



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

**«ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ ΣΤΗ ΜΕΣΟΓΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΗΝ
ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η Μήδεια του Ευριπίδη ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο για την Καλλιέργεια της Κριτικής
Σκέψης και της Ενσυναίσθησης στους Μαθητές της Δ Τάξης του Δημοτικού
Σχολείου»**

Σοφία Κουτσάκη

ΑΜ.: 4352016007

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Κλαδάκη

**Τριμελής Επιτροπή: Σπύρος Συρόπουλος, Μαρία Κλαδάκη, Νίκος
Ανδρεαδάκης**

Διπλωματική εργασία υποβληθείσα στο τμήμα Μεσογειακών Σπουδών της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στο Θέατρο ως κοινωνικός και πολιτικός θεσμός στη Μεσόγειο κατά την Αρχαιότητα

Ρόδος, Ιανουάριος 2019



UNIVERSITY OF THE AEGEAN
SCHOOL OF HUMANITIES
DEPARTMENT OF MEDITERRANEAN STUDIES

POSTGRADUATE PROGRAMME

«Theatre as a Social and Political Institution in the Mediterranean during
Antiquity»

MASTER'S DISSERTATION

“Euripides’s Medea as an Educational Tool for the Cultivation of Empathy and
Critical thinking for Pupils who attend the D Class of Elementary School”

Sofia Koutsaki

(S.R.N.: 4352016007)

Supervisor: Kladaki Maria

Selection Board: Spyros Syropoulos, Maria Kladaki, Nikos Andreadakis

This Dissertation underwent at the Department of Mediterranean Studies, School of Humanities, University of the Aegean, as part of the demands for the acquisition of Master’s Degree specializing in “Theatre as Political and Social Institution in the Mediterranean during Antiquity”

Rhodes, January 2019

Αφιερωμένο
Στο Μάριο και την Ιωάννα

Ευχαριστίες

Για την υλοποίηση αυτής της εργασίας ήταν πολύ σημαντική η συνεργασία μου με τους μαθητές της Δ τάξης του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ρόδου (σχ. χρονιά 2017-18), τους μαθητές της Δ τάξης του 2^{ου} ΔΣ Ρόδου (σχ. χρονιά 2016-17) καθώς και τους μαθητές όλων των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα, τους οποίους ευχαριστώ θερμά. Ευχαριστώ επίσης τους κηδεμόνες των παιδιών, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων. Επιπροσθέτως θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές μου σε όλες τις σχολικές μονάδες της δημόσιας εκπαίδευσης που έχω εργαστεί μέχρι σήμερα ως εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής, για την άψογη συνεργασία και την πολύτιμη γνώση που άθελα τους μου έχουν μεταδώσει μέσα σε αυτά τα χρόνια.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα για τις γνώσεις και τον ενθουσιασμό που μου μετέδωσαν για το αρχαίο θέατρο. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους καθηγητές κύριο Σπύρο Συρόπουλο και την κυρία Μαρία Κλαδάκη.

Η «Μήδεια» του Ευριπίδη ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης σε παιδιά της Δ Τάξης του Δημοτικού

Σημαντικοί όροι: Μήδεια, Ευριπίδης, Εκπαιδευτικό Δράμα, θεατρικό παιχνίδι, Ενσυναίσθηση, Κριτική Σκέψη

Περίληψη

Αυτή η εργασία φιλοδοξεί να προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο επαφής των παιδιών του δημοτικού με το αρχαίο θέατρο καθώς και τρόπους αξιοποίησης αυτής της εμπειρίας για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Συγκεκριμένα επιλέχτηκε η αρχαία τραγωδία «Μήδεια» του Ευριπίδη ως το έργο πάνω στο οποίο δομήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση σε παιδιά της Δ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Ο τρόπος που επιλέχτηκε να γίνει αυτή εκπαιδευτική παρέμβαση είναι μέσω ενός παράλληλου μύθου, ενός υπερκειμένου προσαρμοσμένου στον κόσμο των παιδιών. Ο παράλληλος μύθος σε πρώτο στάδιο χρησιμοποιήθηκε ως δραματοποιημένο ηχητικό αρχείο και σε δεύτερο στάδιο ως το σενάριο για τη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους με πρωταγωνιστές τα παιδιά. Ο σκοπός της έρευνας είναι να φέρει το αρχαίο θέατρο μέσα στον κόσμο των παιδιών, μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα και να θέσει προβληματισμούς και διλήμματα υπαρκτά και επίκαιρα. Τα παιδιά ως πρωταγωνιστές αλλά και ως θεατές της δικής τους τραγωδίας, της δικής τους *Μήδειας*, έχουν τη δυνατότητα μέσω της τεχνικής της *αφομοίωσης* αλλά και της *αποστασιοποίησης των ρόλων* που υποδύονται στο δραματικό χωρόχρονο, να διερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα, τις δικές τους σκέψεις, να προτείνουν λύσεις και να μπουν έμμεσα και δημιουργικά σε μια μετασχηματίζουσα γνωστική διαδικασία.

Euripides's Medea as an educational tool for the cultivation of empathy and critical thinking for pupils who attend the D Class of the Elementary School

Keywords: Medea, Euripides, Educational Drama, Theatrical Play, Empathy, Critical thinking

Abstract

This assignment aspires to suggest an alternative approach of the Ancient Greek Theatre, addressed to the pupils of the Elementary School. The learning experience could be reclaimed for the cultivation of young pupil's empathy and critical thinking. More specifically the writer chose to work on Euripides' Medea (431b.C.) with a group of pupils who attended the D class of the Greek Elementary School. The method of her educational intervention was based on the idea of creating a parallel myth to the Euripides' Medea, a hypertext customed to the children's world. This new text was used at the first stage as a dramatized audio file and at the second stage as a script for the creation of a short film in which children were the protagonists. The aim of this educational intervention was to bring the Ancient Greek Theatre close to children's world, into the contemporary life and put the pupils into consideration about current affairs and dilemmas. The pupils as actors and spectators at the same time, of their own "tragedy" of their own "Medea", using the theatre techniques of identification and detachment, had the opportunity to explore their own feelings, their own thoughts, to suggest solutions to arising matters and get implicitly and creatively to a transformative learning process.

Πίνακας Περιεχομένου

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	10
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	13
Σύγχρονες θεωρίες μάθησης.....	13
1.1 Jack Mezriow, Knud Illeris, Robert Kegan, Peter Jarvis: διερευνώντας την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης	13
1.2 Οι θεωρίες της Πολλαπλής και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	19
1.2.1 Howard Gardner: Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης.	20
1.2.2 Πως αξιολογούν οι μαθητές της Δ δημοτικού τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού τους προγράμματος. Συσχετισμός με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία του Robert Kegan	22
1.2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	25
Συμπεράσματα.....	Error! Bookmark not defined.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	29
Κριτική Σκέψη και Ενσυναίσθηση. Ο ρόλος των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	29
2.1.Η κριτική σκέψη	29
2.1.1 Αποτελεσματική Σκέψη: Κριτική και Δημιουργική Σκέψη.....	30
2.1.2 Τα στάδια συνείδησης του ανθρώπου σύμφωνα με τον Robert Kegan και η σύνδεση τους με τη στοχαστική διαδικασία	31
2.2 Ενσυναίσθηση	34
2.2.1 Τρόπος μέτρησης της ενσυναισθητικής δεξιότητας	35
2.2.2 Η βιολογία της ενσυναίσθησης.....	36
2.2.3 Η σύνδεση της Ενσυναίσθησης με τον Αλτρουϊσμό	37
2.3 Ο ρόλος των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία.	37
Συμπεράσματα.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	42
Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	42
3.1 Το Θέατρο της ζωής.....	42
3.2 Το Θέατρο στην εκπαίδευση	43
3.2.1 Το εκπαιδευτικό δράμα: καλλιεργώντας την ικανότητα για ενσυναίσθηση και κριτικό στοχασμό ...	44
3.2.2 Διεπιστημονική επίδραση στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού δράματος	46
Συμπεράσματα.....	48
Το Αρχαίο Δράμα στην μαθησιακή διαδικασία. Στοιχεία αρχαίου δράματος στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	50
4.1 Αθηναϊκή Τραγωδία: εκπαιδεύοντας τον Αθηναίο Πολίτη	50

4.2 Το θέατρο της αρχαιότητας στο Ελληνικό σχολείο. Η σχετική ύλη ως την Δ΄ Δημοτικού.....	51
4.2.1 Το αρχαίο θέατρο στα σχολικά εγχειρίδια της Γ τάξης	51
4.2.2 Ενδεικτικός βαθμός εμπέδωσης των στοιχείων αρχαίου θεάτρου από του μαθητές της Δ τάξης...	53
Συμπεράσματα.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	55
«Μήδεια» του Ευριπίδη.	55
5.1.1 Μήδεια του Ευριπίδη : Υπόθεση του έργου	55
5.1.2 Ευριπίδης: υφαίνοντας τον τραγικό ιστό της Μήδειας μπροστά στο έκπληκτο αθηναϊκό κοινό.....	56
5.1.3 Μήδεια: «Μεγαλόσπλαχνος και δυσκατάπαυστος ψυχή»	58
5.1.4 Μήδεια η επαναστάτρια.....	60
5.1.5 Μήδεια: Κάθαρση ;.....	61
5.1.5.α Η έννοια της Κάθαρσης και η σύνδεσή της με τη σύγχρονη έννοια της Ενσυναίσθησης.....	61
5.1.5.β Η έννοια της Κάθαρσης στη Μήδεια	62
Συμπεράσματα.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	67
Πρόταση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Μήδειας του Ευριπίδη	67
6.1. Η σύγχρονη πρόσληψη της Μήδειας του Ευριπίδη.....	67
6.1.1 Διακειμενική προσέγγιση του έργου: Η δημιουργία ενός νέου δραματικού σεναρίου	68
6.1.1.α Διακειμενικότητα	68
6.1.1.β Διακειμενική προσέγγιση της Μήδειας του Ευριπίδη	69
6.1.1.γ Οι κοινοί άξονες του δραματικού σεναρίου με το έργο του Ευριπίδη.....	71
6.2 Επιστημονική τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής πρότασης βάσει των θεωριών της μάθησης....	72
Συμπεράσματα.....	75
Β. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	76
Η πρακτική αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πρότασης: «Η Μήδεια του Ευριπίδη ως μέσο για την καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και Κριτικής Σκέψης σε παιδιά της Δ δημοτικού».....	76
7.1 Η Μέθοδος Έρευνας /Δράσης.	76
7.2 Τα στάδια της εκπαιδευτικής έρευνας.....	79
7.2.1 Πρώτο Στάδιο: Δημιουργία μιας δραματοποιημένης αφήγησης του δραματικού σεναρίου «Μήδεια».....	79
7.2.1.α Οι θεατρικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν στην πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση	79
7.2.1.β Από τη Μήδεια του υπερκειμένου, στη Μήδεια του Ευριπίδη.....	85
7.2.1.γ Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις παραστάσεις της Μήδειας του Ευριπίδη.....	86
7.2.δ Δραματοποιώντας τη «Μήδεια» του Ευριπίδη μέσα στην τάξη.	86
Συμπεράσματα.....	86
7.2.2 Δεύτερο Στάδιο: Η αξιοποίηση του μετακειμένου της Μήδειας μέσω της δημιουργίας κινηματογραφικής ταινίας μικρού μήκους	87
7.2.2.α Τα στάδια για τη δημιουργία της ταινίας.....	88
7.2.2.β Η διάσταση της «θέασης» από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας.....	93
7.2.2.γ Η Θέαση της ταινίας μικρού μήκους «Μήδεια»	93
Συμπεράσματα.....	96
Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης.....	97

Επίλογος.....	102
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	103
Εικόνες.....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	108

Εισαγωγή

«Η *Μήδεια* του Ευριπίδη ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης σε μαθητές της Δ΄ Δημοτικού», αποτελεί έναν τίτλο εργασίας που πιθανά θέτει αρκετά ερωτήματα στον αναγνώστη. Η «Μήδεια» του Ευριπίδη είναι ένα από τα πιο γνωστά έργα του αρχαιοελληνικού θεάτρου αλλά συνάμα ένα έργο του οποίου ο θεματικός άξονας περιστρέφεται γύρω από το μοτίβο μιας φοβερής εκδίκησης που τελικά εκπληρώνεται μέσω της συνειδητής παιδοκτονίας. Όλα αυτά φαντάζουν υπερβολικά βίαια και πολύπλοκα για να τα διαπραγματευθούν παιδιά της ηλικίας των εννέα με δέκα χρόνων. Θα έλεγε κανείς ότι η «Μήδεια» είναι ένα έργο σκληρό που κινείται αυστηρά στον κόσμο των ενηλίκων.

Ωστόσο αξίζει να αναρωτηθεί κανείς εάν η βία είναι κάτι άγνωστο στα παιδιά. Χωρίς να συμπεριληφθεί σε αυτή την αναφορά το ποσοστό ενδοοικογενειακής και κοινωνικής βίας με θύματα ή θύτες παιδιά, αξίζει να αναφερθεί ότι οι παγκόσμιες στατιστικές δείχνουν ότι 1 στα 7 παιδιά υπόκεινται σε κάποιο είδος σχολικού εκφοβισμού (Olweus,1994) ενώ το 50% των παιδιών που ασκούν βία στην σχολική τους ζωή, δείχνουν αντικοινωνική συμπεριφορά και κατά την ενηλικίωσή τους (Olweus,1996). Η βία λοιπόν –η όποια μορφή βίας- δεν είναι άγνωστος όρος για τα παιδιά. Αντίθετα αποτελεί μια γνώριμη καθημερινή κατάσταση την οποία τα παιδιά βιώνουν ως πρωταγωνιστές ή απλοί παρατηρητές μέσα στην σχολική, οικογενειακή και ευρύτερη κοινωνική τους ζωή. Η σύνδεση του Ευριπίδειου δράματος με τη σχολική και κοινωνική ζωή των παιδιών στηρίχθηκε πάνω στο μοτίβο του ισχυρού συναισθήματος του θυμού και της αδυναμίας διαχείρισης του. Οι στίχοι 1078 -1080 του αρχαίου κειμένου: «...αντιλαμβάνομαι ποιο κακό έργο μέλλω να πράξω. Όμως τη λογική μου νικά ο Θυμός μου. Αυτός είναι η αιτία η ύψιστη των δεινών του ανθρώπου» (Μήδεια Ευριπίδη, μτφρ. Γιατρομανωλάκης, 1991) αποτέλεσαν την πρώτη γέφυρα πάνω στην οποία στηρίχθηκε αυτή η πρόταση για την παιδευτική διάσταση της Μήδειας και την αξιοποίηση του έργου στη μαθησιακή διαδικασία.

Το θέμα της διαχείρισης του Θυμού και η ενδοσχολική βία είναι από τα πιο επίκαιρα θέματα μέσα στις σχολικές μονάδες. Όσοι εκπαιδευτικοί ασκούν το λειτούργημά τους στα σχολεία της Ελλάδας, αλλά και διεθνώς, έχουν να καταθέσουν πολλαπλά παραδείγματα από περιστατικά βίαιης συμπεριφοράς ανάμεσα στους μαθητές. Η πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έδειξε ότι τα φαινόμενα βίας έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, ενώ εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, με μια τάση να κλιμακώνονται στις μεγαλύτερες ηλικίες. Οι πιο συχνές μορφές βίας στα παιδιά του δημοτικού αφορούν στη σωματική και λεκτική βία καθώς και στην άσχημη συμπεριφορά (Artinopoulou, Babalis, Nikolopoulos, 2016). Ως εκ τούτου το έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται απλά στη μετάδοση γνώσεων αλλά στοχεύει στην ολόπλευρη ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και απειλές της σύγχρονης κοινωνίας (Artinopoulou, Babalis, Nikolopoulos, 2016).

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να αναμορφώσει τις μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες. Θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητα και την ευρηματικότητα τους σε ικανό βαθμό, να καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας καθώς και να παρέχει το πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη όλων των διαφορετικών δεξιοτήτων των μαθητών. Μια τέτοια αντίληψη για την εκπαίδευση θα μπορούσε να δώσει υγιή και δημιουργική διέξοδο στην φυσιολογική επιθετικότητα των παιδιών και να εξαλείψει ή να περιορίσει τα δυσάρεστα φαινόμενα της «κακής» επιθετικότητας (Χηνάς, Χρυσαφίδης, 2000). Η θεωρία του Howard Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη υποστηρίζει ότι αν ο εκπαιδευτικός

είναι σε θέση να εφαρμόσει διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τότε υπάρχει η πιθανότητα να προσελκύσει το ενδιαφέρον περισσότερων μαθητών και με καλύτερα αποτελέσματα (Illeris, 2009:148). Το μάθημα θα πρέπει να προκαλεί χαρά, να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, να λειτουργεί ως συμπαραστάτης τους στην αντίληψη του κόσμου που τους περιβάλλει. Τα παιδιά θα έπρεπε να λειτουργούν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία και όχι ως απλοί θεατές. (Χηνάς, ό. π).

Το εκπαιδευτικό δράμα δύναται να παίζει έναν ουσιαστικό ρόλο στο νέο εκπαιδευτικό μοντέλο. Από το 1920 εισάγεται η έννοια του δράματος στην εκπαίδευση ωστόσο η παιδευτική διάσταση του δράματος πάει πολύ πιο πίσω στην εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Τσιάρας, 2005). Σύμφωνα με τον Αστέριο Τσιάρα (2005) « Το Εκπαιδευτικό Δράμα θεωρείται ένας τρόπος μάθησης, μια αυτόνομη τέχνη, μια σειρά παιχνιδιών και ασκήσεων, μια σειρά μεγάλων και μικρών παραστάσεων, ένα θεραπευτικό εργαλείο και μια συνεργατική μορφή παιχνιδιού».

Μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το αρχαίο ελληνικό θέατρο με τρόπο δημιουργικό και ουσιαστικό, ως ένα πολύτιμο εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Οι αρχαίες τραγωδίες εκφράζουν διαχρονικές, βαθιές αλήθειες για την ανθρώπινη ύπαρξη. Μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου, τα παιχνίδια ρόλων, τον αυτοσχεδιασμό, την ομαδική απαγγελία, τον χορό, την υποκριτική αλλά και την παρατήρηση και ανατροφοδότηση, μπορούν αφενός να μνηθούν τα παιδιά με τρόπο έμμεσο και διασκεδαστικό στον χώρο της αρχαίας τραγωδίας και αφετέρου να βιώσουν συναισθήματα και ν' αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν στην ομαδικότητα, την στοχαστική διαδικασία, στην επίλυση συγκρούσεων.

Ωστόσο μέχρι σήμερα το θέατρο της αρχαιότητας φαίνεται να τοποθετείται σε ένα χώρο έξω από το σύγχρονο σχολείο και να αντιμετωπίζεται με μουσειακό τρόπο. Οι αρχαίες τραγωδίες αναλύονται ως φιλολογικά κείμενα στις τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν διάσπαρτα στοιχεία πληροφοριακού τύπου σχετικά με το αρχαίο δράμα, στο μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος την ιστορία και τη γλώσσα, χωρίς καμιά βιωματική επαφή με τη θεατρική πράξη.

Έχοντας διαπιστώσει ένα σημαντικό κενό στη διδασκαλία του αρχαίου θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η μελέτη αυτή αποτελεί μια πρόταση για την εισαγωγή στοιχείων της αρχαίας τραγωδίας στην Δ δημοτικού με τρόπο βιωματικό. Πρόκειται για μια μετακειμενική προσέγγιση του έργου του Ευριπίδη «Μήδεια» η οποία αξιοποιήθηκε με δύο διαφορετικούς τρόπους στην διδακτική διαδικασία

- α) την δραματοποιημένη αφήγηση του σεναρίου σε ένα δείγμα μαθητών της Δ τάξης

- β) τη δραματοποίηση και δημιουργία ταινίας μικρού μήκους σε ένα διαφορετικό δείγμα μαθητών της Δ τάξης, με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τις στοχαστικής ικανότητας των παιδιών.

Η συγγραφέας αυτή της μελέτης δημιούργησε μια παράλληλη ιστορία που ακολουθεί τη δράση της αρχαίας τραγωδίας, προσαρμοσμένη στις σύγχρονες συνθήκες και τις εμπειρίες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Το σημείο κλειδί αποτελεί η επικαιροποίηση των τραγικών συγκρούσεων του έργου ώστε τα στοιχεία να γίνουν αναγνωρίσιμα και προσβάσιμα από τους μαθητές. Θα διαπιστώσει κανείς ότι η Μήδεια του παράλληλου μύθου θίγει ζητήματα όπως οι σχέσεις των δύο φύλων, η ξеноφοβία, η φιλία, η προδοσία, τα συναισθήματα και η διαχείρισή τους. Αυτά τα θέματα ενυπάρχουν στο έργο του Ευριπίδη και θα υπάρχουν στο διηγετικό καθώς η πολιτισμική εξέλιξη δεν συνεπάγεται και αλλαγές στα βασικά χαρακτηριστικά της φύσης του ανθρώπου που παραμένουν αιώνια και αναλλοίωτα.

Η επιλογή της Μήδειας του Ευριπίδη για διδακτική αξιοποίηση σε παιδιά του δημοτικού αρχικά φάνηκε ως μια πρόκληση, μια πολύ δύσκολη υπόθεση. Ίσως γιατί η τελική πράξη της παιδοκτονίας έχει χρωματίσει το έργο επισκιάζοντας άλλα πολύ σημαντικά, ψυχολογικά και κοινωνικά ζητήματα

για τον άνθρωπο που αναδύονται μέσα από το Ευριπίδειο δράμα. Οι αλήθειες για την ανθρώπινη ύπαρξη, τα βαθιά συναισθήματα, οι τραγικοί χαρακτήρες και τα τραγικά διλήμματα, υπήρξαν ο καμβάς πάνω στον οποίο τα παιδιά αφέθηκαν να αποτυπώσουν τη δική τους αλήθεια, τα δικά τους συναισθήματα και σκέψεις. Και αυτός ακριβώς υπήρξε ο διδακτικός στόχος αυτής της εκπαιδευτικής πρότασης.

Η μελέτη αυτή αποτελείται από ένα θεωρητικό μέρος όπου γίνεται μια αναφορά:

- Στις θεωρίες της μάθησης
- Στις έννοιες του κριτικού στοχασμού και της ενσυναίσθησης
- Στο ρόλο των τεχνών στη μαθησιακή διεργασία
- Στο εκπαιδευτικό δράμα
- Το αρχαίο δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Στη Μήδεια του Ευριπίδη. Ανάλυση και αιτιολόγηση της επιλογής του έργου ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Στο πρακτικό μέρος αναφέρονται:

- Η μέθοδος της διακειμενικής προσέγγισης του έργου.
- Η δημιουργία σεναρίου
- Εκπαιδευτικοί στόχοι και Εκπαιδευτική παρέμβαση. Έρευνα- Δράση
- Παρέμβαση μέσω της δημιουργικής ακρόασης. Στάδια εφαρμογής της μεθόδου. Παρατηρήσεις - συμπεράσματα
- Παρέμβαση μέσω της δραματοποίησης και δημιουργία ταινίας μικρού μήκους. Στάδια εφαρμογής της μεθόδου. Παρατηρήσεις- συμπεράσματα.
- Αξιολόγηση. Σύγκριση των δύο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας του έργου.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

Όταν αποφασίζει ένας εκπαιδευτικός να κάνει μια εκπαιδευτική παρέμβαση οφείλει πρωτίστως να διερευνήσει τον τομέα της επιστημολογίας της μάθησης: το τρόπο που μαθαίνουμε. Η διαδικασία της μάθησης δεν είναι αυτονόητη ούτε απλή. Ο εκπαιδευτικός κάθε φορά που επιχειρεί να διδάξει, αναρωτιέται αν επέλεξε την κατάλληλη μέθοδο, αν η μέθοδος του είναι αποτελεσματική και τότε θα μπορέσει να δει κάποια αποτελέσματα. Ωστόσο δεν υπάρχει ένας κανόνας που να μπορεί να εφαρμοστεί καθολικά, ούτε κάποιο μαγικό ραβδί ώστε να μπορεί κανείς να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Όπως στην ιατρική επιστήμη, μια θεραπεία δεν έχει την ίδια επιτυχία σε όλους τους ασθενείς, έτσι και στη διαδικασία της μάθησης, μέσα στο σύνολο των μαθητών δεν μπορεί κανείς να έχει τα ίδια ποσοστά επιτυχίας. Η διαδικασία της μάθησης είναι τόσο πολύπλοκη όσο και ενδιαφέρουσα και κρίνεται αναγκαία μια επισκόπηση κάποιων από τις σύγχρονες θεωρίες που αφορούν στη μαθησιακή διεργασία. Αυτό κρίνεται πολύ σημαντικό γιατί θα αποτελέσει την «εργαλειοθήκη» βάσει της οποίας θα μπορέσει η ερευνήτρια να αναλύσει και να τεκμηριώσει τη μέθοδο και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής της παρέμβασης.

1.1 Jack Mezirow, Knud Illeris, Robert Kegan, Peter Jarvis: διερευνώντας την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης

Ο **Jack Mezirow**, καθηγητής εκπαίδευσης ενηλίκων στο Teachers College του Πανεπιστημίου Columbia της Νέας Υόρκης, το 1978 εισήγαγε τον όρο της *Μετασχηματίζουσας Μάθησης*, «ένα νέο είδος μάθησης με μεγάλο εύρος που έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή των προσωπικών ταυτοτήτων» (Illeris, 2009:126). Η ανάπτυξη αυτής της θεωρίας έχει τη ρίζα της σε πολλές μελέτες προγενέστερων φιλοσοφικών, και ψυχιατρικών θεωριών (Mezirow, 2006).

Η *μετασχηματίζουσα* μάθηση αναφέρεται «στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς» (Mezirow, 2009: 129). Ως πλαίσια αναφοράς εννοούνται «οι πολιτισμικές και γλωσσικές δομές μέσω των οποίων νοηματοδοτούμε, με το να αποδίδουμε συνεκτικότητα και σημασία στην εμπειρία μας» (Mezirow, ό. π). Κάθε πλαίσιο αναφοράς σύμφωνα με τον ερευνητή διαμορφώνει επιλεκτικά τις «αντιληπτικές, γνωστικές και συναισθηματικές

λειτουργίες μας», οι οποίες με τη σειρά τους προδιαθέτουν τις προθέσεις, τις προσδοκίες και σκοπούς μας και επηρεάζουν τη «γραμμή δράσης μας». Τα πλαίσια αναφοράς σύμφωνα με τον Mezirow (2009) είναι δυνατό να λειτουργούν εντός και εκτός του συνειδητού μας και αποτελούνται από δύο διαστάσεις : τις νοητικές μας συνήθειες και τις απόψεις που απορρέουν από αυτές.

Σύμφωνα με τον (Mezirow (2009), οι νοητικές μας συνήθειες μπορούν να περιλαμβάνουν στοιχεία κοινωνιογλωσσικά, ηθικά, μαθησιακά πρότυπα, θρησκευτικά, ψυχολογικά, υγείας και αισθητικά. Ο ερευνητής διατυπώνει τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης «ως μια μεταγνωστική επιστημολογία αποδεικτικού και διαλογικού συλλογισμού» (Mezirow, ό. π).

Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης περιλαμβάνει: τον κριτικό στοχασμό, τη χρήση εμπειρικών μεθόδων έρευνας, τη συμμετοχή σε έναν ενημερωμένο και συνεχή διάλογο, στην ανάληψη δράσης πάνω στη μετασχηματιστική προοπτική μας. Αφορά στην απόκτηση της προδιάθεσης να μπορούμε στοχαστούμε πάνω στις δικές μας αντιλήψεις αλλά και τις αντιλήψεις των άλλων, να ελέγχουμε την εγκυρότητα των υπό μετασχηματισμό απόψεών μας όντας ανοιχτοί στον διάλογο και να αναλαμβάνουμε δράση βάσει της μετασχηματισμένης άποψης μας. Οι μετασχηματισμοί μπορεί να είναι εποχιακοί-ξαφνικοί ή τμηματικά αυξητικοί και να περιλαμβάνουν μια «επαγωγική σειρά κατανοήσεων» που εν τέλει ο οδηγούν στην αλλαγή των απόψεων μας ή στο μετασχηματισμό μιας νοητικής συνήθειας (Mezirow, 2009: 131).

Αν και η θεωρία του Jack Mezirow (2009) αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων πολλά στοιχεία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση των παιδιών. Δεδομένου ότι τα πλαίσια αναφοράς στα παιδιά του δημοτικού είναι αρκετά πιο ρευστά και υπό διαμόρφωση, τότε μέσω μιας επαγωγικής σειράς κατανοήσεων –ακόμα και σε υποσυνείδητο επίπεδο- μπορούν να μετασχηματιστούν προβληματικά πεδία αναφοράς και να αντικατασταθούν από άλλα πιο διευρυμένα που μπορούν να αλλάξουν προς μια θετική κατεύθυνση, προδιαθέσεις ή αρνητικές νοητικές συνήθειες που προέρχονται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Απόψεις σχετικές με την μετασχηματίζουσα διεργασία της μάθησης διατυπώνει και ο **Knud Illeris**, ο οποίος είναι γνωστός από τη δεκαετία του '70 για το έργο του σε θέματα θεωρίας και πράξης της εκπαίδευσης αναφορικά με τη μέθοδο project (Illeris, 2009). Την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα ολοκλήρωσε τις θεωρίες του σχετικά με τη μαθησιακή διεργασία και τις συμπεριέλαβε στο έργο του «Πως Μαθαίνουμε: Μάθηση και μη μάθηση στο Σχολείο και πέρα από αυτό (Illeris, ό. π)

Ο Knud Illeris ορίζει ως μάθηση: «Κάθε διεργασία που στους ζωντανούς οργανισμούς οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση» (Illeris, 2007: 3). Ο ερευνητής πιστεύει ότι σε κάθε κατάσταση μάθησης ενυπάρχουν δύο πολύ διαφορετικές όμως και αλληλοσυμπληρούμενες διεργασίες και πιο συγκεκριμένα «μια εξωτερική αλληλεπίδραση του μανθάνοντα με το κοινωνικό, πολιτιστικό και υλικό περιβάλλον» και αφετέρου μια «εσωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης» (Illeris, 2009 : 23).

Στην εσωτερική διεργασία που αφορά στο ίδιο το άτομο, ο Illeris τοποθετεί στην μια άκρη ενός οριζόντιου άξονα *το περιεχόμενο* δηλαδή το αντικείμενο της μάθησης. Το περιεχόμενο περιγράφεται ως γνώσεις και δεξιότητες αλλά και ως απόψεις, ιδέες, στάσεις, μέθοδοι, τρόποι συμπεριφοράς κτλ. καθώς μπορούν να συνεισφέρουν στην «οικοδόμηση της αντίληψης και κατανόησης του μανθάνοντα» (Illeris, 2009:24). Η προσπάθεια του μανθάνοντα σύμφωνα με τον ερευνητή είναι να νοηματοδοτεί και να αναπτύσσει ικανότητες απαραίτητες στην αντιμετώπιση της πρακτικής πλευράς της ζωής, να αποκτήσει δηλαδή μια «συνολική προσωπική λειτουργικότητα» (Illeris, 2009: 25).

