



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**



**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**ΜΠΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΗ-ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΗ
ΣΥΓΓΡΑΦΗ**

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**Η ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΥΘΟΥ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΚΡΟΚΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ ΓΙΑΣΜΙΝ

Α.Μ.: 7551

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:
ΔΡΟΥΓΚΑ ΚΛΕΟΝΙΚΗ
ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ
ΙΩΣΗΦΕΛΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΠΑΤΡΑ, 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το τελευταίο βήμα για την ολοκλήρωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Κινηματογραφική – Τηλεοπτική Συγγραφή. Αναλογιζόμενη την πορεία μου ως εδώ, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους/ες τους/τις καθηγητές/τριες.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά, την κυρία Δρούγκα Κλεονίκη που με βοήθησε να επιλέξω το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας και ύστερα, τον κύριο Ιωσηφέλη Παναγιώτη όπως και τον Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο για την επιστημονική τους καθοδήγηση, την ουσιαστική συνεργασία τους καθώς και για τις εύστοχες παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές/τριες που υποδέχτηκαν τη θεατρική παράσταση με κέφι και χαρά και βοήθησαν στη ζωγραφική-κατασκευή σκηνικών. Τέλος, ευχαριστώ θερμά τα μέλη της οικογένειάς μου για τη στήριξη και διαρκή συμπαράστασή τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	10
1.1. Θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	10
1.2. Η Παιδαγωγική Επιστήμη και οι Θεωρίες της.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	22
2.1. Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση	22
2.2. Το θέατρο στην εκπαίδευση	26
2.3. Ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	34
3.1. Η θεατρική παράσταση: Ελίζα (1989).....	35
3.2. Η θεατρική παράσταση: Οδυσσεβάχ (1981)	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	45
4.1. Η κινηματογραφική ταινία: Η Πεντάμορφη και το Τέρας (1991).....	45
4.2. Η κινηματογραφική ταινία: Η Κοκκινοσκουφίτσα (2005).....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	58
5.1. Αναπτύσσοντας τη δημιουργική σκέψη των μαθητών	58
5.2. Οι τέχνες ως εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	69
Δημιουργικό κομμάτι.....	69
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	93
(Εντυπώσεις από τη συμμετοχή των μαθητών στην παιδική αυτή παράσταση).....	93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	94
Α. Ελληνόγλωσσες	94
Β. Ξενόγλωσσες.....	97

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ερευνά την επίδραση που έχει η τέχνη, και ειδικότερα, το θέατρο και ο κινηματογράφος στους μαθητές. Εστιάζοντας στη δραματοποίηση του μύθου, μία από τις κυριότερες μορφές του θεάτρου, η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί καινοτομία και μία εναλλακτική πρωτότυπη διδακτική πρόταση. Σκοπός της είναι να αναδείξει τα πλεονεκτήματα της δραματοποίησης του μύθου καθώς και τα οφέλη που προσδίδει στον εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό. Σε μία εποχή που συνεχώς εξελίσσεται, το σχολείο έχει την ευθύνη να προετοιμάσει τους μαθητές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Αυτό απαιτεί αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του, ενσωματώνοντας στους κόλπους του την τέχνη. Στα πλαίσια της εργασίας, εκπονήθηκε σενάριο για τη θεατρική παράσταση «Τα βατραχάκια στο αφρόγαλα» και εφαρμόστηκε στη δευτέρα τάξη στο Δημοτικό, στο οποίο εργάζεται η συγγραφέας της παρούσας εργασίας. Ως προς την υλοποίησή του, οι μικροί μαθητές διευκολύνθηκαν τόσο με την κατανόηση όσο και με την αποστήθιση των ρόλων καθώς το κείμενο ήταν γραμμένο με ομοιοκαταληξία. Το θέμα του έργου τα «άγγιξε» και ταυτίστηκαν με τα δυο μικρά αδελφάκια - βατραχάκια. Οι μαθητές -θεατές ένιωσαν χαρά με την εξερεύνηση και αγωνία για το εάν θα καταφέρουν τα βατραχάκια να σταθούν στην επιφάνεια του γάλακτος και να επιβιώσουν. Τέλος, σε επόμενη συνάντηση μετά την παράσταση, εξέφρασαν τα σχόλιά τους για το θεατρικό έργο και συζήτησαν για την αξία της αλληλεγγύης, της αισιοδοξίας και της προσπάθειας για την επίτευξη οποιουδήποτε στόχου. Συζήτησαν, επίσης, για την στήριξη και αλληλοβοήθεια των αδελφών αλλά και γενικότερα των φίλων και των άγνωστων ανθρώπων μεταξύ τους.

Λέξεις-κλειδιά:

Θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης, παιδαγωγικές θεωρίες, τέχνη στην εκπαίδευση, παιδικές θεατρικές παραστάσεις, κινηματογραφικές ταινίες για παιδιά, επίδραση της τέχνης στη δημιουργικότητα, δραματοποίηση του μύθου

ABSTRACT

This thesis investigates the impact that art, and in particular, theater and cinema have on students. Focusing on the dramatization of the myth, one of the main forms of the theater, this study is an innovation and an alternative original teaching proposal. Its purpose is to highlight the advantages of dramatizing the myth as well as the benefits it gives to the educational and student population. In an ever-evolving era, the school has a responsibility to prepare students to meet the demands of the future. This requires changes in the way it works, incorporating art into it. As part of the work, a script was prepared for theatre performance “The frogs in the frothed milk” and it was applied in the second grade at Primary School, where the author of the present work works. In terms of its implementation, the young students were facilitated both in understanding and memorizing the roles as the text was written with a rhyme. The theme of the project “touched” them and they were identified with the two little brothers-frogs. The students-spectators felt joy with exploration and anxiety about whether the frogs will be able to stand on the surface of the milk and survive. Finally, in the next meeting after the performance, they expressed their comments on the play and discussed the value of solidarity, optimism and the effort to achieve any goal. They also talked about the support and mutual help of the brothers but also of friends and strangers in general.

Λέξεις-κλειδιά:

View of educational practice, pedagogical theories, art in education, children’s theatre performances, movies for children, impact of art on creativity, dramatization of the myth

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη παιδαγωγική τοποθέτηση αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα θεσμό που προετοιμάζει τα παιδιά να ζήσουν στον κόσμο που έρχεται. Προετοιμάζει τους νέους για την κοινωνία που θα αντικαταστήσει αυτή που υπάρχει τώρα, άρα λειτουργεί προς μια κατεύθυνση προοδευτική και ανανεωτική. Ο άνθρωπος, οπλισμένος με ανθρωπιστικά ιδεώδη, πρέπει να είναι έτοιμος για τις προκλήσεις του μέλλοντος. Στο σύγχρονο κόσμο βιώνουμε τον εκδημοκρατισμό της γνώσης, τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλη τη γνώση του κόσμου. Ο παιδαγωγός είναι ο πρωτοπόρος αυτής της διαδικασίας και το εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει να κάνει πράξη τον σκοπό αυτό, να οδηγήσει τα παιδιά στη μάθηση, αξιοποιώντας τα φυσικά κίνητρα και διαμορφώνοντας μία αντίστοιχη στοχοθεσία. Η εκπαίδευση επιτελεί μία πολύ σημαντική λειτουργία στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο (Γεωργιάδου, 2021).

Οι εξελίξεις στην παιδαγωγική μέσα στον εικοστό αιώνα ανέδειξαν το μοντέλο της δημιουργικής εκπαίδευσης, της συμμετοχικής κατάκτησης της γνώσης από την πλευρά του μαθητή, μέσα σε ένα περιβάλλον όπου ο δάσκαλος δε διδάσκει, αλλά κινητοποιεί τους μαθητές, ώστε να κατακτήσουν τη γνώση με πρωτότυπες αναζητήσεις και προβληματισμούς. Είναι πολύ βασικό να αισθάνονται οι μαθητές συνδημιουργοί και όχι παθητικοί επιβάτες της διαδρομής. Η ριζοσπαστική αυτή θεωρητική βάση της αγωγής χαρακτηρίζει το οικοδόμημα της παιδείας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η τέχνη έρχεται να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο καθώς φαίνεται να διακατέχεται, γενικότερα, από οικουμενικό πνεύμα και να οδηγεί στην εξέταση διαφόρων θεωρήσεων της πραγματικότητας (Ναλμπαντή, 2018). Μάλιστα, ως ερευνητικό πεδίο, επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν περιεχόμενο και συνδέσεις διαμέσου μίας οργανικής και σκόπιμης διαδικασίας, η οποία καλωσορίζει τον αυτοσχεδιασμό, την κριτική σκέψη και την εφεύρεση (Zhao, 2014).

Γενικότερα, η τέχνη βοηθάει το άτομο να σκεφτεί συλλογικά. Τον διευκολύνει να εντοπίσει τις ομοιότητες και τις διαφορές με άλλους λαούς και να πράττει πέρα από γεωγραφικούς περιορισμούς. Χάρη σε αυτή, καλλιεργεί αισθήματα ενσυναίσθησης και κατανόησης του άλλου αφού έρχεται σε επαφή με τα βιώματα των άλλων ανθρώπων και η σκέψη γίνεται διάυλος πολιτισμικής επικοινωνίας. Δύο

σημαντικοί σταθμοί της αποτελούν το θέατρο και ο κινηματογράφος. Το θέατρο δημιουργεί συγκινησιακές καταστάσεις και προκαλεί αισθητικές εμπειρίες (Λενακάκης, 2013). Επιπλέον, με τις όποιες τεχνικές του, όπως για παράδειγμα με το εκπαιδευτικό δράμα, συντελεί στη διαμόρφωση της συνείδησης και της προσωπικότητας των μαθητών, στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στην ενίσχυση της καλλιτεχνικής έκφρασης και στη μετατροπή του μαθήματος σε διασκέδαση και ψυχαγωγία (Παπαγεωργίου, 2018). Ταυτόχρονα, μπορεί να μεταμορφώσει την υπάρχουσα σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα προς το καλύτερο (Κοψιά, 2014).

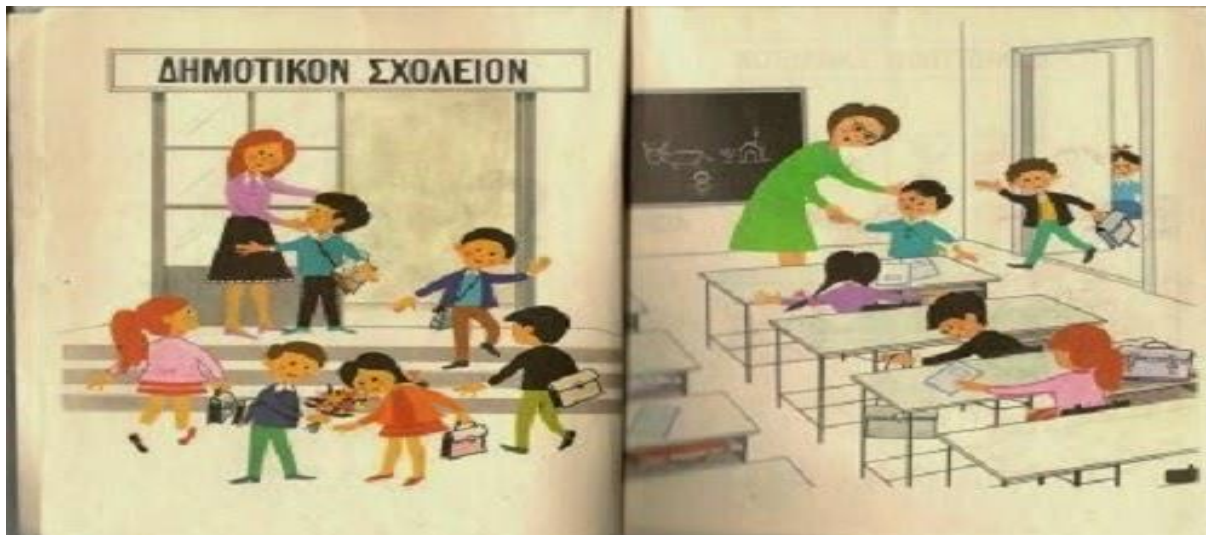
Παράλληλα, η χρήση κινηματογραφικών ταινιών, κατέχει προνομιακή θέση στην εκπαιδευτική πράξη λόγω πολλών παραγόντων όπως η κίνηση, η διήγηση, ο ρυθμός αλλά και των διαφόρων ειδών της όπως μεταξύ άλλων τα ντοκιμαντέρ, η επιστημονική φαντασία, η μυθοπλασία που ευαισθητοποιούν τους μαθητές για ένα θέμα και διεγείρουν την προσοχή τους (Παπαβλάχου, 2016). Γι' αυτό το λόγο, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη της μεταμορφωτικής δύναμης της δραματοποίησης του μύθου στην εκπαίδευση. Με βάση τα παραπάνω, η εργασία χωρίζεται σε έξι κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης εξετάζοντας μεταξύ άλλων τις έννοιες της «Αγωγής», της «Παιδείας» και της «Εκπαίδευσης». Παράλληλα, δίνεται έμφαση στον ρόλο του δασκάλου, του μαθητή και της κοινότητας. Τέλος, το πρώτο κεφάλαιο τελειώνει με την παρουσίαση διαφόρων θεωριών που φαίνεται να επηρέασαν την επιστήμη της Παιδαγωγικής.

Υστερα, το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο ρόλο της τέχνης μελετώντας το ρόλο του θεάτρου και του κινηματογράφου καθώς και τα οφέλη που παρέχει το καθένα. Έπειτα, εξετάζεται και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε δύο θεατρικές παραστάσεις, στην Ελίζα και στον Οδυσσεβάχ, συγγραφέας των οποίων είναι η Ξένια Καλογεροπούλου. Και τα δύο έργα είναι γραμμένα για παιδιά. Είναι γλωσσικά προσεγμένα, αισθητικά άρτια, εκφραστικά εύληπτα και καλλιεργούν την παιδική φαντασία με ένα τρόπο διασκεδαστικό ώστε να μην ξεφεύγουν από τις δύο βασικές αποστολές τους που, αφενός η ψυχαγωγία του θεατή, και αφετέρου η καλλιέργεια του πνεύματος και η έμπνευση της αγάπης για την τέχνη, το βιβλίο και το θέατρο (Σταμπουλή, 2020).

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για δύο κινηματογραφικές ταινίες, την Πεντάμορφη και το Τέρας καθώς και την Κοκκινোসκουφίτσα. Όπως και στις θεατρικές παραστάσεις, έτσι και στις κινηματογραφικές ταινίες πραγματοποιείται ανάλυσή τους εστιάζοντας στην υπόθεση, στην πλοκή, στη δομή τους, στους κεντρικούς ήρωες, στο χώρο, στο χρόνο και στη μουσική. Στο πέμπτο κεφάλαιο εξετάζεται η δημιουργικότητα των μαθητών και πως μπορεί αυτή να τροφοδοτηθεί μέσα από το θέατρο και τον κινηματογράφο. Φυσικά, εξετάζεται και ο ρόλος του δασκάλου αφού συντελεί και αυτός με τη σειρά του στην ενίσχυση της δημιουργικότητας. Στο τελευταίο κεφάλαιο, υλοποιείται ένα σενάριο από τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας και το οποίο εφαρμόστηκε στη δευτέρα τάξη του Δημοτικού. Αποτελείται από τρεις πράξεις και είναι διασκευή από το παραμύθι «Τα βατραχάκια στο αφρόγαλα» του Χόρχε Μπουκάι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1. Θεώρηση της εκπαιδευτικής πράξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση



1.1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Αγωγή, Παιδεία και Εκπαίδευση»

Η εκπαίδευση των παιδιών αποτελούσε μέλημα του ελληνικού κράτους ήδη από την Αρχαιότητα. Οι Αρχαίοι Έλληνες όσο και οι Ρωμαίοι χρησιμοποιούσαν τον όρο «παιδαγωγώ», που αναφερόταν στη διαδικασία ανατροφής και εκπαίδευσης. Λίγο αργότερα, λοιπόν, εμφανίστηκε και η Παιδαγωγική που εστίαζε σε αυτό ακριβώς το σημείο. Η Παιδαγωγική Επιστήμη, ωστόσο, άλλαζε το περιεχόμενό της διότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι ασχολούνταν συστηματικά μαζί της. Έτσι, εμφανίστηκαν διάφοροι όροι στην παιδαγωγική βιβλιογραφία δημιουργώντας εννοιολογική σύγχυση. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, Έλληνες παιδαγωγοί υπογράμμισαν τους όρους «Αγωγή, Παιδεία και Εκπαίδευση» (Λαγός, 2011).

Ο όρος της «Αγωγής» αναφέρεται στην παιδική ηλικία και κατέχει την έννοια της καθοδήγησης. Πρόκειται για μία διαδικασία τροφής και ανατροφής. Από τη μία πλευρά, τροφή σημαίνει ότι γίνεται μία προσπάθεια παροχής γνώσεων στο παιδί από τον παιδαγωγό. Η ανατροφή από την άλλη πλευρά, επικεντρώνεται στο να μπορέσει ο παιδαγωγός να βγάλει προς τα έξω όλες τις ικανότητες του παιδιού. Αντίθετα, ο όρος «Παιδεία» παραπέμπει στο ίδιο το παιδί και στην ελεύθερη διαμόρφωσή του. Του

επιτρέπει να συνταυτιστεί με τους ορθούς κανόνες συμπεριφοράς όπως αυτοί διαμορφώνονται και καθορίζονται από την Πολιτεία (Λαγός, 2011).

Ο τελευταίος όρος είναι αυτός της «Εκπαίδευσης» και αναφέρεται στην πραγμάτωση μίας παιδευτικής πράξης καθώς και στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατέχει επίσημο χαρακτήρα αφού εντάσσεται σε θεσμοθετημένα πλαίσια και αφορά την παροχή γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο σημαντικότερος σταθμός στην εκπαίδευση του παιδιού αποτελεί το σχολείο. Ακόμα πιο σημαντική θέση διακατέχει η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διότι εκεί το παιδί βρίσκει το πρόσφορο έδαφος που θα του επιτρέψει να καλλιεργήσει εκείνα τα στοιχεία που θα τον κάνουν έναν άνθρωπο σκεπτόμενο και ολοκληρωμένο (Λαγός, 2011).

Γι' αυτό το λόγο, στην επόμενη υποενότητα εξετάζεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ώστε να αποκτηθεί μία πιο σφαιρική εικόνα και να γίνει περισσότερο κατανοητή. Άλλωστε, επιλέχθηκε η πρωτοβάθμια γιατί αποτελεί το πιο σπουδαίο σκαλοπάτι της εκπαίδευσης και το πιο χρήσιμο τμήμα ολόκληρου του εκπαιδευτικού θεσμού (Ρηγοπούλου-Σεραφείμ, 2021). Ακολουθεί η μελέτη της.

1.1.2. Η Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει στόχο οι μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση και τη γραφή, να επεκτείνουν την περιέργειά τους σε ζητήματα που συνδέονται άμεσα με το περιβάλλον τους καθώς και να αδράξουν τις ευκαιρίες ώστε να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από τη διδασκαλία Εικαστικών μαθημάτων, Μουσικής κ.α. (Campbell, 2005). Ο δάσκαλος προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία δημιουργώντας ένα γόνιμο διάλογο ανάμεσα στο παιδί και σε όσα επιβάλλει η κοινωνία. Παρόλα αυτά, δεν φαίνεται να έχουν υλοποιηθεί οι παραπάνω στόχοι (Λαγός, 2011). Σύμφωνα με τον Campbell (2005), αυτό οφείλεται στη διεξαγωγή των συνεχιζόμενων τεστ κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής. Αυτό έχει οδηγήσει πολλά σχολεία στην εκτέλεση δοκιμασιών για την αξιολόγηση των μαθητών τους.

Συνεχίζοντας, υποστηρίζει ότι τα τεστ αποτελούν ένα σημαντικό είδος αξιολόγησης γιατί ο δάσκαλος καταγράφει την πρόοδο που έχει γίνει, βοηθάει να εντοπίσει τι μπορεί να υποστηρίξει περισσότερο το παιδί στη μάθησή του και θέτει τα θεμέλια για γόνιμη επικοινωνία με τους γονείς και άλλους φορείς. Αυτό υλοποιείται όταν το σχολείο μετατρέψει τη μάθηση σε μία διαδικασία που θα έχουν όφελος όλοι οι φορείς που το απαρτίζουν. Ένας ακόμη λόγος είναι ότι, η ανάγνωση και η γραφή καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού προγράμματος και, έτσι, υπάρχει περιορισμένος χώρος για την ενσωμάτωση άλλων μαθημάτων. Ένας τελευταίος λόγος είναι και τα φύλλα εργασίας που εστιάζουν στη μηχανική γνώση και όχι στην απόκτηση κριτικού πνεύματος (Campbell, 2005).

Όλα όσα ειπώθηκαν, όμως, συντελούνται σε ένα σχολείο που έχει ως κύριο προσανατολισμό το δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας. Ο δάσκαλος εδώ θεωρείται η αυθεντία, αυτός δηλαδή που κατέχει την εξουσία και τις γνώσεις ενώ ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ατελής ον. Κατά το ίδιο μοντέλο, ο μαθητής περιορίζεται στην υπακοή και στην παθητική παρακολούθηση του λόγου του δασκάλου ενώ επέρχεται η ποινη ως μέσο για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων και της μάθησης γενικότερα. Κατά συνέπεια, συμπεραίνει κανείς ότι η επικοινωνία είναι μονόδρομη, καταργείται το υγιές σχολικό κλίμα και παρεμποδίζεται η συνεργατική μάθηση (Σκαλιάπας, 1999).

Στον αντίποδα αυτού του μοντέλου, τοποθετείται ο μαθητοκεντρικός τρόπος που έχει τη γέννησή του στο κίνημα του νέου σχολείου του Pestalozzi. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς το μαθητή και περιλαμβάνει συνεργατικές σχέσεις αφού δεν αναιρεί την κοινωνικοποιητική του λειτουργία. Επίσης, πρόκειται για μία ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ δασκάλου-μαθητή που βασίζεται στην ειλικρίνεια, στην αγάπη και στον αμοιβαίο σεβασμό για ανταλλαγή πληροφοριών και διαπραγμάτευση νοημάτων. Δύο ακόμη στοιχεία που διακρίνουν το μαθητοκεντρικό σχολείο είναι οι θετικές σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των δασκάλων μεταξύ τους όσο και μεταξύ των δασκάλων με τους γονείς και με τους μαθητές (Σκαλιάπας, 1999).

Τουλάχιστον στις δύο αυτές σχέσεις [δάσκαλος-δάσκαλος/γονέας] υπάρχει ανταλλαγή ιδεών, αλληλοενημέρωση, έλλειψη ανταγωνιστικότητας, συζήτηση των δυσκολιών και επιμερισμός των ευθυνών με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του

παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Γι' αυτό το λόγο, εξετάζονται ο δάσκαλος και ο μαθητής καθώς αποτελούν τους σημαντικότερους πυλώνες κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας (Σκαλιάπας, 1999).

1.1.3. Ο ρόλος του δασκάλου και μαθητή

Ο δάσκαλος και ο μαθητής, όπως ήδη προαναφέρθηκε, αποτελούν δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες στο χώρο της εκπαίδευσης. Κατά την τέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκδηλώνονται δύο διδακτικοί τύποι δασκάλου: α) ο μονολογικός και β) ο διαλεκτικός. Στον πρώτο τύπο, ο δάσκαλος υιοθετεί την απομνημόνευση των κανόνων, την υποταγή σε κάθε μορφή εξουσίας και τη θεοποίηση της παράδοσης. Αντίθετα, στο δεύτερο τύπο ενστερνίζεται τη διαλεκτική διδασκαλία, την καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος και τη χρήση δημοκρατικών διαδικασιών. Πέρα από αυτούς τους δύο τύπους δασκάλου, εμφανίζονται και πέντε διαφορετικές πηγές δύναμης (Γεωργιάδου, 2021).

Η πρώτη είναι η δύναμη της ενίσχυσης που τη χρησιμοποιεί ως επιβράβευση. Η δεύτερη είναι η δύναμη της τιμωρίας που έχει αποτρεπτικό χαρακτήρα. Η τρίτη είναι η δύναμη της ταύτισης κατά την οποία ο δάσκαλος αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές. Η τέταρτη είναι η δύναμη της γνώσης και η πέμπτη είναι η νομική δύναμη που προέρχεται από το θεσμικό πλαίσιο (Γεωργιάδου, 2021). Εντούτοις, τη σημερινή εποχή, ο ρόλος του δασκάλου έχει αποκτήσει πολύπλοκο και πολυδιάστατο χαρακτήρα λόγω των συνειδητών ή ασυνειδητών προσδοκιών που παρουσιάζουν διάφορες κοινωνικές ομάδες [ομάδες επιρροής]. Αν όλα αυτά συνεκτιμηθούν με τις απαιτήσεις της Πολιτείας, αποδεικνύεται ότι ο δάσκαλος αντιμετωπίζει δυσκολίες και διλήμματα κατά την επιτέλεση του διδακτικού του έργου (Σκαλιάπας, 1999).

Έτσι, λοιπόν, αναλαμβάνει και καθήκοντα συμβουλευτικής, συνεργατικής, καθοδηγητικής και βοηθητικής υποστήριξης προς τους μαθητές του. Ο ίδιος θέτει τα θεμέλια για συνεργατικές σχέσεις με τους μαθητές σε ένα δημοκρατικό κλίμα κριτικού πνεύματος μακριά από την υλοποίηση αυταρχικών διδακτικών στρατηγικών και την κατάχρηση εξουσίας. Ο μαθητής από την πλευρά του, λόγω των κοινωνικών, πολιτικών και τεχνολογιών εξελίξεων που επικρατούν τον τελευταίο καιρό, χρειάζεται να αλλάξει. Αποτελεί, πλέον, ένα ενεργό ον που συμμετέχει όχι

μόνο στην απόκτηση της γνώσης αλλά και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές και με το δάσκαλό του, στην οργάνωση της σχολικής ζωής και στη διαμόρφωση αντίληψης για τον εαυτό του μέσα από τις απόψεις των άλλων σύμφωνα με τον (Σκαλιάπα, 1999).

