ στο ευρύτερο πλαίσιο της διαθεματικότητας αξιοποιώντας όλο το φάσμα των επιλογών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση με κοινό παρονομαστή την τεχνική του ΘΦ. Στο τελευταίο μέρος κάθε διδακτικού αντικειμένου επιδιώκεται μία απόπειρα σύνδεσης των ειδικών σκοπών και στόχων του ΑΠ κάθε διδακτικού αντικειμένου με αυτούς πως ως θεατρική μέθοδος θέτει το ΘΦ.

3.2. Γλωσσική Διδασκαλία

3.2.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας

Η γλώσσα και η εκμάθησή της θεωρείται κυρίαρχο γνωστικό αντικείμενο σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερα στην βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η καλλιέργειά της αποτελεί εκπαιδευτικό προαπαιτούμενο πάνω στο οποίο δομείται εν συνεχεία το μεγαλύτερο μέρος των γνωστικών αντικειμένων του εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τη

γλώσσα με τέτοιο τρόπο ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και κοινωνική ζωή εκφράζοντας τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη.

Στα θεσμοθετημένα ΔΕΠΠΣ η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα πολυσήμαντο γνωστικό αντικείμενο από τρεις κυρίαρχες οπτικές: 1. Ως σύνθετο σύστημα επικοινωνίας που προάγει τη διανόηση και την κριτική σκέψη, 2. Ως κώδικας αλληλεπίδρασης των ανθρώπων που εκφράζει και συνιστά την πραγματικότητα και 3. Ως φορέας πολιτισμικού φορτίου μιας και η ελληνική γλώσσα αποτελεί στοιχείο ταυτότητας στο οποίο εμπεριέχεται το πολυπολιτισμικό στοιχείο, λόγω των ετερογενών χαρακτηριστικών της (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 14).

3.2.2. Ενδεικτικές εφαρμογές

Θέμα:	Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες: Άστεγοι
Τάξη Εφαρμογής:	Ε' Δημοτικού
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	<i>Πώς διαχειριζόμαστε την ευαίσθητη κοινωνική ομάδα των αστέγων της πόλης μας;</i>
Υποερωτήματα:	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς μπορούμε να συμβάλουμε στην άμβλυνση του φαινομένου; • Ποιες εναλλακτικές έχουν οι άστεγοι για στέγαση; • Πώς θα μπορούσε να μειωθεί ο αριθμός των αστέγων; • Πώς αντιδρούμε με επιχειρήματα σε μία καταπίεση;
Πηγή/Ερέθισμα:	<p>Σχολικό Εγχειρίδιο Γλώσσας, Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, τεύχος α', Ενότητα 2η «<i>Η ζωή στην πόλη</i>»: 28-40</p> <p>Άρθρο από ηλεκτρονικό ειδησεογραφικό site: «<i>Γιατί αυξάνονται με δραματικούς ρυθμούς οι άστεγοι στην Αθήνα</i>», πηγή: https://www.lifo.gr/articles/greece_articles/180816/giati-ayksanontai-me-dramatikoy-s-rythmoys-oi-astegoi-stin-athina</p>
Ρόλοι για το ΘΦ	Άστεγοι πολίτες, Πολίτες της περιοχής, Παιδιά, Ενήλικες.

Στο μάθημα της Γλώσσας της Ε' δημοτικού στην δεύτερη διδακτική ενότητα με τίτλο «*Η ζωή στην πόλη*» αναδεικνύονται βασικά χαρακτηριστικά της καθημερινότητας σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, όπως η Αθήνα. Ταυτόχρονα, αναφορές γίνονται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σύγχρονης γειτονιάς σε αντιπαράθεση με την παλιά, σε στοιχεία πολιτισμού που επικρατούν στην πόλη, αλλά και στον τρόπο μετακίνησης στα μεγάλα αστικά κέντρα, εστιάζοντας στο μετρό.

Στην κοινωνική οπτική του θέματος, και συζητώντας για τις διαφορές της παλιάς και της σημερινής γειτονιάς, ο δάσκαλος μπορεί να διευρύνει περισσότερο το θέμα σχετικά με τη ζωή στην πόλη ευαισθητοποιώντας τους μαθητές στο ζήτημα της κοινωνικής ομάδας των αστέγων που αποτελεί συχνό φαινόμενο στα μεγάλα αστικά κέντρα. Οι άστεγοι αποτελούν μία εμφανή αλλά

ευάλωτη κοινωνική ομάδα που σίγουρα έχει γίνει αντιληπτή από τους μαθητές των πόλεων. Αποτελεί ευκαιρία επομένως η ενότητα αυτή του βιβλίου για συζήτηση και εμπάθунση των μαθητών στο κοινωνικό αυτό φαινόμενο.

Μαθητές και δάσκαλος συζητάνε για τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και παίρνουν άτυπα θέση μέσα από αυτά. Ο δάσκαλος, μοιράζει στους μαθητές ένα άρθρο που αναφέρεται στη δραματική αύξηση των αστέγων στην Αθήνα από εβδομαδιαίο έντυπο πόλης που θα αποτελέσει την πηγή της διαδικασίας (Αντωνόπουλος, 2018). Στο άρθρο αναφέρονται οι λόγοι αύξησης του φαινομένου και η κατάσταση που επικρατεί στην Αθήνα σε σχέση με την παρούσα κοινωνική ομάδα παρουσιάζοντας και μαρτυρίες που λειτουργούν ως μελέτες περιπτώσεων για τους μαθητές και υλικό για τις δραστηριότητες που οργανώνονται παρακάτω.

Αφόρμηση: Στο κέντρο της τάξης τοποθετείται ένα χαρτόκουτο, κάποια κουρέλια, ένα μαξιλάρι, μία κουβέρτα, παλιές φωτογραφίες και βιβλία, αναπαριστώντας μία γωνιά άστεγου. Ο δάσκαλος, με αφορμή τα αντικείμενα, διακινεί διάλογο στους μαθητές θέτοντας τα εξής ερωτήματα αφόρμησης:

- Έχετε δει τέτοιες εικόνες στην πόλη μας; Σε ποια σημεία;
- Τι εικόνα έχουν οι άστεγοι που συναντάτε; Πώς μοιάζουν;
- Πώς αισθάνεστε κάθε φορά που συναντάτε κάποιον άστεγο; Πώς αντιδράτε;
- Τι είδους άνθρωπος θα μπορούσε να ζει εδώ; Πόσο χρονών είναι; Τι ενδιαφέροντα έχει;

Διακινείται συζήτηση των βιωμάτων τους ως πολίτες σχετικά με τους αστέγους. Ταυτόχρονα, μελετούνται και οι εικόνες αστέγων του άρθρου (Παράρτημα 1α). Οι μαθητές αναπαριστούν οι ίδιοι εικόνες αστέγων με τα σώματά τους αλλά και των περαστικών του δρόμου. Αναπαριστώνται οι αντιδράσεις, τόσο της μίας, όσο και της άλλης κοινωνικής ομάδας. Από το άρθρο, διαβάζονται στην τάξη οι μαρτυρίες των αστέγων. Οι μαθητές ενημερώνονται για τις συνθήκες που μπορεί ωθούν κάποιον να οδηγηθεί στο να ζει άστεγος. Επιλέγεται μία μαρτυρία αστέγου από τους μαθητές και αναλαμβάνουν οι μαθητές το ρόλο ενός συγκεκριμένου άστεγου (Παράρτημα 1β).

Προετοιμασία: Δίνεται στους μαθητές το χαρτόκουτο. Στο εσωτερικό του αναγράφονται οι σκέψεις του άστεγου που κοιμάται σε αυτό, ενώ στο εξωτερικό του οι σκέψεις των περαστικών που συναντάνε έναν άστεγο και τον προσπερνάνε.

Συνθήκη διεξαγωγής Θεάτρου Forum: Το πάρκο είναι μόνο δικό μου;

Ένα πρωινό Σαββάτου, στο πάρκο της γειτονιάς σας, βγαίνετε βόλτα με τους φίλους σας ή την οικογένειά σας. Ένας περαστικός ασκεί έντονη αρνητική κριτική σε έναν άστεγο που κοιμάται

σε χαρτόκουτο. Του ζητά με αγένεια να φύγει γιατί σύμφωνα με την άποψή του «το πάρκο είναι για να παίζουν και να το απολαμβάνουν τα παιδιά και οι πολίτες». Ο άστεγος απαντάει αναλόγως με τη μαρτυρία που έχει επιλεχθεί. Ο περαστικός επιμένει εντονότερα για τη φυγή του. Οι περαστικοί παρακολουθούν το θέαμα. Δεν συμφωνούν όλοι με την άποψη ο άστεγος να φύγει από το πάρκο. Κάποιοι δυσανασχετούν αλλά αισθάνονται αμήχανα και σιωπούν, ενώ κάποιοι παίρνουν το μέρος του πολίτη που ζητά να αποχωρήσει ο άστεγος από το πάρκο. Ανάμεσα σε αυτούς βρίσκεστε και εσείς. Ορισμένοι από εσάς βρίσκεστε εκεί με την παρέα σας ή την οικογένειά σας. Τι κάνετε; Πώς αντιδράτε; Ποια στάση παίρνετε; Ποια λύση δίνετε στην καταπίεση που υφίσταται ο άστεγος αλλά και -ενδεχομένως- εσείς οι ίδιοι; Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν ένα υποτυπώδες σενάριο για την σκηνή-πρότυπο αντλώντας διαλόγους και σκέψεις βάσει των προηγούμενων δραστηριοτήτων και των βιωμάτων τους.

Ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του πολίτη που ζητά επίμονα να φύγει ο άστεγος από το πάρκο ενώ οι υπόλοιποι τους παρευρισκομένους στο συμβάν εκφράζοντας έμμεσα ή άμεσα τη θέση τους. Η σκηνή παίζεται μία φορά, χωρίς να δοθεί λύση στην έντονη συζήτηση μεταξύ άστεγου και πολίτη. Οι υπόλοιποι μαθητές ως θεατές-ηθοποιοί (spect-actors), βρίσκονται σε ετοιμότητα και εγρήγορση ανά πάσα στιγμή για να εισέλθουν στη δράση. Η σκηνή παίζεται όσες φορές είναι αναγκαία για να εκφραστούν όλες οι εναλλακτικές που έχουν κατά νου οι μαθητές. Ο δάσκαλος σε ρόλο Joker συντονίζει το ΘF και στο τέλος της δράσης ανακινεί αναστοχαστική συζήτηση σχετικά με τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή και τις προτεινόμενες λύσεις.

3.2.3 Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘF

Έχοντας ως βάση την παραπάνω ενδεικτική εφαρμογή του ΘF και λαμβάνοντας υπόψιν τους ειδικούς στόχους του μαθήματος της Γλώσσας της Ε' δημοτικού βάσει των ΑΠΣ, εντοπίζονται σημεία όπου οι στόχοι του μαθήματος συγκλίνουν και μάλιστα εξυπηρετούνται από την τεχνική του ΘF. Ας μην ξεχνάμε εξάλλου, ότι η ονομασία του έχει την έννοια της αρχαίας αγοράς και του αγορεύειν, δηλαδή της συζήτησης σε δημόσιο βήμα.

Τα ΑΠΣ του Δημοτικού αντιμετωπίζουν την Ελληνική Γλώσσα ως μία σύνθετη διανοητική λειτουργία, γεγονός που φαίνεται από τους ειδικούς στόχους που τη διακρίνουν. Ανατρέχοντας κανείς στα ΑΠΣ της Γλώσσας παρά το γεγονός των διαφορετικών τάξεων, συναντά τους επιμέρους στόχους που αναμένεται να καλλιεργηθούν. Αυτοί είναι κοινοί σε όλες τις τάξεις (Α'-Στ') της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003). Εστιάζοντας στην Ε' τάξη για την οποία οργανώθηκε η παραπάνω ενδεικτική πρόταση αντιλαμβανόμαστε ότι περισσότεροι από αυτούς επιτυγχάνονται χάρη στην συμβολή του ΘF.

Πιο συγκεκριμένα, στον **Προφορικό Λόγο** ο μαθητής, κατά τη συμμετοχή του στη δεδομένη οργανωμένη διδασκαλία καλείται να θέσει σε άμεση λειτουργία τους αναγκαίους

μηχανισμούς ακουστικής και απαντητικής ετοιμότητας. Ο ενεργός και εποικοδομητικός διάλογος που απαιτείται στην παραπάνω θεατρική συνθήκη του ΘF καλλιεργεί τους παραπάνω μηχανισμούς στους θεατές-ηθοποιούς βιωματικά.

Ταυτόχρονα, κατά τη διαδικασία αυτή, λόγω της θεατρικής φύσης του ΘF, ο μαθητής εντάσσει όλη τη διαδικασία σε μία βιωματική εξάσκηση, αυτή του ηθοποιού η οποία συνδέεται άμεσα με τα βιώματά του και τις γνώσεις του. Μέσα από τον αυτοσχεδιαστικό διάλογο που προκύπτει από το επαναλαμβανόμενο παίξιμο της σκηνής, ο μαθητής ακροάται και απαντάει, διατυπώνει ερωτήματα και παρατηρήσεις εκ νέου, λαμβάνει θέση, εξωτερικεύει συναισθήματα και του δίνεται η δυνατότητα να εμπλουτίσει κάθε φορά τη δομή του λόγου και το λεξιλόγιό του (Saldaña, 2005: 127).

Παράλληλα ο μαθητής στο ΘF εστιάζει στο να σκεφτεί ισχυρά επιχειρήματα και να τα στηρίξει σε ακροατήριο με δημόσιο λόγο, ο οποίος λειτουργεί σε δύο επίπεδα: σε αυτό της σκηνής αλλά και σε αυτό των θεατών. Στην προσπάθειά του αυτή, μέσα από την ενεργητική ακρόαση καταφέρνει να εντοπίζει τα κυρία σημεία των συνομιλητών του και να τα αξιοποιεί ανά περίπτωση. Έτσι, ο μαθητής συμμετέχει ενεργά σε συζητήσεις και διαλόγους (ΙΕΠ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003). Κάθε επιχείρημα που προβάλλει ο μαθητής μπορεί να συσχετισθεί με επιχείρημα άλλου μαθητή ή να αποτελέσει έμπνευση για ένα νέο επιχείρημα που θα δώσει λύση στη σκηνή και κατ' επέκταση στη ζωή. Ταυτόχρονα, με την ιδιότητα του ενεργού θεατή (Boal, 1981: 54, Παπαδόπουλος, 2010: 138) καλείται να αναζητήσει λύσεις στην προβληματική των αστέγων, ελέγχοντας μέσα από τον διάλογο αν ο προφορικός του λόγος του είναι κατανοητός, αποδεκτός και στοχευμένος ως προς το υπό διερεύνηση θέμα. Η σύνθετη διαδικασία, ασκεί τον μαθητή στην αποφυγή συχνών φραστικών σφαλμάτων του προφορικού λόγου.

Λόγω της διττής ιδιότητας του θεατή-ηθοποιού που αποκτά ο μαθητής στο ΘF, εμβαθύνει σε περαιτέρω καλλιέργεια των εκφραστικών μέσων του προφορικού λόγου. Με την ιδιότητα του ηθοποιού επιλέγει και χρησιμοποιεί το ανάλογο εκφραστικό ύφος βάσει του ρόλου του, ενώ και με την ιδιότητα του θεατή αποστασιοποιείται από αυτό και υιοθετεί ένα διαφορετικό ύφος που επιβάλλει η περίπτωση του διαλόγου ως βασική μορφή επικοινωνίας. Αυτή η άμεση εναλλαγή του ύφους στον προφορικό λόγο συμβάλλει στην ορθή υιοθέτηση και χρήση του ύφους ανάλογα με την περίπτωση.

Ακόμα λόγω της χρήσης και της ενδεχόμενης εναλλαγής ρόλων, ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοεί και να ερμηνεύει διαθέσεις, προθέσεις και συναισθήματα που εκφράζονται μέσα από τα εκφραστικά μέσα και τη μορφή που λαμβάνει ο λόγος τόσο του ίδιου, όσο και των ηθοποιών που αλληλεπιδρά. Με το ΘF να αποτελεί ένα πεδίο σύγκρουσης στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να εξασκηθούν στη συμφιλίωση και την συμβίωση (Σάντος, 2015β), δίνεται η ευκαιρία στον

μαθητή να εντοπίζει τα σχόλια από τα γεγονότα και να τα συγκρατεί ως κύρια σημεία στο λόγο των συνομιλητών του και να τα αξιοποιεί για τη διεξαγωγή επιχειρημάτων ή και λύσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Γλώσσας, 2003). Επίσης, κατά τη διεξαγωγή του ΘΦ, τα συναισθήματα και οι επιθυμίες εκλογικεύονται, εκφράζονται καθώς έρχονται δημιουργικά σε επαφή με τη δράση του σώματος και ανάγονται σε στοιχεία εξίσου σημαντικά με το Λόγο (Ζώνιου, 2016: 96) βοηθώντας την καλλιέργειά του. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής αναπτύσσει ταυτόχρονα τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης (Gardner, 2006: 44).

Το σταμάτημα της δράσης, η επανάληψη της σκηνής-προτύπου δίνει στους μαθητές-θεατές-ηθοποιούς την ευκαιρία για ανασυγκρότηση ασκώντας τους παράλληλα σε έναν άλλο σημαντικό μαθησιακό στόχο, της περιγραφής και αφήγησης γεγονότων. Όταν ο θεατής γίνεται ηθοποιός, εισβάλλει στη δράση καλείται να ανακαλέσει και να αφηγηθεί από μνήμης την θεατρική συνθήκη και να ανταποκριθεί σε αυτή μέσω του ρόλου του.

Με τους παραπάνω στόχους του ΑΠΣ που επιτυγχάνονται Προφορικό Λόγο επιτυγχάνεται και ο σκοπός των ΑΠΣ της Γλώσσας Ε' δημοτικού που είναι *«Η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο»* (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 20).

Η εφαρμογή του ΘΦ στην Ε' τάξη του δημοτικού, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη του **Γραπτού Λόγου** των μαθητών. Στα ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας, ο Γραπτός Λόγος αποτελείται από δύο υποκατηγορίες: Την **Ανάγνωση** και τη **Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου**.

Αναφορικά με την δεξιότητα της Ανάγνωσης οι μαθητές που συμμετέχουν στη σκηνή-πρότυπο του ΘΦ διαβάζουν το ενδεικτικό σενάριο σιωπηλά για την απόκτηση μιας λεπτομερούς εικόνας για τους ρόλους που καλείται να αναπαραστήσουν. Για να μπορέσουν να αποδώσουν τους ρόλους τους όσο πιο πιστά γίνεται κατά το ΘΦ, χρησιμοποιούν την ανάγνωση ως πρωταρχική δεξιότητα εκμάθησης των λόγων τους. Μέσα από την ανάγνωση χτίζεται ένα βασικό μέρος του ρόλου που θα υποδυθούν καθώς διαβάζουν φωναχτά, με δίνοντας χρώμα στη φωνή ώστε ο λόγος να είναι κατανοητός από τους θεατές-ηθοποιούς.

Οι παραπάνω στόχοι καλλιεργούνται επαρκώς κατά τη διεξαγωγή του ΘΦ, ανταποκρινόμενοι στον στόχο που τίθεται από τα ΑΠΣ της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού με ευχέρεια κατανοώντας το περιεχόμενο του κειμένου που διαβάζει. Στα πλαίσια που η παιδαγωγική του θεάτρου θεωρείται μία κατά βάση διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η παραπάνω αναγνωστική ικανότητα διευρύνεται από το μάθημα της γλώσσας και στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα και στον κοινωνικό χώρο δραστηριότητας του μαθητή (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 24).

Μέσα από την πολυεπίπεδη εξάσκηση που υφίσταται ο μαθητής στο ΘF στον Προφορικό Λόγο, συνειδητοποιεί τις ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνεται την μεταξύ τους σύνδεση ενισχύοντας έτσι πρακτικά τη δεξιότητα της γραφής. Ακόμα, μέσω του διαλόγου που καλλιεργείται στο ΘF ο μαθητής βιώνει την άρρηκτη σχέση μεταξύ ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής.

Στην περίπτωση που χρειαστεί η καταγραφή σεναρίου από τους μαθητές για τη σκηνή-πρότυπο, η δεξιότητα της Γραφής και της Παραγωγής γραπτού λόγου έρχεται στο προσκήνιο. Στην περίπτωση αυτή, το γραπτό αποτέλεσμα αποτελεί ένα μοναδικό και αυτόνομο είδος γραπτού έντεχνου λόγου. Οι μαθητές καταγράφουν συλλογικά μία φανταστική ιστορία εξιστορώντας γεγονότα που αντλούνται από σύνολο της ομάδας, με συγκεκριμένο σκοπό, την αναπαράσταση σε κοινό (Γραμματάς, 2015: 32).

Στην παρούσα ενδεικτική πρόταση εφαρμογής του ΘF, οι μαθητές έρχονται προηγουμένως σε επαφή με κάποια γραπτά ή προφορικά ερεθίσματα, βιώματα και δραστηριότητες που αποτελούν το βασικό προ-κείμενο (Παπαδόπουλος, 2010: 232) το οποίο τροφοδοτεί και νοηματοδοτεί τη συγγραφή της σκηνής προτύπου. Απαραίτητη προϋπόθεση για την γραφή προτύπου σεναρίου είναι τα στοιχεία θεατρικότητας. Ειδικά στο ΘF στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η σκηνή-πρότυπο οφείλει να κατέχει τα βασικά γνωρίσματα θεατρικότητας (Boal, 2013: 369) ώστε να αποτελεί καταλύτη για την διαδραστική συμμετοχή των μαθητών στην εξέλιξή του. Η πρόσληψη και η ενεργοποίηση των μαθητών που ενεργοποιούνται (Deldime, 1996: 75) στο ΘF, βασίζονται στη σκηνή-πρότυπο.

Στην προσπάθεια των μαθητών να παράγουν πρωτότυπο κείμενο υλοποιείται ένα μεγάλο εύρος των στόχων του ΑΠ της Γλώσσας, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη δημιουργικότητά τους μέσα από τη συλλογική διαδικασία.

Η διαδικασία συγγραφής σεναρίου αποτελεί μία διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου κατά την οποία ο μαθητής μετασχηματίζει ορθογραφημένα συμβάντα τα οποία προέρχονται από τις εμπειρίες του χωρίς σφάλματα. Καλείται να αξιοποιήσει δημιουργικά τα προ-κείμενα που έχουν προηγηθεί προσπαθώντας να δημιουργήσει την καταλληλότερη θεατρική συνθήκη στην οποία θα διεξαχθεί το ΘF με τα βασικά χαρακτηριστικά του. Στο ΘF, το ενδιαφέρον του θεατή-ηθοποιού κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση της διεξαγωγής του και έτσι οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τα στοιχεία του δράματος. Προβληματίζονται δημιουργικά για την κατάλληλη φραστική επιλογή και διατύπωση ώστε να πυροδοτήσουν τη δράση βάζοντάς την σε στη θεματική που κάθε φορά διερευνάται. Έτσι, κατά τη διαδικασία εξοικειώνεται με ένα διαφορετικό είδος κειμένου, ένα υποτυπώδες σενάριο το οποίο μάλιστα καλείται να ολοκληρώσει σε σχετικά σύντομο ορισμένο χρόνο (Παπαδόπουλος, 2010: 232, 234).

Στο πέρας της συγγραφής σκηνής-προτύπου, ο μαθητής κατανοεί έμπρακτα ότι είναι αναγκαία η αναδιατύπωση και βελτίωση του κειμένου-σεναρίου με την επιλογή κατάλληλων

λέξεων τόσο συντακτικά, όσο και γραμματικά ώστε να γίνει σαφές το μήνυμα που θέλει να περάσει στους δέκτες-θεατές (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003). Με την παραπάνω διαδικασία, οι μαθητές ασκούνται στην αυτόνομη δράση και έκφρασή τους, αντλώντας υλικό από τα διάφορα είδη του λόγου. Οι ίδιοι τώρα ως ομάδα είναι συνδιαμορφωτές της σκηνης-προτύπου επικαλούμενοι το γλωσσικό τους αίσθημα σε ένα κοινό παραγόμενο αποτέλεσμα και κατ' επέκταση αντιλαμβάνονται την δύναμή τους ως διαμορφωτές της ζωής. Μέσα από την εξάσκηση συγγραφής σκηνης-προτύπου στα πλαίσια του ΘΦ, κάθε μαθητής αποκτά εμπιστοσύνη ενισχύοντας τον προσωπικό του τρόπο γραφής.

Οι προαναφερθέντες στόχοι του ΑΠ αξιοποιούνται δημιουργικά στο μέγιστο κατά το στάδιο συγγραφής της σκηνης-προτύπου. Το ΘΦ αποτελεί ίσως την καταλληλότερη συνθήκη στην οποία καλλιεργούνται ταυτόχρονα οι σκοποί του ΑΠ της Γλώσσας: *«Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Η ικανότητα να οργανώνει τη σκέψη του και να συστηματοποιεί τη βιωματική και σχολική γνώση με όργανο το γραπτό λόγο. Η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές του δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας.»* (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 28)

Τέταρτος τομέας του ΑΠΣ της Γλώσσας είναι η ανάπτυξη του **Γραπτού Λόγου μέσα από τη Λογοτεχνία**. Στην παραπάνω διδακτική πρόταση της Γλώσσας μέσω του ΘΦ, η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας δεν προβλέπεται. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις, η Λογοτεχνία αποτελεί μία κοιτίδα άντλησης υλικού για προ-κείμενο που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην εξέλιξη του ΘΦ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επόμενος τομέας των ΑΠΣ της Γλώσσας είναι η καλλιέργεια του **Λεξιλογίου**. Η ενδεικτική πρόταση που αναπτύχθηκε παραπάνω ανταποκρίνεται σε αρκετούς στόχους της ανάπτυξης του λεξιλογίου των μαθητών της Ε' τάξης. Λόγω του κοινωνικού προσανατολισμού του ΘΦ στο θέμα των αστέγων, ο μαθητής αναμένεται να έρθει σε επαφή με ένα ειδικό λεξιλόγιο της συγκεκριμένης θεματικής περιοχής για να κατανοήσει το κοινωνικό φαινόμενο σε βάθος. Λόγω της ιδιαίτερα εποπτικής φύσης του θεάτρου ο μαθητής συνειδητοποιεί με βιωματικό τρόπο τις έννοιες των λέξεων. Μάλιστα, οι λέξεις και οι έννοιες νοηματοδοτούνται διαφορετικά αν λάβουμε τον παράγοντα του ρόλου που καλούνται να υποδυθούν οι μαθητές. Με την υπόδυση για παράδειγμα του ρόλου του άστεγου, οι μαθητές καλούνται να φέρουν την έννοια της λέξης. Γίνονται η λέξη και επομένως κατανοούν βιωματικά σε βάθος την έννοιά της. Ο ρόλος σε επίπεδο λεξιλογίου αποτελεί το πρωταρχικό στάδιο της εμπειρικής απόπειρας ορισμού των λέξεων.

Επιπρόσθετα, στο ΘΦ, κάθε θεατής-μαθητής μπορεί να αναλάβει όποιον ρόλο θεωρεί ότι μπορεί να ανατρέψει την καταπίεση στην πορεία της δράσης (Boal, 1987:36). Αυτή η δυνατότητα

της εναλλαγής των ρόλων του επιτρέπει να συνειδητοποιεί την ύπαρξη λαϊκού και λόγιου λεξιλογίου που προκύπτει από το διαφορετικό status του ρόλου. Στο παραπάνω ΘΦ γίνεται για παράδειγμα αντιληπτό εύκολα από τον μαθητή πως ο άστεγος θα χρησιμοποιήσει ενδεχομένως διαφορετικό λεξιλόγιο από έναν πολίτη που δεν είναι άστεγος. Από αυτήν την ειδοποιό διαφορά του ΘΦ προκύπτει ότι ο ομιλητής αντλεί το κατάλληλο λεξιλόγιο που θα διευκολύνει την επικοινωνία του ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας. Βιωματικά διαπιστώνει πως η χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου αποτελεί έναν ισχυρό κώδικα αποτελεσματικής επικοινωνίας .

Επομένως, θα μπορούσε κανείς να εισηγηθεί ότι ο σκοπός της καλλιέργειας του Λεξιλογίου στα ΑΠΣ της Ε' δημοτικού επιτυγχάνεται ικανοποιητικά. Ο εν λόγω σκοπός συνίσταται στον *«εμπλουτισμό, διεύρυνση και ενεργοποίηση του ατομικού λεξιλογίου των μαθητών, με την κατάλληλη αξιοποίηση των ειδικών γλωσσικών απαιτήσεων κάθε μαθήματος του σχολικού προγράμματος»* (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 33-35).

Η διδασκαλία της Γλώσσας στα ΑΠΣ συνίσταται ακόμα και στον τομέα της **Γραμματικής**. Ως σκοπός των ΑΠΣ τίθεται η πρακτική συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας σε επικοινωνιακό, κειμενικό, λεξιλογικό επίπεδο και επίπεδο πρότασης (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 37-38). Ο σκοπός αυτός καλλιεργείται μέσα από την τεχνική του ΘΦ μιας και επιτυγχάνονται οι επιμέρους στόχοι που τον συγκροτούν. Οι δεξιότητες γραμματικής καλλιεργούνται κυρίως μέσω του προφορικού λόγου στο ΘΦ. Μέσα από τον διάλογο που διέπει το ΘΦ οι μαθητές αισθητοποιούν με τρόπο πρακτικό και παιγνιώδη την έννοια της γλωσσικής δομής. Καθώς σκοπός του είναι η επιχειρηματολογία μέσα το πλαίσιο της θεατρικής συνθήκης, ο μαθητής συνειδητοποιεί πως η πρόταση αποτελεί μονάδα επικοινωνίας, αναγνωρίζοντας τα συστατικά της. Για να γίνει ο λόγος του πιο άμεσος και να αρθεί η καταπίεση αναγκάζεται να κάνει εμπειρικά τους αναγκαίους μετασχηματισμούς (αφαίρεση, αλλαγή σειράς λέξεων κλπ) στις προτάσεις που χρησιμοποιεί ώστε η δράση του να είναι πιο άμεση. Η ευελιξία του λόγου τον καθιστά ικανό να συνειδητοποιεί σε πρακτικό επίπεδο τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας.

Σε όλες τις παραπάνω οπτικές των ΑΠΣ της Γλώσσας της Ε' δημοτικού, έρχεται να προστεθεί τέλος ο τομέας της ανάπτυξης Γλώσσας μέσα από τη **Διαχείριση της Πληροφορίας**. Ως σκοπός των ΑΠΣ του τομέα αυτού τίθεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης, αξιολόγησης, επεξεργασίας, αποκωδικοποίησης διαφορετικών ειδών πληροφόρησης. Στην παραπάνω ενδεικτική εφαρμογή, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα προ-κείμενα από τα οποία καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες που θα αξιοποιήσουν κατάλληλα κατά το ΘΦ. Το σχολικό εγχειρίδιο, τα διαφορετικά βιώματα των μαθητών αλλά και το άρθρο από την εφημερίδα αποτελούν πηγές πληροφοριών από τις οποίες κάθε θεατής-ηθοποιός καλείται να σπουδαιολογήσει σχεδιάζοντας τη δράση του στην

σκηνή-πρότυπο. Αυτές τις πληροφορίες καλείται να αναλύσει και να συνθέσει κριτικά ώστε να επανατοποθετηθεί ο ίδιος μέσα στη συνθήκη του ΘΦ.

Καλλιεργώντας τις όλες τις παραπάνω γλωσσικές δεξιότητες, που αποτελούν ταυτόχρονα και ζητούμενα των Α.Π.Σ. με την εφαρμογή του ΘΦ στο μάθημα της Γλώσσας επιτυγχάνεται η βιωματική προσέγγιση και εκμάθησή της γλώσσας ως φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αντιλήψεων, στάσεων και αξιών, αναδεικνύοντας τη σημασία της. Ταυτόχρονα η επικοινωνία της ομάδας βελτιώνεται καθώς δάσκαλος και μαθητές συμμετέχουν σε ένα κοινό βίωμα επαναπροσδιορισμού της πραγματικότητας. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας γίνεται παράλληλα με την αντίστοιχη ανάπτυξη σύνθετης λεκτικής και σωματικής επικοινωνίας (Γραμματάς, 2013: 25). Μέσα από το ΘΦ, η ομάδα τοποθετείται, λαμβάνει θέση και διερευνά νέες εναλλακτικές υπό μία κοινή οπτική. Με τον τρόπο αυτό, η εφαρμογή του ΘΦ στη Γλώσσα αναδεικνύει τη λειτουργία της γλώσσας και του Λόγου ως θεμελιώδες όργανο επικοινωνίας (Φτερνιάτη, 2007).

3.3. Μαθηματικά

3.3.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ των Μαθηματικών

Τα Μαθηματικά αποτελούν βασικό μάθημα των ΑΠΣ σε όλο το πέρας των βαθμίδων και εξελίσσονται προοδευτικά από την μία τάξη στην άλλη. Είναι η βάση των Θετικών Επιστημών και η εκμάθησή τους είναι απαραίτητο εφόδιο στην καθημερινή ζωή. Αποτελούν την πρωταρχική επαφή των μαθητών με τον αναλυτικό τρόπο σκέψης. Ταυτόχρονα τους εξασκεί στην σαφή και ακριβή διατύπωση των σκέψεών τους προκειμένου να καταλήξουν σε μία λογική γενίκευση.

3.3.2. Ενδεικτικές εφαρμογές

Θέμα:	Το 24ωρό μου
Τάξη Εφαρμογής:	Β' Δημοτικού
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	<i>Πόσο πραγματικά ελεύθερο χρόνο έχω; Είναι αρκετός;</i>
Υποερωτήματα:	<ul style="list-style-type: none"> • Πόσες ώρες την ημέρα ασχολούμαι με το σχολείο και άλλες δραστηριότητες; • Μου αρκεί ο ελεύθερος χρόνος που έχω; • Πώς θα ήθελα να αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου;
Πηγή/Ερέθισμα:	Σχολικό Εγχειρίδιο Μαθηματικών, Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, τεύχος, β', Ενότητα 5, Κεφ: 33 «Γνωρίζω καλύτερα τις μονάδες μέτρησης χρόνου»: 15, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μαθηματικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μαθηματικών, 2003: 260)
Ρόλοι για το ΘΦ	Μαθητής, Γονιός

Στο σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών της Β' τάξης του Δημοτικού και συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο 32 με τίτλο «Γνωρίζω καλύτερα τις μονάδες μέτρησης του χρόνου» οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες του χρόνου, όπως η χρονική διάρκεια της ημέρας, της εβδομάδας, του μήνα, της εποχής και του έτους μέσα από βιωματικά γεγονότα της καθημερινότητάς τους. Για την επίτευξη των ασκήσεων του κεφαλαίου εμπλέκονται ταυτόχρονα μαθηματικές έννοιες όπως οι αριθμοί και οι πράξεις, οι μετρήσεις, η σύγκριση και η έννοια του προβλήματος. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο υπάρχει δραστηριότητα κατά την οποία ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν ως δημοσιογράφοι το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του διπλανού τους, συμπεριλαμβάνοντας τις ώρες του σχολείου και των δραστηριοτήτων τους εκτός αυτού, αλλά και προσεγγιστικά τις ώρες που κάνουν άλλες δραστηριότητες που τους ευχαριστούν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μαθηματικά Β, τεύχος β' :15). Με αφορμή την παραπάνω άσκηση, και έχοντας όλοι οι μαθητές καταγεγραμμένο το ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους δομείται η παρούσα ενδεικτική δραστηριότητα ΘΦ.