Στο άλλο άκρο του οριζόντιου άξονα τοποθετεί τα κίνητρα δηλαδή τη «νοητική ενέργεια που είναι απαραίτητη για να πραγματοποιηθεί η μαθησιακή διεργασία» (Illeris, 2009: 25). Ως κίνητρα ορίζει στοιχεία όπως η θέληση, τα αισθήματα, τα συναισθήματα, και η υποκίνηση. Η τελική λειτουργία της διάστασης των κινήτρων είναι «να διασφαλίσει τη συνεχή νοητική ισορροπία του μανθάνοντα και με αυτό τον τρόπο ταυτόχρονα αναπτύσσει την προσωπική του ευαισθησία» (Illeris, ό. π). Οι διαστάσεις του περιεχομένου και των κινήτρων αλληλοεπιδρούν και είναι ενσωματωμένες στη εσωτερική διεργασία της επεξεργασίας και της απόκτησης. Φαίνεται από αυτή την αλληλεπίδραση ότι το περιεχόμενο της μάθησης εξαρτάται από το κίνητρα που το προκαλούν: πχ αν είναι από επιθυμία, ενδιαφέρον ή από αναγκαιότητα ή καταναγκασμό. Αλλά και τα κίνητρα επηρεάζονται από το περιεχόμενο, για παράδειγμα μια νέα πληροφορία μπορεί να διαφοροποιήσει τα κίνητρα του μανθάνοντα. Η σύγχρονη νευρολογία έχει αποδείξει ότι η στενή σχέση ανάμεσα στο γνωστικό (περιεχόμενο) και στο συναισθηματικό (κίνητρα) πάντα εμπλέκεται στη μαθησιακή διεργασία εκτός από περιπτώσεις εγκεφαλικών βλαβών (Illeris, 2007, 2009:25)

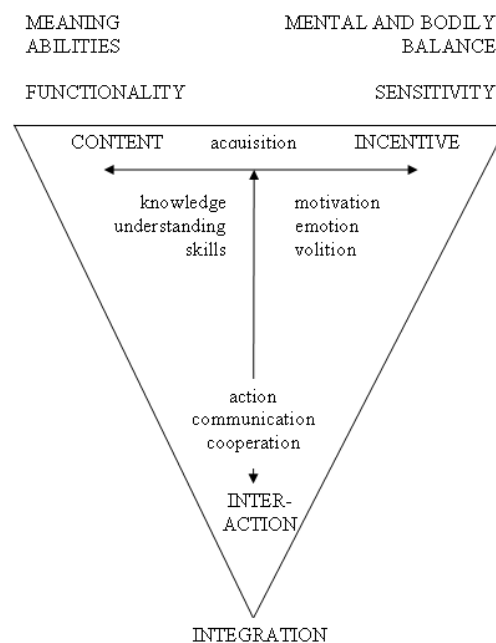


FIGURE 1

Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης ικανοτήτων (Illeris, 2003)

Με βάση το σχήμα του Illeris για τη μαθησιακή διαδικασία, καταλαβαίνει κανείς ότι ένα από τα προβλήματα της εκπαίδευσης βρίσκεται στη μονοδιάστατη προσήλωση στο περιεχόμενο της μάθησης, χωρίς να δίνεται η απαραίτητη σημασία στη διάσταση των κινήτρων. Επιπλέον η σχέση περιεχομένου και κινήτρων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και υλικό περιβάλλον (Illeris, ό. π).

Ο Illeris χωρίζει τη μάθηση σε τέσσερις τύπους:

α) Όταν ένα πρότυπο εδραιώνεται έχουμε το είδος της *συσσωρευτικής μάθησης*. Πρόκειται για ένα νέο μοτίβο που δεν αποτελεί μέρος κάποιου άλλου και αφορά στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Το διδακτικό αποτέλεσμα έχει ένα είδος αυτοματισμού το οποίο ανακαλείται και εφαρμόζεται σε παρόμοιες καταστάσεις με το μαθησιακό πλαίσιο που το προκάλεσε (Illeris, 2009:28)

β) Ο συχνότερος τύπος μάθησης ορίζεται ως η *αφομοιωτική μάθηση* δηλαδή η μάθηση μέσω άθροισης: «κάθε νέο στοιχείο συνδέεται ως προσθήκη σ' ένα σχήμα ή πρότυπο που προϋπάρχει» (Illeris, 2009:29). Η σύνδεση είναι τέτοια όπου τα αποτελέσματα της μάθησης μπορούν να ανακληθούν και να εφαρμοστούν μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια π. χ συχνά προβλήματα μπορούν να προκύψουν όταν επιχειρείται η εφαρμογή γνώσης από ένα μάθημα σε ένα άλλο ή σε εκτός σχολείου πλαίσια και περιβάλλοντα (Illeris, 2009).

γ) Όταν εμφανιστεί στην εμπειρία του μαθάνοντα κάτι το οποίο δεν μπορεί να συσχετιστεί άμεσα με ένα προϋπάρχον σχήμα αλλά μοιάζει ενδιαφέρον και σημαντικό, τότε αν ο μαθάνοντας είναι αποφασισμένος να το αποκτήσει, τότε μεταβαίνει στη *μεταβατική ή υπερβατική μάθηση*. Σε αυτό το είδος μάθησης ο μαθάνων αποδομεί ένα προϋπάρχον σχήμα και το μετασχηματίζει προκειμένου να μπορέσει να συνδεθεί με αυτό. Η διεργασία αυτή σύμφωνα με τον Illeris, είναι τραυματική καθώς απαιτεί μεγάλη νοητική ενέργεια από τον μαθάνοντα (Illeris, 2009:29).

δ) Σε περιόδους κρίσης πολλοί άνθρωποι βιώνουν την *υπερβατική ή μετασχηματίζουσα μάθηση* (Mezirow, 1991) το είδος της μάθησης δηλαδή που προκαλεί αλλαγή στην προσωπικότητα ή στην οργάνωση του εαυτού. Πολλές φορές αυτή η μάθηση είναι μια αλλαγή η οποία κρίνεται αναγκαία για την πορεία του ανθρώπου, «είναι κατά συνέπεια πολύ βαθιά κι εκτεταμένη, απαιτεί πολλή νοητική ενέργεια και, όταν πραγματοποιείται, συνήθως βιώνεται σωματικά ως ένα συναίσθημα ανακούφισης ή χαλάρωσης» (Illeris, 2009:30).

Ο ερευνητής επισημαίνει ότι ο σχεδιασμός πολλών εκπαιδευτικών και σχολικών δραστηριοτήτων επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στην *αφομοιωτική μάθηση* και αυτό είναι το είδος της μάθησης το οποίο γίνεται γενικά αντιληπτό όταν μιλάμε για τη μαθησιακή διεργασία. Όμως είναι προφανές ότι οι απαιτητικές ικανότητες που καθιστούν τον μαθάνοντα λειτουργικό μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον είναι ένας συνδυασμός της *αφομοιωτικής, προσαρμοσμένης και συχνά μετασχηματίζουσας* μαθησιακής διεργασίας (Illeris, 2009:30).

Ο Robert Kegan καθηγητής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ με ειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων έδειξε ενδιαφέρον για τους μετασχηματισμούς που οδηγούν από το ένα στάδιο στο άλλο, υιοθετώντας τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow (Illeris, 2009)

Ο Kegan πιστεύει ότι πρέπει να γίνει ένας ευκρινέστερος διαχωρισμός ανάμεσα στα πληροφοριακά και μετασχηματιστικά είδη μάθησης. Σύμφωνα με τον ερευνητή είναι σημαντικό και πολύτιμο το κάθε είδος μάθησης γιατί χωρίς το *σχήμα* δε μπορεί να υπάρξει ο *μετασχηματισμός*. Στον πυρήνα ενός σχήματος υπάρχει ένας τρόπος μάθησης, αυτό που ο Mezirow ονομάζει *πεδίο αναφοράς*. Συνεπώς η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ως ένα βαθμό μια επιστημολογική αλλαγή και όχι απλά μια αλλαγή στη συμπεριφορά ή αύξηση του αποθέματος γνώσεων (Kegan, 2009:64).

Η μάθηση που στοχεύει να αυξήσει το απόθεμα γνώσεων, να διευρύνει τις υπάρχουσες καθιερωμένες γνωστικές ικανότητες, υπηρετεί τον πολύ σημαντικό σκοπό της εμβάθυνσης των διαθέσιμων πόρων σε ένα υπάρχον πεδίο αναφοράς. Αυτό το είδος μάθησης είναι το πληροφοριακό (Kegan, 2009:65).

Η πληροφοριακή μάθηση στοχεύει στη συμπλήρωση του προϋπάρχοντος σχήματος ενώ η μετασχηματιστική μάθηση «διακυβεύει το ίδιο το σχήμα στο ενδεχόμενο της αλλαγής» (Kegan, 2009:66). Την έννοια του πλαισίου αναφοράς του Mezirow την είδαμε προηγουμένως. Το πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει νοητικές συνήθειες και απόψεις που καταδεικνύουν ότι στη ρίζα του βρίσκεται ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε. Με αυτό ακριβώς ασχολείται η επιστημολογία: όχι με αυτό που γνωρίζουμε αλλά τον τρόπο με τον οποίο το γνωρίζουμε.

Σύμφωνα με τον Kegan δύο είδη διεργασιών βρίσκονται στον πυρήνα της μετασχηματίζουσας μάθησης:

- Η πρώτη συνιστά τον σχηματισμό νοήματος δηλαδή τη διαμόρφωση ενός συνεκτικού νοήματος, έχοντας ως πρώτη ύλη τις εσωτερικές και εξωτερικές μας εμπειρίες. Ο κονστροκτουβισμός αναγνωρίζει μια μη προκατασκευασμένη πραγματικότητα. Η αντίληψή μας είναι ταυτόχρονα μια πράξη κατανόησης της ερμηνείας (Kegan, 2009: 68)
- Η δεύτερη διεργασία που υπάρχει στην επιστημολογία είναι ο *ανασχηματισμός του σχηματισμού νοήματος*. Δεν αλλάζουμε απλώς τα νοήματά μας, αλλάζουμε το ίδιο το σχήμα με το οποίο νοηματοδοτούμε. Αυτές οι δύο διεργασίες που εμπεριέχονται στην επιστημολογία σύμφωνα με τον Kegan βρίσκονται στον άξονα δύο γραμμών «κοινωνικο-επιστημονικής σκέψης» που θα πρέπει να αναπτύξουν έναν διάλογο μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον ερευνητή « Η εκπαιδευτική γραμμή σκέψης είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση και η ψυχολογική γραμμή είναι η δομο-αναπτυξιακή σκέψη» (Kegan, 2009: 69). Για να αποδοθεί ένας πιο συγκεκριμένος ορισμός της μετασχηματίζουσας μάθησης θα έλεγε κανείς ότι «ασχολείται με τις εκούσιες προσπάθειες και σχεδιασμούς που υποστηρίζουν τις αλλαγές στον τρόπο που γνωρίζει ο μαθητής» (Kegan, 2009 : 69).

Η δομο-αναπτυξιακή θεωρία υποστηρίζει ότι το σχήμα με το οποίο αποκτούμε γνώση συνίσταται πάντα στη σχέση μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου. «Η σχέση υποκειμένου – αντικειμένου, σχηματίζει τον σύστοιχο πυρήνα της επιστημολογικής προσέγγισης» (Kegan, 2009:69). Το *αντικείμενο* είναι εκείνο το οποίο μπορούμε να εξετάσουμε, να το ελέγξουμε, να αναπτύξουμε τη σκέψη μας πάνω σε αυτό και βαθμιαία να το εντάξουμε σε άλλα πεδία αναφοράς τα οποία συνδέονται και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αποκτήσουμε γνώση. «Αυτό που λειτουργεί ως *υποκείμενο* μας κατευθύνει, μας δίνει ταυτότητα, είμαστε προσκολλημένοι σε αυτό και λειτουργούμε υπό την επιρροή του. Δεν είναι δυνατό να είμαστε υπεύθυνοι γι' αυτό στο οποίο είμαστε υποκείμενοι» (Kegan, 2009 : 69).

Ως ανάπτυξη, η δομο-αναπτυξιακή θεωρία αναγνωρίζει «τη βαθμιαία διεργασία όπου αυτό που ήταν *υποκείμενο* στη γνώση μας γίνεται *αντικείμενο*» (Kegan, 2009 : 69). Αυτή η επίσημη και σαφής επιστημολογική απόδοση της ανάπτυξης βρίσκεται πιο κοντά, σύμφωνα με τον Kegan, στο πραγματικό νόημα του μετασχηματισμού στη θεωρία της μετασχηματίζουσας γνώσης (Kegan, 2009:70).

Ο Peter Jarvis είναι από τους πιο διάσημους ερευνητές του πεδίου της μάθησης. Σπούδασε Θεολογία και κοινωνιολογία. Το 2006 παρουσίασε την τριλογία του «Δια Βίου μάθηση και Κοινωνία της Μάθησης» και είναι επικεφαλής της συντακτικής ομάδας του επιστημονικού περιοδικού «International Journal of lifelong Education» (Illeris, 2009)

Ο Peter Jarvis εστιάζει το ενδιαφέρον του στην έννοια της δυσαρμονίας μεταξύ του «κόσμου» και του «εαυτού». Σύμφωνα με τη θεωρία του οι αναπάντητες ερωτήσεις για την ανθρώπινη ύπαρξη βρίσκονται στα θεμέλια κάθε θρησκείας και θεολογίας του κόσμου. «Όλη η ανθρώπινη μάθηση ξεκινά με δυσαρμονία-η οποία μπορεί να εκφραστεί είτε με μια ανοικτή και ευθεία ερώτηση, είτε με μια αίσθηση άγνοιας» (Jarvis, 2009:39).

Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι τόσο εμπειρική όσο και υπαρξιακή. Ξεκινά πριν από τη γέννηση του ανθρώπου και δε σταματά μέχρι το σημείο που χάνουμε τη συνείδηση μας πριν το θάνατο. Το άτομο είναι ταυτόχρονα σώμα και νους. Οι σωματικές αισθήσεις καταγράφουν τις πρώτες εμπειρίες του βιοκόσμου μας, οι οποίες ενεργοποιούνται όταν συναντάται το άτομο με τον βίκοσμο. Ο εγκέφαλος μας μεταφράζει αυτές τις αισθήσεις αποδίδοντας τους νόημα και αυτό αποτελεί το πρώτο στάδιο της ανθρώπινης μάθησης (Jarvis, 2009: 43). «Καθώς μεγαλώνουμε αποκτούμε μια κοινωνική

γλώσσα ώστε σχεδόν όλα τα νοήματα να αντικατοπτρίζουν την κοινωνία όπου γεννηθήκαμε» (Jarvis, 2009:44)

Ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως δεδομένο, έως τη στιγμή που βιώνει μέσω των αισθήσεων του μια δυσαρμονία με τον βίοκοσμο. Τότε καλείται να νοηματοδοτήσει τη δυσαρμονία, να εφαρμόσει την επίλυση και να φτάσει σε εκείνο το σημείο όπου το άτομο αντιλαμβάνεται ξανά τον κόσμο ως δεδομένο. Αυτό αποτελεί την περιγραφή του μετασχηματισμού των αισθήσεων του Peter Jarvis που αφορά στην μάθηση ως *πρωτογενή εμπειρία*.

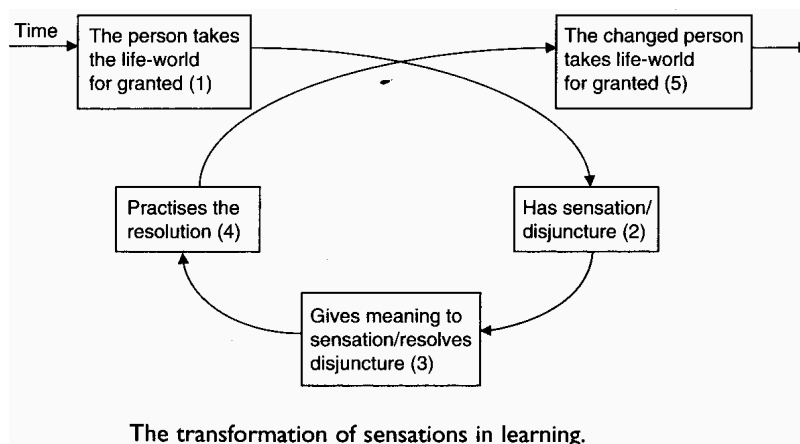


FIGURE 2

Ο μετασχηματισμός των αισθήσεων: μάθηση από πρωτογενή εμπειρία (Jarvis, 2006)

Κυρίως στην παιδική ηλικία οι εμπειρίες είναι πρωτογενείς και τα παιδιά βιώνουν μια συνεχόμενη δυσαρμονία με τον βίοκοσμο που τα περιβάλλει. Άρα η μάθηση «είναι η νοηματοδότηση των αισθήσεων που ενσωματώνουμε από την κουλτούρα του βιοκόσμου μας στον εαυτό μας» (Jarvis, 2009:45). Ωστόσο καθώς ο κοινωνικός κόσμος συνεχώς μεταβάλλεται, ο άνθρωπος βιώνει πολλές φορές την έννοια της δυσαρμονίας καθώς η δεδομένη αντίληψη του για τον κόσμο γίνεται όλο και πιο αμφίβολη.

Έχουμε λοιπόν μια ασταθή σχέση με τον βίοκοσμό μας τόσο αναφορικά με τις εμπειρίες των αισθήσεων όσο και με την νοηματοδότηση των εμπειριών, τόσο με τη γνώση όσο και με την άγνοια. Πρωτογενείς εμπειρίες μπορεί να βιώνει ο άνθρωπος από την γέννηση και για όσο ζει. Αλλά όταν οι αισθήσεις χάνουν την αξία τους και είμαστε περισσότερο εστιασμένοι στο πολιτισμικά νοήματα, τότε βιώνουμε *δευτερογενείς εμπειρίες* συνήθως διαμέσου του προφορικού ή γραπτού λόγου, ενώ στη σύγχρονη κοινωνία βιώνουμε όλο και περισσότερη οπτική διαμεσολάβηση μέσω της τηλεόρασης και κυρίως του διαδικτύου. Όσο η γνωστική λειτουργία αποκτά κεντρική θέση στη μάθηση και ενώ ακόμη βιώνουμε πρωτογενείς εμπειρίες αυτές συνεχώς υποβαθμίζονται σε μια πιο επικουρική θέση στην ιεραρχία της ανθρώπινης μάθησης (Jarvis, 2009:47).

FIGURE 4.2. THE TRANSFORMATION OF THE PERSON THROUGH EXPERIENCE.

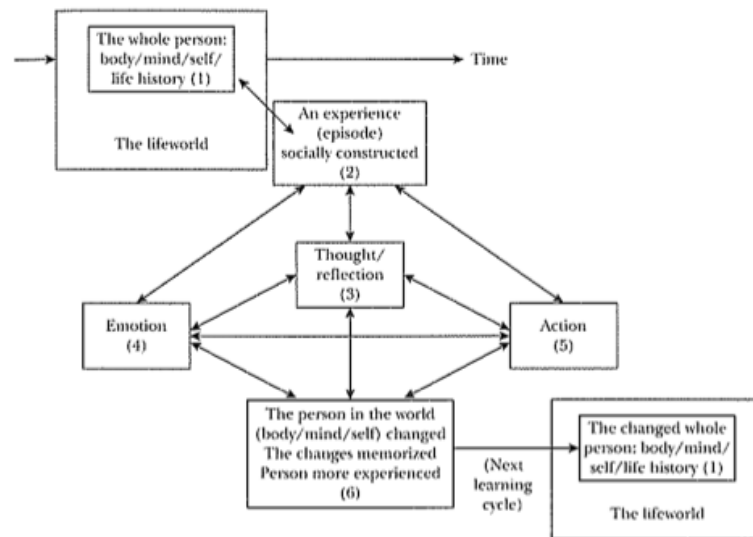


FIGURE 3

Μετασχηματισμός ατόμου μέσω της μάθησης (Jarvis, 2006)

Ο Peter Jarvis έχει απεικονίσει αυτή τη δευτερογενή εμπειρία (σχ. 3) όπου αρχικά το άτομο βρίσκεται στο βίοκοσμο που θεωρεί δεδομένο ως όλον Σώμα-Νους (Εγώ –Βιογραφία). Έχοντας βιώσει τη δυσαρμονία μέσω μιας εμπειρίας μπορεί είτε την απορρίψει είτε να ανταποκριθεί συναισθηματικά και να κάνει κάτι γι' αυτή. Στην πραγματικότητα μαθαίνει το άτομο από την εμπειρία και όχι από από την κοινωνική κατάσταση στην οποία βιώνεται. Το αποτέλεσμα της μάθησης είναι ότι αλλάζει το άτομο. Και από τη στιγμή που αλλάζει ως άτομο τότε η επόμενη κοινωνική κατάσταση στην οποία θα εισέλθει θα είναι επίσης αλλαγμένη. Το άτομο μπορεί να μάθει από τις εμπειρίες του χωρίς να υπάρχει αναγκαστικά νόημα, ωστόσο μπορεί να θελήσει να δώσει νόημα στις εμπειρίες του καθώς στοχάζεται πάνω σε αυτές. Στη διαδικασία της μάθησης τα συναισθήματα μετασχηματίζονται, οι πεποιθήσεις επηρεάζονται και μαζί τους στάσεις και αξίες και ίσως αυτή η αλλαγή προτρέψει το άτομο σε κάποια δράση. Το αποτέλεσμα είναι ένα αλλαγμένο άτομο-μια νέα βιογραφία- και μέσα από τη μάθηση βιώνεται η διαδικασία του γίνεσθαι. Το αλλαγμένο άτομο αλληλοεπιδρά με την κοινωνική κατάσταση η οποία αλλάζει κι αυτή. Η μάθηση εμπλέκει τρεις μετασχηματισμούς σύμφωνα με τον Peter Jarvis της αίσθησης, του ατόμου και μετά της κοινωνικής κατάστασης.

Το έναυσμα για μάθηση είναι η στιγμή που ο άνθρωπος ως όλον συναντά τον κόσμο, σωματικά και κοινωνικά. Ο μόνος τρόπος να βιώσουμε αυτή τη συνάντηση είναι μέσω των αισθήσεων μας: βλέπουμε, ακούμε, μυρίζουμε, γευόμαστε. Αυτές οι αισθήσεις είναι το ξεκίνημα κάθε μαθησιακής εμπειρίας. Οι σωματικές αισθήσεις είναι θεμελιώδεις στη μαθησιακή διεργασία (Jarvis, 2009:50)

1.2 Οι θεωρίες της Πολλαπλής και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η έννοια της νοημοσύνης συνδέεται άρρηκτα με οποιαδήποτε μαθησιακή διεργασία. Ίσως ο ενικός αριθμός να μην επαρκεί για να ορίσει τι είναι η «νοημοσύνη». Ο Gerald Joseph Fogarty (1999) στο άρθρο του «Intelligence: theories and issues» δηλώνει ότι ο επαρκής ορισμός που να σηματοδοτεί την έννοια της νοημοσύνης, αποτελεί μια ουτοπία. Ένα επιστημονικό συμπόσιο από 17 ειδήμονες οι

οποίοι συγκεντρώθηκαν για να συζητήσουν την έννοια της «νοημοσύνης» το 1921, έληξε με τόσους διαφορετικούς ορισμούς της νοημοσύνης όσοι ήταν και οι επιστήμονες που συμμετείχαν σε αυτό. Ως νοημοσύνη περιεγράφηκε ποικιλοτρόπως «η ικανότητα να μαθαίνει κανείς» (Buckingham), ως «η δύναμη να ανταποκρίνεται κανείς ικανοποιητικά από την άποψη της αλήθειας ή των γεγονότων» (Thorndike), ως «η δυνατότητα της αφηρημένης σκέψης» (Terman) ως «η ικανότητα να προσαρμόζεται κανείς με επιτυχία σε σχετικά νέες καταστάσεις στη ζωή» (Pinter), ως «η συνύπαρξη δύο παραγόντων: η ικανότητα για απόκτηση γνώσης και η γνώση που έχει κατακτηθεί» (Hemmon), «η ικανότητα απόκτησης γνώσης» (Woodrow). Η ίδια συζήτηση συνεχίστηκε σε ένα παρόμοιο συμπόσιο το 1986, πληροφορία που ο συγγραφέας του άρθρου πήρε από τον Carroll (1993), όπου συμμετείχαν είκοσι πέντε ειδικοί, το οποίο κατέληξε επίσης με ισάριθμα συμπεράσματα σχετικά με αυτό το ζήτημα: η νοημοσύνη εννοείται ως «μια ποιότητα προσαρμοστικής συμπεριφοράς» (Anastasi) ως «το τελικό προϊόν της ανάπτυξης στον διανοητικό και ψυχολογικό τομέα» «ως η κοινωνική ιδέα που λειτουργεί σε διαφορετικά πεδία: ακαδημαϊκό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πρακτικό» (Carroll), ως «η αλάνθαστη μεταφορά δεδομένων μέσω του εγκεφαλικού φλοιού» (Eysenck) κ. α. (στο Fogarty, 1999).

Όπως τότε έτσι και τώρα το θέμα του ορισμού της νοημοσύνης παραμένει ανοιχτό σε πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Έχουν γραφτεί πολλές θεωρίες που ασχολούνται με την έννοια της νοημοσύνης και το τρόπο που μπορεί να μετρηθεί βάσει δεικτών, άλλες θεωρίες είναι αλληλοσυμπληρούμενες ενώ άλλες έρχονται σε ρήξη μεταξύ τους.

Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη αναφορά σε δύο θεωρίες: την θεωρία της *πολλαπλής νοημοσύνης* του Howard Gardner (1983) και τη θεωρία της *συναισθηματικής νοημοσύνης* όπως μελετήθηκε από τους Peter Salovey -John Mayer (1990), Daniel Goleman (1995) και άλλους. Η αναφορά και σύντομη ανάλυση σε αυτές τις θεωρίες κρίνεται απαραίτητη για την ερμηνεία των εννοιών του κριτικού στοχασμού και της ενσυναίσθησης, καθώς και τον ρόλο των τεχνών μέσα στη μαθησιακή λειτουργία, θέματα που θα απασχολήσουν το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης.

1.2.1 Howard Gardner: Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης.

Ο Howard Gardner, ένας από τους πιο διάσημους ερευνητές της σύγχρονης εποχής (καθηγητής Ψυχολογίας της Μάθησης στο Harvard University, καθηγητής Ιατρικής και Νευρολογίας στην ιατρική σχολή στο Boston και συγγραφέας πολλών βραβευμένων βιβλίων) κατάφερε να αποδείξει ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη δεν περιορίζεται στη μέτρηση του δείκτη IQ. (“Howard Gardner”, 2008)

Τις τελευταίες δεκαετίες γράφτηκαν πολλές θεωρίες για την ανθρώπινη ικανότητα και δυναμική στο πεδίο της μάθησης. Από τι πιο γνωστές είναι η θεωρία της *πολλαπλής νοημοσύνης* του Howard Gardner την οποία διατύπωσε για πρώτη φορά στο βιβλίο του «Frames of mind» (1983).

Η πρόωμη ενασχόληση του Gardner με την ψυχολογία και αργότερα με τη γνωστική λειτουργία και δυναμική του ανθρώπου, τον οδήγησε στην ανάπτυξη των 6 (αρχικά) ειδών νοημοσύνης. Σήμερα υπάρχουν 9 είδη νοημοσύνης και δε αποκλείεται η λίστα να διευρυνθεί στα επόμενα χρόνια. Αυτά τα είδη νοημοσύνης συνδέονται με τη μοναδική ικανότητα των ανθρώπων να εκφράζουν τις νοητικές τους δεξιότητες με διαφορετικούς τρόπους. (“ Howard Gardner’s Theory of Multiple Intelligences” n.d)

Τα εννέα είδη νοημοσύνης του Gardner είναι τα ακόλουθα:

1. **Η λεκτική- γλωσσική νοημοσύνη :** Η ικανότητα να αναλύει κανείς την πληροφορία και να δημιουργεί έργα που να περιλαμβάνουν την προφορική ή γραπτή χρήση της γλώσσας (Davis; Christodoulou; Seider & Gardner, 2011).
2. **Η Λογικό-μαθηματική νοημοσύνη:** Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει εξισώσεις και αποδείξεις, να κάνει υπολογισμούς και να επιλύει αφηρημένα προβλήματα (Davis; Christodoulou; Seider & Gardner, 2011)
3. **Χωροταξική νοημοσύνη:** Η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς και να χειρίζεται μεγάλης κλίμακας ή μικρής λεπτομέρειας εικόνες στο χώρο (Davis; Christodoulou; Seider; Gardner, 2011).
4. **Μουσική νοημοσύνη:** Η ικανότητα που έχει κάποιος να παράγει, να θυμάται και να σηματοδοτεί διαφορετικά μοτίβα ήχων (Davis; Christodoulou; Seider; Gardner, 2011).
5. **Φυσιοκρατική νοημοσύνη:** Αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει και να διαχωρίζει διαφορετικά είδη φυτών και ζώων καθώς και μετεωρολογικά φαινόμενα που συναντά κανείς στο φυσικό περιβάλλον (Davis; Christodoulou; Seider ;Gardner, 2011).
6. **Κινησθητική νοημοσύνη:** Είναι το είδος της νοημοσύνης που αφορά στα άτομα τα οποία χρησιμοποιούν το σώμα τους για να παράγουν προϊόντα ή να επιλύσουν προβλήματα (Davis; Christodoulou; Seider ;Gardner, 2011).
7. **Δια-προσωπική νοημοσύνη:** Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις διαθέσεις των άλλων ανθρώπων, τις επιθυμίες, τα κίνητρα και τις προθέσεις τους. (Davis; Christodoulou; Seider; Gardner, 2011).
8. **Ενδο-προσωπική νοημοσύνη:** Η ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος τις δικές του διαθέσεις, επιθυμίες κίνητρα και προθέσεις. (Davis; Christodoulou; Seider ;Gardner, 2011).
9. **Υπαρξιακή νοημοσύνη:** Είναι το είδος της νοημοσύνης που διαθέτουν τα άτομα που έχουν υπαρξιακές ανησυχίες, προβληματίζονται σε θέματα ύπαρξης και ανυπαρξίας καλού και κακού σωστού και λάθους με μια τάση να διευρύνουν την ανθρώπινη σκέψη (iefimerida.gr, 2014).

Ο Gardner (“Howard Gardner”, 2008) επισημαίνει ότι παρόλο που όλα τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης είναι εξίσου σημαντικά, ωστόσο δεν είναι ανεπτυγμένα στον ίδιο βαθμό, κάποια μάλιστα είναι εντελώς παραγκωνισμένα. Βασικός «ένοχος» γι’ αυτό το γεγονός είναι το εκπαιδευτικό σύστημα που καλλιεργεί κυρίως τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα κάποιοι άνθρωποι να αδυνατούν να καλλιεργήσουν τις φυσικές τους κλίσεις και δεξιότητες με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε λανθασμένες επιλογές που δε σχετίζονται με την προσωπική τους επιτυχία και ευτυχία.