Η αυτοεικόνα του μαθητή, κατά συνέπεια, διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο όταν προέρχεται τόσο από τη σχολική τάξη όσο και από την οικογένεια γιατί μπορεί να τον βοηθήσει ή να τον αποτρέψει από το να θέσει υψηλούς ή όχι στόχους. Σε αυτό το σημείο, χρήσιμο είναι να γίνει αναφορά στο ρόλο της οικογένειας αφού αυτή βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το σχολείο και επηρεάζει τη μάθηση και συμπεριφορά των παιδιών όπως και την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους (Γεωργιάδου, 2021).

1.1.4. Ο ρόλος της οικογένειας

Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο γεγονός ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός για την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Greice Elaine & José Ignacio 2019. Lopez & Linares, 2021. Moreno-Morilla, Guzmán-Simón & García-Jimenez, 2019. Tárraga García, García Fernandez & Ruiz-Gallado, 2018). Επίσης, με την παρουσία της έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει το παιδί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του καθώς και να του ασκήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό επιρροή καθιστώντας την «άτυπο σχολείο». Ωστόσο, η οικογένεια από μόνη της δεν φαίνεται να συντελεί στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γεωργιάδου, 2021).

Ο ρόλος της είναι πολυδιάστατος επειδή περιλαμβάνει διαφορετικές πρακτικές. Έτσι, λοιπόν, η πρακτική της επίβλεψης των εργασιών στο σπίτι δεν φαίνεται να επηρεάζει την σχολική πρόοδο του παιδιού. Αντίθετα, η πρακτική της επίσκεψης σε μουσεία, σε αρχαιολογικούς χώρους, σε ζωολογικούς κήπους αποτελεί ένα είδος ανεπίσημης εκπαίδευσης και φαίνεται να συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Το τελευταίο σε συνδυασμό με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας συντελούν ώστε το παιδί να αναπτυχθεί και σε επίπεδο κοινωνικό και διανοητικό (Lopez & Linares, 2021. Tárraga García et al., 2018).

Άλλοι παράγοντες όπως η σχέση μεταξύ των δύο συζύγων, η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ τους, η προσωπικότητα των γονέων και ο τύπος της οικογένειας επηρεάζουν τη λειτουργία της και κατ' επέκταση τα συναισθηματικά πρότυπα του παιδιού (Γεωργιάδου, 2021). Πολλές φορές, όμως, η οικογένεια τοποθετείται στο περιθώριο γιατί δεν γνωρίζει να εφαρμόσει τις κατάλληλες πρακτικές στα παιδιά της (Greice Elaine & José Ignacio, 2019). Το παραπάνω αποδεικνύεται και από την ερευνητική μελέτη των Moreno-Morilla et al. (2019) σχετικά με την ανάγνωση. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι παιδιά που προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον με χαμηλόκοινωνικο-οικονομικό status δεν ανταπεξέρχονταν στο μάθημα της ανάγνωσης. Και αυτό γιατί οι γονείς θεωρούσαν ότι δεν ήταν υπεύθυνοι για τη σχολική πορεία των παιδιών τους.

Γι' αυτό το λόγο, χρειάζεται να συνταχθούν προγράμματα που να επιτρέπουν πιο ενεργή εμπλοκή της οικογένειας με δεδομένα τα οφέλη της στην εκπαίδευση και ακόμα περισσότερο στην πρωτοβάθμια (Moreno-Morilla et al., 2019). Εντούτοις, η εκπαιδευτική πράξη, τη σημερινή εποχή, με τις αλλαγές και τις απαιτήσεις που αυτή συνεπάγεται, προβάλλει την ανάγκη λειτουργίας της σε συνεργασία με την κοινότητα. Εκπαίδευση και κοινότητα οφείλουν να αναπτύξουν δίκτυα αλληλεπίδρασης (Γεωργιάδου, 2021). Συνεπώς, εξετάζεται ακολούθως ο ρόλος της κοινότητας.

1.1.5. Ο ρόλος της κοινότητας

Το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο έχουν θεωρηθεί, από τη μία πλευρά, ως τα δύο σημαντικότερα πλαίσια που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του παιδιού (Sanders, 2001). Από την άλλη πλευρά, η κοινότητα έχει και αυτή κερδίσει πρόσφορο έδαφος χάρη στη συμβολή της στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην εξασφάλιση της επιτυχίας του σε διάφορους κοινωνικούς τομείς. Πέρα όμως από τα παραπάνω, και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το ζήτημα των υψηλών εκπαιδευτικών στόχων και της ακαδημαϊκής επιτυχίας ξεπερνάει το πεδίο του σχολείου και της οικογένειας και απευθύνεται και στο χώρο της κοινότητας (Langill & Willis, 2020. Ramachandran, 2001. Sanders, 2001).

Καθώς αλλάζει η κοινωνία, επακόλουθο αυτής της κατάστασης είναι να αλλάζουν και οι κοινότητες που απαρτίζουν την κοινωνία. Έτσι, λοιπόν, χρειάζεται μία εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται στις αλλαγές. Αυτή ονομάζεται κοινοτική εκπαίδευση και παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον Zimmer (όπως αναφέρεται στο Πατσίλια, 2017). Πρώτα απ' όλα, προβάλλει τη μάθηση στην κοινότητα και δραστηριοποιεί όλες τις κοινωνικές δομές. Στη συνέχεια, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι σε καθημερινή βάση αποτελούν την κινητήριο δύναμη για την εκκίνηση της μαθησιακής διαδικασίας (Πατσίλιας, 2017).

Σε ένα επόμενο στάδιο, είναι πάντοτε οργανωμένη και ενσωματώνει τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες υποστηρίζοντάς τις συνεχώς. Τέλος, η μάθηση στηρίζεται σε πραγματικά πλαίσια συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Παρατηρείται, κιόλας, ότι για να υπάρξει αλλαγή στον εκπαιδευτικό τομέα, είναι χρήσιμο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να περάσει από δραστικές αλλαγές εντός της κοινότητας. (Πατσίλιας, 2017). Τη σύγχρονη εποχή, η ανοικτότητα της εκπαίδευσης προς το εξωτερικό περιβάλλον όπως η συνεργασία με εξωσχολικά ιδρύματα και κοινοτικούς φορείς, της επιτρέπει να είναι ο αποδέκτης των προσφορών των κοινωνικών δικτύων (Πατσίλιας, 2017).

Έτσι, λοιπόν, συμπεραίνει κανείς από τα παραπάνω, ότι η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα σε αυτούς τους δύο φορείς μόνο πλεονεκτήματα μπορεί να αποφέρει. Επειδή μέχρι τώρα, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική πράξη, όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να μελετηθούν έξω από το πλαίσιο της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Πατσίλιας, 2017). Η εξάπλωση της παιδαγωγικής σκέψης είναι μεγάλη, και γι' αυτό, στην επόμενη ενότητα, γίνεται μία προσπάθεια αποτύπωσης της Παιδαγωγικής και των θεωριών της.

1.2. Η Παιδαγωγική Επιστήμη και οι Θεωρίες της

Η Επιστήμη της Παιδαγωγικής τον 18^ο αιώνα αρχίζει να ανθίζει. Το τελευταίο αποδεικνύεται από την ίδρυση πολλών σχολών και τμημάτων που εκπαιδεύουν και μορφώνουν τους εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολικών βαθμίδων καθώς και από τη θεσμοθέτηση της διαρκούς επιμόρφωσής τους. Η εξελικτική της πορεία είναι αρκετά ενδιαφέρουσα και εστιάζει σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τις επιδράσεις

που δέχτηκε η Παιδαγωγική και τα κυρίαρχα ρεύματα που επικράτησαν. Το δεύτερο επίπεδο αφορά την εφαρμογή της στη σχολική κοινότητα αφού πρόκειται για μία εφαρμοσμένη επιστήμη. Κατά τη διάρκεια της εξελικτικής της πορείας, ωστόσο, έκαναν την εμφάνισή τους και διάφορες παιδαγωγικές αντιλήψεις που επικράτησαν και αποτέλεσαν σταθμός στη διαμόρφωση των διαφόρων παιδαγωγικών μοντέλων (Μπίκος, 1998).

Στο σημείο αυτό, γίνεται ξεκάθαρο ότι οποιαδήποτε αλλαγή προκύψει και επηρεάζει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των κοινωνιών μέσα στο χρόνο, βρίσκεται πάντοτε σε συνάρτηση με τους ιδεολογικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς ενώ θα μπορούσε να προστεθεί και η επίδραση των παιδευτικών αλλαγών στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν αυτές οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρίες που συνεχώς εξελίσσονται και διαμορφώνονται μέχρι και σήμερα ώστε να αποκτηθεί μία πληρέστερη εικόνα της εκπαιδευτικής πράξης και να κατανοηθούν οι μεταξύ τους διαφορές (Γεωργιάδου, 2021). Έτσι, στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίασή τους.

1.2.1. Rousseau και Condillac

Οι εκπαιδευτικές έρευνες προσεγγίζουν την εκπαίδευση μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, και πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στο εκπαιδευτικό έργο. Αυτός ο πρακτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης έχει τονιστεί από την εποχή του Διαφωτισμού και μάλιστα από τον J. J. Rousseau στο έργο του με τίτλο «Αιμίλιος». Μάλιστα, τον διαχωρίζει σε τρία είδη: την εκπαίδευση της φύσης, των ανθρώπων και των πραγμάτων (Λαγός, 2011). Στο βιβλίο, γενικά, τάσσεται κατά της καταναγκαστικής εκπαίδευσης και υπέρ μίας Νέας Αγωγής που θα διασφαλίζει τη φύση και την ελευθερία μακριά από αντιαιταρχικές πρακτικές. Πρόκειται για αρχές που υιοθέτησε το κίνημα του Διαφωτισμού ενώ δίνεται έμφαση στην παρατήρηση και στην άμεση επαφή για τη διαδικασία της μάθησης (Γεωργιάδου, 2021).

Να τονιστεί ότι, μέχρι τότε, επικρατούσε η Παλαιά Αγωγή που υποστήριζε την άποψη ότι το παιδί είναι ένας μικρός άνθρωπος που δεν διαφέρει από τον ενήλικα. Απλά πρέπει να μεγαλώσει, να ενηλικιωθεί και να ωριμάσει. Αντίθετα, η Νέα Αγωγή τονίζει την παιδική ηλικία και δίνει έμφαση στο παιδί και στις

ιδιαιτερότητές του. Αυτό σημαίνει ότι το κάθε παιδί αποτελεί μία ιδιαίτερη ψυχική, συναισθηματική και νοητική-γνωστική οντότητα που παρουσιάζει το δικό της ρυθμό ανάπτυξης. Στην ίδια γραμμή αλλά με έμφαση στη μελέτη του υποκειμένου που θα διαπαιδαγωγηθεί, θεμελιώθηκαν οι απόψεις του Γάλλου φιλόσοφου Condillac στο έργο του με τίτλο «Δοκίμιο περί της καταγωγής των ανθρωπίνων γνώσεων» (Λαγός, 2011).

Ο Condillac επικεντρώθηκε στον εντοπισμό μίας παιδαγωγικής τεχνικής που θα μπορούσε να ελέγξει τις διαδοχικές φάσεις της ψυχικής ανάπτυξης και θα επέτρεπε σε κάθε άνθρωπο να διαμορφώσει το χαρακτήρα του και την προσωπικότητά του όπως και να καθορίσει τη μάθησή του ανάλογα το δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Εντούτοις, όπως τονίστηκε σε προηγούμενη ενότητα, η εκπαιδευτική πράξη δεν αποτελεί ανεξάρτητο στοιχείο της κοινωνίας αλλά υλοποιείται σε αλληλεξάρτηση με αυτή. Το ότι η εκπαιδευτική πράξη εγγράφεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και έχει σαν στόχο την κοινωνική πρόοδο, διατυπώθηκε και από τον Σωκράτη, ο οποίος παραμένει πρώτος κριτικός της κοινωνίας (Λαγός, 2011).

1.2.2. Σωκράτης

Η αναζήτηση ενός κοινωνικού ιδεώδους μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε τη βάση για τη θεμελίωση των παιδαγωγικών θεωριών. Υπό αυτή την έννοια, ο δάσκαλος γίνεται οδηγός και φύλακας των νέων και τους καθοδηγεί στη συναίνεση στο γενικό σκοπό μέσα από την ενεργητική πρακτική και θελημένη αποδοχή της ασφαλούς εξουσίας της πλειοψηφίας. Η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης οδηγεί σε μία κριτική αντιμετώπιση της κοινωνίας και προσδίδει ένα χαρακτήρα κριτικισμού. Ο Σωκράτης ήταν ο πρώτος που υπέδειξε τον κριτικισμό και στον τομέα της εκπαίδευσης. Για τον ίδιο, η εκπαίδευση είναι μία διαδικασία που καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών και τους καθοδηγεί από την άγνοια στη γνώση (Λαγός, 2011).

Με αυτή τη σημασία, ο άνθρωπος βρίσκεται σε συνεχή διαπραγμάτευση για το τι είναι καλό ή κακό, σωστό ή λάθος και τις ενσωματώνει στο κοινωνικό πλαίσιο και τις εξελίσσει. Μάλιστα, για το Σωκράτη, η κοινωνία που επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί μία ανοιχτή κοινωνία. Αν και η εμφάνιση της Νέας

Αγωγής έφερε διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πράξης, μία πιο ολοκληρωμένη μορφή άρχισε να παίρνει με την ίδρυση νέων σχολείων και νέων μεθόδων διδασκαλίας. Ο πρώτος που τόνισε τη σημασία του Νέου Σχολείου ήταν ο J. Dewey. Επίσης, δύο γιατρο-παιδαγωγοί, ο O. Decroly και η M. Montessori ασχολήθηκαν με τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και ίδρυσαν πολλά σχολεία (Λαγός, 2011). Ακολουθεί η παρουσίασή τους.

1.2.3. Dewey, Decroly και Montessori

Ο J. Dewey ίδρυσε το Πειραματικό του Σχολείο όπου εφαρμοζόταν η αρχή «Μαθαίνω πράττοντας». Σύμφωνα με αυτή την αρχή, ο άνθρωπος μαθαίνει για να προσδώσει λύση σε κάποια πραγματική δυσκολία που μπορεί να υπάρξει στην κοινωνία (Λαγός, 2011). Γι' αυτό, η εκπαιδευτική πράξη οφείλει να ξεκινήσει από το ίδιο το παιδί και τα ενδιαφέροντά του. Με την παιδαγωγική του δράση, ο αμερικανός φιλόσοφος ανέδειξε την ανάγκη το σχολείο να οργανωθεί με άξονα την κοινωνία, ώστε η σχολική τάξη να αντανακλά τις κοινωνικές αντιλήψεις και, έτσι, ο μαθητής συνεχώς να ενθαρρύνεται από τη μαθησιακή διαδικασία (Γεωργιάδου, 2021). Στη συνέχεια, δύο γιατρο-παιδαγωγοί, ο O. Delcroly και η M. Montessori εστίασαν την παιδαγωγική τους σε όλα τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού (Λαγός, 2011).

Είχαν σαν βασικό στόχο τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξή του. Ειδικότερα, ο Delcroly καθιέρωσε δύο βασικές αρχές, της επαγωγικότητας και της συνολικότητας. Η πρώτη ξεκινάει από το συγκεκριμένο και προχωράει προς το αφηρημένο ενώ η δεύτερη ακολουθεί την ακριβώς αντίστροφη πορεία. Για να μπορέσουν να επιτευχθούν αυτές οι δύο αρχές, ο παιδαγωγός οφείλει να ξεδιπλώσει τα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού. Αυτά τα κέντρα ενδιαφέροντος αποτελούν τους συνεκτικούς δεσμούς της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων, και επομένως, τα διδασκόμενα μαθήματα θα πρέπει να προσαρμόζονται σε κάθε ένα από αυτά (Λαγός, 2011).

Από τη δική της πλευρά, η Montessori ακολούθησε μία πιο ελεύθερη συμμετοχή στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης. Τα παιδιά διεκπεραιώνουν διάφορες εργασίες που προκύπτουν από την καθημερινότητά τους και η διδασκαλία είναι περισσότερο ατομική παρά συνεργατική (Λαγός 2011). Ο ρόλος του δασκάλου

με βάση την δική της άποψη δεν είναι καθόλου παρεμβατικός με το λόγο αλλά, αντίθετα, βοηθητικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός με τις διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται. Η δική της παιδαγωγική έρχεται σε συμφωνία με αυτή του Rousseau αφού στηρίζεται στην αυθόρμητη ενεργοποίηση των μηχανισμών μάθησης χωρίς τη χρήση αντιαιτιατικών στρατηγικών. Δύο ακόμα σημαντικές προσωπικότητες που καθόρισαν την εξέλιξη των παιδαγωγικών θεωριών είναι ο J. Piaget και ο P. Freire (Γεωργιάδου, 2021).

1.2.4. Piaget και Freire

Ο J. Piaget είναι γνωστός για την εστίασή του στα παιδιά και τη διαμόρφωση της θεωρίας της γνωστικής ανάπτυξης. Πίστευε ότι το άτομο μπορεί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον μέσα από τις νοητικές λειτουργίες. Υιοθετούσε την άποψη ότι, χάρη στη βιολογική του ωρίμανση [ατόμου], στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον και στη δραστηριότητα του ίδιου θα επιτευχθεί η ανάπτυξή του. Η ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Piaget, χωρίζεται σε διακριτά στάδια, τα οποία εκτείνονται από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία. Σε κάθε ένα από τα στάδια αυτά αναπτύσσονται συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες. Το πρώτο στάδιο είναι το αισθησιοκινητικό [0-2 ετών] κατά το οποίο αναπτύσσονται οι αισθήσεις και η ικανότητα της κίνησης (Flavell, 1963).

Το στάδιο της προ-λογικής νόησης [2-6 ετών] που αφορά την ανάπτυξη της γλώσσας. Βέβαια, αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται και από την εγωκεντρική σκέψη και επικοινωνία καθώς το άτομο σε αυτή την ηλικία αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του μέσα από τη δική του προοπτική. Ακολουθεί το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης [6-12 ετών] που ουσιαστικά την κατακτά. Ξεφεύγει από την εγωκεντρική σκέψη και προχωρεί προς την κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης με ελλείψεις φυσικά. Και τέλος, ακολουθεί το στάδιο της λογικής σκέψης [12 ετών ως το τέλος της εφηβείας]. Εδώ, ολοκληρώνεται η κατάκτηση της λογικής σκέψης, η ερμηνευτική του ικανότητα αναπτύσσεται και επιτυγχάνεται η κατάκτηση της αφηρημένης σκέψης (Flavell, 1963).

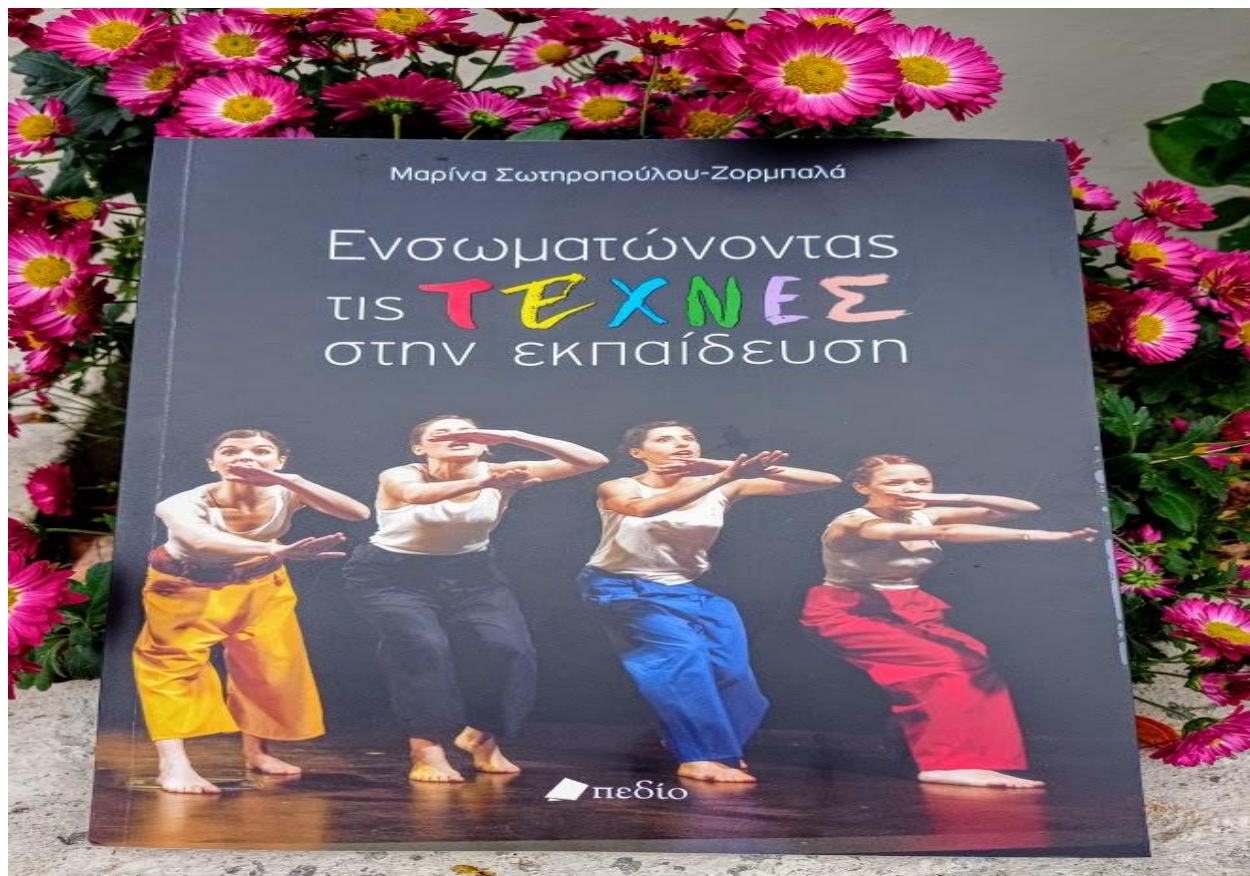
Επιπροσθέτως, είναι γνωστός και για τη γενετική επιστημολογία, ενός κλάδου που επιχειρεί να εξηγήσει τη γνώση, την προέλευσή της και τη γέννηση της

κοινωνίας. Πίστευε ότι μπορούσε να εξηγήσει τις επιστημολογικές ερωτήσεις μελετώντας την ανάπτυξη της σκέψης και της πράξης των παιδιών. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συμβολή του P. Freire τον 20^ο αιώνα καθώς θεωρείται μία από τις σπουδαιότερες προσωπικότητες της κριτικής παιδαγωγικής. Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα εκπαιδευτικό κίνημα που λειτουργεί για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν το αίσθημα της ελευθερίας, να αναγνωρίζουν τις αυταρχικές τάσεις, να συνδέσουν την αλήθεια και τη γνώση με την εξουσία και, τέλος, να μάθουν πώς να αντιλαμβάνονται τη λέξη και τον κόσμο ως μέρη ενός ευρύτερου αγώνα για δημοκρατία και δικαιοσύνη (Giroux, 2012).

Με καταγωγή από τη Βραζιλία, προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του αναλφαριθμισμού μορφώνοντας τα παιδιά και διαδίδοντας την έννοια της κοινότητας μέσα από μία ανθρωπιστική παιδεία. Η παιδαγωγική στάση του Freire τονίζει την αξία του διαλόγου και τη σημασία της συνεργατικής μάθησης που στηρίζεται στο σεβασμό και στην ισότητα. Απ' ότι φαίνεται και στην περίπτωση του Freire δίνεται έμφαση στις ζωντανές εμπειρίες και στη δράση για να γεννηθεί η παιδαγωγική της ελπίδας. Όλες αυτές οι θεωρίες προβάλλουν κυρίως το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που ενισχύει την κριτική σκέψη του παιδιού καθώς και τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του (Γεωργιάδου, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1. Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση



2.1.1. Προβλήματα ενσωμάτωσης της τέχνης στην εκπαίδευση

Η σημερινή πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πληθώρα πληροφοριών και επικοινωνία με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες που βιώνουμε σήμερα, βασίζονται στη συνάντηση και γνωριμία ανθρώπων με άλλους πολιτισμούς και το συνεχή διάλογο μεταξύ τους. Για να μπορέσει να επιτευχθεί το παραπάνω, σημαντικό ρόλο κατέχει η εκπαίδευση. Μέσω αυτής, ο άνθρωπος μπορεί να αναπτύξει συναισθήματα ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης, κατανόησης και σεβασμού της διαφορετικότητας. Ιδιαίτερο ρόλο στο τελευταίο, έρχεται να διαδραματίσει η τέχνη. Μέσω αυτής, επιδιώκεται η πρόσβαση στον «Άλλον». Η τέχνη ως ετερότητα, μεταφέρει τους μαθητές πέρα από το τι είναι και τι έχουν στο να εκτιμούν και να σέβονται τη διαφορετικότητα και την ποικιλότητα (Zhao, 2014).

Δυστυχώς, όμως, στα περισσότερα εκπαιδευτικά πλαίσια η τέχνη ως μάθημα περιθωριοποιείται (Marshall, 2016). Σύμφωνα με τη Marshall (2016), το σχολείο όπως και η εκπαίδευση συνδέονται με την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Με τη σειρά της η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται με τα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φυσικών και Κοινωνικών Επιστημών κ.α. και έτσι η τέχνη δεν ενσωματώνεται στο σχολικό πρόγραμμα. Επιπροσθέτως, δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να διδάσκει το μάθημα και ειδικότερα στο δημοτικό σχολείο. Αυτοί που αναλαμβάνουν να το διδάξουν είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής που δεν έχουν λάβει την απαιτούμενη παιδεία και μόρφωση πάνω σε αυτό το αντικείμενο με αποτέλεσμα να υφίστανται κούραση, ανησυχία, άγχος και πίεση (Miraglia, 2008).