Αφόρμηση: Τοποθετείται από τον εκπαιδευτικό στην τάξη ένα ξυπνητήρι όπου ακούγεται ο χτύπος του. Ζητείται από τους μαθητές να αναπαραστήσουν με παντομίμα την καθημερινή τους ρουτίνα με κουμβικές σκηνές από το πρωί μέχρι το βράδυ. Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής θέτει τις εξής ερωτήσεις στους μαθητές:

- Πώς περνάτε το 24ωρό σας;
- Ποιες δραστηριότητες κάνετε εκτός σχολείου;
- Έχετε αρκετό ελεύθερο χρόνο;
- Τι θα θέλατε να κάνετε στον ελεύθερό σας χρόνο;

Ο εκπαιδευτικός διακινεί διάλογο με βάση τα βιώματα και την καθημερινή ρουτίνα των μαθητών. Από τη μεριά τους, οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους για το αν τους αρκεί ο ελεύθερος χρόνος που έχουν καθημερινά στη διάθεσή τους ή αν θα ήθελαν να έχουν περισσότερες δραστηριότητες.

Προετοιμασία: Ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν ατομικά τα προγράμματά τους ανά μέρα της εβδομάδας, αναλυτικά σε ώρες συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών που παίζουν στην ελεύθερη ώρα τους. Αθροίζουν και ομαδοποιούν ατομικά τις ώρες που διαθέτουν για το σχολείο, τη μελέτη, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, το παιχνίδι και τη χαλάρωσή τους.

Έπειτα, ο δάσκαλος, φωνάζει με τη σειρά τις ημέρες της εβδομάδας, ξεκινώντας από τη Δευτέρα. Κρατά ένα απλό κρουστό για να δίνει το ρυθμό στους συμμετέχοντες. Έπειτα από δέκα

χτύπους, το ξυπνητήρι χτυπάει και σημαίνει την επόμενη μέρα και τότε ζητείται από τους μαθητές σε κάθε χτύπο του κρουστού να εναλλάσσουν αυτοσχεδιαστικά μια δραστηριότητα της καθημερινότητάς τους με τυχαία σειρά (πχ. Ξυπνάω-πλένω τα δόντια μου-τρώω-φοράω την τσάντα μου-πηγαίνω στο σχολείο-κάθομαι-διαβάζω-γράφω-σηκώνω χέρι-τρέχω-παίζω-φεύγω από το σχολείο-τρώω μεσημεριανό-κάνω αγγλικά-κάνω κολύμβηση-παίζω πιάνο- κ.ό.κ.). Οι ημέρες διαδέχονται η μία την άλλη και η εναλλαγή των δραστηριοτήτων το ίδιο. Έπειτα από κάθε ημέρα, ο ρυθμός που εναλλάσσονται οι αυτοσχεδιασμοί σταδιακά αυξάνεται από τον εμψυχωτή και οι μαθητές πρέπει να προσαρμοστούν και να δράσουν όλο και πιο γρήγορα, ώσπου το ξυπνητήρι χτυπά και δε σταματά για αρκετά δευτερόλεπτα όπου και σημαίνει τη λήξη του παιχνιδιού.

Στη συνέχεια, δίνεται στους μαθητές από μία διαφορετικού χρώματος κάρτα. Μία πράσινη που γράφει επάνω «αργά» και μία κόκκινη με την ένδειξη «γρήγορα». Ο δάσκαλος θέτει το εξής ερώτημα, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αμέσως σηκώνοντας την κάρτα τους ψηλά.

- Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, πότε το σώμα σας ήταν πιο χαλαρό, όταν το χτυπούσε αργά ή πιο γρήγορα;

Έτσι οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και καλούνται να εκφράσουν και δικαιολογήσουν την άποψή τους με επιχειρήματα.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να αναπαραστήσουν με παγωμένη εικόνα (Παπαδόπουλος, 2010: 247) ανά χτύπο του ξυπνητηριού αυτό που θα ήθελαν να κάνουν στην ελεύθερη ώρα που τους απομένει κάθε μέρα. Έπειτα, σε κύκλο οι παγωμένες εικόνες αποκαλύπτονται, ξεπαγώνουν και το σώμα συνεχίζει την εικόνα με κίνηση. Κάθε μαθητής αποκαλύπτει τι είναι αυτό που θα ήθελε να κάνει στον ελεύθερο χρόνο του στους συμμαθητές τους. Διακινείται διάλογος όλης της ομάδας των μαθητών με συντονιστή το δάσκαλο.

Συνθήκη διεξαγωγής Θεάτρου Forum: Το 24ωρό μου.

Είναι Τετάρτη βράδυ, δύο ώρες πριν ο Γιάννης πέσει για ύπνο στη συνηθισμένη του ώρα. Αισθάνεται κουρασμένος από όλα αυτά που έχει κάνει κατά τη διάρκεια της ημέρας. Σήμερα, μετά το σχολείο είχε Αγγλικά, σκάκι και καράτε. Έχουνε μείνει δύο ώρες για να κοιμηθεί και ακόμα δεν έχει προλάβει να λύσει τις ασκήσεις των Μαθηματικών που του έβαλε ο δάσκαλος της τάξης για αύριο. Θα ήθελε να περάσει το επόμενο δίωρο μαζί με τους γονείς του στο σαλόνι για να ξεκουραστεί. Η μητέρα του τον ρωτάει αν έχει εργασίες για αύριο. Ο Γιάννης απαντά πως δεν έχει προλάβει. Η μητέρα του του λέει να πάει αμέσως στο δωμάτιο να διαβάσει τα μαθήματά του και να κάνετε τις ασκήσεις.

Ο Γιάννης παραπονιέται. Λέει πως είναι πολύ κουρασμένος από το φορτωμένο πρόγραμμα της ημέρας και πως μετά το σχολείο δεν του έμεινε λίγος ελεύθερος χρόνος να παίζει. Η μητέρα

του επιμένει. Ο πατέρας τον συμβουλεύει να κάνει υπομονή και πως είναι παιδί και έχει αντοχή. Η μητέρα του του λέει ακόμα και πως είναι υποχρέωσή του να ασχοληθεί με τα μαθήματα του σχολείου. Μπαίνετε στη θέση του Γιάννη. Τι κάνετε; Πώς αντιδράτε; Πηγαίνετε να διαβάσετε; Συζητάτε για αυτό; Αν ναι, ποια συζήτηση κάνετε με τους γονείς σας;

Ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν ένα αυτοσχεδιαστικό υποτυπώδες σενάριο για τη σκηνή-πρότυπο και να ανταποκριθούν στο ρόλο του θεατή-ηθοποιού με βάση τις καταγραφές που έχουν κάνει στο 24ωρό τους στην διαδικασία της προετοιμασίας. Οι ρόλοι είναι αυτοί των γονιών και του παιδιού. Για να επιτευχθεί η συγγραφή του σεναρίου, ο δάσκαλος κολλάει στον πίνακα την εικόνα δύο γονιών και ενός παιδιού και ζητά από την τάξη να γράψουν με τη μορφή κόμικ τη βασική φράση-κλειδί των γονιών και του παιδιού (ενδεικτικά: μαμά: «*Να πας γρήγορα στο δωμάτιό σου να ετοιμάσεις τα μαθήματά σου για αύριο!*», μπαμπάς: «*Κάνε υπομονή, πρέπει να λύσεις τις ασκήσεις σου*», παιδί: «*Είμαι πολύ κουρασμένος, είχα δύσκολη μέρα, έκανα ένα σωρό πράγματα!*»).

Η σκηνή-πρότυπο παίζεται μία φορά, χωρίς να δοθεί λύση στην συζήτηση του παιδιού και των γονιών. Οι υπόλοιποι μαθητές ως θεατές-ηθοποιοί (spect-actors), έχοντας τα δεδομένα από την καταγραφή του 24ώρου τους, παρακολουθούν τη σκηνή και ανά πάσα στιγμή είναι έτοιμοι να εισέλθουν στη δράση. Η σκηνή παίζεται όσες φορές είναι αναγκαία για να εκφραστούν όλες οι εναλλακτικές που έχουν να προτείνουν οι μαθητές, μιλώντας για το ζήτημα του ελεύθερου χρόνου τους μέσα στην ημέρα. Ο δάσκαλος σε ρόλο Joker συντονίζει το ΘΦ και στο τέλος της δράσης ανακινεί αναστοχαστική συζήτηση σχετικά με τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή και τις προτεινόμενες λύσεις.

3.3.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ

Με βάση την παραπάνω εφαρμογή του ΘΦ στο γνωστικό πεδίο των Μαθηματικών της Β' δημοτικού, θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει σημεία όπου οι γνωστικοί στόχοι του μαθήματος λειτουργούν συμπληρωματικά με την τεχνική του ΘΦ.

Συγκεκριμένα, στην παραπάνω εφαρμογή τα Μαθηματικά αναδεικνύονται σε προαπαιτούμενο για τη διεξαγωγή του ΘΦ. Κατά την προετοιμασία, οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή και εμπέδωση των πράξεων εφαρμόζοντας ομαδοποιήσεις αριθμών με δεκάδες αλλά και να καταγράφουν, να ονομάζουν αριθμούς περνώντας από την λεκτική στη συμβολική γραφή και αντίστροφα και να διακρίνουν την αξία της θέσης των ψηφίων.

Επιπρόσθετα, εφόσον τα αποτελέσματά τους παρουσιάζονται στην τάξη, προβαίνουν πρακτικά σε διάκριση και σύγκριση φυσικών αριθμών (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μαθηματικών, 2003: 257-258). Για να επιτευχθεί αυτό, εκτελούν τις αναγκαίες πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης με ή χωρίς κρατούμενο αφομοιώνοντας τις διδακτικές τεχνικές, νοερά ή γραπτά.

Αναπόφευκτα, η διαδικασία θα καταλήξει σε σύγκριση των ατομικών μετρήσεων του κάθε μαθητή με αυτό των συμμαθητών του προβαίνοντας έτσι στη διαδικασία της διάταξης αριθμών βάσει του ημερησίου προγράμματος.

Κατά τη διεξαγωγή του ΘF, οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν θεμελιώδεις μονάδες μέτρησης του χρόνου για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και να διαπραγματευτούν την ξεκούρασή τους στο καθημερινό πρόγραμμά τους. Έτσι, εξοικειώνονται με την έννοια του χρόνου και καλούνται να συγκρίνουν χρονικές διάρκειες

Η εμπέδωση όλων των παραπάνω στόχων των Μαθηματικών λαμβάνει χώρο στο ΘF, όπου οι μαθητές σε ρόλο θεατή-ηθοποιού καλούνται να στηρίξουν τα επιχειρήματά τους αντλώντας υλικό από προσωπικό τους πρόγραμμα για να συζητήσουν τους γονείς τους για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους. Κατά τον διάλογο, οι μαθητές εξοικειώνονται με την έννοια του χρόνου εφόσον για την επιχειρηματολογία τους καλούνται να συγκρίνουν χρονικές διάρκειες που περιλαμβάνουν βασικές μονάδες του χρόνου (ώρες και μέρες της εβδομάδας, κ.ά.). Ταυτόχρονα, με την αναφορά στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα ο μαθητής εξοικειώνεται με την περιοδικότητα του χρόνου (ΙΕΠ, ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Μαθηματικών 2003: 258).

Πέραν όμως της εξοικείωσης με τις μαθηματικές έννοιες η διαδικασία της επιχειρηματολογίας αναδεικνύει τη μαθηματική καλλιέργεια ως έναν κώδικα επικοινωνίας. Οι μονάδες μέτρησης του χρόνου αποτελούν το ζητούμενο της αντιπαράθεσης μεταξύ του Γιάννη και των γονιών του. Η διαμάχη που λαμβάνει χώρο στο ΘF αποδεικνύει έμπρακτα, μέσα από τη βιωματική διαδικασία του θεάτρου την πρακτική χρήση των μαθηματικών στην καθημερινότητα (ΙΕΠ, ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Μαθηματικών 2003: 254)

Ως ενεργοί θεατές-ηθοποιοί στη διάρκεια του ΘF έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν εφόσον η δράση διακόπτεται και να ενεργήσουν στο δικό τους προσωπικό επίπεδο διατυπώνοντας τους δικά τους επιμέρους επιχειρήματα. Τέλος, το ΘF, από τη μέθοδο εφαρμογής του αποτελεί ένα ανοιχτό πεδίο διάδρασης μεταξύ των θεατών-ηθοποιών όπου όλα τα ενδεχόμενα είναι πιθανά και δεν προβάλλεται ένας μοναδικός τρόπος επίλυσης (Σάντος, 2015β), βασική αρχή της μεθοδολογίας της επιστήμης των Μαθηματικών. Το δομικό αυτό χαρακτηριστικό της μεθοδολογίας του ΘF συμπίπτει με τη με την προτεινόμενη από τα ΑΠΣ μεθοδολογία των Μαθηματικών καθώς σ' αυτά δεν προβλέπεται η προσέγγιση της μαθηματικής γνώσης με μια και μοναδική λύση (ΙΕΠ, ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Μαθηματικών 2003: 303).

3.4. Μελέτη Περιβάλλοντος

3.4.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος

Η Μελέτη Περιβάλλοντος αποτελεί γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εντάσσονται πεδία της γνωστικής θεματικής των Φυσικών Επιστημών, για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στο μάθημα αυτό η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί αναγκαιότητα λόγω του εύρους του γνωστικού του αντικειμένου. Ο γνωστικός τομέας του μαθήματος άπτεται φυσικού, κοινωνικού, θρησκευτικού, πολιτισμικού και ιστορικού ενδιαφέροντος, στα πλαίσια που αυτό μπορεί να αναπτυχθεί στις τάξεις του Δημοτικού για τις οποίες απευθύνεται. Γίνεται λοιπόν μία άμεση διαθεματική διασύνδεση μεταξύ των Φυσικών και Κοινωνικών Επιστημών που αποσκοπεί σε μία πρώτη επαφή του μαθητή με την ανάπτυξη σφαιρικής αντίληψης και διασύνδεσης διάφορων τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σκοπός της διασύνδεσης είναι η ανάπτυξη κριτικής στάσης από τον μαθητή σ' ένα ενιαίο ανθρωποκεντρικό μοντέλο συνεχών μεταβαλλόμενων ρυθμών ανάπτυξης.

Ως μάθημα ενταγμένο στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών, θα μπορούσε κανείς να επισημάνει πως το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος συμβάλλει: Στην κατανόηση των φυσικών φαινομένων του περιβάλλοντος που ζει ο μαθητής επαναπροσδιορίζοντας ο ίδιος τη σχέση του με αυτό. Παράλληλα, καλλιεργεί την ανάπτυξη λογικής και κριτικής σκέψης και στην αξιοποίησή της προς όφελος της κοινωνίας και του περιβάλλοντος (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ Φυσικών Επιστημών, 2003: 443).

3.4.2. Ενδεικτικές εφαρμογές

Θέμα:	Μεταχείριση αδέσποτων ζώων
Τάξη Εφαρμογής:	Γ' Δημοτικού
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	<i>Τι να κάνω σε περίπτωση που είμαι αυτόπτης μάρτυρας κακομεταχείρισης ζώων; Ποια είναι η πιο υπεύθυνη στάση;</i>
Υποερωτήματα:	<ul style="list-style-type: none">• Πώς θα πρέπει να αντιμετωπίζω τα αδέσποτα ζώα;• Πως μπορώ να αμβλύνω το φαινόμενο;
Πηγή/Ερέθισμα:	Σχολικό Εγχειρίδιο Μελέτη Περιβάλλοντος, Γ' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, Ενότητα 4, Κεφ: 6 «Κατοικίδια Ζώα»: 72-73, Άρθρο από ηλεκτρονικό ειδησεογραφικό site «Φολέγανδρος: Μαθητές δημοτικού σκότωσαν με κλωτσιές τυφλή γάτα», πηγή: https://www.thetoc.gr/koinwnia/article/folegandros-mathites-dimotikou-skotwsan-me-klwtsies-tuflh-gata Νόμος 4039/2012, Άρθρο 16 - Κακοποίηση των ζώων https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n-4039-2012/arthro-16-nomos-4039-2012-kakopoiisi-ton-zoon
Ρόλοι για το ΘF	Ομάδες παιδιών (βασανιστές-καταπιεστές, καταπιεζόμενοι)

Στην 4η Ενότητα του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος και συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο 6 με τίτλο «Κατοικίδια Ζώα» οι μαθητές συζητούν και αναγνωρίζουν τα κατοικίδια, τα ταξινομούν και συζητάνε για τα βασικά προϊόντα που παρέχουν τα ζώα αυτά στον άνθρωπο. Στη δραστηριότητα 4 ωστόσο του σχολικού βιβλίου δίνεται η ευκαιρία για συζήτηση με θέμα τα ζώα που ζουν μαζί με τον άνθρωπο στο σπίτι, αλλά και για την αναγκαία φροντίδα στα αδέσποτα ζώα. Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί και το εφαλτήριο για την υλοποίηση της ενδεικτικής πρότασης εφαρμογής του ΘΦ στα πλαίσια του μαθήματος. Έχοντας ως βάση το σχολικό εγχειρίδιο και τις εμπειρίες των μαθητών για τα ζώα και την άρρηκτη σχέση τους με τον άνθρωπο, στο σημείο αυτό επιχειρείται μία βιωματική προσέγγιση της γνώσης που εστιάζει στα αδέσποτα κατοικίδια ζώα.

Αφόρμηση: Έπειτα από συζήτηση για τους τρόπους φροντίδας των κατοικίδιων ζώων αλλά και για το φαινόμενο των αδέσποτων ζώων ο δάσκαλος, σε συνέχεια του μαθήματος μοιράζει στους μαθητές έντυπη μία είδηση κακοποίησης τυφλής γάτας από μαθητές του δημοτικού από ειδησεογραφικό ηλεκτρονικό site (Παράρτημα 2). Η είδηση αποτελεί αφόρμηση για περαιτέρω συζήτηση.

Στη συνέχεια, ο δάσκαλος μοιράζει εικόνες ζώων της πόλης αλλά και ανθρώπων, οι οποίες υπάρχουν σε πολλαπλά αντίτυπα (π.χ. τέσσερις σκύλοι, έξι γάτες, τρία χελιδόνια, δύο περιστέρια, δύο ποντίκια, ένας άντρας, μία γυναίκα, ένα παιδί). Έτσι, κάθε μαθητής παίρνει από μία εικόνα ζώου που μπορεί να συναντήσει στην πόλη ή ανθρώπου την οποία δεν αποκαλύπτει. Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους και να διασκορπιστούν τυχαία στο χώρο. Έπειτα, ζητείται από τους μαθητές να μιμηθεί ο καθένας τη φωνή του ζώου ή του ανθρώπου που του έτυχε. Τα ίδια είδη ζώων ή οι άνθρωποι καλούνται χρησιμοποιώντας αποκλειστικά την ακοή να συναντήσουν το ένα το άλλο σε μία παραλλαγή του παιχνιδιού *Πορεία προς τον Άλλον* (Παπαδόπουλος, 2010: 475). Κάθε μαθητής βγάζει τον δικό του ήχο και έτσι τα είδη σχηματίζουν ομάδες.

Στις ομάδες, οι μαθητές καλούνται να αναπαραστήσουν παντομimικά τον τρόπο βαδίσματος κάθε είδους των τετράποδων ζώων βαδίζοντας στα τέσσερα, είτε μπρος είτε πίσω, ανάλογα με την οδηγία. Στις διαφορετικές ομάδες με τα είδη ζώων που έχουν ήδη δημιουργηθεί ο εμπυχωτής του ζητάει τώρα να βαδίσουν όπως θα βάδιζε το ζώο της ομάδας τους. Αργότερα τους ζητάει να αναπαραστήσουν παντομimικά, τις συνήθειές, την ικανότητα προσαρμογής του στις καιρικές συνθήκες, τους μηχανισμούς αποφυγής των εχθρών και άλλα κύρια γνωρίσματα του κάθε είδους. Οι άνθρωποι βαδίζουν και κινούνται χρησιμοποιώντας όλες τις δυνατότητες του ανθρώπινου σώματος. Με το «στοπ» του δασκάλου, οι μαθητές καλούνται να δοκιμάσουν και άλλους

παιγνιώδεις τρόπους βαδισμάτων, ώστε να εναλλάσσονται οι ρόλοι, όπως του πιθήκου, βάδισμα δηλαδή με γόνατα λυγισμένα και τα χέρια να ακουμπάνε το έδαφος. Με το «στοπ» ο δάσκαλος δίνει την οδηγία στους μαθητές να βαδίσουν τώρα στα τέσσερα χωρίς πάλι να ρίξει τα γύρω του αντικείμενα. Δοκιμάζονται πολλοί διαφορετικοί τρόποι βαδίσματος ζώων αυτός της καμήλας, όπου τα πόδι που κινείται πρέπει να συγχρονίζεται με το ίδιο χέρι, του ελέφαντα όπου το πόδι που κινείται συγχρονίζεται με το αντίθετο πόδι (Boal, 2013: 151).

Προετοιμασία: Οι ομάδες επιστρέφουν πάλι στην αρχική τους σύνθεση. Έχουμε έτσι ομάδες ζώων και ανθρώπων. Κάθε ομάδα τώρα καλείται χρησιμοποιώντας την τεχνική του Θεάτρου Εικόνων να σκεφτεί και να δείξει μία κοινή παγωμένη εικόνα κακομεταχείρισης ζώων ανάλογα με το είδος της. Η ομάδα των ανθρώπων, δείχνει με τη σειρά της κακοποιητικές ενέργειες σε ζώα. Τα άτομα της ομάδας σχηματίζουν έναν κύκλο και μόλις ο δάσκαλος δώσει σήμα, όλοι μαζί αναπαριστούν τη δική τους εκδοχή κακομεταχείρισης του είδους τους με μία εικόνα και στη συνέχεια παραμένουν στατικοί. Έπειτα, ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές με το επόμενο σήμα, να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους σε μία προσπάθεια σύνδεσης όλων των μελών τις ομάδας σε μία ενιαία εικόνα κακομεταχείρισης, δίνοντας λίγο χρόνο διαλόγου στην ομάδα ώστε το πρότυπο να είναι αποδεκτό από την πλειοψηφία της. Κάθε ομάδα τώρα δείχνει τη δική της σφαιρική εικόνα και ο δάσκαλος στη συνέχεια με ένα άγγιγμα, δίνει τη δυνατότητα ήχου στη συγκεκριμένη εικόνα. Κάθε φορά που ακουμπάει έναν μαθητή, μπορεί να παράγει ήχο που να αναδεικνύει το θέμα της κακομεταχείρισης των ζώων. Με τον τρόπο αυτό, παρουσιάζονται όλες οι παγωμένες εικόνες πρότυπο κακομεταχείρισης ζώων από τις ομάδες.

Οι ομάδες καλούνται στη συνέχεια πάλι με τη μέθοδο του Θεάτρου Εικόνων να παρουσιάσουν το ιδανικό πρότυπο στο οποίο τα ζώα δεν υφίστανται καταπίεση. Πού βρίσκονται ελεύθερα αυτά τα ζώα; Ποιες σχέσεις αναπτύσσουν με τον άνθρωπο και μεταξύ τους; Έτσι, κάθε ομάδα έχει δύο εικόνες, την πραγματική και την ιδανική. Κάθε ομάδα ξεκινά από την πραγματική εικόνα της κακομεταχείρισης των ζώων με σκοπό να φτάσει στην ιδανική της εικόνα όπου κανένας δεν υφίσταται καταπίεση. Η μετάβαση γίνεται με την τεχνική του γλύπτη, όπου κάθε μαθητής μπορεί ως γλύπτης να κουνήσει τους συμμετέχοντες στην εικόνα με τον τρόπο που θέλει με αυστηρή απουσία λόγου ώστε να μεταβούν στην ιδανική εικόνα. Μόλις η διαδικασία ολοκληρωθεί για κάθε μαθητή, η πραγματική εικόνα λαμβάνει χώρο. Σε κάθε σήμα του δασκάλου, οι συμμετέχοντες έχουν δικαίωμα να κάνουν μόνο μία κίνηση που θα τους οδηγήσει στην ιδανική εικόνα απελευθέρωσής τους (Boal, 2013: 277-280).

Μετά το πέρας της παρουσίασης όλων των εικόνων των ομάδων, ακολουθεί ανατροφοδοτημένη συζήτηση που αποτελεί και τα θεμέλια του ΘΦ που ακολουθεί. Ως συμπληρωματικό υλικό μοιράζεται στους μαθητές η Διεθνής Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ζώων σε εικόνες (Παράρτημα 2β) και ο δάσκαλος διακινεί συζήτηση επί του θέματος. Στη

συνέχεια, με βάση τις παραπάνω εικόνες που παρουσίασε κάθε ομάδα εντοπίζονται διακριτά οι καταπιεστές και οι καταπιεσμένοι και επιλέγεται από τους μαθητές μία εικόνα που θα αποτελέσει την αφορμή του ΘF που θα ακολουθήσει.

Συνθήκη διεξαγωγής Θεάτρου Forum: Κακομεταχείριση ή σωτηρία;

Η Κατερίνα βρίσκεται με τους φίλους της στο πάρκο της γειτονιάς το απόγευμα. Ξαφνικά ακούγεται έντονο νιαούρισμα γάτας και βλέπουν μία ομάδα μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών να βασανίζει μία αδέσποτη γάτα. Η παρέα πλησιάζει και τα παιδιά συνεχίζουν να τρομοκρατούν τη γάτα. Η Κατερίνα και οι φίλοι της θέλουν να πλησιάσουν και να σταματήσουν αυτή την κακοποίηση αλλά φοβούνται. Βρίσκεστε στη θέση της Κατερίνας. Πώς αντιδράτε;

Για την ομαλότερη διεξαγωγή του ΘF, ζητείται από τους μαθητές η καταγραφή του σεναρίου-πρότυπο για την σκηνή του ΘF. Ο δάσκαλος, για να τους βοηθήσει παρέχει την Παγκόσμια Διακήρυξη για δικαιώματα των ζώων ως εποπτικό υλικό αλλά και την αφορμή του μαθήματος, την είδηση της κακοποίησης τυφλής γάτας από μαθητές στη Φολέγανδρο (Παράρτημα 2α).

Η σκηνή-πρότυπο παίζεται και στο σημείο όπου οι μαθητές βιώνουν το δίλημμα τι να κάνουν στο αποτρόπαιο θέαμα, η δράση σταματά. Είναι τώρα σειρά των θεατών-ηθοποιών να παρέμβουν και με τις προηγούμενες ασκήσεις του Θεάτρου Εικόνων αλλά και των γνώσεων που έχουν προηγηθεί να προτείνουν τις δικές τους λύσεις διοχετεύοντας την πρακτική τους ευαισθητοποίηση σε αληθοφανείς συνθήκες με τη βοήθεια του ΘF. Η σκηνή παίζεται ξανά από τους μαθητές. Οι θεατές-ηθοποιοί μπορούν να σταματήσουν τη σκηνή όποτε θεωρούν πως μπορούν να λάβουν αποφάσεις γρήγορα και αποτελεσματικά στο ασφαλές πλαίσιο του ΘF προτείνοντας εναλλακτικές στην προβληματική της σκηνής-προτύπου. Η σκηνή παίζεται τόσες φορές όσες χρειάζεται για να βρεθεί μία ικανοποιητική λύση για τους μαθητές ή για να δημιουργηθεί προβληματισμός στο προς διερεύνηση ζήτημα. Σε κάθε περίπτωση, με το πέρας του ΘF θα ακολουθήσει έπειτα συζήτηση για το πώς αντιδράμε όταν είμαστε μάρτυρες κακομεταχείρισης ζώων αλλά και με ποιο τρόπο μπορούμε να συμβάλλουμε ώστε να αμβλυνθεί το φαινόμενο.

3.4.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘF

Η παραπάνω ενδεικτική πρόταση εφαρμογής του ΘF αλληλοσυμπληρώνει τους ειδικούς διδακτικούς στόχους των ΑΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος καθώς και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στα επίσημα ΑΠΣ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την εφαρμογή του ΘF οι μαθητές έρχονται σε βιωματική επαφή γνώσεων που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον του ανθρώπου αναγνωρίζοντας βασικά χαρακτηριστικά των κατοικίδιων ζώων, εστιάζοντας στις υποχρεώσεις και τη δέσμευση του

ανθρώπου απέναντι σε αυτά σε σχέση με τη φροντίδα τους. Παράλληλα, με την παρούσα εφαρμογή τίθεται ζήτημα ευαισθητοποίησης σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα των ζώων καθώς τίθεται το ζήτημα άμβλυνσης του φαινομένου αδέσποτων ζώων, συχνό φαινόμενο του σύγχρονου αστικού τοπίου.

Ταυτόχρονα, η παρούσα εφαρμογή άπτεται και του γνωστικού τομέα της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου και του περιβάλλοντος, καθώς εμπεδώνουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του ανθρώπου και του φυσικού περιβάλλοντος του αστικού τοπίου στο οποίο ανήκουν και τα αδέσποτα ζώα. Ακόμα, μέσα από τη βιωματική εμπειρία του ΘΦ εντοπίζουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης παρέμβασης και μαθαίνουν τους τρόπους προστασίας των αδέσποτων ζώων αλλά και τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να αμβλυνθεί το φαινόμενο των αδέσποτων ζώων στο αστικό τοπίο. Οι μαθητές, με αφορμή μία μελέτη περίπτωσης καλούνται να εντοπίσουν την αρνητική και παράνομη παρέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον. Στη συνέχεια μέσω της διαλεκτικής μεθόδου του ΘΦ καλούνται ως ενεργοί θεατές-ηθοποιοί να εισέλθουν στη δράση και να αναζητήσουν τις κατάλληλες ενέργειες που πρέπει να γίνουν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο για την προστασία και κατ' επέκταση τη μείωση των αδέσποτων ζώων στο τοπικό τους περιβάλλον. Ως θεατές-ηθοποιοί κατά την δράση μπορούν να σπάσουν το φράγμα σκηνης και πλατείας και να αναλάβουν να σπάσουν την καταπίεση που υφίσταται το ζώο και οι ίδιοι. Εξάλλου, στο παρόν ΘΦ αναπαρίσταται ένα πιθανό περιστατικό που κρύβει μία καταπίεση που αφορά τη ζωή τους. Είναι μία ασφαλής συνθήκη που καλούνται να δοκιμάσουν τις λύσεις τους και να ελέγξουν εάν αποδίδουν ή όχι. (Βασιλείου, 2015: 113).

Μέσα από τις εναλλακτικές που θα προταθούν στο ΘΦ, οι μαθητές θα καταλήξουν να ενημερωθούν για τους επιστήμονες και τους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης που θα μπορούσαν να απευθυνθούν προκειμένου να περιορίσουν τέτοιες παραβατικές συμπεριφορές (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος 2003: 323-325).

Πέρα όμως από την σύνδεση ΘΦ και των γνωστικών στόχων που παρατίθενται στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ, παρατηρείται και σύγκλιση σε ό,τι αφορά τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος. Το ΘΦ είναι μία θεατρική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες μαθητές και υποκινούνται στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας από τον δάσκαλο-εμπυχωτή-joker με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνουν μαζί δημιουργοί της νέας γνώσης αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες. Το ΘΦ αναδεικνύοντας την κοινωνική διάσταση του προβλήματος των αδέσποτων ζώων, δεν προτείνει προκατασκευασμένες λύσεις αλλά μαζί μαθητές και δάσκαλος καλούνται να ανακαλύψουν λύσεις αποκαλύπτοντας και ανασυνθέτοντας την πραγματικότητα. Δάσκαλος και μαθητής λειτουργούν ως συνεργάτες και συνερευνητές καταδεικνύοντας τη δομή της συλλογικότητας και ενισχύοντας τη συλλογική δράση μέσα από μεθοδολογία του ΘΦ (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος 2003: 334 & Ζώνιου, 2016: 94-95).

Αυτή η συλλογική διαδικασία κοινού βιώματος λειτουργεί ενδυναμωτικά στην συλλογικότητα, στην ομάδα και στην τάξη: δημιουργούνται ουσιαστικοί δεσμοί και καλλιεργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης κοινών βιωμάτων και συναισθημάτων σε αντίθεση με την αποξένωση της εποχής (Ζώνιου, 2016: 95). Οι δεσμοί μάλιστα κινητοποιούν την ομάδα για την εύρεση συλλογικών λύσεων στο κοινωνικό πρόβλημα της κακοποίησης των ζώων. Μάλιστα, η ομάδα παρακινείται από τον δάσκαλο για μία λύση που θα αποτρέψει τη σκηνή βίας και επιθετικότητας απαλείφοντας από την αρχική τροπή της ιστορίας τη βία. Έτσι η λύση που αναμένεται να βρεθεί οφείλει να είναι ριζοσπαστική και άμεση αποτρέποντας την κακοποίηση (Boal, 2013: 359).

Ένα άλλο σημείο σύγκλισης της μεθόδου ΘF με αυτή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ σχετίζεται ως προς τα προτεινόμενα είδη δραστηριοτήτων κατά την διαδικασία του μαθήματος που συμπίπτουν με αυτά του ΘF. Η παρατήρηση, η περιγραφή και η ερμηνεία του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος αποτελούν βασικό στάδιο για τη διεξαγωγή του ΘF καθώς μέσα από αυτό οι συμμετέχοντες καλούνται να διαπιστώσουν προβληματικές και να προτείνουν εναλλακτικές προτάσεις επίλυσής τους (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος 2003: 335 & Σάντος, 2015β). Οι μαθητές για να δημιουργήσουν τη σκηνή-πρότυπο πρέπει να έχουν ανακαλέσει τις προσωπικές τους παρατηρήσεις και εμπειρίες έτσι ώστε ο προβληματισμός του ΘF να είναι ρεαλιστικός.