Ο Howard Gardner (1983), ήταν αυτός που πρώτος κατάλαβε πόσο περιορισμένος ήταν ο παλιός τρόπος σκέψης σχετικά με την ανθρώπινη νοημοσύνη. Σημειώνει ότι η δημοτικότητα των τεστ νοημοσύνης ξεκίνησαν κατά τη διάρκεια του Α παγκόσμιου πολέμου όταν δύο εκατομμύρια Αμερικανοί υποβλήθηκαν στα πρώτα γραπτά τεστ που είχαν πρόσφατα επινοηθεί από τον Lewis Terman (1916). Ακολούθησαν πολλές δεκαετίες όπου οι άνθρωποι αξιολογούνταν με τα τεστ νοημοσύνης και που συμπερασματικά θα ανήκαν είτε στους έξυπνους είτε όχι. Και φυσικά από τη στιγμή που έτσι γεννιέται κάποιος, έξυπνος ή όχι, δεν μπορεί να κάνει και πολλά για να το αλλάξει αυτό. Ακόμα και οι εξετάσεις που σήμερα γίνονται για την εισαγωγή των υποψηφίων στα πανεπιστήμια βασίζονται στην ίδια γνώση ενός και μοναδικού είδους ικανότητας που καθορίζει το

μέλλον των νέων ανθρώπων. Αυτό είναι ο τρόπος σκέψης που διαπερνά την ίδια την κοινωνία (στο Goleman, 2011:75-76)

Ο Howard Gardner, εκφράζει τις απόψεις του σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών:

Ήρθε το πλήρωμα του χρόνου να διευρύνουμε τη γνώση μας για το φάσμα των ταλέντων. Η μόνη και σημαντικότερη συμβολή που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση στην ανάπτυξη ενός παιδιού είναι να το καθοδηγήσει προς ένα πεδίο όπου τα ταλέντα του θα βρουν χώρο να αναπτυχθούν και όπου το ίδιο θα είναι ευχαριστημένο και θα αποδίδει [...]Θα έπρεπε να δαπανούμε λιγότερο χρόνο να κατατάσσουμε βαθμολογικά τα παιδιά και περισσότερο για να τα βοηθάμε να εντοπίσουν τις φυσικές τάσεις τους και τα χαρίσματά τους, και αυτά να καλλιεργήσουμε. Υπάρχουν εκατοντάδες τρόποι επιτυχίας και πολλές, πάρα πολλές διαφορετικές ικανότητες που θα σας βοηθήσουν να φτάσετε εκεί (στο Goleman, 2011:75).

Παρόλο που η θεωρία του Howard Gardner, βρήκε μεγάλη απήχηση στο πεδίο της εκπαίδευσης, υπάρχουν αρκετοί μελετητές που αμφισβητούν την ύπαρξη όλων αυτών των αυτόνομων ειδών νοημοσύνης χωρίς φυσικά να υποτιμάται η ύπαρξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων στους ανθρώπους. Ο McGreal (2013) πρεσβεύει ότι μέχρι το 2006 δεν υπήρχαν δημοσιευμένες μελέτες που να τεκμηριώνουν της εγκυρότητα της θεωρίας του Gardner (1983). Μόλις 23 χρόνια με τη συγγραφή της θεωρίας του Gardner, γράφτηκε η πρώτη εμπειρική μελέτη (Vissel et al., 2006) η οποία δεν θεωρείται από τους μελετητές ιδιαίτερα ενθαρρυντική. Ο McGreal (2013) αποδίδει την δημοτικότητα της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης στο γεγονός ότι δίνει τη δυνατότητα στους περισσότερους ανθρώπους να αισθάνονται ευφείς με διαφορετικούς τρόπους, εφόσον δεν υπάρχει ένα απόλυτο μέτρο σύγκρισης της ανθρώπινης ευφυΐας. Ωστόσο τα τεστ ευφυΐας (IQ TESTS), σύμφωνα με τον Bernard Luskin (2013) είναι αρκετά ακριβή να προβλέψουν τις επιδόσεις κάποιου σε συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα αλλά δεν μπορούν να αξιολογήσουν καλλιτεχνικές, συναισθηματικές και δεξιότητες που αφορούν στην περιβαλλοντική αντίληψη.

1.2.2 Πως αξιολογούν οι μαθητές της Δ δημοτικού τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού τους προγράμματος. Συσχετισμός με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία του Robert Kegan

Έχοντας μια σχετική εικόνα των σύγχρονων θεωριών της μάθησης αλλά και τα κενά στην διαμόρφωση ενός πολύπλευρου εκπαιδευτικού συστήματος, η συγγραφέας αυτής της μελέτης θεώρησε ότι θα είχε ενδιαφέρον να δει κανείς τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά αξιολογούν τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος τους βάσει τριών κριτηρίων: τη χρησιμότητα, την ευχαρίστηση και την βοήθεια που τους παρέχουν στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Στα πλαίσια μιας έρευνας μικρής κλίμακας που εφαρμόστηκε σε 74 μαθητές της Δ τάξης, τέθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε τις ακόλουθες τρεις ερωτήσεις:

1. «Ποια από τα μαθήματα που διδάσकोμαι θεωρώ περισσότερο χρήσιμα;»
2. «Ποια από τα μαθήματα που διδάσकोμαι θεωρώ περισσότερο ευχάριστα;»
3. «Ποια μαθήματα πιστεύω ότι με βοηθούν σε ζητήματα συμπεριφοράς;»

Ως περισσότερο χρήσιμα θεωρήθηκαν κατά σειρά τα ακόλουθα:

- Μαθηματικά (28)
- Γλώσσα (28)
- Ιστορία (10)
- Γυμναστική (9)

- Θρησκευτικά (7)
- Ξένες γλώσσες (4)
- Μελέτη Περιβάλλοντος (3)
- Πληροφορική (2)
- Γεωγραφία (1)
- Μουσική (1)

Ως περισσότερο ευχάριστα θεωρήθηκαν τα ακόλουθα:

- Γυμναστική (24)
- Μαθηματικά (16)
- Ιστορία (12)
- Θεατρική Αγωγή (9)
- Πληροφορική (6)
- Μελέτη Περιβάλλοντος (5)
- Εικαστικά (3)
- Μουσική (3)
- Θρησκευτικά (2)
- Ξένες Γλώσσες (1)

Ως μαθήματα που βοηθούν σε θέματα συμπεριφοράς θεωρήθηκαν τα ακόλουθα:

- Θρησκευτικά(8)
- Θεατρική Αγωγή (6)
- Γλώσσα (6)
- Μελέτη Περιβάλλοντος (3)
- Ιστορία (3)
- Μαθηματικά (2)
- Γεωγραφία (1)
- Γυμναστική (1)

Κάνοντας μια πρόχειρη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα έλεγε κανείς ότι τα μαθήματα που καλλιεργούν τη λογικομαθηματική και γλωσσική ικανότητα βρίσκονται καθαρά στην κορυφή της αξιολόγησης των μικρών μαθητών ως «τα πιο χρήσιμα». Πολλοί μαθητές αιτιολογούν προτίμηση τους συνδέοντας την με άμεση πρακτική εφαρμογή : «για να υπολογίζω σωστά τα ρέστα», «για να δουλέψω σε ένα ταμείο», «για να γίνω τραπεζίτης», «για να βρω μια καλή δουλειά» κτλ. Ως προς τα γλωσσικά μαθήματα βασικό κριτήριο ήταν η επιτυχημένη επικοινωνία και ως προς τα άλλα η διαμόρφωση μιας εθνικής ή περιβαλλοντικής συνείδησης. Για παράδειγμα δόθηκαν επεξηγήσεις του τύπου: «για να μιλάω σωστά», «για να ξέρω ιστορικά γεγονότα της χώρας μου», «για να ξέρω το μέρος που ζω» κτλ.

Ως το πιο ευχάριστο θεωρήθηκε το μάθημα της γυμναστικής και είτε αναφέρθηκαν συγκεκριμένα αθλήματα που αρέσουν στους μαθητές, είτε τονίστηκε η έννοια του παιχνιδιού. Ως πιο ευχάριστο λοιπόν θεωρούν τα παιδιά το μάθημα που έχει το περισσότερο «παιχνίδι». Στην κατηγορία των ευχάριστων μαθημάτων συμπεριλήφθηκαν και τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής τα οποία βέβαια δεν τα απαντάμε σχεδόν καθόλου στην προηγούμενη κατηγορία των «χρήσιμων μαθημάτων». Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά κατατάσσουν ψηλά ως ευχάριστο και το μάθημα των μαθηματικών. Τα περισσότερα από τα παιδιά που δήλωσαν ότι θεωρούν ευχάριστο το μάθημα των μαθηματικών συμπλήρωσαν ότι το θεωρούν «πανεύκολο». Αυτό πιθανά να μας υποδεικνύει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν μια ικανότητα στο μαθηματικό τρόπο σκέψης ή σύμφωνα με τον Gardner, απλά έχουν ανεπτυγμένο το αντίστοιχο είδος νοημοσύνης. Αντίστοιχα ευχάριστα θεωρούνται από άλλους μαθητές τα γλωσσικά ή θεωρητικά μαθήματα και μάλιστα μαθήματα που *αφηγούνται* ιστορίες όπως η ιστορία

και τα θρησκευτικά, προφανώς υποδηλώνοντας μια ευκολία στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή αναπτυγμένη γλωσσική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Gardner.

Κριτήριο για την ευχαρίστηση του μαθητή σχετικά με κάποιο μάθημα είναι προφανώς η παιγνιώδης φύση του, το οποίο είναι απόλυτα αναμενόμενο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, όπως είναι για παράδειγμα το μάθημα της γυμναστικής ή της θεατρικής αγωγής, αλλά πολύ σημαντικός παράγοντας είναι και η «ευκολία» που υποδηλώνει την φυσική δεξιότητα ή σύμφωνα με τον Gardner, το είδος νοημοσύνης του μαθητή.

Στα μαθήματα που τα παιδιά θεωρούν ότι τα βοηθούν σε θέματα συμπεριφοράς την υψηλότερη θέση κατέχει το μάθημα των θρησκευτικών. Τα παιδιά πιστεύουν, στην πλειοψηφία, ότι οι κανόνες καλής συμπεριφοράς και ηθικής συνδέονται άμεσα με τη θρησκεία. Τα παιδιά θεωρούν ότι πρέπει να αναζητήσουν το πρότυπο σωστής συμπεριφοράς έξω από τον εαυτό τους, ακολουθώντας το παράδειγμα του Χριστού. Αυτό ουσιαστικά έρχεται να επιβεβαιώσει τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία του Robert Kegan (1994). Τα παιδιά αυτή της ηλικιακής ομάδας βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης τους που αναφέρεται ως «Εργαλειακός Νους» κι αναζητούν τα πρότυπα συμπεριφοράς σε ένα χώρο έξω από αυτά: σε κοινά αποδεχτούς κανόνες. Δεύτερο στην ιεραρχία βρίσκεται το μάθημα της θεατρικής αγωγής. Κάποια παιδιά αναφέρουν ότι « το μάθημα της θεατρικής αγωγής βοηθάει το πνεύμα μας» ενώ άλλα απλά το επιλέγουν χωρίς να δώσουν κάποια εξήγηση.

Παρατηρήθηκε ότι καθώς τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε τέσσερα διαφορετικά τμήματα, υπήρχαν κάποιες κοινές τάσεις στην αξιολόγηση των μαθημάτων ανάλογα με το τμήμα. Για παράδειγμα υπήρχαν τμήματα που δήλωναν κατά μεγάλη πλειοψηφία προτίμηση σε μαθήματα θεωρητικά, ενώ άλλα έδειχναν μεγάλο ζήλο για τα μαθηματικά. Αυτό οδηγεί στη σκέψη ότι η κρίση των μαθητών επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό όχι μόνο από το δικό τους είδος νοημοσύνης αλλά και το είδος νοημοσύνης του εκπαιδευτικού της τάξης. Άρα η προσωπικότητα αλλά και η φυσική κλίση του δασκάλου της τάξης, οι προσωπικές του προτιμήσεις ή ο ενθουσιασμός που δείχνει κατά τη διδασκαλία ενός διδακτικού αντικειμένου, πιθανά να επηρεάζει την ποιότητα του μαθήματος, να μεταδίδει ή όχι το ενδιαφέρον του στους μαθητές και η διαδικασία της μάθησης γίνεται αποτελεσματική ή όχι και τόσο αποτελεσματική.

Μια άλλη παρατήρηση σχετίζεται με τη χαμηλή θέση που κατέχουν τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής στην αξιολόγηση των μαθητών γενικότερα. Η υποτίμηση των μαθημάτων τέχνης σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, οφείλεται στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δίνει ελάχιστο χώρο σε αυτά τα μαθήματα, αντιμετωπίζοντάς τα απλώς ως βοηθητικά. Σε σχετική ερώτηση σε παιδιά τα οποία είναι πολύ ενθουσιώδη σχετικά με το μάθημα της θεατρικής αγωγής αλλά δεν το συμπεριέλαβαν στο τεστ σε καμιά κατηγορία ούτε καν στα ευχάριστα μαθήματα η απάντηση που δόθηκε ήταν η ακόλουθη: «νομίζαμε ότι αναφερόσασταν στα κανονικά μαθήματα, αυτά που κάνουμε με τον δάσκαλο της τάξης».

Για πολλές δεκαετίες, ακόμα και τώρα στην τυπική εκπαίδευση, οι ικανότητες των παιδιών αξιολογούνται κυρίως βάσει της λογικομαθηματικής και γλωσσικής δεξιότητας. Επομένως δεν υπάρχει κάποιος τρόπος να αξιολογηθούν οι μαθητές που έχουν αναπτυγμένες άλλου είδους ικανότητες. Το κάθε παιδί σε αυτό το στάδιο της ανάπτυξης του αποζητά την αποδοχή και επιθυμεί να αναγνωρίζεται η αξία του μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά πιστεύουν, αυτό που πρεσβεύει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα: δηλαδή ότι επιβραβεύονται ως «άριστοι» ή «ευφυείς» μόνο οι μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις σε συγκεκριμένα μαθήματα. Το κίνητρο της αποδοχής και της επιβράβευσης στρέφει το ενδιαφέρον των περισσότερων παιδιών σε πολύ συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ενισχύουν αυτή την επιλογή καθώς οι τεχνοκρατικές αντιλήψεις περί επαγγελματικής επιτυχίας τοποθετούν την τέχνη στο περιθώριο της

αγοράς εργασίας και τον καλλιτέχνη στο κοινωνικό περιθώριο γενικά. Και ενώ συμβαίνουν όλα αυτά με την κοινή συναίνεση του οικογενειακού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ενισχύεται η συνέχιση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που κατά κοινή ομολογία, δεν θεωρείται αποτελεσματικό, το οποίο σκοτώνει τη δημιουργικότητα και παράγει παιδιά που υποφέρουν από άγχος ή άλλες διαταραχές, παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, είναι ασταθή και πολλές φορές δεν ξέρουν ούτε τι θέλουν από τη ζωή ούτε πως να το επιτύχουν στα ώριμα στάδια της εφηβείας.

Σε αυτό το σημείο θα διερευνηθεί το πολύ κρίσιμο κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και τη μαθησιακή διαδικασία.

1.2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Για να κατανοήσει κανείς την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1990) πρέπει να διερευνήσει πρωτίστως τα δύο συστατικά της: τη νοημοσύνη και το συναίσθημα. Από τον 18^ο αιώνα οι επιστήμονες αναγνώρισαν ένα τρίπτυχο της εγκεφαλικής λειτουργίας: το γνωστικό (ή σκέψη), το θυμικό (που συμπεριλαμβάνει το συναίσθημα) και την ύπαρξη κινήτρων (Mayer & Salovey, 1990) Στο πεδίο της γνώσης συμπεριλαμβάνονται ανθρώπινες ικανότητες όπως η μνήμη, η λογική, η κρίση, η αφηρημένη σκέψη. Ο όρος *νοημοσύνη* χρησιμοποιείται τυπικά από της ψυχολόγους για να ορίσουν το πόσο καλά λειτουργεί η σφαίρα των γνωστικών λειτουργιών. Έτσι ως νοημοσύνη ορίστηκε η ικανότητα ενός να συνδυάζει ή να διαχωρίζει ιδέες, να κρίνει και να εκλογικεύει, να προσλαμβάνει αφηρημένες έννοιες. (Mayer & Salovey o.p)

Το συναίσθημα ανήκει στην δεύτερη σφαίρα της εγκεφαλικής λειτουργίας στη σφαίρα του *θυμικού*, που συμπεριλαμβάνει τα ίδια τα συναισθήματα, διαθέσεις, εκτιμήσεις και άλλες καταστάσεις όπως η κούραση ή η ενέργεια για παράδειγμα. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1990) είναι ο συνεκτικός κρίκος της νοημοσύνης και του συναίσθηματος. Η τρίτη σφαίρα της εγκεφαλικής λειτουργίας αφορά την προσωπικότητα. Αναφέρεται στους βιολογικούς παράγοντες που καθορίζουν τις ανάγκες για εξέλιξη αλλά και στην επίκτητη τάση του ανθρώπου να πετυχαίνει τους στόχους του. Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτό το μέρος της εγκεφαλικής λειτουργίας εμπλέκεται στη δεύτερη σφαίρα του θυμικού και ίσως να μην έπρεπε να αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία αλλά υποκατηγορία.

Ωστόσο οι δύο ερευνητές (Mayer & Salovey o.p) εκφράζουν την άποψη ότι δεν αποτελεί συναισθηματική νοημοσύνη οτιδήποτε συνδέει τη γνώση και το συναίσθημα. Για αρκετά χρόνια ένα μεγάλο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με την αμοιβαία αλληλεπίδραση γνώσης και συναίσθηματος. Το συναίσθημα είναι ένας εναλλακτικός τρόπος σκέψης, κατά μια έννοια, που όμως δεν καθιστά πάντα ένα άτομο «εξυπνότερο». Πολλές έρευνες έδειξαν ότι το συναίσθημα επηρεάζει τη σκέψη των ανθρώπων. Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τις έρευνες, θα έπρεπε κατά κάποιον τρόπο να ενισχύει τις συναισθηματικές και εγκεφαλικές ικανότητες. Ωστόσο αυτό δεν ισχύει καθολικά καθώς υπάρχουν ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαφέρουν μεταξύ τους. Οι Mayer & Salovey (1990) διατυπώνουν ως συναισθηματική νοημοσύνη: «την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα, να έχει πρόσβαση σε αυτά και να τα παράγει, έτσι ώστε να βοηθά τη σκέψη να κατανοήσει τα συναισθήματα και την συναισθηματική γνώση και στοχαστικά να ελέγχει τα συναισθήματα του για την προώθηση της συναισθηματικής και νοητικής ανάπτυξης».

Οι Mayer & Salovey (1990) παρατήρησαν ότι πολύ συχνά υπάρχει η άποψη ότι συναίσθημα και λογική είναι δύο αντίθετες έννοιες, καθώς τα συναισθήματα θεωρούνται από τη φύση τους ως παράλογη και ταραχοποιός δύναμη. Για παράδειγμα η ιδέα ότι το μυαλό καταλαμβάνεται από έντονες

συναισθηματικές εμπειρίες –αν και κάποιες φορές ισχύει- δίνει έμφαση στην πεποίθηση ότι το συναίσθημα αποσυντονίζει τη σκέψη. Σε πολλές περιπτώσεις όμως οι έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις ενισχύουν την έννοια της νοημοσύνης καθώς διακόπτουν νοητικές διεργασίες προκειμένου να στρέψουν την προσοχή σε αυτό που είναι αληθινά σημαντικό. Με αυτή την έννοια τα συναίσθημα βάζουν προτεραιότητες στην νόηση. Μπορεί κανείς να δει τα συναίσθημα όλων των ειδών ως πιθανούς υποστηρικτές της νοητικής λειτουργίας και όχι το αντίθετο. Η ιδέα που υποστηρίζουν οι δύο ερευνητές είναι ότι πρωτίστως η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης επικεντρώνεται στην σύνθετη και δυναμικά ευφυή τέχνη της διαχείρισης των συναισθημάτων στην καθημερινή ζωή.

Η *διαπροσωπική* και η *ενδοπροσωπική* νοημοσύνη αποτελούν το δίπτυχο της *προσωπικής νοημοσύνης* σύμφωνα με τον Gardner (1983). Σε μια από τις ερμηνείες που έδωσε ο ερευνητής σχετικά με τη διαπροσωπική νοημοσύνη την αναφέρει ως «την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, στην ψυχοσύνθεση, στα κίνητρα και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων»(Davis; Christodoulou; Seider; Gardner, 2011:488). Την ενδοπροσωπική νοημοσύνη που αποτελεί «κλειδί για την αυτοεπίγνωση» (Goleman, 2011:78), ο Gardner την περιγράφει ως την « πρόσβαση του ανθρώπου στα προσωπικά του αισθήματα και την ικανότητα να τα διακρίνει μεταξύ τους και να αντλεί από αυτά στοιχεία που θα καθοδηγούν τη συμπεριφορά του» Davis; Christodoulou; Seider; Gardner, 2011:488) Ο Gardner θεωρεί την προσωπική, ως την πιο σημαντική νοημοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι άνθρωποι με δείκτη νοημοσύνης 140, μπορεί να δουλεύουν ως υπάλληλοι για αφεντικά που έχουν δείκτη νοημοσύνης 100, αν οι πρώτοι έχουν χαμηλή προσωπική νοημοσύνη ενώ οι δεύτεροι υψηλή. Αν κάποιος δεν έχει αναπτυγμένη την προσωπική νοημοσύνη σύμφωνα με τον Gardner κάνει λάθος επιλογές στη δουλειά, στο γάμο του και εν γένει στη ζωή του. Επισημαίνει την υψηλή σπουδαιότητα που έχει η εκπαίδευση των παιδιών και στα δύο είδη της προσωπικής νοημοσύνης (στο Goleman, 2011:81).

Ο Goleman (2011) παρατηρεί ότι ο ορισμός των Mayer & Salovey (1990) σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη υιοθετεί τα είδη της προσωπικής νοημοσύνης του Gardner (1983) επεκτείνοντας τα σε πέντε βασικούς τομείς:

- «Γνώση των συναισθημάτων μας». Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε ένα συναίσθημα την ώρα που δημιουργείται, η αυτεπίγνωση, είναι «ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης» (Goleman, 2011:83). Αυτή είναι μια καίρια ικανότητα για την «ψυχολογική ενόραση» και αυτοκατανόηση (Goleman, ό.π).
- «Έλεγχος των συναισθημάτων. Το να χειραγωγούμε και να ελέγχουμε τα συναισθήματα μας ώστε να είναι τα κατάλληλα ανά πάσα στιγμή είναι μια ικανότητα που οικοδομείται πάνω στην αυτεπίγνωση» (Goleman, 2011:83).
- «Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας». Ο έλεγχος των συναισθημάτων που αποσκοπεί στην επίτευξη ενός στόχου είναι πολύ σημαντικός για την προσήλωση της προσοχής, την εύρεση κινήτρων, την αυτοκυριαρχία και την δημιουργικότητα (Goleman, 2011:83).
- «Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων». Η *ενσυναίσθηση* αποτελεί μια ανθρώπινη ικανότητα που επίσης βασίζεται στη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, και θεωρείται ως η θεμελιώδης «ανθρώπινη δεξιότητα» (Goleman, 2011:84). Για την ενσυναίσθηση θα γίνει περαιτέρω ανάλυση στο επόμενο κεφάλαιο καθώς αποτελεί έναν από τους στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασης.
- «Χειρισμός των σχέσεων». Η τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων είναι σε μεγάλο βαθμό, «η δεξιότητα χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων» (Goleman, 2011:84). Αυτή η ικανότητα βρίσκεται πίσω από τη δημοτικότητα, την ηγετική προσωπικότητα τη διαπροσωπική επιτυχία εν γένει.

Ο Goleman (2011) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους σε καθέναν από αυτούς τους τομείς. Το θεμελιακό στοιχείο επιδεξιότητας μας είναι, σύμφωνα με τον ερευνητή, αναμφίβολα νευρωνικό. Το σημαντικό όμως είναι ότι ο εγκέφαλος του ανθρώπου είναι εξαιρετικά εύπλαστος και μαθαίνει συνεχώς. Τα κενά που υπάρχουν στις συναισθηματικές δεξιότητες είναι δυνατό με την κατάλληλη εκπαίδευση να καλυφθούν. Σύμφωνα με τον Goleman «Κάθε ένας από τους παραπάνω τομείς αντιπροσωπεύει ένα σύνολο συμπεριφορών και αντιδράσεων που με τη σωστή προσπάθεια μπορούν να βελτιώνονται αδιάκοπα» (Goleman, 2011:85).

Ο Goleman παρατηρεί ότι ενώ ο Gardner δίνει μεγάλη αξία στην προσωπική νοημοσύνη, ουσιαστικά δίνει έμφαση στο γνωστικό τομέα: «την κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων ως προς τα κίνητρα, τις εργασιακές συνθήκες και τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθεί αυτή η βαθιά γνώση για να ζήσουμε χωρίς προβλήματα και να τα πάμε καλά με τους άλλους» (στο Goleman, 2011:79). Σύμφωνα με τον Goleman (2011) ο Gardner δεν μελέτησε σε βάθος τον τρόπο που λειτουργούν τα συναισθήματα στα διαφορετικά είδη νοημοσύνης, αλλά μελέτησε τα ίδια τα συναισθήματα ως γνωστικό αντικείμενο. Όπως εξελίχθηκε στην πράξη, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης δημιουργήθηκε για να εστιάσει το ενδιαφέρον της στη μεταγνώση, δηλαδή την αντίληψη των νοητικών διεργασιών του καθενός, παρά στο πλήρες φάσμα των συναισθηματικών ικανοτήτων. Ο μελετητής (Goleman, 2011) εκφράζει την άποψη ότι θα πρέπει να διερευνηθεί η ιδέα ότι υπάρχει νοημοσύνη μέσα στα συναισθήματα και η ιδέα ότι η νοημοσύνη μπορεί να ενταχθεί στα συναισθήματα (Goleman, 2011:79).

Ο Daniel Goleman (2011) προσπαθεί να εξηγήσει το τρόπο που λειτουργεί ο συγκινησιακός εγκέφαλος. Σύμφωνα με τον ερευνητή η *αμυγδαλή* του εγκεφάλου είναι «ένα σύμπλεγμα αλληλοσυνδεδεμένων ομοειδών δομών σε σχήμα αμυγδάλου» (Goleman, 2011:47), το οποίο εδράζει πάνω στο εγκεφαλικό στέλεχος κοντά στη βάση του μεταιχμιακού δακτυλίου. Η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος ήταν τα δύο σημαντικά μέρη του πρωτόγονου οσφρητικού εγκεφάλου, που εξελισσόμενος δημιούργησε τον φλοιό και εν συνεχεία το *νεοφλοιό*. Μέχρι σήμερα αυτές οι μεταιχμιακές δομές επιτελούν το μεγαλύτερο μέρος της μαθησιακής και μνημονικής δραστηριότητας του εγκεφάλου. Η αμυγδαλή αποτελεί την πηγή των συναισθημάτων. Λειτουργεί ως «αποθήκη» συναισθηματικής και συγκινησιακής μνήμης και κατά συνέπεια είναι εξαιρετικά σημαντική. (Goleman, 2011:47-48).

Ο LeDoux (1986) ήταν ο πρώτος που διαπίστωσε τον σημαντικό ρόλο της αμυγδαλής στον συγκινησιακό εγκέφαλο. Η έρευνα του έδειξε ότι «η αμυγδαλή μπορεί να πάρει τον έλεγχο των πράξεων μας, ακόμα κι αν ο σκεπτόμενος εγκέφαλος, ο νεοφλοιός, δεν έχει καταλήξει σε μια απόφαση» (στο Goleman, 2011:48). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ο ερευνητής, η έρευνα έδειξε ότι τα αισθητηριακά σήματα από το μάτι ή το αυτί μεταβιβάζονται στον εγκέφαλο προς το θάλαμο και έπειτα –μέσω μιας νευρικής σύναψης-οδηγούνται πρωτίστως στην αμυγδαλή ενώ ένα δεύτερο σήμα οδεύει από τον θάλαμο προς το νεοφλοιό, δηλαδή τον σκεπτόμενο εγκέφαλο. Η αμυγδαλή αρχίζει να αντιδρά σε ένα ερέθισμα πριν το νεοφλοιό, ο οποίος επεξεργάζεται τις πληροφορίες και εν συνεχεία θα συνθέσει την πιο εκλεπτυσμένη του αντίδραση. Εν αντιθέσει η αμυγδαλή συνδέεται με το πιο πρωτόγονα και ισχυρά συναισθήματα. Αυτό εξηγεί την υπεροχή του συναισθήματος έναντι της λογικής. Οι λειτουργίες της αμυγδαλής και ο τρόπος που αλληλοεπιδρούν με το νεοφλοιό βρίσκονται στην καρδιά της συναισθηματικής νοημοσύνης. (Goleman, 2011:48-51).