Με δεδομένα τα παραπάνω προβλήματα, θα ήταν χρήσιμο να βρεθούν λύσεις ώστε να κατέχει η τέχνη πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και αυτό λόγω των πλεονεκτημάτων και των αγαθών που η ίδια μπορεί να προσφέρει τόσο στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας μας όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Miraglia, 2008).

2.1.2. Η τέχνη και τα πλεονεκτήματά της στο χώρο της εκπαίδευσης

Ο ουσιαστικός ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση έγκειται στην προώθηση της αυτοδιαμόρφωσης των μαθητών και της δημοκρατίας ως γνήσιος πλουραλισμός (Miraglia, 2014). Η τέχνη διακατέχεται, γενικότερα, από οικουμενικό πνεύμα και οδηγεί στην εξέταση διαφόρων θεωρήσεων της πραγματικότητας (Ναλμπαντή, 2018). Μάλιστα, ως ερευνητικό πεδίο, επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν περιεχόμενο και συνδέσεις διαμέσου μίας οργανικής και σκόπιμης διαδικασίας, η οποία καλωσορίζει τον αυτοσχεδιασμό και την εφεύρεση. Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στο να αναστείλει την τάση τους για επίκριση, απόρριψη ή και ακόμα για υποταγή στο ασυμβίβαστο και να δημιουργήσει συνθήκες ανοικτότητας, ανεκτικότητας και φιλοξενίας (Zhao, 2014).

Συντελεί, ακόμα, στην εξάλειψη ακραίων διαφωνιών καθώς και στην ανάπτυξη υπεύθυνης και ηθικής στάσης. Συμβάλει περεταίρω στην αποφυγή των φυλετικών διακρίσεων, ιδεολογικών και οικονομικών διαμαχών καθώς και στη μείωση της εχθρότητας και της καχυποψίας (Zhao, 2014). Η τέχνη είναι μία

πνευματική δραστηριότητα, όπως υποστηρίζει ο Gardner (όπως αναφ. στο Ναλμπαντή, 2018). Χρησιμοποιεί αρκετά σύμβολα με τα οποία το κάθε άτομο μπορεί να αναπαραστήσει τον κόσμο. Αναφέρεται και στα έργα τέχνης και τη μεγάλη αξία που έχουν διότι μέσω της συστηματικής παρατήρησής τους, οι ενήλικες αλλά και οι μικροί μαθητές αντλούν νοήματα σε βάθος και μπορούν να στοχαστούν κριτικά πάνω σε αυτά.

Η Marshall (2016) τονίζει ότι η τέχνη προάγει τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Επιτρέπει στους μαθητές να συνδέουν το θέμα τους με άλλες ιδέες διαμέσου διαφόρων εργαλείων που έχει στη διάθεσή της όπως είναι η παρατήρηση, η κριτική ανάλυση, η αμφισβήτηση, η αντανάκλαση και η σύνθεση. Από τη δική της πλευρά, η Kim (2015) υπογραμμίζει ότι μέσα από τα προγράμματα της τέχνης μπορεί να αντιμετωπιστεί ακόμη και η σχολική βία. Πιο συγκεκριμένα, ο Rutter (όπως αναφ. στο Kim, 2015) εξετάζει την ανθεκτικότητα και τη διαλλακτικότητα ως ένα δυναμικό μέσο που θα απαλύνει τις πληγές και τα τραύματα των ατόμων που εμπλέκονται σε περιπτώσεις σχολικής βίας.

Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της τέχνης. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί τέχνης έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν μαθήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους που να εστιάζουν σε καλλιτέχνες που ξεπέρασαν μεγάλα εμπόδια στη ζωή τους. Μπορούν, δηλαδή, να δώσουν έμφαση στο ρόλο της ανθεκτικότητας και της διαλλακτικότητας μέσω των σχολικών τους μαθημάτων και να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν όλες τους τις δυσκολίες. Τέλος, στο ίδιο άρθρο αναφέρεται και ο θεραπευτικός χαρακτήρας της τέχνης εστιάζοντας στο ρόλο της ζωγραφικής ως αντίδοτο για την αντιμετώπιση ζητημάτων απομόνωσης και κατάθλιψης (Kim, 2015). Στη συνέχεια, περιγράφεται η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση.

2.1.3 Αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση, όπως ειπώθηκε και στις προηγούμενες ενότητες, μόνο καρποφόρα μπορεί να είναι. Από τα σημαντικότερα αγαθά που προσφέρει είναι ο κριτικός αναστοχασμός. Ο τελευταίος μπορεί να ευδοκιμήσει στις εξής περιπτώσεις:

- Με την υιοθέτηση της αισθητικής εμπειρίας από τους μαθητές χωρίς να παραμερίζει άλλες μεθόδους ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Ουσιαστικά, χρησιμοποιώντας τις αισθητικές τους εμπειρίες επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός των νοητικών τους συνηθειών και επαναξιολογούνται οι αναφορές του κριτικού τους στοχασμού (Ναλμπαντή, 2018).
- Με την εφαρμογή της αισθητικής εμπειρίας πάλι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η ολιστική και σύνθετη προσέγγιση της γνώσης. Δεν αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση ως αποκομμένη, αλλά ως όλον (Ναλμπαντή, 2018), ως ένα ζωντανό σύστημα στο οποίο η μάθηση και η διδασκαλία αποτελούνται από αλληλεπιδρώντα σύνολα γνώσεων, τα οποία σκοπό έχουν να εκπαιδεύσουν και να οδηγήσουν σε καινοτόμες ιδέες (Marshall, 2016).
- Με τη χρήση των έργων τέχνης που εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και οδηγούν στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης. Φυσικά, αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την ανάλυση και τη συστηματική παρατήρησή τους ανακαλύπτοντας πληροφορίες σχετικά με τις αξίες της κοινωνικής ζωής κ.α. (Ναλμπαντή, 2018).

Γενικότερα, η τέχνη βοηθάει το άτομο να σκεφτεί συλλογικά. Τον διευκολύνει να εντοπίσει τις ομοιότητες και τις διαφορές με άλλους λαούς και να πράττει πέρα από γεωγραφικούς περιορισμούς. Χάρη σε αυτή, καλλιεργεί αισθήματα ενσυναίσθησης και κατανόησης του άλλου αφού έρχεται σε επαφή με τα βιώματα των άλλων ανθρώπων και η σκέψη γίνεται διάυλος πολιτισμικής επικοινωνίας. *«Συμπερασματικά, οι τέχνες βοηθούν στην ενότητα γνώσης και αισθήματος, προωθούν την ανάπτυξη κριτικής ατομικής και κοινωνικής συνείδησης και βοηθούν στην κατανόηση και αποδοχή του διαφορετικού. Τα έργα τέχνης δεν είναι απλές απεικονίσεις αλλά συνδέονται με κοινωνικά ζητήματα»* (Ναλμπαντή, 2018, σ. 23). Σημαντικός σταθμός της τέχνης αποτελεί το θέατρο.

2.2. Το θέατρο στην εκπαίδευση

2.2.1. Ιστορικές προσεγγίσεις του θεάτρου

Όπως τονίστηκε στην προηγούμενη ενότητα, εκδηλώθηκε μεγάλη κινητικότητα κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων. Το τελευταίο σε συνδυασμό με τη στροφή της εκπαίδευσης προς ένα μοντέλο που να επικεντρώνεται στο μαθητή, στις ανάγκες του και στα ενδιαφέροντά του έχει σαν αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού πεδίου και τη στροφή της μάθησης σε πιο καινοτόμες και δημιουργικές πρακτικές. Το ενδιαφέρον στρέφεται προς το θέατρο και έτσι εμφανίζονται όροι όπως «εκπαιδευτικό δράμα», «θέατρο στην εκπαίδευση», «δραματική τέχνη», «θεατρική παιδεία» και «θεατρική αγωγή» (Λενακάκης, 2013).

Γενικά, με όλους αυτούς τους όρους νοείται το μάθημα εκείνο που θα βοηθήσει το μαθητή να εκφράσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του και να ενισχύσει την αυτοέκφρασή του μέσα από τα βασικά στοιχεία της θεατρικής πράξης (Tárraga García et al., 2018). Στην παρούσα εργασία γίνεται κυρίως χρήση των όρων «θεατρική αγωγή» και «θεατρική παιδεία» αφού όλοι υποδηλώνουν το ίδιο πράγμα. Βέβαια, η εκπαιδευτική βαθμίδα που εστιάζει η παρούσα μελέτη είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα το δημοτικό, διότι σε αυτό διδάσκεται κατά κύριο λόγο το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής (Κοψιά, 2014). Αφού παρουσιαστεί το θέατρο στην Ελλάδα, η εργασία επικεντρώνεται στα πλεονεκτήματα.

2.2.2. Η παρουσία του θεάτρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η παρουσία του θεάτρου υπήρχε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ωστόσο, η μορφή της βασιζόταν στις θεατρικές παραστάσεις που υλοποιούνταν κατά τη διάρκεια των εορταστικών εκδηλώσεων κυρίως μέχρι τη δεκαετία του 1970 (Παπαγεωργίου, 2018). Από τη μεταπολίτευση και μετά, το θέατρο άρχισε να αποκτά παιδαγωγικό χαρακτήρα και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να το ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους. Από τη δεκαετία του ογδόντα παρατηρείται μία σταδιακή άνοδος του θεάτρου. Από το 1990 και μετά εισάγεται το μάθημα της αισθητικής παιδείας στο σχολικό πρόγραμμα, προαιρετικό τμήμα της οποίας είναι η

θεατρική αγωγή. Το 1993 εκδόθηκε το βιβλίο «Θεατρική Αγωγή 1» για το δάσκαλο του δημοτικού. Ο ίδιος μπορούσε να ανατρέξει σε αυτό και να εμπλουτίσει τη μάθηση με διάφορες δραστηριότητες κυρίως αισθησιοκινητικού περιεχομένου ή και να κάνει δραματοποιήσεις (Κοψιά, 2014).

Αυτό έγινε γιατί οι δάσκαλοι εκείνης της εποχής δεν είχαν λάβει την απαιτούμενη μόρφωση και παιδεία για να διδάξουν το συγκεκριμένο αντικείμενο καθώς ήταν απόφοιτοι διετών ακαδημιών. Από το 1999 έως και το 2001 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Μελίνα» υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Πολιτισμού. Ένα από τα βασικά στοιχεία του προγράμματος ήταν το θέατρο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχευε στο να εκπαιδεύσει και να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας. Το σημαντικότερο, όμως, βήμα για την ένταξη της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό έγινε με το θεσμό του ολοήμερου σχολείου, ο οποίος ξεκίνησε από το 2002. Από τότε, προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που είναι εξειδικευμένοι στο συγκεκριμένο αντικείμενο (Κοψιά, 2014).

Αφορούσε κυρίως τους θεατρολόγους ή κάποιους ηθοποιούς που είχαν παιδαγωγική επάρκεια και δίδασκαν τη θεατρική αγωγή σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου μία με δύο ώρες την εβδομάδα. Το μάθημα διεξαγόταν κατά τη διάρκεια της πρωινής ζώνης του ολοήμερου και περιλάμβανε δραματοποιήσεις, ασκήσεις, θεατρικές παραστάσεις και εργαστήρι γραφής και κατασκευών. Το 2010 ξεκίνησε η διαδικασία μετατροπής ορισμένων δημοτικών σχολείων σε ολοήμερα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα [ΕΑΕΠ]. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό πρόγραμμα επεκτεινόταν υποχρεωτικά μέχρι τις δύο το μεσημέρι και από εκεί και πέρα όποιος το επιθυμούσε μπορούσε να παραμείνει στο ολοήμερο. Τα δημοτικά σχολεία που μόλις προαναφέρθηκαν, άλλαζαν και στη φιλοσοφία τους ενσωματώνοντας και άλλα αντικείμενα όπως η αισθητική αγωγή (Κοψιά, 2014).

Μέσω της τελευταίας, διδασκόταν και η θεατρική αγωγή για πρώτη φορά στο σχολικό πρόγραμμα μία ώρα την εβδομάδα από εκπαιδευτικούς ειδικότητας (Κοψιά, 2014). Το 2016, εντούτοις, το μάθημα της θεατρικής αγωγής σταμάτησε να διδάσκεται στην πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού. Αναφορικά με το Γυμνάσιο και το Λύκειο, το θέατρο το συναντάμε στα πλαίσια σχεδίων εργασίας αισθητικής αγωγής του Λυκείου και στην Ευέλικτη Ζώνη. Η μεμονωμένη διδασκαλία του

μαθήματος και η ανυπαρξία ύλης από το αναλυτικό πρόγραμμα καταγράφουν την έλλειψη σπουδαιότητας που το χαρακτηρίζουν (Παπαγεωργίου, 2018). Στο δημοτικό, αν και το σχολικό βιβλίο που μπορούν να συμβουλευτούν οι δάσκαλοι της θεατρικής αγωγής είναι αυτό που εκδόθηκε το 2006 από το Ο.Ε.Δ.Β., παρόλα αυτά υπάρχει διαθέσιμο υλικό στην πλατφόρμα του ψηφιακού σχολείου για τη διδασκαλία του μαθήματος (Κοψιά, 2014).

Παρουσιάζει διάφορες μορφές όπως θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός, ποικίλες ασκήσεις, δραματοποίηση, παντομίμα, εργαστήριο θεατρικής γραφής, θεατρικό αναλόγιο, παρουσίαση της δουλειάς των παιδιών με τη μορφή σκετς ή θεατρικής παράστασης. Επιπλέον, ενσωματώνει στους κόλπους της το θέατρο σκιών και το κουκλοθέατρο. Τέλος, θεωρείται σημαντικό να δίνονται στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με το θεατρικό χώρο, τη μεταμόρφωση, το ρόλο και τους συντελεστές της θεατρικής παράστασης (Κοψιά, 2014).

2.2.3. Τα πλεονεκτήματα του θεάτρου στην εκπαίδευση

Στο επίκεντρο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, από τη μία πλευρά, επιδιώκεται μία εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες των παιδιών καθώς και στις αλλαγές που έχουν προκύψει σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και από την άλλη πλευρά, ζητείται ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Απ' ότι φαίνεται, ο ίδιος έχει περιχαρακωθεί στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο, γεγονός που εμποδίζει να αναδείξει τον εμψυχωτικό και παιδαγωγικό του ρόλο. Ο μύθος της μονόδρομης κατάκτησης της γνώσης έχει πλέον καταρριφθεί από τις Επιστήμες της Αγωγής και τη θέση της παίρνουν οι εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που θα επισημάνουν την ανάγκη για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Λενακάκης, 2013).

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που υιοθετείται είναι το θέατρο. Το θέατρο δημιουργεί συγκινησιακές καταστάσεις και προκαλεί αισθητικές εμπειρίες (Λενακάκης, 2013). Επιπλέον, με τις όποιες τεχνικές του, όπως για παράδειγμα με το εκπαιδευτικό δράμα, συντελεί στη διαμόρφωση της συνείδησης και της προσωπικότητας των μαθητών, στην ανάπτυξη της φαντασίας και

της δημιουργικότητας, στην ενίσχυση της καλλιτεχνικής έκφρασης και στη μετατροπή του μαθήματος σε διασκέδαση και ψυχαγωγία (Παπαγεωργίου, 2018). Ταυτόχρονα, μπορεί να μεταμορφώσει την υπάρχουσα σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα προς το καλύτερο (Κοψιά, 2014).

Παρέχει, επιπροσθέτως, τη δυνατότητα στον μαθητή να διερευνήσει, να κουβεντιάσει και να πράξει μαζί με τους συμμαθητές του ανασκευάζοντας συνεχώς την εικόνα για τον εαυτό του και για τους άλλους με αποτέλεσμα οι προσωπικές του αξίες να επανεξετάζονται και οι πεποιθήσεις του να γίνονται πιο συνειδητές. Επίσης, ευνοεί την καλλιέργεια της αυτογνωσίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης και της επίλυσης προβλημάτων. Περιέχει διάφορες τεχνικές όπως το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, τις θεατρικές παραστάσεις, τα παραμύθια κ.α. που συντελούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Κοψιά, 2014).

Ιδιαίτερα με τη δραματοποίηση, τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλους και δίνουν τη δική τους εκδοχή για το θέμα, αξιολογούν τη συμπεριφορά τους και καταγράφουν τις συνέπειες των στάσεών τους. Για όλους τους παραπάνω λόγους, θα ήταν χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους και το θέατρο (Κοψιά, 2014). Όπως τονίζει ο Λενακάκης (2013), στις παιδαγωγικές επιστήμες οφείλουν να εισάγονται μαθήματα περί θεατρικής αγωγής γιατί, με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε πιο ευαίσθητα, εμπνευσμένα και αποτελεσματικά όντα κατά την επιλογή και χρήση των διδακτικών τους τεχνικών. Ακολουθεί η παρουσίαση του κινηματογράφου.

2.3. Ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση

2.3.1. Ιστορικά στοιχεία του κινηματογράφου

Ο κινηματογράφος αποτέλεσε μία μορφή τέχνης ανάμεσα σε άλλες όπως η γλυπτική, ο χορός, η ζωγραφική και η μουσική. Η αρχική του μορφή αφορούσε την οπτικοποίηση της εικόνας αλλά αργότερα μετασχηματίστηκε σε δημοφιλή μορφή τέχνης. Το 1880 εφευρέθηκε το κινητοσκόπιο με το οποίο μπορούσε να προβληθεί η

κινηματογραφική ταινία από ένα κουτί και γινόταν ορατή μόνο από το θεατή. Το 1891 παρουσιάστηκε η πρώτη κινηματογραφική ταινία και είχε διάρκεια 10-15 λεπτά και στη συνέχεια η διάρκειά της αυξανόταν. Παρόλο τις δύσκολες συνθήκες που επικράτησαν στον ελλαδικό χώρο [Δικτατορία], αναδείχθηκαν σημαντικοί καλλιτέχνες του χώρου όπως σκηνοθέτες, σεναριογράφοι, συνθέτες και ηθοποιοί. Μάλιστα, το 1907 άνοιξε και λειτούργησε ο πρώτος κινηματογράφος στην Αθήνα (Παπαβλάχου, 2016).

Ωστόσο, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1920, οι κινηματογραφικές ταινίες παρουσιάζονταν χωρίς ήχο ενώ συνοδεύονταν με ζωντανή μουσική. Η παρουσία του κινηματογραφικού ήχου ξεκίνησε με την ταινία Vitaphone καθώς έδινε τη δυνατότητα αναπαραγωγής της μουσικής μέσω ενός δίσκου που συγχρονιζόταν με την προβολή της ταινίας. Την ίδια περίοδο, ξεκίνησαν και οι διαδικασίες για τη δημιουργία έγχρωμων ταινιών. Ταυτόχρονα, έκαναν την εμφάνισή τους και τα κινούμενα σχέδια [ζωγραφιστές φιγούρες που κάνουν αστεία πράγματα και εκδηλώνουν ανθρώπινη συμπεριφορά] (Παπαβλάχου, 2016).

Εντούτοις, το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι αν ο κινηματογράφος μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση. Συμβάλλει, δηλαδή, στην πνευματική τους υγεία και στη δημιουργικότητα των μαθητών; Για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα, οφείλει κανείς να εξετάσει τη σημασία και τη χρησιμότητα του κινηματογράφου και πιο συγκεκριμένα τα πλεονεκτήματά του (Παπαβλάχου, 2016). Έτσι, στην επόμενη υποενότητα μελετώνται αυτά.

2.3.2. Τα πλεονεκτήματα του κινηματογράφου στην εκπαίδευση

Το βασικό στοιχείο του κινηματογράφου είναι να αποδίδει την πραγματικότητα με άμεσο και παραστατικό τρόπο και είναι αυτό που τον κάνει να ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες μορφές τέχνης (Γεωργιάδου, 2021). Οι Decoster και Vansieleghem (2014) αντιμετωπίζουν τον κινηματογράφο ως έναν από τους σπουδαιότερους διανομείς συλλογικής συνείδησης. Στην εκπαίδευση, οι παιδαγωγοί κάνουν λόγο για χειραφετική λειτουργία του κινηματογράφου. Ανάμεσά τους ο Henry Giroux, σημαντικός εκπρόσωπος της Αμερικανικής σχολής κριτικής παιδαγωγικής, πιστεύει ότι ο συνδυασμός της παιδαγωγικής πρακτικής και αυτού που

αντιπροσωπεύει η κινηματογραφική ταινία δημιουργούν γόνιμο έδαφος για υποστήριξη χειραφετικού λόγου.

Για τον ίδιο, η παιδαγωγική πρέπει να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν πως οι ταινίες αποτελούν μέρος ενός πολύπλοκου και συχνά αντιφατικού συνόλου ιδεολογιών μέσω των οποίων πραγματοποιείται ο μετασχηματισμός της γνώσης, των ταυτοτήτων και των αξιών. Ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ένα «πολιτιστικό εργάτη» που, φέρνοντας κατάλληλες ταινίες στην τάξη και συζητώντας με τους μαθητές αυτά που είδαν, ενδεχομένως να δημιουργήσει το χώρο και το χρόνο για την ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος (Decoster & Vensielegheem, 2014).

Ο Giroux επιθυμεί οι μαθητές να γίνουν δημοκρατικοί, πολιτικοί και αυτοκριτικοί διαβάζοντας ταινίες και αντιμετωπίζοντας τις κινούμενες εικόνες σαν πολιτισμικά κείμενα με αναπαραστάσεις για παράδειγμα του ρατσιστικών και φυλετικών διακρίσεων. Στο ίδιο άρθρο, ο Lewis συνεχίζει και υπογραμμίζει ότι, όταν προβάλλονται στους μαθητές εικόνες ανθρώπων που δημιουργούν ενεργά τον κόσμο, τότε θα συνταυτιστούν με τη θέση των υποκειμένων του κινηματογραφικού έργου και θα αναλάβουν δράση. Η Rancie τονίζει ότι η σκηνή μετατρέπεται σε μεγεθυντικό καθρέφτη όπου οι θεατές διαπιστώνουν τις αρετές και τις κακίες σε μυθιστορηματική μορφή, και αυτό το γεγονός, είναι δυνατό να προκαλέσει αλλαγές στο μυαλό τους (Decoster & Vensielegheem, 2014).

Η χρήση κινηματογραφικών ταινιών, συνεπώς, κατέχει προνομιακή θέση στην εκπαιδευτική πράξη λόγω πολλών παραγόντων όπως η κίνηση, η διήγηση, ο ρυθμός αλλά και των διαφόρων ειδών της όπως μεταξύ άλλων τα ντοκιμαντέρ, η επιστημονική φαντασία, η μυθοπλασία που ευαισθητοποιούν τους μαθητές για ένα θέμα και διεγείρουν την προσοχή τους. Τέλος, ο κινηματογράφος ως οπτικοακουστικό μέσο μετατρέπει τη διδασκαλία σε ψυχαγωγία. Χρήσιμο, λοιπόν, θα ήταν να ενσωματωθεί και η κινηματογραφική παιδεία στο σχολείο. Η διδασκαλία της συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση των γνωστικών εμπειριών των μαθητών, στο συναισθηματικό τους εμπλουτισμό και στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων (Παπαβλάχου, 2016).

Αυτή αφορά την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής κινηματογραφικών ταινιών. Η ανάγνωση βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το ιδεολογικό υπόβαθρο που

βρίσκεται πίσω από τις κινηματογραφικές ταινίες ενώ η γραφή τα βοηθά να κατασκευάσουν μηνύματα και να δημιουργήσουν τα δικά τους οπτικοακουστικά κείμενα (Παπαβλάχου, 2016). Ακολουθούν οι προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της κινηματογραφικής παιδείας και παρουσιάζεται η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη.

2.3.3. Προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της κινηματογραφικής παιδείας και η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη

Η πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης που κρίνεται κατάλληλη για να ενσωματωθεί η διδασκαλία της κινηματογραφικής παιδείας είναι η προσχολική. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, έχουν ήδη εξοικειωθεί με άλλα μέσα ενημέρωσης όπως η τηλεόραση, που φαίνεται να χρησιμοποιεί και αυτή οπτικοακουστικούς κώδικες για να μεταδώσει τα μηνύματά της. Ακόμη, τα νήπια κατέχουν στο ενεργητικό τους εμπειρίες και γνώσεις που τους επιτρέπουν να αποσυνθέτουν τις συμβάσεις που διέπουν τον οπτικοακουστικό λόγο (Παπαβλάχου, 2016).

Στην ουσία δεν είναι καθόλου αναλφάβητα αφού γνωρίζουν να χειρίζονται τα νέα μέσα με αρκετή δεξιοτεχνία σε σύγκριση με τους ενήλικες αρκεί να τους δοθεί το περιβάλλον με τα κατάλληλα ερεθίσματα για να τα αξιοποιήσουν. Η Cary Bazalgette (1995, όπως αναφ. στο Παπαβλάχου, 2016) συνοψίζει τη σημασία της κινηματογραφικής παιδείας στα 3Cs δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο τη σπουδαιότητα της ενσωμάτωσής της στο σχολείο:

- ❖ Η κριτική προσέγγιση (Critical Thinking) που αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης από τους μαθητές απέναντι στα μηνύματα που προβάλλονται από τα μέσα ενημέρωσης.
- ❖ Η πολιτιστική προσέγγιση (Cultural Thinking) που αφορά την αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από τον παγκόσμιο κινηματογράφο δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να δουν τον κόσμο με ένα διαφορετικό τρόπο.
- ❖ Η δημιουργική προσέγγιση (Creative Thinking) που αφορά τη δημιουργία κινηματογραφικής ταινίας από τα παιδιά περιλαμβάνοντας όλα τα στάδια ενός φιλμ (Παπαβλάχου, 2016).