Πέρα από τα παραπάνω, το ΘF εμπεριέχει από τη φύση του τις προτεινόμενες από τα ΑΠΣ προσεγγίσεις της γνώσης για το συγκεκριμένο μάθημα. Στην προτεινόμενη μεθοδολογία του μαθήματος περιλαμβάνονται μέθοδοι όπως: η διεξοδική ανάλυση μίας μελέτης περίπτωσης, οι δραστηριότητες προσομοίωσης της πραγματικότητας και η συνολική επισκόπηση απόψεων είναι μεθοδολογίες άρρηκτα συνδεδεμένες με τη φύση του ΘF. Στην παρούσα ενδεικτική εφαρμογή μία είδηση αποτελεί το βασικό προ-κείμενο που μας δίνει το θεατρικό πλαίσιο. Αποτελεί ταυτόχρονα η είδηση μελέτη περίπτωσης υπό διαπραγμάτευση (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος 2003: 335).

Μέσα λοιπόν από την επισκόπηση των ΑΠΣ του Μαθήματος της Δ' τάξης του Δημοτικού η μέθοδος του ΘF αποτελεί ένα επαρκές εργαλείο μάθησης για το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο μιας και οι ειδικοί στόχοι του καλύπτονται σε ένα μεγάλο εύρος. Μέσα από την ενδεικτική πρόταση διδασκαλίας ο μαθητής εξοπλίζεται με τις κατάλληλες εκείνες δεξιότητες για να ενταχθεί στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του.

3.5. Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο

3.5.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ των Φυσικών Επιστημών

Το διδακτικό αντικείμενο Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και αποτελεί ένα μάθημα που στοχεύει να φέρει σε συστηματικότερη επαφή τους μαθητές με τις μεθόδους και τους τρόπους μελέτης των Φυσικών Επιστημών, πεδίο στο οποίο εντάσσεται. Ακολουθώντας τη σπειροειδή διάταξη της ύλης αποτελεί συνέχεια των κατεκτημένων γνώσεων των μαθητών από το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος των μικρότερων τάξεων (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Φυσικών Επιστημών, 2003: 443).

Κυριότερος σκοπός του μαθήματος είναι η εξοικείωση των μαθητών με αρχές και νόμους που διέπουν τα φυσικά φαινόμενα ώστε αυτά να ερμηνεύονται βασισμένα στην επιστημονική μέθοδο. Επίσης το μάθημα, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ στοχεύει στην δημιουργία κριτικής στάσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές εφαρμογές προετοιμάζοντας τον μαθητή σε μελλοντικό ενεργό πολίτη που θα προσφέρει λύσεις με επιστημονικές μεθόδους (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ Φυσικών Επιστημών, 2003: 443).

3.5.2. Ενδεικτικές εφαρμογές

Θέμα:	Η επίδραση του ανθρώπου στο οικοσύστημα – Οικολογικές Μεταβολές
Τάξη Εφαρμογής:	Στ' Δημοτικού
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	Πώς επηρεάζει η ανθρώπινη παρέμβαση ένα οικοσύστημα;
Υποερωτήματα:	<ul style="list-style-type: none">• Πως μπορώ να περιορίσω τις αρνητικές ανθρώπινες παρεμβάσεις;• Με ποιους τρόπους μπορούμε να αμβλύνουμε το φαινόμενο των τεράστιων οικολογικών μεταβολών;
Πηγή/Ερέθισμα:	Σχολικό Εγχειρίδιο Φυσικά, Στ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Ενότητα Οικοσυστήματα, Φύλλο Εργασίας 2 «Η επίδραση του ανθρώπου στα οικοσυστήματα»: 102-104. Η απάντηση του αρχηγού των Ινδιάνων στον πρόεδρο των ΗΠΑ (1855), διαθέσιμο στο: http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1683,5370/ Άρθρο από ηλεκτρονικό ειδησεογραφικό site «Η οργανωμένη ομιλία της Γκρέτα Τούνμπεργκ προς τους παγκόσμιους ηγέτες», πηγή: https://www.efsyn.gr/node/211970
Ρόλοι για το ΘF	Ινδιάνος Σιατλ, αρχηγός Ινδιάνων, Φραγκλίνος Πηρς, πρόεδρος των ΗΠΑ

Οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί από τα σχολικά βιβλία για τους τρόπους ανθρώπινης παρέμβασης στο οικοσύστημα και τις αντίστοιχες θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις που έχουν στα έμβια και άβια όντα του περιβάλλοντος (Παράρτημα 3α). Η δραστηριότητα του τετραδίου

εργασιών αποτελεί ουσιαστική αφορμή για τη διεξαγωγή διαλόγου στην τάξη έτσι ώστε, οι μαθητές να έχουν εκφράσει τα βιώματά τους σχετικά με το ζήτημα.

Αφόρμηση: Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο, ενώ ο δάσκαλος διαβάζει το κείμενο της *Απάντησης του αρχηγού των Ινδιάνων στον πρόεδρο των ΗΠΑ* (Παράρτημα 3β) . Μόλις ο δάσκαλος ολοκληρώσει την ανάγνωση, μοιράζει το κείμενο στους μαθητές και τους παρακινεί σε διάλογο θέτοντας τα εξής ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο αποστολέας του γράμματος και ποιος ο παραλήπτης; Γιατί γράφει αυτό το γράμμα;
- Θέλει ο αρχηγός των Ινδιάνων να παραδώσει τη γη στους Αμερικάνους; Γιατί του είναι δύσκολο να το καταλάβει αυτό;
- Ποιος ο όρος που θέτει ο Σιατλ στους Αμερικάνους σε περίπτωση που τους παραδώσει τη γη;
- Πως μοιάζουν οι πόλεις των λευκών στους ερυθρόδερμους; Ποιες οι διαφορές τους με τη γη τους;
- Τι συμβουλεύει ο αρχηγός των Ινδιάνων τους λευκούς για τη νέα γη που ενδεχομένως θα πάρουν;
- Γιατί πιστεύετε ότι ο Ινδιάνος Σιατλ γράφει στον πρόεδρο των ΗΠΑ αυτήν την επιστολή; Τι προσπαθεί να πετύχει;
- Από την πορεία της ιστορίας και από τις γνώσεις σας σήμερα, ποιος πολιτισμός θα λέγατε ότι είναι πιο ανθρώπινος;

Διακινείται συζήτηση στην ολομέλεια, οι μαθητές αναλύουν το κείμενο και λαμβάνουν θέση. Συνδυάζουν τις γνώσεις τους για την ανθρώπινη παρέμβαση στο παγκόσμιο οικοσύστημα αλλά και στο άμεσο τοπικό τους οικοσύστημα και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Στο σημείο αυτό μπορούν να αντλήσουν σχετικό υλικό από αποκόμματα άρθρων είτε ηλεκτρονικών είτε από εφημερίδες ώστε να αντιληφθούν την επικαιρότητα του θέματος.

Προετοιμασία: Ζητείται από τους μαθητές να παίξουν το παιχνίδι *Ποιος είναι ο αρχηγός* (Παπαδόπουλος, 2010: 423). Οι μαθητές διασκορπίζονται στο χώρο και βρίσκονται σε απόλυτη συγκέντρωση. Τότε ένας από τους μαθητές λαμβάνει την πρωτοβουλία να είναι ο αρχηγός και χωρίς προειδοποίηση ξεκινά να κινείται. Οι υπόλοιποι τον ακολουθούν κινούμενοι και αυτοί στο χώρο, διατηρώντας τον ρυθμό του αρχηγού. Μόλις ο αρχηγός σταματήσει, σταματάνε όλοι. Τότε ένας άλλος μαθητής καλείται να γίνει αρχηγός και η υπόλοιπη ομάδα να τον ακολουθήσει αναλόγως. Αυτό επαναλαμβάνεται αρκετές φορές, τόσες όσες να αναλάβουν αρκετά παιδιά την θέση του αρχηγού.

Στη συνέχεια, προτείνεται στην ομάδα να παίξει το παιχνίδι *ο διαφορετικός* (Παπαδόπουλος, 2010: 426). Πρόκειται στην ουσία για την αντίστροφη διαδικασία από αυτήν που ακολουθούνταν προηγουμένως. Οι μαθητές βρίσκονται διασκορπισμένοι στο χώρο και ακίνητοι. Ένας αναλαμβάνει να ξεκινήσει να κινείται, τώρα όμως η υπόλοιπη ομάδα κάνει το αντίθετο από αυτό που κάνει ο

διαφορετικός. Μόλις ο διαφορετικός ολοκληρώσει τις κινήσεις του, αναλαμβάνει ένας άλλος μαθητής έτσι ώστε να περάσουν πολλά παιδιά από τη θέση του διαφορετικού. Σημαντικό σημείο στη διεξαγωγή και των δύο ασκήσεων είναι να αναλαμβάνει το ρόλο του αρχηγού ή του διαφορετικού μόνο ένας, πράγμα που ενισχύει τη συγκέντρωση των παιδιών και την δυναμική της ομάδας. Ταυτόχρονα, στο ίδιο παιχνίδι, γίνεται αντιληπτή η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την κινητική εκτόνωση.

Έπειτα, ο δάσκαλος χωρίζει με μία κορδέλα το χώρο σε δύο τμήματα. Στο ένα καλεί να πάνε όσοι θέλουν να είναι αρχηγοί και στο άλλο όσοι θέλουν να είναι διαφορετικοί. Έτσι, σχηματίζονται τυχαία και πιθανώς άνισα, δύο ομάδες, οι «αρχηγοί» και οι «διαφορετικοί». Ο δάσκαλος δίνει στην ομάδα των αρχηγών καουμπόικα αντικείμενα του δυτικού πολιτισμού καπέλα, πιστόλια, σπιρούνια, κ.ά ενώ δίνει στην ομάδα των Ινδιάνων από χρωματιστά φτερά. Στις δύο ομάδες, δίνει από ένα χαρτόνι για να καταγράψει η κάθε μία τα επιχειρήματά της σχετικά με τη γη που διεκδικούν. Οι «αρχηγοί» θα υπερασπιστούν σε ρόλο τη θέση των Αμερικάνων για τη διεκδίκηση της γης των Ινδιάνων, ενώ οι «διαφορετικοί» σε ρόλο Ινδιάνων θα προβάλλουν τα επιχειρήματα του αρχηγού τους για να κρατήσουν τη γη ως έχει. Δίνεται χρόνος στους μαθητές και ο εμψυχωτής βοηθάει τις ομάδες να καταγράψουν τα επιχειρήματά τους. Στο τέλος, οι δύο ομάδες παρουσιάζουν τι έχουν καταγράψει.

Ύστερα, ο δάσκαλος προβάλλει στην τάξη το video από άρθρο εφημερίδας με τίτλο «*Η οργανωμένη ομιλία της Γκρέτα Τούνμπεργκ προς τους παγκόσμιους ηγέτες*» στο οποίο η νεαρή μαθήτρια χαρακτηριστικά αναφέρει στο λόγο της:

«Όλα είναι λάθος. Δεν έπρεπε να είμαι εδώ, έπρεπε να βρίσκομαι στο σχολείο μου [...]. Πώς τολμάτε; Μου κλέψατε τα όνειρά μου και την παιδική ηλικία μου με τα κενά λόγια σας [...] ο κόσμος υποφέρει, πεθαίνει. Ολόκληρα οικοσυστήματα καταρρέουν, βρισκόμαστε στις αρχές ενός μαζικού αφανισμού κι εσείς για το μόνο που μιλάτε είναι για τα χρήματα, για παραμύθια μας αέναης οικονομικής ανάπτυξης; Πώς τολμάτε;»

(Γκρέτα Τούνμπεργκ, 2019)

Έπειτα από την προβολή του video, ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να πάρουν θέση. Είχε τελικά δίκιο ο διαφορετικός, ο «άγριος» Ινδιάνος Σιατλ ή ο αρχηγός, ο «πολιτισμένος» Πρόεδρος των Αμερικάνων; Ζητείται από όλους να στείλουν σήμερα ένα γράμμα στον Ινδιάνο Σιατλ ενημερώνοντάς τον για το αν τηρήθηκαν οι όροι που έθεσε και για το πως εξελίχθηκε η ανθρώπινη

παρέμβαση του δυτικού ανθρώπου στα οικοσυστήματα του πλανήτη. Ποιες ανθρώπινες παρεμβάσεις έχουνε προκαλέσει ριζικές αλλαγές στα οικοσυστήματα του πλανήτη; Με ποιο τρόπο;

Συνθήκη διεξαγωγής Θεάτρου Forum: Η συνάντηση στο σήμερα.

Οι δύο αρχηγοί ο Πηρς και ο Σιατλ συναντιούνται ξανά σήμερα σε μία παγκόσμια συνάντηση παιδιών με θέμα την κλιματική αλλαγή στο σήμερα. Οι ρόλοι που καλούνται οι μαθητές να αναλάβουν είναι αυτοί των δύο αρχηγών και ενός εκπρόσωπου των παιδιών. Οι μαθητές χωρίζονται ξανά στις δύο ομάδες, σε «αρχηγούς» και σε «διαφορετικούς» που καλούνται να παρουσιάσουν τα επιχειρήματά τους για τους τρόπους παρέμβασης στο οικοσύστημα. Η ομάδα των «αρχηγών» θα αναλάβει τον ρόλο του Πηρς και η ομάδα των «διαφορετικών» το ρόλο του Σιατλ όποτε κάθε μαθητής κρίνει απαραίτητη την παρέμβασή του στη δράση. Ένας μαθητής θα αναλάβει το παιδί που εκπροσωπεί τη σημερινή γενιά στη συνάντηση. Παρουσιάζεται αυτοσχεδιαστικά από τα παιδιά που έχουν αναλάβει τους κεντρικούς ρόλους η σκηνή-πρότυπο και στη συνέχεια επαναλαμβάνεται ώστε όσοι μαθητές το επιθυμούν να προβάλλουν τα επιχειρήματα για τους τρόπους παρέμβασης στο περιβάλλον. Ο μαθητής που έχει αναλάβει το ρόλο του παιδιού στο σήμερα ζητάει να βρουν τρόπους αντιμετώπισης για την άμβλυνση του φαινομένου της καταστροφής του περιβάλλοντος. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τόσες φορές όσες χρειάζεται να ακουστούν τα επιχειρήματα από όλους τους εκπροσώπους. Στη συνέχεια, οι ομάδες αλλάζουν και αυτοί που ήταν «αρχηγοί» γίνονται «διαφορετικοί» και το αντίστροφο ώστε να μελετηθούν όλες οι απόψεις και οι θέσεις.

3.5.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘF

Με βάση την παραπάνω ενδεικτική πρόταση διδασκαλίας οι μαθητές καλούνται να δράσουν σε ένα πειραματικό πλαίσιο αυτενέργειας ανακαλύπτοντας μόνοι τους τη γνώση με τρόπο βιωματικό και δημιουργικό που τους δίνει το χώρο να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες (ΙΕΠ, ΑΠΣ Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, 2003: 521). Έχοντας ως βάση την θεωρία αλλά και την πρακτική εφαρμογή του ΘF γίνεται αντιληπτό πως η διερευνητική και αποκαλυπτική μέθοδος που το χαρακτηρίζει ταυτίζεται με τον παραπάνω στόχο του ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο.

Η θεματική της ανθρώπινης παρέμβασης στα οικοσυστήματα μέσω του ΘF επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν δράση δημιουργικά εμπλεκόμενοι μέσα από τη συλλογική και ανακαλυπτική μάθηση. Κατά τη διαδικασία, έρχονται σε επαφή με κείμενα διαφορετικού ύφους και είδους που αποτελούν πηγές άντλησης του δραματικού περιβάλλοντος. Μέσα από το γράμμα του Σιατλ, που αν και παρελθοντικό είναι επίκαιρο όσο ποτέ, οι μαθητές εντοπίζουν την αλόγιστη ανθρώπινη παρέμβαση και ταυτόχρονα τους κινδύνους που διατρέχουν σήμερα τα οικοσυστήματα.

Μέσα από τη διαλεκτική διαδικασία του ΘF παρακινούνται όχι μόνο σε διάλογο αλλά και ενεργή δράση, ως θεατές-ηθοποιοί εξυπηρετώντας τον διδακτικό σκοπό του ΑΠΣ δηλαδή την αναγκαιότητα της σωστής διαχείρισης των οικοσυστημάτων για την αειφορία και για την ίδια τους τη ζωή . Για να μπορέσουν να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της αειφορίας, η αναγνώριση και διάκριση των παραγόντων που αποτελούν το οικοσύστημα αποτελεί προαπαιτούμενο. Κατά τη διεξαγωγή του ΘF οι μαθητές αναζητούν λύσεις σχετικά με την προστασία των οικοσυστημάτων και πιθανώς να οργανώσουν ανάλογες περιβαλλοντικές δράσεις που να ευαισθητοποιούν τον κοινωνικό τους περίγυρο (ΙΕΠ, ΑΠΣ Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, 2003: 517).

Οι μαθητές καλούνται σε μία σταθερή θεατρική συνθήκη ΘF να αναζητήσουν εναλλακτικές στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος παρεμβαίνει στο περιβάλλον. Για να εκπληρώσει τη θεατρική διαδικασία του ΘF, ο συμμετέχων καλείται να ερμηνεύσει φυσικά φαινόμενα και ανθρώπινες διαδικασίες που έχουν άμεσες συνέπειες στο άβιο και έμβιο περιβάλλον (ΙΕΠ, ΑΠΣ Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, 2003: 517). Σε αυτόν τον προσανατολισμό λειτουργεί και το ΘF καθώς οι θεατές-ηθοποιοί αποκτούν τις αναγκαίες δεξιότητες διαλόγου, συζήτησης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης και έκφρασης των απόψεών τους σε ένα συγκρουσιακό περιβάλλον (Σάντος, 2015β). Στην παρούσα συνθήκη ΘF, οι συμμετέχοντες καλούνται να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν τεχνικές επίλυσης της προβληματικής της ανθρώπινης παρέμβασης στο οικοσύστημα μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού των διαφορετικών απόψεων. Οι απόψεις όλων είναι σεβαστές με αποτέλεσμα την πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης (ΙΕΠ, ΑΠΣ Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, 2003: 521).

Αποτελεί θεμελιώδες ζητούμενο της διδακτικής μεθοδολογίας των ΑΠΣ του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο ότι *«οι Φυσικές Επιστήμες, μέσω των εφαρμογών τους, σχετίζονται με όλους τους τομείς του κοινωνικού περιβάλλοντος»* (ΙΕΠ, ΑΠΣ Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, 2003: 521). Μέσω του ΘF στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος τονίζεται η κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης παρέμβασης στο οικοσύστημα και ανάγεται σε κοινωνικό αίτημα. Η εφαρμογή του ΘF στο μάθημα του Ερευνώ το Φυσικό αποτελεί μία πρωτόλειας μορφής διασύνδεση της περιβαλλοντικής επιστήμης με την κοινότητα και κατ' επέκταση με την κοινωνία. Με την διεξαγωγή του ΘF στο σχολικό πλαίσιο, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα αξιοποίησης της επιστήμης για να αναλάβουν ακτιβιστική δράση στα πλαίσια του μικρόκοσμου της κοινότητας στην οποία δραστηριοποιούνται ως ενεργοί πολίτες.

Παράλληλα, δίνει στον θεατή-ηθοποιό, μέλος της κοινότητας την επιλογή να εμπλακεί σε μία διαδικασία περιβαλλοντικής δικαιοσύνης λαμβάνοντας υπόψιν τις επιστημονικές μεθοδολογίες και κίνητρα. Ο μαθητής στο ασφαλές πλέγμα του ΘF αντιλαμβάνεται ότι η ανθρώπινη παρέμβαση είναι αναγκαίο να προϋποθέτει τον κατάλληλο περιβαλλοντικό σχεδιασμό. Μέσα από τη διαλογική διαδικασία γίνεται αντιληπτό πως ο περιβαλλοντικός σχεδιασμός οφείλει να λαμβάνει υπόψιν τους πολίτες που αφορά άμεσα, τους ανθρώπους που ζουν στο κάθε οικοσύστημα. Έτσι ο

περιβαλλοντικός σχεδιασμός, αναγκαίο κοινωνικό αγαθό της σύγχρονης ζωής αποκτά μία δημοκρατική προσέγγιση, εφόσον οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως η γνώμη τους αλλά και οι ίδιοι ως πολίτες οφείλουν να έχουν λόγο σε έναν περιβαλλοντικό σχεδιασμό στα πλαίσια της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης (Sullivan, & Lloyd, R. 2006: 634).

Από την παραπάνω εξέταση των επιμέρους στόχων των ΑΠΣ της Στ' τάξης, καταλήγουμε πως η παραπάνω ενδεικτική δραστηριότητα καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο.

3.6. Γεωλογία-Γεωγραφία

3.6.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας

Το μάθημα της Γεωγραφίας αποτελεί διδακτικό αντικείμενο των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, οι μαθητές έρχονται έμμεσα σε επαφή με την γεωγραφική εκπαίδευση σε όλες τις προηγούμενες τάξεις κυρίως μέσω του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος. Η σταδιακή επαφή με θεμελιώδεις έννοιες της Γεωλογίας-Γεωγραφίας δομείται ως μελέτη περιφερειών από το συγκεκριμένο, άμεσο τοπικό περιβάλλον προς το ευρύτερο, πιο σύνθετο και αφηρημένο (νομός, διαμέρισμα, χώρα, ήπειροι, ηλιακό σύστημα), υπηρετώντας τη σπειροειδή διάταξη της ύλης στα πλαίσια των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας είναι η απόκτηση βασικών γνώσεων και η εξοικείωση των μαθητών με μεθόδους που «*συμβάλλουν στην κατανόηση της δομής του χώρου και διευκολύνουν την ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος*». Ταυτόχρονα, ως σκοπός τίθεται η αποδοχή πανανθρώπινων αξιών και η διαμόρφωση θετικών στάσεων στο άμεσο περιβάλλον και στους διαφορετικούς λαούς του πλανήτη.

Βάσει των Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Φυσικών Επιστημών οι γενικότεροι στόχοι του μαθήματος της Γεωλογίας-Γεωγραφίας διακρίνονται σε τρεις διαφορετικούς άξονες: Γνώση και Μεθοδολογία, Συνεργασία και Επικοινωνία, Επιστήμη και Τεχνολογία στην καθημερινή ζωή. Αυτοί οι τρεις άξονες και τα περιεχόμενά τους που ανταποκρίνονται στη θεατρική μέθοδο του ΘF θα αναπτυχθούν διεξοδικά στην πορεία της εργασίας (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Γεωλογίας-Γεωγραφίας, 2003: 16510).

3.6.2. Ενδεικτικές εφαρμογές

Θέμα:	Οι κινήσεις της Γης
Τάξη Εφαρμογής:	Στ' Δημοτικού
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	<i>Με ποιο τρόπο γίνεται η περιστροφή και η περιφορά της Γης;</i>

Υποερωτήματα:	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς περιστρέφεται η Γη γύρω από τον Ήλιο; • Γιατί έχουμε μέρα και νύχτα; • Πως σχετίζεται η εναλλαγή της ημέρας και της νύχτας με την περιστροφή της Γης; • Πρέπει η επιστημονική αλήθεια να επηρεάζεται; • Ελευθερία έκφρασης του Λόγου
Πηγή/Ερέθισμα:	Σχολικό Εγχειρίδιο Γεωγραφίας, Στ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα Α' <i>Η Γη ως ουράνιο σώμα</i> , Κεφάλαιο 4ο «Ο άξονας και η περιστροφή της Γης – Ημέρα και Νύχτα»: 21-22, πηγή του βιβλίου, « <i>Αν θέλεις διάβασε κι αυτό...</i> »
Ρόλοι για το ΘΦ	Πάπας, Ιεροδίκες Ιεράς Εξέτασης, Γαλιλαίος.

Οι μαθητές, αρχικά έχουν διδαχτεί το Κεφάλαιο 4 του σχολικού βιβλίου «Ο άξονας και η περιστροφή της Γης – Ημέρα και Νύχτα» και ήδη έχουν κατακτήσει βασικές γνώσεις για το ουράνιο σώμα της Γης, τη θέση της στο ηλιακό σύστημα, αλλά και την διπλή περιστροφή της γύρω από τον Ήλιο. Στο τέλος της ενότητας παρατίθεται μία σύντομη πηγή που αναφέρεται στον Ιταλό επιστήμονα Γαλιλαίο Γαλιλέι υποστηρικτή της διπλής κίνησης της Γης γύρω από τον Ήλιο στην Ιερά Εξέταση που λήγει με την αποκήρυξη των θέσεών του αλλά και τον μύθο που θέλει τον ίδιο να λέει την περίφημη ιστορική φράση «*και όμως κινείται*» καθώς απομακρύνεται από το Ιεροδικείο (Παράρτημα 4α). Η παραπάνω πηγή αποτελεί αφορμή για εμβάθυνση στη γνώση της κίνησης της γης αλλά και αναπαράσταση της σκηνής του Ιεροδικείου και μετεξέλιξή της σε ένα ΘΦ που οργανώνεται από τους μαθητές της τάξης.

Αφόρμηση: Ο δάσκαλος δημιουργεί προσωπικές «σημειώσεις» του Γαλιλαίου σχετικές με τις ανακαλύψεις του που βασίζονταν στο Κοπερνίκιο δόγμα, του ότι ο Ήλιος στέκει ακίνητος, έχοντας την Γη να περιστρέφεται γύρω του εκτελώντας διπλή κίνηση. Η τεχνική των *προσωπικών αντικειμένων* (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007: 90) του επιστήμονα παρέχουν σχετικές πληροφορίες με τη θεωρία του Γαλιλαίου και διασκορπίζονται στο χώρο της τάξης. Οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν τα σχετικά στοιχεία συμπληρώνοντας της ήδη κατεκτημένες γνώσεις τους για την διπλή κίνηση της Γης γύρω από τον Ήλιο. Ο δάσκαλος δίνει λίγο χρόνο στους μαθητές να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και στη συνέχεια θέτει τα εξής ερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων αντλούνται από τις σημειώσεις του Γαλιλαίου:

- Ποιανού είναι οι σημειώσεις; Ποια η συμβολή του στην παγκόσμια επιστημονική κοινότητα;
- Σε ποιον μεγάλο μαθηματικό και αστρονόμο επιστήμονα βασίστηκε ο Γαλιλαίος; Ποιανού τη θέση επιβεβαίωσε; Ποιο εργαλείο ήταν εκείνο που βοήθησε τον Γαλιλαίο να υποστηρίξει το Κοπερνίκιο δόγμα;
- Τι ήταν η Ιερά Εξέταση; Ποιες ήταν οι επίσημες θέσεις της εποχής σχετικά με τη θέση της Γης;

Οι παραπάνω ερωτήσεις αποτελούν την αρχή ενός διαλόγου από τον οποίο οι μαθητές αντλούν στοιχεία για το ιστορικό πλαίσιο και τις θέσεις του Γαλιλαίου.

Προετοιμασία: Έπειτα, ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές αποσπάσματα από την 4η σκηνή του θεατρικού έργου του Brecht «Η ζωή του Γαλιλαίου» (Παράρτημα 4β) στο οποίο είναι φανερή η προκατάληψη των επιστημόνων να αποδεχτούν την επιστημονική θέση του Γαλιλαίου. Οι μαθητές διαβάζουν το απόσπασμα και καλούνται να ανακαλύψουν τα διαφορετικά status και την κατοχή εξουσίας των συμμετεχόντων στο απόσπασμα. Για να γίνει αυτό αντιληπτό, οι μαθητές αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ατόμων από έναν ρόλο του αποσπάσματος (Γαλιλαίος, Μαθηματικός, Φιλόσοφος, Φεντερτσόνι). Για να γίνει πιο αντιληπτή η ύπαρξη διαφορετικών status, οι μαθητές καλούνται να παίξουν τους ρόλους τους με τη βοήθεια της τεχνικής της *μαριονέτας με σκοινιά* (Boal, 2013: 226). Κάθε φορά που ο Γαλιλαίος και ο Φεντερτσόνι μιλάνε, κινούνται ελεύθερα, ενώ κάθε φορά που μιλάνε ο Μαθηματικός και ο Φιλόσοφος τραβάνε με το νοητό νήμα τον Γαλιλαίο και τον Φεντερτσόνι οι οποίοι ανταποκρίνονται και πειθαρχούν στις κινήσεις που τους επιβάλλονται. Κατά την αποχώρηση των επισκεπτών, Γαλιλαίος και Φεντερτσόνι αποδεσμεύονται από μαριονέτες.

Στη συνέχεια, σε ένα άλλο σημείο της τάξης, ο δάσκαλος έχει τοποθετήσει ένα γράμμα από την Ιερά Εξέταση που καλεί τον Γαλιλαίο να λογοδοτήσει στο Ιεροδικείο για την υποστήριξη του Κοπερνίκιου δόγματος. Στο σημείο αυτό, ένας μαθητής αναλαμβάνει να υποδυθεί τον Γαλιλαίο και να υποστεί τη θεατρική διαδικασία της *καρέκλας των αποκαλύψεων* (Παπαδόπουλος, 2013: 108) από τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Ο Γαλιλαίος, προτού περάσει από το Ιεροδικείο, δέχεται ερωτήσεις σχετικές με τις ανακαλύψεις του, τα ερευνητικά του κίνητρα, τις αξίες του, τη θεωρία του και οτιδήποτε άλλο μπορεί να φωτίσει τον χαρακτήρα του επιστήμονα.

Συνθήκη διεξαγωγής Θεάτρου Forum: «Κι όμως κινείται!»

Παρευρίσκεστε ως κοινό στην απολογία του Γαλιλαίου στο Ιεροδικείο. Η διαδικασία της Ιεράς Εξέτασης ξεκινάει με τον Ιεροδίκη να παρουσιάζει τις θέσεις του Γαλιλαίου. Στην Ιερά Εξέταση παρευρίσκεται και ο Πάπας της Εκκλησίας. Τον λόγο παίρνουν οι υπόλοιποι Ιεροδίκες που προσπαθούν να υποβαθμίσουν τη θέση του Γαλιλαίου για την διπλή περιστροφή της Γης γύρω από τον Ήλιο και να την παρουσιάσουν ως αιρετική προς τις αρχές της Εκκλησίας. Ο Γαλιλαίος στέκεται αμίλητος. Ο Ιεροδίκης δει το λόγο στον Γαλιλαίο για να υποστηρίξει τη θέση του. Προσπαθεί να αποδείξει απλοϊκά την περιστροφή της Γης γύρω από τον εαυτό της και γύρω από τον Ήλιο. Για να το κάνει αυτό μπορεί να χρησιμοποιήσει εποπτικό υλικό (μπάλες σε διάφορα χρώματα). Οι Ιεροδίκες διακόπτουν διαρκώς τον Γαλιλαίο. Πώς θα μπορέσει να σταματήσει την καταπίεση που υφίσταται από την εξουσία της Ιεράς Εξέτασης; Θα υπερασπιστεί τις επιστημονικές

του θέσεις; Ποια επιχειρήματα θα προβάλλει; Θα υποστηρίξει τη θέση του μέχρι τέλους ή όχι εν τέλει; Ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του Πάπα που θα αποφανθεί, άλλοι τρεις τον ρόλο των Ιεροδίκων και ένας το ρόλο του Γαλιλαίου. Δίνεται στους μαθητές λίγος χρόνος ώστε να γραφτεί ένας υποτυπώδης διάλογος στο πλαίσιο της Ιεράς Εξέτασης. Η σκηνή-πρότυπο παίζεται μία φορά διακόπτοντας τη δράση. Τώρα καλούνται οι θεατές-ηθοποιοί να παρέμβουν και να διαμορφώσουν την πλοκή της σκηνής προσπαθώντας να υποστηρίξουν την επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση πείθοντας το ακροατήριο. Η σκηνή παίζεται όσες φορές χρειαστεί προκειμένου να παρουσιάσουν οι μαθητές ηθοποιοί τα επιχειρήματά τους και να δημιουργηθούν οι σχετικοί προβληματισμοί.

Στο τέλος του ΘΦ, ο δάσκαλος ανακινεί διάλογο και συζήτηση σε ολομέλεια με την ομάδα, σχολιάζοντας το **Άρθρο 19 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων**: *«Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει το να εκφράζει τις απόψεις του χωρίς να υφίσταται δυσμενείς συνέπειες καθώς και το να αναζητά, να παίρνει και να διαδίδει πληροφορίες και ιδέες, με οποιοδήποτε μέσο έκφρασης και οπουδήποτε στον κόσμο.»*

3.6.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ

Η προτεινόμενη ενδεικτική διδασκαλία, ανταποκρίνεται στους γενικούς και ειδικούς στόχους των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ αξιοποιώντας τεχνικές του ΘΦ. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος του ΘΦ στην παρούσα διδασκαλία καλύπτει τον τομέα της Γνώσης και Μεθοδολογίας του μαθήματος της Γεωγραφίας καθώς μέσα από την υιοθέτηση και αναπαράσταση του ρόλου του Γαλιλαίου, οι μαθητές καλούνται να αναπαράγουν την επιστημονική του θέση για την περιφορά της Γης γύρω από τον Ήλιο και να την υποστηρίξουν μέσω του ρόλου, διαδικασία που απαιτεί βαθιά κατανόηση του φαινομένου. Μέσα από την βιωματική αναπαράσταση των κινήσεων της Γης γύρω από τον εαυτό της και τον Ήλιο, οι μαθητές κατανοούν όσο γίνεται καλύτερα το γεωείδές της σχήμα και εμπεδώνουν το φυσικό περιβάλλον του πλανήτη μας με τις ιδιότητές του. Γίνονται αντιληπτές οι κινήσεις της Γης στο ηλιακό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, συσχετίζονται εμπειρικά η περιφορά της Γης γύρω από τον Ήλιο και η συσχέτισή της με την εναλλαγή του έτους και η περιστροφή της Γης γύρω από τον άξονά της κατανοώντας την αδιάκοπη εναλλαγή της ημέρας και της νύχτας. Από τα παραπάνω η Γη γίνεται αντιληπτή ένα ουράνιο σώμα και ως μία μονάδα του ευρύτερου κοσμικού και ηλιακού μας συστήματος (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας: 481).

Η οργάνωση και η μεθοδολογία που προτείνεται παραπάνω για τη διεξαγωγή ενός ΘΦ που συμβάλλει στην κατανόηση του σχήματος και των κινήσεων της Γης ανταποκρίνεται στον άξονα Συνεργασίας και Επικοινωνίας των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του μαθήματος. Μέσα από το ΘΦ, οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους ως ομάδα παρουσιάζοντας μέσα στη θεατρική συνθήκη τις πληροφορίες και τις γνώσεις, τις σκέψεις και τα συμπεράσματά τους μέσα από τον προφορικό και

γραφτό λόγο. Η εμπλοκή τους επίσης με τη διαδικασία του ΘF τους επιτρέπει να αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που βοηθούν στην ομαλή και δημιουργική τους ένταξη στο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας τους καθώς το ΘF είναι μία έμπρακτη, ζωντανή και συλλογική διαδικασία (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Γεωλογίας- Γεωγραφίας, 2003: 474).