Η παραπάνω παραδοχή εξηγεί την μεγάλη σημασία που παίζει το συναίσθημα στη μαθησιακή λειτουργία. Είναι εύκολο να το διαπιστώσει αυτό κανείς σαν αναλογιστεί πως όταν βρίσκεται σε συναισθηματική σύγχυση, αδυνατεί να σκεφτεί καθαρά. Ο προμετωπιαίος φλοιός είναι η περιοχή του εγκεφάλου που ευθύνεται για τη «μνήμη εργασίας». Μελέτες έδειξαν ότι παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, είχαν μετριότατες επιδόσεις στο σχολείο εξαιτίας του ατελούς ελέγχου στην

συναισθηματική τους σφαίρα. Ο συγκινησιακός εγκέφαλος, εντελώς ανεξάρτητος από τις επιδόσεις του νεοφλοιού στα τεστ νοημοσύνης, ελέγχει τις επιδόσεις ενός μαθητή στο πεδίο της μάθησης. Επίσης ελέγχει την οργή και τη συμπόνοια (Goleman, 2011:64). Όλα αυτά τα συγκινησιακά κυκλώματα διαμορφώνονται μέσα από την εμπειρία κατά την παιδική ηλικία. Κι όμως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ασχολείται με το συναισθηματικό πεδίο παρά μόνο με το νοητικό, με αποτέλεσμα η διαμόρφωση αυτών των κρίσιμων εμπειριών για την μελλοντική ευτυχία των παιδιών να εξελίσσονται τυχαία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Κριτική Σκέψη και Ενσυναίσθηση. Ο ρόλος των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.1. Η κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη αποτελεί μια πλούσια σε ερμηνείες έννοια η οποία αναπτύσσεται τα τελευταία 2.500 χρόνια, από την εποχή του Σωκράτη. Ο όρος «Κριτική Σκέψη» έχει τις ρίζες του στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Ο ορισμός της «Κριτικής Σκέψης» όπως διατυπώθηκε από τους Michael Scriven & Richard Paul στο 8^ο ετήσιο διεθνές συνέδριο «Κριτική Σκέψη και Εκπαιδευτική Αναμόρφωση» το καλοκαίρι του 1987, είναι ο ακόλουθος:

Η κριτική σκέψη είναι η διανοητικά ελεγχόμενη διαδικασία της ενεργητικής και επιδέξιας ικανότητας του ανθρώπου για πρόσληψη, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, ή (και) αξιολόγηση των πληροφοριών που συλλέγονται από παρατήρηση, στοχασμό, συλλογισμό ή επικοινωνία, η οποία οδηγεί στην δημιουργία αντιλήψεων και στην ανάληψη δράσης. Στην υποδειγματική της μορφή, βασίζεται σε οικουμενικές πνευματικές αξίες που είναι κοινά αποδεκτές, όπως η σαφήνεια, η ορθότητα, η ακρίβεια, η συνέπεια, η σχετικότητα, η σοβαρότητα, οι καλές προθέσεις, η εμπάθωση, η διεύρυνση, και η αμεροληψία (The Foundation For Critical Thinking, n.d)

Η κριτική σκέψη ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο της νοητικής δράσης, φέρει κάποια βασικά γνωρίσματα τα οποία συναντάμε στον εαυτό μας αλλά και στους άλλους. Η Γεωργία Μέγα (2011) σχολιάζοντας αποσπάσματα φράσεων του Σωκρατικού διαλόγου προτάσσει ως βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης τα ακόλουθα:

- «Είναι μια ειδική διαχείριση του νου που επιτρέπει στον στοχαστή να ανταποκρίνεται σε προβληματικές καταστάσεις» σε αντίθεση με την ρηχή, επιπόλαιη χωρίς κριτήρια και αρχές σκέψη, που ωθεί σε βιαστικές και αναποτελεσματικές αποφάσεις (Τριαλιανός, 1997:33, Perkins 1994:32, όπ. ανάφ. στο Μέγα, 2011:25).
- Έχει μεταγνωστικό χαρακτήρα. «Ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος όχι μόνο γνωρίζει ποια διανοητική στρατηγική θα ακολουθήσει για την προσέγγιση ενός θέματος, αλλά είναι σε θέση να αιτιολογήσει την επιλογή του» και ίσως να την εφαρμόσει σε άλλες προβληματικές καταστάσεις (Swartz, 2008 στο Μέγα, 2011).
- Η κριτική σκέψη μεταλλάσσεται. Οι θεωρίες για την κριτική σκέψη μεταβάλλονται και εμπλουτίζονται χάρη στις μελέτες των νεότερων ερευνητών (Μέγα, 2011:25).
- «Διδάσκεται. Η κριτική σκέψη δεν αποτελεί μια έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου. Η ποιότητά της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος εκπαίδευσης που έχει δεχτεί» (Μέγα, 2011:25). Αν και οι Σωκρατικοί διάλογοι αποτελούν ισχυρά μαθήματα επιχειρηματολογίας, μόλις τις τελευταίες δεκαετίες έγινε φανερό η προσπάθεια εφαρμογής μεθοδολογίας και αρχών μάθησης που καλλιεργούν τον στοχασμό είτε με την παραδοσιακή μορφή δηλαδή με ασκήσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ορισμένων κριτικών δεξιοτήτων είτε με την πιο σύγχρονη μορφή της ενσωμάτωσης στοχαστικών διεργασιών στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πρακτικής. (Ennis, 1996 · Swartz, 2008 στο Μέγα, 2011: 25)

- Η κριτική σκέψη εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των ανθρώπων. «Ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος είναι σαφής, ακριβής, συγκεκριμένος, συνεπής, λογικός, διαθέτει εμβρίθεια και αμεροληψία αναγνωρίζει τη σημαντικότητα και τη σκοπιμότητα των δικών του πράξεων αλλά και των πράξεων των άλλων» (Paul, 1993 στο Μέγα, 2011: 26)

Σύμφωνα με τη Μέγα (2011), όλοι όσοι ασχολούνται με τη μελέτη της κριτικής σκέψης συμφωνούν στο ότι η απαρχή της κριτικής σκέψης βρίσκεται στην Αριστοτέλεια λογική, ωστόσο ο Dewey θεωρείται ο πατέρας της σύγχρονης αντίληψης για την κριτική σκέψη σύμφωνα με την οποία: «...πρόκειται για μια ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση κάθε πίστης ή υποτιθέμενης μορφής σκέψης που στηρίζεται σε στοιχεία και οδηγεί τη σκέψη σε συμπεράσματα» (fisher, 2007, στο Μέγα, 2011). Αυτός ο ορισμός αναφέρεται στα τρία διακριτά στοιχεία της κριτικής σκέψης που είναι τα ακόλουθα:

- Η κριτική σκέψη είναι ενεργητική. Ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος δεν δέχεται παθητικά μια πληροφορία αλλά ενεργεί στο αντικείμενο της μελέτης του θέτοντας προβληματισμούς ή αναζητώντας άλλες παρόμοιες με αυτή που εξετάζει εμπειρίες (Μέγα, 2011:27).
- «Είναι μια προσεκτική εξέταση μιας θέσης ή πίστης» (Μέγα, 2011:28). Σύμφωνα με τους μελετητές η προσεκτική εξέταση ενός φαινομένου υπακούει σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές αρχές που παραπέμπουν στη υλοποίηση ειδικών δράσεων με τη βοήθεια του απαραίτητου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο ενισχύει αυτές τις πρακτικές (Μέγα, ό. π)
- «Απαιτεί τη χρήση αποδεικτικών στοιχείων, και επομένως οδηγεί στην αναγνώριση των αιτιών ενός φαινομένου» (Μέγα, 2011:28). Ο Fisher (2007) θεωρεί αυτή τη διεργασία ως μια «από τις πιο σημαντικές δράσεις του κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου». (Μέγα, ό. π)

Η Μέγα (2011) συνοψίζοντας τα παραπάνω επισημαίνει ότι η κριτική σκέψη είναι μια δυναμική ενεργητική διαδικασία με μεταγνωστικό χαρακτήρα. Η κριτική σκέψη των μαθητών καλλιεργείται και εξελίσσεται μέσα στο περιβάλλον του σχολείου βάσει των εμπειριών που θα τους δοθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι τέχνες θεωρείται ότι παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία (Μέγα, 2011:29)

2.1.1 Αποτελεσματική Σκέψη: Κριτική και Δημιουργική Σκέψη

Η δημιουργική σκέψη όπως και η κριτική σκέψη αποτελεί μια ειδική διαχείριση του νου, αλλά το ειδικό χαρακτηριστικό της είναι ότι επιτρέπει στο στοχαστή να ανταποκρίνεται σε προβληματικές καταστάσεις μέσα από μια εναλλακτική ματιά, περισσότερο ευέλικτη και ανοικτή, αναλαμβάνοντας ρίσκο και γνωρίζοντας ότι μπορεί να αντιμετωπίσει σύγχυση και αβεβαιότητα. Έχει μεταγνωστικό χαρακτήρα από τη στιγμή που ο δημιουργικά σκεπτόμενος έχει την ικανότητα να μπαίνει με ευκολία στη θέση του άλλου αξιολογώντας τη δική του δράση (Μέγα, 2011:29).

Οι Swartz & Perkins(1990:40) περιγράφουν τη δημιουργική σκέψη ως « σκέψη που είναι ταυτόχρονα αποτελεσματική κι αυθεντική». Όπως αναφέρει η Μέγα (2011:29) ο Perkins (2006) ορίζει ως βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής σκέψης τα ακόλουθα: Η δημιουργική σκέψη είναι αυθεντική αλλά και πρακτική, εστιάζει στο σκοπό αλλά και στο αποτέλεσμα, είναι ευέλικτη και σφαιρική, είναι υποκειμενικά αλλά και αντικειμενική και αποτελεί περισσότερο μια εσωτερική παρά μια εξωτερική διεργασία.

Σε μια σύγκριση ανάμεσα στις δύο μορφές σκέψης διαπιστώνει κανείς ότι η «καλή σκέψη» πρέπει να εμπεριέχει και τις δύο μορφές σκέψης και την κριτική και τη δημιουργική (Μέγα, 2011:30). Αν κάποιος

ενεργοποιήσει μόνο τη μια πλευρά (κριτική σκέψη) ίσως λάβει κάποιες αποφάσεις χωρίς για παράδειγμα να λάβει υπόψιν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, το σύστημα αξιών ή ποιον θα επηρεάσει η απόφασή του, πράγμα το οποίο δε θα συνέβαινε αν σκεφτόταν δημιουργικά. Αντίστροφα αν κάποιος σκεφτεί μόνο δημιουργικά πιθανά να οδηγηθεί σε αυθεντικά αποτελέσματα και εναλλακτικές λύσεις, που ίσως να μην έχουν μελετηθεί αναλυτικά και να μην έχουν ληφθεί υπόψιν όλες οι παράμετροι.

Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι σημαντικές και οι δύο ποιότητες της νοητικής διεργασίας για μια *αποτελεσματική σκέψη* (Μέγα, 2011:32). Τα κριτικά και δημιουργικά στοιχεία του στοχασμού, θα πρέπει να ενεργοποιούνται εύκολα και γρήγορα και να αποτελέσουν ένα τρόπο σκέψης που θα αποτελέσει τρόπο ζωής των μαθητών μέσα στη σχολική κοινότητα (Tishman, Perkins & Tay, 1995, όπ. ανάφ στο Μέγα 2011: 31). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόσουν πρακτικές και μεθοδολογίες που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών «δηλαδή τόσο τη διανοητική περιέργεια κι ευελιξία, όσο και τον έλεγχο της ακριβολογίας και σαφήνειας» (Μέγα, 2011:32). Φυσικά υπάρχουν κι άλλες ποιότητες που εμπλέκονται στη στοχαστική διαδικασία όπως η ενσυναίσθηση, όπως θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα, δίνοντας και μια ηθική διάσταση στο θέμα του στοχασμού. Σε ξεχωριστή ενότητα θα αναλυθεί και ο ρόλος των τεχνών στην καλλιέργεια της αποτελεσματικής σκέψης των μαθητών.

2.1.2 Τα στάδια συνείδησης του ανθρώπου σύμφωνα με τον Robert Kegan και η σύνδεση τους με τη στοχαστική διαδικασία.

Στις θεωρίες την μάθησης στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης (σελ. 15) έγινε ιδιαίτερος λόγος για τη θεωρία του καθηγητή του Harvard, αναπτυξιακού ψυχολόγου Robert Kegan, ο οποίος ασχολήθηκε με την επιστημολογία της μάθησης, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μετασχηματισμούς που οδηγούν από το ένα στάδιο στο άλλο κατά την μαθησιακή διαδικασία, υιοθετώντας τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Σύμφωνα με τον ερευνητή δύο διεργασίες βρίσκονται στον πυρήνα της μετασχηματίζουσας μάθησης:

- Η πρώτη διεργασία αφορά στη διαμόρφωση ενός συνεκτικού νοήματος έχοντας ως πρώτη ύλη τις εσωτερικές και εξωτερικές εμπειρίες του ατόμου.
- Η δεύτερη διεργασία είναι ο ανασχηματισμός του σχηματισμού νοήματος. Το άτομο δεν αλλάζει απλώς τα νοήματα, αλλάζει το ίδιο το σχήμα με το οποίο νοηματοδοτεί. Αλλάζει τις επιστημολογικές του προσεγγίσεις.

Η εκπαιδευτική γραμμή σκέψης είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση, ενώ η ψυχολογική γραμμή είναι η δομο-αναπτυξιακή σκέψη. Η δομο-αναπτυξιακή θεωρία εξηγεί την μετασχηματίζουσα μάθηση ως την βαθμιαία διεργασία κατά την οποία αυτό που ήταν υποκείμενο στη γνώση μας γίνεται αντικείμενο. Ένα σχήμα με βάση το οποίο αποκτούμε γνώση, συνίσταται πάντα, σύμφωνα με τον Kegan, στη σχέση μεταξύ υποκειμένου-αντικειμένου. Η ανάπτυξη λοιπόν σύμφωνα με τον Kegan (2011:70) συνίσταται σε αυτή τη βαθμιαία διαδικασία όπου αυτό που μας διακατείχε (και είμαστε υποκείμενοι σε αυτό) περνάει στο στάδιο που το «κατέχουμε» μπορούμε να σχετιστούμε μαζί του, να το ελέγξουμε και να το εξετάσουμε.

Ο άνθρωπος από τη στιγμή της γέννησης του υπόκειται σε αυτούς τους μετασχηματισμούς μάθησης. Ο Kegan αναφέρει έξι στάδια ανάπτυξης της συνείδησης. Τα στάδια αυτά βάσει της θεωρίας του δεν προστίθεται το ένα στο άλλο ούτε αντικαθιστά το ένα το άλλο. «Αντίθετα εξελίσσονται, μετασχηματίζονται και ενσωματώνονται καθώς το επόμενο στάδιο περικλείει το προηγούμενο» (Μποζνούν, & Χρήστου, 2015:4). Έτσι το ανώτερο στάδιο το οποίο είναι πιο σύνθετο και διευρυμένο χρησιμοποιεί το προηγούμενο σαν στοιχείο ή εργαλείο του. Σημαντική είναι η αντίληψη ότι η

μετάβαση στο επόμενο στάδιο συνείδησης, προϋποθέτει ότι η σχέση υποκειμένου-αντικειμένου δεν είναι αμετάβλητη. Για τον Kegan (1994) «η νοητική ανάπτυξη συνίσταται στο μετασχηματισμό της επιστημολογίας, στην αποστασιοποίηση μας από τις παραδοχές μας και στην εξέταση του υποκειμένου, δηλαδή του εαυτού μας, ως αντικείμενο που το κατέχουμε και δεν μας κατέχει». (Μποζνού, & Χρήστου, 2015:4)

Τα έξι στάδια συνείδησης του Kegan είναι τα ακόλουθα:

- **Στάδιο 0** (0-18 μηνών) Τα βρέφη ζουν σε ένα κόσμο όπου ό,τι αντιλαμβάνονται με τις αισθήσεις τους γι' αυτά αποτελεί προέκταση του εαυτού τους. Ό,τι δεν αντιλαμβάνονται με τις αισθήσεις τους δεν υπάρχει (Μποζνού, & Χρήστου, 2015). Έχουν τους γονείς για την κάλυψη όλων των αναγκών τους. Καθώς μεγαλώνουν οι γονείς πρέπει να τους παραχωρήσουν το χώρο να ανεξαρτητοποιηθούν σε ένα βαθμό ώστε να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο (Μποζνού, & Χρήστου, 2015)
- **Στάδιο 1** (2-6 ετών): Τα νήπια περίπου στην ηλικία των δύο χρόνων αρχίζουν να ελέγχουν τα αντανακλαστικά τους και να αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα του περιβάλλοντος ως ανεξάρτητα από το εαυτό τους. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν την σταθερές ποιότητες των αντικειμένων. Πιστεύουν ότι ο κόσμος αλλάζει από στιγμή σε στιγμή μαγικά και μυστηριακά (Berger, 2003; 2007). Η σκέψη τους είναι φαντασική, τα συναισθήματά τους παρορμητικά ενώ στις κοινωνικές τους επαφές είναι εγωκεντρικά. Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται από το περιβάλλον ως προς τη φαντασική τους σκέψη αλλά και να οδηγούνται σταδιακά στην ανάληψη ευθύνης για τον εαυτό και τα συναισθήματά τους καθώς οδεύουν σε ένα πιο ρεαλιστικό επόμενο στάδιο συνείδησης (Μποζνού, & Χρήστου, 2015).
- **Στάδιο 2** (6 ετών-εφηβεία): **Εργαλειακός νους**. Σε αυτό το στάδιο τα άτομα συγκροτούν δομές βάσης δηλαδή κατηγοριοποιούν αντικείμενα, άτομα ή ιδέες που έχουν κάποια ειδικά χαρακτηριστικά (Μποζνού, & Χρήστου, 2015) Το άτομο συνειδητοποιεί ότι οι ποιότητες των αντικειμένων παραμένουν σταθερές ανεξάρτητα από την σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο και τα αντικείμενα. Ο κόσμος τους γίνεται λιγότερο «μαγικός» και περισσότερο πολύπλοκος. Τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα, οι αντιλήψεις αλλά και οι κανόνες οι δικοί τους και των άλλων, δεν αλλάζουν εύκολα αλλά αποκτούν μια σταθερή δομή. Αν ένας κανόνας θεωρηθεί «προβληματικός» θα πρέπει να αναλογιστούν τις συνέπειες σε περίπτωση που τον παραβιάσουν ή θα προσπαθήσουν να βρουν τρόπο να τον παρακάμψουν. Σε αυτό το στάδιο τα άτομα φαίνονται ιδιαίτερα εξαρτημένα από τους «κανόνες» και την έννοια της εξωτερικής επιβράβευσης ή τιμωρίας. Συνήθως λειτουργούν εγωκεντρικά και η σχέση τους με τους άλλους επηρεάζεται από το πόσο βοηθητικός ή όχι είναι ο ρόλος των άλλων στην επίτευξη των προσωπικών τους επιθυμιών. Έρευνες έδειξαν ότι 13-36% του πληθυσμού από 19-55 χρόνων βρίσκεται σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης και στο μεταβατικό σημείο προς το τρίτο στάδιο του κοινωνικοποιημένου (Berger, 2003).
- **Στάδιο 3** (εφηβεία και μετά) : **Κοινωνικοποιημένος νους**. Η δυνατότητα να συσχετίζει το άτομο μια δομή βάσης με μια άλλη δηλαδή η διακατηγοριακή σκέψη. Αυτό το στάδιο σχετίζεται με την κριτική κι αφηρημένη σκέψη καθώς και την δυνατότητα να αναγνωρίσει κανείς τα συναισθήματα του καθώς και τις εσωτερικές διεργασίες που συνδέονται με αυτά. Το άτομο συμμετέχει σε κοινότητες ατόμων και ομάδες (Μποζνού, & Χρήστου, 2015). Δεν αντιμετωπίζει τους άλλους ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, ενώ έχει πλέον υιοθετήσει κάποια συστήματα με τα οποία σηματοδοτεί τον κόσμο: όπως οι οικογενειακές αρχές, πολιτικές ή εθνικές ιδεολογίες κτλ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καθυπόταξη των επιθυμιών του καθώς αυτές πλέον καθορίζονται από συστήματα ιδεολογικά, φιλοσοφικά κτλ. τα οποία το άτομο ενστερνίζεται. Ο Kegan (1994) κάνει λόγο για ένα «επιτελείο καθοδηγητών» στην λήψη των αποφάσεων των ατόμων που βρίσκονται στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης. Ωστόσο ο περιορισμός αυτού του σταδίου βρίσκεται στο σημείο που το άτομο βρίσκεται μεταξύ αντικρουόμενων ιδεολογιών και αντιλήψεων αλλά πρέπει να πάρει μια απόφαση. Δεν έχει κατακτήσει το επίπεδο εκείνο που του επιτρέπει να αποφασίσει τη γραμμή δράσης του έξω

από τις προσδοκίες των άλλων ή τις κοινωνικές επιταγές. Αυτό το στάδιο για έναν έφηβο δείχνει αξιοθαύμαστο τρόπο σκέψης και ωριμότητα αλλά για έναν ενήλικα πολλές φορές αποδεικνύεται ένας ανώριμος τρόπος του «είναι». Ωστόσο έρευνες έδειξαν ότι σε αυτό το στάδιο παραμένει σύμφωνα με τον Kegan (1994) το 43-34% των ενηλίκων από 19-55 χρόνων (Berger, 2003)

- Στάδιο 4 (ενηλικίωση): **Αυτό-καθοριζόμενος νους**. Το άτομο έχει την ικανότητα να αναλάβει της ευθύνη της σκέψης του και να επιλέξει τα δικά του σύνολα ιδεών. Οι σχέσεις αποτελούν μέρος της ύπαρξης του και όχι την ίδια του την ύπαρξη. Το άτομο είναι ανεξάρτητο και έχει πετύχει την «αυτορρύθμιση» (Μποζνού, & Χρήστου, 2015). Σε αυτό το στάδιο ο ενήλικας είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις καθώς πλέον δεν εξαρτάται από τους άλλους για την αυτοεκτίμησή του. Μπορεί να συμμετέχει σε ομάδες χωρίς να εξαρτάται από αυτές, Μπορεί πλέον να μετακινηθεί από το σημείο της αυτοενοχοποίησης ή της επίρριψης των ευθυνών στους άλλους, προκειμένου κατακτήσει την δύναμη να αποστασιοποιηθεί, να παρατηρήσει μια κατάσταση και να την αλλάξει. Τα άτομα του 4^{ου} σταδίου ανάπτυξης, είναι οι «συγγραφείς» του βιβλίου της ζωής τους (Turknett & Turknett, 2005)
- Στάδιο 5(ενηλικίωση) : **Αυτο-μετασχηματιζόμενος νους**. Αυτό το στάδιο επιτυγχάνεται σπάνια και αφορά ηλικίες μετά τα 40 έτη. Σε αυτό το στάδιο το άτομο βλέπει πέρα από τον εαυτό του, τους άλλους και τα συστήματα στα οποία ανήκει και αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι άνθρωποι και τα συστήματα, τις ομοιότητες και την αλληλεξάρτηση με τους άλλους. (Μποζνού, & Χρήστου, ό. π).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα ηλικιακά όρια δεν είναι πάγια και ούτε εξασφαλίζουν την μετάβαση από το ένα στάδιο συνείδησης στο επόμενο. Η μετάβαση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η ωριμότητα του ατόμου, όπως αυτή εξελίσσεται μέσα από προσωπικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές εμπειρίες (Μποζνού & Χρήστου, 2015).

Από τα παραπάνω είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι τα παιδιά στη διάρκεια της φοίτησης τους στο δημοτικό σχολείο περνούν από δύο ανασχηματισμούς που αφορούν της εξέλιξη της συνείδησής τους. Περίπου στην πρώτη δημοτικού περνούν από το πρώτο στάδιο συνείδησης στο δεύτερο, στο στάδιο του εργαλειακού νου. Σε αντίθεση με τη φαντασιακή αντίληψη της πραγματικότητας που ίσχυε στο προηγούμενο στάδιο, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με περισσότερο ρεαλισμό. Συγκροτούν την εικόνα ενός κόσμου που διέπεται από φυσικούς νόμους, που έχει όρια και δυνατότητες τις οποίες εκείνα θέλουν να εξερευνήσουν. Όταν φτάνουν να κατακτήσουν το δεύτερο στάδιο συνείδησης, αρχίζουν να κατανοούν ότι τα αντικείμενα έχουν τις δικές τους ιδιότητες, μπορούν να αιτιολογήσουν με βάση τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος και να κάνουν συσχετισμούς μεταξύ δεδομένων. Μπορούν να εφαρμόσουν γραμματικούς κανόνες και να φέρουν εις πέρας μαθηματικές διεργασίες. Στο διαπροσωπικό επίπεδο μετακινούνται σταδιακά από την εγωκεντρική θεώρηση του κόσμου και αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τους άλλους, για τον τρόπο σκέψης και τους κώδικες επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά. Αρχίζουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και ενδιαφέρονται για τις συνέπειες των πράξεών τους. Διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού τους, και επιδιώκουν την αυτοβελτίωση και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Μποζνού & Χρήστου, 2015)

Ο δεύτερος πολύ σημαντικός ανασχηματισμός που αφορά στα παιδιά του δημοτικού είναι η πολύ σημαντική μετάβαση από το δεύτερο στάδιο του εργαλειακού νου στο τρίτο στάδιο του κοινωνικοποιημένου νου, σύμφωνα με τον Kegan (1994). Αυτή η μετάβαση ξεκινάει ηλικιακά από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και ολοκληρώνεται στα χρόνια της εφηβείας μέχρι την ενηλικίωση. Σε αυτό το στάδιο βασικός γνωστικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, θα πρέπει τα παιδιά πλέον όχι μόνο να κατανοούν τα νοήματα αλλά και τι κρύβεται πίσω από αυτά, να κάνουν συσχετισμούς, να διατυπώνουν γενικεύσεις και ορισμούς (Μποζνού & Χρήστου, 2015). Σε αυτό το στάδιο αναπτύσσεται σημαντικά και η προσωπική νοημοσύνη. Στο διαπροσωπικό τομέα μπορεί το παιδί /έφηβος να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, τα εσωτερικά κίνητρα και τις

προθέσεις. Επιθυμούν τη φιλία, σκέφτονται πριν μιλήσουν, υπολογίζουν τις επιπτώσεις των πράξεων τους, έχουν φίλους αλλά διατηρούν τη δική τους προσωπικότητα. Στον ενδοπροσωπικό τομέα αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, τις συναισθηματικές συγκρούσεις και έχουν συνείδηση του εαυτού τους (Μποζνού & Χρήστου, ό. π)

Όπως σημειώθηκε παραπάνω η μετάβαση από το ένα στάδιο ανάπτυξης στο επόμενο δεν είναι γραμμική σύμφωνα με τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία του Kegan (1994). Το κάθε στάδιο ανάπτυξης δεν καταργεί το προηγούμενο ούτε προστίθεται στο επόμενο. Μετασχηματίζεται, διευρύνεται και εμπεριέχει το προηγούμενο στάδιο ανάπτυξης ως στοιχείο ή εργαλείο του. Για να μπορέσει να γίνει ο επόμενος ανασχηματισμός και να επιτευχθεί η ανάπτυξη, θα πρέπει να έχουν δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις που θα προετοιμάζουν το επόμενο ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι για να μπορέσουν οι μαθητές του δημοτικού να μεταβούν στο τρίτο επίπεδο συνείδησης, το στάδιο της κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης που ολοκληρώνεται στα μετέπειτα χρόνια της εφηβείας, θα πρέπει να έχουν εφοδιαστεί με δεξιότητες και ικανότητες που θα τους επιτρέψει αυτή τη μετάβαση. Ο Kegan (1994) ονομάζει κάποιες από αυτές τις δεξιότητες:

- Η ικανότητα να γνωρίζουν τα στοιχεία και τη διαδικασία με βάση τα οποία αιτιολογούν
- Η ικανότητα συγκρότησης γενικεύσεων
- Η ικανότητα να σκέφτονται υποθετικά και παραγωγικά
- Η ικανότητα εξέτασης των σχέσεων ως ταυτόχρονα αμοιβαίων

(Μποζνού & Χρήστου, 2015).

Θα πρέπει να αποκτήσουν σταδιακά ένα είδος κοινωνικής συνείδησης, να αντιληφθούν ότι τα κοινά συναισθήματα, οι κοινές συμφωνίες και προσδοκίες υπερτερούν των ατομικών συμφερόντων. Επίσης είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τα παιδιά μέσα από την εκπαίδευση αναπτύξουν την ενσυναίσθηση να αντιλαμβάνονται και να αποδέχονται περισσότερες από μία απόψεις, τα συναισθήματά τους να προκύπτουν από εσωτερικές αντικειμενικές καταστάσεις και όχι μέσα από την κοινωνική τους συναλλαγή (Μποζνού & Χρήστου, ό. π).

Η κριτική σκέψη λοιπόν αποτελεί ταυτόχρονα ζητούμενο και εργαλείο στη διαδικασία εξέλιξης των σταδίων συνείδησης. Δεν αποτελεί σύμφωνα με τον Kegan(1994) απλά έναν γνωστικό στόχο και ένα σύνολο δεξιοτήτων. Προϋποθέτει τη μετακίνηση μιας ιδέας ή μιας άποψης από το ρόλο του υποκείμενου στο ρόλο του αντικείμενου: προϋποθέτει την αποστασιοποίηση μας ώστε να μπορέσουμε να εξετάσουμε μια ιδέα ή μια παραδοχή από έξω, ως παρατηρητής. Το αντικείμενο της σκέψης μπορεί να είναι μια παραδοχή, μια ιδέα αλλά και οι προσωπικές σχέσεις, οι φιλίες, το κοινωνικό περιβάλλον οι σχέσεις με τους γονείς και το πώς επηρεάζονται η συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του ατόμου (Μποζνού & Χρήστου, 2015).

2.2 Ενσυναίσθηση

Ο Gardner (1983) όπως ήδη έχει αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο (σ.σ. 20-22) σημείωσε ότι ο πυρήνας της διαπροσωπικής νοημοσύνης περιλαμβάνει «την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, στην ψυχοσύνθεση, στα κίνητρα και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων» (Davis; Christodoulou; Seider; Gardner, 2011:488). Ο Gardner χαρακτηρίζει την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη ως *προσωπική νοημοσύνη* και τονίζει ότι στη σύγχρονη εποχή αυτά τα δύο είδη νοημοσύνης είναι τα σημαντικότερα και τα παιδιά μας πρέπει να τα εκπαιδεύσουμε προς αυτή την κατεύθυνση. Ο ορισμός των Mayer & Salovey (1990) για την

συναισθηματική νοημοσύνη όπως προαναφέρθηκε στη σελ. 23 αυτής της μελέτης, συγκαταλέγει την ενσυναίσθηση ως έναν από τους πέντε τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Την περιγράφει ως «Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Η ενσυναίσθηση μια ακόμη δεξιότητα που έχει τη βάση της στη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, είναι η θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα.

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) οι ρίζες της ενσυναίσθησης μπορούν να εντοπιστούν ήδη από τη νηπιακή ηλικία. Ακόμα και τα βρέφη από τη στιγμή που γεννιούνται στενοχωριούνται μόλις ακούσουν ένα άλλο παιδάκι να κλαίει (Goleman, 2011: 160). Ο όρος “empathy” στα αγγλικά χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1909 από τον βρετανό ψυχολόγο E.B Titchener προκειμένου να αναθεωρήσει και να αποσαφηνίσει τις αισθητικές και ηθικές προεκτάσεις της λέξης. Μετέφρασε την γερμανική λέξη *Einführung* την οποία χρησιμοποιούσαν οι Γερμανοί Ρομαντικοί για να περιγράψουν μια αισθητική εμπειρία και συγκεκριμένα το: «αισθάνομαι εντός» στον φυσικό κόσμο. Στα τέλη της δεκαετίας του 20 άρχισε να υπόκειται σε φιλοσοφικό έλεγχο από τους γερμανούς φιλοσόφους Robert Vischer και Theodor Lipps (Greiner, n.d). Η λέξη empathy προέρχεται από την ελληνική λέξη «εμπάθεια» για να αποδοθεί η έννοια του «αισθάνομαι εντός» (Goleman, 2011:161).

Το κλειδί για την κάθε αρμονική σχέση βρίσκεται στην συναισθηματική σύμπνοια, στην ικανότητα για ενσυναίσθηση (Goleman, 2011:158) Η ευχέρεια να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων εμπλέκεται σε ένα ευρύτατο φάσμα δραστηριοτήτων της ζωής. Σύμφωνα με τον ερευνητή, «η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτεπίγνωση» ((Goleman, 2011:157). Όσο περισσότερο είναι κάποιος ανοικτός στις δικές του συγκινήσεις, τόσο πιο ικανός είναι να αντιληφθεί τα συναισθήματα. Ως «αλεξιθυμικούς» ονομάζει τους ανθρώπους που αδυνατούν να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους. Τους χαρακτηρίζει ως συναισθηματικά ασυντόνιστους. Όπως είναι επόμενο οι αλεξιθυμικοί άνθρωποι αισθάνονται αμήχανα και όταν οι άλλοι εκφράζουν τα συναισθήματά τους. «Αυτή η αποτυχία καταγραφής των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο μειονέκτημα στη συναισθηματική νοημοσύνη και μια τραγική αποτυχία του ατόμου να αποκτήσει ανθρώπινη υπόσταση» (Goleman, 2011:157-158) Ο ερευνητής επισημαίνει ότι η απουσία ενσυναίσθησης σχετίζεται με ανθρώπους που εκδηλώνουν εγκληματική δράση (Goleman, 2011 ό. π.)