Επομένως, εισάγοντας τον κινηματογραφική παιδεία στη σχολική πράξη, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις συνθήκες ώστε οι μαθητές να εκτεθούν στον πραγματικό κόσμο και να τον επεξεργαστούν. Παρέχει τη δυνατότητα στους ίδιους να παρατηρούν, επιλέγουν, συγκρίνουν και ερμηνεύουν χωρίς να περιορίζεται η χωρητικότητα των σκέψεών τους (Decoster & Vensielegheem, 2014). Παρά τη χρησιμότητά της, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει συστηματική διδασκαλία παρά μόνο σε αποσπασματικά εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένο περιεχόμενο και χρονική διάρκεια. Πέρα από τα παραπάνω, επικρατεί σύγχυση για την επιλογή του κατάλληλου κινηματογραφικού είδους και το θέμα της κινηματογραφικής ταινίας που θα διδαχθούν (Παπαβλάχου, 2016).

Έτσι, τίθεται το ερώτημα ποιο κινηματογραφικό είδος είναι το καταλληλότερο. Σίγουρα, ο παιδικός κινηματογράφος και τα κινούμενα σχέδια είναι τα ιδανικότερα για μικρότερες ηλικίες. Όπως σημειώνει η Παπαβλάχου (2016), ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν και άλλα είδη αν γίνουν υπό τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οδηγώντας σε δημιουργική επεξεργασία και κριτική ανάλυση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμετέχουν ενθαρρυντικά και να απορροφώνται περισσότερο. Σε αυτό βοηθάνε οι ταινίες για παράδειγμα μικρού μήκους που μπορούν να προβληθούν και να συζητηθούν κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας πράγμα που δεν συμβαίνει με τις ταινίες μεγάλου μήκους.

Αναφορικά με τη θεματολογία, οφείλει να αντιπροσωπεύει τα παιδιά και τις γνώσεις τους. Θα ήταν χρήσιμο να τους παρέχει εκείνα τα εργαλεία και τις πληροφορίες που θα επεξεργαστούν, θα ασκήσουν κριτική και θα τους επιτρέψει να αναπτυχθούν κοινωνικά. Τέλος, πολλοί θεωρούν, ότι η επαφή τους με άλλα είδη από τον παγκόσμιο κινηματογράφο θα διευρύνει τους ορίζοντές τους και θα τους ευαισθητοποιήσει περισσότερο (Παπαβλάχου, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η Ξένια Καλογεροπούλου γεννήθηκε στην Αθήνα το 1936 και σπούδασε στη Βασιλική Ακαδημία Δραματικής Τέχνης του Λονδίνου. Πρωτοεμφανίστηκε για ένα γαλλικό θίασο παίζοντας Μολιέρο στην Αγγλία. Με την επιστροφή της στην Ελλάδα, το 1959, έγινε γρήγορα δημοφιλής ηθοποιός του θεάτρου και του κινηματογράφου. Έχει πρωταγωνιστήσει σε πάνω από 50 θεατρικά έργα και σε 41 ελληνικές και ξένες ταινίες. Το 2004 ίδρυσε μαζί με την Πέγκυ Στεφανίδου ένα θεατρικό εργαστήριο για παιδιά, εφήβους και εκπαιδευτικούς και το 2010 παρουσίασε για πρώτη φορά στην Ελλάδα θέατρο για βρέφη. Η ενασχόλησή της με το παιδικό θέατρο έδωσε νέα ώθηση σε αυτό και το εμπλούτισε με καινούργιες ιδέες και μία τελείως διαφορετική αντίληψη, για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι δημιουργοί απέναντι στο θεατρικό ένστικτο των παιδιών (Σταμπουλή, 2020).

Τα έργα της δεν περιέχουν ιδεαλιστικές θεωρίες και ηθικά διδάγματα. Αντίθετα, περιλαμβάνουν θέματα, τα οποία βλέποντάς τα, τα παιδιά μπορούν να προβληματιστούν ελεύθερα σχετικά με τον κόσμο που τα περιβάλλει και τον τρόπο που αυτά θα θελήσουν να τοποθετηθούν μέσα σε αυτό τον κόσμο. Ασφαλώς στα έργα της κυριαρχούν παγιωμένες διαχρονικές πανανθρώπινες αξίες όπως η αγάπη, η εμπιστοσύνη, η πίστη στα ιδανικά, η φιλοπατρία, η κατανόηση της αδυναμίας του συνανθρώπου, ο σεβασμός απέναντι στο θάνατο και άλλες. Παρόλο που τα έργα της Ξένιας Καλογεροπούλου στην υπόθεσή τους είναι δραματικά ή ερωτικές ιστορίες, εν τούτοις όλα εμπεριέχουν ένα στοιχείο κειμένου και διασκέδασης, που δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό απέξω στον αμύητο αναγνώστη της ιστορίας (Σταμπουλή, 2020).

Τα παιδιά, που αποτελούν τον κυριότερο θεατή των θεατρικών της έργων, έχουν τελείως διαφορετικό κριτήριο διασκέδασης και αίσθησης του χιούμορ από τους μεγάλους, και έτσι, είναι συνηθισμένο να βλέπουμε παιδιά να ξεκαρδίζονται με θορυβώδεις πολλές φορές εκδηλώσεις για κάποιες σκηνές του έργου, για τις οποίες ακόμη και ο δημιουργός τους μπορεί να ήταν ανύποπτος ότι θα πετύχαινε αυτό το αποτέλεσμα όταν τις σχεδίαζε. Τελειώνοντας, επισημαίνεται ότι το έργο της Ξένιας Καλογεροπούλου ανταποκρίνεται πλήρως στα παιδαγωγικά εκείνα κριτήρια, τα οποία οφείλει να πληροί ένα θεατρικό έργο, ώστε να αποτελεί σημείο αναφοράς για τους θεατές. Όλα τα έργα είναι είναι γλωσσικά προσεγμένα, αισθητικά άρτια, εκφραστικά εύληπτα και καλλιεργούν την παιδική φαντασία με ένα τρόπο διασκεδαστικό ώστε να

μην ξεφεύγουν από τις δύο βασικές αποστολές τους που, αφενός η ψυχαγωγία του θεατή, και αφετέρου η καλλιέργεια του πνεύματος και η έμπνευση της αγάπης για την τέχνη, το βιβλίο και το θέατρο (Σταμπουλή, 2020).

3.1. Η θεατρική παράσταση: Ελίζα (1989)



Το έργο της Ξένιας Καλογεροπούλου «Ελίζα» είναι μία διασκευή της αναγεννησιακής κωμωδίας «The fair maid of the West, or a girl worth gold», η μετάφραση της οποίας θα μπορούσε να είναι «Η αξιαγάπητη της Δύσης, ή το κορίτσι που αξίζει χρυσό». Παρόλο που η υπόθεση είναι δραματική, η μεταφορά του στην ελληνική εκδοχή διαπνέεται από λεπτό χιούμορ, το οποίο μάλιστα εμφανίζεται απροσδόκητα, και ξεσηκώνει μικρούς και μεγάλους. Οι σκηνές στην ταβέρνα του Πλύμουθ και οι περιπέτειες κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, είναι δοσμένες με έναν εύληπτο και αφελή τρόπο. Οι συνήθειες των κουρσάρων και η πραγματικότητα του χαλιφάτου στην Μαυριτανία δημιουργούν σε αρκετές σκηνές ευθυμία, διασκεδάζουν και χαλαρώνουν τον θεατή (Σταμπουλά, 2020). Ακολουθεί η παρουσίαση της υπόθεσης.

3.1.1. Υπόθεση θεατρικού έργου

Η «Ελίζα» ξεφεύγει από την απλή δυσδιάστατη αφήγηση των παραμυθιών. Εδώ οι συγκρούσεις και οι ανατροπές είναι σοφά δομημένες, η πλοκή είναι γεμάτη

ίντριγκες που διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον, ενώ οι δραματικές καταστάσεις διαδέχονται η μία την άλλη, με τρόπο που αναπτύσσεται η θεατρικότητα και καταργείται οποιαδήποτε στασιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, στη μακρινή και βροχερή πόλη της Πλύμουθ της Αγγλίας, πριν από 400 χρόνια, διαδραματίζεται η ιστορία. Σε μία ταβέρνα η Ελίζα ερωτεύτηκε έναν ναυτικό, τον Πάτρικ. Όμως, ο τελευταίος έφυγε γρήγορα για ένα μακρινό ταξίδι στη διάρκεια του οποίου τραυματίζεται και η τύχη του αγνοείται. Η Ελίζα, θέλοντας να εντοπίσει τον αγαπημένο της, ναύλωσε με τρεις φίλους της ένα καράβι, με την ίδια στο τιμόνι του πλοίου και ξεκίνησε το ταξίδι της αναζήτησης, με σκοπό τον θρίαμβο της αγάπης και του έρωτα (Patrasevents.gr, 2020). Έπεται η ανάλυση της πλοκής.

3.1.2. Πλοκή

Η ιστορία, όπως ήδη αναφέρθηκε, διαδραματίζεται στο Πλύμουθ της Αγγλίας το 1600. Η Ελίζα εργάζεται ως σερβιτόρα σε ταβέρνα και ο Πάτρικ είναι αξιωματικός του ναυτικού. Και οι δύο ερωτεύονται μεταξύ τους. Ο Πάτρικ ταξιδεύει για την Αφρική και μετά από πολύμηνη απουσία η Ελίζα αποφασίζει να τον αναζητήσει με τη συνοδεία τριών φίλων. Το ταξίδι είναι περιπετειώδες: ναυμαχία, καταιγίδα, βύθιση του πλοίου, αιχμαλώτιση της Ελίζας. Ένας πειρατής την πουλά στον βασιλιά της Μπαφούρας, της Μαυριτανίας, τον Αζελάχ. Ο Άραβας βασιλιάς, θαμπωμένος από την ομορφιά της Αγγλίδας σκλάβας, αποφασίζει να την παντρευτεί, αλλά εκείνη με τεχνάσματα καταφέρνει να καθυστερήσει το γάμο για ένα χρόνο. Ο Πάτρικ στο μεταξύ τη βρίσκει και την απελευθερώνει και το έργο τελειώνει με την επιστροφή του ζευγαριού στην πατρίδα (Σταμπουλά, 2020).

Ο έρωτας είναι ένα θέμα που δεν απασχολεί τα παιδιά του Δημοτικού. Έχοντας αυτό υπόψη, η σκηνοθεσία δεν επικεντρώνεται στο πολυπόθητο ειδύλλιο αλλά στην επιμονή να πετύχουν όνειρα και στόχους, ενώ εμπεριέχει και πολλές χιουμοριστικές σκηνές. Το γόνιμο πείσμα είναι ο κεντρικός άξονας του έργου, το οποίο φέρνει το επιθυμητό αποτέλεσμα μέσα από το συλλογικό αγώνα. Απλουστευμένο το διδακτικό έργο θα μπορούσε να είναι: «Μαζί θα τα καταφέρουμε». Μπορεί για τους ενήλικες αυτό το μόντο να είναι κοινοτυπία, αλλά για τα παιδιά είναι πρωτόφαντος χώρος. Το εγκάρδιο μήνυμα της συλλογικότητας που

αναβλύζει αισιοδοξία αποτελεί και το επίκεντρο του σκηνοθέτη (Σταμπουλά, 2020). Η επόμενη υποεπένδυση συνεχίζει με τους κεντρικούς χαρακτήρες.

3.1.3. Κεντρικοί χαρακτήρες

Σημαντικό ρόλο στα έργα της Ξένιας Καλογεροπούλου διαδραματίζει η μυθική και μαγική διάσταση των γεγονότων: τα ζώα που μιλάνε, τα τέρατα, οι δράκοι, το άγαλμα που χαμογελάει στο ψέμα, τα παιχνίδια, οι μεταμορφώσεις, οι μάγοι, μεταφέρουν το μικρό και μεγάλο αναγνώστη στον όμορφο κόσμο του παραμυθιού και στον κόσμο των ηρώων. Οι εκπρόσωποι του καλού στο τέλος νικούν, ώστε το καλό να θριαμβεύει πάντα (Σταμπουλά, 2020). Οι ήρωες είναι οι ήρωες των παραμυθιών με θαυμαστά χαρακτηριστικά – θάρρος, πίστη και εξυπνάδα – αλλά και με μία βαθιά ανθρώπινη διάσταση με πάθη, επιθυμίες και αδυναμίες (Patrasevents.gr, 2018). Οκτώ ηθοποιοί (Γεράσιμος Γιοβανάκης, Θάνος Δρίβας, Τάσος Θεοφιλάτος, Δημήτρης Μελέτης, Θοδωρής Προκοπίου, Γεωργία Σωτηριανάκου, Νίκος Τουρνάκης, Βασίλης Τσόρλαλης) σε μία ακατάπαυστη εναλλαγή ρόλων και σκηνών υποστηρίζουν άριστα την πολυπρόσωπη διανομή, πείθοντας για τη σκληρή προετοιμασία τους (Patrasevents.gr, 2018).

Στέρεες και επαγγελματικές ερμηνείες με την ταχύτητα ετοιμασίας να αναδεικνύεται σε κομβικό σημείο της επιτυχημένης εκτέλεσης της παράστασης. Προβάλλοντας τους ήρωες σαν αξιακά πρότυπα συμπεριφοράς οδηγεί το παιδί να ταυτιστεί μαζί τους, να ακολουθήσει με τρόπο βιωματικό σχεδόν την πορεία τους και να αντλήσει δύναμη από τη θέλησή τους να παλέψουν για τα όνειρά τους και να ανακουφιστεί από τη δικαίωσή τους. Τους δύο πρωταγωνιστικούς ρόλους, του αγοριού και του κοριτσιού ανέλαβαν η Γεωργία Σωτηριανάκου και ο Δημήτρης Μελέτης, ερμηνεύοντάς τους με γλυκύτητα, ρομαντισμό και παιδικότητα, καταφέρνοντας να πετύχουν την ισορροπία ανάμεσα στο κωμικό και το δραματικό, το γέλιο και τη συγκίνηση (Patrasevents.gr, 2018).

Η Γ. Σωτηριανάκου, μία εκφραστικότερη ηθοποιός, με γαλαζοπράσινα μάτια, με ωραία φωνή και άρθρωση, εκπληκτική κίνηση και ενέργεια πάνω στη σκηνή, παραπέμπει αμέσως σε παραμυθένια φιγούρα. Με στήριγμα την καλή τεχνική της κατάρτιση, απέδωσε μία Ελίζα σημερινή και αέρινη. Ανέδειξε το ρόλο του κοριτσιού,

ξεκινώντας με μία συγκροτημένη, χαμηλών τόνων ερμηνεία και βαθμιαία ανέβαζε την ταινία, καθώς η ηρωίδα συναντούσε το ένα εμπόδιο μετά το άλλο, εκφράζοντας πειστικά το δυναμισμό, την επιμονή, το θάρρος και εν τέλει την ωρίμανση του κοριτσιού. Ο Δ. Μελέτης απέδωσε το ρόλο του Πάτρικ με πάθος, δόσιμο και εντιμότητα πάνω στη σκηνή (Patrasevents.gr, 2018).

Ο Νίκος Τουρνάκης, με τη σειρά του, διαθέτει το χάρισμα της άμεσης επικοινωνίας με το κοινό και ιδιαίτερα με το παιδικό, που σίγουρα τον παρακολούθησαν αφοσιωμένα καθ' όλη τη διάρκεια του θεατρικού έργου. Ιδιαίτερη μνεία στον Τάσο Θεοφιλάτο, σε έναν άψογο συνδυασμό του δυναμικού και φοβιτσιάρη μάγαιρα και τον Βασίλη Τσόρλαλη, που έκανε γκελ στους πολλαπλούς του ρόλους. Ο Θοδωρής Προκοπίου αποτέλεσε την ήρεμη δύναμη στο πλευρό του Πάτρικ, εκμεταλλευόμενος τη θεατρική του πείρα. Ο Θάνος Γκίβας ήταν αεικίνητος και εύστροφος επί σκηνής, ενώ ο Γεράσιμος Γιοβανάκης ήταν πειστικότερος στις πειστικές μεταμορφώσεις του (Patrasevents.gr, 2018). Ακολουθεί η δομική και αισθητική ανάλυση.

3.1.4. Δομική και αισθητική ανάλυση

Το «The fair maid of the West είναι γραμμένο σε δύο μέρη με χρονική απόσταση μεταξύ τους. Η Ξένια Καλογεροπούλου αξιοποιεί μόνο το πρώτο μέρος. Έχει ενδιαφέρον, ότι στο δεύτερο μέρος του έργου, οι δύο ερωτευμένοι (η Ελίζα και ο Πάτρικ) αφού έχουν παντρευτεί μετά από πολλές περιπέτειες, κινδυνεύουν να χωρίσουν εξαιτίας των δολοπλοκιών τρίτων προσώπων, και της εμφανούς αδιαφορίας τους συζύγου για το σύζυγο, η οποία οργισμένη εκδικείται. Η επανένωση στην τελευταία πράξη είναι η χαρούμενη έκβαση αυτού του επιφανειακού έργου (Σταμπουλά, 2020). Στο συγκεκριμένο έργο, η αγάπη και το καλό θριαμβεύουν, χωρίς κατ' ανάγκη να υπάρχει το κλασικό τέλος των παραμυθιών. Περισσότερο δικαιώνεται η πορεία, το ταξίδι των ηρώων και λιγότερη σημασία έχει η ευτυχισμένη κατάληξη (Patrasevents.gr, 2018).

Αυτή, ακριβώς, η επιμονή στους στόχους, ως βασική θεματική, που διέπει το θεατρικό έργο, αποτελεί και το πιο ισχυρό στοιχείο της παράστασης. Καταλήγοντας, πρόκειται για μία γοητευτική, συγκινητική παράσταση που καλλιεργεί αισθητικά και

γλωσσικά τα παιδιά και μεταφέρει μηνύματα σπουδαία, που τα παιδιά τα προσπερνάνε γρήγορα στο βωμό της ιντερνετικής καθημερινότητας (Patrasevents.gr, 2018). Έπεται η αναφορά στο χώρο, το χρόνο και τη μουσική του θεατρικού έργου.

3.1.5. Χώρος, χρόνος και μουσική

Η «Ελίζα» μεταφέρεται δύσκολα στη σκηνή λόγω του υψηλού κόστους παραγωγής: τριάντα τρία δραματικά πρόσωπα, εννέα δραματικοί χώροι και σχεδόν σαράντα κοστούμια εποχής. Το Δημοτικό Θέατρο Απόλλων κατάφερε να μειώσει τις απαιτήσεις του έργου με ευφάνταστα ευρήματα, χωρίς να μειωθεί στο ελάχιστο η παραμυθένια ατμόσφαιρα. (Σταμπουλά, 2020). Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της σκηνοθεσίας είναι ο επιτυχημένος ρυθμός. Οι διάλογοι, σαν μέσο δημιουργίας δράσης, είναι ζωντανοί με έντονη προφορική και γρήγορο ρυθμό, αλλά διαθέτουν, παράλληλα, γλωσσική και λογοτεχνική αρτιότητα. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων εκφράζονται με σαρωτικό χιούμορ (Patrasevents.gr, 2018).

Ο λόγος της Ξ. Καλογεροπούλου ρέει αβίαστος, καθημερινός και οικείος, απόλυτα εύστοχος και κατανοητός αλλά παράλληλα γοητευτικός. Είναι παιδικός χωρίς να είναι παιδαριώδης (Patrasevents.gr, 2018). Πρόκειται για εκτενές κείμενο κατανεμημένο σε χρόνους με εναλλάξ επιβραδύνσεις και επιταχύνσεις αποσαφηνίζοντας ταυτόχρονα ένα ξεκάθαρο τεμαχισμό των σκηνικών. Ο ονειρικός σκηνικός χώρος είναι πρακτικός και εύκολα τροποποιήσιμος έχοντας μία μοναδική αισθητική. Τα κοστούμια είναι αφαιρετικά και απολύτως αναγνωρίσιμα. Η μουσική είναι μάλλον πολύπλοκη και με πολλά διαφορετικά θέματα. Είναι δηλαδή ιδιαίτερα προχωρημένη για μία παιδική παράσταση, που αρέσκεται σε επαναλαμβανόμενα μουσικά θέματα (Σταμπουλά, 2020).

Τελειώνοντας, σημαντική επιτυχία του έργου είναι η μεταφορά στα χρόνια της εξάπλωσης του Αγγλικού ναυτικού, των αποικιών, των εξερευνήσεων, των ανακαλύψεων των νέων χωρών, στοιχείων που εμπλουτίζουν το έργο με το μυστήριο και τη γοητεία του αγνώστου και τροφοδοτούν με πλήθος γνώσεων τα παιδιά για το πως ήταν τότε ο κόσμος. Έπεται η ανάλυση της επόμενης θεατρικής παράστασης, Οδυσσεβάχ.

3.2. Η θεατρική παράσταση: Οδυσσεβάχ (1981)



3.2.1 .Υπόθεση

Την ιστορία του Οδυσσεβάχ την έγραψε πάλι η Ξένια Καλογεροπούλου. Η υπόθεση του έργου είναι ο συνδυασμός των περιπετειών δύο θαλασσινών ηρώων του Έλληνα Οδυσσέα της Ιθάκης και του Σεβάχ του θαλασσινού από τη μυθολογία των χωρών της ανατολής με την ιστορία του Οδυσσέα να επικρατεί σε σχέση με τον Σεβάχ (Σταμπουλά, 2020).. Ο Οδυσσέας από την Ιθαγδάτη ταξιδεύει ψάχνοντας το Κυκλολωτογοργοκιρκιλάριζο, χρησιμοποιώντας στοιχεία από την «Οδύσεια», από τις «Χίλιες και μία νύχτες και πολλά άλλα παραμύθια. Δρακοκύκλωπες, λωτοφάγοι, πειρατές, σειρήνες, γοργόνες, η μάγισσα Κιρκίλα, η πριγκίπισσα Λαριζάτ και το πλήρωμα του Οδυσσεβάχ προκαλούν το παιδικό κοινό να ζήσει την περιπέτεια (Μονοπολι.gr, χ.χ.).

Το καράβι του Οδυσσεβάχ περνάει από το νησί των λωτοφάγων, ακούει το μαγεμένο τραγούδι των σειρήνων, συναντάει τη γοργόνα και τη μάγισσα Κιρκίλα, κινδυνεύει στη χώρα της Λαριζάντ, της αγέλαστης πριγκίπισσας, περνά από χώρες που μιλούν με ένα φωνήεν, από λίμνες, δάση, ποτάμια... και εκεί που πιστεύει πως όλα τελείωσαν βλέπει μπροστά του τη στεριά και ένα μικρό παιδί σε μια βάρκα. Να είναι άραγε η Ιθαγδάτη; (Μονοπολι.gr, χ.χ.). Ένα παραμύθι που είναι κεντημένο με μύθους, λαϊκές δοξασίες και επική λογοτεχνία. Ένας ήρωας που ταξιδεύει σε ονειρικές χώρες και συναντά τους πιο αλλόκοτους ήρωες, τις πιο παράξενες γοργόνες

και μας διδάσκει ότι όλα είναι δυνατά. Αρκεί να το πιστέψουμε βαθιά μέσα μας (Kallitexnes.gr). Ακολουθεί η ανάλυση της πλοκής.

3.2.2. Πλοκή

Ο Οδυσσεβάχ, λοιπόν, είναι πολυμήχανος και ικανότατος κυβερνήτης ενός πλοίου, όπου το πλήρωμα παρουσιάζει ανάμικτα είδη χαρακτήρων, που ο ένας είναι πιο αστείος από τον άλλον, και ο Οδυσσεβάχ, εκμεταλλευόμενος τις ιδιαίτερες ικανότητες καθενός από αυτούς, προσπαθεί να επιβιώσει απέναντι στην κατάρα ενός τέρατος και να σώσει το πλήρωμά του. Εκτός από τη χιουμοριστική, έχει και τη συγκινητική πλευρά της η συγκεκριμένη θεατρική παράσταση. Εκείνο που κυρίως συγκινεί είναι η νοσταλγία για την πατρίδα, στοιχείο που παρόλο που περιέχει ρομαντισμό, απευθύνεται με εξαιρετικό τρόπο στα παιδάκια. Ιδιαίτερη συγκίνηση δημιουργείται στο έργο από τη σκηνή που, μιμούμενοι την ιστορία από την Οδύσσεια, οι ναύτες τραγουδούν πολύ δυνατά ένα νοσταλγικό και πατριωτικό τραγούδι, για να σκεπάσουν το τραγούδι των σειρήνων και να μην μαγευτούν από αυτές (Σταμπουλά, 2020).

Εδώ, δηλαδή, έχουμε ένα τριπλό συνδυασμό συγκινήσεων: Την αγάπη και τη νοσταλγία για την πατρίδα, την αγάπη για τη μουσική και την ανάγκη για επιβίωση. Εκεί περνάει το ηθικό δίδαγμα στο μικρό θεατή, ότι η ύπαρξή μας είναι αλληλένδετη με τις μνήμες από το παρελθόν και κυρίως με την πατρίδα μας (Σταμπουλά, 2020). Έπεται η ανάλυση των κεντρικών χαρακτήρων.

3.2.3. Κεντρικοί χαρακτήρες

Ο Ορφέας Παπαδόπουλος, υποδύεται τον ήρωα Οδυσσεβάχ. Ένας ήρωας πραγματιστής μα ταυτόχρονα ονειροπόλος, ένας αγωνιστής που ψάχνει τρόπο να επιστρέψει στην πατρίδα και δεν τα παρατά ποτέ: ιδεολόγος, ιδεαλιστής και ταυτόχρονα απόλυτα ανθρώπινος. Αεικίνητος, εφευρετικός, διασκεδαστικός, συντροφικός και ιδιαίτερα φιλικός με το κοινό, ο πρωταγωνιστής όργωσε τη σκηνή του θεάτρου και έβαλε τους θεατές για τα καλά στο κλίμα του έργου. Ο Νίκος Χρηστίδης υποδύεται τον πιστό ακόλουθο του Οδυσσεβάχ, τον Μαρούφ. Φορώντας

το πιο ασυνήθιστο και ταυτόχρονα εντυπωσιακό καπέλο πειρατή, ταξιδεύει στα μήκη και στα πλάτη της γης και μπλέκει σε ατελείωτες περιπέτειες. Αεικίνητος και ιδιαίτερα κωμικός, επικοινωνιακός και σκηνικά δραστήριος, σκορπάει με τις ατάκες και τις κινήσεις του το γέλιο και γίνεται ένας ακόμα αγαπημένος ήρωας για τα μικρά και μεγάλα παιδιά (Kallitexnes.gr, χ.χ.).