Επιπρόσθετα, επιμέρους στόχοι του ΑΠΣ καλλιεργούνται μέσω του ΘF και σε ό,τι αφορά τον τομέα Επιστήμη και καθημερινή ζωή. Για να διεξαχθεί το ΘF είναι αναγκαία η χρήση κατάλληλης επιστημονικής ορολογίας έτσι ώστε να εκφράσουν με ακρίβεια τις θέσεις του ρόλου που αναλαμβάνουν, του Γαλιλαίου. Με τον άμεσο τρόπο διάδρασης το ΘF επιτρέπει την νοηματοδότηση της κατεκτημένης γνώσης εκ νέου, μέσα μία ένα καθαρά βιωματική οπτική. Μέσα από το ΘF γίνεται αντιληπτή η εξάρτηση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων από τις σχέσεις που αναπτύσσονται με το φυσικό περιβάλλον. Με την ανθρωπιστική διάσταση της ελευθερίας του λόγου και το πλαίσιο διαλόγου που προσδίδεται σε ένα ΘF, δίνεται τέλος στους μαθητές η δυνατότητα να ανάγουν την γεωγραφική γνώση σε κοινωνικό επίπεδο αναγνωρίζοντας έτσι τη συμβολή της επιστήμης της Γεωλογίας και Γεωγραφίας στη βελτίωση της ποιότητας του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Γεωλογίας-Γεωγραφίας, 2003: 474).

Τέλος, στην παρούσα ενδεικτική δραστηριότητα, παρουσιάζεται μέσω της ανάδειξης της ιστορίας του Γαλιλαίου η αναγκαιότητα για την επιστημονική και ορθολογική έκφραση του Λόγου. Διάσταση που συνδέει διαθεματικά την επιστήμη της Γεωγραφίας με αυτήν της κοινωνιολογίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων μέσω της τέχνης του θεάτρου. Ο μαθητής, εμβαθύνοντας στο γνωστικό τομέα που σχετίζεται με τη διπλή περιστροφή της Γης προβληματίζεται για την επιστημονική μέθοδο και έκφραση του Λόγου, που αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα.

3.7. Ιστορία

3.7.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Ιστορίας

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε όλο το φάσμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συντελεί στην διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης του μαθητή. Ιστορική σκέψη, ως εξέταση ιστορικών γεγονότων μέσα από τις αιτίες και τα αποτελέσματά τους και ιστορική συνείδηση, ως κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και ως υιοθέτηση αξιών και στάσεων. Έχοντας εξασφαλίσει αυτά τα δύο, ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας τίθεται η δημιουργία επίγνωσης πως *«ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του»* (ΙΕΠ,

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας, 2003: 184). Οι παραπάνω στόχοι που συνδέονται με την γνώση της Ιστορίας αναπτύσσονται στο ενιαίο πλαίσιο της εκπαίδευσης ως προετοιμασία των μαθητών ως ενεργοί πολίτες.

3.7.2. Ενδεικτικές εφαρμογές

Θέμα:	Εμβάθυνση της εποχής της δικτατορίας 1967-1974
Τάξη Εφαρμογής:	Στ' Δημοτικού
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	Ποια η συμβολή των νέων στην ανατροπή της δικτατορίας;
Υποερωτήματα:	<ul style="list-style-type: none"> • Πόσο αναγκαία είναι η συμμετοχή όλων στα κοινά; • Πόσο μπορούν να επηρεάσουν την ιστορία οι απλοί άνθρωποι;
Πηγή/Ερέθισμα:	<p>Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας, Στ' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, Ενότητα: Ε', Κεφ: 10 «<i>Η μεταπολεμική ανασυγκρότηση της Ελλάδας (1950 – 1974)</i>»: 218-223, «<i>Σώπα μη μιλάς</i>» Αζίζ Νεσίν, «<i>Αν θέλεις να λέγεις άνθρωπος</i>», Τάσος Λειβαδίτης «<i>Che fece...il gran rifiuto</i>», Κ.Π.Καβάφης,</p>
Ρόλοι για το ΘΦ	Δικαστής, Διομήδης Κομνηνός, συνήγοροι-φίλοι και κατήγοροι Διομήδη

Οι μαθητές, έχοντας πιθανώς οργανώσει στον σχολικό επετειακό βίο τη γιορτή του Πολυτεχνείου, γνωρίζουν αρκετές πληροφορίες για την περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-1974). Με το παρόν κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου και την εμπειρία των μαθητών δημιουργείται μία ευκαιρία προσέγγισης της γνώσης με βιωματικές ασκήσεις που καταλήγουν στην παρουσίαση ενός ΘΦ.

Αφόρμηση: Ο δάσκαλος της τάξης έχοντας διδάξει την αναγκαία ύλη του σχολικού βιβλίου, αξιοποιεί την κατακτημένη γνώση των μαθητών σχετικά με το ιστορικό πλαίσιο της στρατιωτικής δικτατορίας. Ανακινεί διάλογο ώστε να φωτιστεί το ιστορικό πλαίσιο, η καταπάτηση των δικαιωμάτων σε καιρό δικτατορίας.

Προετοιμασία: Τα παιχνίδια που προτείνονται εμπλουτίζουν βιωματικά τις ήδη γνωστές για τους μαθητές πληροφορίες. Στο δοσμένο ιστορικό πλαίσιο, αυτό της δικτατορίας, ως πρώτη δραστηριότητα, ο δάσκαλος εφαρμόζει την τεχνική της *ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης με φωναχτές σκέψεις* (Παπαδόπουλος, 2010: 252). Ζητά από τους μαθητές να κινηθούν μόνοι τους στο χώρο ελεύθερα όπως οι πολίτες μίας πόλης μία τυχαία ημέρα, εν καιρώ δικτατορίας. Μόλις ο δάσκαλος ακουμπήσει έναν μαθητή στον ώμο τον ρωτάει ελεγκτικά «*Ποιος είσαι και πού*

πηγαίνεις;». Ο μαθητής πρέπει να ανταποκριθεί στην ερώτηση με μία σύντομη ιστορία από το μυαλό του. Χτίζονται έτσι, βάσει του δοσμένου ιστορικού πλαισίου χαρακτήρες της καθημερινής ζωής στα χρόνια εκείνα και οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως όλοι έχουνε επιπτώσεις στη ζωή τους από ένα αυταρχικό πολίτευμα.

Έπειτα από αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές υπό τις οδηγίες του δασκάλου τους παίζουν τον *Κολομβιανό υπνωτισμό*. Οι μαθητές φτιάχνουν ζευγάρια. Ο ένας απλώνει το χέρι του σε σταθερή κοντινή απόσταση από το πρόσωπο του άλλου και τον υπνωτίζει, δηλαδή εκτελεί κινήσεις που ο ίδιος επιλέγει ξεβολεύοντας το ζευγάρι του, κρατώντας όμως την απόσταση μεταξύ τους σταθερή. Η ισορροπία πρέπει να διατηρείται και από τους δύο, όσο ο ένας υπνωτίζεται από τον άλλον. Μετά από λίγα λεπτά, οι ρόλοι εναλλάσσονται. Η ίδια άσκηση γίνεται και με τριάδα. Ο ένας υπνωτίζει και οι άλλοι δύο υπνωτίζονται ακολουθώντας τις κατευθύνσεις του συμπαίκτη τους. Οι αποστάσεις πρέπει πάλι να τηρούνται σταθερές μεταξύ της τριάδας αλλά όλοι προσπαθούν να διατηρήσουν τον ρυθμό και την ισορροπία τους (Boal, 2013 :139). Με τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές-ηθοποιοί χρησιμοποιούν όλους τους μυς του σώματός τους, ενεργοποιώντας τους αλλά και σε συμβολικό επίπεδο καθοδηγούνται από κάποιον χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δράση κάνοντας μία έμμεση αναγωγή στα δικτατορικά καθεστώτα.

Στη συνέχεια ο δάσκαλος δίνει οδηγίες στους μαθητές να παίζουν ως *γλύπτες και προπλάσματα*. Χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Ένας αναλαμβάνει το ρόλο του γλύπτη και οι υπόλοιποι της ομάδας τα προπλάσματα. Ζητείται από τους μαθητές να φτιάξουν μία εικόνα που να σχετίζεται με τις συνθήκες της ζωής στα χρόνια της δικτατορίας. Κάθε γλύπτης αξιοποιεί και διαμορφώνει τα σώματα των υπολοίπων χωρίς επαφή, έτσι ώστε να αναδείξει μία εικόνα που είναι αντιπροσωπευτική για αυτόν. Δεν διακινείται διάλογος. Μόλις ολοκληρώσει ο ένας γλύπτης, οι ρόλοι εναλλάσσονται ώστε όλοι να συμβολίσουν τη δική τους οπτική στο ζητούμενο (Boal, 2013: 223-226). Μόλις οι ομάδες έχουν ολοκληρώσει, καλούνται να δείξουν στις υπόλοιπες το εικαστικό τους σχόλιο. Διακινείται συζήτηση σχετικά με τα δικαιώματα των ανθρώπων υπό δικτατορικό καθεστώς.

Ο δάσκαλος διακινεί σύντομο διάλογο για το κατά πόσο ήταν εύκολο για τους Έλληνες να αντιδράσουν διεκδικώντας την ελευθερία τους και βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Αντλεί το υλικό του διαλόγου από τις γνώσεις τους για το πώς ξεκίνησε όλη η διαδικασία διεκδίκησης της ελευθερίας και από ποιους. Συζητείται η συμβολή του φοιτητικού κινήματος. Ο δάσκαλος ρωτάει αν οι μαθητές γνωρίζουν τον Διομήδη Κομνηνό. Παρέχονται οι σχετικές πληροφορίες πως ήταν το πρώτο θύμα της εξέγερσης του Πολυτεχνείου και πως ήταν ανήλικος μαθητής στην ηλικία των 17 ετών. Ο δάσκαλος ρωτά:

- *Πώς λέτε να βρέθηκε εκεί ο Διομήδης; Με ποιους βρισκότανε στο Πολυτεχνείο;*
- *Γιατί λέτε να βρισκόταν εκεί;*

- *Ήταν εύκολη η απόφασή του να παρευρεθεί στο Πολυτεχνείο στην παρούσα χρονική στιγμή; Τι λέτε να σκεφτόταν; Το γνωρίζανε άραγε οι γονείς του και οι φίλοι του; Τι θα τον συμβούλευαν;*
- *Τι θα κάνατε εσείς αν βρισκόσασταν στη θέση του; Θα πηγαίνατε στο Πολυτεχνείο την συγκεκριμένη ημέρα; Ναι ή όχι και γιατί;*

Οι μαθητές τοποθετούνται. Ο δάσκαλος τους λέει πως είναι μία καλή στιγμή να γράψουν οι ίδιοι την ιστορία του Διομήδη. Τότε, μοιράζει στους μισούς μαθητές το ποίημα του Αζίζ Νεσίν «Σώπα μη μιλάς» (Παράρτημα 5α). Οι μαθητές το διαβάζουν, σχολιάζουν και τοποθετούν το ποίημα στη συνθήκη της Χούντας για λίγα λεπτά. Ποιοι θα μπορούσαν να συμβουλέψουν τον Διομήδη να σωπάσει και να μην αντιδράσει; Έπειτα ο δάσκαλος τους ζητάει να επιλέξουν ένα στίχο που αναδεικνύει τη σιωπή και να τον αποστηθίσουν. Ταυτόχρονα, μοιράζει στους υπόλοιπους μαθητές το ποίημα του Τάσου Λειβαδίτη «Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος» (Παράρτημα 5β). Ακολουθείται η ίδια διαδικασία σχολιασμού και παραλληλισμού με τη Χούντα. Ποιοι είναι αυτοί που θα συμβούλευαν τον Διομήδη να αντιδράσει στο δικτατορικό καθεστώς; Οι μαθητές επιλέγουν κατά την ίδια διαδικασία έναν στίχο από αυτό το ποίημα και τον αποστηθίζουν.

Έπειτα, οι μαθητές σχηματίζουν δύο παράλληλες γραμμές και επιλέγεται ένας μαθητής στο ρόλο του Διομήδη που θα τις διασχίσει σε έναν *διάδρομο συνείδησης* (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007 :92). Οι μαθητές στις θέσεις τους λένε τον στίχο που έχουν επιλέξει από τα δύο παραπάνω ποιήματα, υποστηρίζοντας είτε την σιωπή είτε την αντίδραση. Ακούγονται έτσι αντικρουόμενες απόψεις για το ζήτημα της αντίδρασης σε καταπιεστικά καθεστώτα. Ο μαθητής στο ρόλο Του Διομήδη καλείται να διασχίσει τον διάδρομο συνείδησης και να πάρει μία απόφαση που θα ανακοινώσει στους συμμαθητές του. Ο Διομήδης βιώνει (ξανά) το δίλημμα. Θα συμμετέχει ο ίδιος στη διεκδίκηση της ελευθερίας; Θα αντιδράσει στη δικτατορία; Ναι ή όχι; Ο μαθητής ανακοινώνει την απόφασή του. Στο τέλος του διαδρόμου, πριν ο μαθητής-Διομήδης πάρει την απόφασή του, τοποθετείται ένας φάκελος με το ποίημα του Κ.Π. Καβάφη «Che fece...il gran rifiuto» (Παράρτημα 5γ). Η απόφαση τώρα λαμβάνεται από τον Διομήδη με τους συμμαθητές του, οι οποίοι αποφασίζουν αν θα συμμετέχουν όλοι μαζί στη διαδήλωση του Πολυτεχνείου.

Συνθήκη διεξαγωγής Θεάτρου Forum: Η δίκη του κάθε Διομήδη.

Εάν ο Διομήδης δεν έπεφτε νεκρός στην διαδήλωση του Πολυτεχνείου, στις 16 Νοεμβρίου του 1974 πιθανότατα να συλλαμβανόταν και να οδηγούνταν σε δίκη. Βρισκόμαστε λοιπόν λίγους μήνες μετά τη σύλληψη του Διομήδη στη δίκη που πραγματοποιείται. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, στους συνήγορους και τους κατηγορούς του Διομήδη. Κάποιος μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του δικαστή, ένας του Διομήδη, κάποιος των υποστηρικτών του Διομήδη και κάποιος τους αντίδικους. Οι υπόλοιποι μαθητές στο ρόλο του ηθοποιού-θεατή μπορούν να λάβουν ταυτόχρονα και τον ρόλο του κοινού που παρακολουθεί τη δίκη. Δίνεται στους μαθητές λίγος χρόνος ώστε από

τη θέση τους να καταγράψουν ανάλογα με το ρόλο τους τα επιχειρήματα υπέρ ή κατά του Διομήδη. Ο δάσκαλος βοηθάει τους μαθητές ανάλογα με το ρόλο τους στην διατύπωση επιχειρημάτων. Τη δίκη παρακολουθούν οι γονείς του, οι φίλοι και συμμαθητές του, αλλά και διαδηλωτές με τους οποίους βρισκόταν εκείνη την ημέρα στο Πολυτεχνείο.

Η σκηνή-πρότυπο ξεκινά, ο δικαστής παρουσιάζει το περιστατικό της σύλληψης στο κοινό και συντονίζει τη διεξαγωγή της δίκης. Οι κατηγοροι αναφέρουν τις κατηγορίες και τα παραπτώματα του Διομήδη. Οι συνήγοροι αναφέρουν τα δικά τους επιχειρήματα. Ο Διομήδης μένει σιωπηλός. Έρχεται η σειρά του να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Η δράση σταματά. Τώρα είναι σειρά να δράσουν οι μαθητές ως θεατές-ηθοποιοί. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται όσες φορές χρειαστεί ώστε να εκφραστούν επιχειρήματα και να ακουστούν οι εναλλακτικές που έχουν να καταθέσουν οι θεατές-ηθοποιοί. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συνδιαλέγονται μέσω των ρόλων τους και τους δίνεται η ευκαιρία για μία εμπειρισταωμένη διερεύνηση του ιστορικού πλαισίου με αναφορές στην αναγωγή του ως προς την σημερινή κοινωνία.

3.7.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘF

Η παραπάνω ενδεικτική πρόταση εφαρμογής του ΘF συμπληρώνει τους ειδικότερους στόχους των ΑΠΣ της Ιστορίας καθώς μέσα από διαδραστική μάθηση δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνική, πολιτισμική, θρησκευτική και εθνική διαφοροποίηση της κοινωνίας της Ελλάδας του 20ου αιώνα από αυτή του σύγχρονου αιώνα αλλά και να την αποδεχτούν ως ιστορικό σταθμό που επηρεάζει την εξέλιξη της ιστορίας.

Ταυτόχρονα, μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ανθρώπων στην ιστορική πορεία τους αλλά και να στέκονται κριτικά ως προς αυτές, θέτοντας ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις σχετικές με την Ελλάδα κατά την περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας. Το ΘF αποτελεί ένα ανοιχτό πεδίο μάθησης που βασίζεται στην αμφιβολία που «είναι ο σπόρος της βεβαιότητας» (Boal στο Άλκισις, 2008: 50). Ανταποκρινόμενοι στους ρόλους τους, ΘF οι μαθητές εξοικειώνονται με τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα και εξελίξεις της Ελλάδας την περίοδο της δικτατορίας. που οδήγησαν στην αποκατάστασή της δημοκρατίας. Κατά αυτή τη διερευνητική διαδικασία του ΘF, έρχονται σε επαφή με το ανάλογο σχετική ορολογία και την ορθή χρήση της εμπλουτίζοντας έτσι τις γνώσεις και το λεξιλόγιό τους.

Παράλληλα μέσα από τις παραπάνω δομημένες δραστηριότητες οι μαθητές εντοπίζουν, επιλέγουν και οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία πηγών όπως η ποίηση, το φωτογραφικό υλικό και η χρήση της τεχνολογίας, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές του ΘtK για να αναβιώσουν και να εμβαθύνουν βιωματικά στα προβλήματα που δημιούργησε στη χώρα το στρατιωτικό καθεστώς μέσα από την ενσυναίσθηση, τη συλλογικότητα και το βίωμα.

Έτσι, η αξιοποίηση των βιωμάτων οδηγεί στη δημιουργία συνείδησης και στάσης. Με τον τρόπο αυτό, στα πλαίσια της διδακτικής η εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα καλλιτεχνικό γεγονός και πολιτική δραστηριότητα εκφραζόμενη μέσα από το ΘΦ (Λενακάκης&Τσιπούρας, 2015: 686). Επίσης, μέσα από την ενδεικτική αυτή διδακτική πρόταση δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να εκτιμήσουν το ρόλο της αντίστασης του ελληνικού λαού στην πτώση της δικτατορίας και να γνωρίσουν τα γεγονότα που συνέβαλαν στην αποκατάσταση της δημοκρατίας. Με τον τρόπο αυτό, κατανοούν τη σημασία της ελευθερίας και της ομαλής πολιτικής ζωής στη χώρα (ΙΕΠ, ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, Ιστορίας, 2003: 209).

Μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου συνδυασμένες με τα ιστορικά γεγονότα, οι μαθητές κατορθώνουν να σχηματίσουν προσωπική άποψη και να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά και κατ' επέκταση τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό κάνοντας τις απαραίτητες αναγωγές στο σήμερα (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας, 2003: 188). Ιδιαίτερα το ΘΦ που αποτελεί από τη φύση του μία μετασχηματιστική διαδικασία, προετοιμάζει τους μαθητές για την κοινωνική αλλαγή, μιας και το ΘτΚ αποτελεί στην ουσία την ιστορική συνείδηση που αναφέρεται στα ΑΠΣ μιας και συνίσταται στην διαδικασία ανάλυσης του παρελθόντος ώστε να επινοηθεί ένα νοηματοδοτημένο μέλλον (Boal στο Άλκισις, 2008). Ίσως αυτό που στα ΑΠΣ ορίζεται ως ιστορική συνείδηση, δεν μπορεί να εκφραστεί καλύτερα από τον ίδιο τον Boal:

«Αν είσαι παρατηρητής του εαυτού σου εδώ και τώρα, στο παρόν, μπορείς να αναλύσεις το παρελθόν σου προκειμένου να επινοήσεις το μέλλον σου. Αυτό είναι το ΘτΚ: σήμερα, εδώ, στο παρόν, προσπαθείς να αναλύσεις το παρελθόν, τι έκανες, ποιους δρόμους έχεις πάρει, ποιους στόχους έχεις επιτύχει και προς τα πού θέλεις να βαδίσεις στο μέλλον. Έτσι το ΘτΚ είναι μια αντανάκλαση του παρελθόντος μέσα στο παρόν για το μέλλον.»

(Boal, στο Σαπουντζή 1998)

Πρόκειται λοιπόν για μία αναστοχαστική «*πρόβα ζωής*» με αφορμή τα ιστορικά γεγονότα σε ένα ασφαλές πλαίσιο για δράση, αυτό του σχολείου. Εκεί, αναμορφώνουν την ιστορική τους γνώση και ανακοινώνουν την προσωπική τους άποψη. Το ΘΦ ως εκπαιδευτικό εργαλείο προσφέρει μία ασφαλή προετοιμασία στους μαθητές για αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων στη ζωή (Boal, 1998, ό.π.).

Καταλήγοντας, σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση του ΘΦ στο μάθημα της Ιστορίας της Ε' δημοτικού θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει πως αποτελεί ένα επαρκές εργαλείο μάθησης που ανταποκρίνεται στους στόχους, τους σκοπούς και στη μεθοδολογία του μαθήματος, βάσει των ΑΠΣ.

3.8. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

3.8.1. Σκοπός ΔΕΠΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή αποτελεί συνέχεια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος των μικρότερων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Θα μπορούσε κανείς να πει πως είναι το καταληκτικό μάθημα του δημοτικού σχολείου που βοηθάει τους μαθητές στην συστηματική κατανόηση και συνειδητοποίηση των μαθητών ως μέλη της κοινωνικής πραγματικότητας και ως ενεργοί πολίτες. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, οι μαθητές εμπεδώνουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως αυριανοί πολίτες .

Πιο συγκεκριμένα, ως πρωταρχικός σκοπός του μαθήματος τίθεται η σύλληψη της γνώσης ως ένα σύστημα σκοπών και αξιών που εφαρμόζονται πρακτικά στη ζωή. Ένας ακόμη στόχος του μαθήματος Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής είναι η ηθική ανάπτυξη με την καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος και την εφαρμογή του σε καίρια κοινωνικά θέματα όπως της ελευθερίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία.

Ταυτόχρονα, σημαντικός στόχος είναι η ανάπτυξη της πολιτειότητας των μαθητών, των αναγκαίων δεξιοτήτων ώστε να μπορούν να αλληλεπιδράσουν στην κοινωνία. Ένας ακόμα στόχος των ΔΕΠΠΣ είναι η πολιτισμική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή σε μία η συνειδητοποίηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας μέσα σε μία πλουραλιστική κοινωνία που συνεπάγεται αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Παράλληλα με το μάθημα αυτό επιδιώκεται η καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων και κοινωνικής συνοχής μέσω της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης. (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, 2013: 230).

3.8.2. Ενδεικτικές εφαρμογές

Θέμα:	Πολιτειότητα
Τάξη Εφαρμογής:	Ε' Δημοτικού
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	<i>Κατά πόσο μπορώ να συμβάλλω στην αντιμετώπιση προβλημάτων;</i>

Υποερωτήματα:	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς αντιδρώ σε ένα πρόβλημα που με αφορά; • Τι μπορώ να κάνω ως πολίτης για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος της γειτονιάς μου; • Πόσο η προσωπική μου συμμετοχή μπορεί να συμβάλει στην επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος;
Πηγή/Ερέθισμα:	Σχολικό Εγχειρίδιο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Ε' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, Ενότητα Α, Κεφ: 7 « <i>Είναι και δική μου δουλειά;</i> » : 34-39.
Ρόλοι για το ΘΦ	Δήμαρχος και δημοτικοί σύμβουλοι, ομάδα κατοίκων της περιοχής (μαθητές, ενήλικες κάτοικοι, αρχιτέκτονες).

Το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' δημοτικού πραγματεύεται στο σύνολό του την έννοια της πολιτειότητας και προσπαθεί να διδάξει στους μαθητές διάφορες εκδοχές της. Συγκεκριμένα, στο Κεφάλαιο 7 του εγχειριδίου με τίτλο «*Είναι και δική μου δουλειά;*» τονίζεται η αναγκαιότητα της συμμετοχής σε κοινές δράσεις και αγώνες για την επίτευξη σκοπών προς όφελος των πολιτών.

Αφόρμηση: Η αφόρμηση δίνεται από το σχολικό εγχειρίδιο στο οποίο παρατίθεται ένα άρθρο της συγγραφικής ομάδας από δημοσιεύματα του Τύπου σχετικά. Το άρθρο φέρει τον τίτλο «*Όχι στη μετατροπή της αυλής του παλιού σχολείου Πανοράματος σε χώρο στάθμευσης αυτοκινήτων*» και αναφέρεται στην οργανωμένη διεκδίκηση της διατήρησης του χώρου του σχολείου ως έχει, παρά την εισηγμένη απόφαση για άδεια μετατροπής του χώρου σε υπόγειο πάρκινγκ. Μαθητές, κάτοικοι της περιοχής και αρχιτέκτονες κατάφεραν να διεκδικήσουν το αίτημά τους και το σχολείο παρέμεινε ως ιστορικό διατηρητέο μνημείο. (Παράρτημα 6)

Προετοιμασία: Δίνεται στους μαθητές ως απόκομμα εφημερίδας του Τύπου, το παραπάνω απόσπασμα όπως ακριβώς παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Ζητείται από τους μαθητές να αυτοσχεδιάσουν παρουσιάζοντας την ίδια είδηση σε τοπικό κανάλι της περιοχής. Κάποιοι αναλαμβάνουν το ρόλο των παρουσιαστών ειδήσεων και των ρεπόρτερ σε ζωντανή σύνδεση με το Δημαρχείο, ενώ κάποιοι των διαμαρτυρούμενων στην περιοχή πριν εισέλθουν στο Δημαρχείο αλλά και μετά, κάνοντας τις πρώτες δηλώσεις.

Στα πλαίσια αυτής της συνθήκης, δάσκαλος και μαθητές εφαρμόζουν την άσκηση «*Σταμάτα και σκέψου!*». Οι μαθητές αναλαμβάνουν τους ρόλους τους. Η συνθήκη, παίζεται αυτοσχεδιαστικά. Ο δάσκαλος, κάθε φορά που αντιλαμβάνεται πλούτο σκέψεων και επιχειρημάτων σε μία κρίσιμη σκηνή της δράσης λέει «*Σταμάτα και σκέψου!*» απευθυνόμενος σε έναν ρόλο. Τότε, οι υπόλοιποι μαθητές-ηθοποιοί παγώνουν και ο ρόλος καλείται να εκφράσει δυνατά τις σκέψεις του. Ο δάσκαλος, μπορεί ως παραλλαγή να θέσει ορισμένα ερωτήματα παράλληλα με την οδηγία για να

βοηθήσει τον μαθητή να ξεδιπλώσει τη σκέψη του ρόλου του. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος θα πει «Συνέχισε» και τότε όλοι οι ρόλοι ενεργοποιούνται σε μία ανατροφοδοτημένη ρεαλιστική δράση. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρις ότου ο δάσκαλος να βεβαιωθεί πως οι σκέψεις του εκάστοτε ρόλου έρχονται σε συμφωνία με τα όσα λέει και κάνει και οι μαθητές να αισθανθούν άνετα με το ρόλο τους και με τα επιχειρήματα αλλά και την κατάλληλη επιλογή των σκέψεων και των συναισθημάτων του ρόλου που έχουν αναλάβει (Boal, 2013: 339).

Στο τέλος, η συνθήκη πριν τη συνάντηση των τοπικών φορέων και της ομάδας των κατοίκων παίζεται χωρίς διακοπή, ώστε να αποτελέσει στάδιο μετάβασης για τη διεξαγωγή του ΘΦ που έπεται.

Συνθήκη διεξαγωγής Θεάτρου Forum: Θέλουμε το σχολείο μας πίσω!

Μία ομάδα που αποτελείται από εκπροσώπους μαθητών, ανάμεσά τους και εσείς, μόνιμων κάτοικων της περιοχής, αλλά και επαγγελματίες αρχιτέκτονες επισκέπτεται το γραφείο του Δημάρχου για τη διεκδίκηση του αιτήματός της να παραμείνει ο χώρος του σχολείου ως έχει. Αντίθετη άποψη φαίνεται να έχει ο δήμαρχος και οι δημοτικοί σύμβουλοι οι οποίοι είναι δεσμευμένοι επειδή έχουν χορηγήσει άδειας οικοδόμησης του διώροφου πάρκινγκ με ταυτόχρονη άδεια κοπής όλων των δέντρων που βρίσκονται στον χώρο.

Οι μαθητές, χωρίζονται σε δύο ομάδες: σε αυτούς που αντιπροσωπεύουν την τοπική αυτοδιοίκηση και στους κατοίκους της περιοχής. Η διαδικασία ξεκινάει με τον δήμαρχο να παρουσιάζει το προς διάλογο ζήτημα στους παρευρισκόμενους. Κατόπιν, ένας μαθητής από την ομάδα των πολιτών αναλαμβάνει τον λόγο και εξηγεί με επιχειρήματα για ποιο λόγο είναι αναγκαίο ο χώρος να παραμείνει ως έχει και σε τι εξυπηρετεί τα παιδιά, ως μόνιμους κάτοικους της περιοχής. Στη συνέχεια, τον λόγο αναλαμβάνουν οι ενήλικες κάτοικοι αλλά και οι αρχιτέκτονες, ως επιστήμονες που καλούνται να προβάλλουν επιχειρήματα. Τα επιχειρήματά τους καλείται να υπερασπιστεί και η μεριά του δημάρχου και των συμβούλων του, που ήδη έχουν δεσμευτεί. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τόσες φορές ώστε να ειπωθούν τα επιχειρήματα που έχει να καταθέσει η κάθε μεριά, με τους μαθητές να μπορούν να εισέρχονται στη δράση ως θεατές-ηθοποιοί σε κάθε ρόλο. Ο Δήμαρχος ζητά τη γνώμη όλων και ακούγονται όλες οι απόψεις και η συνάντηση καταλήγει σε μία απόφαση.

3.8.3. Σύγκλιση ειδικών σκοπών και στόχων ΑΠΣ και ΘΦ

Η παραπάνω ενδεικτική δραστηριότητα αποτελεί ένα ελάχιστο παράδειγμα του κατά πόσο οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής μπορούν να αλληλοσυμπληρωθούν από το ΘΦ.

Το ΘΕ, φύσει και θέσει προσανατολισμένο στο κοινωνικό δράμα και στις τελετές πολιτειότητας, συμβάλλει στην αποσαφήνιση και στην κατάκτηση εννοιών και αξιών σχετικές με την κοινωνική πραγματικότητα που αποτελούν διδακτικούς στόχους στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Η σημασία της ενεργούς συμμετοχής του ατόμου σε κοινότητες αναδεικνύουν στην άρρηκτη σχέση του ατόμου με την κοινωνία επιτρέποντας να εσωτερικεύσουν αξίες και στάσεις που σχετίζονται με το ήθος και τη συμπεριφορά του ενεργού πολίτη σε ένα συλλογικό πλαίσιο. Αυτό πραγματοποιείται στο ΘΕ, μιας και η διαδικασία από μόνη της αποτελεί ένα πλαίσιο έρευνας και προετοιμασίας των μαθητών σε μία νοηματοδοτημένη διαδικασία κατά την οποία γίνονται σκεπτικοί, κριτικοί και ενεργοί συν-διαμορφωτές της θεατρικής δράσης (Kaye & Ragusa, 1998, ό.π.). Διαμορφώνοντας τη σκηνική δράση, το θέατρο γίνεται ελεύθερο πεδίο δοκιμής: Οι λύσεις παίζονται με την χρήση της ευαισθησίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών (Boal στο Άλκισις, 2008 :50). Μέσα από το ΘΕ οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες.

Η μέθοδος του ΘΕ με τη διαρκή και εναλλασσόμενη ταύτιση και αποστασιοποίηση των θεατών-ηθοποιών, τη εναλλαγή ενσυναίσθησης και κριτικού στοχασμού, την ταυτόχρονη συμμετοχή σώματος και νου φωτίζει στον ανήλικο μαθητή σύνθετες έννοιες πολιτειότητας. Στην παρούσα συνθήκη διεξαγωγής του ΘΕ, οι μαθητές βιώνουν μέσω του θεάτρου την αναγκαιότητα της ενεργούς συμμετοχής σε συλλογικότητες προκειμένου να διεκδικήσουν μια βιώσιμη καθημερινότητα. Ταυτόχρονα, διερευνούν βιωματικά τους λόγους οργάνωσης σε κοινότητες και δήμους και κατανοούν τις βασικές δημοκρατικές αρχές οργάνωσης του δήμου τους (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: 237).

Με τη διακοπή της δράσης και την συμπυκνωμένη ανατροφοδότηση των σύνθετων αυτών εννοιών, ενισχύεται η ικανότητα εκλογίκευσης της πολιτειότητας καθώς αυτή τίθεται υπό συλλογική διαπραγμάτευση και ταυτόχρονα υφίσταται ανάλυση στον πυρήνα της μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση και το βίωμα των θεατών-ηθοποιών. Στην παρούσα περίπτωση, οι μαθητές καλούνται να αναπαραστήσουν μία ακόμη πτυχή της πολιτειότητας αναζητώντας έναν αποτελεσματικό τρόπο παρέμβασης σε μία ειλημμένη απόφαση του δήμου τους. Έτσι, η σκηνή-πρότυπο επαναλαμβανόμενη εμπλουτίζεται κάθε φορά που παίζεται νοηματοδοτώντας κάθε φορά την κοινωνική πραγματικότητα που αντιπροσωπεύει. Οι προσωπικές αξίες και οι στάσεις εκφράζονται, λαμβάνοντας σάρκα και οστά στη σκηνή και ανανοηματοδοτούνται σε συλλογικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό, η ατομικότητα κάθε μαθητή υπηρετεί το σύνολο προς όφελός του (Λενακάκης & Τσιπούρας 2015: 671) καθώς το ατομικό πρόβλημα ανάγεται ταυτόχρονα σε συλλογικό και έτσι ο μετασχηματισμός είναι μία δυνατότητα και μία αφορμή για αλλαγή σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο μέσα από τη συλλογική διαδικασία (Ζώνιου, 2016 :95).

Άλλοι στόχοι των ΑΠΣ και των ΔΕΠΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη ερευνητικής διάθεσης και η εξέταση της κοινωνικής πραγματικότητας υπό κριτικό πρίσμα αλλά και η τοποθέτησή τους σε αυτή. Αυτό πραγματώνεται έμπρακτα μέσα από τη μέθοδο του ΘΦ το οποίο αποτελεί πολιτική πράξη. Στην παρούσα παραπάνω εκπαιδευτική πρόταση, οι μαθητές βιώνουν πειραματικά στα προστατευμένα πλαίσια της μεθόδου του ΘΦ τη σημασία της παρέμβασης ομάδων πολιτών, αναφαίρετο δικαίωμα κάθε πολίτη (ΙΕΠ, ΔΕΠΠΣ&ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: 237). Έτσι οι μαθητές ερευνούν και συνειδητοποιούν την πραγματικότητα που βιώνουν ως πολίτες παίρνοντας αναπόφευκτα θέση ως προς αυτήν (Katsaridou & Koldobika, 2014: 338). Το ΘΦ αποτελεί μία πρόβα επανάστασης καθώς η δράση του θεάτρου εκπαιδεύει και ενδυναμώνει τους μαθητές ώστε να αναλάβουν δράση στη ζωή (ό.π. 2014: 334).