2.2.1 Τρόπος μέτρησης της ενσυναισθητικής δεξιότητας

Τα συναισθήματα δεν περιγράφονται τόσο από τις λέξεις όσο από τα μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας. Η ικανότητα του ανθρώπου να ερμηνεύει τον τόνο της φωνής, τη χροιά, τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις ή τη στάση του σώματος αποτελεί το «κλειδί» για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Goleman, 2011). Ο καθηγητής του πανεπιστημίου του Harvard, Robert Rosenthal (1979) επινόησε ένα τεστ ενσυναίσθησης, το PONS TEST (Profile of Non Verbal Sensitivity). Πρόκειται για μια σειρά βιντεοταινιών μιας νέας γυναίκας η οποία εκφράζει μια ευρεία γκάμα συναισθημάτων. Οι βιντεοσκοπήσεις έχουν γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε σε κάθε έκφραση να απουσιάζουν ένα ή περισσότερα κανάλια μη λεκτικής επικοινωνίας. Σε κάποιες περιπτώσεις αποκόπτονται τα λόγια ή απουσιάζουν όλες οι άλλες ενδείξεις εκτός από την έκφραση του προσώπου. Σε άλλες σκηνές φαίνονται μόνο οι κινήσεις των χεριών και του σώματος ώστε ο θεατής να προσπαθεί να μαντέψει τα συναισθήματα της γυναίκας με τη βοήθεια μη λεκτικών στοιχείων επικοινωνίας (Goleman, 2011:159). Από τα αποτελέσματα των ερευνών του Rosenthal και της ομάδας του, φάνηκε ότι οι γυναίκες είχαν καλύτερες επιδόσεις στο 45λεπτο τεστ, ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις που οι επιδόσεις τους βελτιώνονταν κατά τη διάρκεια του τεστ πράγμα που φανερώνει ότι η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί. Σε αντίστοιχο τεστ, τροποποιημένο, το οποίο έγινε σε παιδιά, έδειξε ότι ο υψηλός βαθμός ενσυναισθητικής οξυδέρκειας δεν ήταν απαραίτητα

συνυφασμένος με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση είναι ανεξάρτητη από την ακαδημαϊκή νοημοσύνη. Όμως τα παιδιά που είχαν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης δηλαδή μπορούσαν να αντιληφθούν ευκολότερα τα μη λεκτικά σημάδια επικοινωνίας, ήταν τα περισσότερο δημοφιλή στη σχολική κοινότητα, με συναισθηματική σταθερότητα και σημείωναν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματά τους αν και ο δείκτης νοημοσύνης τους δεν ήταν πιο υψηλός από άλλα παιδιά, τα οποία όμως δεν ήταν επιδέξια στο να αναγνωρίζουν μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας (Goleman, 2011:159).

Σύμφωνα με τον Goleman (2011) αν το μέσο του λογικού νου είναι οι λέξεις, το μέσο του συγκινησιακού εγκεφάλου είναι τα μη λεκτικά σήματα. «Ένας γενικός κανόνας που χρησιμοποιείται στην έρευνα της επικοινωνίας είναι ότι το 90% ή και περισσότερο ενός συναισθηματικού μηνύματος είναι μη λεκτικό» (Goleman, 2011:159). Τέτοια μηνύματα, σύμφωνα με τον Goleman (2011:159) σχεδόν πάντα γίνονται αντιληπτά με τρόπο ασυνείδητο. Οι δεξιότητες που μας επιτρέπουν να προσλαμβάνουμε αυτά τα μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας με επιτυχία ή αποτυχία στο μεγαλύτερο μέρος τους διδάσκεται σιωπηρά (Goleman, 2011:159).

Ίσως να υπάρχει η αντίληψη ότι ο δείκτης νοημοσύνης IQ και η συναισθηματική νοημοσύνη EQ είναι δύο συγκρουόμενες ικανότητες. Ο Goleman (2011: 85) υποστηρίζει ότι στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο ξεχωριστές αλλά όχι συγκρουόμενες ικανότητες των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Goleman (2011:85) πέρα από το PONS TEST που αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν υπάρχει ακόμη κάποιο απλό γραπτό τεστ που να μπορεί να μετρήσει τους βαθμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης και πολύ πιθανά να μην υπάρξει ποτέ. Στους περισσότερους ανθρώπους η νοητική και η συναισθηματική νοημοσύνη αναμειγνύονται στην σύνθεση της προσωπικότητας. Στο βαθμό στον οποίο το κάθε άτομο διαθέτει τη γνωστική και τη νοητική νοημοσύνη αυτές συγχωνεύονται. Παρόλα αυτά η συναισθηματική νοημοσύνη, η νοημοσύνη της καρδιάς ενδυναμώνει τις ιδιότητες που μας καθιστούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Goleman, 2011:87).

2.2.2 Η βιολογία της ενσυναίσθησης

Πολλές μελέτες προσπάθησαν να εντοπίσουν την εγκεφαλική βάση της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τον Goleman (2011: 166) παρατηρήθηκε ότι ασθενείς με βλάβες στη δεξιά πλευρά των μετωπιαίων λοβών παρουσίαζαν μια αδυναμία να καταλάβουν μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας: δεν μπορούσαν για παράδειγμα να εντοπίσουν την ειρωνεία ή άλλες ποιότητες στον τόνο της φωνής αν και ήταν απόλυτα ικανοί να συλλάβουν το νόημα μιας φράσης. Η επισκόπηση αυτών το μελετών οδήγησε τη Lesli Brothers(1989) να κάνει μια επιστημονική ανακοίνωση πάνω στην βιολογία της ενσυναίσθησης: αξιολογώντας τα ευρήματα από μελέτες που έγιναν σε ζώα κατέληξε ότι το βασικό κύκλωμα το οποίο βρίσκεται πίσω από την ενσυναίσθηση εντοπίζεται στην αμυγδαλή και τις συνδέσεις της με τη σχετική περιοχή του οπτικού φλοιού. Υπάρχει η εκτίμηση ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα βιολογικό δεδομένο, καθώς είναι μια σημαντική ικανότητα που στα πρωτεύοντα ανθρωποειδή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιβίωση « η αξία για την επιβίωση που έχει ένα τέτοιο σύστημα είναι οφθαλμοφανής στα πρωτεύοντα ανθρωποειδή» σημειώνει η Leslie Brothers (όπ. ανάφ. στο Goleman, 2011:168). Ωστόσο βασική προϋπόθεση για την εκδήλωση της ενσυναίσθησης είναι η ηρεμία. Όταν το σώμα βρίσκεται σε εγρήγορση, όταν υπάρχει το αίσθημα του φόβου ή του θυμού, αδυνατεί να δείξει ενσυναίσθηση. «Η ενσυναίσθηση απαιτεί αρκετή ηρεμία και δεκτικότητα έτσι ώστε ο συγκινησιακός εγκέφαλος ενός ανθρώπου να είσαι σε θέση να προσλάβει και να μιμηθεί τα επιδέξια συναισθηματικά σήματα ενός άλλου ανθρώπου» (Goleman, 2011:169).

Η έλλειψη ενσυναίσθησης, η ασυγκινησία, συνδέεται με ψυχοπαθολογικές προσωπικότητες, Αυτά τα άτομα αν και μπορεί να είναι γοητευτικά και ευφυή, είναι σε θέση να διαπράξουν και τις πιο απάνθρωπες πράξεις χωρίς ίχνος τύψεων. «Η ψυχοπαθητική διαταραχή, η ανικανότητα να νιώσει κανείς ενσυναίσθηση ή οποιουδήποτε είδους συμπόνια, θεωρείται ως μια από τις πιο σύνθετες διαταραχές του συναισθήματος» (Goleman, 2011: 173). Ο Herr (στο Goleman, 2011) υπαινίσσεται μια στη λειτουργία της αμυγδαλής των ατόμων που έχουν ψυχοπαθητική προσωπικότητα. Η προοπτική πόνου δεν προκαλεί άγχος σε αυτές τις περιπτώσεις ούτε υπάρχει το αίσθημα του φόβου στην προοπτική μιας τιμωρίας. Επειδή ακριβώς οι ίδιοι αδυνατούν να αντιληφθούν αυτά τα συναισθήματα δεν έχουν ενσυναίσθηση για το φόβο και τον πόνο των θυμάτων τους (Goleman, 2011: 177)

2.2.3 Η σύνδεση της Ενσυναίσθησης με τον Αλτρουϊσμό

Ο Goleman αξιοποιεί μια από τις πιο γνωστές φράσεις της αγγλικής λογοτεχνίας για να εκφράσει την ουσία της ενσυναίσθησης : «Ποτέ μην ψάξεις για ποιον χτυπάει η καμπάνα. Χτυπάει για σένα» (John Donne 1572-1631) Είναι εμφανής η σύνδεση της ενσυναίσθησης με τη στοργή: ο πόνος του άλλου είναι και δικός μας πόνος. Ο ερευνητής της ενσυναίσθησης Martin Hoffman(στο Goleman, 2011:169) αναζήτησε στην ενσυναίσθηση τις ρίζες της ηθικής, καθώς η ενσυναισθητική αντίδραση απέναντι σε κάποιον που δυστυχεί είναι που παρακινεί τους ανθρώπους να προφέρουν τη βοήθεια τους (στο Goleman, 2011:170)

Σύμφωνα με έρευνες «η ενσυναίσθηση των παιδιών αναπτύσσεται καθώς αυτά βλέπουν πως αντιδρούν οι άλλοι στη στενοχώρια τρίτων προσώπων. Μιμούμενα αυτά που βλέπουν αναπτύσσουν μια γκάμα ενσυναισθητικής ανταπόκρισης, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να βοηθήσουν ανθρώπους που βρίσκονται σε άσχημη κατάσταση» (Goleman, 2011: 162). Η ενσυναίσθηση λοιπόν συνδέεται με την ηθική και τον αλτρουϊσμό. Προς το τέλος της παιδικής ηλικίας εμφανίζονται τα πιο υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά μπορούν πλέον να κατανοήσουν τη δυστυχία και να διαπιστώσουν ότι κάποια δεδομένα γίνονται πηγή χρόνιας δυστυχίας για τους ανθρώπους. «Η ενσυναίσθηση περιέχει πολλές όψεις ηθικής κρίσης και πράξης» (Goleman, 2011:170).

2.3 Ο ρόλος των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο ελληνικό σχολείο από το 2010 μέσα από πιλοτικά προγράμματα, έγινε εισαγωγή των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής, για πρώτη φορά ως αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδασκαλία τους ανατέθηκε στους καθηγητές ειδικοτήτων αισθητικής αγωγής. Τα μαθήματα αυτά αποτελούν το τρίπτυχο εικαστικά-μουσική-θεατρική αγωγή. Η εισαγωγή αυτών των μαθημάτων έρχεται να ενισχύσει, την άποψη ότι το σχολείο του 21^{ου} αιώνα οφείλει να συμβαδίσει με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

Όπως φάνηκε στο κεφάλαιο για τις θεωρίες της μάθησης (σελ. 11-24), όλοι οι σύγχρονοι θεωρητικοί βρίσκουν ελλείψεις το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο. Ο Knud Illeris (2009) επισημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται αποκλειστικά στο αφομοιωτικό είδος μάθησης, το οποίο μάλιστα έγινε συνώνυμο της μαθησιακής διεργασίας μέσα από πάροδο των χρόνων. Ωστόσο ο μανθάνοντας για να μπορεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις σύγχρονες απαιτήσεις του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, έχει ανάγκη από ένα νέο είδος μάθησης που να συνδυάζει την

αφομοιωτική, την προσαρμοσμένη και πολλές φορές τη μετασηματιζούσα μάθηση: δηλαδή το είδος της μάθησης που δε θα λειτουργεί απλά αθροιστικά στο απόθεμα γνώσεων του μαθητή, αλλά θα αλλάζει τη βιογραφία του: τον τρόπο σκέψης του, τις αντιλήψεις του, τον τρόπο δράσης του, ακόμα και τα προβληματικά πεδία αναφοράς που σχετίζονται με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του (Mezirow, 2006) Αυτή η μαθησιακή διαδικασία απαιτεί μεγάλη νοητική και συναισθηματική ενέργεια. Συνήθως όταν ο μαθητής βρίσκεται μπροστά σε αυτό το είδος της μάθησης που θέτει σε κίνδυνο υπάρχουσες συνήθειες και αντιλήψεις –ακόμα κι αν δεν είναι θετικές στον τρόπο ζωής του– εκδηλώνει μηχανισμούς άμυνας που δεν του επιτρέπουν αφηθεί σε μια νέα εμπειρία. Όμως επειδή αυτά τα πεδία αναφοράς, είναι ακόμα υπό διαμόρφωση στην παιδική ηλικία, μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στις σύγχρονες αντιλήψεις της μάθησης μπορεί να αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον όπου ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να αφηθεί σε αυτή τη νέα εμπειρία, να εκφράσει τον εαυτό του με διαφορετικούς τρόπους, να μπορέσει να δει τον κόσμο από ένα νέα πρίσμα ώστε να συνθέσει μια προσωπικότητα ολοκληρωμένη.

Η θεωρία του Howard Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη, ήρθε να δώσει μια πολύ καλή εξήγηση γιατί τόσα παιδιά με δυνατότητες, χάνουν τόσο εύκολα το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως επί τω πλείστον επικεντρώνεται στην καλλιέργεια των μαθηματικών και γλωσσικών ικανοτήτων, αδιαφορώντας για το σύνολο των άλλων ικανοτήτων που μπορεί να διαθέτει ένας μαθητής. Η αποθάρρυνση λειτουργεί αποτρεπτικά, τα παιδιά επιθυμούν να απέχουν από μια διαδικασία που τα κάνει να αισθάνονται ότι μειονεκτούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και γενικότερη σύγχυση στη συγκρότηση της εικόνας που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Αν αναλογιστεί κανείς ότι τα παιδιά στο δημοτικό ολοκληρώνουν το δεύτερο στάδιο εξέλιξης της συνείδησής τους, το στάδιο του εργαλειακού νου (Kegan, 1994) όπου στόχος είναι η αποτελεσματικότητα και να η υψηλή αυτοεκτίμηση, τότε καταλαβαίνουμε ακόμα περισσότερο πόσο κρίσιμο είναι αυτό το στάδιο για τη μετέπειτα εξέλιξη του μαθητή: αν δεν μπορέσει να χτίσει τα θεμέλια μια υγιούς και γερής βάσης της προσωπικότητας του, θα δυσκολευτεί να μεταβεί στα ανώτερα στάδια εξέλιξης της πνευματικής του ωρίμανσης. Ας μην παραλείψουμε σε αυτό το σημείο την αντίληψη του Goleman (2011) για τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στην μαθησιακή διαδικασία. Η παιδική ηλικία και οι εμπειρίες που καταγράφονται σε αυτή την περίοδο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των συγκινησιακών κυκλωμάτων που επηρεάζουν τον συγκινησιακό εγκέφαλο. Κι όμως η τυπική εκπαίδευση δεν ασχολείται με το συναισθηματικό πεδίο των παιδιών αφήνοντας αυτές τις τόσο κρίσιμες διεργασίες στην τύχη τους.

Οι τέχνες έχουν αυτό το «μαγικό ραβδί» που μπορεί να μεταμορφώσει, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, σώμα- νους-ψυχή, τη μαθησιακή διαδικασία σε μια διαδικασία αυτεπίγνωσης και ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών. Οι τέχνες είναι το «ξυπνητήρι» των αισθήσεων και αν μη τι άλλο, το άτομο, σύμφωνα με τον Peter Jarvis (σελ. 17-19), μαθαίνει τη στιγμή που συναντά τον κόσμο σωματικά και κοινωνικά. Ο μόνος τρόπος, σύμφωνα με τον ερευνητή, είναι να βιώσουμε αυτή τη συνάντηση μέσω των αισθήσεων μας καθώς οι αισθήσεις είναι το ξεκίνημα κάθε μαθησιακής διεργασίας. Επισημαίνει ότι οι σωματικές αισθήσεις είναι θεμελιώδεις στη μαθησιακή διεργασία (Jarvis, 2009:50).

Σύμφωνα με τη μελέτη του Dewey, *Art as Experience* (1934), όπως αναφέρεται στη μελέτη της Μέγα(2011:36), τα έργα τέχνης δεν είναι μια παράσταση της πραγματικότητας. Είναι μια αναπαράστασή της. Συμβαίνει μάλιστα οι ιδέες, αξίες και τα συναισθήματα που απαντούν στο έργο τέχνης, συχνά να εμπλέκονται ή και να ταυτίζονται με τις ιδέες και τα συναισθήματα του παρατηρητή

της. Ο Olson στο βιβλίο του *The Arts and Critical Thinking in American Education* (2000) προσδιορίζει ένα έργο τέχνης από επτά διακριτά χαρακτηριστικά:

- «Αποτελεί την έκφραση πανανθρώπινων ιδεών».
- «Μετατρέπει την έκφραση σε μια σταθερή στον χρόνο κατάσταση»
- «Αποτελεί για τον παρατηρητή ή ακροατή ή αναγνώστη μια διανοητική περιπέτεια»
- «Είναι μια πνευματική, μοναδική υπόθεση»
- «Είναι ένα δημιουργικό κατασκεύασμα που διαθέτει τους δικούς του βαθμούς ελευθερίας. Αποτελεί δηλαδή μια επανασύνδεση, έναν ανασχηματισμό της πραγματικότητας.»
- «Δεν είναι πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας»
- «Προκαλεί στον παρατηρητή, αναγνώστη, ακροατή, ιδέες που προκαλούν ποικίλα συναισθήματα, όχι απαραίτητα θετικά»

(Olson, 2000:66 όπ. ανάφ. στο Μέγα, 2011:35-36)

Οι Anderson & Milbrandt (2005) αναφέρουν ότι: «...μια από τις πρωταρχικές λειτουργίες της τέχνης σε όλες τις κουλτούρες είναι ότι μας βοηθάει να καταλάβουμε ποιο είμαστε και ποιες είναι οι αντιλήψεις μας για τη ζωή. Με την έννοια αυτή η τέχνη είναι ένα επικοινωνιακό μέσο που ξεφεύγει από τις προσωπικές ανάγκες του καλλιτέχνη καλύπτοντας πανανθρώπινες αξίες» (στο Μέγα, 2011: 37)

Η Μέγα (2011) διατυπώνει την άποψη ότι οι τέχνες τοποθετούν τον αποδέκτη τους σε μια περιπέτεια κατανόησης όχι μόνο των ιδεών, συναισθημάτων, αξιών, των καλλιτεχνών αλλά και τα δικά τους συναισθήματα και τις δικές τους σκέψεις που προκύπτουν από την εμπειρία τους με το έργο τέχνης. Αυτό δείχνει ότι το έργο τέχνης γίνεται ένα ισχυρό στοχαστικό εργαλείο και αυτή η ιδιότητα αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό του.

Ο Howard Gardner (1990) στο βιβλίο του “Arts Education and Human Development” βλέπει την τέχνη ως μια διανοητική δραστηριότητα, μια δράση που περιλαμβάνει την χρήση αλλά και τον μετασχηματισμό πολλών διαφορετικών συμβόλων και συστημάτων συμβόλων. Όποιος επιθυμεί να συμμετέχει ουσιαστικά στην καλλιτεχνική διαδικασία και στην πρόσληψη των μηνυμάτων της τέχνης θα πρέπει να μάθει να αποκωδικοποιεί αυτά τα σύμβολα, ενώ ο καλλιτέχνης θα πρέπει να είναι σε θέση να τα χειρίζεται, «να γράφει» χρησιμοποιώντας τα σύμβολα που αντιστοιχούν στο πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται. (Gardner, 1990:9). Ο Goodman (στο Gardner, 1990:9 -10) θεωρεί ότι τα συστήματα συμβόλων δεν διαχωρίζονται σε καλλιτεχνικά και μη. Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται και οι σκοποί που υπηρετούν τους δίνουν αισθητικό ενδιαφέρον ή όχι. Τα χαρακτηριστικά των συμβόλων μέσα στην καλλιτεχνική διεργασία είναι τα ακόλουθα :

- «Είναι εκφραστικά, δηλαδή αποδίδουν την πραγματικότητα, τις εμπειρίες ζωής, τα συναισθήματα έτσι όπως τα βιώνει ο καλλιτέχνης»
- «Είναι μεταφορικά και άρα μπορούν να ερμηνευτούν με μοναδικό τρόπο από την πλευρά του παρατηρητή».
- «Είναι ολιστικά και επομένως πέρα από τα κεντρικά τους νοήματα καλύπτουν ευρύ υποσύνολο νοημάτων»
- «Είναι από αισθητική άποψη σημαντικά καθώς διεγείρουν την προσοχή μας» (Gardner,1990:10 όπ. ανάφ. στο Μέγα, 2011:38)

Παρόμοιες απόψεις σχετικά με τη τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία διατυπώνονται και από άλλους σημαντικούς ερευνητές. Οι τέχνες λειτουργούν ως «μαγνήτης» για τις αισθήσεις. Αυτή η έλξη έχει ως αποτέλεσμα την αισθητική ευαισθητοποίηση του αποδέκτη τους. Οι τέχνες αποτελούν πλούσιο πληροφοριακό υλικό που ενισχύει την αισθητική αντίληψη, διευρύνει την κουλτούρα και εξελίσσει την πολιτισμική συνείδηση (Μέγα, ό. π.). Σημαντικοί μελετητές όπως ο Eisner (2000) και ο Efland (

2002) συνδέουν την παρατήρηση των τεχνών με τη γνωστική ανάπτυξη, δίνοντας ένα πολύ σημαντικό επιχείρημα για την ύπαρξη των τεχνών στην εκπαίδευση, ως μέσο που ενισχύει τη διεργασία του στοχασμού (Μέγα, 2011: 39).

Ο Efland (2002), πιο συγκεκριμένα προσδιορίζει τέσσερις ξεχωριστές λειτουργίες που συνδέουν την τέχνη με τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Οι λειτουργίες αυτές είναι οι ακόλουθες :

- Η γνωστική ευελιξία: «η ιδιαίτερη ικανότητα του νου ν' αλλάζει στρατηγικές προσέγγισης ενός θέματος και ταυτόχρονα να διαλέγει τα κατάλληλα κάθε φορά μέσα για να ερμηνεύσει ή να κατανοήσει μια κατάσταση»
- Η ερμηνεία της γνώσης. Η λειτουργία που επιτελείται όταν ο μαθητής «...προσπαθεί να ερμηνεύσει ένα έργο τέχνης αντλώντας και συνδυάζοντας πληροφορίες από άλλους γνωστικούς τομείς, όπως είναι οι ανθρωπιστικές, κοινωνικές και φυσικές επιστήμες...»
- Η φαντασία-η φαντασιακή σκέψη-σύμφωνα με τον Efland (2002) «...η δύναμη της παραγωγής διανοητικών εικόνων μια κατάστασης που δεν είναι αντιληπτή διαμέσου των αισθήσεων μας ή μιας κατάστασης που δεν είναι προϊόν άμεσης εμπειρίας. Είναι επίσης, η δύναμη του νου για δημιουργία νέων ιδεών μέσα από την ανασύνθεση των εμπειριών, των ιδεών ή των συναισθημάτων σε αισθητική εμπειρία».
- Η αισθητική αξία των τεχνών. Ο μελετητής θεωρεί ότι οι εκπαιδευόμενοι εξελίσσουν την αισθητική τους μέσα από την επαφή με τα έργα τέχνης και την έκφραση των απόψεων τους για αυτά σε ό,τι αφορά άξονες όπως η αρμονία, η συμμετρία και η ισορροπία

(Efland, 2002:169, όπ. ανάφ. στο Μέγα, 2011: 40-41)

Η παρατήρηση των έργων τέχνης οδηγεί τη σκέψη σε ποικίλες συνδέσεις- προεκτάσεις: κοινωνικές πολιτικές, ιδεολογικές, προσωπικές, κ.α. Αυτή η σύνδεση προάγει τη στοχαστική διάθεση του παρατηρητή (Μέγα, 2011:41).

Η παρατήρηση των έργων τέχνης, σύμφωνα με τη Μέγα (2011), είναι πιθανόν να ανακαλέσει στη μνήμη προσωπικές εμπειρίες. Αυτή η ανάκληση μπορεί να οδηγήσει σε μια εκ νέου διαπραγμάτευση της πραγματικότητας μέσα από την ενεργοποίηση του στοχασμού. Με αφορμή ένα έργο τέχνης ο παρατηρητής μπορεί να δώσει μια πιο προσεκτική ματιά στο δικό του συναισθηματικό κόσμο και να σκεφτεί αποτελεσματικούς τρόπους χειρισμού του. Με αυτό τον τρόπο οι τέχνες συμβάλλουν στη μεταγνώση. Σ αυτό το σημείο ο στοχασμός του μαθητή οδεύει προς τον στοχασμό του ενήλικου (από το στάδιο του εργαλειακού νου στον κοινωνικοποιημένο νου).

Στο έργο τέχνης «κρύβεται» αυτό που ο καλλιτέχνης επιθυμεί να ανακαλύψουμε. Οδηγεί τη σκέψη σε μια πιο βαθιά και αναλυτική αντίληψη της πραγματικότητας (Μέγα, 2011). Η σκέψη μας γίνεται περισσότερο προσεκτική και διεισδυτική ώστε να λαμβάνει υπόψιν πολλούς παράγοντες όπως θα κληθεί να κάνει όταν προσεγγίζει προβληματικές καταστάσεις της πραγματικότητας.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκονται σε ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο της ανάπτυξής της συνείδησης τους σύμφωνα με τη δομο- αναπτυξιακή θεωρία του Kegan (1994). Όταν το οικογενειακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον λειτουργούν υποστηρικτικά σε αυτές τις σημαντικές μεταβάσεις, τότε προετοιμάζεται το έδαφος για μια υγιή και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μικρών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόζουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους που σχεδόν όλες συνηγορούν στην ανάπτυξη της στοχαστικής

ικανότητας και των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα επιτρέψουν στα παιδιά να είναι αποτελεσματικά στις σχολικές τους επιδόσεις και συναισθηματικά σταθερά. Οι έρευνες έδειξαν ότι ανεξάρτητα από τον δείκτη νοημοσύνης που επί της ουσίας αξιολογεί συγκεκριμένες επιδόσεις των παιδιών στο πεδίο της γλωσσικής και μαθηματικής δεξιότητας, τα παιδιά με τις καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα, τα πιο δημοφιλή και συναισθηματικά σταθερά, ήταν παιδιά με υψηλή ενσυναισθητική οξυδέρκεια. Κι όμως η τυπική εκπαίδευση δεν δίνει σημασία στην καλλιέργεια αυτών των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Όταν ο Gardner (1983) ανέπτυξε τη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη, άρχισε να ανοίγει ένα παράθυρο για την εισαγωγή των τεχνών στη εκπαίδευση. Πολλοί μελετητές επεσήμαναν τον σημαντικό ρόλο των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία ως εργαλείο για την ανάπτυξη της στοχαστικής ικανότητας των μαθητών. Οι λειτουργίες των τεχνών όπως διατυπώνονται από τον Efland (2002) περιλαμβάνουν τη γνωστική ευελιξία, την ερμηνεία της γνώσης, τη φαντασιακή σκέψη και την αισθητική καλλιέργεια. Τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με ένα έργο τέχνης ή με μια καλλιτεχνική δραστηριότητα, αφυπνίζονται νοητικά και συναισθηματικά, αποκτούν μια πιο βαθιά και ολόπλευρη θεώρηση της ζωής και του εαυτού τους καθώς η καλλιτεχνική εκπαίδευση έχει μεταγνωστικό χαρακτήρα. Η τέχνη ως μια μετασχηματίζουσα μορφή μάθησης, βοηθάει τους μαθητές να θεραπεύσουν τα προβληματικά πεδία αναφοράς που σχετίζονται με ιδέες, πεποιθήσεις, αρνητικές συμπεριφορές και να μεταβούν σε ένα ανώτερο και περισσότερο διευρυμένο σχήμα συνείδησης στην αναπτυξιακή τους πορεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.1 Το θέατρο της ζωής

Κάθε εποχή, κάθε περίοδος της πολιτισμικής μας εξέλιξης, αντικατοπτρίζεται στο θέατρο, όπως σε έναν καθρέφτη. Οι πιο όμορφες σκέψεις, όνειρα και ιδανικά, χρησιμοποιήσαν το θεατρικό σανίδι ως βήμα για να διακηρύξουν καινούργιες ή παλιές κοινωνικές, θρησκευτικές και ηθικές θεωρίες. Αλήθεια ποια τέχνη ή ποιος θεσμός έχει αντικατοπτρίσει την ψυχή και το μυαλό του ανθρώπου, πιο διεξοδικά και πιο πιστά από το θέατρο; Και ακόμη ποιος θεσμός έχει υπάρξει περισσότερο ανθρωποκεντρικός από το θέατρο; (Ενρεϊνον, et al., 2013:8).

Ο Nicolai Ενρεϊνον, Ρώσος σκηνοθέτης, θεατρικός συγγραφέας, μουσικός και θεωρητικός του θεάτρου, δεν έβλεπε το θέατρο απλά ως μια ανθρώπινη καλλιτεχνική δραστηριότητα που συμβαίνει σε ένα προκαθορισμένο τόπο και χρόνο με ηθοποιούς και θεατές, με φώτα και σκηνικά. Ο μελετητής εκφράζει την ιδέα ότι η ζωή είναι θέατρο, ιδέα που διακατέχει τις μελέτες του και φαίνεται να ακολουθεί την διάσημη σαιξπηρική φράση: «όλο ο κόσμος, μια σκηνή». Ο Ενρεϊνον (Everinov, et al., 2013:6) θεωρεί πολύ περιοριστική την έννοια του θεάτρου ως μια τέχνη που προσφέρει διασκέδαση, διδασκαλία ή κάτι άλλο. Όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος το θέατρο είναι πολύ ευρύτερο από τη θεατρική σκηνή. Είναι πολύ πιο πολύτιμο και αναγκαίο στους ανθρώπους από τα πιο υψηλά επιτεύγματα του σύγχρονου πολιτισμού. Μπορούμε να ζήσουμε χωρίς αυτά, κατά την άποψή του, όπως εξάλλου γινόταν εδώ και χιλιάδες χρόνια όπως γνωρίζουμε από την προϊστορία. Αλλά κανείς δεν μπόρεσε να ζήσει χωρίς το θέατρο όπως το αντιλαμβάνεται εκείνος. Εξηγεί την ανθρώπινη ύπαρξη και ανάπτυξη, ως την εκπλήρωση των αρχών της θεατρικότητας που είναι περισσότερο αληθινές και σημαντικές από τους κοινούς νόμους σύμφωνα με τους οποίους ζει η σύγχρονη κοινωνία. Το κριτήριο για τη θεατρικότητα είναι η επιθυμία για μεταμόρφωση η επιθυμία να γίνουμε κάτι άλλο. Αυτή η ανθρώπινη ανάγκη δεν ικανοποιεί αισθητικούς σκοπούς. Η θεατρικότητα σύμφωνα με τον Ενρεϊνον (Troshkina, 2015:156) είναι υποσυνείδητη, πάντα ακολουθεί τους ανθρώπους και εκφράζεται στο καθετί. Ο Ενρεϊνον, θεωρεί ότι το θέατρο αποτελεί μια ειδική καλλιτεχνική φόρμα που προκύπτει από την έμφυτη θεατρικότητα του ανθρώπου. Θεωρεί ότι ενώ στην θεατρικότητα της ζωής σκοπός του ανθρώπου είναι να φορέσει μια μάσκα και να υποδυθεί τον «άλλο», στη θεατρική τέχνη βασικός σκοπός είναι η αποκάλυψη του αληθινού εαυτού κι η συνειδητοποίηση αυτού που βρίσκεται μέσα στην ανθρώπινη φύση (Troshkina, o.p)

Οι μελέτες του πολυσχιδή και πολυτάλαντου θεωρητικού του θεάτρου που βρήκαν εφαρμογή στην ψυχοθεραπεία, επηρέασαν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος πάνω στο ένστικτο του μετασχηματισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς με βάση τη συμμετοχή του ατόμου σε θεατρικές και δραματικές δραστηριότητες (Τσιάρας, 2005:42) Οι μελέτες του επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στην σύνδεση της θεατρικότητας με τη φύση του ανθρώπου. Η θεατρικότητα προκύπτει ως μια έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει ότι η δύναμη της θεατρικής πράξης δεν περιορίζεται από τάσεις, από αισθητικές φόρμες, από εποχές, από καλλιτεχνικές μόδες. Φτάνει να εκφράζει την ανθρώπινη ύπαρξη. Το θέατρο είναι σημαντικό για τον άνθρωπο και όχι μόνο, ακόμα και τα ζώα εκφράζουν στοιχεία θεατρικότητας προκειμένου να ζευγαρώσουν ή να σωθούν από κάποια απειλή.