Πιστοί σύντροφοι του Οδυσσεβάχ και του Μαρούφ είναι ο Φλάβιος Νεάγκου και ο Ευθύμης Τζώρας, δύο νεαροί ηθοποιοί που πάνω στη σκηνή κάνουν για τέσσερις. Όπως και ο Μαρούφ, πέφτουν και εκείνοι σε κωμικές περιπέτειες, τρώνε τα μαγεμένα μήλα, μεταμορφώνονται σε ζώα και έρχονται αντιμέτωποι με πάσης φύσεως πλάσματα, τόσο της γης όσο και της θάλασσας. Εξαιρετικά κωμικοί, σκορπίζουν το γέλιο σε κάθε σκηνή και γίνονται τα ιδανικά θύματα της μάγισσας Κιρκίλας, η οποία δεν είναι άλλη από την Ήρα Δαμίγου. Πότε ως Κιρκίλα, πότε ως πριγκίπισσα Λαριζάτ ή γοργόνα, ακόμα και ως άντρας του πληρώματος δίνει μία άλλη ατμόσφαιρα στην παράσταση και την εμπλουτίζει ακόμα πιο πολύ με τις μαγικές της αλλαγές και μεταμορφώσεις. Δυναμική και όμορφη σαν παρουσία, επιβάλλεται σε κάθε της χαρακτήρα και δένει απόλυτα με την υπόλοιπη ομάδα (Kallitexnes.gr).

Εκείνος, όμως, που ήταν κύριος ρυθμιστής-κονφερασιέ όλων, δεν ήταν άλλος από το σκηνοθέτη της παράστασης, ο οποίος και ως ηθοποιός, έκανε τη διαφορά. Ο Φώτης Σπύρου έχει κάτι το σημαντικό για έναν ερμηνευτή: έντονο εκτόπισμα και χαρακτηριστική παρουσία. Με το που τον βλέπει κάποιος, δεν πρόκειται να τον ξεχάσει ξανά. Πόσο μάλλον όταν ερμηνεύει ένα κωμικό ρόλο και μάλιστα τόσο άνετα και επιτυχημένα. Οι ατάκες του παροιμιώδεις, ο διάλογος με το κοινό μία αποκάλυψη γεμάτη γέλιο καθώς και άμεση, αγνή και φωτεινή επικοινωνία. Έβαλε όλους, μικρούς και μεγάλους στο πνεύμα του έργου. Εξαιρετικός ερμηνευτής, ένας φωτεινός άνθρωπος που ξεχώριζε και έκανε το έργο αυτό πραγματικά αξέχαστο (Kallitexnes.gr, χ.χ.). Το επόμενο στάδιο είναι η δομική και αισθητική ανάλυση.

3.2.4. Δομική και αισθητική ανάλυση

Η Ξένια Καλογεροπούλου, στο παρόν έργο, έχει αφαιρέσει τη βιαιότητα των πρωτότυπων ιστοριών, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να προσδώσει στην

παράσταση χαρακτηριστικά ικανά να τη μετατρέψουν σε παραμύθι για παιδιά. Προκειμένου να αποσπάσει την προσοχή των μικρών θεατών, γεμίζει την υπόθεση με αινίγματα και αυξάνει την πλοκή του έργου παίρνοντας ιδέες από γνωστά παραμύθια, και ενσωματώνοντας τις διασκευασμένες, με σκοπό να υπηρετήσουν την ευρηματικότητα του έργου, να διευρύνουν την πλοκή, αλλά και να εμπλουτίσουν την παράσταση με χιούμορ (Σταμπουλά, 2020).

Ο σκηνοθέτης είναι ιδιαίτερα αφαιρετικός, αφήνει τεράστια περιθώρια να δουλέψει η φαντασία, όχι μόνο των μικρών αλλά και των μεγάλων. Η δε σκηνοθεσία είναι γεμάτη με πρωτοτυπίες που αιφνιδιάζουν, διατηρούν το ενδιαφέρον, και εμπλουτίζουν με κέφι. Τα σκηνικά μεταμορφώνονται συνεχώς, και η ξηρά εναλλάσσεται με νησί, πλοίο, δάσος, στα οποία κυκλοφορούν άλλοτε τέρατα και άλλοτε γοργόνες. Σε αυτή την παράσταση, η προχωρημένη σκηνοθεσία, το λεπτό χιούμορ και το προσεγμένο κείμενο αποτελούν τα συστατικά, που θα κάνουν κάποιους μικρούς θεατές να αγαπήσουν το θέατρο μεγαλώνοντας (Σταμπουλά, 2020).

Η Ανθή Πετρουλάκη έχει αναλάβει την επιμέλεια των σκηνικών, των ειδικών κατασκευών και των κοστούμιών. Με τη βοήθεια της Νάγιας Ζαχαράτου στις ειδικές κατασκευές της, της Μαργαρίτας Μώρου στα ενδυματολογικά και της Φωτεινής Κοσμάτου στα ειδικά κοστούμια, έχει σηκώσει το καθαρά οπτικό κομμάτι της παράστασης στους ώμους της και το αποτέλεσμα τη δικαιώνει απόλυτα. Εξαιρετική η κατασκευή του караβιού του βασικού ήρωα, ευφάνταστα, γεμάτα έμπνευση και χρώμα τα κοστούμια, ένα συνολικό δείγμα έμπνευσης και έργου μιας ιδιαίτερα ταλαντούχας δημιουργού (Kallitexnes.gr, χ.χ.). Ακολουθούν η χωρική, η χρονική και η μουσική παρουσίαση.

3.2.5. Χώρος, χρόνος, μουσική

Στο Βεάκειο Θέατρο Πειραιά υλοποιήθηκε η παράσταση «Οδυσσεβάχ», σε σκηνοθεσία Φώτη Σπύρου, σε κείμενο Ξένιας Καλογεροπούλου και μουσική Διονύση Σαββόπουλου. Σε έναν υπαίθριο χώρο θεάτρου με τον αέρα να φυσά τα πανιά του караβιού και με θέα τη θάλασσα, παρακολούθησαν μικροί και μεγάλοι το συγκεκριμένο θεατρικό, το οποίο έχει μεταφραστεί σε οκτώ γλώσσες και έχει παρουσιαστεί τόσο από ελληνικούς όσο και ξένους θιάσους (Kalliteznes.gr, χ.χ.). Ο

Οδυσσεβάχ ανέβηκε για πρώτη φορά το 1981 και αποτελεί από τότε το διαχρονικό ήρωα του παιδικού θεάτρου (Σταμπουλά, 2020). Το συγκεκριμένο θεατρικό, το οποίο υλοποιήθηκε το 2019 και έπαιξαν οι ηθοποιοί Ορφέας Παπαδόπουλος, Νίκος Χρηστίδης, Φλάβιους Νεάγκου, Ήρα Δαμίγου, Ευθύμης Τζώρας, Νεκτάριος Παπαλεξίου και ο Φώτης Σπύρου, έκανε περιοδεία τον Ιούνιο, τον Ιούλιο, τον Αύγουστο και το Σεπτέμβρη του 2019 σε όλη την Ελλάδα και είχε διάρκεια 75 λεπτά. Με όπλα την αγάπη και την όρεξη για το θέατρο, το ταλέντο και το όραμα, ο υπέροχος αυτός θίασος μαθαίνει στο κοινό να ονειρεύεται και να μην παρατάει ποτέ τα όνειρα και τους στόχους του (Kallitexnes.gr, χ.χ.).

Αναφορικά με τα μουσικά θέματα, αυτά ήταν του Διονύση Σαββόπουλου, τα οποία έχουν εκείνη την ικανότητα να δημιουργούν την εύθυμη εκείνη αγωνία που απαιτείται στα μουσικά θέατρα. Τα ηχητικά εφέ ήταν απλά και έξυπνα εγείροντας έτσι το παιδικό ενδιαφέρον. Επίσης, οι ζωνθοί διάλογοι και οι χορευτικές κινήσεις των ηθοποιών έδιναν ρυθμό και στην κυριολεξία «πετούσαν» πάνω στη σκηνή. Ειδικότερα, οι κινήσεις τους είχαν κάτι από τον αέρα των παραμυθιών, το οποίο ήταν τελικά και ο σκοπός της παράστασης. Τέλος, αν μέσα σε όλα αυτά προστεθούν και οι εξαιρετοι φωτισμοί του Απόστολου Τσιτσώνη, πρόκειται για μία ολοκληρωμένη παράσταση που ήρθε για να μείνει (Kallitexnes.gr, χ.χ.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1. Η κινηματογραφική ταινία: Η Πεντάμορφη και το Τέρας (1991)



4.1.1. Υπόθεση

Κάποια μέρα μία ζητιάνα αναζητά καταφύγιο στο κάστρο ενός πρίγκιπα δίνοντάς του ένα τριαντάφυλλο. Ωστόσο, ο πρίγκιπας, εξαιτίας της κακής της εμφάνισης τη διώχνει. Ύστερα, αυτή μεταμορφώνεται σε μάγισσα και τον καταριέται να έχει τη μορφή τέρατος. Για να λυθεί η κατάρα, θα πρέπει να μάθει να αγαπά και να κερδίσει την αγάπη κάποιου συνανθρώπου του πριν τα 21^α του γενέθλια και πριν πέσουν όλα τα φύλλα του μαγεμένου τριαντάφυλλου. Σε αντίθετη περίπτωση, θα μείνει για πάντα τέρας και οι υπηρέτες του θα μείνουν για πάντα άψυχα αντικείμενα. Μετά από κάποια χρόνια, παρουσιάζεται στο διπλανό χωριό η όμορφη Μπελ, της οποίας αρέσουν πάρα πολύ τα βιβλία (Αριστοδήμου, 2019. Lane, 2002).

Παράλληλα, την κυνηγά ο ανόητος αλλά βίαιος Γκαστόν. Αρνείται, όμως, να τον παντρευτεί. Η Μπελ ζει μαζί με τον πατέρα της, ο οποίος καταλήγει αιχμάλωτος στο κάστρο του τέρατος. Η Μπελ, εντούτοις, αποδεικνύεται θαρραλέα παίρνοντας τη θέση του φυλακισμένου πατέρα της. Η άφιξη της Μπελ αποτελεί ιδανική ευκαιρία για να λυθεί η κατάρα. Στην αρχή, το Τέρας είναι αρκετά επιθετικό απέναντί της. Ωστόσο, όταν επιχειρεί να αποδράσει, κινδυνεύει στο δάσος από τους λύκους. Έτσι, καταφθάνει το Τέρας για να τη σώσει. Η κατάσταση μεταξύ τους αρχίζει να εξομαλύνεται με αποτέλεσμα το Τέρας να της χαρίσει αμέτρητα βιβλία. Στη συνέχεια, ερωτεύονται ο ένας τον άλλον σε σημείο που το Τέρας την ελευθερώνει. Η

Μπελ πάει να βρει τον πατέρα της, ο οποίος κινδυνεύει από τον Γκαστόν (Αριστοδήμου, 2019. Lane, 2002).

Ο τελευταίος ξεσηκώνει τους χωρικούς να σκοτώσουν το Τέρας και σχεδόν το καταφέρνει. Η όμορφη Μπελ επιστρέφει στο κάστρο και προλαβαίνει να δει το Τέρας προτού πεθάνει. Παρόλα αυτά, επειδή και η ίδια το αγαπά, λύνεται η κατάρα και το Τέρας επιστρέφει στην αρχική του μορφή ως πρίγκιπας και ζουν μαζί ευτυχισμένοι (Αριστοδήμου, 2019). Ακολουθεί η μελέτη της πλοκής.

4.1.2. Διάρθρωση της πλοκής

Η πλοκή διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την επιτυχία μίας ταινίας. Περνάει από διάφορα στάδια. Το πρώτο είναι αυτό της **εισαγωγής** όπου ο θεατής οφείλει να γνωρίζει όσα περισσότερα γίνεται. Ουσιαστικά, είναι το κομμάτι που τον καλωσορίζει και καθορίζει αν του αρέσει ή όχι. Επίσης, πολύ βασική είναι και η εμφάνιση του πρωταγωνιστή. Στην εισαγωγή της «Πεντάμορφης και του Τέρατος», η εμφάνιση του ήρωα γίνεται με τη μέθοδο του «τραυματικού παρελθόντος», δηλαδή τη μεταμόρφωσή του σε Τέρας λόγω της άσχημης συμπεριφοράς του. Η εισαγωγή τελειώνει με την **κρίσιμη σκηνή** που μεταβάλλει τη ροή της καθημερινότητας. Αυτό συμπίπτει με τη σκηνή όπου ο Μορίς (πατέρας της Μπελ) πέφτει θύμα των λύκων στο δάσος και χωρίς να το γνωρίζει ζητά καταφύγιο στο κάστρο του Τέρατος (Σαχπαζίδου, 2013).

Το τρίτο στάδιο είναι η **σύγκρουση** όπου παρουσιάζονται οι χαρακτήρες, ποιες είναι οι σκέψεις και οι στόχοι τους. Επιγραμματικά, κάποιες από τις συγκρούσεις αφορούν το Τέρας με τα αντικείμενα και τον πατέρα της Μπελ για την παραμονή του τελευταίου στο κάστρο, τη Μπελ με τον Γκαστόν για την πρόταση γάμου, τη Μπελ με τον πατέρα της για να τον αντικαταστήσει, το Μορίς με τους χωριανούς για την αιχμαλωσία της Μπελ, τη Μπελ με το Τέρας για δείπνο και τη Μπελ με το Τέρας για την απαγορευμένη αίθουσα. Η **εκκρεμότητα** είναι το τέταρτο στάδιο. Είναι το σημείο όπου οι ήρωες αρχίζουν να μεταβάλλονται μετά από αυτό. Στην εξεταζόμενη ταινία, η εκκρεμότητα φαίνεται στην κεντρική σκηνή (Σαχπαζίδου, 2013).

Όταν η Μπελ τρέχει έξω φοβισμένη, πέφτει επάνω στην αγέλη των λύκων. Εδώ το Τέρας εμφανίζεται και τη γλιτώνει από βέβαιο θάνατο. Η Μπελ, νιώθοντας υπόχρη, επιστρέφει στο κάστρο για να το βοηθήσει. Η **μετάβαση** αποτελεί το πέμπτο στάδιο της πλοκής. Ξεκινάει με τη σκηνή που η Μπελ καθαρίζει το τραύμα του. Ενώ στην αρχή συγκρούονται για το ποια ευθύνη είναι το συμβάν, η κοπέλα του λέει ευχαριστώ που την έσωσε από τους λύκους. Εκεί ο ήρωας ξαφνιάζεται από την καλοσύνη που δείχνει η κοπέλα και της απαντάει ευγενικά «παρακαλώ». Η **δραματική ακμή** είναι το επόμενο κορυφαίο σημείο της ταινίας που ορίζει την αρχή του φινάλε (Σαχπαζίδου, 2013).

Αυτό είναι η εμφάνιση της Μπελ στη μάχη του Τέρατος με τον Γκαστόν. Το Τέρας μόλις τη βλέπει ενθουσιάζεται και αντιδράει στα χτυπήματα του ανταγωνιστή. Ο δεύτερος, όμως, βρίσκει ένα δόλιο τρόπο, τον μαχαιρώνει και χάνει τη ζωή του. Το τελευταίο στάδιο είναι το **φινάλε** που αποτελεί και τη γεύση της ταινίας. Εδώ είναι ο θάνατος του ήρωα ως Τέρας και η ανάστασή του ως πρίγκιπας, μετά από την εκδήλωση των συναισθημάτων της ηρωίδας. Αμέσως, ακολουθεί η επαναφορά των μαγικών αντικειμένων και του πύργου στην αρχική τους μορφή. Η ταινία κλείνει με την ένωση των δύο σε βιτρό, όπως ήταν και στην εισαγωγή η ιστορία μεταμόρφωσης του πρίγκιπα. Παρουσιάζονται σχηματικά τα στάδια της πλοκής σύμφωνα με τη (Σαχπαζίδου) (2013):

Πίνακας 1

Διάγραμμα ανάλυσης της πλοκής						
Εισαγωγή	Κρίσιμη σκηνή	Σύγκρουση	Εκκρεμότητα	Μετάβαση	Δραματική ακμή	Φινάλε

4.1.3. Κεντρικοί χαρακτήρες

Οι χαρακτήρες οφείλουν να είναι πειστικοί και αληθοφανείς για να μπορέσουν οι θεατές να ταυτιστούν μαζί τους. Ένα σπουδαίο βήμα είναι να χωριστούν οι βασικοί χαρακτήρες ανάλογα με την έκβαση της ιστορίας. Στην

εξεταζόμενη κινηματογραφική ταινία. πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει το Τέρας που κατέχει θέση αντήρωα. Αυτό σημαίνει ότι ο θεατής τείνει να το συμπαθήσει, αν και έχει δεχθεί τον κοινωνικό αποκλεισμό από τους γύρω του. Ιδεολογικά, το Τέρας είναι ένα δημιούργημα του φανταστικού κινηματογράφου. Η ύπαρξή του τονίζει το ονειρικό στοιχείο της ταινίας και μεταβάλλει τα όρια μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού. Συνήθως, συνδέεται με το απόλυτο κακό και η εξόντωσή του θεωρείται ως η λύση στο πρόβλημα (Σαχπαζίδου,2013).

Είναι σαν ένα είδος πνεύματος παγιδευμένο σε αποκρουστικό σώμα, που έχει ως βαθιά επιθυμία να βρει την αγάπη και μέσα από αυτήν τη φυσιολογική ζωή. Οι αμέσως επόμενοι σε σημαντικότητα χαρακτήρες που συμβάλλουν στη δράση και προωθούν τη λύση του δράματος, είναι η Μπελ και ο Γκαστόν. Η Μπελ επιλέχθηκε να τοποθετηθεί δεύτερη ιεραρχικά κάτω από το Τέρας. Αυτό φαίνεται μέσα από το ότι δεν τονίζεται το δικό της δράμα και ούτε παίρνει σημαντικές αποφάσεις για τη ροή. Το τέρας την καθοδηγεί εν μέρει μέσα από τις δικές του. Επίσης, επιλέχθηκε ένας δεύτερος ανταγωνιστικός αντρικός ρόλος, έτσι ώστε να ενισχυθεί το μοτίβο της εσωτερικής ομορφιάς σε αντίθεση με την εξωτερική (Σαχπαζίδου, 2013).

Με αυτό τον τρόπο, αποσκοπεί στην αύξηση της ταύτισης του θεατή μέσα από την αντίθεση του πρωταγωνιστή με τον ανταγωνιστή. Έτσι εμφανίζεται ο Γκαστόν. Τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα είναι η αγένεια, η ματαιοδοξία, ο ναρκισσισμός και να περνάει το χρόνο του πίνοντας και κυνηγώντας. Τέλος, πιστεύει ότι η Μπελ πρέπει να είναι μαζί του επειδή και οι δύο είναι οι όμορφοι του χωριού (Σαχπαζίδου, 2013). Στη συνέχεια, ακολουθεί η δομική και αισθητική ανάλυση της ταινίας.

4.1.4.Δομική και αισθητική ανάλυση

Στη συγκεκριμένη ταινία παρουσιάζονται κάποια δομικά χαρακτηριστικά που κρατούν αμείωτο το παιδικό ενδιαφέρον. Κάποιο από αυτά είναι η επανάληψη. Κάθε βράδυ η «Όμορφη» δειπνεί με το «Τέρας». Επίσης, κάθε μέρα βρίσκει από ένα τριαντάφυλλο στην κάμαρά της και το βράδυ την επισκέπτεται ο πρίγκιπας στα όνειρά της. Ο ρυθμός αποτελεί ένα ακόμη δομικό στοιχείο. Εμφανίζεται στην ιστορία μέσα από τους στοίχους που πρέπει να ψιθυρίσει ο καβαλάρης στο άλογο για να τον

πάει στον πύργο. Τέλος, όλοι οι διάλογοι κρύβουν μία μελωδικότητα στις λέξεις και τη σύνταξη. Πέρα από τα παραπάνω, το στοιχείο της πρόβλεψης κάνει την εμφάνισή του καθώς ο ακροατής από την αρχή της ταινίας υποθέτει ότι η Μπελ είναι αυτή που θα επαναφέρει το Τέρας στη φυσιολογική του κατάσταση (Σαχπαζίδου, 2013).

Η γνώση γενικού διαγράμματος αποτελεί ένα άλλο δομικό στοιχείο μέσα από τις επαναλήψεις που επιτελούνται. Τέλος, παρατηρείται η προσδοκία. Αυτό σημαίνει ότι πριν τελειώσει μία πράξη, έχει ήδη υπάρξει προοικονομία για την επόμενη ενέργεια. Αυτό βοηθάει σε μεγάλο βαθμό το παιδί να καταλαβαίνει τη συνέχεια και να διατηρεί σε υψηλό επίπεδο το ενδιαφέρον του μέσα από σωστές προβλέψεις όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω. Αναφορικά με την αισθητική ανάλυση, τα χρώματα καθορίζουν κοινωνικές διαστάσεις και το κάθε ένα μιλά τη δική του γλώσσα. Συνδέονται με διαφορετικά συναισθήματα και διαθέσεις. Επίσης, αποτελεί ένα μέσο με το οποίο μπορεί να επηρεαστεί η ψυχολογία του δέκτη. Εδώ χρησιμοποιούνται τα βασικά χρώματα με ιδιαίτερο συνδυασμό του κόκκινου και του μπλε. Τα τελευταία συμβολίζονται ως εξής σύμφωνα με τη (Σαχπαζίδου, 2013):

- ✚ Κόκκινο: Πάθος, αγάπη, θυμός, ένταση
- ✚ Πορτοκαλί: Ενέργεια, χαρά, ζωτικότητα, πλούτο, αισιοδοξία, ζεστασιά, φιλία
- ✚ Κίτρινο: Χαρά, ελπίδα, απάτη, μίσος, δειλία, δημιουργία, δόξα
- ✚ Πράσινο: Νέα αρχή, αφθονία, φύση αρμονίας, κοινωνική προσφορά, αλτρουισμός
- ✚ Μπλε: Ηρεμία, υπευθυνότητα, θλίψη, γλυκύτητα, καθαρή σκέψη, λογική συμπεριφορά, κρύο
- ✚ Μωβ: Δημιουργικότητα, πολυτέλεια, πλούτος, ταπεινότητα, αυτοθυσία, τελειότητα, οραματισμός
- ✚ Μαύρο: Μυστήριο, κομψότητα, σοβαρότητα, θάνατο, φόβο
- ✚ Γκρι: Κακοκεφιά, συντηρητικό, εξωτερική ψυχρότητα, σκληρότητα, απομόνωση
- ✚ Λευκό: Απλότητα, καθαρότητα, αρετή, πίστη, ελπίδα, αθωότητα
- ✚ Καφέ: Φύση, αξιοπιστία

4.1.5. Χώρος και χρόνος

Το ρεπεράζ και η σκηνογραφία ανήκουν στο κομμάτι του σχεδιασμού μίας ταινίας. Η εύρεση χώρων για κινηματογράφηση και η επιλογή των χώρων που θα χρησιμοποιηθούν από τους ήρωες έγινε από την αρχή και συντέλεσαν με αυτό τον τρόπο στην εμφάνιση και στο στήσιμο των χαρακτήρων. Δεν τοποθετούνται τυχαία οι ήρωες στο χώρο ούτε και ο χώρος δηλώνει κάτι για αυτούς. Μπορεί να μην γίνεται φανερό στον θεατή, αλλά βοήθησε στο να αποδοθούν οι χώροι βάσει της αισθητικής της εποχής στην οποία τοποθετείται η ταινία. Από χρονολογική άποψη, τοποθετείται λίγο μετά τη νύχτα του Αγίου Βαρθολομαίου το 1572 και πριν από τη γαλλική επανάσταση το 1789 σε ένα χωριό της Γαλλίας (Σαχπαζίδου, 2013).

Η δημιουργική ομάδα για να μπορέσει να πετύχει την πιστή αναπαράσταση της εποχής, έκανε επιτόπια έρευνα σε πύργους και χωριά της Γαλλίας. Τα στοιχεία που τη διακρίνουν ως εποχή είναι η αρχιτεκτονική, καλλιτεχνική και ενδυματολογική κουλτούρα. Τα δύο βασικά καλλιτεχνικά ρεύματα που τη διακρίνουν είναι το *baroque* και το *rococo*. Το πρώτο διακρίνεται από τη δραματική χρήση του φωτισμού με έντονες αντιθέσεις, υπερβολική χρήση διακοσμητικών στοιχείων, διακοσμητικές αναπαραστάσεις στις οροφές των κτιρίων, έντονη σύνδεση της αρχιτεκτονικής με τη ζωγραφική και χρήση τεχνικών οπτικής απάτης (Σαχπαζίδου, 2013).

Το στιλ Ροκοκό εμφανίστηκε στη Γαλλία και αφορά κυρίως την εσωτερική διακόσμηση σε τοίχους, ταβάνια, έπιπλα, με ανάγλυφα μοτίβα άνθων και φυτών, και είναι πιο ανάλαφρο, χαρούμενο, κομψό. Σε αντίθεση με το βαρύ Μπαρόκ, τα χρώματα του Ροκοκό είναι φωτεινά, διάφανα και χωρίς έντονες φωτοσκιάσεις (Σαχπαζίδου, 2013). Ακολουθεί η ανάλυση της μουσικής.

4.1.6. Μουσική

Η μουσική επηρεάζει την ατμόσφαιρα της ταινίας και έχει την ικανότητα να την εμπλουτίζει χωρίς να γίνεται πάντα άμεσα αντιληπτή στον θεατή. Μπορεί με τη χρήση της να προειδοποιήσει για κάποιο επερχόμενο κίνδυνο ή ακόμη να δημιουργήσει την κατάλληλη διάθεση σε κάποια δράση. Αναφορικά με τα μιούζικαλ, τα κομμάτια γράφονται κατά τα πρώτα στάδια παραγωγής της ταινίας. Ο συνθέτης είναι από την αρχή παρόν και πρέπει να γράψει κομμάτια βασισμένα στο σενάριο.