3.9. Θρησκευτικά

3.9.1. Σκοπός ΑΠΔ των Θρησκευτικών

Το μάθημα των Θρησκευτικών, συμβάλλει στην ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών καθώς η θρησκευτική εκπαίδευση είναι εφόδιο εξέχουσας κοινωνικής σημασίας. Το μάθημα, σεβόμενο την δημόσια εκπαίδευση όπως ορίζεται από τις αρχές του Συντάγματος, στοχεύει σε μία ευρεία θρησκευτική και παιδαγωγικά ευαίσθητη αγωγή ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες.

Όπως προαναφέρθηκε έπειτα από αναθεωρημένη Απόφαση του ΙΕΠ το μάθημα των Θρησκευτικών διέπεται από τις αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών Διαδικασίας. Τα ΑΠΔ χαρακτηρίζονται από μία διαφορετική κουλτούρα της διδασκαλίας εστιάζοντας στην διαδικασία της μάθησης. Βασίζονται σε επιστημονικές παιδαγωγικές αρχές που εξασφαλίζουν την «ανοιχτότητα» του μαθήματος (ΙΕΠ, Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου: 56). Έτσι σε αυτό το μάθημα, θεωρείται αναγκαίο η σχολική γνώση να εφαρμόζεται στη ζωή και να παρέχει εμπειρίες μάθησης με το προσωπικό νόημα των μαθητών. Σε έναν τέτοιο προσανατολισμό, απαιτείται η διερευνητική εμπλοκή των μαθητών με την ύλη η οποία βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (ό.π.: 54)

Τα ΑΠ διαδικασίας των Θρησκευτικών, χωρίζονται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε δύο κύκλους που περιλαμβάνουν τα περιεχόμενα των διδασκόμενων ενοτήτων με λέξεις-κλειδιά. Στο δημοτικό οι κύκλοι αυτοί είναι Α' κύκλος: Ανακαλύπτουμε εικόνες, πρόσωπα και ιστορίες και αφορά τη Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού και Β' κύκλος: Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα. Κάθε τάξη του κύκλου έχει και τα ανάλογα σχολικά εγχειρίδια. Το νέο έντυπο υλικό

του μαθήματος των Θρησκευτικών που συγκεντρώνεται στον καινούργιο Φάκελο Μαθήματος αποτελεί μία αναθεωρημένη έκδοση του διδακτικού αντικειμένου με στόχο τη σύνδεσή του με την κοινωνική ζωή του ατόμου. Οι γενικότεροι προσανατολισμοί του μαθήματος των Θρησκευτικών αντιμετωπίζονται ως κοινοί και ενιαίοι από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ για τη σχολική βαθμίδα του Δημοτικού.

Στην παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψιν τους αναθεωρημένους προσανατολισμούς του μαθήματος Θρησκευτικών, προτείνεται η παρακάτω ενδεικτική διδακτική εφαρμογή του ΘΦ στο πλαίσιο του μαθήματος.

3.9.2. Ενδεικτικές εφαρμογές

Θέμα:	Μόνος ή μαζί;
Τάξη Εφαρμογής:	Δ' Δημοτικού
Κατευθυντήριο Ερώτημα:	<i>Μοναξιά ή συνύπαρξη;</i>
Υποερωτήματα:	<ul style="list-style-type: none"> • Πώς αισθάνεται κάποιος όταν είναι μόνος; • Πώς αισθάνεται κάποιος όταν είναι με την παρέα του; •
Πηγή/Ερέθισμα:	<p>Σχολικό Εγχειρίδιο Φάκελος Μαθήματος στα Θρησκευτικά, Γ' δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, Θεματική Ενότητα 1, Κεφ:1 «Οι άλλοι και εγώ», Ενότητα Ι «Ζούμε μαζί» : 9-15</p> <p>Πηγές-τραγούδια: Φοίβος Δεληβοριάς, «Αγόρια και Κορίτσια» https://www.youtube.com/watch?v=fuBYHy1nWzI Φοίβος Δεληβοριάς, «Ένας ίσον κανέναν» https://www.youtube.com/watch?v=6DHnW0gVmNg</p>
Ρόλοι για το ΘΦ	Μαθητές-παρέα στο πάρκο, κορίτσι με τη μαντήλα.

Στην παρούσα ενότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ' τάξης, γίνεται ενδελεχής αναφορά μέσα από παραδείγματα της ορθόδοξης πίστης και της ζωής στην αναγκαιότητα οργάνωσης σε ομάδες. Η ενότητα αναφέρεται στην οικογένεια, στους φίλους και στις ομάδες συνομηλίκων, στην ομάδα και στη συμβίωση που διέπεται από σχέσεις σεβασμού, αλληλεγγύης και αγάπης για συνάνθρωπο. Οι παραπάνω ηθικές αξίες ερευνώνται με αφορμή τη ζωή των παιδιών. Ιδιαίτερα στην ενότητα αυτή ο φάκελος μαθήματος περιέχει ποικίλα ερεθίσματα για βιωματική προσέγγιση των παραπάνω εννοιών, μιας και διαθέτει ως πηγές για αφόρμηση γνωστά τραγούδια και ποιήματα που σχετίζονται με το θέμα.

Η ενδεικτική πρόταση εστιάζει στη δύναμη που έχουν οι ομάδες και στο πως καλλιεργείται αλληλέγγυα δυναμική, ακόμα και όταν τα πράγματα μοιάζουν να είναι εντελώς αντίθετα.

Με αφορμή λοιπόν τις παραπάνω πηγές του σχολικού βιβλίου, οι μαθητές εισέρχονται στις θεατρικές τεχνικές πολύ πιο ομαλά και έχοντας ήδη υλικό ως αφορμήση.

Αφόρμηση: Ο δάσκαλος έχει ζητήσει από τους μαθητές από την προηγούμενη ημέρα να φέρουν στο σχολείο ένα αγαπημένο τους παιχνίδι. Τους ζητείται να το αφήσουν σε ένα σημείο της τάξης, όπου αυτοί επιθυμούν. Οι μαθητές χωρίζονται σε 2 ομάδες και ανά ομάδα τους ζητείται να αναπαραστήσουν με παντομίμα πως παίζουν με το παιχνίδι τους. Έπειτα ακολουθούν οι μαθητές της άλλης ομάδας. Στη συνέχεια, εναλλάσσονται ξανά οι ομάδες και ο εμπνευστής ζητάει τώρα από τους μαθητές ξανά να παίζουν μόνοι τους με τον ίδιο τρόπο όπως πριν και με το χτύπημα των χεριών του, πάλι με τον κώδικα της παντομίμας, να καλέσουν στο παιχνίδι τους 2-3 παιδιά και να αναπαραστήσουνε όλοι μαζί ένα παιχνίδι που πλέον παίζεται σε ομαδικό επίπεδο. Το ίδιο επαναλαμβάνεται και για τη δεύτερη ομάδα. Μόλις η παντομίμα ολοκληρωθεί και από τις δύο ομάδες, ο δάσκαλος θέτει τα εξής ερωτήματα:

- Πώς αισθανθήκατε όταν παίζατε μόνοι σας; Πότε και πού παίζετε μόνοι σας;
- Πως αισθανθήκατε όταν παίζατε ομαδικά; Πότε και πού παίζετε με φίλους σας;
- Ποιο από τα δύο είδη παιχνιδιών προτιμάτε; Τα ατομικά ή τα ομαδικά και γιατί;

Στη συνέχεια, οι μαθητές διαβάζουν τους στίχους από το τραγούδι του Φοίβου Δεληβοριά «Ένας ίσον κανένας» (Παράρτημα 7α) που βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ακούνε και το ομώνυμο τραγούδι. Ο δάσκαλος διακινεί διάλογο θέτοντας τις εξής ερωτήσεις για προβληματισμό:

- Γιατί είναι καλύτερο να είναι κάποιος με παρέα παρά μόνος;
- Πώς αισθάνεται κάποιος που είναι μόνος όταν μπορεί να έχει παρέα;

Προετοιμασία: Κατά την αφορμήση, οι μαθητές έχουν ήδη καταθέσει τα βιώματά τους και έχουν πάρει τις αναγκαίες πληροφορίες, ο δάσκαλος της τάξης προτείνει την εξής άσκηση. Οι μαθητές τοποθετούν σε διαφορετικά σημεία της τάξης τα αντικείμενα που έχουν φέρει. Ο δάσκαλος τότε τους ζητά να κάνουνε διάφορα βαδίσματα. Στην αρχή, βαδίζουν κανονικά ο καθένας στον δικό του ρυθμό. Με το «στοπ» του εμπνευστή παγώνουν όλοι και το βάδισμα αλλάζει ανάλογα με την εντολή. Από το ατομικό ανθρώπινο βάδισμα μετά το «στοπ» προχωράνε όρθιοι οι μαθητές και σταδιακά ανά δύο αγκαλιασμένοι αλλά με σταυρωμένα τα μέσα πόδια τους, το δεξί του ενός με το αριστερό του άλλου και τα σηκώνουν ώστε να μην ακουμπούν το έδαφος. Καλούνται να βαδίσουν ως ένα σώμα και ο καθένας πρέπει να θεωρεί ως πόδι του το πόδι του άλλου (Boal, 2013: 150-153).

Αν οι περισσότερες ομάδες που έχουν σχηματιστεί έχουν διαμορφωθεί βάση φύλου, ο δάσκαλος εκμεταλλεύεται αυτήν την δυναμική και δίνει χώρο για να διεξαχθεί μία συζήτηση για

ποιο λόγο έγινε αυτό. Συζητούνται ακόμα για ποιο λόγο σε πολλά ομαδικά παιχνίδια τα αγόρια και τα κορίτσια αντιμετωπίζονται ως αντίπαλοι. Οι μαθητές χωρίζονται σε αγόρια και κορίτσια. Τότε, ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές τους στίχους από το τραγούδι του Φοίβου Δεληβοριά «Αγόρια και κορίτσια». Δίνει μόνο τους στίχους αναφέρονται σε κατηγορίες κατά του αντίθετου φύλου. Κάθε ομάδα διαλέγει από κάποιους στίχους κατά της μίας ομάδας (πχ κατά των αγοριών «τα αγόρια είναι πίθηκοι δεν πλένονται ποτέ, τα αγόρια μιζοκλαίνε όταν χάσει η ομάδα» και κατά των κοριτσιών «τα κορίτσια είναι στρίγκλες και πατάνε όλο τσιρίδες, τα κορίτσια σε προδίδουνε για ένα δαχτυλίδι») και καλούνται χωρισμένοι σε δύο ομάδες να ανταλλάξουν κατηγορίες από αυτές που έχουνε επιλέξει παίζοντας «Κοκορομαχία» (Boal, 2013: 262). Η μία ομάδα αποδέχεται την κατηγορία και προσπαθεί να υπερασπιστεί τον εαυτό της. Κάθε ομάδα δέχεται ό,τι της αποδίδει η άλλη και προσπαθεί να υποστηρίξει το αντίθετο. Η «Κοκορομαχία» λήγει όταν ο δάσκαλος χτυπάει το ταμπουρίνο τρεις φορές.

Τότε ο δάσκαλος βάζει να παίζει το τραγούδι ολόκληρο, και οι μαθητές ακούνε τους στίχους που αναφέρονται στην διαφορετικότητα που έχουνε οι ομάδες και στο πόσο ενδιαφέρον προσδίδει αυτό στο παιχνίδι και στην αγάπη για ζωή (Παράρτημα 7β).

Μετά από πέντε λεπτά, ο δάσκαλος ζητά από τις δύο ομάδες να παρουσιάσουν μία παγωμένη εικόνα όπου τα αγόρια και τα κορίτσια κατηγορούν την άλλη ομάδα. Κάθε ομάδα παρουσιάζει την παγωμένη εικόνα της. Έπειτα από την παρουσίαση όλων των ομάδων, ζητάμε από όποια ομάδα θέλει πρώτη να αναπαραστήσει ξανά την εικόνα της. Οι μαθητές παίρνουν θέση στο χώρο. Τότε, ο δάσκαλος ρωτάει τους μαθητές-θεατές «Τι να αισθάνονται άραγε τα αγόρια εδώ; Τι να σκέφτονται τα κορίτσια;» και στη συνέχεια σηκώνει μία μαθήτριά-θεατή να πάρει τη θέση απέναντι από τα αγόρια και να εκφραστεί με λόγο. Σηκώνονται όσες μαθήτρίες, θέλουν, προκειμένου να ακουστούν όλες οι διαφορετικές σκέψεις και συναισθήματα. Οι υπόλοιποι παρακολουθούν. Το ίδιο γίνεται και για την ομάδα των κοριτσιών όπου τώρα καλούνται τα αγόρια να εκφράσουν τις σκέψεις στις κατηγορίες των κοριτσιών.

Στη συνέχεια, οι δύο ομάδες καλούνται να παρουσιάσουν μία παγωμένη εικόνα όπου αγόρια και κορίτσια παίζουν όλοι μαζί. Μετά την παγωμένη εικόνα ο εμπνευστής ζητάει από τους μαθητές να αναρωτηθούν τι συνέβη στο ενδιάμεσο και τα παιδιά παίζουν όλα μαζί αρμονικά; Οι δύο ομάδες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν σε μία κοινή παγωμένη εικόνα. Μόλις η εικόνα είναι έτοιμη, ο δάσκαλος περνά από έναν-έναν μαθητή και του ζητάει να απαντήσει τι είπε ή τι έκανε στα κορίτσια ή στα αγόρια για να παίζουμε όλοι μαζί.

- Τι πιστεύετε ότι αισθάνονται τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια όταν ακούνε κατηγορίες και έχουνε ανταγωνισμό; Τι θα αισθανόσουν εσύ;

Συνθήκη διεξαγωγής Θεάτρου Forum: Ένας ίσον κανένας... Εμείς και εσύ μαζί!

Είναι Σάββατο πρωί και όλη η παρέα από το σχολείο έχει μαζευτεί στο πάρκο για να παίξει. Περιμένοντας να έρθουν όλοι, η Μαρίνα παρατηρεί ένα καινούργιο παιδί, ένα κορίτσι με μαντήλα που δε το γνωρίζει κανένας να παίζει μόνο του παραδίπλα με μία μπάλα, ρίχνοντας κλεφτές ματιές στην παρέα της. Μόλις όλη η παρέα μαζευτεί, ξεκινάει το παιχνίδι. Η Μαρίνα δεν μπορεί να πάρει τα μάτια από το παιδί που παίζει μόνο του. Ζητάει από τους φίλους της να σταματήσουν το παιχνίδι και να προτείνουν να έρθει και αυτό το παιδί στην παρέα τους. Οι περισσότεροι αντιδρούν. Παραπονιούνται πως διακόπτεται το παιχνίδι, πως έχουνε χωριστεί οι ομάδες και πως στο κάτω κάτω δεν γνωρίζουνε το κορίτσι για να τον καλέσουν να παίξει μαζί τους. Κάποιοι υποστηρίζουν πως θα ήτανε καλύτερο να παίζουμε όλοι μαζί. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και μία μαθήτρια αναλαμβάνει το ρόλο της Μαρίνας που υποστηρίζει μαζί με κάποιους άλλους με επιχειρήματα για ποιους λόγους να παίζουμε όλοι μαζί. Ένας μαθητής αναλαμβάνει το σιωπηλό ρόλο του μοναχικού παιδιού. Από την άλλη, οι υπόλοιποι επιχειρηματολογούν για να συνεχιστεί το παιχνίδι ως έχει. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται αρκετές φορές, έτσι ώστε να εκφραστούν όλες οι απόψεις των μαθητών. Στο τέλος, καλούνται να πάρουν μία απόφαση. Ο joker συντονίζει τη συζήτηση και δίνει το λόγο ή θέτει ερωτήματα που βοηθάνε στη διεξαγωγή διαλόγου ώστε να καταλήξει η παρέα σε μία απόφαση.

Μετά το πέρας του ΘF, οι μαθητές σε ρόλο και εκτός ρόλου μπορούν να διανθίσουν τις απόψεις τους με την τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων (Παπαδόπουλος, 2010: 264) έτσι ώστε να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση στους μαθητές για την λήψη της κατάλληλης απόφασης. Στην καρέκλα των αποκαλύψεων κάθεται ο μοναχικός μαθητής αλλά και εκπρόσωποι της παρέας των παιδιών. Ενδεχομένως η σκηνή του ΘF να χρειαστεί να ξαναπαιχτεί με νέα δεδομένα.

3.9.3. Σύγκλιση προσανατολισμών ΑΠΔ και ΘF

Έχοντας ως γνώμονα την Θεωρία αλλά και την ενδεικτική πρακτική του ΘF στο δημοτικό σχολείο σε συνδυασμό με την αναθεωρημένη Υπουργική Απόφαση του μαθήματος των Θρησκευτικών αλλά και τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, είναι εμφανής η διαλεκτική σύνδεσή τους.

Ιδιαίτερα κάνοντας μία ανασκόπηση στον Οδηγό Εκπαιδευτικού του μαθήματος των Θρησκευτικών δίνεται η εναλλακτική οπτική του ΑΠΣ ως ΑΠ διαδικασίας και όχι στόχων, όπως στα υπόλοιπα μαθήματα. Το ΑΠ διαδικασίας επικεντρώνεται στη διαδικασία μάθησης εστιάζοντας στον τρόπο σκέψης των μαθητών και στις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν τόπο στη σχολική τάξη ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας «κριτικά και ενσυνείδητα» βασικό ζητούμενο του ΘF που αποτελεί μία παιγνιώδη ευκαιρία ανάλυσης και κριτικής των ανθρώπων (ΙΕΠ, Οδηγός Εκπαιδευτικού Θρησκευτικών, 2014 :53-54, Ζώνιου, 2016:

94). Πρωταρχικός στόχος του ΘF είναι η κριτική συνειδητοποίηση του παιδιού μέσα από μία κριτική αποκαλυπτική διαδικασία της πραγματικότητας, επομένως το ΘF ως μέσο μάθησης και αλλά και ως διαδικασία ανταποκρίνεται στον κριτικό και ενσυνείδητο τρόπο σκέψης που αποτελεί ζητούμενο στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Στη συνέχεια, οι προσανατολισμοί του μαθήματος των Θρησκευτικών αναδεικνύουν στάσεις και αξίες που καλλιεργούνται και στην παρούσα ενδεικτική διδακτική πρόταση. Στο παραπάνω σχέδιο μαθήματος, ο προβληματισμός και η καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο σύγχρονο υπαρκτό φαινόμενο της εποχής, αυτό της μοναξιάς και του παιδικού αποκλεισμού τίθεται υπό διερεύνηση μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Οι μαθητές κατά το ΘF έρχονται σε επαφή με βαθιά υπαρξιακά και ηθικά διλήμματα της ανθρώπινης φύσης, όπως η ταυτότητα και η ετερότητα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Γραμματάς, 2013: 26, ΙΕΠ, Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά, 2014: 26, 28), η αλληλεγγύη και η συνοχή της ομάδας. Σε μία τέτοια θεατρική συνθήκη αναδύεται η ευκαιρία να ενταχθούν και να συζητηθούν ζητήματα ετερότητας, με βασικό άξονα τον σεβασμό του Άλλου. Καλλιεργείται έτσι δυναμική σύνδεση των αντιθετικών αυτών εννοιών της ταυτότητας και της ετερότητας μέσω της προσφοράς του θεάτρου στον πολιτισμό στην εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, το ΘF, θεατρικό πεδίο που συμφιλιώνει τα δίπολα (Ζώνιου, 2016: 93 & Σάντος, 2015) συμβάλλει στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα πρακτικές δημιουργίας ταυτότητας σ' ένα πλαίσιο συνεχούς αναζήτησης και διαλόγου. Η μέθοδος του ΘF εξετάζει μεγάλη ποικιλία θεματικών σε ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της πολιτισμικής ετερότητας της σύγχρονης αστικής ζωής (Kaye&Ragusa, 1998: 3). Σ' ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο είναι δυνατή η ευελιξία και ο σεβασμός κάθε ανθρώπου ανεξαρτήτως θρησκευτικής και πολιτιστικής προέλευσης και ανεξαρτήτως φύλου (ΙΕΠ, ΑΠΣ Θρησκευτικών, 2017) σε ένα πλαίσιο βιωματικού διαθρησκευτικού διαλόγου (Council of Europe, 2003).

Παράλληλα, με την ενδεικτική αυτή πρόταση αναδεικνύεται η ανθρωπιστική προσέγγιση της θρησκευτικής μάθησης, μιας και η αποδοχή του άλλου είναι κεντρικό θέμα υπό διερεύνηση. Αυτή η οπτική επιτρέπει, τηρουμένων των αναλογιών, μία πρώτη πρώιμη κριτική κατανόηση των σημερινών προβλημάτων του ανθρώπου και μέσω της τεχνικής του ΘF οι μαθητές καλούνται να συμπεριλάβουν τη διαφορετικότητα. Μία τέτοια προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης στην εκπαίδευση αποσκοπεί στην κατανόηση των άλλων, των απαραίτητων άλλων σε σχέση με τους οποίους ο άνθρωπος προσδιορίζεται και αποκτά συνείδηση του εαυτού του και του κόσμου όλου.

Το μάθημα των Θρησκευτικών σε συνδυασμό με τη μέθοδο του ΘF αποτελεί γόνιμο πεδίο για την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης των μαθητών σε μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο κάτι που είναι ιδιαίτερα επίκαιρο στην σύγχρονη εκπαίδευση (Day, 2002 :25). Η διαφορετική αυτή προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών

εξετάζει τα ζητήματα των θρησκευτικών αληθειών στο πλαίσιο της ανάγκης για μια ειλικρινή και αλληλέγγυα συμβίωση στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Έννοιες που γίνονται βιωματικά προσεγγίσιμες με την παραπάνω θεατρική συνθήκη του ΘF στο οποίο καλούνται οι μαθητές να συμμετέχουν. Η ενδεικτική θεατρική συνθήκη τοποθετείται στο πιο οικείο περιβάλλον για τους μαθητές, το πάρκο και θέτει ουσιαστικά διλήμματα στους συμμετέχοντες με κοινωνικές προεκτάσεις. Επιτυγχάνεται έτσι έμπρακτη ευαισθητοποίηση απέναντι στο κοινωνικό φαινόμενο της αποδοχής της ετερότητας και της αλληλεγγύης, αναγκαίες αξίες της εποχής επεκτείνοντας το σε κοινωνικά υπαρκτά ερωτήματα και τα ηθικά διλήμματα του ανθρώπου.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω η μέθοδος του ΘF επιτρέπει την κατανόηση σε βάθος, τη διαμόρφωση στάσης, την πρόσκληση σε μια προσωπική και διαπροσωπική διείσδυση στη ζωή, με σκοπό να αποκωδικοποιήσει σύνθετα κοινωνικά ζητήματα που άπτονται του θρησκευτικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Έτσι ο μαθητής, ξεκινώντας από οικεία καθημερινά ζητήματα θεμελιώνει μία τέτοια θρησκευτική γνώση ουσιαστικά απελευθερώνεται και βρίσκει τη θέση του στον κόσμο αυτό ερμηνεύοντάς τον (Freire, 1977). Μία τέτοιου ύφους θρησκευτική γνώση αποτελεί αναγκαίο συστατικό για μία ανθρωπινότερη κοινωνία.

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση των τεχνικών του ΘF στο μάθημα των Θρησκευτικών συντελούν στην καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού ως ένα εργαλείο που διευκολύνει την επικοινωνία στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Πέραν αυτού, η θρησκευτική εκπαίδευση σε ένα τέτοιο πλαίσιο μετασχηματίζει τον ίδιο τον μαθητή ως υποκείμενο καθιστώντας τον ενεργό να δρα στο κοινωνικό του περιβάλλον ενώ ταυτόχρονα το περιβάλλον διαδραματίζει αμοιβαία το ρόλο του. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2017). Υπό το πρίσμα αυτό, η ερμηνεία του κόσμου αποκτά νέο νόημα θωρακίζοντας από την νεαρή ηλικία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την κοινωνία από τον φόβο. Μία τέτοιου τύπου θρησκευτικής εκπαίδευσης αποτελεί θεμελιώδες εκπαιδευτικό διακύβευμα για τον σεβασμό και την υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Κουκουνάρας-Λιάγκης, Άγγελος Βαλλιανάτος, 2019: 124).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ FORUM ΚΑΙ Η ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα και ΘΦ

Κάθε άνθρωπος είναι δέκτης των μεθόδων και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από την εκπαιδευτική και κοινωνική πράξη που διενεργείται επίσημα ή ανεπίσημα. Στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, παράλληλα με την τυπική εκπαίδευση, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, αναπτύσσεται και οργανώνεται μία προκαθορισμένη και προγραμματισμένη διαδικασία με κύριο στόχο την αλληλεπίδραση, η λεγόμενη Άτυπη μάθηση και εκπαίδευση. Η Άτυπη εκπαίδευση συνίσταται στην δια βίου διαδικασία κατά την οποία το κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις που φέρει από την καθημερινή εμπειρία και την επίδραση του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρά όπως για παράδειγμα την οικογένεια, την εργασία, την γειτονιά, την ψυχαγωγία κλπ.

Η επίδραση επομένως του σχολείου ως κοινωνικού φορέα είναι αδιαμφισβήτητη (Gardner, 2006: 213). Ωστόσο το σχολείο καλείται να αλληλεπιδράσει με την αναπόσπαστη άτυπη εκπαίδευση του κοινωνικού του πλαισίου που φέρει κάθε εμπλεκόμενος στα πλαίσια της λειτουργίας του. Αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης αυτής είναι η παράλληλη δημιουργία ενός μη θεσμοθετημένου ΑΠ που προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία, το λεγόμενο Κρυφό ΑΠ, για το οποίο θα γίνει λόγος στην παρούσα ενότητα.

Σύμφωνα με τους Giroux et al. (2012) η ιδέα ότι το σχολείο και η επίδρασή του συνοψίζεται αποκλειστικά και μόνο στην τυπική εκπαίδευση και στο επίσημο ΑΠΣ είναι αφελής. Η εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της κοινωνικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που θέτουν τα εκάστοτε επίσημα ΑΠΣ αλλά καθορίζεται και από ένα σύνολο δυναμικών υποκειμενικών ιδεολογιών της συλλογικής κουλτούρας του εκάστοτε σχολείου (Giroux et al 2012).

Παράλληλα με το επίσημο θεσμοθετημένο ΑΠΣ για το οποίο έγινε λόγος στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι Επιστήμες της Αγωγής επισημαίνουν ένα ακόμα ανεπίσημο ΑΠ που αναπτύσσεται και εξελίσσεται ταυτόχρονα. Πέραν του επίσημου ΑΠ στην σχολική πραγματικότητα αναπτύσσεται και το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ως Κρυφό ΑΠ ορίζεται το ακούσιο αποτέλεσμα που προκύπτει από την ίδια τη διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης. Συνίσταται στους αστάθμητους παράγοντες, στους κανόνες, και στο σύστημα αξιών που μεταδίδονται στους μαθητές ως αποτέλεσμα του υποκειμενικού φίλτρου που έχει ο κάθε δάσκαλος αλλά και ο κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαίδευση. Περιλαμβάνει, τους άγραφους και σιωπηλούς κανόνες και τις προσδοκίες του εκάστοτε σχολείου, τόσο κοινωνικές όσο και σχολικές. Οι ανεξάρτητες και άτυπες αυτές μορφές διδασκαλίας είναι ένα κράμα τριών παραγόντων: του επίσημου ΑΠΣ, των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στη

σχολική καθημερινότητα και της προσωπικής θεώρησης των πραγμάτων και του κόσμου του δασκάλου (Giroux et al 2012: 22).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως το Κρυφό ΑΠ συχνά λαμβάνει ακούσια απόχρωση εξουσίας στη διδασκαλία. Λόγω της ακούσιας εφαρμογής του από το δάσκαλο αλλά και της τεράστιας επιρροής του στους μαθητές, το Κρυφό ΑΠ συχνά προσπερνά, αντικαθιστά και ίσως υπονομεύει το επίσημο ΑΠ (McLaren, 2010: 318-319). Για την αποφυγή μιας τέτοιας απόχρωσης υπονόμησης έχει θεσμοθετηθεί η τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο, σύμφωνα πάλι με τον McLaren (2010: 321) δεν είναι όλες οι στάσεις και οι αξίες του Κρυφού ΑΠ αρνητικές και επομένως δεν οδηγούν νομοτελειακά στην υπονόμηση του ΑΠΣ αλλά αντίθετα, δύναται να ενισχύουν την ιδιαίτερη κουλτούρα του εκάστοτε σχολικού πλαισίου ως προς την έκφρασή της.

Για τους παραπάνω λόγους το Κρυφό ΑΠ αποτελεί σημείο ιδιαίτερης προσοχής κατά τη διδασκαλία, ώστε ιδεολογίες και στάσεις του εκπαιδευτικού που είναι καταπιεστικές και απάνθρωπες να μην μεταδίδονται στον μαθητή. Αντίθετα αν αντικατασταθούν από δημοκρατικές κοινωνικές διαδικασίες και αξίες που λαμβάνουν υπόψιν τους την αμοιβαία αλληλεπίδραση στόχων, παιδαγωγικής, περιεχομένου και δομής της διδασκαλίας, τότε το Κρυφό ΑΠ μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο δράσης για μία απελευθερωτική αγωγή.

Επομένως σε μία προβληματίζουσα παιδαγωγική προσέγγιση, που αποτελεί βάση για το ΘΦ, το Κρυφό ΑΠ αποτελεί το γόνιμο έδαφος ώστε με τις κατάλληλα εκπαιδευτικές μεθόδους, να αναπτυχθούν οι απελευθερωτικές αρχές στη σχολική τάξη. Η πραγματική πρόκληση για τους δασκάλους είναι να αναγνωρίσουν τα αντιδημοκρατικά στοιχεία και να τους δώσουν απελευθερωτικό χαρακτήρα, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Αυτό είναι πραγματοποιήσιμο καθώς τα σχολεία αποτελούν από τη φύση τους τόπους συναλλαγής και ανταλλαγής ετερόκλητων στοιχείων αλλά και αγώνα μεταξύ υποτελών ομάδων και κυρίαρχης ιδεολογίας (McLaren, 2010: 305).

Σε έναν προσανατολισμό μίας ανθρωπινότερης κοινωνίας και μίας χειραφετικής, απελευθερωτικής και στοχαστικής αγωγής οφείλουμε να κατανοήσουμε τις αντιφάσεις μεταξύ επίσημου και κρυφού ΑΠ και να σταθμίσουμε τις πιο αντιδημοκρατικές και καταπιεστικές μεθόδους. Η παραπάνω διαδικασία δεν είναι εύκολη ωστόσο είναι απαραίτητη ώστε να δημιουργηθούν τέτοιες συνθήκες όπου το σχολείο θα παρέχει τη βάση για μία αυθεντική ανθρωπιστική εκπαίδευση (Giroux & Penna 1979: 39). Η μέθοδος του ΘΦ εισχωρεί στο Κρυφό ΑΠ και φωτίζει την κατανόηση των λανθανόντων υποθέσεων που αναπτύσσονται στη σιωπή που επικρατεί στο πλαίσιο το στο οποίο και παγιώνονται ως θεμελιώδεις παραδοχές τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Αποκαλύπτει μία ποικιλία δυνατοτήτων για την εκπαιδευτική διαδικασία και συνίσταται στη συνεχή ενεργητική προσπάθεια των συμμετεχόντων να ανακαλέσουν και να διαλευκάνουν σε

συνειδητό επίπεδο παραδοχές και υποθέσεις που παραμένουν σιωπηλές κατά τη διάρκεια της κουλτούρας της σιωπής και της παθητικής μάθησης. Χωρίς αυτήν την αποκάλυψη οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευόμενοι διατρέχουν τον πραγματικό κίνδυνο να συνεχίζουν να αφήνουν παγιωμένες αξίες να τους προσπερνάνε ως ανθρώπους που τις νοηματοδοτούν και να λειτουργούν μέσω αυτών εργαλειακά, όπως στην τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης που επικρατεί και ανέδειξε ο Freire.

Σε μία τέτοια θεώρηση της σχολικής πραγματικότητας το ΘΦ βάσει των δομικών χαρακτηριστικών του αλλά και της αμεσότητας της εφαρμογής του συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής εκπαίδευσης. Εισχωρεί στο Κρυφό ΑΠ και μετασχηματίζει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μιας και αποτελεί μέθοδο που δημιουργεί νέους ορίζοντες και πολιτισμικά δεδομένα σε τρία επίπεδα: στη σχέση των μαθητών μεταξύ τους ως δυναμική, στη σχέση τους με το δάσκαλο, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη ζωή μέσα από την σκηνική-θεατρική πράξη. Ενισχύει έτσι το ρόλο του σχολείου που σύμφωνα με τον Giroux είναι η κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας και η διαμόρφωσή της από τους μαθητές μέσω της αλληλεπίδρασης που έχει το σχολείο με το πολιτισμικό πλαίσιο (Giroux, 2004 στο Κουκουνάρας-Λιάγκης, Βαλλιανάτος, 2019). Το ΘΦ, προσανατολισμένο στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, επιδιώκει να παράσχει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές ένα σύστημα κωδίκων που «να συνδέει τους σκοπούς της εκπαίδευσης με ένα όραμα μετασχηματισμού για το μέλλον» (McLaren, 2010: 289).

Το ΘΦ μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πολιτισμικού μετασχηματισμού τόσο στο πλαίσιο του σχολείου, όσο και έξω από αυτό και να εκδημοκρατίσει τις υπάρχουσες σύνολο παγιωμένων υποκειμενικών ιδεολογιών της συλλογικής κουλτούρας του εκάστοτε σχολείου (Giroux et al 2012) που διαμορφώνουν τις πιο στερεοτυπικές απόψεις του Κρυφού ΑΠ. Δύναται λοιπόν να λειτουργήσει ως μέσο άμβλυνσης των διαφορών που εντοπίζονται ανάμεσα στην Τυπική και την Άτυπη εκπαίδευση και βρίσκοντας γόνιμο έδαφος στο σταθερά αναπτυσσόμενο Κρυφό ΑΠ να καλλιεργήσει ένα πολιτισμικό πλαίσιο που θα είναι προσανατολισμένο σε μία ανθρωπινότερη κοινωνία.