Αυτή η μεγάλη δύναμη της θεατρικότητας, η βαθιά ριζωμένη στην ανθρώπινη φύση και στη φύση εν γένει, είναι εξαιρετικά χρήσιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ίσως να μην έρχεται να διδάξει τα παιδιά με τον στερεότυπο τρόπο, αλλά να αναδειξεί και να κάνει συνειδητά όλα αυτά που το παιδί ήδη γνωρίζει για την ζωή.

3.2 Το Θέατρο στην εκπαίδευση

Η μελέτη του Αστέριου Τσιάρα (2005) για το θέατρο στην εκπαίδευση, δίνει πληροφορίες για τη θέση του θεάτρου και του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον συγγραφέα το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζεται με διάφορες μορφές ανάλογα με τη θέση που κατέχει το παιδί σε αυτή τη διαδικασία:

- Παιδικό θέατρο. Ως παιδικό θέατρο εννοούνται παραστάσεις προσαρμοσμένες στην αντιληπτική και συναισθηματική ικανότητα των παιδιών τις οποίες παρουσιάζουν θεατρικές ομάδες ενηλίκων με θεατές τα παιδιά (Τσιάρας, 2005).
- Σχολικό θέατρο. Πρόκειται για θεατρικές παραστάσεις που καθοδηγούνται πλήρως από κάποιον εκπαιδευτικό, συμμετέχουν τα ίδια τα παιδιά και απευθύνονται σε κοινό παιδιών και ενηλίκων. Στο ελληνικό σχολείο σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και οι σχολικές γιορτές για τις εθνικές επετείες, τη λήξη της σχολικής χρονιάς κ.τ.λ. (Τσιάρας, ό. π.)
- Το Θέατρο στην εκπαίδευση (Theatre in Education) πρόκειται για έναν όρο που εμφανίστηκε αρχικά στην Αγγλία το 1965. Αποτελεί την σύζευξη της εκπαίδευσης και του θεάτρου. Σύμφωνα με αυτή την πρακτική το θέατρο τίθεται στην υπηρεσία της εκπαίδευσης και στόχος είναι η μάθηση μέσω της πράξης. Μια ομάδα «θεατροπαιδαγωγών» σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης σχεδιάζουν διάφορες θεατρικές δράσεις που αποσκοπούν στην διδασκαλία θεμάτων από το αναλυτικό πρόγραμμα ή αφορούν θέματα ανάπτυξης της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών (Τσιάρας, ό. π.)
- Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education). Αποτελεί τον τόπο συνάντησης θεάτρου-παιδιών καθώς και την πρακτική άσκηση και έκφραση της παιδικής δημιουργικότητας. Στηρίζεται σε δύο παραδοχές: αφενός στο ότι τα παιδιά διαθέτουν όλες τις νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες προκειμένου να διδαχθούν την καλλιτεχνική γλώσσα του θεάτρου και αφετέρου το ότι το θέατρο αποτελεί μια ιδιαίτερα πλούσια και πολυσύνθετη τέχνη που ενεργοποιεί όλα τα επίπεδα της έκφρασης, την σωματική, διανοητική και συναισθηματική χωρίς να μπορεί να αποκοπεί σε μια από τις συνιστώσες του (Τσιάρας, ό. π.).

Οι μορφές του δράματος στην εκπαίδευση που δεν ενθαρρύνουν την ελεύθερη δημιουργική έκφραση των μαθητών και είναι απόλυτα καθοδηγούμενες από τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι σήμερα ιδιαίτερα δημοφιλείς στον κύκλο των θεωρητικών του θεάτρου. Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Dewey (1921:35) διατύπωσε την άποψη:

Η παλαιότερη εκπαίδευση μπορούμε να πούμε ότι θεωρούσε το κέντρο βάρους των παιδιών έξω από τα ίδια τα παιδιά. Μπορούσε να βρισκεται στον δάσκαλο, στο βιβλίο, οπουδήποτε αλλού εκτός από το να βρισκεται στα ένστικτα και τις δραστηριότητες των ίδιων των παιδιών[...]. Τώρα η αλλαγή στην εκπαίδευση σημαίνει την μετακίνηση αυτού του κέντρου βάρους [...] το παιδί νοείται ως ο ήλιος γύρω από τον οποίο γυρίζουν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, το επίκεντρο γύρω από το οποίο οργανώνονται. (η μτφρ. είναι της συγγραφέως)

Αυτή η νέα αντίληψη ενός συστήματος διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή αποτυπώθηκε στο χώρο της θεατρικής εκπαίδευσης μέσω του εκπαιδευτικού δράματος.

3.2.1 Το εκπαιδευτικό δράμα: καλλιεργώντας την ικανότητα για ενσυναίσθηση και κριτικό στοχασμό

Το εκπαιδευτικό δράμα ορίζεται ως «πράξη» αλλά και «υπαρξη» (Τσιάρας, 2005). «Το εκπαιδευτικό δράμα είναι τρόπος μάθησης, μια αυτόνομη μορφή τέχνης, μια σειρά παιχνιδιών και ασκήσεων, μια σειρά μεγάλων και μικρών παραστάσεων, ένα θεραπευτικό εργαλείο και μια συνεργατική μορφή παιχνιδιού» [Rose, Parks, Androes & McMahon (2000) όπ.ανάφ. στο Τσιάρας, 2005:20]

Πολλοί μελετητές του εκπαιδευτικού δράματος μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις πρόσθεσαν κάτι καινούργιο στις πρακτικές ή στη θεωρία του. Όπως προκύπτει οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στα κίνητρα για τη διεξαγωγή του δράματος, στο ρόλο του δασκάλου εμπνευστή και στη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας του. Όμως όλοι συγκλίνουν στα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος που είναι οι συμμετέχοντες σε αυτό, ο δάσκαλος εμπνευστής και ο δραματικός αυτοσχεδιασμός (Τσιάρας, 2005:32).

Μέσα στην εξελικτική πορεία του το εκπαιδευτικό δράμα, πέρασε από διαφορετικά στάδια τα οποία καθόρισαν σημαντικοί θεωρητικοί του θεάτρου αλλά και άλλων επιστημών και τεχνών που επηρέασαν και διαμόρφωσαν το πλαίσιο του. Μέχρι τον β' παγκόσμιο πόλεμο το θέατρο στην εκπαίδευση εννοούνταν ως η αναπαράσταση θεατρικών κειμένων επί της σκηνής από τα παιδιά. Τότε άρχισε μια καινούργια χρήση του δράματος ως μέσου μάθησης για τα παιδιά. Οι Harriet Finlay Jonson και ο Henry Cardwel Cook συνέδεσαν τη μάθηση με το δραματικό παιχνίδι (στο Τσιάρας, 2005). Μεταγενέστεροι μελετητές όπως ο Peter Slade, Brian Way, η Dorothy Heathcote, ο Gavin Bolton επηρεασμένοι από αυτή την τάση, έδωσαν περισσότερη έμφαση στην εκπαιδευτική αξία της διαδικασίας του δραματικού παιχνιδιού παρά στην θεατρική παράσταση (στο Τσιάρας, ό. π).

Ο Peter Slade με το έργο του *Child Drama* (1955) προσεγγίζει το δράμα ως μέσο καλλιέργειας του συναισθηματικού ελέγχου στο παιδί και της ικανότητας του να παρατηρεί να συνεργάζεται και να υπολογίζει τους άλλους (στο Τσιάρας, 2005: 24)

Τη θεωρία του Slade παραγκωνίζει ο Brian Way ο οποίος φαίνεται να τραβάει μια καθοριστική γραμμή ανάμεσα στο εκπαιδευτικό θέατρο και το θέατρο. Πιστεύει ο πυρήνας του εκπαιδευτικού θεάτρου είναι ο δάσκαλος-εμπνευστής ο οποίος ενθαρρύνει τα παιδιά μέσα από δραματικά παιχνίδια και ελεύθερη δραματική παρουσίαση ενός θέματος χωρίς να εστιάζει καθόλου στο αισθητικό αποτέλεσμα. Αποσυνδέει το εκπαιδευτικό δράμα από τη θεατρική παράσταση και την παρουσία κοινού. Φτάνει στο άκρο να θεωρεί ότι οι μικροί μαθητές δε θα έπρεπε να παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις ώστε να μην χάσουν τον αυθορμητισμό και την αυθεντικότητά τους. Το μοντέλο δράσης του Way περιλαμβάνει την αυτοσυγκέντρωση, τις αισθήσεις, τη φαντασία, τον προσωπικό εαυτό, την ομιλία, το συναίσθημα και τη νόηση. Το δραματικό υλικό σύμφωνα με τη θεωρία του πρέπει να αντλείται από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (Τσιάρας, 2005:27) Το εκπαιδευτικό θέατρο δεν προϋποθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες, ούτε την γνώση της θεατρικής γλώσσας.

Η βρετανίδα Dorothy Heathcote θεωρεί το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο μάθησης, έναν τρόπο καλλιέργειας της εσωτερικής ενόρασης στα παιδιά και βαθύτερης κατανόησης του κόσμου που ζουν. Είδε την αξία του δράματος στην τοποθέτηση του εμπλεκόμενου στη δραματική διαδικασία, στη θέση του άλλου και στην κατανόηση αυτής της θέσης. Το δράμα είναι από μόνο του μάθηση και σημαντικός είναι ο δάσκαλος σε «ρόλο» για την επιτυχή διεξαγωγή της δραματικής διαδικασίας. Σκοπός είναι σύμφωνα με την Heathcote είναι να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο αντανάκλασης και ανάλυσης της ανθρώπινης εμπειρίας και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη βίωση της στην πράξη. Βασικό εργαλείο στη μέθοδο της είναι ο αυτοσχεδιασμός (Τσιάρας, 2005:28). Ωστόσο η Heathcote πιστεύει

ότι για να μπορεί να στραφεί κανείς εντός πρέπει πρώτα να μπορεί να αντιληφθεί την εξωτερική πραγματικότητα. Δεν αφήνει αυτόματα στους μαθητές της το δικαίωμα να αυτο-εκφράζονται καθώς αυτό το δικαίωμα πρέπει να κερδηθεί. Οι μαθητές πρέπει να δουλέψουν για την αυτονομία τους: να βρουν την πηγή μέσα στο εαυτό τους ώστε να κερδίσουν δύναμη (Bolton, 1985). Όπως αναφέρει η Dorothy Heathcote (Wagner, 1999: 4) στο βιβλίο της “Drama as a learning medium”, το δράμα δεν είναι κάτι πολύ ξεχωριστό, αλλά μάλλον μια τεχνική που οι απλοί καθημερινοί άνθρωποι εφαρμόζουν συχνά ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν μια νέα εμπειρία που τους προκαλεί αναστάτωση. Πολύ συχνά πριν εκτεθούμε σε μια νέα εμπειρία που ας προκαλεί άγχος, συνηθίζουμε να κάνουμε πρόβα μέσα στο μυαλό μας. Την δραματοποιούμε και εν ολίγοις αυτό μας βοηθά να ανακαλύψουμε την αίσθηση της εμπειρίας πριν τη ζήσουμε ώστε να καταπολεμήσουμε την ανησυχία και να επιτύχουμε τον έλεγχο της κατάστασης. Αυτή η έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου, τον βοηθά να ξεπεράσει μια τραυματική εμπειρία: όταν ξαναζούμε το σοκ που μας προκάλεσε και επαναφέροντας στη σκέψη μας τις λεπτομέρειες αρχίζουμε να υποβαθμίζουμε το γεγονός στο σημείο που γίνεται πλέον μια πραγματικότητα που μπορούμε να αντέξουμε ψυχολογικά. Η δραματοποίηση της εμπειρίας έχει επιτύχει τον στόχο της να αποκρυσταλλώσει μια περιοχή της εμπειρίας η οποία ήταν πολύ αγχωτική για να μπορεί να είναι αποδεκτή. Με αυτόν τον τρόπο η Heathcote συνδέει τη δραματική διαδικασία με την ψυχοθεραπεία και το ψυχόδραμα.

Ακολουθώντας τη γραμμή της Heathcote, ο Gavin Bolton προσέγγισε το δράμα ως μέσο μάθησης για τα παιδιά. Θεωρεί τη δραματική μέθοδο κατάλληλη για τη διδασκαλία σχολικών μαθημάτων με περιεχόμενο που σχετίζεται με κοινωνικά, ηθικά και ιστορικά θέματα. Ο Bolton ενδιαφέρθηκε περισσότερο για μια ενσυνείδητη αντανάκλαση της δραματικής εμπειρίας που προάγει τη μάθηση (Τσιάρας, 2005:38) Αυτή η θεωρία του Bolton βρήκε απέναντι της άλλους θεωρητικούς του θεάτρου όπως ο David Hornbrook. Εξέφρασε στο έργο του Education and Dramatic Art (1998: 138-139) την άποψη ότι η δραματική τέχνη δε θα πρέπει να απομονωθεί από τις άλλες μορφές τέχνης στη σχολική κοινότητα αλλά να υπάρχει συνεργασία και ανατροφοδότηση μέσα από τον συγκερασμό των τεχνών. Η δραματική διαδικασία σύμφωνα με τον Hornbrook όταν εξαντλείται αποκλειστικά μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας οδηγεί τον θεατρολόγο σε απομόνωση μέσα στην σχολική μονάδα. Δεν μπορεί να προβάλλει την δουλειά του και να εισπράξει την εκτίμηση που του αναλογεί για το έργο του. Θεωρεί ότι η θεατρική παράσταση είναι το κλειδί της δραματικής τέχνης και επιπλέον επιτρέπει στον δάσκαλο της θεατρικής αγωγής να ξεπροβάλλει από το παρασκήνιο, να κερδίσει την εκτίμηση του κοινού ώστε η δουλειά που έχει γίνει ήδη μέσα στις κλειστές πόρτες της αίθουσας διδασκαλίας, να γίνει ένα στοιχείο της δραματικής εμπειρίας που όλα τα παιδιά του σχολείου μπορούν να γευτούν μέσω της θεατρικής παράστασης. Ο Hornbrook πιστεύει ότι η θεωρία του Drama-in-Education, υπονομεύει την αυτονομία του θεάτρου ως τέχνη (Hornbrook, 1985: 139). Ο Bolton, αντικρούοντας τα επιχειρήματα του Hornbrook σημειώνει ότι το θέατρο ως μαθησιακό εργαλείο δεν αποκλείει την πρόσληψή του ως αυτόνομη μορφή Τέχνης τα μυστικά της οποίας μαθαίνουν οι μαθητές (Τσιάρας, 2005:30). Η θεωρητική αυτή διαμάχη ακόμη καλά κρατεί, ωστόσο μέχρι τώρα οι θεωρίες της Heathcote και του Bolton, είχαν την ευρύτερη αποδοχή.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω είναι ξεκάθαρο ότι όλες οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού δράματος ασχολούνται με την αυτεπίγνωση, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της βαθύτερης κατανόηση του κόσμου που μας περιβάλλει. Καλλιεργεί τις ικανότητες των παιδιών σε γνωστικό, φαντασιακό, αισθητικό και συναισθηματικό επίπεδο μέσα από τη χρήση του σώματος, των αισθήσεων και της νόησης. Οι ασκήσεις αυτοσχεδιασμού βρίσκονται στην καρδιά της δραματικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2005) η προσέγγιση της βαθύτερης αλήθειας προϋποθέτει την διερεύνηση των δραματικών χαρακτήρων, την αναζήτηση κινήτρων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους και η πρόβλεψη της αντίδρασής τους σε συγκεκριμένες προβληματικές καταστάσεις. Η

συμμετοχή στις δραματικές δραστηριότητες συνδέει τη φαντασία των μαθητών με τη δράση στο χώρο. Στην διαδικασία της μάθησης ό,τι διδάσκεται μέσω του δράματος κατανοείται πλήρως. Σε αυτό συνδράμει η νοητική και συναισθηματική κατάσταση του μαθητή στη διάρκεια των δραματικών δραστηριοτήτων (Τσιάρας, ό. π).

Σημαντικό ρόλο στη δραματική διαδικασία κατέχει ο δάσκαλος -εμπνευστής ο οποίος πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργεί ένα περιβάλλον δημιουργικής άνεσης όπου ο μαθητής μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα. Ο δάσκαλος - εμπνευστής θα πρέπει να διαθέτει ένα συνδυασμό ικανοτήτων που σχετίζονται με την προσωπικότητα του αλλά και την εκπαίδευσή του. Θα πρέπει να μπορεί να καθοδηγεί χωρίς να επιβάλλει, να είναι προσαρμοστικός και επινοητικός, να εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια στους μαθητές του. Έτσι μπορούν να καμφθούν σταδιακά οι αντιστάσεις και οι άμυνες που πολλές φορές προβάλλουν οι μαθητές μέχρι να αφεθούν στη νέα εμπειρία, στη δοκιμή, στην εξερεύνηση του εαυτού τους και ταυτόχρονα στην έκθεση αυτών των στοιχείων μπροστά σε ένα μικρό ή μεγαλύτερο κοινό, χωρίς να διακυβεύεται η συναισθηματική τους ασφάλεια.

3.2.2 Διεπιστημονική επίδραση στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού δράματος

Η αξία του δράματος στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο τονίστηκε από ερευνητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (Τσιάρας, 2005). Οι πειραματισμοί στο χώρο του θεάτρου, η ψυχολογική μελέτη του δραματικού παιχνιδιού, το ψυχόδραμα του Moreno, το δραματουργικό μοντέλο στην κοινωνιολογία, και άλλες θεωρίες επηρέασαν την εξέλιξη και τη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού δράματος. Αυτό που γίνεται φανερό μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις είναι ότι όλες στοχεύουν στην καλλιέργεια ικανοτήτων μέσω των οποίων οι μαθητές θα γνωρίσουν τον εαυτό τους, τον άλλο, την κοινωνία με τρόπο βαθύ και ουσιαστικό.

Οι πειραματισμοί στο θέατρο επίδρασαν σημαντικά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού δράματος. Σημαντική είναι η επίδραση της μεθόδου Stanislavski, η οποία ασχολείται με τον τρόπο που ο ηθοποιός έρχεται σε επαφή με τα δικά του συναισθήματα, την ανάδυση αυτών των συναισθημάτων από το υποσυνείδητο για την ρεαλιστική απόδοση ενός ρόλου. Το σημαντικό σ' αυτή τη διαδικασία βρίσκεται στην ενσυναίσθηση (Τσιάρας, 2005: 53). Ο ηθοποιός προσπαθεί να βιώσει τα συναισθήματα κάποιου άλλου, να ταυτιστεί με την συναισθηματική κατάσταση κάποιου δραματικού προσώπου ανακαλώντας δικά του συναισθήματα μέσω μιας ασυνείδητης συναισθηματικής μνήμης που έρχεται στην επιφάνεια. Όσο πιο πιστικός είναι στην απόδοση του συναισθήματος, τόσο περισσότερο δίνεται η δυνατότητα στο κοινό να συνδεθεί με τον ηθοποιό μέσω των ψυχολογικών διεργασιών της ενσυναίσθησης, της προβολής και της ταύτισης.

Στον αντίποδα αυτής της μεθόδου που στοχεύει στην ταύτιση των θεατών και την ενσυναίσθηση, βρίσκεται το πολιτικό θέατρο του Brecht και Boal (Τσιάρας, 2005:54) όπου στόχος είναι ο ηθοποιός να κρατήσει μια απόσταση από τον δραματικό χαρακτήρα και το κοινό, να παραμείνει ένας αναγνώστης του ρόλου κάνοντας κρίσεις και σχόλια για το έργο. Έτσι το κοινό παραμένει άγρυπνο, στοχαστικό και με κριτική διάθεση απέναντι στα θέματα που αναδύονται μέσα στο έργο. Ο Boal μέσω του πολιτικού θεάτρου είχε στόχο να βοηθήσει τα άτομα να αλλάξουν τη ζωή τους. Είδε το δράμα ως μέσο για την αλλαγή της ζωής των ανθρώπων και τη θεατρική παράσταση ως εργαλείο πρόκλησης και κοινωνικής επανάστασης (Τσιάρας, 2005: 55).

Οι θεωρίες αυτές επηρέασαν το εκπαιδευτικό δράμα στο θέμα της αλλαγής που επέρχεται στους συμμετέχοντες σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η αντανάκλαση της προσωπικής εμπειρίας στο δραματικό παιχνίδι οδηγεί σε εσωτερικές αλλαγές το άτομο και ειδικά τα παιδιά.

Η ψυχοθεραπεία χρησιμοποιεί το δράμα ως θεραπευτικό εργαλείο. Ο Nikolai Evreinov (1927) είδαμε σε προηγούμενη ενότητα ότι θεωρούσε το δράμα μια έμφυτη αναγκαιότητα του ανθρώπου. Είναι από τους πρώτους που συσχέτισε την ψυχοθεραπεία με το θέατρο. Γι' αυτό το λόγο δεν έδινε τόση σημασία στο τελικό προϊόν μιας παράστασης αλλά στις εσωτερικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη θεατρική δράση του ατόμου (Τσιάρας, 2005:55) Ο Evreinov βλέπει στο θέατρο μια δυνατότητα θεραπείας για το κοινό και τους ηθοποιούς. Τον μετασχηματισμό του ατόμου, τον αντιλαμβάνεται ως την επιθυμία του να γίνει κάτι διαφορετικό. Βλέπει τον προσωπικό εαυτό ως μια δραματική διαλεκτική του «Εγώ» με ένα άλλο «Εγώ». Μέσα από το δεύτερο «εγώ» μπορεί το άτομο να απελευθερωθεί, να κινηθεί σε έναν άλλο κόσμο που δημιουργήθηκε μέσα από τη δραματική διαδικασία. Μέσα σε αυτή την εμπειρία το άτομο νοηματοδοτεί τον κόσμο με τρόπο διαφορετικό και μετασχηματίζει τη ζωή του. Μπορεί να οραματιστεί τον εαυτό του αλλαγμένο και μέσα από την προσωπική αλλαγή να επιλέξει τον ρόλο που επιθυμεί να παίζει στη ζωή του (Τσιάρας, 2005: 56). Στο τέλος της δεκαετίας του 1920 ο Vladimir Iljine χρησιμοποίησε τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό για ομαδική θεραπεία. Ανέπτυξε την ιδέα για την πρακτική των ασκήσεων ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων σε θεατρικές δραστηριότητες. Στόχος αυτών των ασκήσεων ήταν η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της εκφραστικότητας, της επικοινωνίας αλλά και η χρησιμοποίηση της φωνής και του σώματος καθώς θεωρούσε το σώμα ουσιαστικό μέσο έκφρασης και διεύρυνσης του συναισθήματος. Ιδιαίτερη σημασία στη μεθοδολογία του Iljine έπαιζε η συζήτηση που είχε στόχο την αντανάκλαση της εμπειρίας στο τέλος των δραματικών δραστηριοτήτων. Η αντανάκλαση της δραματικής εμπειρίας έδινε στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να συσχετίσουν το δραματικό σενάριο με προσωπικά βιώματα. Με αυτό το τρόπο οδηγούνταν στην ενόραση του εαυτού και των προσωπικών προβλημάτων, έτσι ώστε τα καταπιεσμένα συναισθήματα μπορούσαν πλέον να εκφραστούν και να συζητηθούν(Τσιάρας, 2005: 58) Ο J.L.Moreno το 1922 ίδρυσε το θέατρο του αυθορμητισμού, ένα θέατρο όπου οι θεατές έπαιζαν αυτοσχεδιάζοντας ιστορίες στο κοινό ή κοινωνικά θέματα της καθημερινότητας, το γνωστό playback theatre. Διαπίστωσε τη θεραπευτική αξία της δράσης και εμπνεύστηκε τις βασικές τεχνικές της θεραπευτικής μεθόδου που αργότερα αποκάλεσε «ψυχόδραμα» δηλαδή δράση της ψυχής. Οι φιλόσοφοι που επηρέασαν τον Moreno είναι ο Σωκράτης, ο Δάντης, ο Kierkegaard και ο Nietzsche. Από αυτές τις φιλοσοφικές ρίζες ο Moreno, αναγνώρισε την πρωταρχική αξία της αυθεντικής επαφής και διατύπωσε την άποψη ότι η ανθρώπινη ζωή εξελίσσεται βάση της ομάδας στην οποία ο καθένας ζει και δρα (Γιόγιακα, 2014). Όλες οι ψυχοδραματικές θεωρίες, παρά τις διαφορές τους κυρίως ως προς την χρήση του δραματικού παιχνιδιού ως θεραπευτικό εργαλείο, συγκλίνουν στην αποδοχή της επίδρασης της δραματικής αναπαράστασης στην έκφραση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού (Σαρής 1995:22). Τα παιδιά μπορούν να εκφράζουν έντονα συναισθήματα χωρίς να βάλουν κατά του εαυτού τους ή των άλλων. Αναπαριστώντας κι επαναλαμβάνοντας τα γεγονότα με τη συμβολική τους μορφή παίζοντας δραματικά τα αισθήματα και τις φαντασιώσεις τους, τα παιδιά συμβιβάζονται και επιτυγχάνουν μια αίσθηση κυριαρχίας (Erikson, 1993:209 στο Τσιάρας, 2005). Η απελευθέρωση από εσωτερικές ανησυχίες, με τη συμμετοχή τους στο συμβολικό παιχνίδι, αποκαθιστά την συναισθηματική αρμονία και βοηθάει το παιδί να αντιμετωπίσει τις αντίστοιχες περιστάσεις στην πραγματικότητα (Τσιάρας, 2005:83).

Την αξία του δραματικού παιχνιδιού στο πεδίο της μάθησης αναγνωρίζουν δύο σημαντικοί μελετητές των θεωριών της γνώσης, Piaget και Vygotsky αν και το προσεγγίζουν από μια αντίθετη οπτική. Για τον Piaget το συμβολικό παιχνίδι επηρεάζει τις γνωστικές δομές του παιδιού και τη δυναμική αλληλεπίδραση δύο κατηγοριών διανοητικής προσαρμογής: της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης.

Στη λειτουργία της αφομοίωσης που είναι κυρίαρχη στο παιδικό παιχνίδι, το παιδί υποτάσσει ή μετασχηματίζει την πραγματικότητα σε δικά του σχήματα και με τη λειτουργία της συμμόρφωσης κατευθύνει τις νοητικές του δομές να συναντήσουν την πραγματικότητα (Τσιάρας, 2005:59) Ο Vygotsky προσεγγίζει το συμβολικό παιχνίδι από την απέναντι πλευρά.: όχι από την προσωπική αντίληψη του κόσμου αλλά από την κοινωνική αντίληψη: αναζητά τις κοινωνικογενετικές ρίζες του συμβολικού παιχνιδιού. Υποκαταστάσεις, νοήματα του κόσμου, και μετονομασίες στηρίζουν την κριτική σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι της προσποίησης και την απόκτηση γλώσσας, καθώς το συμβολικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Vygotsky, συγκροτεί μια ζώνη ευρύτερης νοητικής ανάπτυξης για το παιδί (Τσιάρας, 2005: 60).

Αντίθετα από τον δομικό προσανατολισμό της Ψυχολογίας το δραματουργικό μοντέλο στη θεώρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς δίνει έμφαση στην ανθρώπινη ομαδική αλληλεπίδραση σύμφωνα με τους Burke και Goffman. Η ατομικότητα κατανοείται ως ένα κοινωνικό και όχι ως ένα ψυχολογικό φαινόμενο. Οι δύο μελετητές προώθησαν την ιδέα ότι η ανθρώπινη δράση και αλληλεπίδραση περιγράφονταν καλύτερα μέσα από το δράμα. Κατά κάποιον τρόπο η προσέγγιση αυτή θεωρεί τη ζωή ως μια μορφή θεάτρου και το δράμα ως ένας τρόπος κατανόησης της ζωής. Τα άτομα εννοούνται ως ηθοποιοί και ο τρόπος που σχετίζονται μεταξύ τους κατανοείται με θεατρικούς όρους. Ο Goffman θεωρεί ότι οι άνθρωποι ενδιαφέρονται να αποκαλύπτουν τον εαυτό τους όσο και να τον αποκρύπτουν. Το δραματουργικό μοντέλο σε ένα επίπεδο σχεδιάζει μια αναλογία ανάμεσα στο θέατρο και τη ζωή δημιουργώντας έναν διανοητικό κρίκο. Σε ένα άλλο επίπεδο το άτομο φαίνεται να λειτουργεί μέσω της λειτουργίας και διαπραγμάτευση των «ρόλων» (Τσιάρας, 2005).

Η έννοια των ρόλων ερμηνεύτηκε από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις. Χρησιμοποιήθηκε ως τρόπος περιγραφής της προσωπικής ταυτότητας αλλά και ως αναπαράσταση ενός δραματικού χαρακτήρα. Ο Moreno συνέδεσε την ανάδυση του εαυτού με το παιχνίδι του ρόλου και αναγνώρισε τρεις τύπους: τον ψυχοσωματικό, τον κοινωνικό και τον ψυχοδραματικό. Οι σωματικοί ρόλοι συνδέονται με βασικές λειτουργίες διατήρησης του ατόμου στη ζωή, οι κοινωνικοί ρόλοι συνδέονται με κοινωνικές δραστηριότητες του ατόμου και οι ψυχοδραματικοί ρόλοι αφορούν στη φαντασία και την εσωτερική ζωή του ατόμου (Moreno, 1962:253 στο Τσιάρας, 2005). Ως *ταύτιση* ή εναγκαλισμός του ρόλου εννοείται η συναισθηματική απορρόφηση του ατόμου στο ρόλο που υποδύεται (Goffman, 1957). Ως *αποστασιοποίηση* εννοείται η αποξένωση του ατόμου από τον ρόλο που υποδύεται. Η απόσταση από το ρόλο βοηθάει στη επαύξηση της συνείδησης του ατόμου και προϋποθέτει τη φάση της ταύτισης (Τσιάρας, 2005: 73). Σε κάποιες περιπτώσεις στη θεατρική πράξη ο σκοπός είναι η πλήρης ταύτιση του ηθοποιού με το ρόλο (μέθοδος Stanislavski) και σε κάποιες άλλες η αποστασιοποίηση δηλαδή η λογική προσέγγιση τόσο για τον ηθοποιό όσο και για τους θεατές. Ο βαθμός και η ποιότητα της «ταύτισης» του παιδιού στο δραματικό παιχνίδι καθορίζουν τη δυνατότητα αφαίρεσης από την πραγματικότητα μιας αλήθειας για το σκοπό της δραματικής αναπαράστασης. Μέσα από το παιχνίδι του ρόλου το παιδί ισορροπεί σε καταστάσεις απορρόφησης και αποστασιοποίησης από αυτόν. Σύμφωνα με τον Goffman (στο Τσιάρας, 2005: 74) το παιδί μέσα από το παιχνίδι παρουσιάζει τον εαυτό του σε διαφορετικές καταστάσεις, μια διαδικασία απαραίτητη για τον αυτοπροσδιορισμό του σε μελλοντικές πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις.