Έτσι, η συγκεκριμένη ταινία ανήκει στο Ρεαλιστικό Κινηματογράφο ως ταινία Μυθοπλασίας στις υποκατηγορίες του μιούζικαλ και του μελό. Στην προκειμένη περίπτωση ηχογραφήθηκαν δέκα παραδοσιακά τραγούδια της εποχής, τα οποία καλύπτουν τα 25 λεπτά από τα 82 της συνολικής της διάρκειας (Σαχπαζίδου, 2013).

Επιπροσθέτως, εντοπίζεται το στοιχείο του συγχρονισμού στη σκηνή με το πρώτο δείπνο της Μπελ στον πύργο με το τραγούδι **be our guest** και στη σκηνή με το χορό του μελλοντικού ζευγαριού με το ομώνυμο τραγούδι. Τέλος, για να εντάξουν τα κομμάτια στο σύνολο της ταινίας ακολουθήθηκε η αρχή του Ashman (όπως αναφέρεται στη Σαχπαζίδου, 2013). Σύμφωνα με τον τελευταίο, η πιο ιδανική χρονική στιγμή για να τραγουδήσει και να κάνει χορευτικές φιγούρες ο πρωταγωνιστής είναι όταν δεν μπορεί να μιλήσει άλλο εξαιτίας της μεγάλης ψυχολογικής φόρτισης.

4.1.7. Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μία προσπάθεια ανάλυσης της ταινίας «η Πεντάμορφη και το Τέρατος». Τα στοιχεία που αναδείχθηκαν σημαντικά αφορούν το σενάριο και ειδικότερα είναι τα ακόλουθα: η εμφάνιση του Τέρατος ως κεντρικού χαρακτήρα, η πολύ καλή ανάπτυξη των βασικών χαρακτήρων ως αναγνωρίσιμων, η μεταβολή από την ηρεμία στην ένταση, η από νωρίς συνάντηση των 2 βασικών ηρώων, το δυνατό φινάλε, οι γρήγοροι και κοφτοί διάλογοι, τα τραγούδια σε σημεία συναισθηματικής φόρτισης του ήρωα και η χρήση παραμυθικών στοιχείων που κρατούν το παιδί σε εγρήγορση [ο ρυθμός μέσα από τη μουσική και το χορό, η επανάληψη, η γνώση ενός μυστικού, η έντονη δράση και οι συναισθηματικές σκηνές] και, τέλος, η ανάσταση του Τέρατος (Σαχπαζίδου, 2013).

Πέρα, όμως, από τα σεναριακά στοιχεία, κάνουν αισθητή την εμφάνισή τους και τα στοιχεία υλοποίησης. Παρατηρείται έντονος χρωματικός συμβολισμός στη σκηνή της ταινίας, σε όλη τη διάρκειά της και στην εμφάνιση των χαρακτήρων. Ο συνδυασμός που υπερισχύει ήταν αυτός του κόκκινου-μπλε. Η μουσική επένδυση που καλύπτει την ταινία είναι κυρίως παραδοσιακά τραγούδια της εποχής και διεξήχθη επιτόπια έρευνα για τη σκηνογραφία και την ενδυματολογία (Σαχπαζίδου, 2013). Ακολουθεί η ανάλυση της κινηματογραφικής ταινίας « η Κοκκινোসκουφίτσα».

4.2. Η κινηματογραφική ταινία: Η Κοκκινοσκουφίτσα (2005)



4.2.1. Υπόθεση

Η Κοκκινοσκουφίτσα είναι ένα από τα πιο αγαπητά παραμύθια των παιδιών σε ολόκληρο τον κόσμο και ανήκει στην κατηγορία των παραμυθιών που σήμερα θεωρούνται κλασικά. Η ιστορία του μικρού κοριτσιού με την κόκκινη φορεσιά έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 150 γλώσσες και έχει αναδειχθεί ως ένα παραδοσιακό παραμύθι, από τα πιο ανθεκτικά μέσα στο πέρασμα του χρόνου, το οποίο γοητεύει μικρούς και μεγάλους. Αν και έχουν κυκλοφορήσει διάφορες εκδοχές της, στην παρούσα εργασία εξετάζεται αυτή όπως αποτυπώθηκε στην ταινία «Hoodwinked» και η οποία κυκλοφόρησε στις κινηματογραφικές αίθουσες το 2005 (Τσολάκη, 2016).

Η Κοκκινοσκουφίτσα, λοιπόν, στην προκειμένη περίπτωση, επισκέπτεται τη γιαγιά της. Στο κρεβάτι περιμένει ο κακός ο λύκος. Τη στιγμή που ετοιμάζεται να τη φάει, η γιαγιά βγαίνει δεμένη από τη ντουλάπα, ενώ ένας ξυλοκόπος εισβάλλει στην καλύβα, κραδαίνοντας τσεκούρι. Επεμβαίνει η αστυνομία και ένας βάτραχος επιθεωρητής ζητάει από τους εμπλεκόμενους να του δώσουν ο καθένας τη δική του εκδοχή για το τι συνέβη (Hoodwinked-Κοκκινοσκουφίτσα 2005). Ακολουθεί η ανάλυση της πλοκής.

4.2.2. Πλοκή

Η ιστορία εδώ μεταπλάθεται με τους διασκευαστές να διατηρούν μόνο το σκελετό της πλοκής του πρωτότυπου έργου. Η ταινία ξεκινά με την Κοκκινοσκουφίτσα, τη γιαγιά, τον λύκο και τον υποτιθέμενο κυνηγό να βρίσκονται όλοι στο σπίτι της γιαγιάς. Ο θεατής έρχεται σε επαφή με ένα έγκλημα, καθώς κάποιος κλέβει τις συνταγές των γλυκών των κατοίκων του δάσους από τις οποίες βιοπορίζονται. Όσο οι αστυνομικοί ερευνούν την υπόθεση, προκαλείται αναστάτωση στο σπίτι της γιαγιάς όπου βρίσκονται συγκεντρωμένοι όλοι οι πρωταγωνιστές (Τσολάκη, 2016).

Οι βασικοί ήρωες συλλαμβάνονται ως ύποπτοι πολλών κατηγοριών, μεταξύ άλλων της παραβίασης του σπιτιού της γιαγιάς, της διατάραξης της κοινής ησυχίας, της πρόθεσης για κανιβαλισμό και της χρήσης τσεκουριού χωρίς άδεια. Με τις πληροφορίες που συγκεντρώνονται από την ανάκριση, αποκαλύπτεται και η ταυτότητα του βασικού κακοποιού πίσω από κάθε κατηγορία, του Boingo, ενός νέου χαρακτήρα, στόχος του οποίου ήταν να κυριαρχήσει στο δάσος σε βάρος όλων των υπόλοιπων κατοίκων (Τσολάκη, 2016). Η ανάλυση της ταινίας συνεχίζει με την παρουσίαση των χαρακτήρων.

4.2.3. Κεντρικοί χαρακτήρες

Μία ιστορία για να είναι πιστευτή και διασκεδαστική χρειάζεται χαρακτήρες βγαλμένους από τη ζωή, να είναι δυναμικοί και να αναπτύσσονται συνεχώς. Οι περισσότεροι ήρωες στη συγκεκριμένη ταινία είναι πολύπλευροι και δεν υπάρχει ένα και μοναδικό στοιχείο που να προσδιορίζει την ταυτότητά τους. Ένα χαρακτηριστικό της είναι ότι οι κακοί χαρακτήρες βρίσκουν απέναντί τους καλούς και το σωστό και το δίκαιο επιβραβεύονται. Πιο συγκεκριμένα, η Κοκκινοσκουφίτσα αναπαρίσταται ως μία ηρωίδα που θέλει να ξεφύγει από το σπίτι της και να βρει τη θέση της στον κόσμο. Εξαρχής εμφανίζεται αυτόνομη και με αυτοπεποίθηση. Εργάζεται στην επιχείρηση της γιαγιάς της κάνοντας διανομές γλυκών (Τσολάκη, 2016).

Μάλιστα, από τους αστυνομικούς δεν αντιμετωπίζεται με επιείκεια και θεωρείται εξίσου επικίνδυνη με όλους τους κατηγορούμενους παρά το νεαρό της ηλικίας της. Ξεχωριστό ρόλο παίζει η κόκκινη φορεσιά που την κάνει αναγνωρίσιμη

στους θεατές της στη μεγάλη οθόνη. Η ηρωίδα φοράει μία κόκκινη κάπα με σκούφο που, όταν βρίσκεται σε κίνδυνο, μετατρέπεται σε μπέρτα. Αυτή η κόκκινη κάπα έχει μεγάλη σημασία, διότι τη συνδέει με το σπουδαίο παρελθόν της και τους προγόνους της. Φορώντας την, ουσιαστικά η Κοκκινোসκουφίτσα συνεχίζει τη μεγάλη παράδοση της οικογένειάς της, δηλαδή να κρατήσει τον κόσμο «γλυκό» (Τσολάκη, 2016). Ένας άλλος κεντρικός χαρακτήρας είναι ο λύκος.

Στο κινηματογραφικό έργο ο λύκος παρουσιάζεται με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά. Το επάγγελμά του είναι ερευνητής – δημοσιογράφος και διατηρεί τη στήλη «Facts and Fairy Tales» στην εφημερίδα «Once upon Times». Προσεγγίζει την Κοκκινোসκουφίτσα όχι, όμως, για να τη φάει αλλά, αντίθετα, για να της ζητήσει πληροφορίες σχετικά με τον μυστηριώδη κλέφτη του δάσους. Φορώντας αθλητικά παπούτσια και μοντέρνα ρούχα, ο λύκος μοιάζει ανέκφραστος, απρόσιτος με σαρκαστική διάθεση και συχνά τοποθετείται με πνευματώδεις παρατηρήσεις, στοιχείο που προκαλεί την ευθυμία του κοινού. Είναι ιδιαίτερα έξυπνος και πολυμήχανος στις δύσκολες καταστάσεις, πρόθυμος να βοηθήσει και να προστατέψει τους άλλους, συμπεριλαμβανομένης και της Κοκκινোসκουφίτσας. Η αγνότητά του είναι τέτοια που, ακόμα και τα πρόβατα νιώθουν ασφάλεια μαζί του (Τσολάκη, 2016).

Η γιαγιά της Κοκκινোসκουφίτσας αποτελεί έναν ακόμη κεντρικό χαρακτήρα που στην ταινία φαίνεται να δρα επιπόλαια. Διατηρώντας για αντιπερισπασμό μία διάσημη επιχείρηση γλυκών στο δάσος, διατηρεί ταυτόχρονα μία παράλληλη μυστική ζωή που ούτε η ίδια η εγγονή της γνωρίζει. Ενώ ισχυρίζεται σε όλους ότι στον ελεύθερό της χρόνο πλέκει, βλέπει τηλεόραση και παίζει τυχερά παιχνίδια, αντίθετα, αρέσκεται να συμμετέχει σε ριψοκίνδυνες δραστηριότητες. Προτιμώντας να ζει τη ζωή της στα άκρα συμμετέχει σε διαγωνισμούς παγοδρομίας σε απότομα βουνά, κάνει ελεύθερη πτώση, ορειβασία, ιστιοσανίδα στη θάλασσα και γενικότερα κάθε επικίνδυνο άθλημα. Μάλιστα, είναι και πρωταθλήτρια των αθλημάτων αυτών έχοντας στην κατοχή της πολλά βραβεία και μετάλλια (Τσολάκη, 2016).

Όπως και οι προηγούμενοι χαρακτήρες που αναφέρθηκαν, έτσι και ο κυνηγός αποτελεί ένα σημαντικό πρόσωπο της ιστορίας. Στην ταινία ο κυνηγός εμφανίζεται ιδιαίτερα αφελής και για την ακρίβεια δεν είναι καν κυνηγός. Πρόκειται για μία παρεξηγημένη μορφή που, λόγω του μεγάλου σωματότυπου του, όλοι θεωρούν ότι

είναι και σκληρός χαρακτήρας. Τουναντίον, είναι ένας φιλικός και καλόκαρδος τύπος, που ενδιαφέρεται και φροντίζει τους άλλους. Επιθυμία του κυνηγού είναι να γίνει ηθοποιός, γι' αυτό και συμμετέχει σε διάφορα δοκιμαστικά σποτ, σε ένα εκ των οποίων καλείται να κάνει τον ξυλοκόπο. Όνειρό του ήταν να ταξιδέψει σε όλο τον κόσμο με τη μπάντα όλων των εποχών, τη Happy Yodelers, στην οποία συμμετέχουν και άλλοι διάσημοι ήρωες κλασικών παραμυθιών παγκοσμίως γνωστοί όπως ο Πινόκιο (Τσολάκη, 2016).

Επιπροσθέτως, ένα νέο πρόσωπο που εμφανίζεται στην ιστορία είναι ο αστυνομικός ντετέκτιβ Nicky Flippers, ο οποίος παρουσιάζεται στην ταινία ως βάτραχος με ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά. Φορά κοστούμι, γραβάτα και καπέλο και κρατά δεμένο ως κατοικίδιο του ένα άλλο ζώο, ένα κουτάβι. Διακρίνεται ως μία φιγούρα που εμπνέει σεβασμό στους υπόλοιπους και είναι ο μόνος που δεν λειτουργεί παρορμητικά στη διαλεύκανση της υπόθεσης. Ο τελευταίος από τους βασικούς πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι ο Boingo, ένα μικροσκοπικό γλυκό κουνέλι, το οποίο στο τέλος αποδεικνύεται ότι είναι ο ένοχος της κλοπής των συνταγών. Δουλεύει στην επιχείρηση γλυκών Muffinman και στο τελεφερίκ του δάσους, ώστε κατέχοντας αυτές τις θέσεις από τη μια να δρα ανενόχλητος και από την άλλη να συγκεντρώνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται (Τσολάκη, 2016).

Ο λαγός είναι ένας ήρωας που υπάρχει σε όλες τις καίριες σκηνές της ιστορίας, ωστόσο, ο θεατής δεν αντιλαμβάνεται παρά μόνο στο τέλος ότι είναι ο κλέφτης των συνταγών. Επιθυμία του είναι να γίνει κυρίαρχος του δάσους και να φτιάξει τη μεγαλύτερη επιχείρηση γλυκών. Προσθέτοντας στα γλυκά αυτό που ο ίδιος ονομάζει Boingonium για να κάνει τις λιχουδιές του εθιστικές, στόχος του είναι να καταστρέψει το δάσος. Τέλος, για να επιτελέσει το έργο του πρέπει να εξολοθρεύσει την Κοκκινοσκουφίτσα και τη γιαγιά της (Τσολάκη, 2016). Έπεται η δομική και αισθητική ανάλυση.

4.2.4. Δομική και αισθητική ανάλυση

Στην επιλεγμένη ταινία, τα γεγονότα δεν παρουσιάζονται με τη χρονική τους τάξη. Τα γεγονότα δεν μεταφέρονται με τη σειρά που έγιναν, επιδιώκοντας έτσι οι κινηματογραφιστές να εξασφαλίσουν το μέγιστο ενδιαφέρον των θεατών. Εδώ γίνεται χρήση της αφηγηματικής τεχνικής *inmedia res*, καθώς η ιστορία ξεκινά στο πιο κρίσιμο σημείο της πλοκής και στην πορεία αναφέρονται όσα γεγονότα προηγήθηκαν

και όσα θα ακολουθήσουν από το σημείο αυτό. Μέσα στη δομή συμπεριλαμβάνονται πολλές αναδρομικές αφηγήσεις (flashback), με ιδιαίτερα ξεχωριστή εκείνη του λύκου που θυμάται και νοσταλγεί τα παιδικά του χρόνια αποκαλύπτοντας μία ασπρόμαυρη φωτογραφία που βρίσκεται πλάι στα άλλα μέλη της οικογένειάς του. Τέλος, απουσιάζει στο παρόν έργο ο έντονος διδακτισμός και η έκβαση της ιστορίας πραγματοποιείται δια της ανατροπής και της παρωδίας (Τσολάκη, 2016). Ακολουθούν η χωρική και χρονική ανάλυση.

4.2.5. Χώρος και χρόνος

Η ιστορία ξετυλίγεται σε ένα δάσος. Εντούτοις, αν και θα περίμενε κανείς ότι η ταινία ως animation θα απεικόνιζε πολλά τοπία, ο θεατής μάλλον απογοητεύεται από την εικονιστική αφήγηση. Η πολυμορφία των χώρων, τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών, είναι περιορισμένη και οι σκηνές διαδραματίζονται στα ίδια μέρη και στα ίδια δωμάτια. Το σκηνικό, γενικά, βοηθάει τους αναγνώστες να ακούσουν, να δουν, να μυρίσουν και να αγγίξουν ότι ακριβώς και οι χαρακτήρες αλλά η ταινία αυτή μάλλον δεν θα αφυπνίσει τις αισθήσεις των θεατών. Το μόνο στοιχείο που μπορεί να διακρίνει κανείς φανερά είναι ότι το όλο σκηνικό υποστηρίζει το ρεαλισμό της σύγχρονης εποχής (Τσολάκη, 2016).

Στην ταινία ο τόπος, ο χρόνος και η εποχή δηλώνονται με ποικίλους τρόπους ώστε από το διατοπικό και το διαχρονικό παραμύθι ο θεατής να μεταβεί σε ένα σύγχρονο περιβάλλον. Τα τεχνολογικά μέσα όπως ο ηλεκτρισμός, η φωτογραφία, το τηλέφωνο και τα κινητά, η τηλεόραση, τα μεταφορικά μέσα παίζουν καίριο ρόλο, ενώ ακόμη και τα ρούχα των ηρώων είναι μοντέρνα και ιδιαίτερα προσεγμένα. Ωστόσο, υπάρχουν γνωρίσματα που διατηρούν στοιχεία παλαιότερων εποχών όπως οι δαντέλες και τα σκαλιστά έπιπλα στο σπίτι της γιαγιάς, τα περίτεχνα πόμολα, οι αντίκες, η ταπετσαρία στον τοίχο και το πορσελάνινο σερβίτσιο. Ενδιαφέρον στοιχείο, πάντως, είναι ότι υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν με σαφήνεια το μέρος που διαδραματίζεται η ιστορία, όπως λόγου χάρη τα αμερικάνικου τύπου αστυνομικά αμάξια ή τα κίτρινα ταξί (Τσολάκη, 2016).

4.2.6. Μουσική

Η μουσική στο συγκεκριμένο κινηματογραφικό έργο ακολουθεί τα γεγονότα. Όταν οι σκηνές αφορούν την αναζήτηση του κλέφτη των συνταγών, όπως στην αρχή της ταινίας, τα μουσικά θέματα έχουν ως κεντρικό τους στοιχείο το μυστήριο και την περιέργεια. Όταν οι σκηνές δεν αναφέρονται στον εντοπισμό του καταζητούμενου, τότε οι μουσικές συμβάσεις είναι πιο ανάλαφρες με κάποια δόση χιούμορ θα μπορούσε να πει κανείς (όπως στη σκηνή με τον τράγο που τραγουδάει). Επιπροσθέτως, υπάρχει και εκείνη η μουσική που έρχεται να συμπληρώσει τις αφηγήσεις των τεσσάρων υπόπτων και να τις ενισχύσει ακόμα περισσότερο. Εντούτοις, γενικά στο έργο η μουσική έρχεται να συμπληρώσει το αντίστοιχο συναίσθημα που θέλει ο σκηνοθέτης να εκφράσει και να κάνει το θεατή να νιώσει σαν να παίζει ο ίδιος στο έργο. Τέλος, τον κρατάει σε αγωνία σχετικά με την εύρεση του κλέφτη των συνταγών και τον κρατάει αφοσιωμένο στην πλοκή του έργου.

4.2.7. Συμπεράσματα

Η διασκευή είναι πλέον ένας διαδεδομένος τρόπος μέσω του οποίου ένα λαϊκό παραμύθι μπορεί να επιβιώσει στη σύγχρονη εποχή. Το «Hoodwinked» εντάσσεται σε εκείνη την κατηγορία διασκευών οι οποίες βασίζονται σε έργα που γράφτηκαν από επώνυμους συγγραφείς σε άλλες εποχές με διαφορετικά αισθητικά πρότυπα και εκσυγχρονίζονται ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις του κοινού. Είναι μία προσεγμένη ταινία κινούμενων σχεδίων και παρουσιάζει μία πρωτότυπη διασκευή της Κοκκινোসκουφίτσας. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι αυτή η διασκευή αποτελεί εμπορικό προϊόν (Τσολάκη, 2016).

Επιπλέον, η πολιτιστική κληρονομιά πλέον αποκτά χαρακτήρα καταναλωτικού προϊόντος. Οι Edwards σκόπιμα διάλεξαν να διασκευάσουν την Κοκκινোসκουφίτσα, καθώς πρόκειται για ένα παραμύθι γνωστό σε όλο τον κόσμο και εύκολα θα μπορούσαν να απευθυνθούν σε ένα ευρύ κοινό. Πίσω από τη σύγχρονη διασκευή της κρύβεται μία τεράστια βιομηχανία και δεν μπορεί κανείς να αποκλείσει το γεγονός ότι το μικρό αυτό κορίτσι ντυμένο στα κόκκινα είναι ένα εμπόρευμα που πουλάει πάρα πολύ καλά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1. Αναπτύσσοντας τη δημιουργική σκέψη των μαθητών

5.1.1. Εισαγωγή

Σε μία κοινωνία που υφίσταται αλλαγές συνεχώς είτε για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς, ιστορικούς είτε για λόγους τεχνολογικούς, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει το ον να γίνει πιο ευέλικτο και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο νέο ρόλο που έρχεται να επιτελέσει. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο χαρακτηρίζεται δημιουργικό όταν διαθέτει εκείνες τις ικανότητες που θα του επιτρέψουν να εφευρίσκει, να σχεδιάζει, να επινοεί και να συνθέτει σε αρκετά καλό βαθμό. Ως έννοια τώρα, θα μπορούσε να ορισθεί η δυνατότητα του ατόμου να βλέπει τα πράγματα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να μεταφέρει την προηγούμενη εμπειρία του σε νέες καταστάσεις, να συλλογίζεται με αντισυμβατικό τρόπο, να χρησιμοποιεί καινοτόμες προσεγγίσεις κατά την επίλυση των προβλημάτων και να δημιουργεί πρωτότυπα πράγματα (Collard & Looney, 2014. Μαλαφάντης, 2014).

Η ανάπτυξη της υλοποιείται σε διάφορα περιβάλλοντα (κοινωνικό, πολιτικό, οικογενειακό κ.ο.κ.). Ένα, όμως, από τα πλέον κατάλληλα θεωρείται το εκπαιδευτικό. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι εκείνοι που ισχυρίζονται ότι η δημιουργικότητα συχνά καταπνίγεται και μερικές φορές καταστρέφεται στα σχολεία. Οι δημιουργικές ικανότητες υπόκεινται στην επίδραση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Μάλιστα, επισημαίνονται και συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών ενώ εντοπίζονται παράγοντες που οφείλουν να ενισχυθούν και να βελτιωθούν από τους εκπαιδευτικούς. Οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την καλλιέργειά της είναι το περιβάλλον της τάξης, οι δάσκαλοι και η ομάδα των συνομηθών (Μαλαφάντης, 2014. Καρανάσιου, 2021).

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, έχει διαπιστωθεί ότι οι ανοικτές ή οι άτυπες συνθήκες της τάξης που παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες ελευθερίας και επιλογής, συνήθως προσδίδουν μεγαλύτερη υποστήριξη στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας. Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπορούν να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα

των μαθητών τους ενθαρρύνοντάς τους να είναι ενεργοί αποδέκτες της γνώσης, με το να δίνουν μεγάλη σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους και να συνηθίζουν να συμπεριφέρονται με ένα δεκτικό, ανοικτό και ευέλικτο τρόπο. Ένας από τους κυριότερους στόχους των δασκάλων είναι να διδάξουν στους μαθητές πώς να σκέφτονται εποικοδομητικά. Εάν το τελευταίο επιτευχθεί, τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες οι μαθητές να οδηγηθούν στη δημιουργικότητα (Γεωργιάδου, 2019. Μαλαφάντης, 2014).

Βέβαια, σημαντική είναι και η επίδραση που ασκούν οι συνομήλικοι, ιδιαίτερα μετά την τρίτη τάξη δημοτικού, όπου παρατηρείται το κατρακύλισμα της τετάρτης τάξης όσον αφορά τη δημιουργικότητα των παιδιών. Αναλυτικότερα, η μείωσή της οφείλεται στην ενδεχόμενη πίεση που ασκείται από τους συνομιλήκους προκειμένου να συμμορφωθούν με τις νόρμες της ομάδας. Η πίεση των συνομιλήκων, η οποία αυξάνεται με την αύξηση της ηλικίας και η μετάβαση στην εφηβεία, πιθανόν να αναστέλλει την επιθυμία των παιδιών να ρισκάρουν και να μειώνει την αυτοπεποίθησή τους να εκφράσουν αντισυμβατικές ιδέες και συμπεριφορές. Καταλήγοντας, τα μαθησιακά περιβάλλοντα που ευνοούν τη δημιουργικότητα, έχουν την τάση να αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή και παρακολούθηση, να τονώνουν την αυτοπεποίθηση, να θέτουν κίνητρα, να καλλιεργούν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών (Μαλαφάντης, 2014). Ακολουθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της δημιουργικότητας.