4.2. Το ΘΦ ως μέσο πολιτισμικού μετασχηματισμού

Στην παρούσα εργασία, το ΘΦ αναδεικνύεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο με την εφαρμογή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πέρα από την σύνδεσή του, όπως ορίζεται από ΑΠ κάθε μαθήματος, το ΘΦ ως μέθοδος διαπερνά το επίσημο ΑΠ και ασκεί πολυεπίπεδη πολιτισμική επιρροή κυρίως στο Κρυφό ΑΠ και στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η εφαρμογή του ΘΦ δημιουργεί ένα τέτοιο πολιτισμικό πλαίσιο που καθιστά σαφές στους

συμμετέχοντες πως ο πολιτισμικός μετασχηματισμός (Freire, 1977) και ο εξανθρωπισμός της εκπαίδευσης (Freire, 1974) αποτελούν δυνατότητες.

Το ΘF εφαρμοζόμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ασκεί μεταμορφωτική δράση στα πλαίσια που είναι ορισμένα από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης. Λειτουργεί ως θεατρική μέθοδος και παιδαγωγικό εργαλείο που εξυπηρετεί έμπρακτα το σύνολο εκπαιδευτικών ζητούμενων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ασκώντας μεταμορφωτική επιρροή στους συμμετέχοντες και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Το ΘF λειτουργεί ως μια δυναμική που, στα πλαίσια της Άτυπης Εκπαίδευσης και του Κρυφού ΑΠ, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο πολιτισμικού μετασχηματισμού καθώς με την εφαρμογή του καλλιεργούνται και αναπτύσσονται δεξιότητες που στοχεύουν σε μία μετασχηματιστική εκπαίδευση, μεταβάλλοντας τη σχολική κουλτούρα, κύριο εκφραστή του Κρυφού ΑΠ. . Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη διεξαγωγή του που διαμορφώνονται ως στάση ζωής και στην καθημερινότητα είναι οι εξής:

4.2.1 Έκφραση/δημιουργία

Μέσα από το ΘF οι μαθητές εκφράζονται δημιουργικά. Το ΘF αξιοποιεί τα συναισθήματα των μαθητών και ενεργοποιεί δεξιότητες έκφρασης και αντλούν από τη διαδικασία τη χαρά της δημιουργίας. Οι μαθητές είναι αυτοί που δημιουργούν την εξέλιξη του ΘF, εκφράζοντας μέρος του ψυχικού τους κόσμου (Γραμματάς, Τζαμαργιάς, 2011: 24). Ο αυθορμητισμός και η φαντασία των μαθητών καλλιεργούνται, αξιοποιούνται και διοχετεύονται στη μεταφορά του οράματός τους σε δραστηριότητες και δράσεις στα πλαίσια του ΘF. Επιδεικνύουν δε, ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά την εξέλιξή του. Το ενδιαφέρον αυξάνεται καθώς μέσα από τις δυναμικές που αναπτύσσονται τίθεται μία προβληματική προς επίλυση αναγνωρίζοντας και αντανακλώντας ανησυχίες της δικής τους πραγματικότητας (Saldaña, 2010: 127). Η αναζήτηση λύσης ιντριγκάρει και κινητοποιεί τους μαθητές και μέσω της δραματοποίησης, αναδύεται ο κόσμος της εμπειρίας των παιδιών. Η έκβαση του ΘF είναι η δημιουργική σύνθεση των δυναμικών και των μαθητών μιας και εκφράζεται η ατομική δημιουργικότητα σε ένα συλλογικό πλαίσιο (Aesthetics of the Oppressed: 50). Βασισμένο στο παιχνίδι ρόλων, το ΘF είναι εύκολα κατανοητό μέσο για τους μαθητές που εμπλουτίζει τα εκφραστικά μέσα τους και συμβάλλει στην επίγνωση του εαυτού τους και ταυτόχρονα της συνείδησής τους σε έναν χώρο (Γραμματάς, 2014: 24).

Πέραν όμως της καλλιέργειας των εκφραστικών μέσων των μαθητών, το ΘF καλλιεργεί την ερμηνεία και την έκφραση μέσα από το σώμα. Το σώμα αποτελεί βασική προϋπόθεση απελευθέρωσης του θεατή-ηθοποιού που το απελευθερώνει καθώς το ασκεί μέσα από τις μεθόδους του ΘtK. Έτσι μάλιστα επιτυγχάνεται και η μετατροπή του από απλό θεατή σε ηθοποιό (Boal, 1981: 21) και μετέπειτα σε θεατή-ηθοποιό. Μέσα από την καλλιέργεια της έκφρασης του σώματος, οι μαθητές «απομηχανοποιούνται», καθώς δραστηριοποιούνται οι κρυφές σωματικές και

πνευματικές τους ικανότητες (Μποέμη, 2012). Μέσα από τις τεχνικές αυτές που οδηγούν στο ΘF, επιτυγχάνεται ελευθερία έκφρασης εμπλουτίζοντας εκφραστικά το σώμα και το πνεύμα των συμμετεχόντων. Η έκφραση μέσω του σώματος βοηθά τον μαθητή στην κιναισθητική κατανόηση και στην αισθητηριακή αντίληψη του κόσμου ενισχύοντας τη σωματική αντίληψη που αποτελεί κυρίαρχο δίαυλο επικοινωνίας στις σχέσεις και στον τρόπο ύπαρξής του (Robinson στο Morrison, 2004).

Ταυτόχρονα, το ΘF διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και στάδια δημιουργώντας ένα σταθερό πλαίσιο έκφρασης και αναφοράς για τους θεατές-ηθοποιούς. Οι μαθητές καλούνται εν γνώσει τους να δράσουν σε συγκεκριμένα πλαίσια βάσει των κανόνων. Η γνώση και συνείδηση των συμμετεχόντων που ενημερώνονται από τον Joker για τους κανόνες του ΘF συμβάλει στον μετασχηματισμό των θεατών σε spectators οι οποίοι ταυτόχρονα γνωρίζουν τα κριτήρια της καινούργιας αισθητικής οπτικής που τίθεται και καλούνται όλοι μαζί σε κοινό χώρο και χρόνο να δημιουργήσουν. Καλλιεργείται με τον τρόπο αυτό η συνειδητοποίηση της διαδικασίας της μεθόδου από τους μαθητές και έτσι, η σκηνή, δημιουργείται σε ένα πεδίο αλληπάλληλης διαλεκτικής δημιουργίας σε ένα πειραματικό εργαστήριο έκφρασης αισθητικών και κοινωνικών συμπεριφορών (Somers, 2000:109, Μάρκαρης, 1982: 15, 20-21,39).

4.2.2. Αισθητική Καλλιέργεια

Θεωρώντας δεδομένη την αισθητική διάσταση της διδασκαλίας (Freire & Shor, 2008: 181) αλλά και του θεάτρου, ως σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο (Γραμματάς, 2015: 260) το ΘF, συμβάλλει πολυεπίπεδα στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών. Το ΘF δεν υπολείπεται αισθητικής απόλαυσης εξαιτίας της σημασίας του σκοπού του (Boal, 2013: 361). Είναι αισθητική μέθοδος και ως έτσι λογίζεται. Κατά τη διεξαγωγή του οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία, της οποίας αισθητικό αποτέλεσμα είναι το ίδιο το ΘF . Οι μαθητές βιώνουν την διδασκαλία ως αισθητική εμπειρία κατά την οποία οι αισθήσεις τους λειτουργούν στο αποκορύφωμά τους, είναι παρόντες στην τρέχουσα στιγμή, αντηχούν με τον ενθουσιασμό αυτού του πράγματος που πραγματεύονται, είναι εντελώς ζωντανοί (Robinson, 2008). Το ΘF, ενταγμένο στη ευρύτερη έννοια του θεάτρου, λειτουργεί και αυτό ως «*Παμμουσία Τεχνών*» (Γραμματάς, 2014 : 78). Το αποτέλεσμα του ΘF, αποτελεί έναν συγκερασμό μορφών τέχνης μιας και για να ολοκληρωθεί η εμπειρία υπάρχει η δυνατότητα να αξιοποιηθούν από την αφορμή ήδη και άλλες μορφές τέχνης που εμπεριέχονται στο θέατρο, όπως η μουσική, η κίνηση και τα εικαστικά. Οι μαθητές, προκειμένου να καταλήξουν στην παρουσίαση ενός ΘF, συνδιαλλάσσονται με ποικίλες μορφές τέχνης σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο με κοινό στόχο. Αυτές οι μορφές συντελούν σε μία ολοκληρωμένη αισθητηριακή εμπειρία που εσωκλείεται στην τελική διαδικασία του ΘF.

Αποτελούν δε οι τέχνες, κώδικες που συντελούν στην πληρέστερη βιωματική κατανόηση και σύλληψη του σύνθετων για τους μαθητές θεμάτων, όπως η αποδοχή της ετερότητας, η ενσυναίσθηση, η ελευθερία, κ.ό.κ. . Με τον τρόπο αυτό, η αξιοποίηση των τεχνών υπό το πρίσμα του ΘΕ, συντελεί στην δημιουργία πολλαπλών συνδέσεων ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν. Έτσι, χρησιμοποιείται η δυναμική της συμβολής των τεχνών για την πολυποικίλη ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών. Η καλλιέργεια μέσω της τέχνης συμπληρώνει εμπειρικά την θεωρητική γνώση των μαθητών εμπλουτίζοντάς την.

Έτσι, αναδεικνύεται η ατομική καλλιτεχνική φύση του κάθε ατόμου καθώς συμβάλλει στην αισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Το ΘΕ, επιτρέπει στα άτομα να καλλιεργήσουν καλλιτεχνικές δεξιότητες που συνήθως στη διδασκαλία ατροφούν. Ενεργοποιούνται οι αισθήσεις, καθώς το σώμα συμβάλλει απελευθερωτικά στην εξωτερίκευση των επιχειρημάτων, επεκτείνοντας έτσι την εκφραστική και αντιληπτική ικανότητα των μαθητών (Boal, 2006: 18).

Στα πλαίσια όπου οι τεχνικές του θεάτρου συναντούν και ολοκληρώνουν τους παιδαγωγικούς σκοπούς συντελείται η «*Δια του θεάτρου παίδευσις*» (Γραμματάς, 2015: 264) που ανακαθορίζει τη συνείδηση των συμμετεχόντων.

4.2.3. Επικοινωνία

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του θεάτρου εν γένει, είναι ότι λειτουργεί ως κώδικας επικοινωνίας (Γραμματάς, 2015, Γραμματάς, 2014: 68-69). Στο ΘΕ, η αμφίδρομη επικοινωνία ενισχύεται και θεμελιώνεται διαφορετικά από ό,τι στο παραδοσιακό θέατρο με την ενίσχυση της θέσης του θεατή σε θεατή-ηθοποιό. Το ΘΕ αποτελεί μία συνθήκη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών στην οποία καλούνται να επικοινωνήσουν δημιουργικά. Κατά την εξέλιξη του στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν σε μία δημόσια συζήτηση, (Θωμαδάκη στο Μποάλ, 2013:28) στην οποία εκφράζουν τα προβλήματα όπως τα βιώνουν (Freire & Shor, 2008: 219). Παράλληλα, το ΘΕ αναδεικνύει τη σημασία του διαλόγου ως αφορμή και ευκαιρία για κοινωνική αλλαγή (Boal A., στο Άλκιστις, 2008: 48, Γραμματάς, 2011: 77). Σε αυτόν τον προσανατολισμό, καλλιεργούνται αναγκαίες δημοκρατικές δεξιότητες διαλόγου, όπως η ενεργητική ακρόαση, η συζήτηση, η εύρεση συμβιβασμών και η κατανόηση διαφορετικών οπτικών σε ένα θέμα (Gourd & Gourd, 2011: 411). Αυτό επιτυγχάνεται με τη τοποθέτησή τους ως ηθοποιό μέσα στη δράση, αλλά και ως πολίτες μετά το πέρας της στη συζήτηση που ακολουθεί.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές επικοινωνούν ζητήματα που λαμβάνουν χώρο στην πραγματικότητά τους, αντλώντας θεματικές από την ζωή τους. Η έκφραση της θέσης των διδασκόμενων αποτελεί την αρχή για μία απελευθερωτική αγωγή (Freire & Shor, 2008: 225). Μέσα από την διαπραγμάτευση των προβληματικών, ο διάλογος συμβάλλει στην επανεφεύρεση και αναδημιουργία νοηματοδοτημένων εννοιών μέσα από τον διάλογο (Freire & Shor, 2008).

Οριοθετούνται συμπεριφορές, δοκιμάζονται λύσεις και κατανοούνται οι αιτίες που οδηγούν σε μία προβληματική. Έτσι, με το ΘF, οι μαθητές εφοδιάζονται με βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι με την επικοινωνία των ανθρώπων στο κοινωνικό πλαίσιο.

4.2.4. Κοινωνικοποίηση

Ένα από τα κυριότερα γνωρίσματα του ΘF είναι η πραγμάτευση ενός προβλήματος στο οποίο όμως δίνεται μια πολιτική – κοινωνική διάσταση σε μία αναγνωρίσιμη για το κοινό μορφή (Ζώνιου, 2003).

Το παραπάνω χαρακτηριστικό ακολουθεί μία σειρά άλλων που καλλιεργούν τον μαθητή σε δεξιότητες κοινωνικοποίησης. Ως κυριότερο αναφέρεται η ενεργητική συμμετοχή του Υποκειμένου στην διαδικασία διεξαγωγής του ΘF διασφαλίζοντας το ελεύθερο και συμμετοχικό πνεύμα που το χαρακτηρίζει. Ο ομαδικός τρόπος σκέψης και η ανάπτυξη δεσμών αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης στην ομάδα καλλιεργούν στοιχεία κοινωνικοποίησης των μαθητών (Βασιλείου, 2015: 114). Σε μία συλλογική εμπλοκή μεταξύ των μαθητών ενισχύονται οι δεσμοί μεταξύ τους (Παπαδόπουλος, 2010) προάγοντας έτσι τη συνοχή της ομάδας.

Ο τρόπος συμμετοχής σε μία δημόσια συζήτηση, συμβάλλει και στην ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία των πολιτών (Θωμαδάκη στο Boal, 2013: 28). Ανάγει την αλληλεγγύη σε κοινωνικό ζητούμενο. Οι μαθητές είναι συνδιαμορφωτές της γνώσης τους και αντιλαμβάνονται τη σημασία της σύνδεσης των προσωπικών ενεργειών με το κοινωνικό σύνολο. Ο διαδραστικός διάλογος στον οποίο καταλήγει το ΘF παρέχει συνθήκες προσομοίωσης ανάπτυξης στρατηγικών για την καταπολέμηση των καταπιεστών του ανθρώπου, και παρέχοντας στους συμμετέχοντες αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής εκπροσώπησης (Saldaña, 2010: 117).

Έτσι καλλιεργείται στον μαθητή η ικανότητα στη λήψη αποφάσεων για κοινωνική πρόοδο. Το ΘF ως αισθητική μέθοδος του ΘτΚ *«ενθαρρύνει την αναζήτηση της ευδαιμονίας, ακόμα και στις πιο δύσβατες περιοχές, ακόμα και στα τοπία της σιωπής και της αταραξίας»* (Θωμαδάκη στο Μποάλ, 2013: 29). Εκλογικεύει και αναλύει τα ζητήματα που προκύπτουν ενισχύοντας τη συλλογική δομή (Boal J., στο Ζώνιου, 2010). Παράλληλα, ο μαθητής καλείται να λάβει θέση, να ασκήσει δηλαδή πράξη πολιτική. Καλλιεργείται η έννοια της πολιτειότητας, σε πρωτόλειο στάδιο έστω, όπως αυτή μπορεί να εκφραστεί στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η στάση των μαθητών ως ενεργοί πολίτες προσανατολίζεται στην πολιτική ηθική που εκφράζει πως *«όταν κάποιος υποφέρει θα τον βοηθήσουμε»* (Boal, 1998).

Το ΘF ως αισθητική μέθοδος καλλιεργεί στον μαθητή μια αυτόνομη σχέση με την τέχνη. Η τέχνη του θεάτρου ανάγεται σε εργαλείο έτσι ώστε να μπορεί να τη χρησιμοποιήσει στην ευρύτερη κοινωνική ζωή και τον κόσμο πέρα από το σχολείο (Somers, 2000: 112). Μέσα σε αυτά τα

καινούργια δεδομένα ο εξανθρωπισμός ανάγεται σε ηθική επιλογή του μαθητή, μιας και αναδεικνύεται η σύνδεση της πολιτικής ηθικής με τον εξανθρωπισμό της ζωής.

4.2.5. Συμπερίληψη

Βασικό ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011) στο σχολικό περιβάλλον. Οι πρακτικές ενός σχολείου για όλους σχετίζονται, πέρα από τα επίσημα ΑΠ, με τους τρόπους που οργανώνεται η μάθηση. Το ΘF προωθεί συμπεριληπτικούς προσανατολισμούς καθώς οι αρχές της συμμετοχικότητας και της συλλογικότητας είναι τα θεμέλια στα οποία δομείται η εφαρμογή του. Κατά τη διεξαγωγή του, εξασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών μιας και σύμφωνα με τον Boal *«ο καθένας μπορεί να κάνει θέατρο»* (Boal στο Άλκηστις 2008: 49). Αυτή η παραδοχή συμπεριλαμβάνει άμεσα όλους τους μαθητές που είναι περιθωριοποιημένοι και αδύναμοι στην σχολική διαδικασία.

Στο ΘF δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για να σπάσει η *«κουλτούρα της σιωπής»*, χαρακτηριστικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει μαθητές που προέρχονται από εξαρτημένες κοινωνικά ομάδες (Freire, 1977, Freire & Shor, 184-185). Ο δάσκαλος, ως εμπνευστής αναλαμβάνει το ρόλο του joker και αξιοποιεί την σιωπή τους. Σιωπά δημιουργικά δίνοντας τον κατάλληλο χρόνο στους μαθητές να αναλάβουν δράση. Προκαλείται έτσι ο ενεργός στοχασμός των μαθητών και πυροδοτείται η δράση τους (Freire & Shor, 2008: 229). Οι μαθητές, στο ΘF συνδέονται ενεργητικά και αναδύονται από τη σιωπή τους ως υποκείμενα. Κατακτούν το δικαίωμα παρησίας, έχουν λόγο, αποκαλύπτουν και εξωτερικεύουν προσωπικές τους καταπιέσεις. Στο αλληλεπιδραστικό πλαίσιο που θέτει το ΘF οι μαθητές εκφράζονται, προτείνουν εναλλακτικές και σταματούν να παραμένουν σιωπηλοί στην επιβεβλημένη γνώση. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες μειώνεται το χάσμα των μαθητών που σε σχέση με άλλους μειονεκτούν. Η άρση των φραγμών επιτυγχάνεται με την ενεργητική συμμετοχή τους στην συλλογική προσπάθεια, ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή, το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο, την αναπηρία ή την επίδοσή τους.

Το ΘF είναι μία πρακτική συμπερίληψης καθώς όλες οι απόψεις έχουν την ευκαιρία και το δικαίωμα να εκφραστούν και να δοκιμαστούν.

4.2.6. Ψυχοπνευματική ωρίμανση

Μέσα από το θέατρο, *«ο μαθητής αποκτά πολυδιάστατη και βαθιά καλλιέργεια της ψυχής και του πνεύματος»* (Γραμματάς, 2015: 286). Το ΘF, ως εξειδικευμένο είδος θεάτρου αποτελεί ένα ανοιχτό πεδίο συγκρούσεων, ένα χωνευτήρι εναλλακτικών και ιδεών των συμμετεχόντων (Σάντος, 2015β). Οι λύσεις παίζονται και δοκιμάζονται συνεχώς. Έτσι, οι μαθητές ρισκάρουν κάνοντας μία *«πρόβα ζωής»* (Boal, 1998) στο πλαίσιο του σχολείου. Βγαίνουν από την ζώνη ασφαλείας,

αναλαμβάνουν ευθύνες, πρωτοβουλίες, φαντάζονται και θέτουν σε εφαρμογή τις προτάσεις τους (Freire, 1977: 95). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαρκούς αναζήτησης, οι μαθητές αναδημιουργούν και δίνουν προσωπικό νόημα σε θεμελιώδη ζητήματα (Norman στο Bolton, 1985).

Το ΘF λειτουργεί παράλληλα ως ένα πεδίο ουσιαστικής αξιοποίησης του λάθους: Οι προτεινόμενες λύσεις παίζονται και οι μαθητές βλέπουν στην πράξη ποιες αποδίδουν και ποιες όχι. Έτσι, το λάθος απενοχοποιείται δημιουργώντας στον μαθητή διαφορετικές προσλαμβάνουσες. Αντιμετωπίζεται ως μια αφορμή για περαιτέρω ανάλυση και αναστοχασμό, ένα στάδιο που λειτουργεί αποκαλυπτικά οδηγώντας στη γνώση και στη συσχέτιση των καταστάσεων (Βασιλείου, 2015: 113).

Η απενοχοποίηση του λάθους μετατοπίζει την παιδαγωγική μεθοδολογία προς την ενδυνάμωση των μαθητών. Σύμφωνα με τη Ζώνιου (2008) ενδυνάμωση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές προσλαμβάνουν κριτικά τη γνώση που βρίσκεται έξω από την εμπειρία τους (Ζώνιου, στο Άλκιστης, 2008). Η γνώση που ανα-νοηματοδοτείται, διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών για την κατανόηση του κόσμου και του εαυτού τους λειτουργώντας μεταμορφωτικά πρώτα στους ίδιους. Ωστόσο, το ΘF δεν αντικαθιστά, αλλά αντίθετα ενδυναμώνει την πράξη στη ζωή και αποτελεί μια διαδικασία πολύ ανώτερη από τη θεωρητική συζήτηση. Το ΘF λειτουργεί ως μία διαδικασία προσομοίωσης των μαθητών στη ζωή. Η προϋπόθεση της δράσης για να υπάρξει ΘF προεκτείνεται ως μέθοδος από το θέατρο στη ζωή. Οι δράσεις βιώνονται από τον θεατή-ηθοποιό, που είναι υποχρεωμένος να δράσει (Boal, 1981: 208-209).

Ως μέθοδος, το ΘF συμβάλλει στην ψυχοπνευματική ωρίμανση των μαθητών, καθώς καλλιεργεί τις δεξιότητες της αυτονομίας και της αυτενέργειας. Στο ευρύτερο πλαίσιο διεκδίκησης, οι παραπάνω δεξιότητες δεν θεωρούνται ως δεδομένες από τους μαθητές. Στην διαδικασία αναζήτησης μίας λύσης ενάντια στην καταπίεση που παίζεται δοκιμάζεται και διεκδικείται από τους μαθητές η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια. Δεν τους προσφέρονται ως παγιωμένες δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό ή από το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά καλλιεργούνται από τους μαθητές άμεσα κατά τη δράση (Bolton, 1985: 154) κατά τη διάρκεια του ΘF. Με το ΘF η ανθρώπινη φύση συλλαμβάνεται (Somers, 2000: 111) αναπτύσσεται, ενδυναμώνεται, σμιλεύεται, εκλογικεύεται και βρίσκει δυναμική και εναλλακτική έκφραση της στη ζωή, μέσα από τη διττή ιδιότητα του θεατή-ηθοποιού.

Το μοναδικό αποτέλεσμα που προκύπτει από την έκβαση ενός ΘF συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση των μαθητών (Somers, 2000: 113). Κάθε παράσταση ΘF είναι μια ξεχωριστή ιστορία τέχνης φτιαγμένη από τη δημιουργική σύνθεση των μαθητών. Έτσι, το σκηνικό αποτέλεσμα είναι ένα έργο τέχνης, μία δημιουργία των μαθητών της τάξης. Η προσωπική αλληλεπίδραση ανάγεται σε έργο τέχνης. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αντιμετωπίζονται από το σχολείο ως δημιουργοί,

ως πομποί βιωματικής και νοηματοδοτημένης γνώσης και αλληλεπίδρασης και όχι ως παθητικοί δέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, με το ΘF ως παιδαγωγικό εργαλείο διευρύνεται ο πνευματικός κόσμος και η συνείδηση των μαθητών. Η ενεργητική εμπλοκή τους σε όλη την αισθητική διαδικασία τους καθιστά ικανούς να εντοπίζουν λύσεις σε προβληματικές καταπιεστικές καταστάσεις. Έτσι, κατανοούν ότι η υπεράσπιση των ιδεών είναι δεν είναι εύκολη υπόθεση αντιθέτως η δράση για την αντιμετώπιση μιας αδικίας απαιτεί δέσμευση και δύναμη (Gourd, & Gourd, 2011: 414). Πόσο μάλλον, όταν αυτές ανταποκρινόμενες σε πραγματικές ανάγκες της ζωής τους (Boal, 1981: 40) συμβάλλουν δυναμικά στην αποκάλυψη του εαυτού αλλά και των ενσωματωμένων καταπιέσεων που έχει δεχθεί από προβολές άλλων και παγιωμένες στερεοτυπικές ιδέες (Ζώνιου, 2016: 93).

Παράλληλα, η διττή υπόσταση του εγώ στο ΘF που συνίσταται στην ταυτόχρονη δράση του εγώ που παίζει και του εγώ που παίζεται (Ζώνιου, 2016: 97) δίνει στους μαθητές την ευκαιρία για εποπτεία και παρατήρηση του εαυτού τους. Μέσα από την αποκάλυψη του εγώ, οι μαθητές ασκούνται και στην ταυτόχρονη αποστασιοποίηση. Η αποστασιοποίηση, δίνει χώρο και χρόνο στο να αναχθεί το ατομικό πρόβλημα σε συλλογικό και σε μία μετέπειτα αντίδραση. Η δράση σταματά εντελώς, ο θεατής αποξενώνεται από το εγώ και ψάχνει λύσεις, δράσεις, εναλλακτικές από την καθοδηγούμενη δράση (Bolton, 195: 155).

Η πρακτική του ΘF αποτελεί ένα εργαλείο για την διαχείριση συγκρούσεων που αναπόφευκτα προκύπτουν στο σχολείο από συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις (Landy & Montgomery, 2012: 32). Κατά την εφαρμογή του, ο θεατής-ηθοποιός απαγκιστρώνεται από το εγώ καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση ως σημαντική πνευματική δεξιότητα που μεταξύ άλλων επηρεάζει πολυποίκιλα την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2003β: 472). Με την ενσυναίσθηση γίνονται κατανοητές οι διαφορετικές επιλογές του ατόμου αλλά και οι αντικρουόμενες από το εγωκεντρικό άτομο επιθυμίες, οι στόχοι και οι ανάγκες του άλλου (Gourd, & Gourd, 2011 : 412). Προωθείται η ανάπτυξη της αντίστροφης σκέψης (Βασιλείου, 2015: 114) και η εξοικείωση με την ετερότητα σε επίπεδο κουλτούρας μιας χώρας ή και διαφορετικών χωρών (Boal, 2006: 50).

Το ΘF αναπτύσσει ακόμα τη δεξιότητα στους μαθητές *«να βρίσκεις καινούργιες πιθανότητες συνεχώς στις εκπλήξεις της ζωής»* (Boal, 1998). Τα αλληπάλληλα ερωτηματικά, η αμφιβολία και η αμφισβήτηση πάνω στην οποία δομείται το ΘF δεν προσφέρουν έτοιμες λύσεις αλλά καλλιεργούν στον μαθητή ένα προωθημένο είδος σκέψης, με διαφορετικές διανοητικές ποιότητες την κριτική σκέψη, που αποτελεί διανοητική προσπάθεια και πρακτική (Μάνου, 2016: 83). Το ΘF καλλιεργεί παράλληλα και την δημιουργική σκέψη των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003α: 79), καθώς ήρωας της σκηνης-προτύπου υποκύπτει στην δράση του θεατή-ηθοποιού που καλείται να τον διορθώσει, να μετασχηματίσει τη δράση του, εφευρίσκοντας έναν πιο αποτελεσματικό και πρωτότυπο τρόπο

δράσης. Ο μαθητής μπορεί να παρέμβει στην πραγματικότητα με τον ίδιο τρόπο που μπορεί να παρέμβει και στη σκηνή (Boal, 2013: 93) αναπτύσσοντάς την με ευελιξία και δημιουργικότητα.

Τέλος, στόχος του ΘΦ είναι η πρόκληση εποικοδομητικής συζήτησης με τους μαθητές χωρίς να επιβάλλονται δογματικά έτοιμες λύσεις. Στόχος είναι η κατανόηση και η εμπάθυνση των μαθητών σε προβληματικές της καθημερινής ζωής (Boal, 2013: 364). Ενταγμένο το ΘΦ στην διερευνητική δραματοποίηση, οι προβληματικές αυτές αντιμετωπίζονται προσανατολισμένες στην αποκατάσταση της δικαιοσύνης (Papadopoulou, Papadopoulos, Maroudas, 2017) από τον μικρόκοσμο στο μακρόκοσμο της κοινωνίας (Jackson στο Boal, 1995).

Όλες οι παραπάνω δεξιότητες αναπτύσσονται στο ΘΦ και αυτό μετασχηματίζει την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναδεικνύεται σε μία αισθητική μέθοδο που συνδυάζει τους κυρίαρχους τομείς της εκπαίδευσης, τον γνωστικό, τον παιδαγωγικό και τον καλλιτεχνικό, συνδυασμός που αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης εκπαίδευσης (Γραμματάς, Τζαμαργιάς, 2011: 21).

Ενισχύεται με τον τρόπο αυτό η παιδαγωγική αποστολή της καλλιτεχνικής δραστηριότητας (Boal, 2013: 337, Γραμματάς, 2015). Το ΘΦ αποτελεί ένα επαρκές παιδαγωγικό εργαλείο κατανόησης της λειτουργίας του κόσμου και αποκάλυψης της ζωής. Ταυτόχρονα, ως μέθοδος δίνει το χώρο για εν δυνάμει δοκιμή αλλαγής της ζωής όπως αυτή είναι παγιωμένη. Είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που δια φωτίζει την πραγματικότητα και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να την γνωρίσουν σε βάθος. Μόνο έτσι μπορούν να ανακαλύψουν τρόπους να ξεπεράσουν την καταπίεση και την εξάρτηση (Freire, 1977: 79) που υφίστανται από την τυποποιημένη εκπαίδευση (Robinson στο Morrison, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μεταμορφώνονται από απαθείς δέκτες της γνώσης σε ενεργά υποκείμενα που συνδιαμορφώνουν τη γνώση ως συλλογικότητα.

Είναι μία μέθοδος προσανατολισμένη στην απελευθερωτική αγωγή (Freire & Shor, 2008) που επιδρά μετασχηματιστικά τόσο προσωπικά στον συμμετέχον θεατή-ηθοποιό (Bolton, 1985: 156) όσο και σε επίπεδο συλλογικής δράσης. Το ΘΦ διαμορφώνει τη συνείδηση των μαθητών και αποτελεί μέσο που αναδεικνύει την επέμβασή τους από το θέατρο στην πραγματικότητα ως δυνατότητα. Αυτή η συνειδητοποίηση έχει από μόνη της μεταμορφωτική επίδραση στην διδασκαλία, η οποία μεταμορφώνεται σε μία συνθήκη που συμβάλλει στην ανάπτυξη ανθρωπινότερων σχέσεων (Freire, 1977 :63).

Κατά τη διάρκεια του ΘΦ, οι μαθητές παρεμβαίνουν στην πραγματικότητα και *«στη διάρκεια της συνειδητής επέμβασης στον κόσμο που πρόκειται να μεταμορφωθεί, οι άνθρωποι καταλήγουν να αναγνωρίσουν ότι ο κόσμος μεταμορφώνεται όντως»* (Freire, 1977: 88). Οι μαθητές ως θεατές γίνονται οι ίδιοι μάρτυρες της αλλαγής αναγνωρίζοντας μάλιστα τους εαυτούς τους ως φορείς αυτής της αλλαγής (Gourd, & Gourd, 2011: 414). Μέσα από το θέατρο μπορούμε να μάθουμε ποιοι πραγματικά είμαστε και στη συνέχεια να ανακαλύψουμε ποιοι μπορούμε να γίνουμε (Boal, 2006:

62). Αυτή η συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων αναδεικνύει την αισιόδοξη δυνατότητα μετασχηματισμού παγιωμένων στάσεων και συμπεριφορών (Εισαγωγή στο Landy & Montgomery, 2012).

Με την παιδαγωγική αξιοποίηση του ΘF πραγματοποιείται στο σχολικό πλαίσιο διαλογική πολιτιστική δράση (Freire, 1970: 195). Το ΘF, είναι μία πρακτική θεμελίωσης των διαλεκτικών σχέσεων των μαθητών σε επίπεδο σκέψης, δημιουργίας και φαντασίας (Freire, 1977: 90-95, Γραμματάς, 2014: 67). Επιτρέπει στους μαθητές να φανταστούν και να δημιουργήσουν μία εναλλακτική συνθήκη και κατ' επέκταση, μια εναλλακτική κοινωνία. Έτσι, το ΘF αποτελεί το μέσο για έναν πολιτισμικό μετασχηματισμό στο πλαίσιο του σχολείου. Η θεμελίωση των σχέσεων σε διαλεκτικό επίπεδο επιφέρει προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό και ταυτίζει τη μάθηση με την κοινωνική αλλαγή (Freire & Shor : 93, 248).

Η μετασχηματιστική δράση του ΘF στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαμορφώνει στα πλαίσια του δυνατού τις συνθήκες για έναν νέο τύπου σχολείου. Ένα σχολείο όπου τα παγιωμένα παιδαγωγικά πρότυπα επαναπροσδιορίζονται. Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον προσανατολίζεται στον εξανθρωπισμό του από τη βάση του, στρέφεται στους μαθητές προτάσσοντας ως αξία την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και των δεσμών τους ως υποκείμενα επαναπροσδιοριζόμενα ως προς την κοινωνία.

Μία τέτοια μετασχηματιστική επίδραση δύναται να λάβει χώρο πέρα από την τυπική και την άτυπη εκπαίδευση και σε επίπεδο μη-τυπικής εκπαίδευσης εκτός του σχολικού πλαισίου, εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες και διατηρηθεί και εκτός του σχολικού πλαισίου το εν λόγω παιδαγωγικό κλίμα. Ως μη-τυπική εκπαίδευση ορίζεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επειδή ωστόσο αυτό, ξεπερνά τη θεματική της εργασίας η οποία εστιάζει στην αξιοποίηση του ΘF στο σχολικό πλαίσιο, ίσως αποτελεί θεματική για περαιτέρω έρευνα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το ΘF μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της Τυπικής Εκπαίδευσης όπως αυτό ορίζεται από τα ΑΠΣ, γεγονός που αναδείχθηκε από τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τη μεταξύ τους διαλογική σχέση, όσο και στο επίπεδο της Άτυπης Εκπαίδευσης, μέσω της άμεσης επιρροής που ασκεί στο Κρυφό ΑΠ καλλιεργώντας ένα ανθρωπιστικό πλαίσιο σχολικής κουλτούρας. Δύναται φυσικά η δημιουργική αξιοποίησή του και σε επίπεδο μη-τυπικής εκπαίδευσης, αλλά επειδή το πλαίσιο είναι διαφοροποιημένο ίσως αποτελεί μία ξεχωριστή ερευνητική εργασία.