Συμπεράσματα

Αν θα έπρεπε να συνοψίσει κανείς τα παραπάνω θα έλεγε ότι το θέατρο δεν είναι απλά μια τέχνη. Η θεατρικότητα βρίσκεται έμφυτη στον άνθρωπο και εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους, ένας από

αυτούς είναι το θέατρο. Η δραματική διαδικασία θεωρήθηκε σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο από την εποχής της Ελληνικής Αρχαιότητας ωστόσο άρχισε να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα με συστηματικό τρόπο από τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα και μετά. Υπήρξαν πολλές διαφορετικές θεωρίες για τον ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση με επικρατέστερη την θεωρία του εκπαιδευτικού δράματος (Drama in Education). Σημαντικά στοιχεία αυτής της προσέγγισης είναι ο ρόλος του δασκάλου-εμπυχωτή, οι δραματικοί αυτοσχεδιασμοί και οι συμμετέχοντες σε αυτό - δηλαδή οι μαθητές. Το εκπαιδευτικό δράμα ενεργοποιεί την συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των μαθητών, την χρήση του σώματος, τη δημιουργική και φαντασιακή σκέψη. Το θέατρο παρόλο που έχει χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, αποτελεί μάθηση από τη φύση του. Μέσω του συμβολικού παιχνιδιού τα παιδιά αναπαριστούν την πραγματικότητα, εξερευνούν την έννοια της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, κατανοούν την έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Κατακτούν την αυτεπίγνωση, αναπτύσσουν την ενσυναισθητική οξυδέρκεια μέσω της διαδικασίας της ταύτισης τους με ένα δραματικό ρόλο είτε από τη θέση του ηθοποιού είτε από τη θέση του κοινού. Μέσα από την τεχνική του δραματικού αυτοσχεδιασμού τα παιδιά απελευθερώνονται από ανησυχίες, φόβους, καταπιεσμένα συναισθήματα αποκαθιστώντας την συναισθηματική τους αρμονία. Ταυτόχρονα όμως μέσω της τεχνικής της αποξένωσης - αποστασιοποίησης από τον ρόλο, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τη στοχαστική ικανότητα. Προετοιμάζονται μέσα από το συμβολικό παιχνίδι να αντιμετωπίσουν προσωπικές ή κοινωνικές καταστάσεις που πιθανά να συναντήσουν κάποια στιγμή στην πραγματικότητα ή να κατακτήσουν νοητικά και συναισθηματικά καταστάσεις που ήδη βιώνουν - έτσι μπορούν να τις υποτάξουν και να τις χειριστούν αποτελεσματικά.

Το εκπαιδευτικό δράμα διαμόρφωσε τις πρακτικές του μέσα από τους πειραματισμούς στο θέατρο αλλά και μέσα από θεωρίες διαφόρων επιστημών που χρησιμοποίησαν τη δραματουργική διαδικασία ως μέσο ψυχοθεραπείας, μάθησης, ακόμα και κοινωνικών επαναστάσεων. Πέρα όμως από όλα το δράμα αποτελεί μια αυτόνομη μορφή τέχνης, μια πολύπλευρη και πολύ-επίπεδη τέχνη, που έχει τη δική της καλλιτεχνική γλώσσα και τεχνικές που τα παιδιά είναι σε θέση να διδαχτούν και να εκφράσουν. Ωστόσο ένα βασικό θέμα και σημείο τριβής των θεωρητικών του εκπαιδευτικού δράματος είναι κατά πόσον είναι απαραίτητη η θεατρική παράσταση ως ολοκλήρωση της διαδικασίας. Πολλοί από τους θεωρητικούς θεωρούν ότι η αξία του εκπαιδευτικού δράματος εξαντλείται στην ίδια την δραματουργική διαδικασία που αναπτύσσεται στις κλειστές αίθουσες διδασκαλίας μακριά από την παρουσία του κοινού. Το αισθητικό αποτέλεσμα θεωρείται δευτερεύον. Σε αντίθεση με την τέχνη του θεάτρου που δεν εννοείται χωρίς το στοιχείο της παράστασης και τη συμμετοχή του κοινού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Το Αρχαίο Δράμα στην μαθησιακή διαδικασία. Στοιχεία αρχαίου δράματος στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4.1 Αθηναϊκή Τραγωδία: εκπαιδεύοντας τον Αθηναίο Πολίτη

Το θέατρο και η εκπαίδευση έχουν μια μακράιωνη παράλληλη πορεία. Μέχρι ώρας εξετάστηκαν οι θεωρίες της μάθησης και οι σύγχρονοι δεσμοί της μαθησιακής διαδικασίας με την τέχνη και ιδιαίτερα με τη δραματική τέχνη. Κανένας πολιτισμός δεν ύμνησε περισσότερο το θέατρο από την Δημοκρατική Αθήνα του 5^{ου} αιώνα π.Χ. Σύμφωνα με τον Cartledge (2012:7) «ο πολιτισμός της Αθήνας ενδέχεται να ερμηνευτεί με γόνιμο τρόπο ως πολιτισμός παραστάσεων». Οι αρχαίες τραγωδίες ήταν βαθιά συνδεδεμένες με τους θεσμούς και τις λειτουργίες της πόλης. Παρουσιάζονταν στο πλαίσιο των θρησκευτικών τελετών που τιμούσαν μια από τις μορφές με τις οποίες εμφανιζόταν εκείνος «ο «ασύλληπτος» κι «ακαταγώνιστος» Θεός ο Διόνυσος. «Οι γιορτές και κυρίως οι θεατρικές γιορτές του Διονύσου χρησίμευαν περαιτέρω ως μέσο για να οριστεί η ταυτότητα του Αθηναίου Πολίτη...» (Cartledge 2012:8). Η αθηναϊκή τραγωδία ήταν «πολιτική» από πολλές απόψεις. Ο αθηναϊκός τρόπος ζωής θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως «ένας τρόπος εκπαίδευσης όλης της Ελλάδας» σύμφωνα με τον *Επιτάφιο του Περικλή* στον Θουκυδίδη. Η συμμετοχή στη δημοκρατική διαδικασία με την έννοια του «να παρευρίσκεται κανείς ως ακροατής σε έναν τέτοιο δημόσιο πολιτικό λόγο εκλαμβάνόταν ως τρόπος εκπαίδευσης των Αθηναίων πολιτών οι περισσότεροι εκ των οποίων δεν είχαν τυπική σχολική εκπαίδευση στην παιδική τους ηλικία...» πέρα από τις βασικές γνώσεις στα γράμματα, την αριθμητική κι τη μουσική. Το θέατρο ήταν ένας τρόπος να μνηθούν αυτοί οι πολίτες στις λειτουργίες της πόλης, στις μαζικές συνελεύσεις και τις ανοιχτές συζητήσεις μεταξύ ίσων (Cartledge 2012:8). Παρόλα αυτά πολύ σπάνια εκπροσωπείται ο Αθηναίος πολίτης στον χορό της τραγωδίας. Η χαρακτηριστική μέθοδος διδασκαλίας μέσω της τραγωδίας «βασιζόταν στην σύγκριση παρόμοιων καταστάσεων ήταν έμμεση και υπαινικτική» (Cartledge 2012:27). «Οι αθηναϊκές τραγωδίες δεν αντικατόπτριζαν πάντοτε μόνο προϋπάρχουσες ηθικές και πολιτικές ιδέες αλλά προπορεύονταν από τη σκέψη της εποχής τους διερευνώντας ή ορίζοντας ως προβλήματα τις πρακτικές και θεωρητικές δυνατότητες» (Cartledge 2012:30). Ακόμα κι αν παρέμεναν μέσα στα πλαίσια «της παραδεδομένης σοφίας και της συμβατικής ευσέβειας» σκοπός ήταν να τις διερευνήσουν και να τις αμφισβητήσουν βαθύτερα.

Το είδος εκείνο της τραγωδίας που προκαλεί προβληματισμό προσφέρει το καλύτερο πεδίο συζήτησης για την κατανόηση του δημόσιου παιδαγωγικού ρόλου των τραγικών ποιητών ως πολιτικών δασκάλων[...] Η εμπειρία αυτού του είδους της τραγωδίας που προχωρούσε σε διερεύνηση και προκαλούσε προβληματισμό θεωρούνταν ότι συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας κοινότητας με καλύτερη ενημέρωση και βαθύτερη αυτογνωσία και κατά περιόδους στην πολιτική τους συγκρότηση. Για αυτό το λόγο αυτό αλλά και για ψυχαγωγικούς λόγους, κατά μία έννοια, η τραγωδία είχε τη δημόσια και ολόψυχη υποστήριξη των Αθηναίων (Cartledge 2012:30-31).

Ένα από τα παράδοξα που προκύπτουν για την αθηναϊκή δημοκρατία από μαρτυρίες, σύμφωνα με τον Cartledge (2012) είναι ότι οι ευφραδέστεροι θεωρητικοί και σχολιαστές αυτής τη περιόδου ήταν σχεδόν όλοι εχθροί της δημοκρατίας εκ πεποιθήσεως (Cartledge 2012:11). Ένας από τους πιο σκληροπυρηνικούς επικριτές της δημοκρατίας υπήρξε ο Πλάτωνας, ο οποίος όσο κι αν δεν το ήθελε ξέροντας όμως ότι δεν μπορούσε να το αποφύγει, απαίτησε φόρο τιμής στην αξία που είχε το θέατρο της αθηναϊκής δημοκρατίας για την πολιτική και πολιτιστική ζωή της πόλης (Cartledge ό. π.). Στο τελευταίο έργο τους στους *Νόμους* τους οποίους ονομάζει ειρωνικά «κάλλιστο» είδος τραγωδίας, επινοεί τον όρο *θεατροκρατία* για να υποδηλώσει την υπέρτατη εξουσία του θεατρικού κοινού, τη δικτατορία της μάζας των φτωχών Αθηναίων πολιτών οι οποίοι αποτελούσαν την πλειονότητα των θεατών του θεάτρου και το πολιτικό σώμα της αθηναϊκής δημοκρατίας (Cartledge 2012:11).

4.2 Το θέατρο της αρχαιότητας στο Ελληνικό σχολείο. Η σχετική ύλη ως την Δ΄ Δημοτικού.

Μετά τον πελοποννησιακό πόλεμο η αθηναϊκή τραγωδία δεν κατάφερε να ανακτήσει τη θέση που κατείχε στη ζωή της πόλης κράτους του 5^{ου} αιώνα. Μετά τη ρωμαϊκή περίοδο για αρκετούς αιώνες ως το 1585 μ.Χ. που παρουσιάστηκε ο Οιδίποδας Τύραννος του Σοφοκλή στη Βιτσέντσα της Ιταλίας, δεν ανέβαιναν παραστάσεις αρχαίου δράματος – ακόμα κι αυτή η παράσταση υπήρξε ένα μεμονωμένο γεγονός. Παρόλα αυτά η αρχαία τραγωδία άσκησε μεγάλη επίδραση στη νεότερη δυτική λογοτεχνία (Burian, 2012: 343-344). Αυτό το γεγονός προκαλεί εντύπωση εάν αναλογιστεί κανείς πόσο σπάνια ανέβαιναν παραστάσεις αρχαίου δράματος μέχρι και πριν μερικές δεκαετίες. Η μεγαλύτερη επίδραση της τραγωδίας τους τελευταίους 5 αιώνες, ήταν μέσω της διασκευής αρχαίων μύθων με στόχο τη δημιουργία ενός νέου σώματος δραματικών κειμένων τα οποία αντλούσαν τα θέματα τους από ιστορικές και μυθολογικές παραδόσεις χωρίς όμως να συνδέονται -πολλά από αυτά- βαθύτερα με το είδος της τραγωδίας (Burian, 2012, ό. π). Λατινικές μεταφράσεις των αρχαίων κειμένων άρχισαν να κυκλοφορούν από τον 16^ο αιώνα.

Η πρόσληψη της αρχαίας τραγωδίας ως φιλολογικού κειμένου φαίνεται να είναι η περισσότερο δημοφιλής, μέχρι τις μέρες μας, στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο αυτή είναι μια περιοριστική και στενή προσέγγιση του αρχαίου δράματος το οποίο δημιουργήθηκε με σκοπό να παρασταθεί μπροστά στο κοινό και όχι ως ανάγνωσμα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα στοιχεία του αρχαίου δράματος είναι πολύ λιγότερα και αυτά καθαρά πληροφοριακού χαρακτήρα.

Σε μια επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων των τάξεων ως την Δ δημοτικού διαπιστώνει κανείς την ύπαρξη κάποιων στοιχείων του αρχαίου θεάτρου μέσω των μαθημάτων στις γλώσσας, της ιστορίας και της μελέτης περιβάλλοντος.

4.2.1 Το αρχαίο θέατρο στα σχολικά εγχειρίδια της Γ τάξης

Ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το θέατρο στην αρχαιότητα βρίσκει κανείς στο μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος (Κοκκότας, Αλεξόπουλος, Μαλαμίτσα, Μαντάς, Παλαμαρά & Παναγιωτάκη χ. η.) στην 7^η ενότητα, κεφάλαιο 2 σ.σ. 112-113. Οι πληροφορίες που δίνονται αφορούν στον χώρο του Θεάτρου ως οικοδομήματος και απεικονίζονται τα αρχαία θέατρα της Δωδώνης και της Επιδαύρου. Αναφέρονται τα μέρη του θεάτρου, η ορχήστρα και το κοίλον, η αμφίεση των ηθοποιών με μάσκες και κοθόρνους, το εκκύκλημα, οι χαρώνιες κλίμακες, ο γερανός. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν χρησιμοποιείται η επίσημη ορολογία για τα θεατρικά μηχανήματα. Ενδιαφέρουσες είναι οι ερωτήσεις

προς συζήτηση που τίθενται στο τέλος του κειμένου για τη σύνδεση των θεατρικών χώρων με τους ναούς και τα στάδια των αρχαίων ελληνικών πόλεων και εν συνεχεία η σύγκριση τους με τα σύγχρονα θεατρικά οικοδομήματα.

Το αρχαίο θέατρο στα σχολικά εγχειρίδια της Δ τάξης

Στο βιβλίο μαθητή της γλώσσας (Διακογιώργη, Μπαρής, Στεργιόπουλος & Τσιλιγκιριάν, χ. η.) στο β τεύχος ενότητα 9, σ.σ. 66-67 υπάρχει μια ιστορία κόμικ, που αφορά στο αρχαίο θέατρο με τίτλο *Όρνιθες* (Αποστολίδης & Ακοκαλίδης, 1999). Το συγκεκριμένο κείμενο αφορά στον χώρο των θεατών και την προσέλευση τους μια μέρα των δραματικών αγώνων στο χώρο του θεάτρου του Διονύσου.

Στη Μελέτη Περιβάλλοντος στο βιβλίο του μαθητή (Κόκκοτας, Αλεξόπουλος, Μαλαμίτσα, Παλαμαρά, Παναγιωτάκη & Πηλιουράς, χ. η) στην ενότητα 2 κεφάλαιο 1 σελ.39, υπάρχει μια αναπαράσταση ενός αρχαιοελληνικού αμφιθεάτρου και υποβάλλεται μια ερώτηση στο τέλος της ενότητας που καλεί τους μαθητές να συγκρίνουν τα αρχιτεκτονικά στοιχεία του αρχαίου θεάτρου με το σύγχρονο.

Στο βιβλίο της ιστορίας (Κατσουλάκος, Καρυώτη, Λένα & Κατσαρού, χ. η.) στο κεφάλαιο 24, σ.σ. 75-76, γίνεται αναφορά για την άνθιση του θεάτρου κατά την περίοδο της διακυβέρνησης του Περικλή. Αναφέρεται στην χωροταξική τοποθέτηση του θεατρικού χώρου στις πλαγιές των λόφων, στην παιδευτική διάσταση του θεάτρου όπου οι πολίτες πήγαιναν για να μάθουν καινούργια πράγματα καθώς και τη μεγάλη σπουδαιότητα του στη ζωή της πόλης-κράτους. Το κείμενο κάνει λόγο για τα δύο είδη δράματος: τις κωμωδίες και τις τραγωδίες. Ως τραγωδίες ορίζει τα έργα που ήταν σοβαρά και θλιβερά, ενώ ως κωμωδίες εκείνα που προκαλούσαν γέλιο στους θεατές. Γίνεται αναφορά στα ονόματα των τριών μεγάλων τραγικών ποιητών και του κωμωδού Αριστοφάνη. Στο παράθεμα 2 (σελ.76), υπάρχουν οι απεικονίσεις των της κωμωδίας και της τραγωδίας και ένα απόσπασμα σε διασκευή, από τους *Όρνιθες* του Αριστοφάνη. Πιο αναλυτικό είναι το κεφάλαιο σαράντα ένα της Ιστορία στην πέμπτη ενότητα (σ.127) όπου περιγράφεται μια μέρα κατά τη διάρκεια των δραματικών αγώνων. Οι μαθητές πληροφορούνται μέσω του κειμένου για τα Μεγάλα Διονύσια και τη διάρκεια των δραματικών αγώνων. Μαθαίνουν για τους θεατές και την πάνδημη συμμετοχή της πόλης: άντρες πολίτες, γυναίκες, νέοι, μέτοικοι και δούλοι παρακολουθούν από την ανατολή μέχρι τη δύση του ήλιου τις θεατρικές παραστάσεις. Γίνεται αναφορά στα θεωρικά, τα χρήματα για ελεύθερη είσοδο στο θέατρο. Στην Τετάρτη τάξη σε αντίθεση με την Τρίτη εισάγεται η επίσημη ορολογία για οτιδήποτε αφορά στο αρχαίο θέατρο: θεωρικά, υποκριτές, χορηγοί, επευφημία, τριλογία κορυφαίος, χορός. Οι μαθητές πληροφορούνται για το γεγονός ότι όλοι οι υποκριτές στο αρχαίο θέατρο ήταν άντρες και έπαιζαν τους γυναικείους ρόλους με τη χρήση μάσκας (*προσωπίων*). Γίνεται αναφορά στον τραγικό ποιητή Αισχύλο και στην τριλογία του *Πέρσες*.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω διαπιστώνει κανείς ότι η επαφή των μαθητών με το αρχαίο θέατρο ως την Τετάρτη δημοτικού βάσει της διδακτέας ύλης είναι η ακόλουθη: Από την Τρίτη Δημοτικού οι μαθητές διδάσκονται για τα μέρη του θεατρικού οικοδομήματος και τα θεατρικά μηχανήματα. Δεν χρησιμοποιείται θεατρική ορολογία. Στην Τετάρτη δημοτικού γίνεται η σύνδεση του αρχαίου θεάτρου με τη δημοκρατία και τον χρυσό αιώνα του Περικλή. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην σπουδαιότητα του θεάτρου κατά τον 5^ο αιώνα και την παιδευτική του διάσταση για τη ζωή της πόλης-κράτους. Δίνονται επιγραμματικά πληροφορίες για τα θεατρικά είδη, τους αρχαίους συγγραφείς και τις θεατρικές παραστάσεις. Χρησιμοποιείται επίσημη θεατρική ορολογία.

Τα στοιχεία αρχαίου δράματος που δίνονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια είναι καθαρά θεωρητικά. Σχετική μελέτη στο βιβλίο του δασκάλου για αυτές τις τάξεις, έδειξε ότι δεν υπάρχει προτροπή για βιωματική επαφή των παιδιών με το αρχαίο θέατρο.

4.2.2 Ενδεικτικός βαθμός εμπέδωσης των στοιχείων αρχαίου θεάτρου από του μαθητές της Δ τάξης.

Ο τρόπος που διδάσκονται τα στοιχεία του αρχαίου δράματος βάσει των σχολικών βιβλίων δεν τα διαφοροποιεί από οποιαδήποτε άλλη γνώση συσσωρευτικού χαρακτήρα. Έχει σημασία να διερευνηθεί κανείς κατά πόσον οι μαθητές συγκρατούν αυτές τις πληροφορίες και ακόμα περισσότερο κατά πόσον παρακινούνται για να γνωρίσουν το αρχαίο θέατρο. Με αυτό το σκεπτικό δόθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα 54 μαθητών της Δ δημοτικού με τα ακόλουθα τέσσερα ερωτήματα:

1. Όταν ακούω τη λέξη *τραγωδία* τι μου έρχεται στο μυαλό;
2. Ο κόσμος αγαπούσε το θέατρο στην Αρχαία Ελλάδα; Ήταν σημαντικό;
3. Γνωρίζω κάτι για τις θεατρικές Παραστάσεις που γίνονταν στην Αρχαία Ελλάδα;
4. Θα πήγαινα να παρακολουθήσω παράσταση Αρχαίου Θεάτρου;

Στην πρώτη ερώτηση απαντήθηκαν τα 31 από τα 54 ερωτηματολόγια. Η τραγωδία περιγράφεται ως: Κλάμα, λύπη, τραγικό, δραματικό, συγκινητικό ενώ σε κάποιες απαντήσεις φαίνεται να γίνεται η σύνδεση της τραγωδίας με το τραγούδι. Κάποιες από τις απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες: «Η τραγωδία είναι έργο και είναι λυπητερό», «Μια παράσταση που παιζόταν στα αρχαία χρόνια και ήταν λυπητερή» «Μου έρχεται στο μυαλό ένα τραγούδι και ένα έργο λυπητερό», «Είναι σαν να μπαίνει το τραγούδι μέσα μου», «μου έρχεται το τραγούδι αλλά ξέρω πως είναι κάτι τραγικό», «Μια ταινία που πεθαίνουν πολλοί άνθρωποι», «Λύπη, στεναχώρια, φόνος», «Φοβάμαι στην αρχή αλλά μετά αισθάνομαι κανονικά»

Στη δεύτερη ερώτηση από τα 54 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν τα 33. Τρία από αυτά δίνουν την απάντηση ότι το θέατρο δεν ήταν σημαντικό κατά την αρχαιότητα. Τα τριάντα απαντούν μονολεκτικά ότι το θέατρο ήταν πολύ σημαντικό. Πέντε από αυτά συνδέουν το θέατρο με τη μάθηση και τη μόρφωση. Ένα συνδέει τη θεατρική πράξη με το συναίσθημα: «Ήταν σημαντικό το θέατρο γιατί δίνει στο λαό χαρά»

Στην Τρίτη ερώτηση από τα 54 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν μόλις επτά. Τα τρία αναφέρουν ότι στα θέατρα παίζονταν τραγωδίες και κωμωδίες. Τα άλλα τρία αναφέρονται στον θεατρικό χώρο και μας δίνουν την πληροφορία ότι τα αρχαία θέατρα ήταν κτισμένα σε λόφους και είχαν πέτρινα καθίσματα. Ένα αναφέρει ότι στις αρχαίες παραστάσεις τα αγόρια ντύνονταν κορίτσια.

Στην τέταρτη ερώτηση από τα 54 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν τα 27 και από αυτά τα 15 έδωσαν αρνητική απάντηση. Τα δώδεκα από αυτά έδωσαν θετική απάντηση. Από τα 27 ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν στα 22 οι απαντήσεις ήταν μονολεκτικές. Ωστόσο υπήρχαν και κάποιες επεξηγηματικές: «Δε θα πήγαινα γιατί θα στενοχωριόμουν», «Δεν θα πήγαινα γιατί είναι βαρετό», «Δεν θα πήγαινα γιατί είναι τρομακτικό», «Δεν ξέρω τι είναι τραγωδία αλλά θα πήγαινα για να μάθω», «Δεν θα πήγαινα σε τραγωδία, μου αρέσουν πιο πολύ οι κωμωδίες», «Θα πήγαινα γιατί έχει ενδιαφέρον».

Συμπεράσματα

Κατά μέσο όρο περίπου το 60-50 % των ερωτηματολογίων που δόθηκαν έδωσαν έστω και μία απάντηση. Τα υπόλοιπα 40-50% παραδόθηκαν κενά. Τα μισά παιδιά δηλαδή δεν θέλησαν να απαντήσουν σε καμιά ερώτηση δηλώνοντας άγνοια. Από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία.:

Τα παιδιά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την διδαχθείσα ύλη είχαν μια γενική και αόριστη αίσθηση για το αρχαίο θέατρο, χωρίς να θυμούνται ιδιαίτερα στοιχεία γι' αυτό και οι περισσότερες απαντήσεις ήταν μονολεκτικές. Δεδομένου ότι είναι πρόσφατη η επαφή των παιδιών με αυτή την ύλη θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι πιθανά μετά από την πάροδο μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος, ακόμα και αυτές οι λιγότες γνώσεις ίσως να μην μπορούν να ανακληθούν.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που σχετίζονται με το τρόπο πρόσληψης της έννοιας της *τραγωδίας* από τους μαθητές: κάποια παιδιά αντιλήφθηκαν την γλωσσολογική συγγένεια της *τραγωδίας* με τη λέξη *τραγούδι*. Η ετυμολογία της λέξεως τραγωδία σύμφωνα με κάποιους μελετητές σχετίζεται με το *τράγων ωδή*, το τραγούδι των μυστών του Διονύσου μεταμφιεσμένων σε τράγους κατά τις λατρευτικές τελετές. Αυτή η εξήγηση για την καταγωγή της λέξεως τραγωδία είναι η επικρατέστερη αν και όχι η μοναδική. Άλλες απαντήσεις φαίνεται να συνδέσαν τη λέξη τραγωδία με το δραματικό είδος και τα συναισθήματα που εμπνέει στους θεατές: λύπη, κλάμα, φόβος. Εδώ φαίνεται η αριστοτελική αποτύπωση του *Ελέου και Φόβου* και υποτυπώδης γνώση για τα θέματα που πραγματεύεται αυτό το δραματικό είδος. Τέλος ιδιαίτερη αξία έχει η έξω-θεατρική χρήση της έννοιας της τραγωδίας όπως οι μαθητές την έχουν προσλάβει μέσα από το κοινωνικό γίγνεσθαι. Η λέξη *τραγωδία* στην καθημερινή ομιλία περιγράφει μια ακραία κατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης, όπου η ανθρώπινη μοίρα συνδέεται με τον θάνατο, τον πόνο και τη δυστυχία. Τα παιδιά μέσα από τη συλλογική συνείδηση αντιλαμβάνονται την τραγωδία ως έννοια, ακόμη κι αν δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ παράσταση αρχαίου δράματος. Όπως είναι αναμενόμενο το ενδιαφέρον των μαθητών για τις παραστάσεις αρχαίας τραγωδίας είναι εξαιρετικά μικρό. Η έννοια μιας λυπητερής παράστασης δεν είναι δημοφιλής στον κόσμο των παιδιών από έναν φυσικό μηχανισμό άμυνας σε οτιδήποτε θα επηρέαζε αρνητικά την ψυχική τους ισορροπία. Αλλά πέραν τούτου, το οποίο θα αναλυθεί σε ξεχωριστό κεφάλαιο, η τραγωδία θεωρείται από τα παιδιά ως ένα βαρετό και δυσνόητο είδος θεάτρου. Και όχι άδικα. Δύο ερωτήματα προκύπτουν. Καταρχήν εάν υπάρχει λόγος να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την αρχαία τραγωδία και κατά δεύτερον ποιες θα ήταν πιθανά «καλές πρακτικές» για ένα τέτοιο εγχείρημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

«Μήδεια» του Ευριπίδη.

Η *Μήδεια* του Ευριπίδη αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα πιο γνωστά θεατρικά έργα όλων των εποχών. Το όνομα της ηρωίδας αυτόματα ανακαλεί στην μνήμη όλων, την αδίστακτη παιδοκτόνο: μια μητέρα που για λόγους εκδίκησης διέπραξε το πιο αποτρόπαιο έγκλημα που μπορεί να πράξει ένα ανθρώπινο όν: σκότωσε τα ίδια τα παιδιά της. Θα μπορούσε αυτό το έργο να έχει παιδευτική αξία; Θα ήταν κατάλληλο για διδασκαλία σε παιδιά του δημοτικού; Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα θα πρέπει να γίνει μια προσεκτική ανάλυση του έργου.

5.1.1 *Μήδεια* του Ευριπίδη : Υπόθεση του έργου

Το έργο εκτυλίσσεται στην Κόρινθο όπου κατέφυγε ο Ιάσοντας με τη Μήδεια μετά τη δολοφονία του Πελία. Απέκτησαν μάλιστα δύο γιους. Στην προλογική ρήση της τροφού μαθαίνουμε ότι ζούσαν αρμονικά και η Μήδεια ήταν μια καλή σύζυγος για τον Ιάσωνα, την οποία εκτιμούσαν οι Κορίνθιοι. Όμως τα πάντα έχουν ανατραπεί από την απόφαση του Ιάσωνα να αφήσει τη Μήδεια και να παντρευτεί τη Γλαύκη, κόρη του βασιλιά της Κορίνθου Κρέοντα. Η Μήδεια έχει υποστεί μια μεγάλη αδικία και ατίμωση από τον άντρα που για χάρη του εγκατέλειψε την χώρα της, σκότωσε τον αδερφό της Άψυρτο και οργάνωσε τη δολοφονία του βασιλιά της Ιωλκού, Πελία. Η ψυχική της κατάσταση είναι τέτοια που όλοι φοβούνται για το τι πρόκειται να ακολουθήσει. Η Μήδεια βγαίνει από το παλάτι και εκφράζει το μίσος της για τον δειλό άντρα της Ιάσωνα που για χάρη του ερωτικού πόθου φέρθηκε στη Μήδεια με αχαριστία και δεν ενδιαφέρεται ούτε για την τύχη των παιδιών του. Η τροφός και ο χορός εκφράζουν τη συμπάθεια τους προς την Μήδεια ωστόσο υποβόσκουν φόβοι για τα παιδιά, λόγω της προσωπικότητας και του βάθους των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνει εκείνη. Η Μήδεια μιλά για την τύχη των γυναικών ή μάλλον για την ατυχία και το πόσο εξαρτημένες είναι από τον άντρα που θα παντρευτούν. Γιατί αν βγει άπιστος τότε είναι καλύτερος ο θάνατος για τη γυναίκα, από μια ζωή πικρή κι ατιμασμένη. Την κατάσταση έρχεται να χειροτερέψει η απόφαση του Κρέοντα να εξορίσει τη Μήδεια και τα παιδιά από την Κόρινθο κρίνοντας τη Μήδεια ως επικίνδυνη. Η Μήδεια με ελιγμούς καταφέρνει να πείσει τον Κρέοντα να της χαρίσει μία μέρα προκειμένου να ετοιμάσει τα πράγματά της. Αυτή η μία ημέρα είναι η μέρα της εκδίκησης της απέναντι σε όσους την αδίκησαν. Ο Ιάσοντας ο οποίος πληροφορήθηκε για την επικείμενη εξορία προτίθεται να βοηθήσει, υλικά κυρίως, τη Μήδεια και τα παιδιά. Ακολουθεί ένας αγώνας λόγων ανάμεσα στη Μήδεια και τον Ιάσωνα όπου ο καθένας προβάλλει τα επιχειρήματά του και κατηγορεί τον άλλο. Ο Ιάσοντας φαίνεται προκλητικός και ιδιοτελής, τα λόγια του δεν πείθουν ούτε τον χορό. Όταν αποχωρεί ο Ιάσοντας ακολουθεί η συνάντηση της Μήδειας με τον Αιγαία τον Βασιλιά της Αθήνας που περνούσε από εκεί για να πάρει συμβουλές από κάποιον που εξηγούσε τους χρησμούς. Η Μήδεια του υπόσχεται να τον βοηθήσει με την τέχνη της μαγείας να λύσει το πρόβλημα της ατεκνίας του και σε αντάλλαγμα του ζητά να της προσφέρει άσυλο στην Αθήνα. Έχοντας εξασφαλίσει πλέον το καταφύγιο της, καταστρώνει το εκδικητικό της σχέδιο. Υποκρίνεται στον Ιάσωνα ότι λογικεύτηκε και επιθυμεί να φύγει μόνο εκείνη από τη χώρα αλλά τα παιδιά να παραμείνουν Στέλνει με τα παιδιά δώρα στην νεόνυμφη Γλαύκη προκειμένου να

συναινέσει για την παραμονή των παιδιών στην Κόρινθο. Τα δώρα γίνονται το φονικό όπλο από το οποίο θα χαθεί η Γλαύκη και ο Κρέοντας. Η Μήδεια μέσα σε μια κατάσταση συνεχών ψυχολογικών μεταπτώσεων αποφασίζει να καταστρέψει ολοκληρωτικά τον Ιάσονα θυσιάζοντας τα ίδια τα παιδιά της. Καταστρέφει συθέμελα το σπίτι του Ιάσονα και τον οδηγεί στην καταστροφή. Δεν τον αφήνει ούτε να χαιρετήσει τα παιδιά του, τα οποία βρίσκονται μαζί της πάνω στο άρμα του ήλιου με τους δράκους που ήρθε να την πάρει μακριά. Με την δαιμονική αυτή εικόνα της Μήδειας με τα νεκρά παιδιά και μια πολύ σύντομη έξοδο του χορού κλείνει το δράμα.