5.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της δημιουργικότητας

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απαιτεί από τους δασκάλους να νοιάζονται γι' αυτό το στόχο και να είναι πρόθυμοι να τον επιτελέσουν, ανεξάρτητα από τα εμπόδια ή τις αναστατώσεις που μπορεί να συναντήσουν. Ο Cropley (1994, όπως αναφ. στο Μαλαφάντης, 2014) τονίζει ότι υπάρχουν τρεις πλευρές της συμπεριφοράς του δασκάλου που μπορεί να επηρεάσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών μέσα στην τάξη. Η πρώτη πλευρά αναφέρεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί ο ίδιος πρότυπο για τους μαθητές του. Η δεύτερη πλευρά εστιάζει στο κλίμα της τάξης, δεδομένου ότι η δημιουργικότητα ανθίζει μέσα σε μία ατμόσφαιρα που

ανταποκρίνεται εποικοδομητικά στις ασυνήθιστες ιδέες. Η τρίτη πλευρά περιλαμβάνει τις προσπάθειες του δασκάλου, οι οποίες ανταμείβουν και ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσω των διδακτικών δραστηριοτήτων (Μαλαφάντης, 2014).

Εντούτοις, αν και είναι ευρέως διαδεδομένη η τεράστια σημασία που έχει η δημιουργικότητα των μαθητών σε ολόκληρο το φάσμα της δράσης τους, παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί έχουν βρεθεί να στερούνται την απαραίτητη γνώση σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δημιουργικών μαθητών. Για παράδειγμα, όπως υποστηρίζει ο Μαλαφάντης (2014), πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τη φύση της δημιουργικότητας και την εξετάζουν πάντοτε σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους. Άλλοι πάλι πιστεύουν ότι αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας άλλοι ότι αποτελεί μία διανοητική ικανότητα, ενώ άλλοι επισημαίνουν ότι πρόκειται για μία πολύπλευρη έννοια και ότι μπορεί να ενισχυθεί μέσω υποστηρικτικών συμπεριφορών και διδακτικών πρακτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, όχι μόνο υποτιμούν την αξία της δημιουργικότητας, αλλά δεν προτιμούν ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας που είναι κοινά στα δημιουργικά παιδιά όπως η παρορμητικότητα, η έντονη φαντασία, η περιπετειώδης διάθεση, η αντισυμβατικότητα κ.τ.λ. Μάλιστα, τείνουν να έχουν αρνητική άποψη για τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Έτσι, οι μαθητές που εκδηλώνουν δημιουργικές συμπεριφορές τείνουν να μην είναι αρεστοί στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν να τα έχουν όλα υπό τον έλεγχό τους (Μαλαφάντης, 2014).

Παρόλα αυτά, όπως ειπώθηκε ήδη πιο πάνω, η παρουσία του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών είναι αδιαμφισβήτητη όπως και η υιοθέτηση των κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων. Συστήνεται ότι το θέατρο, όπως και ο κινηματογράφος, συντελούν προς το σκοπό αυτό. Το ζήτημα είναι πώς επιτυγχάνεται το τελευταίο. Έτσι, στην επόμενη ενότητα εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το θέατρο συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

5.2. Οι τέχνες ως εργαλείο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας

5.2.1. Εισαγωγή

Η σημασία της δημιουργικής ικανότητας τονίζεται ιδιαίτερα στο Πλαίσιο Αναφοράς του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, τις οποίες θεωρεί ως κατάλληλες για το ευρύτερο συγκείμενο και απαραίτητες σε όλους τους ανθρώπους για την εξέλιξη, την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη και απασχόληση και την ενεργή ιδιότητα του πολίτη. Το σχολείο, ανταποκρινόμενο στις σύγχρονες ανάγκες, μπορεί και οφείλει να αποτελέσει την πρωταρχική κοιτίδα καλλιέργειας και ανάπτυξης της δημιουργικής ικανότητας. Για το λόγο αυτό, τα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών την έχουν εντάξει στους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Κεφαλάκη, χ.χ.).

Αυτό δημιουργεί την ανάγκη για αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο. Έτσι, δεν είναι τυχαίο που σήμερα αυξάνεται όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον για τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που θα ανατρέπουν την παραδοσιακή πρακτική, θα εμπεριέχουν τα στοιχεία της ενεργούς μάθησης, θα λαμβάνουν υπόψη τη μοναδικότητα κάθε παιδιού και, κυρίως, θα προωθούν και θα ενθαρρύνουν τη δημιουργική σκέψη (Κεφαλάκη, χ.χ.). Η δημιουργικότητα φαίνεται να διαπερνά όλα τα σχολικά μαθήματα αλλά οι τέχνες αποδεικνύεται ότι την αφυπνίζουν ακόμα περισσότερο. Γενικά, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορα προγράμματα που εμπλέκουν τόσο σχολικά όσο και καλλιτεχνικά ιδρύματα με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μελών που εμπλέκονται. Οι τέχνες επιτρέπουν στο παιδί να αναζητήσει αυτό που το γοητεύει και να εξερευνήσει τη δική του ταυτότητα και προσωπικότητα. (Paris & Hay, 2019).

5.2.2. Θέατρο και δημιουργικότητα

Η εισαγωγή των τεχνών στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους φιλόσοφους, παιδαγωγούς και ψυχολόγους του περασμένου αιώνα γιατί η ενασχόληση των παιδιών με αυτές δεν εξασφαλίζει από μόνη της την ανάπτυξη της

δημιουργικότητας. Η παροχή επιλογών, η εξασφάλιση αυτονομίας, η ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, ο πειραματισμός, η ενίσχυση της επιμονής, αποτελούν βασικά συστατικά της καλλιέργειας της δημιουργικότητας μέσα από τις τέχνες. Ωστόσο, η συμβολή του θεάτρου με τη μορφή της θεατρικής εμπύχωσης φαίνεται να κατέχει κυρίαρχο ρόλο στη δημιουργική σκέψη. Σε πολλές χώρες εφαρμόζεται ως μέσο μάθησης και συνδέεται με δραστηριότητες όπως η ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, κ.α. (Κεφαλάκη, χ.χ.).

Στην Ελλάδα, πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι μέσα από την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία των μαθημάτων προκύπτει η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δασκάλου-μαθητή, η δυνατότητα αισθητικής διαμόρφωσης του μαθήματος, η συμβολή στην αποσαφήνιση, κατανόηση και ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Ο τρόπος επαφής των παιδιών με το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά ή και αποτρεπτικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Εντούτοις, οι διάφοροι μέθοδοι που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο συνάντησης του θεάτρου με την εκπαίδευση, όπως το θεατρικό παιχνίδι, το δραματικό παιχνίδι, το δημιουργικό δράμα, κ.α., εμπεριέχοντας τη δυνατότητα για δραστηριότητες όπου χρησιμοποιείται η φαντασία και η επινόηση, είναι λογικό να υποτεθεί ότι διευκολύνει παρά παρεμποδίζει τη δημιουργικότητα (Armstrong & Braunchneider, 2016. Κεφαλάκη, χ.χ.).

Παράλληλα, εφόσον κρατούν και μέσα στη διδακτική διαδικασία τα παραπάνω στοιχεία, της φαντασίας και της επινόησης, θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών. Το θεατρικό παιχνίδι, για παράδειγμα, αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού. Το τελευταίο μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι προσεγγίζει το θεατρικό φαινόμενο – το οποίο δεν είναι μόνο η παράσταση- και δια μέσου του θεάτρου και του παιχνιδιού μυείται σε αυτό, εκφράζεται, δημιουργεί, αποκτώντας θεατρική αίσθηση και παιδεία. Ταυτόχρονα, αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρωπίνων σχέσεων. Είναι ένα δημιουργικό συμβάν που παρέχει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση (Κεφαλάκη, χ.χ. Nordstrom, 2016).

Κεντρικά του σημεία είναι η έκφραση του σώματος, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου και το αυθόρμητο. Ο Μουδατσάκης (1994, όπως αναφ.

στο Κεφαλάκη, χ.χ.) προσδιορίζει το θεατρικό παιχνίδι ως μία σύνθετη δραματική μέθοδο που προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και τη φωνή. Η διεξαγωγή του στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής και είναι μία ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος που στοχεύει στην καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του κόσμου και για αναδημιουργία με τους όρους της φαντασίας. Επιπλέον, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό που παρέχεται το παιδί επινοεί και δρα δημιουργικά. Τέλος, το δραματικό παιχνίδι αποτελεί και αυτό από τη μία πλευρά μία μορφή παιχνιδιού, από την άλλη, όμως, συνδέεται με το θέατρο και την πολυπλοκότητά του παρέχοντας στα παιδιά ευκαιρίες για δημιουργική σκέψη (Κεφαλάκη, χ.χ. Nordstrom, 2016).

Πέρα από το θέατρο και οποιαδήποτε μορφή του, και ο κινηματογράφος οδηγεί στην ενίσχυση της δημιουργικότητας. Ωστόσο, επειδή στην παρούσα εργασία οι κινηματογραφικές ταινίες που επιλέχθηκαν βασίστηκαν σε παραμύθια, στην επόμενη υποενότητα εξετάζεται ο ρόλος του παραμυθιού σε σχέση με τη δημιουργικότητα.

5.2.3. Παραμύθι και δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί φανταστικές συνθέσεις ή αναλογίες προκειμένου να λύσει με πρωτότυπο τρόπο το πρόβλημα που το απασχολεί. Γενικά, το παραμύθι απαιτεί την ενεργό συμμετοχή της φαντασίας του κοινού. Δεν κάνει μόνο του τη δουλειά του. Είναι γεμάτο δράση και συναίσθημα, ικανό να δημιουργήσει αγωνία και να οδηγήσει σταδιακά σε ένα αποκορύφωμα. «Συλλαμβάνει» το άτομο ως σύνολο και το μεταφέρει σε έναν άλλο κόσμο, όπου ο ήρωας και η ηρωίδα μπορούν να επιτύχουν τις εσωτερικές τους φιλοδοξίες. Αν και τα παραμύθια ανήκουν στο χώρο της φαντασίας, εντούτοις αντανακλούν πίσω στις πραγματικές συγκρούσεις και επιθυμίες των παιδιών μέσα από τον αποδεκτό καθρέφτη της φαντασίας. Πλέον, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν με ηρεμία για θέματα που τους προκαλούν τόσο δυνατά συναισθήματα, ώστε είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζονται μέσα από το φακό της ιστορίας (Μαλαφάντης, 2014).

Το παραμύθι δεν αποτελεί απλώς προϊόν της φαντασίας, αλλά και διεγείρει τη φαντασία. Η μορφή και η δομή των παραμυθιών προτείνουν εικόνες στο παιδί, μέσω των οποίων μπορεί να δομήσει τις ονειροπολήσεις του και να του δώσει καλύτερες κατευθύνσεις στη ζωή του. Στο σημείο αυτό ανακύπτει το ερώτημα πώς το παραμύθι, ενώ κινείται στον κόσμο της φαντασίας, μπορεί να εισαγάγει τα μικρά παιδιά στον κόσμο της πραγματικότητας. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, σε γενικές γραμμές, αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα καθώς και σε αυτό που πιθανόν να συμβεί και στο απίθανο. Τα νήπια ηλικίας τεσσάρων ετών είναι σε θέση να αντιληφθούν το κατά πόσο ένας φανταστικός ήρωας μιας ιστορίας μπορεί να υπάρξει στον πραγματικό κόσμο (Μαλαφάντης, 2014).

Το στοιχείο της φαντασίας, που υπάρχει έντονα στα παραμύθια επιτρέπει στα παιδιά να αναλογιστούν και να προβούν σε εικασίες για θέματα της πραγματικότητας που τους επιφέρουν πόνο με πιο ανώδυνο τρόπο απ' ό,τι αν συναντούσαν τα θέματα αυτά στην πραγματικότητα. Η φανταστική φύση των χαρακτήρων και του περιβάλλοντος παρέχει συναισθηματική απόσταση στους αναγνώστες, που τους δίνει χώρο για να αναλογιστούν πάνω σε ευαίσθητες και σημαντικές ιδέες με πιο αντικειμενικό τρόπο. Η εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολο σχεδόν των ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης έχει προσθέσει το ζήτημα της δημιουργικότητας στην ατζέντα της. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπου το πρόγραμμα σπουδών είναι ήδη υπερπλήρες, η εισαγωγή της δημιουργικότητας απαιτεί σημαντικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, διδασκαλίας και μάθησης (Μαλαφάντης, 2014). Έτσι, στο επόμενο υποκεφάλαιο εξετάζεται η διδασκαλία της δημιουργικότητας μέσω του παραμυθιού.

5.2.4. Προς μία δημιουργική διδακτική μέσω του παραμυθιού

Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων ακολουθούν μία από τις δύο εναλλακτικές διαδρομές. Η πρώτη ονομάζεται μιμητική εκπαίδευση, κατά την οποία ο δάσκαλος επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά και ο μαθητής την αναπαράγει όσο το δυνατόν καλύτερα. Επίσης, στηρίζεται στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και στην παπαγαλία. Στον αντίποδα της μιμητικής εκπαίδευσης βρίσκεται η μετασχηματιστική προσέγγιση, στην οποία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως προπονητής ή μεσολαβητής, προσπαθώντας να ζωντανέψει συγκεκριμένες ικανότητες ή κατανοήσεις των μαθητών του. Θέτοντας

συγκεκριμένα προβλήματα, δημιουργώντας συγκεκριμένες προκλήσεις, τοποθετώντας το μαθητή σε συγκεκριμένες συνθήκες, ο εκπαιδευτικός ευελπιστεί να ενθαρρύνει το μαθητή να επεξεργαστεί τις δικές του ιδέες, να τις δοκιμάσει με διάφορους τρόπους και να επεκτείνει την κατανόησή του (Μαλαφάντης, 2014).

Ο Gardner, υιοθετώντας μία μέση οδό, προτείνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκτιμάει την αξία των βασικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα να προσπαθεί να τις ενσταλάξει μέσω μετασχηματιστικών μεθόδων. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να μεταδώσει στους μαθητές του τη βασική δεξιότητα της γραφής μέσω της δημιουργίας του δικού τους περιοδικού. Το παραμύθι από την πλευρά του, αποτελεί αφηγηματικό και εκπαιδευτικό υλικό που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Μπορεί να συνδράμει άμεσα ή έμμεσα στην ενίσχυση και καλλιέργεια παραγόντων που, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η ανάγνωση και η χρήση του παραμυθιού ως μέσο διαφοροποίησης της διδασκαλίας έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και της δημιουργικής φαντασίας, την ψυχική εκτόνωση και την ενίσχυση της ψυχολογικής ασφάλειας των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν απερίσπαστα, σε ένα περιβάλλον ανοικτό σε νέες εμπειρίες (Μαλαφάντης, 2014).

Σύμφωνα με τον Gardner, η εκπαίδευση θα πρέπει να προσπαθήσει να διατηρήσει ζωντανά και ενεργά τα πιο αξιόλογα χαρακτηριστικά της σκέψης των παιδιών, που αναφέρονται στην ροπή προς την περιπέτεια, στην τάση για παραγωγή, στην επινοητικότητα, στην ευελιξία και στη δημιουργικότητα. Το παραμύθι μπορεί να ενισχύσει περισσότερο τη δημιουργικότητα, καθώς προωθεί την ατομική δραστηριοποίηση και αυτονομία των παιδιών, παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες εξερεύνησης, αποτελεί έναυσμα για την επινόηση δημιουργικών τεχνικών, ενώ προσφέρει τον απαραίτητο χώρο και χρόνο, ώστε να αναπτυχθούν δημιουργικές ιδέες και απεριόριστες προοπτικές (Μαλαφάντης, 2014). Οι ευκαιρίες για δημιουργικότητα αυξάνονται όταν γίνεται χρήση κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαίδευση. Έτσι, στην επόμενη υποενότητα μελετάται το παραπάνω.

5.2.5. Κινηματογράφος και δημιουργικότητα

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι φωνές που προτείνουν την εισαγωγή του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας τόσο τις δημιουργικές ικανότητες που αυτή η ενασχόληση εμπεριέχει όσο και την ιδεολογική δύναμη της έβδομης τέχνης για τη μεταφορά αξιών μέσα από την αναπαράσταση ρεαλιστικών ή φανταστικών συνθηκών. Στον κινηματογράφο οι θεατές αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το κύριο θέμα κάθε ιστορίας γιατί εμφανίζει μία πολυσημία. Άλλωστε, από νωρίς τα παιδιά αποκτούν πολυτροπικές εμπειρίες, μαθαίνουν και χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους εμπειρία τα νέα τεχνολογικά μέσα και τους ποικίλους τρόπους για την κατασκευή ενός μηνύματος. Ήδη τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό έχουν συχνά πολυτροπικές αναφορές σε κινηματογραφικές ταινίες σε όλες τις τάξεις (Καρανάσιου, 2021).

Η κινηματογραφική ταινία έχει την ικανότητα να φέρνει σε επαφή το άτομο με την πραγματικότητα, αλλά την ίδια στιγμή μας ωθεί προς το υπερβατικό, το υπερρεαλιστικό, επειδή ακριβώς αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από τη φαντασία. Ο κινηματογράφος μεταφέρει την αίσθηση ότι τα συμβάντα γίνονται τώρα μπροστά μας. Το παιδί-θεατής καλείται να αποκτήσει μία προσωπική σχέση με τις εικόνες, να εισβάλλει νοητικά στην οθόνη, επιλέγοντας για τον εαυτό του ένα φανταστικό ρόλο, να ταυτιστεί με τα πρόσωπα και την πλοκή, και μέσω της ταύτισης να δράσει. Τα κεντρίσματα της δημιουργικότητας των παιδιών μοιάζουν με παιχνίδια, στα οποία κυριαρχούν οι απρόοπτες καταστάσεις-εκπλήξεις, και ολόκληρη η διαδικασία, που θα οδηγήσει στην παραγωγή λόγου, είναι ένα απολαυστικό παιχνίδι, μακριά από τη σχολική καθημερινότητα (Καρανάσιου, 2021).

Παράλληλα, ως στόχος της τίθεται η ενεργοποίηση των μαθητών και η μετατροπή τους από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς θεατές ή κατασκευαστές μηνυμάτων και η ενσωμάτωση στη μαθησιακή διαδικασία ταινιών μυθοπλασίας ή τεκμηρίωσης ως εργαλείο κατανόησης, συσχετισμού, κριτικής σκέψης. Το κινηματογραφικό έργο δεν προσφέρεται μόνο ως έργο τεχνικής, αλλά κυρίως ως ένα καλλιτεχνικό αντικείμενο και μία μορφή δημιουργικής έκφρασης, την οποία καλούνται να αναλύσουν και ο μαθητής/τρια. Έτσι, αναπτύσσεται μία δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ του καλλιτεχνικού και κριτικού στο παιδί. Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια μίας ταινίας, και ιδιαίτερα μετά το τέλος της, τα παιδιά, ατομικά ή

ομαδικά, θα περιγράψουν, θα επιχειρηματολογήσουν, θα συγκρίνουν, θα ερμηνεύσουν και θα γράψουν, δημιουργώντας αφηγήσεις και εκδηλώνοντας αποκλίνουσα στάση (Καρανάσιου, 2021).

Σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, σε διαδικασίες τυπικής αλλά και άτυπης εκπαίδευσης, τα παιδιά προεφηβικής ηλικίας (Γ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού) καθώς και οι έφηβοι (Γυμνάσιο) μπορούν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από τη συγγραφή πρωτότυπων σεναρίων απλών οπτικοακουστικών προϊόντων, τη μετατροπή λογοτεχνικών κειμένων σε σεναρία, την αλλαγή της αφηγηματικής δομής υφιστάμενων σεναρίων και τη χρήση κινηματογραφικών προϊόντων ως αφορμές για τη συγγραφή λογοτεχνικών ιστοριών.

5.2.6. Παιδικές κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα οπτικοακουστικού γραμματισμού

Η ανάγνωση και η ερμηνεία μίας ταινίας μπορούν να συνδεθούν με τη χρήση και παραγωγή λόγου, είτε ως ερέθισμα για τη δημιουργία ενός νέου σεναρίου είτε για τη συγγραφή ενός διηγήματος ή ποιήματος με αφορμή το φιλμ. Όταν ένα παιδί γράφει, η έμφαση μετακινείται από το κείμενο προς τη διαδικασία. Τα παιδιά απολαμβάνουν τα έργα τέχνης όταν τα προσεγγίζουν με τρόπο παιγνιώδη και μέσα από πολυαισθητηριακούς συνειρμούς. Μέσα από τη σύνδεση της δημιουργικής γραφής με τον κινηματογράφο και τη δημιουργία ενός προσομοιωτικού περιβάλλοντος, το παιδί αποκτά μία προσωπική σχέση με την κινηματογραφική τέχνη. Ο Γρόσδος (όπως αναφ. στο Καρανάσιου, 2021) προτείνει ένα βασικό άξονα αξιοποίησης των κινηματογραφικών ταινιών στο πλαίσιο δημιουργικής παραγωγής λόγου.

Συνεχίζοντας, για αυτόν θα πρέπει να μελετηθεί αρχικά ένα έργο εξετάζοντας τα αφηγηματικά στοιχεία της ταινίας, να τροποποιηθεί η πλοκή και να ανατραπούν τα μοτίβα με το ερώτημα «τι θα γινόταν αν», να αποτελέσουν σημεία του έργου αφετηρίες για συγγραφή νέων ιστοριών, να κινηματογραφήσουν δικά τους βιώματα τα παιδιά, να συνταχθούν προσομοιωτικά σεναρία σε ομαδικές δράσεις και να συγκεντρωθούν πληροφορίες από διάφορες πηγές και να μελετηθούν διεξοδικά πάνω σε ένα θέμα. Η κινηματογραφική ταινία δεν είναι απαραίτητο να οδηγήσει στη

δημιουργία μίας ταινίας. Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι ο πολυτροπικός και οπτικοακουστικός γραμματισμός των μαθητών και μαθητριών. Ένα φιλμ προσφέρει μέσα από την ανάλυσή του όχι μόνο τεχνικές γνώσεις αλλά και ευκαιρίες να προχωρήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη σύνθεση των δικών τους κειμένων (Καρανάσιου, 2021).

Επιπλέον, μαθήτριες και μαθητές στο πλαίσιο του κινηματογραφικού γραμματισμού αντιλαμβάνονται ότι σε τελευταία ανάλυση, κάθε έργο είναι αυτόνομο και χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες και μοναδικές ιδιότητες, προσπερνώντας τις προκαταλήψεις που δημιουργούνται όταν ένα κλασικό έργο μετατρέπεται σε ένα προϊόν μαζικής κατανάλωσης. Οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά ότι σε μία διασκευή δεν ενδιαφέρει η πιστότητα της μυθιστορηματικής πηγής, αλλά η καλύτερη προσαρμογή της λογοτεχνικής αφήγησης σε οπτικοακουστική, με ό,τι αναγκαίες παρεμβάσεις αυτή απαιτεί. Μπορεί να μεταφερθεί από το βιβλίο στο φιλμ η οπτική γωνία, η εστίαση, ο χρόνος και η φωνή από τα αφηγηματικά στοιχεία. Σημασία, όμως, έχει η κατάλληλη επιλογή φιλικών κειμένων. Μία πλοήγηση στο διαδίκτυο και το you tube μπορεί να εφοδιάσει με πλήθος ταινιών μικρού μήκους (Καρανάσιου, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Δημιουργικό κομμάτι



«Μακριά απ' την λίμνη»

(παιδικό θεατρικό έργο σε τρεις πράξεις)

(Διασκευή από το παραμύθι με τίτλο «Τα βατραχάκια στο αφρόγαλα» του Χόρχε Μπουκάι)

ΠΑΤΡΑ 2022

Τα πρόσωπα του έργου

Παραμυθάς Θωμάς - Αφηγητής

Μπάρμπα Στάθης – Αγρότης

Νότης -μικρό οχτάχρονο αγόρι - εγγόνι του Μπάρμπα -Στάθης

Βρεκεκέ-Βατραχάκι

Βρεκοκό-Βατραχάκι - Αδελφός του Βρεκεκέ

ΒρεκεΚούλα – Η μαμά των βατραχιών.

5 βάτραχοι στην λίμνη

Πράξη Πρώτη

(Ο αφηγητής στο εμπρός μέρος της σκηνής. Πίσω του δυο βατραχάκια συζητούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους στην λίμνη. Πιο πίσω άλλοι πέντε βάτραχοι . Ακούγεται ήχος νερού και κρωξίματα βατράχων)

Αφηγητής

Η παράσταση έχει ήδη αρχίσει.

Το έχετε κατανοήσει;

Τώρα αμέσως θα σας συστηθώ

Και το όνομά μου θα σας πω.

Είμαι ένας παραμυθιάς...

Και το όνομά μου είναι Θωμάς.

Ας μη χρονοτριβώ, τώρα αμέσως ξεκινώ.

Μια ιστορία θα σας διηγηθώ

για δυο βατραχάκια ζωηρά

που φύγαν απ' την λίμνη μοναχά

τη φύση και τ άλλα ζώα να εξερευνήσουν

και σε εμάς για το νόημα της βοήθειας

και του αγώνα ζωής να μας πείσουν.

Σας είπα ήδη αρκετά ...

αποχωρώ ...να ακούσετε τι λένε αυτά.

Βρεκεκό

Έλα βρεκεκέ αδελφέ μου
λίγο απ' την λίμνη βγες , Θεέ μου!
Δεν βαριέσαι το νερό.
Βγες λιγάκι απ' αυτό!

Βρεκεκέ

Βρεκοκό μου τι έχεις πάθει;
Είσαι επιρρεπής στα λάθη.
Η μαμά δεν μας αφήνει.
Και το ξέρεις ...μου την δίνει.

Βρεκοκό

Λίγο πιο πέρα από εδώ
ξέρω ένα αγρόκτημα καλό
πλούσιο από ζώα και φυτά
και έναν μπάρμπα Στάθη που τ αγαπά,

Έχει κότες χήνες και κουνέλια

μην το σκέφτεσαι βρε, έλα!

Έχει αγελάδες κι άλογα

Βρεκεκέ

(τον διακόπτει και συμπληρώνει) Αδελφέ μου σκέφτεσαι παράλογα!!!

Βρεκοκό

Όπως θέλεις βρεκεκέ.

Δεν σε πείθω αδελφέ.

Για τη βόλτα φεύγω μόνος

είναι πολύτιμος ο χρόνος.