Αποδείχτηκε πως το ΘF, ως εκπαιδευτικό εργαλείο αλληλοσυμπληρώνει τους στόχους των επίσημων ΑΠ μιας και οι μεταξύ τους στόχοι συγκλίνουν. Αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που αν αξιοποιηθεί σωστά, λειτουργεί πολυεπίπεδα καλλιεργώντας όλους τους τομείς ανάπτυξης του μαθητή που καλείται να καλύψει το επίσημο ΑΠ (γνωστικός, κοινωνικός, ψυχοσυναισθηματικός, αισθητικός) ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο.

Ταυτόχρονα, η μέθοδος ασκεί τεράστια επίδραση στην αναδιαμόρφωση και τον επαναπροσδιορισμό του Κρυφού ΑΠ καθώς η εφαρμογή του επιφέρει ριζοσπαστικές μετατροπές στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Ενδυναμώνει τους μαθητές ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο και τους εφοδιάζει με τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να εισχωρούν στις ασάφειες και στις σιωπηλές παραδοχές που επικρατούν σε αυτό, να τις ανασύρουν από την σιωπή και την άκριτη παραδοχή τους, να τις νοηματοδοτούν και να τις διαμορφώνουν οι ίδιοι ως ενεργά Υποκείμενα μάθησης. Οι δεξιότητες που το ΘF καλλιεργεί στους συμμετέχοντες τους επιτρέπει να χειραφετηθούν στο σχολικό πλαίσιο, ανατρέποντας παγιωμένες κοινωνικές και εκπαιδευτικές τακτικές, όπως η κουλτούρα της σιωπής και η άκριτη παθητική παραδοχή και αναπαραγωγή ιδεών.

Η παραπάνω σύλληψη της διδασκαλίας μετατοπίζει τα εκπαιδευτικά κριτήρια από αυστηρά γνωσιοκεντρικά σε δημιουργικά με προσανατολισμό μία ανθρωπιστική παιδεία. Το παιδαγωγικό-δημιουργικό πλαίσιο της διδασκαλίας προτάσσεται ως κυρίαρχο, ενεργοποιώντας τον μαθητή έναντι των αυστηρών ακαδημαϊκών πλαισίων που αποτελούν τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος (Robinson στο Morrison, 2004). Ανανεώνεται η αντίληψη της νοημοσύνης ως σύνθετη κατάκτηση (Gardner, 2006: 44) που δεν προκαθορίζεται αποκλειστικά από ακαδημαϊκές γνώσεις. Το ΘF αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, έναν τόπο δημιουργικής κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης που καλλιεργεί και ενεργοποιεί δεξιότητες των μαθητών και διέπεται από την επικράτηση της αισθητικής εμπειρίας.

Με την εφαρμογή του ΘF, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διαχείριση της σύγκρουσης, που αποτελεί εκπαιδευτικό ταμπού (Apple, 1971 , Σάντος, 2015) αναζητά πλέον εκπαιδευτική διαχείριση. Στο ΘF *«το αναπόφευκτο της σύγκρουσης αποτελεί μόνιμο ερώτημα που*

αξιοποιείται ως ζωτική άσκηση για επιβίωση, την καλή διαβίωση και την ανθρώπινη ύπαρξη» (Σάντος, 2015: 36). Ο μαθητής αναλαμβάνει τον ενεργητικό ρόλο του δημιουργού και μετατρέπεται σε δημιουργός στάσεων και αξιών. Στο ΘF όλα τίθενται υπό συζήτηση, διερεύνηση ανάλυση και πράξη. Το ΘF δίνει στον μαθητή την ευκαιρία όχι απλά να στοχαστεί και να κατανοήσει την αναγκαιότητα της δημιουργικής σύγκρουσης, μιας και κατά τη διεξαγωγή του αυτό από μόνο του δεν αρκεί. Ο actor-spectator οφείλει να δράσει άμεσα και να μετασχηματίσει τη σύγκρουση σε μία νέα πραγματικότητα την οποία θα έχει αναδημιουργήσει ο ίδιος μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Το ΘF δημιουργεί τη συνθήκη σύγκρουσης από τη φύση του κατά την οποία δίνεται στους μαθητές ο τρόπος και τα μέσα να έρθουν σε επαφή μέσα από τον διάλογο και τον αναστοχασμό μέσω της θεατρικής δράσης.

Ως θεατρική πράξη, επιπρόσθετα, προϋποθέτει την επικράτηση της αισθητικής εμπειρίας μετατρέποντας τη διδασκαλία σε έναν ανοιχτό, πειραματικό, κριτικό και ευφάνταστο τρόπο καλλιτεχνικής δημιουργίας στο πλαίσιο του σχολείου. Σε έναν τέτοιο προσδιορισμό της διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό σύστημα μετασχηματίζεται ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και το ενδιαφέρον στρέφεται στη δημιουργία εξανθρωπιστικού κλίματος στα σχολεία. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου σχολείου το ΘF καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την αισθητηριακή θεώρηση του κόσμου, εμπλουτίζοντάς την με στοιχεία δημιουργικότητας. Σε ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο, τα παιδιά αποκτούν περισσότερα κίνητρα, έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αποδίδουν καλύτερα και στον ακαδημαϊκό-γνωστικό τομέα (Robinson στο Morisson, 2004).

Μέσα από την θεατρική καινοτομία της άρσης της σύμβασης μεταξύ ηθοποιού και θεατή και των παιδαγωγικών εφαρμογών της, καλλιεργείται η ενδυνάμωση σχέσης μεταξύ αισθητικής και κοινωνικής δράσης στα πλαίσια του δυνατού, ήδη από την πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Με τους παραπάνω εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς, η διδασκαλία είναι ένα συνεχές μετασχηματιστικό γεγονός διαλογικής πολιτιστικής δράσης που στοχεύει στην απελευθερωτική παιδαγωγική. Η συμβολή της κουλτούρας που καλλιεργείται στο σχολείο υπό αυτούς τους όρους συμβάλλει στην πολιτιστική δράση (Freire, 1970: 223) η οποία σε συνδυασμό με άλλους κοινωνικούς παράγοντες (Freire, 1977, Freire & Shor: 249) δύναται να οδηγήσει στην πολιτιστική επανάσταση και στη θεμελίωση ενός ανθρωπινότερου κόσμου.

Προκειμένου να αξιοποιηθεί το ΘF ως εργαλείο στο εύρος των δυνατοτήτων του όπως αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία είναι αναγκαία η πρακτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τις αρχές του ΘF. Ωστόσο, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι διδακτικές ώρες της θεατρικής αγωγής έχουν μειωθεί σε κάποιες τάξεις του δημοτικού, ενώ έχουν αφαιρεθεί στις μεγαλύτερες. Ακριβώς επειδή το ΘF αποτελεί θεατρική αισθητική μέθοδο, είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός του ΑΠ με το μάθημα της θεατρικής αγωγής σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, ώστε

να μπορούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τα θεατρικά μέσα που θα τους διευκολύνουν για την πραγματοποίησή του στο σχολικό πλαίσιο.

Παράλληλα, είναι αναγκαία η επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους τρόπους εφαρμογής των μεθόδων της θεατροπαιδαγωγικής εν γένει και του ΘΦ. Αυτό αποτελεί παιδαγωγική αναγκαιότητα ώστε να μπορεί ο δάσκαλος να αναλάβει πέραν των υπόλοιπων ρόλων του και αυτόν του εμπυχωτή και joker, καθώς είναι αναγκαία η καλλιέργεια των εκφραστικών του μέσων αλλά και της προσωπικής του ενδυνάμωσης ώστε να ανταποκριθεί στις πολυσύνθετες απαιτήσεις των μεθόδων της παιδαγωγικής του θεάτρου. Το ζήτημα αυτό, αποτελεί ενδεχομένως ένα νέο θέμα προς συζήτηση και περαιτέρω έρευνα.

Εν κατακλείδι, με απαρχή το ΘΦ το σημερινό δημοτικό σχολείο μετασχηματίζεται από χώρος παροχής ακαδημαϊκών γνώσεων σε συλλογικό χώρο ενεργής δράσης όπου οι μαθητές αποκτούν αναγκαίες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις δημιουργικές προκλήσεις και αβεβαιότητες που επιφυλάσσει το μέλλον (Apple, 1971). Μέσω του ΘΦ το πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει ένα πολιτισμικό πεδίο μετασχηματισμού, και το ΘΦ ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που θα οδηγήσει σε μία συνειδητή υπεράσπιση μιας πιο ρεαλιστικής προοπτικής της διδασκαλίας και της διαλεκτικής της κοινωνικής αλλαγής. Στα πλαίσια ενός μιας τέτοιας παιδαγωγικής προοπτικής, οι μαθητές αναπτύσσουν τις αναγκαίες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν την άγνωστη, προς το παρόν, μελλοντική πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(4), 27–40.

Ανακτήθηκε στις 23-09-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://sci-hub.st/10.1007/BF02287080>

Blackburn, J. (2000). *Understanding Paulo Freire: reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach*. *Community Development Journal*, 35(1), 3–15.

Ανακτήθηκε στις 26-9-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1093/cdj/35.1.3>

Boal, A., Epstein, S. (1990). Invisible Theatre: Liege, Belgium, 1978. *TDR*, 34, 3, 24-34.

Ανακτήθηκε στις 07-09-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

https://sci-hub.tw/https://www.jstor.org/stable/1146066?seq=1#page_scan_tab_contents

Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. London: Routledge.

Boal, A. (2001) *Hamlet and Baker's Son. My Life in Theatre and Politics*, Routledge, London.

Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. New York: Routledge.

Ανακτήθηκε στις 01-07-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

http://www.calxl.nl/media/uploads/files/Boal_The_aesthetics_of_the_opressed.pdf

Bolton, G. (1985) Changes in thinking about drama in education, *Theory Into Practice*, 24, 3, 151-157.

Ανακτήθηκε στις 22-02-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/00405848509543166>

Council of Europe. (2003). “Declaration for Intercultural education in the European context”. Intercultural education: managing diversity. strengthening democracy (21st session), Athens, Greece, 10-12 November 2003.

Ανάκτηση 04-04-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/1Council_of_Europe.pdf

Day, L. (2002). "Putting yourself in other's people's shoes": The use of Forum Theatre to explore refugee and homeless issues in schools. *Journal of Moral Education*, 31, 1, 21-34.

Ανακτήθηκε στις 11-07-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/03057240120111418>

Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21-42.

Ανακτήθηκε στις 17-11-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>

Gökdağ, E. (2014). Augusto's Boal's The Joker System. *IDIL*, 14, 27-37.

Ανακτήθηκε στις 13-07-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

https://pdfs.semanticscholar.org/d6b3/706cd5fb9b80a448ecb34fba25954276ef23.pdf?_ga=2.77290389.1091169925.1568556457-282442172.1568556457

Gourd, K. M. & Gourd, T. Y. (2011). *Enacting Democracy: Using Forum Theatre to Confront Bullying. Equity & Excellence in Education*, 44(3), 403-419.

Ανακτήθηκε στις 12-02-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/10665684.2011.589275>

Green, Sharon, L. (2001). Boal and Beyond: Strategies for Creating Community Dialogue. *Theatre*, 31, 3, 47-61.

Ανακτημένο στις 18-09-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1162/105420498760308364>

Hickey-Moody, A.C. & Kipling, A. (2015). The Practice of Dorothy Heathcote as a Pedagogy of Resistance. Στο: Anna Hickey Moody and Tara Page, *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. London: Rowman and Littlefield

Ανακτημένο στις 25-03-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

https://www.academia.edu/13122383/Arts_Pedagogy_and_Cultural_Resistance_New_Materialisms

Jeffs T. & Smith M. (1990), Educating informal educators in Jeffs T. and Smith M (1990) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.

Katsaridou, M. & Koldobika V. (2014). Theatre of the Oppressed as a tool of educational and social intervention: the case of Forum Theatre. Στο Στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας Α. & Παυλίδης Π. (επιμ.) *Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης* : 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Κριτική Εκπαίδευση, 23-26 Ιουνίου 2014. Πρακτικά (σ.334-356) Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτημένο στις 12-09-2019 από το διαδικτυακό τόπο :

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39128423/proceedings_iv_icce_volume_2_en.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAlexandra_Kollontai_and_Inessa_Armand_H.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200209%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200209T113418Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=b2bce0f9bca82caa66af7842f77ee0f95dbe1fbf9cc372274c2cc0cdda73f2d1#page=361

Kaye C. & Ragusa G. (1998). *Boal's Mirror: Reflections for Teacher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998)

Robinson, K. (2008). *Changing Education Paradigms*.

Ανακτημένο στις 12-12-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

http://www.cfpscoursweb.com/pluginfile.php/1099/block_html/content/RSA%20%20Ken%20Robinson%20Lecture%20-%20transcript.pdf

Landy, R.,J. & Montgomery, D.T. (2012). *Theatre for change: Education, Social Action and Therapy*. New York: Palgrave Mcmillan.

Ανακτημένο στις 01-03-2020 από το διαδικτυακό τόπο:
https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=htscBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=ken+robinson+how+to+change+education&ots=6wN4FI7yQy&sig=oje0zgPNCfIkBlVsP38GHZBlSMM&redir_esc=y#v=onepage&q=ken%20robinson&f=false ????

Papadopoulou, V. , Papadopoulos, S., Maroudas, I. (2017). The influence of Tutored Dramatic Play on the Social Relations of students in the fifth grade of Primary School. *Menon: Journal of Educational Research*, 4, 176-194

Ανακτήθηκε στις 25-04-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

http://www.edu.uowm.gr/site/system/files/menon_issue_4th_032017_draft_2.pdf#page=176

Saldaña, J. (2005). Theatre of the Oppressed with Children: A Field Experiment, *Youth Theatre Journal*, 19:1, 117-133. Ανακτήθηκε στις 18-02-2020 από το διαδικτυακό τόπο: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/08929092.2005.10012580>

Shklovsky, V. (2015). Art as Device. *Poetics Today*, 36(3), 151-174. Ανακτήθηκε στις 19-02-2021 από το διαδικτυακό τόπο: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1215/03335372-3160709>

Smith, A.L. (1996). *Forum Theatre and the Role of the Joker: Social Activist, Educator, Therapist, Director: The Changing Perspectives of Canadians Jokers*. (Διπλωματική Εργασία). University of Alberta: Edmonton, Alberta.

Ανακτήθηκε στις 06-09-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://era.library.ualberta.ca/items/8037aad8-1b85-48df-ada0-4d5f043c6e74/view/6d390042-e705-42e3-896a-a9c4e4fd7ef5/MM18182.pdf>

Somers, J. (2000). Learning in Drama. Στο E. Winner, L.Hetland, (Eds.) *Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes: 24-26 August 2000*. (σσ.108-116). Los Angeles, California: The Getty Center.

Ανακτήθηκε στις 15-04-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<http://getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>

Sullivan, J. & Lloyd, R. S. (2006) The Forum Theatre of Augusto Boal: A Dramatic Model for Dialogue and Community-Based Environmental Science, *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability*, 11:6, 627-646.

Ανακτήθηκε στις 09-04-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/13549830600853684>

- Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Boal, A. (1981). *Το θέατρο του Καταπιεσμένου*, (Ε.Μπραουδάκη, μεταφρ.), Αθήνα: Θεωρία.
- Boal, A. (2009). Μήνυμα για την Παγκόσμια Ημέρα Θεάτρου 27 Μαρτίου 2009, (Β.Μαντέλη, Ν.Παναγιώτου, μεταφρ.), *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 10-11.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*, (Μ. Παπαδήμα, μεταφρ.), Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Brecht, B. (1974). *Μικρό Όργανο για το Θέατρο*, (Δ.Μυράτ, μεταφρ.), Αθήνα: Πλειας.
- Brecht, B.(2000). *Η ζωή του Γαλιλαίου*. (Σ.Ευαγγελάτος, μεταφρ.) Αθήνα: Ερμής
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την Παιδική και Νεανική Ηλικία*, (Θ. Γραμματάς, μεταφρ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Freire, P. (1974). *Η Αγωγή του Καταπιεσμένου*, (Γ. Κρητικός, μεταφρ.), Αθήνα: Κέδρος
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*, (Σ. Τσάμης, μεταφρ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ανακτήθηκε στις 28-08-2019 από το διαδικτυακό τόπο:
<https://eleuantas.espivblogs.net/files/2016/04/cf80ceaccebf85cebbcebf-cf86cf81ceadceb9cf81ceb5-cf80cebfcebbceb9cf84ceb9cf83cf84ceb9cebaceae-ceb4cf81ceaccf83ceb7-ceb3ceb9ceb1-cf84.pdf>
- Freire, P. (2008). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*, (Μ. Νταμπαράκης, μεταφρ.), Αθήνα: Επίκεντρο
- Freire, P. & Shor, I. *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*, (Γ. Κουλαουζίδης, μεταφρ.), Αθήνα: Μεταίχμιο
- Gardner, H. (2006). *Πως το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο*, (Α. Βεργιοπούλου μετάφρ.), Αθήνα: Ατραπός

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.. Στο Γρόλλιος, Π. Γούναρη (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Guntenberg, 63-120.

McDonald, S. & Rachel, D. (2001). Το θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 42- 49.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μία επισκόπηση ,(Β. Παππή, μετάφρ.), Στο Γ. Γρόλλιος, Π.Γούναρη (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Guntenberg, 279-330.

Νίτσε, Φρ, (2016). *Η γέννηση της Τραγωδίας ή Ελληνισμός και Απαισιοδοξία*, (Χ. Μαρσέλλος, μεταφρ.), Αθήνα: Εστία.

Σάντος, Μπ. (2015α). Ένα μονοπάτι που σχηματίζεται όσο το περπατάμε: Θέατρο του Καταπιεσμένου-Ιστορική Αναδρομή, (Γ. Θεοδωροπούλου, μεταφρ), *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 30-35.

Σάντος, Μπ. (2015β). Σύγκρουση: το ερώτημα του Θεάτρου Φόρουμ, (Σ.Κομπόγιωργας, μεταφρ.), *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 36-39.

Westphalen, K. (1998) *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων – Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*, (Γ. Πυργιωτάκης, μεταφρ.), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης,.

- Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Άλκιστις (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αραμπατζή, Φ., Γεωργόπουλος, Α., Λενακάκης, Α. & Μπακιρτζής, Κ. (2015). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 124-131.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βασιλείου, Χ (2015). Οι τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και η παιδαγωγική τους διάσταση: κριτική θεώρηση στις προοπτικές και στους περιορισμούς της χρήσης του Θεάτρου Φόρουμ μέσα στη σχολική τάξη. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 16 110-115

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2015). Τα θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και οι τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 94-97.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Η διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2011). *Το θέατρο στο σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς Τ. (2011). *Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση

Γραμματάς, Θ. (2013). Θέατρο και Πολιτισμός σε σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον. Παραδοτέο του έργου ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ “*Το θέατρο ως μορφολογικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία*” που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το ΕΣΠΑ. Αρ: MIS 375274.

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζώνιου, Χρ. (2003). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, χ.σ.

Ανακτήθηκε στις 21-05-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<http://theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T4/T4%20Zoniou.pdf>

Ζώνιου, Χρ. (2015). Αουγκούστο Μπόάλ (1931-2009). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 16-23.

Ζώνιου, Χρ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ανακτήθηκε στις 18-06-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45687/14873.pdf?sequence=1>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2003), *Ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων

Ανακτήθηκε στις 20-11-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2003), *Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία Δημοτικού Σχολείου ανά τάξη*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων

Ανακτήθηκε στις 20-11-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<http://ebooks.edu.gr/new/allcourseshtml.php>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων

Ανακτήθηκε στις 22-02-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<http://www.iep.edu.gr/el/thriskoftika-odigoi-ekpaideftikoy>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων

Ανακτήθηκε στις 22-02-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%98%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%A0%CE%A3%20%CE%98%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

Καβάφης, Κ.Π. (1999). *Απαντα Ποιητικά*. Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τόμος Β', Αθήνα: Αυτοέκδοση

Κοντάκος, Π. (2009). *Το Ευρωπαϊκό σύστημα αξιών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική Διατριβή)*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Ανακτήθηκε στις 30-10-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/28790/1/28790.pdf>

Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μ. Βαλλιανάτος, Α. (2019). *Ο θρησκευτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση και την κοινωνική παρέμβαση*. Στο «Κι αν ήσουν εσύ;» Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων (σ. 116-124). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 04-04-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/2019Ki_an_hsoun_esy_WEB.pdf?ver=2020-02-14-144647-127

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., (2017). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. Στο Μητροπούλου, Αγοραστούδης, Ηλιάδης (επιμ.) *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων, 20-21 Μαΐου 2017, Πρακτικά (σ. 8-13). Θεσσαλονίκη

Ανακτημένο στις 12-04-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://kmaked.pde.sch.gr/site/images/PRAKTIKA/PRAKTIKA-SYNEDRIOU-THEOLOGIAS-1.pdf>

Λενακάκης, Α. & Τσιπούρας, Στ. (2015). *Αγωγή προς δημιουργούσα Τέχνη: Το παιδαγωγικό αξίωμα του Μίλτου Κουντουρά και οι παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές διαστάσεις του στην αγωγή και την παιδεία των παιδιών και των νέων σήμερα*. Στο Γρόλιος, Γ., Λιάμπας Α. & Παυλίδης Π. (επιμ.) *Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης* : 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Κριτική Εκπαίδευση, 23-26 Ιουνίου 2014. Πρακτικά (σ.667-689) Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ανακτημένο στις 12-09-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://www.dropbox.com/s/fduvgumea0lzeifr/7.IV.09%20%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%8D%CF%83%CE%B1%20%CF%84%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7.pdf?dl=0>

Λενακάκης, Α. & Κολτσίδα Μ. (2018). *Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης*. Στο Κατσιαμπούρα, Γ., Παυλίδης, Π. (επιμ.) *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών*: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης, 20-22 Απριλίου 2018. Πρακτικά (σ. 422-433). Θεσσαλονίκη

Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο:

<https://www.openbook.gr/i-kritiki-ekpaideysi-gia-to-scholeio-ton-koinonikon-anagkon/>

Λειβαδίτης, Τ. (2009). *Ο άνθρωπος με το ταμπούρλο*. Αθήνα: Κέρδος.

Μακρυνικόλα, Α. (1981). *Αφιέρωμα στον Γιάννη Ρίτσο*, Αθήνα, Κέδρος.

Μάνου, Β. (2006). *Σχέση της κριτικής με τη δημιουργική σκέψη και στρατηγικές διδασκαλίας τους*. Στο Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 13-14 Μαΐου 2006. Πρακτικά (σ.82-98): Αθήνα

Ανακτημένο στις 13-02-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/manou.pdf

Μάρκαρης, Π (1982). *Ο Μπρεχτ και ο διαλεκτικός υλισμός*. Αθήνα: Ιθάκη

Ματσαγγούρας, (2003α). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, (2003β). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας

Μπένετ, Τ. (1983). *Φορμαλισμός και Μαρξισμός*. Αθήνα: Νεφέλη

Μποέμη, Ν. (2012). Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σ. 273-280). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτημένο στις 29-07-2019 από το διαδικτυακό τόπο: <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/D10Mpoemi%20ndn%20Gr.pdf>

Μποέμη, Ν. (2015). «Πάρε...forum κι έλα!»: 1η Πανελλήνια Συνάντηση Ομάδων Θεάτρου του Καταπιεσμένου, 6-8 Σεπτεμβρίου 2013. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 16, 156-162.

Ανακτημένο στις 15-04-2019 από το διαδικτυακό τόπο:
<http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20McDonald.pdf>

Παπαδόπουλος, Κ. (2015). Η αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής στις σύγχρονες συνθήκες καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης: Η συμβολή του κριτικού παιδαγωγού Peter McLaren. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 3(3), 145-170.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Εφαρμογές. Παραδοτέο του έργου ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ “*Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία*” που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το ΕΣΠΑ. Αρ: MIS 375274.

Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Τα διδακτικά έργα του Μπέρτολτ Μπρεχτ στην εποχή μας. Σε Κεντρική Επιτροπή του ΚΚΕ (επιμ.) *Μπέρτολτ Μπρεχτ Για τους σεισμούς που μέλλονται να ‘ρθουν* (σ.279-292). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή

Παπακώστα, Αλ. (2015). *Το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος αλλαγών και ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη*.

Ανακτήθηκε στις 18-05-19 από το διαδικτυακό τόπο:
<http://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CF%89%CE%BD-toy-augusto-boal%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%83/>

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ρίζου, Α. (2015). *Η σχέση της Παιδαγωγικής του Paulo Freire με το Θέατρο του Augusto Boal* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ανακτήθηκε στις 21-05-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://ikee.lib.auth.gr/record/282620/files/GRI-2016-16340.pdf>

Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις. *Action Researcher in Education*, 4, 20-42

Φτερνιάτη, Α. (2007). *Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 24-12-2009 από το διαδικτυακό τόπο: http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/afterniati/panmio_iwanninwn_to_neo_ap.pdf

- Ηλεκτρονικές Πηγές και Ιστοσελίδες

Morrison, R.B. (2004, April). How Creativity, Education and the Arts Shape a Modern Economy. Interview Sir Ken Robinson: *Education Commission of the States*
<https://www.ecs.org/clearinghouse/60/51/6051.pdf>

Thetocteam (18, Οκτώβριος 2019) Φολέγανδρος: Μαθητές δημοτικού σκότωσαν με κλωτσιές τυφλή γάτα. *Thetoc*.
Ανακτήθηκε στις 24-11-2019 από: <https://www.thetoc.gr/koinwnia/article/folegandros-mathites-dimotikou-skotwsan-me-klwtsies-tufl-i-gata-binteo/>

Αντωνόπουλος, Θ. (2018, Φεβρουάριος 20) Γιατί αυξάνονται με δραματικούς ρυθμούς οι άστεγοι στην Αθήνα: *Lifo*
Ανακτήθηκε στις 15-11-2019 από: https://www.lifo.gr/articles/greece_articles/180816/giati-ayksanontai-me-dramatikoys-rythmoys-oi-astegoi-stin-athina

Άρθρο 16 - Νόμος 4039/2012 - Κακοποίηση των ζώων, Ανακτήθηκε στις 12-01-2020 από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n-4039-2012/arthro-16-nomos-4039-2012-kakopoiisi-ton-zoon>

Η οργισμένη ομιλία της Γκρέτα Τούνμπεργκ προς τους παγκόσμιους ηγέτες (2019, Σεπτέμβριος, 24). Η εφημερίδα των Συντακτών. Ανακτήθηκε στις 20-12-2019 από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.efsyn.gr/node/211970>

Ιγνατιάδης, Β. (2019, Οκτώβριος, 18) Αγωγή 50.000€ σε δασκάλα που υπερασπίστηκε την εκπαίδευση προσφυγόπουλων: Έθνος

Ανακτήθηκε στις 12-02-2020 από το διαδικτυακό τόπο: https://www.ethnos.gr/ellada/67394_agogi-50000eu-se-daskala-poy-yperaspistike-tin-ekpaideysi-prosfygopoylon

Σαπουντζή, Ε. (1998, Ιούλιος 19) Πολιτισμός: Αουγκούστο Μπόαλ. *Το Βήμα*.

Ανακτήθηκε στις 29-07-2019 από το διαδικτυακό τόπο:

<https://www.tovima.gr/2008/11/24/culture/aoygkoysto-mpoal/>

Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ζώων, Ανακτήθηκε στις 12-01-2020 από το διαδικτυακό τόπο:

<http://www.naturagraeca.com/ws/10,9,103,1,1,%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%CF%81%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%94%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%96%CF%8E%CF%89%CE%BD>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1α



Μ. κ. Αλέξ, κλασμένο πενήντα, δύο σκεδόν μια τριπλά παρά στο πάρκο του Κουτσου. Φωτο: Πάρις Ταβήρας/LIFO



Ο κ. Γεωργίου «έδωκε» «καθίσματα» στο κέντρο της πόλης κατά τη διάρκεια εκκλήσεων βίαιης «καθάρσις» κι έκανε ημερήσιο πρόγραμμα σε υπηρεσίες, συστάσε και κοινωνικούς φορείς. Φωτο: Πάρις Ταβήρας/LIFO

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1β

Ο κ. Αλέξανδρος Αλιφέρης, εξηντάρης πια, είναι ένας άνθρωπος ζωντανός κι ανοιχτόκαρδος, παρά τις δυσκολίες του.

Μεγαλωμένος στου Ζωγράφου, εργαζόταν οδηγός σε πούλμαν και βυτιοφόρα: «Εβγαζα καλά λεφτά αλλά τα έτρωγα την άλλη ώρα, σκεφτόμουνα βλέπεις πολύ με το κάτω κεφάλι, αν με εννοείς!», λέει.

Άγαμος, μόνος, με προβλήματα υγείας, ευτυχώς όχι ιδιαίτερα σοβαρά, είναι δυο χρόνια τώρα στην ανάγκη περιμένοντας να βγει η έστω πενιχρή του σύνταξη – έχει, λέει 6.500 ένσημα παρότι έχει δουλέψει για πολλά περισσότερα.

Στο μεταξύ πορεύεται με το εισόδημα αλληλεγγύης και τη συνδρομή φίλων και γνωστών.

Μέχρι το '13 είχε ένα δικό του σπιτάκι, εξ ημισείας με συγγενή, το πούλησαν όσο-όσο αλλά το μερίδιό του, ένεκα κάποιες βασικές υποχρεώσεις και ανάγκες, σύντομα εξανεμίστηκε.

Έκτοτε φιλοξενείται δεξιά-αριστερά, κάποιες φορές την έβγαλε στο ύπαιθρο, ενώ από τις αρχές Γενάρη βρίσκεται απάγκιο στο Υπνωτήριο των Γιατρών του Κόσμου.

«Μου αρέσει εδώ γιατί κάνω παρέες και χαβαλέ, ε, καμιά φορά βγαίνουν και γκρίνιες αλλά μέσα στη ζωή είναι κι αυτά, βασανισμένοι άνθρωποι έρχονται εδώ».

Την ημέρα τη βγάζει στα καφέ και στη γύρα, «αλητεία είμαι, μη νομίζεις!», χωρατεύει.

Τρώει σε συσσίτια και κοινωνικές κουζίνες, περνάει συχνά κι από την παλιά του γειτονιά, όλο κάποιον, λέει, θα πετύχει και κάνει υπομονή κάνα χρόνο ακόμα, «να βγει εκείνη η παλιοσύνταξη και να πιάσω ένα κεραμίδι».

(Πηγή:https://www.lifo.gr/articles/greece_articles/180816/giati-ayksanontai-me-dramatikoys-rythmoys-oi-astegoi-stin-athina)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2α

Φολέγανδρος: Μαθητές δημοτικού σκότωσαν με κλωτσιές τυφλή γάτα (βίντεο)

Η Εισαγγελία Πρωτοδικών Νάξου σχημάτισε δικογραφία εις βάρος δύο μαθητών Δημοτικού οι οποίοι σκότωσαν με κλωτσιές μία γάτα.

ΓΡΑΦΕΙ: THE TOC TEAM
PUBLISHED 18 ΟΚΤ. 19 (07:24)



Το βίντεο ήρθε στη δημοσιότητα από την ιστοσελίδα zoosos.gr και δείχνει τους μαθητές να κακοποιούν τη γάτα με έναν εξ αυτών μάλιστα να την κλωτσά επανειλημμένως στο κεφάλι.

Το περιστατικό συνέβη την περασμένη Τρίτη στον προαύλιο χώρο και σε πισίνα κλειστού αυτή την εποχή ξενοδοχείου.

Τα όσα συνέβησαν αντιλήφθηκε ιδιοκτήτρια ξενοδοχείου που άκουσε τις φωνές της γάτας. Η γυναίκα ρώτησε τα δύο παιδιά τι είχε συμβεί και εκείνα, όπως λέει η ίδια, της απάντησαν ότι μια από τις αδέσποτες γάτες είχε πέσει στην άβεια πισίνα του διπλανού ξενοδοχείου.

Η γυναίκα αναζήτησε τη γάτα και την εντόπισε νεκρή.

Αναζητώντας υλικό από τις κάμερες ασφαλείας εντόπισε τι ακριβώς είχε συμβεί.

Στο οπτικό υλικό αυτό φαίνονται τα δύο παιδιά αρχικά να καταδιώκουν το ζώο και να του πετούν αντικείμενα. Η γάτα η οποία ήταν τυφλή έπεσε μέσα στην πισίνα. Εκεί το ένα από τα δύο αγόρια την κλωτσά πριν τελικά οι δύο μαθητές αποχωρήσουν να μην είχε συμβεί τίποτα.

Η γυναίκα μίλησε στο zoosos.gr και είπε πως όταν ενημερώθηκε ο πατέρας του ενός από τα παιδιά, η απάντησή του ήταν «παιδιά είναι».

Η προϊσταμένη της Εισαγγελίας Πρωτοδικών Νάξου έδωσε εντολή εκτός από την κατεπείγουσα προανάκριση να βεβαιωθεί και διοικητικό πρόστιμο 30.000 ευρώ σε βάρος των γονέων του αγοριού που κλωτσάει τη γάτα.

(Πηγή: <https://www.thetoc.gr/koinwnia/article/folegandros-mathites-dimotikou-skotwsan-me-klwtsies-tufli-gata-binteo/>)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2β

Άρθρο 1
Όλα τα ζώα γεννιούνται με ίσα δικαιώματα στη ζωή.



Άρθρο 6
Η εγκατάλειψη ενός ζώου συντροφιάς θεωρείται πράξη απάνθρωπη και εξευτελιστική.



Άρθρο 11
Κάθε πράξη που χωρίς λόγο προκαλεί θάνατο ζώου είναι έγκλημα απέναντι στη ζωή.



Άρθρο 2
Ο άνθρωπος οφείλει να σέβεται τη ζωή κάθε ζώου. Κάθε ζώο δικαιούται φροντίδα, προσοχή και προστασία από τον άνθρωπο.



Άρθρο 7
Τα ζώα που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στον άνθρωπο πρέπει να ξεκουράζονται, να τρέφονται ικανοποιητικά και να εργάζονται λογικά.



Άρθρο 12
Κάθε πράξη που προκαλεί θάνατο μεγάλου αριθμού άγριων ζώων αποτελεί γενοκτονία, έγκλημα απέναντι στο είδος.

Άρθρο 3
Κανένα ζώο δεν πρέπει να υποβάλλεται σε κακομεταχείριση.



Άρθρο 8
Οποιοσδήποτε πειραματισμός πάνω στα ζώα, δεν πρέπει να προκαλεί σωματικό ή ψυχικό πόνο.



Άρθρο 13
Σεβασμός επιβάλλεται ακόμη και στο νεκρό ζώο. Κάθε σκληρή βία, εκτός από ενημερωτική, στην τηλεόραση και το σινεμά, με θύματα ζώα πρέπει να απαγορευτεί.