Βρεκεκέ

Και εάν ρωτήσει η μαμά

τι να πω για σε ξανά;

Βρεκοκό

Πως στην όχθη πήγα πες.

Και σε ξαναρωτάω , θες;

Βρεκεκέ

Αν πω όχι θα ναι ψέμα.

Και σου απαντώ με νεύμα.

(κουνάει το κεφάλι του καταφατικά)

Βρεκοκό

Τι χαρά αδελφέ μου δίνεις!

Η παρέα μου θα γίνεις;

Λίγα απ' εδώ πηδηματάκια

και θα χτυπήσεις παλαμάκια!

Βρεκεκέ

Γρήγορα μόνο...η μαμά χαμπάρι θα μας πάρει...

και δεν θα στην κάνω τελικά την χάρη!

Βρεκοκό

Πάμε πριν οι άλλοι οι βάτραχοι μας δουν

Και στη μαμά μας όλα τα πουν.

Αφηγητής

Και έτσι λοιπόν τα δυο βατράχια
απ' την λίμνη βγήκαν έξω.

Πέρασαν εκείνα τα βράχια ...

Θα τα φθάσω εάν τρέξω.

Να, τα βλέπω μες το κτήμα.

Απ' τον φράχτη μπήκαν μέσα.

Νάτα πίσω απ' το καλάθι.

Το καλάθι με τα φρούτα.

Ορέ τι αγλάδια είν τούτα!

Τα γλυκά-γλυκά κρυστάλλια.

Και μου τρέχουνε τα σάλια!

Αυτό το κτήμα είναι όαση

το βλέπεις και ξεχνάς όποια κόπωση!

Να και ο Μπάρμπα Στάθης ο αγρότης.

Έχει και τον εγγονό που λέγεται Νότης.

Όταν δεν έχει ο μικρός σχολείο

έρχεται από το πρωί μέσα στο κρύο.

Όμως τον Νότη δεν τον νοιάζει.

Όλο τα ζωάκια αγκαλιάζει!

Πλούσιος τόπος ευλογημένος.

Και ο μικρός καλοθρεμμένος!

Τρώει απ' τις κόττες αβγουλάκια

και τα καλύτερα φρουτάκια.

Φρέσκο-φρέσκο πίνει γάλα

Απ' τα κατσίκια τα μεγάλα

Και την καλή την αγελάδα

που πιο ζουμερή δεν ματάδα.

Νατος λοιπόν ο μπάρμπα- Στάθης

Βρεκεκέ ...βρεκοκό που εχάθης;

Νατα πάλι τα πονηρά τα βατραχάκια

εκεί στα άσπρα χαλικάκια .

Τρόμαξαν λιγάκι φαίνονται

από τον ψηλό αγρότη

Τώρα κοιτάζουν και αυτά τον μικρό τον Νότη.

Μιλάει με τα μικρά παπάκια .

Τι ευαίσθητη ψυχή!

Και ο παππούς δίπλα του σκάβει.

Έχει σούπερ αντοχή!

Μπάρμπα Στάθης

Νότη παίζεις με τις πάπιες;

Πω...δες δυο ντομάτες σάπιες.

Δεν πειράζει είν αγνές

όσες είναι καλές.

Φυτοφάρμακα δεν έχουν.

Είναι βιολογικές.

Κάποιες δεν αντέχουν

Είν' όμως βιολογικές!

Νότη την γελάδα πάω να αρμέξω

και ύστερα μαζί σου θα 'ρθω να παίξω.

Μείνε εσύ εδώ με τα παπάκια

Βλέπω τους αρέσουν τα χαδάκια.

Νότης

Είναι πολύ όμορφα παππούλη

αυτό το μικρό δεν είναι πολύ γλυκούλη;

Πήγαινε τώρα να αρμέξεις την αγελάδα

και εγώ θα μείνω έξω στην λιακάδα.

(Ακούγονται ηχογραφημένες φωνές διάφορων ζώων)

Πράξη Δεύτερη

(Μέσα στην στάνη. Ο μπάρμπα- Στάθης αρμέγει την αγελάδα)

Μπάρμπα Στάθης

Έλα-έλα καλή μου αγελάδα...

δώσε μου λίγο ακόμη γάλα.

Από το βάρος θα σε ξαλαφρώσω

και το γάλα σου σε μικρούς-μεγάλους θα το δώσω.

Λίγο ακόμη και γέμισε ο κάδος

που ήταν πριν λίγο άδειος.

(Ακούγεται ήχος πουλιών που κακαρίζουν)

Γιατί τρόμαξαν έτσι οι κοτούλες;

Λες να μπήκαν στο αγρόκτημα αλεπούδες;

Προχθές ο γείτονας ο Αρίστος

και χθες και ο θείος μου ο Χρήστος

είδαν αλεπούδες στα χωράφια.

Χάθηκαν είπαν τρέχοντας στα βράχια.

Σ αφήνω τώρα καλή μου αγελάδα

πες τα λίγο με την φίλη σου την φοράδα.

Για το γάλα σου πολύ σε ευχαριστώ.

Είναι τελικά αρκετό.

Τρέχω τώρα για να δω

Και εάν είναι αλεπού

Θα την διώξω από εδώ.

(Ο μπάρμπα- Στάθης βγαίνει και μπαίνει ο αφηγητής)

Αφηγητής

Και έτσι όταν ο Μπάρμπα- Στάθης βγήκε

ο Βρεκοκό αμέσως μπήκε.

Υστέρα ακολούθησε και ο άλλος

που ήταν από μπόι ο πιο μεγάλος.

Ο αδελφός του ο Βρεκεκέ.

που ήταν και αυτός περίεργος, ναι.

Έτσι λοιπόν τα περίεργα βατραχάκια

Χτυπούσαν παλαμάκια.

Το αγρόκτημα αυτό ήταν ωραίο

Ήταν μέρος για αυτά νέο.

Φοβήθηκαν λίγο την φοράδα

και την μεγάλη αγελάδα

μα ήταν πρώτα πειραχτήρια

και δάγκωσαν και τα απίδια.

Έπαιζαν με τα αχυράκια

Αυτά τα δυο αδελφάκια.

Και που κουβέντα για την λίμνη!

Λες και δεν είχαν πια μνήμη!

Όσπου κάποια στιγμή ...

Πήγαν να φέρουν την καταστροφή.

(Τα βατραχάκια πλησιάζουν τον κουβά με το γάλα)

Βρεκοκό

Βρεκεκέ μου αδελφέ μου

Κοίτα ένα κουβά καλέ μου.

Θα πηδήξω για να δω.

Μέσα του τι λες να βρω;

Αφηγητής

Τότε θυμήθηκε το ένα

Και του κάνει ένα νεύμα

Για να πάνε πίσω στην λίμνη .

Φαίνεται επανήλθε η μνήμη!

Βρεκεκέ

Βρεκοκό μου περνά η ώρα.

Θα μας πιάσει καμιά μπόρα!

Πάμε τώρα πίσω στην λίμνη!

Η περιέργεια ας σου μείνει.

Βρεκοκό

Μοιάζει με λευκό νερό !

Θα πέσω μέσα για να δω!

(Ο Βρεκοκό πέφτει μέσα στον κουβά με το γάλα)

Βρεκεκέ

Γιατί το κάνες , θεέ μου! (πιάνει το κεφάλι του)

Απ την λίμνη μας διαφέρει!

Κάτσε θα σου δώσω χέρι!

Βρεκοκό

Αδελφέ μου δεν πατώ.

Δεν έχει κάπου να σταθώ.

Ούτε πέτρα ούτε φύλλο ...

πως θα μπορέσω να ξεφύγω;

Βρεκεκέ

Γιατί βιάστηκες αδελφέ μου;

Να σε μαλώσω τώρα, πες μου!

Το χέρι μου σου δίνω πιάστο

Μην μου το τραβιάς έτσι, άστο!

Αφηγητής

Όπως σας τα είπα θεατές μου.

Τι θα κάνουν τώρα πες μου!

Έφεραν την καταστροφή
με αυτή τους την φυγή.

Ήθελαν να εξερευνήσουν...

Τώρα εκεί μέσα στο γάλα;

Δεν μπορούν να κολυμπήσουν!

Βρεκοκό

Ωχ συγγώμη αδελφέ μου.

Που σε πήρα στον λαιμό μου !

Βρεκεκέ

Πήγα να σε βοηθήσω ...

πως θα πάμε τώρα πίσω;

Βρεκοκό

Την λίμνη μας ...ξέχασέ την.
Εάν βρεις τώρα λύση πες την!
Δεν μπορώ να επιπλεύσω
Πως αυτό θα το ανατρέψω ;

Βρεκεκέ

Κούνα πόδια -κούνα χέρια
Κοίτα έξω τα αστέρια...
Προσπάθησε πάρα πολύ
νικητές θα βγούμε στην ζωή.

Βρεκοκό

Σκοτεινιάζει Βρεκεκέ
έχει έξω αστέρια, ναι.
Θα μας ψάχνει και η μάνα ...
Προσευχήσου για ένα θάμα.

Βρεκεκέ

Αχ βουλιάζω Βρεκοκό
Θέλω να βγούμε από δώ!

Βρεκοκό

Έχε πίστη στον αγώνα.
Είμαστε δυο δεν είμαστε μόνα.

Βρεκεκέ

Τι καλό είσαι αδελφάκι
Αν ζήσουμε απόψε θα σου δώσω φιλάκι.

Βρεκοκό

Στα πόδια νιώθω αντίσταση ...
τι κάνουμε σ αυτή την περίπτωση;

Βρεκεκέ

Την ίδια αντίσταση νιώθω και εγώ.
Ορέ τι γίνεται εδώ ;

Βρεκοκό

Θάμα-Θάμα αδελφέ!
Ανουψώνομαι καλέ!

Βρεκεκέ

Κάπως έτσι και εγώ νιώθω.
Έχω της ζωής τον πόθο.

Βρεκοκό

Σε επιφάνεια είμαστε αλήθεια
ή ζω βρε αδελφέ σε παραμύθια;

Βρεκεκέ

Είναι μα το ναι αλήθεια
και ας μοιάζει όπως λες με παραμύθια!
Με ένα πήδημα καλό
Θα βγούμε τώρα από εδώ!

Αφηγητής

Και έτσι που λέτε αγαπητοί
Εγλιτώσαν τα βατράχια !
Με έκαναν και ποιητή
Και απαγγέλω μες στα στάχια!
Ήταν δυο στον αγώνα
Έκαναν μαζί ένα κόμμα
Δεν ήταν καθόλου μόνα...
Είχανε έναν σκοπό.
Στην μαμά τους να γυρίσουν.
Και προσπάθησαν γι' αυτό
στο νερό μέσα μη «σβήσουν».
Να μην σβήσουν σαν κεράκια
τα καλά μας βατραχάκια.
Αυτά τρέχουν τώρα στην λίμνη τους.

Δεν θα το ξεχάσουν αυτό που έζησαν ...
απ' την μνήμη τους!

Πράξη Τρίτη

(Στην λίμνη. Η μαμά των βατραχιών, η Βατρακούλα, τα ψάχνει απεγνωσμένα).

Βρεκεκούλα

Βρεκεκέ ...Βρεκοκό ...

Γιατί φύγατε από εδώ;

Ψάχνω ώρες να σας βρω.

Πω πω τι συμφορά μου!

Που χαθήκαν τα παιδιά μου;

Τέτοια ώρα χθες το βράδυ

Ήτανε στην αγκαλιά μου!

Καλησπέρα σας βατράχια.

Μήπως τα δατε καθόλου ;

Βάτραχος 1

Δεν γνωρίζω εγώ διόλου...

Μα που πήγαν τα μικρά;

Δεν θα πήγαν μακριά!

(Η Βατρακούλα ρωτά έναν-έναν τους βάτραχους στην λίμνη)

Βρεκεκούλα

Μήπως τα δες εσύ ;

Μεσημέρι ή πρωί;

Βάτραχος 2

Δεν τα είδα τα καημένα ...
Στεναχώρησες και εμένα.
Θα τα βρείς μην κάνεις έτσι

Βρεκεκούλα

Πότε ; Σε λίγο θα φέξει!

Βάτραχος 3

Μην τα ξαναφήσεις μόνα.
Σε έκαναν τώρα λιώμα!
Έχε ελπίδα θα βρεθούν!
Δεν γίνεται όχι ...να χαθούν!

Βρεκεκούλα

Είναι όμως ζωηρά!
Και είχα σήμερα μια χαρά...
Ήθελα να τους πω...
πόσο πολύ τα αγαπώ!

Βάτραχος 4

Ακούω λαχανιάσματα
Μήπως είναι βατραχοφαντάσματα;

Βάτραχος 5

Σύννεφο σκόνης πέρα εσηκώθη.
Αυτά τα δυο βλέπω εκεί στην όχθη;

Βρεκεκούλα

Είναι αυτά! Ω τι χαρά μου.
Θα τα πάρω στην αγκαλιά μου!
Και πολύ θα τα μαλώσω
Και ύστερα θα μετανιώσω...

Βρεκεκέ και Βρεκοκοκό μαζί

(Το ένα συμπληρώνει το άλλο)

Είμαστε εδώ μαμά! Αχ...θα σου εξηγήσουμε μετά.
Δώσε μας τώρα κάτι να φάμε . Πόσο πολύ πεινάμε!
Περιπέτεια ζήσαμε μεγάλη
Δώσαμε μεγάλη πάλη.
Είμαστε όμως ζωντανά
και δεν θα το κάνουμε ξανά!

Βρεκεκούλα

Τι ζήσατε λοιπόν μικρά μου;
Ελάτε να σας πάρω τώρα στην αγκαλιά μου!
Ο πατέρας σας ακόμη σας ψάχνει...
Και αυτός ακόμη δεν εφάνη.
Όταν γυρίσει θα χαρεί ...
Ανησύχησε πολύ.

Αφηγητής

Εντωμεταξύ ο φίλος μας ο αγρότης
Ναι ο μπάριμπα-Στάθης ...
Και ο Νότης ...
Μπήκαν μετά μέσα στην στάνη
και το γάλα περίεργο τους εφάνη.
Δεν ήταν πλέον ρευστό!
Είχε γίνει πιο πηχτό.
Από το χτύπημα των βατράχων το πολύ
είχε σε βούτυρο μετατραπεί!
Το πετάξαν τελικά...
Καλύτερα ...γιατί θα τους έπιανε καμιά κοιλιά...

Σε λίγο ήρθε και ο πατέρας
πριν το τέλος αυτής της μέρας.
Όλη η βατραχοοικογένεια μαζεμένη
στα νούφαρα αποκοιμισμένη.

Κοιτάζτε πόσο ήσυχα κοιμούνται.
Τίποτα κοντά στην μαμά και τον μπαμπά
τα βατραχάκια δεν φοβούνται...

Πήραν ένα μάθημα...
Και έγινε ένα πάθημα.

Έτσι δεν γράφουν τα βιβλία;
Ναι μάθημα χωρίς αμφιβολία!
Έμαθαν όμως και τι σημαίνει ελπίδα

και να παίζουν στις ζωής
το παιχνίδι ... νέα παρτίδα.

Προσπάθησαν και βγήκαν νικητές
Για αυτό πρέπει να είμαστε και εσείς αγωνιστές!

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

(Εντυπώσεις από τη συμμετοχή των μαθητών στην παιδική αυτή παράσταση)

Πρώτα απ' όλα, τα παιδιά- ιδίως των μικρότερων τάξεων - διευκολύνθηκαν τόσο με την κατανόηση όσο και με την αποστήθιση των ρόλων καθώς το κείμενο ήταν γραμμένο με ομοιοκαταληξία. Το θέμα του έργου τα «άγγιξε» και ταυτίστηκαν με τα δυο μικρά αδελφάκια -βατραχάκια. Οι μαθητές -θεατές ένιωσαν χαρά με την εξερεύνηση και αγωνία για το εάν θα καταφέρουν τα βατραχάκια να σταθούν στην επιφάνεια του γάλακτος και να επιβιώσουν. Από την αρχή του έργου τούς φάνηκαν αστεία τα ονόματα τόσο του παραμυθά-Θωμά όσο και του Βρεκεκέ και του Βρεκοκό. Τόσο οι μικροί ηθοποιοί όσο και οι μικροί θεατές εντόπισαν τις αστείες σκηνές και γέλασαν αρκετά.

Για την πραγματοποίηση αυτής της παράστασης τα παιδιά βοήθησαν ενεργά στην ζωγραφική - κατασκευή σκηνικών. Ζωγράφισαν την λίμνη, την όχθη, νούφαρα και γενικά λουλούδια και φυτά της λίμνης, το αγρόκτημα. Ενισχύθηκε η φαντασία και η δημιουργική τους έκφραση με όποιο ρόλο και εάν ανέλαβαν: του μικρού ηθοποιού, του θεατή, του ζωγράφου σκηνικών. Σε επόμενη συνάντηση μετά την παράσταση εξέφρασαν τα σχόλιά τους για το θεατρικό έργο και συζήτησαν για την αξία της αλληλεγγύης, της αισιοδοξίας και της προσπάθειας για την επίτευξη οποιουδήποτε στόχου. Συζήτησαν, τέλος, για την στήριξη και αλληλοβοήθεια των αδελφών, αλλά και γενικότερα, των φίλων και άγνωστων ανθρώπων μεταξύ τους. Τέλος συζητήσαμε και για την υγιεινή διατροφή. Όπως προέκυψε και το όνομα του Μπάμπια Στάθη που είναι από τα λαχανικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. Ελληνόγλωσσες

Αριστοδήμου, Α. (2019). *Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις της έμφυλης ταυτότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Συγκριτική μελέτη των κινηματογραφικών ταινιών «Η Πεντάμορφη και το Τέρας» (1991) και «Η Πεντάμορφη και το Τέρας» (2017)*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2019). Πάτρα

Βιβλιοπρόταση: Ενσωματώνοντας τις τέχνες στην εκπαίδευση [Εικόνα] (2020). Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2022 από <https://www.paixnidikaidimiourgia.gr/vivlioprotasi-enswmatwnontas-tis-texnes-sthn-ekpaideush-ekdoseis-pedio/>

Γεωργιάδου, Κ. (2019). Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής μέσα από κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου. (Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2019). Θεσσαλονίκη

Γεωργιάδου, Ε. (2021). *Η απεικόνιση της σχολικής τάξης στον κινηματογράφο*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2021). Πάτρα

“Ελίζα” – Μία παράσταση που έχει “κλέψει” τις καρδιές των μικρών θεατών της Πάτρας [Εικόνα] (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 27 Μαρτίου, 2022, από https://www.patrasevents.gr/article/324787-eliza-mia-parastasi-pou-exei-klepsei-tis-kardies-ton-mikron-theaton-tis-patras#photo_gallery/4

7^ο Δημοτικό Σχολείο Αλίμου [Εικόνα] (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 19 Ιανουαρίου 2022 από https://7dim-alimou.att.sch.gr/?page_id=113

Kallitexnes.gr (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου, 2022, από <https://www.kallitexnes.gr/theatre/parakolouthisame-tin-parastasi-odissevachse-skinotherapie-foti-spirou-sto-veakio-theatro-pirea/>

- Καρανάσιου, Μ. (2021). *Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι κινηματογραφικές ταινίες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, 2021). Θεσσαλονίκη
- Κεφαλάκη, Μ. (χ.χ.). Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, 1-25
- Κοκκινοσκουφίτσα [Εικόνα] (2005). Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2022 από [https://www.google.com/search?q=%CE%BA%CE%BF%CE%BA%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%86%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%B1+\(2005\)&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwig8ZCusdT2AhW_h_0HHQxwAc4Q_AUoAXoECAIQAw&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgcr=I-I1walYhUc_PM](https://www.google.com/search?q=%CE%BA%CE%BF%CE%BA%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%86%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%B1+(2005)&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwig8ZCusdT2AhW_h_0HHQxwAc4Q_AUoAXoECAIQAw&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgcr=I-I1walYhUc_PM)
- Κοψιά, Π. (2014). *Θέατρο στην εκπαίδευση και συναισθηματική νοημοσύνη* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2014). Αθήνα
- Λαγός, Δ. (2011). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Στην Α. Μαρκοπούλου (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ* (σελ. 1-75). ΕΚΠΑ και Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.: Αθήνα
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (σελ. 57-77). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2014). Παραμύθι και δημιουργικότητα του παιδιού. *Κείμενα για την Έρευνα, τη Θεωρία, την Κριτική και τη Διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, 18, 1-26
- Μπίκος, Κ. (1998). Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Θεώρηση*, 27, 71-96
- Μονοπολι.gr (χ.χ.). Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2022, από <https://www.monopoli.gr/2019/08/28/showtimes/theatre/338302/odyssevax-tis-ksenias-kalogeropoulou-se-periodeia/>

- Ναλμπαντή, Μ. (2018). *Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2018). Πάτρα
- Παπαβλάχου, Χ. Ν. (2016). *Ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση*. (Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2016). Βόλος
- Παπαγεωργίου, Ε. (2018). *Το θέατρο στην εκπαίδευση ως διάυλος διδασκαλίας αξιών. Η Ελένη του Ευριπίδη στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2018). Θεσσαλονίκη
- Patrasevents.gr (2018). “Ελίζα”-Μία παράσταση που είχε “κλέψει” τις καρδιές των μικρών θεατών της Πάτρας. Ανακτήθηκε στις 27 Μαρτίου, 2022, από <https://www.patrasevents.gr/article/324787-eliza-mia-parastasi-pou-exei-klepsei-tis-kardies-ton-mikron-theaton-tis-patras#>
- Πατσίλια, Π. (2017). *Κοινότητα και εκπαίδευση: Η συμβολή της έρευνας δράσης στην κοινωνική και πολιτική αγωγή*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2017). Φλώρινα
- Ρηγοπούλου-Σεραφείμ, Ε. (2021). *Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Ν. Έβρου, μέσα από τον ρόλο και το έργο του δασκάλου*. (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2021). Ανακτήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης
- Σαχπαζίδου, Σ. Π. (2013). “*Η Πεντάμορφη και το Τέρας*”: Μελέτη περίπτωσης ταινίας εμπύχωσης. *Η σημασία του σεναρίου για την επανέκδοση μίας ταινίας εμπύχωσης με νέες τεχνολογίες παραγωγής*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2013). Σύρος
- Σκαλιάπας, Γ. Ν. (1999). *Η σχέση δασκάλου –μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1999). Ανακτήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης

Σταμπουλή, Ε. (2020). *Το χιούμορ στα σύγχρονα θεατρικά έργα για παιδιά*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2020). Θεσσαλονίκη

Τσολάκη, Ι. (2016). Hoodwinked: Ιδεολογικός μετασχηματισμός του προ-κειμένου των Γκριμ. *Κείμενα για την Έρευνα, τη Θεωρία, την Κριτική και τη Διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, 1-15.

Β. Ξενόγλωσσες

Armstrong, S. & Brauchneider, S. (2016). Receive, recognize, return: Theatre as creative scholarship to improve the academy: *A Journal of Educational Development*, 35(2), 229-248. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/tia2.20040>

Campbell, R. (2005). Primary education or primary schooling? *Education 3-13*, 33(1), 3-6. DOI: 10.1080/03004270585200021

Collard, P. & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348-364. DOI: 10.1111/ejed.12090

Decoster, P J., & Vansieleghem, N. (2014). Cinema education as an exercise in “Thinking Through Not-Thinking”. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 792-804. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.795853>

Flavell, J. H. (1963). Piaget’s contributions to the study of cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly of Behaviour and Development*, 9(4), 245-252. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23082931>

Giroux, H. A. (2012). Paulo Freire and the Pedagogy of Bearing Witness. *Counterpoints* 400, 116-123. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42981524>

Greice Elaine, P.G., & José Ingacio, R. F. (2019). Padres y madres: Actores indispensables al éxito académico de los niños. *Educação Unisinos*, 23(3), 471-

487. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/padres-y-madres-actores-indispensables-al-éxito/docview/2291309612/se-2>
- Hoodwinked – Κοκκινοσκουφίτσα (2005). Retrieved March 20, 2022, from <https://tainiesonline.4k-studios.com/hoodwinked-%CE%BA%CE%BF%CE%BA%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%86%CE%AF%CF%84%CF%83%CE%B1-2005/>
- Kim, H. (2015). Community and art: creative education fostering resilience through art. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 193-201. DOI: 10.1007/s12564-015-9371-z
- Langill, J. C., & Willis, A. C. (2020). The critical need for reciprocity between educational migrants and communities for continuing education and socio-cultural capital in Laos. *Asia Pacific Viewpoint*, 61(1), 118-133. DOI: 10.1111/apv.12249
- Lane, S. (2002). Beauty and the Beast. *Bomb*, 80, 90-91. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40426717>
- Lopez, N. C., & Linares, A. S. (2021). Un proyecto educativo común: La relación familia y escuela, revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Marshall, J. (2016). A systems view: The role of art in education. *Art Education*, 69(3), 12-19. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1158587>
- Miraglia, K. M. (2008). Attitudes of preservice general education teachers toward art. *Visual Arts Research*, 34(1), 53-62. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20715461>
- Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jimenez, E. (2019). Literacy practices of primary education children in Andalusia (Spain): A family-based perspective. *British Educational Research Journal*, 45(1), 117-136. DOI: 10.1002/berj.3487

- Nordstrom, P. (2016). The creative landscape of theatre research cooperation: A case from Turku, Finland. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 98(1), 1-17.
- Paidorama.com [Image] (n.d.). Retrieved March 12, 2022 from <https://www.paidorama.com/i-alithini-istoria-piso-apo-tin-pentamorfi-kai-teras>
- Paris, G. & Hay, P. (2019). 5x5x5=Creativity: Art as a transformative practice. *The International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 69-84. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/jade.12229>
- Ramachandran, V. (2001). Community participation in primary education: Innovations in Rajasthan. *Economic and Political Weekly*, 36(25), 2244-2250. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4410774>
- Sanders, M. G. (2001). The role of “community” in comprehensive school, family and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1002167>
- Tárraga García, V., García Fernández, B., & Ruiz Gallardo, J.R.(2018). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375. DOI: 10.1080/03055698.2017.1373636
- Zhao, G. (2014). Art as alterity in education. *Educational Theory*, 64(3), 245-259.