Άρθρο 4
Η στέρηση ελευθερίας του ζώου ακόμη κι αν γίνεται για μορφωτικούς σκοπούς είναι απαράδεκτη.



Άρθρο 9
Τα ζώα που εκτρέφονται για τη διατροφή του ανθρώπου πρέπει να στεγάζονται, να τρέφονται και να θανατώνονται χωρίς πρόκληση πόνου και αγωνίας.



Άρθρο 14
Τα δικαιώματα του ζώου πρέπει να κατοχυρωθούν απ' τους νόμους, όπως ακριβώς και τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Άρθρο 5
Κάθε κατοικίδιο ζώο δικαιούται να ζήσει με τις συνθήκες ζωής και ελευθερίας που αντιστοιχούν στο είδος του.



Άρθρο 10
Απαγορεύεται η εκμετάλλευση των ζώων για τη διασκέδαση των ανθρώπων.



Παγκόσμια Διακήρυξη Δικαιωμάτων των Ζώων

BY ELMplex

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3β

Ένα παλιό μήνυμα για το σύγχρονο κόσμο

Το παρακάτω κείμενο χρονολογείται γύρω στα 1855 και αποτελεί την απάντηση του Σιατλ, αρχηγού μιας φυλής Ινδιάνων, στον πρόεδρο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής Φραγκλίνο Πηρς, ο οποίος ζήτησε από τους Ινδιάνους να πουλήσουν τη γη τους στην αμερικανική κυβέρνηση. Η πρόταση αυτής της αγοραπωλησίας ήταν εντελώς ξένη στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής των Ινδιάνων, ο δεσμός των οποίων με τη φύση είναι ιερός και αδιάσπαστος, όπως η αδερφική αγάπη. Ο Σιατλ εκφράζει με περηφάνια και σεβασμό στην παράδοση τον τρόπο σκέψης της φυλής του, ο οποίος διαφέρει πλήρως από τις υλικές αξίες και τον κατακτητικό πολιτισμό των λευκών. Οι σκέψεις που διατυπώνει ο Σιατλ απέχουν από εμάς ενάμιση σχεδόν αιώνα, είναι όμως εξαιρετικά επίκαιρες στην εποχή μας, τώρα που όλοι πλέον βιώνουμε τις ολέθριες συνέπειες από την υπερβολική εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, τη μόλυνση του περιβάλλοντος και τη διαρκώς επεκτεινόμενη οικολογική καταστροφή του πλανήτη μας

Ο μεγάλος αρχηγός στην Ουάσιγκτον **μηνάει*** πως θέλει να αγοράσει τη γη μας. Ο μεγάλος αρχηγός μηνάει ακόμα λόγια φιλικά και καλοθέλητα. Καλοσύνη του, γιατί ξέρομε πως αυτός λίγο τη χρειάζεται αντίστοιχα τη φιλία μας. Την προσφορά του θα τη μελετήσομε, γιατί ξέρομε πως, αν δεν το πράξομε, μπορεί ο λευκός να προφτάσει με τα όπλα και να πάρει τη γη μας.

Πώς μπορείτε να αγοράζετε ή να πουλάτε τον ουρανό - τη ζέστα της γης; Για μας μοιάζει παράξενο. Η δροσιά του αγέρα ή το άφρισμα του νερού ωστόσο δε μας ανήκουν. Πώς μπορείτε να τα αγοράσετε από μας; Κάθε μέρος της γης αυτής είναι ιερό για το λαό μου. Κάθε αστραφτερή πευκοβελόνα, κάθε αμμούδα στις ακρογιαλιές, κάθε θολούρα στο σκοτεινό δάσος, κάθε ξέφωτο και κάθε ζουζούνι που ζουζουνίζει είναι, στη μνήμη και στην πείρα του λαού μου, ιερό.

Ξέρομε πως ο λευκός δεν καταλαβαίνει τους τρόπους μας. Τα μέρη της γης, το ένα με το άλλο, δεν κάνουν γι' αυτόν διαφορά, γιατί είναι ένας ξένος που φτάνει τη νύχτα και παίρνει από τη γη όλα όσα τού χρειάζονται. Η γη δεν είναι αδερφός του, αλλά εχθρός που πρέπει να τον κατακτήσει, και αφού τον κατακτήσει, πηγαίνει παρακάτω.

Με το **ταμάχι*** που έχει θα καταπιεί τη γη και θα αφήσει πίσω του μια έρημο. Η όψη που παρουσιάζουν οι πολιτείες σας, κάνει κακό στα μάτια του ερυθρόδερμου. Όμως αυτό μπορεί και να

συμβαίνει επειδή ο ερυθρόδερμος είναι άγριος και δεν καταλαβαίνει.

Αν αποφασίσω και δεχτώ, θα βάλω έναν όρο. Τα ζώα της γης αυτής ο λευκός θα πρέπει να τα μεταχειριστεί σαν αδέρφια του. Τι είναι ο άνθρωπος δίχως τα ζώα; Αν όλα τα ζώα φύγουν από τη μέση, ο άνθρωπος θα πεθάνει από μεγάλη εσωτερική μοναξιά, γιατί όσα συμβαίνουν στα ζώα, τα ίδια συμβαίνουν στον άνθρωπο.

Ένα ξέρομε, που μπορεί μια μέρα ο λευκός να το ανακαλύψει: ο Θεός μας είναι ο ίδιος Θεός. Μπορεί να θαρρείτε πως Εκείνος είναι δικός σας, όπως ζητάτε να γίνει δική σας η γη μας. Αλλά **δεν το δυνόσαστε**.* Εκείνος είναι Θεός των ανθρώπων. Και το έλεός Του μοιρασμένο απaráλλαχτα σε ερυθρόδερμους και λευκούς. Αυτή η γη Του είναι ακριβή. Όποιος τη βλάπτει, καταφρονάει το Δημιουργό της. Θα περάσουν οι λευκοί - και μπορεί μάλιστα γρηγορότερα από άλλες φυλές. Όταν **μαγαρίζεις*** συνέχεια το στρώμα σου, κάποια νύχτα θα πλαντάξεις από τις μαγαρισιές σου. Όταν όλα τα βουβάλια σφαχτούν, όταν όλα τα άγρια αλόγατα μερέψουν, όταν την ιερή γωνιά του δάσους τη γιομίσει το ανθρώπινο χνότο και το θέαμα των φουντωμένων λόφων το κηλιδώσουν τα σύρματα του τηλεγράφου με το βουητό τους, τότες πού να βρεις το **ρουμάνι**;* Πού να βρεις τον αϊτό; Και τι σημαίνει να πεις έχε γεια στο φαρί* σου και στο κυνήγι; Σημαίνει το τέλος της ζωής και την αρχή του θανάτου.

Πουθενά δε βρίσκεται μια ήσυχη γωνιά μέσα στις πολιτείες του λευκού. Πουθενά δε βρίσκεται μια γωνιά να σταθείς να ακούσεις τα φύλλα στα δέντρα την άνοιξη ή το ψιθύρισμα που κάνουν τα ζουζούνια πεταρίζοντας. Όμως μπορεί, επειδή, καταπώς είπα, είμαι άγριος και δεν καταλαβαίνω - μπορεί μονάχα για το λόγο αυτόν ο **σαματάς*** να ταράζει τα αυτιά μου. Μα τι μένει από τη ζωή, όταν ένας άνθρωπος δεν μπορεί να αφουγκραστεί τη γλυκιά φωνή που βγάνει το νυχτοπούλι ή τα συνακούσματα των βατράχων ολόγυρα σε ένα βάλτο μέσα στη νυχτιά; Ο ερυθρόδερμος προτιμάει το απαλόηχο αγέρι **λαγαρισμένο*** από την καταμεσήμερη βροχή ή μοσχοβολημένο με το πεύκο. Του ερυθρόδερμου του είναι ακριβός ο αγέρας, γιατί όλα τα πάντα μοιράζονται την ίδια πνοή - τα ζώα, τα δέντρα, οι άνθρωποι. Ο λευκός δε φαίνεται να δίνει προσοχή στον αγέρα που ανασαίνει. Σαν ένας που χαροπολεμάει για μέρες πολλές, δεν **οσμίζεται*** τίποτα. Αν ξέραμε, μπορεί να καταλαβαίναμε - αν ξέραμε τα όνειρα του λευκού, τις ελπίδες που περιγράφει στα παιδιά του τις μακριές χειμωνιάτικες νύχτες, τα οράματα που ανάφτει στο μυαλό τους, ώστε ανάλογα να δέονται για την αυριανή. Αλλά εμείς είμαστε άγριοι. Μας είναι κρυφά τα όνειρα του λευκού. Και επειδή μας είναι κρυφά, θα εξακολουθήσομε το δρόμο μας. Αν τα συμφωνήσομε μαζί, θα το πράξομε, για να σιγουρέψομε τις προστατευόμενες περιοχές που μας τάξατε. Εκεί θα ζήσομε, μπορεί, τις μετρημένες μέρες μας καταπώς το θελήσομε. Όταν ο στερνός ερυθρόδερμος λείπει από τη γη, και από τη μνήμη δεν απομείνει παρά ο ίσκιος από ένα σύννεφο που ταξιδεύει στον κάμπο, οι ακρογιαλιές αυτές και τα δάση θα φυλάγουν ακόμα τα πνεύματα του λαού μου - **τι*** αυτή τη γη την αγαπούν, όπως το βρέφος αγαπάει το χτύπο της μητρικής καρδιάς. Αν σας την πουλήσομε τη γη

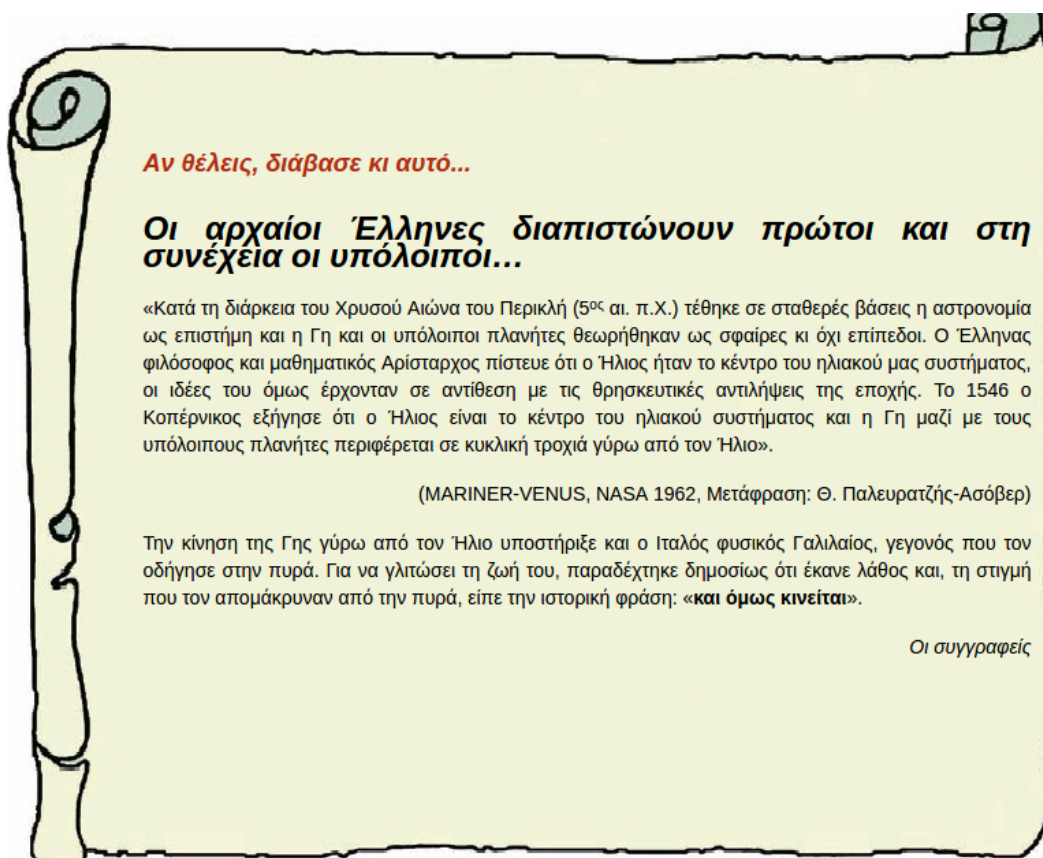
μας, αγαπήστε την, καθώς την αγαπήσαμε εμείς, φροντίστε την, καθώς τη φροντίσαμε εμείς, κρατήστε ζωντανή στο λογισμό σας τη μνήμη της γης, όπως βρίσκεται τη στιγμή που την παίρνετε, και με όλη σας τη δύναμη, με όλη την τρανή μπόρεσή σας, με όλη την καρδιά σας, διατηρήστε τη για τα τέκνα σας, και αγαπήστε την, καθώς ο Θεός αγαπάει όλους μας. Ένα ξέρομε - ο Θεός σας είναι ο ίδιος Θεός. Η γη Του είναι ακριβή. Ακόμα και ο λευκός δε γίνεται να απαλλαχτεί από την **κοινή μοίρα**.*

μτφρ. Ζήσιμος Λορεντζάτος

Το Βήμα, 16/1/1977

* **μηνάει**: στέλνει μήνυμα * **ταμάχι**: πλεονεξία * **δεν το δυνόσατε**: δεν μπορείτε * **μαγαρίζεις**: λερώνεις * **ρουμάνι**: δάσος * **φαρί**: άλογο * **σαματάς**: φασαρία * **λαγαρισμένος**: καθαρισμένος * **οσμίζεται**: μυρίζει * **τι**: γιατί * **η κοινή μοίρα**: εννοεί το θάνατο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4α



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4β

Από το Βίο του Γαλιλαίου (Μπέρτολ Μπρεχτ) (σελ. 51-58).

[αποσπάσματα από την 4η σκηνή]

[Ο Γαλιλαίος βρίσκεται στο σπίτι του στη Φλωρεντία και ετοιμάζεται να δείξει στο τηλεσκόπιο στοιχεία για την κίνηση της γης. Έχει καλέσει επιστήμονες της εποχής του.]

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Υψηλότητα, είμαι ευτυχής που έχω την τιμή παρουσία Σας να κάμω γνωστά στους κυρίους του πανεπιστημίου Σας τα αποτελέσματα των τελευταίων ερευνών μου. [...]

Ο ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ: [...] Κύριε Γαλιλέι, προτού ν' ασχοληθούμε με το περίφημο κιάλι σας, θα θέλαμε να σας παρακαλέσουμε να μας παραχωρήσετε τη χαρά μιας συζητήσεως μαζί σας. Θέμα: Είναι δυνατόν να υπάρχουν τέτοιοι πλανήτες;

Ο ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ: Μία τυπική συζήτησις.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Νόμιζα πως θά 'ταν αρκετό να κοιτάξετε μέσα απ' το τηλεσκόπιο και να πεισθείτε. [...]

Ο ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ: Ασφαλώς, ασφαλώς. — Γνωρίζετε, φυσικά, πως σύμφωνα με τις απόψεις των αρχαίων δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν αστέρια που να στρέφονται γύρω από ένα άλλο κέντρο, εκτός από τη γη... [...]

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Τι θα έλεγε η Υψηλότης Σας, αν παρατηρούσε η ίδια με το τηλεσκόπιο αυτά τα ανύπαρκτα όσο και άχρηστα άστρα;

Ο ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ: Μπαίνει κανείς στον πειρασμό να σας απαντήσει ότι, αφού το κιάλι σας δείχνει πράγματα που δεν μπορεί να υπάρχουν, δεν πρέπει νά 'ναι και πολύ αξιόπιστο. Τι λέτε; [...]

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ: Λοιπόν, οι κύριοι θα κοιτάζουν, ναι ή όχι;

Ο ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ: Ασφαλώς, ασφαλώς. [...]

Ο ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ: Γιατί να εμπλακούμε σε απεραντολογίες; Αργά ή γρήγορα ο κύριος Γαλιλέι θ' αναγκαστεί ασφαλώς να συμφιλιωθεί με τα γεγονότα. Το θέμα είναι απλούστατο. Οι πλανήτες του θα έσπαζαν τον κρυστάλλινο θόλο!

ΦΕΝΤΕΡΤΣΟΝΙ: Θα ξαφνιαστείτε βέβαια, αλλά δεν υπάρχει κρυστάλλινος θόλος.

Ο ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ: Οιοδήποτε σχολικό βιβλίο μπορεί να σας πληροφορήσει γι' αυτό, καλέ μου άνθρωπε.

ΦΕΝΤΕΡΤΣΟΝΙ: Τότε, να βγουν καινούργια σχολικά βιβλία.

ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ: Υψηλότετε, ο αξιότιμος συνάδελφός μου και εγώ ανατρέχουμε εις την αυθεντίαν αυτού τούτου του θείου Αριστοτέλους.

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ (Σχεδόν δουλικά): Κύριοί μου, άλλο η πίστη στην αυθεντία του Αριστοτέλη κι άλλο η πραγματικότητα, που μπορούμε να την αγγίξουμε με τα ίδια μας τα χέρια.[...] Αν όμως διαπιστώνετε εσείς οι ίδιοι αυτές τις κινήσεις; Ίσως τότε να παραδεχόσαστε πως δεν υπάρχουν κρυστάλλινοι θόλοι. Κύριοί μου σας ικετεύω ταπεινά να εμπιστευθείτε στα μάτια σας. [...] Στο τέλος τέλος ο άνθρωπος (Αριστοτέλης) δεν είχε και τηλεσκόπιο! [...] Θα έλεγα ότι σαν επιστήμονες δεν πρέπει να αναρωτιόμαστε που θα μας οδηγήσει η αλήθεια.

[Ακολουθεί συζήτηση του Γαλιλαίου με τους επισκέπτες για τον Αριστοτέλη. Μόλις τελειώνει η συζήτηση οι επισκέπτες φεύγουν.]

ΓΑΛΙΛΑΙΟΣ [Τρέχοντας από πίσω τους]: Αν έριχναν οι κύριοι μια ματιά απ' το τηλεσκόπιο, θά 'ταν αρκετό!

[Οι επισκέπτες δεν δέχονται να δουν από το τηλεσκόπιο και φεύγουν.]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5α

Αζίζ Νεσίν, «Σώπα μη μιλάς»

Σώπα, μη μιλάς, είναι ντροπή

κοψ' τη φωνή σου, σώπασε

κι επιτέλους

αν ο λόγος είναι άργυρος

η σιωπή είναι χρυσός.

Τα πρώτα λόγια, οι πρώτες λέξεις

που άκουσα από παιδί

έκλαιγα, γέλαγα, έπαιζα

μου έλεγαν: «Σώπα».

Στο σχολείο μου έκρυψαν την αλήθεια τη μισή

και μου έλεγαν: «Έσένα τι σε νοιάζει; Σώπα!»

Με φιλούσε το πρώτο αγόρι

που ερωτεύτηκα και μου έλεγε:
«Κοίτα, μην πεις τίποτα, και σώπα!».
Κοψ' τη φωνή σου, μη μιλάς, σώπαινε.
Κι αυτό βάστηξε μέχρι τα είκοσί μου χρόνια.
Ο λόγος του μεγάλου, η σιωπή του μικρού.
Έβλεπα αίματα στα πεζοδρόμια
«Τι σε νοιάζει, μου έλεγαν,
θα βρεις το μπελά σου, τσιμουδιά, σώπα».
Αργότερα φώναζαν οι προϊστάμενοι:
«Μη χώνεις τη μύτη σου παντού,
κάνε πως δεν καταλαβαίνεις και σώπα».
Παντρεύτηκα κι έκανα παιδιά και τα έμαθα να σωπαίνουν.
Ο άντρας μου ήταν τίμιος κι εργατικός
κι ήξερε να σωπαίνει.
Είχε μάνα συνετή που του έλεγε «σώπα».
Στα χρόνια τα δίσεχτα οι γείτονες με συμβούλευαν:
«Μην ανακατεύεσαι, πες πως δεν είδες τίποτα και σώπα».
Μπορεί να μην είχαμε με δαύτους γνωριμία ζηλευτή
μας ένωνε όμως το «σώπα».
Σώπα ο ένας, σώπα ο άλλος, σώπα οι επάνω, σώπα οι κάτω,
σώπα όλη η πολυκατοικία και όλο το τετράγωνο.
Σώπα οι δρόμοι οι κάθετοι κι οι δρόμοι οι παράλληλοι.
Κατάπιαμε τη γλώσσα μας.
Στόμα έχουμε και μιλιά δεν έχουμε.
Φτιάξαμε το σύλλογο του «σώπα»,
και μαζευτήκαμε πολλοί,
μια πολιτεία ολόκληρη, μια δύναμη μεγάλη
αλλά μουγκή!
Πετύχαμε πολλά και φτάσαμε ψηλά, μας δώσανε και παράσημα
κι όλα πολύ εύκολα, μόνο με το «σώπα».
Μεγάλη τέχνη αυτό το «σώπα».
Μάθε το στα παιδιά σου, στη γυναίκα σου και στην πεθερά σου
κι αν νιώθεις την ανάγκη να μιλήσεις, ξερίζωσε τη γλώσσα σου
και καν' την να σωπάσει.
Κοψ' τη σύρριζα.

Πέταξε την στα σκυλιά.
Το μόνο άχρηστο όργανο απ' τη στιγμή
που δεν το μεταχειρίζεσαι σωστά.
Δεν θα έχεις έτσι επιπτώσεις, τύψεις κι αμφιβολίες.
Δεν θα ντρέπεσαι τα παιδιά σου
και θα γλιτώσεις απ' το βραχνά
να μιλάς χωρίς να μιλάς
να λες «έχετε δίκιο, είμαι με σας».
Αχ, πόσο θα ήθελα να μιλήσω ο κερατάς
και δεν θα μιλάς,
θα γίνεις φαφλατάς,
θα σαλιαρίζεις αντί να μιλάς.
Κόψε τη γλώσσα σου, κοψ' την αμέσως.
Δεν έχεις περιθώρια. Γίνε μουγκός.
Αφού δε θα μιλήσεις, καλύτερα να το τολμήσεις
κόψε τη γλώσσα σου.
Για να είσαι τουλάχιστον σωστός
στα σχέδια και τα όνειρά μου
ανάμεσα σε λυγμούς και παροξυσμούς
κρατώ τη γλώσσα μου
γιατί νομίζω πως θα έρθει η στιγμή
που δε θ' αντέξω
και θα ξεσπάσω
και δε θα φοβηθώ
και θα ελπίζω
και κάθε στιγμή το λαρύγγι μου θα γεμίζω
μ' έναν φθόγγο
μ' ένα τραύλισμα
με μια κραυγή
που θα μου λείει:
ΜΙΛΑ !

ΠΑΡΑΤΗΜΑ 5β

Τάσου Λειβαδίτη, «Αν θέλεις να λήγεις άνθρωπος»

Αν θέλεις να λήγεις άνθρωπος

δεν θα πάψεις ούτε στιγμή ν' αγωνίζεσαι για την ειρήνη και για το δίκιο.

Θα βγεις στους δρόμους, θα φωνάξεις, τα χείλια σου θα
ματώσουν απ' τις φωνές
το πρόσωπό σου θα ματώσει από τις σφαίρες — μα ούτε βήμα πίσω.
Κάθε κραυγή σου μια πετριά στα τζάμια των πολεμοκάπηλων
Κάθε χειρονομία σου σα να γκρεμίζεις την αδικία.
Και πρόσεξε: μη ξεχαστείς ούτε στιγμή.
Έτσι λίγο να θυμηθείς τα παιδικά σου χρόνια
αφίνεις χιλιάδες παιδιά να κομματιάζονται την ώρα που παίζουν ανύποπτα στις πολιτείες
μια στιγμή αν κοιτάξεις το ηλιοβασίλεμα
αύριο οι άνθρωποι θα χάνονται στη νύχτα του πολέμου
έτσι και σταματήσεις μια στιγμή να ονειρευτείς
εκατομμύρια ανθρώπινα όνειρα θα γίνουν στάχτη κάτω απ' τις οβίδες.
Δεν έχεις καιρό
δεν έχεις καιρό για τον εαυτό σου
αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος.
Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος
μπορεί να χρειαστεί ν' αφήσεις τη μάνα σου, την αγαπημένη
ή το παιδί σου.
Δε θα διστάσεις.
Θ' απαρνηθείς τη λάμπα σου και το ψωμί σου
θ' απαρνηθείς τη βραδινή ξεκούραση στο σπιτικό κατώφλι
για τον τραχύ δρόμο που πάει στο αύριο.
Μπροστά σε τίποτα δε θα δειλιάσεις κι ούτε θα φοβηθείς.
Το ξέρω, είναι όμορφο ν' ακούς μια φουσαρμόνικα το βράδι,
να κοιτάς έν' άστρο, να ονειρεύεσαι
είναι όμορφο σκυμένος πάνω απ' το κόκκινο στόμα της αγάπης σου
να την ακούς να σου λέει τα όνειρά της για το μέλλον.
Μα εσύ πρέπει να τ' αποχαιρετήσεις όλ' αυτά και να ξεκινήσεις
γιατί εσύ είσαι υπεύθυνος για όλες τις φουσαρμόνικες του κόσμου, για όλα τ' άστρα, για όλες τις
λάμπες και για όλα τα όνειρα
αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος.
Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος
μπορεί να χρειαστεί να σε κλείσουν φυλακή για είκοσι ή και περισσότερα χρόνια
μα εσύ και μες στη φυλακή θα θυμάσαι πάντοτε την άνοιξη,
τη μάνα σου και τον κόσμο.

Εσύ και μες απ' το τετραγωνικό μέτρο του κελλιού σου
θα συνεχίζεις τον δρόμο σου πάνω στη γη.
Κι' όταν μες στην απέραντη σιωπή, τη νύχτα
θα χτυπάς τον τοίχο του κελλιού σου με το δάχτυλο
απ' τ' άλλο μέρος του τοίχου θα σου απαντάει η Ισπανία.
Εσύ, κι ας βλέπεις να περνάν τα χρόνια σου και ν' ασπρίζουν τα μαλλιά σου
δε θα γερνάς.
Εσύ και μες στη φυλακή κάθε πρωί θα ξημερώνεσαι πιο νέος
Αφού όλο και νέοι αγώνες θ' αρχίζουνε στον κόσμο
αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος.
Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος
θα πρέπει να μπορείς να πεθάνεις ένα οποιοδήποτε πρωινό.
Αποβραδís στην απομόνωση θα γράψεις ένα μεγάλο τρυφερό γράμμα στη μάνα σου
θα γράψεις στον τοίχο την ημερομηνία, τ' αρχικά του ονόματός σου και μια λέξη: Ειρήνη
σα να 'γραφες όλη την ιστορία της ζωής σου.
Να μπορείς να πεθάνεις ένα οποιοδήποτε πρωινό
να μπορείς να σταθείς μπροστά στα έξη ντουφέκια
σα να στεκόσουνα μπροστά σ' ολάκαιρο το μέλλον.
Να μπορείς, απάνω απ' την ομοβροντία που σε σκοτώνει
εσύ ν' ακούς τα εκατομμύρια των απλών ανθρώπων που τραγουδώντας πολεμάνε για την ειρήνη.
Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος.
[πηγή: Τάσος Λειβαδίτης, *Ποίηση*, Κέδρος, Αθήναι 1979, σ. 121-124]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5γ

Κ.Π. Καβάφης, «Che fece...il gran rifiuto»
Σε μερικούς ανθρώπους έρχεται μιὰ μέρα
πού πρέπει τὸ μεγάλο Ναί ἢ τὸ μεγάλο τὸ Ὅχι
νὰ ποῦνε. Φανερώνεται ἀμέσως ὁποῖος τῶχει
ἔτοιμο μέσα του τὸ Ναί, καὶ λέγοντάς το πέρα

πηγαίνει στὴν τιμὴ καὶ στὴν πεποίθησί του.
Ὁ ἀρνηθεὶς δὲν μετανοιώνει. Ἄν ρωτιοῦνταν πάλι,
ὄχι θὰ ξαναέλεγε. Κι' ὅμως τὸν καταβάλλει
ἐκεῖνο τ' ὄχι — τὸ σωστὸ — εἰς ὅλην τὴν ζωὴ του.

ΟΧΙ ΣΤΗ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΑΥΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΛΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΑΝΟΡΑΜΑΤΟΣ ΣΕ ΧΩΡΟ ΣΤΑΘΜΕΥΣΗΣ ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΩΝ...

...Φώναζαν τα παιδιά, οι γονείς, οι κάτοικοι και οι παλιοί μαθητές του σχολείου Πανοράματος. Το παλιό δημοτικό σχολείο Πανοράματος Θεσσαλονίκης χτίστηκε το 1927 από πρόσφυγες που ήρθαν από τον Πόντο και τη Μικρά Ασία.

Τον Απρίλιο του 2004 χορηγήθηκε άδεια οικοδόμησης διώροφου υπόγειου πάρκινγκ στο μεγαλύτερο τμήμα του αύλειου χώρου του σχολείου. Συγχρόνως δόθηκε άδεια για να κοπούν όλα τα δέντρα που βρίσκονταν στον ίδιο χώρο.

Ο σύλλογος «Ομάδα Πολιτών Πανοράματος», οι κάτοικοι, οι απόφοιτοι του σχολείου, ο Σύλλογος Αρχιτεκτόνων Θεσσαλονίκης και τα παιδιά της περιοχής ένωσαν τη φωνή τους και διεκδίκησαν δυναμικά την

διότι έτσι λύνεται το πρόβλημα σχολικής στέγης, διατηρείται η ιστορική μνήμη του σχολείου, που είναι κομμάτι της ιστορίας του Πανοράματος.

Έτσι, τον Δεκέμβριο του 2004, με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού το κτίριο του σχολείου

με τον αύλειο χώρο του χαρακτηρίστηκε ως ιστορικό διατηρητέο μνημείο.

Την Κυριακή 3 Ιουνίου 2007, στις 11 το πρωί, έγινε στην αυλή του παλιού δημοτικού σχολείου ο πρώτος ποδηλατικός γύρος δεξιοτεχνίας Πανοράματος. Διοργανώθηκε από τον Δήμο Πανοράματος και απευθυνόταν



Ι. Οι άλλοι κι εγώ

Οικογένεια, συγγενείς, φίλοι, συμμαθητές, ομάδες συνομηλίκων

Ένας ίσον Κανένας



Ένας ίσον κανένας, κανένας ίσον μηδέν.

Γιατί να μένεις μόνος όταν υπάρχει παρέα εδώ;

Οδός Σκουπιδοπόλεως και λουλουδι ουδέν.

Μα κάτι γύρω ανθίζει κι ανθίζει όταν μαζί σ' έχω εγώ.

Έχω εγώ μαζί μου την Τζέλα, έχω εγώ μαζί μου την Λέλα,

έχω εγώ μαζί μου τον Κόρνα.

Περιβόλια γίνονται οι δρόμοι, μίκυ μάους οι αστυνόμοι,

τ' όνομά μου κανείς δεν ξεχνά. Λα, λα, λα...

Ένας ίσον κανένας, έλα μαζί μας και συ.

Γιατί να μένεις μόνος όταν υπάρχουμε οι τρεις μας εδώ;

Σκηνή θα γίνει ο δρόμος

και κει θα ζούμε μαζί

Κι αν κάτι σε τρομάξει,

θα έρθω και θα το διώξω εγώ.

Γιατί έχω μαζί μου την Τζέλα,

έχω εγώ μαζί μου την Λέλα,

έχω εγώ μαζί μου τον Κόρνα.

Και τα σύννεφα είναι μπαμπάκι

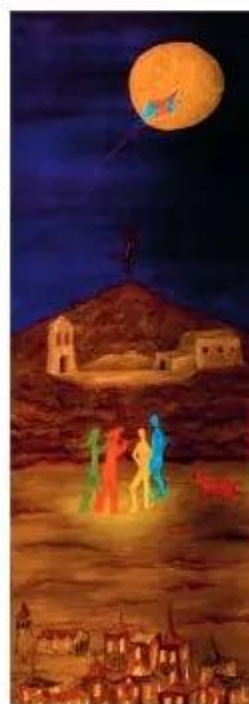
κι από σοκολάτα οι δράκοι.

Το σκοτάδι τη μέρα γεννά.

Έχω εγώ μαζί μου την Τζέλα,

έχω εγώ μαζί μου την Λέλα,

έχω εγώ μαζί μου τον Κόρνα.



Ένας ίσον κανένας, κανένας ίσον μηδέν.

Ένας ίσον κανένας, κανένας ίσον μηδέν.

Τζέλα, Λέλα, Κόρνας και ο Κλεομένης, Ένας ίσον Κανένας, Μουσική, Στίχοι: Φοίβος Δεληβοριάς

ΠΑΡΑ
ΡΤΗΜ
Α 7α

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7β

Φοίβος Δεληβοριάς «Αγόρια και Κορίτσια»

Τα αγόρια, είναι πιο δυνατά, πιο έξυπνα, πιο...αρχηγοί
Και τα κορίτσια είναι τελείως χαζά, ε; Πάμε Τζέλα!

Τα αγόρια είναι πίθηκοι δεν πλένονται ποτέ
τα κορίτσια είναι μαϊμούδες όλο μακιγιάρονται
τα αγόρια μιζοκλαίνε όταν χάσει η ομάδα
τα κορίτσια κλαίνε έτσι κι αλλιώς όλη την εβδομάδα

Έλα...

Τα αγόρια είναι μαμάκιδες πισωφουστταντατζήδες
τα κορίτσια είναι στρίγκλες και πατάν όλο τσιρίδες
τα αγόρια αν δεν νικήσουνε δεν μπαίνουν σε παιχνίδι
τα κορίτσια σε προδίδουνε για ένα δαχτυλίδι

Φύγε...

Τα αγόρια βγάζουν κάλτσες και ψοφάνε τα ποντίκια
τα κορίτσια μπογιαντίζονται για δυο μικρά μπιμπίκια
τα αγόρια εκστασιάζονται με ψευτογκατζετάκια
τα κορίτσια βάζουν ρούχα σε σκυλάκια και γατάκια

Έλα...

(αχ βρε παλιομισοφορία τι τραβάν για σας τα αγόρια, τι τραβάνε για σας τα αγόρια)
(το 'ριξες και πάλι απόψε το φαρμάκι σου κι έκανες ξανά να κλαίει το κοριτσάκι σου)

Κι όμως είναι τόσο ωραίο το ότι δεν είμαστε ίδια
σκέψου βαρετή που θα 'ταν η ζωή χωρίς παιχνίδια
Και το πιο καλό παιχνίδι είναι εκείνο που αγνοείς
που 'χει δύσκολους κανόνες κι αν νικήσεις θα χαθείς
Πως μ' αρέσουν τα κορίτσια, πως μ' αρέσουνε τ' αγόρια
πως μ' αρέσει που γκρινιάζεις
πως μ' αρέσει που βρωμάς
Ό,τι και να λες το ξέρω
πως στο βάθος μ' αγαπάς