5.1.2 Ευριπίδης: υφαίνοντας τον τραγικό ιστό της Μήδειας μπροστά στο έκπληκτο αθηναϊκό κοινό

Αν η Μήδεια του Ευριπίδη αποτελούσε απλά ένα μελόδραμα που περιγράφει την εκδίκηση μιας ζηλιάρας συζύγου προς τον άπιστο άντρα της ή αν μας περιέγραφε μια διαταραγμένη προσωπικότητα, μια εκ φύσεως δολοφόνο που για να πετύχει τους σκοπούς της φτάνει μέχρι και το έσχατο στοιχείο της παιδοκτονίας, τότε 2.500 χιλιάδες χρόνια αργότερα δεν θα ασχολούνταν κανείς με αυτό το έργο. Εύλογα θα αναρωτηθεί κανείς για το ποια είναι η αξία του Ευριπίδειου δράματος και πως κατάφερε ο Ευριπίδης έχοντας ένα τέτοιο υλικό να δημιουργήσει μια τόσο σπουδαία τραγωδία.

Ο Ευριπίδης καταφέρνει σε αυτή την τραγωδία κάτι εξαιρετικά δύσκολο. Σύμφωνα με τον Πετρίδη (2012), ο αρχαίος ποιητής κατάφερε να μετατρέψει την ιστορία μιας παιδοκτόνου για λόγους εκδίκησης, σε τραγωδία : την ιστορία ενός ήρωα που μεταπίπτει από την ευτυχία στη δυστυχία όχι επειδή είναι κακός ή μοχθηρός αλλά εξαιτίας κάποιου λάθους. Όπως διαπιστώνει ο Αντώνης Πετρίδης (2012) ο «δόλιος» Ευριπίδης χρησιμοποιεί τρία τεχνάσματα για το καταφέρει αυτό:

- Καταρχάς απαλλάσσει τη Μήδεια από το αμαρτωλό μυθολογικό της παρελθόν. Μόνο ο Ιάσωνας αναφέρεται υποτιμητικά στη Μήδεια λόγω της βαρβαρικής της καταγωγής. Η Μήδεια στους στ. 166-167 επικαλείται την πόλη και τον πατέρα που έχασε εξαιτίας της δολοφονίας του αδελφού της Άψυρτου, δείχνοντας μεταμέλεια για την πράξη της « Ω πατέρα ! Ω πόλη! Πώς εξορίστηκα τόσο μακριά σας αισχρός φονιάς του δικού μου αδελφού». Το κοινό που γνώριζε τη μυθολογική παράδοση, άρα και την πράξη της Μήδειας, μέσα από τη δραματουργική μαεστρία του Ευριπίδη είναι έτοιμο όχι μόνο να συγχωρέσει τη Μήδεια για το αμαρτωλό της παρελθόν αλλά επιπλέον να τη συμπονέσει για τη σκληρή της μοίρα όπως φαίνεται στους παρακάτω στίχους από την ανταπόκριση του χορού. Η εθνική της ετερότητα γίνεται στοιχείο υπέρ της Μήδειας καθώς με αυτό τον τρόπο, ως μια γυναίκα απροστάτευτη σε ξένο τόπο, κερδίζει την συμπάθεια του χορού, της τροφού, του παιδαγωγού, άρα και του κοινού.
- Μια δεύτερη τεχνική του Ευριπίδη την οποία αναφέρει ο Πετρίδης (2012) καθώς και Elizabeth Bongie (1977) αφορά στην ενεργοποίηση ενός συστήματος αξιών μέσα από το οποίο νοηματοδοτούνται οι πράξεις της Μήδειας. Δεν τίθεται το θέμα της νομιμότητας του γάμου του Ιάσονα και της Μήδειας. Και ενώ στην αρχή του έργου με δραματουργική ευφυΐα ο Ευριπίδης αφήνει να ακούγονται οι κλαυθμοί της ηρωίδας μέσα από το παλάτι ταυτίζοντας τη Μήδεια με τον «Οίκο», ωστόσο δεν αμφισβητείται η νομιμότητα της ένωσής της με το Ιάσονα και των τέκνων που προήρθαν από την ένωση ενός Έλληνα με μία Βάρβαρη. Το αθηναϊκό νομοθετικό πλαίσιο δεν εμπλέκεται σε αυτή τη συζυγική διαμάχη, στερώντας από τον Ιάσονα το μόνο ευσταθές επιχείρημα για την ένωση του με τη Γλαύκη. Η Μήδεια μέσα στο έργο ενεργεί βάσει ενός ανδρικού, παραδοσιακού συστήματος αξιών που πηγάζει από το επικό - ηρωικό ιδεώδες της «τιμής». Ο Ιάσωνας παραβιάζει το Σύνταγμα του επικού ηρωισμού, αγνοεί τους όρκους και δε σέβεται την ικεσία. Όπως παρατηρεί ο Πετρίδης (2012) ο Ιάσωνας στην Κολχίδα αναβαθμίζει το Θηλυκό σε ισότιμο εταίρο ενώ στην Κόρινθο υποβιβάζει και

προσβάλλει αυτό τον ίδιο εταίρο διαπράττοντας μια διπλή παραβίαση της πολιτικοκοινωνικής ισορροπίας ανάμεσα στο Θηλυκό και το Αρσενικό. Από τη στιγμή που ενεργοποιείται το ηρωικό σύστημα αξιών το οποίο εκπροσωπεί η Μήδεια και όχι ο Ιάσοντας, η ηρωίδα οφείλει να το υπηρετήσει: να αποφύγει το γέλιο των εχθρών της με οποιοδήποτε κόστος. Ο Ευριπίδης δίνει στην Μήδεια την ευκαιρία «να διατυμπανίσει δύο φορές το *αναντίρρητο ηθικό της δικαίωμα* στην εκδίκηση» (Petrides, 2012). Αρχικά στον αγώνα λόγων με τον Ιάσωνα όπου υπερτερεί ξεκάθαρα του αντιπάλου της και παρακάτω στη μοιραία συνάντηση με τον Αιγαία που τη συμπονά για την κατάσταση της και αναγνωρίζει το «δίκιο» της. Ο Ευριπίδης επιθυμεί να φτάσει η Μήδεια στην παιδοκτονία έχοντας φέρει προηγουμένως το κοινό σε μια κατάσταση που να μην μπορεί να δει την πράξη αυτή μονοσήμαντα. Μάλιστα έχει μεθοδεύσει τα πράγματα έτσι ώστε, το κοινό στο θέατρο του Διονύσου να έχει σχεδόν συνταχθεί υπέρ της φόνισσας και να υποδέχεται τη φρικτή είδηση της παιδοκτονίας με «έκθαμβη αμφιθυμία» (Petrides, 2012).

- Το τρίτο τέχνασμα αφορά στο θέμα της παιδοκτονίας. Σύμφωνα με τις παλαιότερες πηγές που αναφέρονται στον μύθο της Μήδειας, ο Εύμελος αναφέρει τον ακούσιο θάνατο των παιδιών της Μήδειας από την ίδια στην προσπάθειά της να τα κάνει αθάνατα (Page, 1990: 34). Μια άλλη εκδοχή του Κρεώφυλλου, θέλει την Μήδεια να διαφεύγει στην Αθήνα και τα παιδιά της τα οποία ήταν μικρά για την ακολουθήσουν, τα απέθεσε για ασφάλεια στο ιερό της Ακραιοί Ηρας. Τα βρήκαν όμως οι συγγενείς του Κρέοντα και τα σκότωσαν ενώ για να δικαιολογήσουν το αποτρόπαιο έγκλημα τους, διέσπειραν τη φήμη ότι η Μήδεια ήταν η φόνισσα των παιδιών της (Page, 1990: 35). Εδώ προκύπτει η εύλογη ερώτηση: ήταν η παιδοκτονία επιπόνηση του Ευριπίδη και σε τι εξυπηρετούσε; Γιατί ο Ευριπίδης επιλέγει την παιδοκτονία εφόσον δεν υπάρχει μέσα στην μυθολογική παράδοση; Για ποιο λόγο χρεώνει την ηρωίδα του με ένα τόσο βαρύ έγκλημα; Ο Πετρίδης (2012) σημειώνει ότι η παιδοκτονία είναι «αποκρουστική», «ενοχλητική», «εξοργιστική» αλλά ταυτόχρονα *τραγική* εφόσον καθιστά την ηρωίδα θύμα του θυμού της εφόσον συμμετέχει στον πόνο που προκαλεί η ίδια με την πράξη της (ωστόσο στο τέλος η Μήδεια χάνει την ανθρώπινη υπόσταση της και το κοινό αποστασιοποιείται από τον τραγικό χαρακτήρα). «Με την παιδοκτονία, μια τυπική ιστορία εκδίκησης αποκτά μια αυτοπάθεια τέτοια, που της δίνει μεγάλο βάθος αλλά και που ταραξίζει όμως επιπλέον τα θεμέλια ενός ολόκληρου συστήματος αξιών» (Petrides, 2012). Σύμφωνα με τη λογική της Μήδειας, τη λογική του ηρωικού ιδεώδους της τιμής, η παιδοκτονία φαντάζει λογική, φυσιολογική και αναπόφευκτη. Ο ηρωικός κώδικας της επιβάλλει να καταπνίξει το μητρικό ένστικτο, βάζοντας ως ανώτερη αξία την πληγωμένη τιμή που πρέπει να αποκατασταθεί. Η επιλογή αυτή δεν είναι ανώδυνη, ωστόσο φαίνεται ότι αποτελεί μονόδρομο καθώς η υποταγή είναι αδιανόητη βάσει του δικού της κώδικα τιμής. Ο Ευριπίδης καταφέρνει να μεταμορφώσει μέσω μιας τόσο ακραίας πράξης τη Μήδεια «από βάρβαρη μάγισσα σε επικό ήρωα» (Petrides, o.p) Σύμφωνα με τον Πετρίδη (2012) το έκπληκτο κοινό στο θέατρο του Διονύσου πρέπει να διαπραγματευτεί εσωτερικά ένα απλό αλλά δυναμικό ερώτημα: «Τι θα γινόταν εάν μια γυναίκα *παράξενη* εμφορούμενη από το ηρωικό ιδεώδες της τιμής και της εκδίκησης ακολουθούσε τις επιταγές των ιδανικών της ως τα άκρα;» (Petrides, 2012). Ο Αθηναίος πολίτης στα πρόθυρα του Πελοποννησιακού Πολέμου, παρακολουθεί την Ευριπίδεια ηρωίδα να «εμφαίνει σχεδόν σαδιστικά και ίσως με υφέροντα σαρκασμό τις ρωγμές στο ιδεολογικό οικοδόμημα της Πόλεως» (Petrides, 2012).

5.1.3 Μήδεια: «Μεγαλόσπλαχνος και δυσκατάπαυστος ψυχή»

Ένα έργο όπως η Μήδεια δεν επιδέχεται μίας μόνο ερμηνείας. Η κάθε οπτική, η κάθε προσέγγιση φανερώνει διαχρονικές αλήθειες για τον άνθρωπο ως ψυχολογικό ή κοινωνικό ή πολιτικό ον και καθιστά τα υλικά του έργου ανεξάντλητα.

Από την πλευρά της ψυχολογικής προσέγγισης, ο Ευριπίδης με το έργο του κάνει μια μεγάλη καινοτομία την δραματολογία. Επιχειρεί να δείξει τις καταστροφικές επιδράσεις του ανεξέλεγκτου πάθους πάνω στον άνθρωπο. (Κατούντα, 2007) Η Γαλλίδα ερευνήτρια Jacqueline De Romilly (1990:112) επισημαίνει ότι ο Ευριπίδης είναι ο πρώτος που παρουσίασε τον άνθρωπο ως έρμαιο των παθών του και θέλησε να περιγράψει έτσι τις συνέπειές τους. Μας κρατάει ενήμερους γι' αυτά που συμβαίνουν μέσα στην ψυχή των ηρώων του και που θα μπορούσαν να συμβούν σε οποιοδήποτε ανθρώπινο πλάσμα. Καινοτομεί καθώς είναι ο πρώτος που παρουσιάζει το θέμα του έρωτα στο θέατρο. Όπως επισημαίνει ο Page (1990)

(...) για πρώτη φορά η δύναμη του δράματος βρίσκεται μάλλον στους χαρακτήρες παρά στις πράξεις τους. Τα αισθήματα της Μήδειας συγκινούν περισσότερο από την εκδίκηση της. Η διανοητική κατάσταση του Ιάσονος είναι πιο ενδιαφέρουσα από την συμφορά του. Η δολοφονία των παιδιών, οφειλόμενη σε ζήλεια και θυμό εναντίον του πατέρα, είναι καθαρή κτηνωδία (...). Όμως τα αισθήματα μιας γυναίκας της οποίας ο έρωτας έχει μετατραπεί σε μίσος, όπως και τα αισθήματα ενός άντρα που πλέον δεν αγαπά, αντιπροσωπεύουν κάτι το αιώνιο και αναλλοίωτο μέσα στην ανθρώπινη φύση. Εδώ βρίσκουμε αυτό ακριβώς πρέπει πάντοτε να αναζητούμε στο μεγάλο δράμα: το καθολικό μέσα στο ειδικό. (Page, 1990: 24-25)

Ο Ευριπίδης δεν καταδικάζει, σχεδόν δεν κρίνει τους ήρωες του. Ερευνά τις περιοχές της σκέψης και του χαρακτήρα που ο κοινός άνθρωπος επιλέγει να αγνοεί. Προσπαθεί να φωτίσει γιατί «τέτοιοι άνθρωποι κάνουν τέτοια πράγματα» (Page, 1990: 25). Ακόμα, ακόμα αμφισβητεί τα ηθικά πρότυπα, τους κοινωνικούς ρόλους, τους Θεούς, τους θεσμούς, τη φυσική τάξη των πραγμάτων, την ίδια τη λογική. Όταν ο λιποτάκτης Ιάσωνας έρχεται αντιμέτωπος με τη εγκαταλελειμμένη σύζυγο του, ο Ευριπίδης δεν αποπειράται να λύσει το πρόβλημα που προτείνουν οι δυο τους. Η παιδοκτονία αποτελεί το τέλος του έργου όχι τη λύση (Page, 1990: 24). Το κακό δε διορθώνεται με θεϊκή παρέμβαση ή μέσω της αρετής αλλά με ένα μεγαλύτερο κακό.

Ίσως κάποιος να αναρωτηθεί αν το έργο του Ευριπίδη είναι ένα ψυχογράφημα, μια τομή στις σκοτεινές πτυχές της ανθρώπινης ψυχής. Είναι σαφές από τις περιγραφές της τροφού ότι η Μήδεια βρίσκεται σε δεινή ψυχική κατάσταση. Ο ποιητής περιγράφει έναν χαρακτήρα με πολύ έντονο ψυχισμό: «Μεγαλόσπλαχνος δυσκατάπαυστος ψυχή» (στ. 109). Αν επιχειρήσει κανείς να εξηγήσει τον τρόπο δράσης της Μήδειας με όρους ψυχολογίας, θα δει έναν άνθρωπο που έχει επίγνωση των συναισθημάτων του. Λίγο πριν διαπράξει την παιδοκτονία ομολογεί με πλήρη νηφαλιότητα στους στίχους 1078-1080 «Αντιλαμβάνομαι ποιο κακό έργο μέλλω να πράξω. Όμως τη λογική μου νικά ο θυμός μου. Αυτός είναι η αιτία η ύψιστη των δεινών του ανθρώπου» (μτφ. Γιατρομανωλάκης, 1990). Θα έλεγε κανείς ότι η περιγραφή του William Styron (1992) για τη βαθιά κατάθλιψη στο βιβλίο του “Darkness Visible” ταιριάζει στην Ευριπίδεια ηρωίδα : «...είναι σαν να συνοδεύεται από έναν δεύτερο εαυτό, έναν παρατηρητή - φάντασμα- ο οποίος χωρίς να μοιράζεται την παραφροσύνη του σωσία του, είναι ικανός να παρακολουθεί με απαθή περιέργεια τις πράξεις του συντρόφου του» (στο Goleman,

2011:89). Η Μήδεια λοιπόν διαπράττει την παιδοκτονία εν πλήρει διαύγεια ή τελεί κάτω από την επίδραση ενός μεγάλου θυμού;

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο του Daniel Goleman (2011) για τη συναισθηματική νοημοσύνη, υπάρχουν δύο είδη θυμού. Από την αμυγδαλή του εγκεφάλου αναβλύζει ο ξαφνικός θυμός, ενώ ο νεοφλοιός υποθάλλει πιο υπολογισμένα είδη θυμού, όπως την ψυχρή εκδίκηση ή την οργή απέναντι στην αδικία ή την ατιμία. Από όλες τις κακές διαθέσεις των ανθρώπων ο θυμός φαίνεται να είναι η πιο «αδιάλλακτη». Ο Tays ανακάλυψε ότι ο θυμός είναι το συναίσθημα το οποίο οι άνθρωποι δυσκολεύονται περισσότερο να ελέγξουν (στο Goleman, 2011:106). «Ο εσωτερικός μονόλογος που τον υποκινεί, εφευρίσκει άπειρες δικαιολογίες και γεμίζει τον νου με τα πιο πειστικά επιχειρήματα για το ξέσπασμα του θυμού. Αντίθετα από την θλίψη, ο θυμός είναι διεγερτικός, καμιά φορά μεθυστικός» (Goleman, 2011:106). Ο Zillman καταλήγει στο συμπέρασμα:

...το οικουμενικό κίνητρο του θυμού είναι η αίσθηση του κινδύνου. Αυτή η αίσθηση του κινδύνου σηματοδοτείται όχι μόνο από μια φυσική απειλή, αλλά επίσης όπως συχνότερα συμβαίνει από μια συμβολική απειλή της αυτοεκτίμησης ή της αξιοπρέπειας: η άδικη ή σκληρή απειλή, η προσβολή, ο εξευτελισμός ή η απογοήτευση κατά την επιδίωξη κάποιου σημαντικού στόχου. (στο Goleman, 2011: 107).

Όταν ο θυμός θεριεύει καθώς τροφοδοτείται και από άλλες θυμωμένες σκέψεις, ο συγκινησιακός εγκέφαλος υπερθερμαίνεται. «Στο σημείο αυτό ο άνθρωπος δε συγχωρούν και σίγουρα δε σκέφτονται λογικά. Οι σκέψεις τους κλωθογυρίζουν στην εκδίκηση και στα αντίποινα αδιαφορώντας για τις συνέπειες» (Goleman, 2011:109). Όπως τονίζει ο Zillman αυτό το υψηλό επίπεδο διέγερσης «υποθάλλει μια ψευδαίσθηση ισχύος και παντοδυναμίας που μπορεί να διευκολύνει την επιθετικότητα» (στο Goleman, 2011: 109). Σε αυτό το σημείο το άτομο χάνει τη γνωστική του καθοδήγηση κι αντιδρά πρωτόγονα.

Αν αναλογιστεί κανείς τον τρόπο δράσης της Μήδειας και συνυπολογίσει την ηρωική της φύση που δεν μπορεί να δεχτεί την ατιμία και το εξευτελισμό, σε συνάρτηση με την ανατομία του θυμού, θα έλεγε κανείς ότι η παραπάνω περιγραφή ταιριάζει απόλυτα στην Ευριπίδεια ηρώίδα η οποία βρίσκεται στη δίνη ενός υπέρμετρου θυμού όταν διαπράττει τα εγκλήματα της. Ενός θυμού που εδράζει στον νεοφλοιό άρα καλλιεργείται μεθοδικά, με λογικές διαδικασίες και λεπτομερή σχέδια. Η Μήδεια κινητοποιεί ακόμα και ανοίκειες για εκείνην συμπεριφορές, παίζει «θέατρο» λειτουργεί ψυχρά και υπολογιστικά για να ενορχηστρώσει το εκδικητικό της σχέδιο. Ο θυμός της Μήδειας είναι ο βαθύς θυμός του επικού ήρωα που αναβλύζει όταν προσβάλλεται η τιμή του. Είναι ηθικό χρέος να εκτονώσει τον θυμό της για να αποκαταστήσει την εσωτερική δυσαρμονία. Δεν μπορεί ένας τέτοιος χαρακτήρας να δράσει διαφορετικά, δεν μπορεί να υπερβεί τη φύση του. Γι' αυτό είναι βαθιά τραγική. Ο θυμός κατευθύνει το αίμα στα χέρια της και κινητοποιεί το σώμα να δράσει επιθετικά: « Όπως έπρεπε την καρδιά σου με τα χέρια μου πλήγωσα» στ.1359-1360.

Η μόνη φωνή μετριοπάθειας και λογικής στο έργο προέρχεται από τους δούλους και τον χορό. Η Μήδεια που είχε κερδίσει σε μεγάλο βαθμό τη συμπάθεια των θεατών στη διάρκεια του δράματος τη χάνει οριστικά με την πράξη της παιδοκτονίας. Και ενώ τα κίνητρα της είναι κατανοητά, ενώ ο ηρωικός κώδικας της τιμής είναι σεβαστός, ενώ η παιδοκτονία μπορεί να εξηγηθεί ως την πιο ακραία αλλά και συνεπή εφαρμογή αυτού του κώδικα, η ίδια η πράξη περνάει κατά πολύ την ανθρώπινη λογική και κινείται σε μια σφαίρα πέρα από τα ανθρώπινα. Εδώ έχουμε μια ανατροπή της φυσικής τάξης των πραγμάτων. Η Μήδεια παραβιάζει την ίδια της τη φύση, την έννοια της μητρικού ενστίκτου. Πράγματι είναι πολύ πιο σύνηθες να μιλάμε για τη γονική αυτοθυσία απ' ότι για το αντίθετο. Και

φυσικά υπάρχει λόγος. Αν το εξετάσουμε από τη σκοπιά της εξελικτικής βιολογίας, η γονική θυσία υπηρετεί την «αναπαραγωγική σκοπιμότητα» καθώς τα γονίδια του γονέα μεταδίδονται στις επόμενες γενιές (Goleman, 2011: 32). Ακριβώς αυτή η διακοπή της γονιδιακής συνέχειας αποτέλεσε το βασικό κίνητρο της ηρωίδας του Ευριπίδη η οποία εξουδετερώνοντας την νέα νύμφη και σκοτώνοντας τα παιδιά του, κατέστρεψε οριστικά και αμετάκλητα τον Ιάσονα. Είναι ένα έγκλημα που στρέφεται ταυτόχρονα ενάντια στον εαυτό της, δίνοντας βάθος και ένταση στην τραγική φύση της. Όμως στο τέλος η Μήδεια χάνει την ανθρώπινη υπόστασή της. Το έγκλημα της τη μεταμορφώνει σε δαίμονα πάνω σε ένα άρμα από δράκους. Η πράξη της δεν μπορεί να εξηγηθεί με όρους ανθρώπινους.

5.1.4 Μήδεια η επαναστάτρια

Η Μήδεια είναι ένα έργο που πιθανά να ξάφνιασε το αθηναϊκό κοινό το 431π.Χ. και όχι μόνο γιατί η ηρωίδα του έργου αποδεικνύεται παιδοκτόνος. Ο Ευριπίδης προχωρά σε κοινωνικές καινοτομίες: αποκαθλώνει τον Ιάσονα από τον ηρωικό του θρόνο και δίνει σε μια γυναίκα τα ηρωικά στοιχεία. Η Μήδεια πάνω από όλα βάζει την τιμή της και την υπόληψη της, πάνω από την ζωή της πάνω και το μητρικό ένστικτο. Η Elisabeth Bryson Bongie (1977) περιγράφει την Μήδεια ως την πιο ηρωική φιγούρα που παρουσιάστηκε από σκηνής, αφού δείχνει μεγαλύτερη αποφασιστικότητα ακόμα και από τους Σοφόκλειους Αίαντα και Αντιγόνη για να επιτύχει την αποκατάσταση της τιμής της. Φτάνει στην υπέρτατη θυσία: καταστρέφει την βιολογική της συνέχεια, τα παιδιά της. Σίγουρα η Μήδεια δεν είναι μια γυναίκα σαν όλες τις άλλες. Κι όμως όταν εμφανίζεται στη σκηνή η Μήδεια, που μέχρι πριν λίγο ακούγονταν οι θρήνοι της μέσα από το παλάτι για την προσωπική της συμφορά, είναι μια επαναστάτρια που μιλά εκ μέρους όλων των καταπιεσμένων γυναικών της αθηναϊκής κοινωνίας του 5^{ου} αιώνα. Στους στίχους 230- 267 εκφράζει την αγανάκτηση της για τη μοίρα των γυναικών που με προίκα αγοράζουν τους άντρες τους και τους βάζουν κύριους στο κορμί τους. Κι αν ο άντρας τους αποδειχτεί καλός, τότε είναι τυχερές. Αν όμως όχι, η ζωή τους μες στις πίκρες και στα βάσανα περνάει έτσι ώστε να είναι προτιμότερος ο θάνατος. Δεν είναι ελεύθερες ούτε να πάρουν διαζύγιο αλλά ούτε έχουν επιλογή να βγουν από το σπίτι τους, σε αντίθεση με τους άντρες. Κι όσο για τον ηρωισμό των ανδρών, η Μήδεια αντιτάσσει τον ηρωισμό των γυναικών, αφού λέει πως είναι προτιμότερο τρεις φορές να βρεθεί μια γυναίκα πλάι στην ασπίδα από το να γεννήσει μία φορά. Μιλά όμως και ως γυναίκα μέτοικος, που βρίσκεται μακριά από τον τόπο της και χωρίς να έχει τη δυνατότητα να επιστρέψει. Αυτή η τραγική ηρωίδα θα επαναστατήσει «εναντίον όλων εκείνων των θεσμών που καταπιέζουν το φύλο της σε μια εποχή που η θέση της γυναίκας ήταν αυτονόητη: εξ ολοκλήρου εξουσιαζόμενη και υποδεέστερη εξ' ορισμού από τον άνδρα» (Κατούντα,2017:127). Και θα είναι μια αιματηρή επανάσταση με σκοπό την ολοκληρωτική καταστροφή του αντιπάλου με οποιοδήποτε κόστος (Κατούντα, ό. π.)

Μέσα από τη κοινωνική διάσταση του δράματος θα έλεγε κανείς ότι ο Ευριπίδης παρουσιάζει το έγκλημα της Μήδειας « ως το αποτέλεσμα ενός προβληματικού συστήματος που μετατρέπει τον καταπιεσμένο σε εγκληματία, το θύμα σε θύτη, τη μητρότητα σε κατάσταση αδιέξοδη και τη συζυγική ζωή σε κόλαση» (Κατούντα, 2107:131). Προσπαθεί να εξηγήσει ακόμα και το μεγαλύτερο έγκλημα που μπορεί να διαπράξει μια μητέρα και να αναζητήσει τις ρίζες του κακού ανατρέχοντας στις αιτίες που οδηγούν σε τόσο καταστροφικά αποτελέσματα. (Κατούντα, ό. π). Η Μήδεια επαναστατεί απέναντι στους θεσμούς, τους κοινωνικούς ρόλους, στις ηθικές επιταγές, ακόμα και στην ίδια τη μητρότητα. Όπως λέει ο P.Pucci (στο Κατούντα, ό. π) «με το να σκοτώσει τα παιδιά της, ο Ευριπίδης βάζει την ηρωίδα του να αντιτίθεται στο ηθικό χρέος που η κοινωνία επιβάλλει στις γυναίκες» Η

παιδοκτόνος Μήδεια σπάει τα δεσμά που την περιορίζουν μέσα σε μια άνηση και άδικη κοινωνία, καταρρίπτοντας όλα πρότυπα, ακόμα και το ιερό πρότυπο της μητρότητας.

5.1.5 Μήδεια: Κάθαρση ;

5.1.5.α Η έννοια της Κάθαρσης και η σύνδεσή της με τη σύγχρονη έννοια της Ενσυναίσθησης

Ο Αριστοτέλης στο 6^ο κεφάλαιο της «Ποιητικής» του στην πρότασή του για τον ορισμό της τραγωδίας έθεσε τον όρο «Κάθαρσις». « Ένα από τα χρονίζοντα και ακανθώδη προβλήματα της λογοτεχνικής θεωρίας αποτελεί η ακροτελεύτια πρόταση του ορισμού της τραγωδίας στο έκτο κεφάλαιο της αριστοτελικής *Ποιητικής*» (Ιακώβ 2004). Ο μελετητής σημειώνει ότι ενώ είναι προφανής η έννοια «Κάθαρσις» ως η πρόκληση της «οικείας ηδονής» στην τραγωδία «η οποία πραγματοποιείται χάρη στη διέγερση του *Έλεου* και του *Φόβου*» δεν είναι προφανής η ερμηνεία της αντωνυμίας *τοιούτων* και της λέξης *παθημάτων* (Ιακώβ, 2004). Αν, σύμφωνα με τον μελετητή, η λέξη παθήματα σημαίνει συναισθήματα τότε η αντωνυμία *τοιούτων* εννοεί παρόμοια συναισθήματα με τον Έλεο και τον Φόβο, τα «ειδοποιά συναισθήματα τα οποία διεγείρει η τραγωδία» κατά τον Αριστοτέλη (Ιακώβ, 2004). Αν όμως η λέξη παθήματα ερμηνευτεί ως «καταστροφικά γεγονότα», τότε ο Αριστοτέλης σύμφωνα με τον Ιακώβ (2004) πιθανά να εννοεί ότι τα καταστροφικά γεγονότα που παρουσιάζει η τραγωδία εγείρουν τον Έλεο και τον Φόβο (Ιακώβ, ό.π). Ο Bernays (1880) στη μελέτη του που βασίζεται στο όγδοο βιβλίο των *Πολιτικών* (στο Ιακώβ, 2014) καθιερώνει την ιατρική έννοια της κάθαρσης, όπου ο Αριστοτέλης κάνει λόγο για άτομα με ευαίσθητη ψυχική υγεία τα οποία ηρεμούν ακούγοντας μελωδίες που ταράζουν την ψυχή τους, επαναφέροντας μέσω της ομοιοπαθητικής δράσης την ψυχική τους ισορροπία. Ο Αριστοτέλης όμως σύμφωνα με τον Ιακώβ (2004), δεν αναφέρεται μόνο σε ψυχικά ασθενή άτομα αλλά και σε φυσιολογικά άτομα τα οποία όταν αισθάνονται Έλεο και Φόβο ή παρόμοια συναισθήματα βιώνουν ένα είδος κάθαρσης και ανακούφισης συνοδευόμενη από απόλαυση. Διατυπώνει την άποψη ότι η «Κάθαρσις» στην τραγωδία είναι μια «ευφρόσυνη ανακουφιστική διαδικασία η οποία επέρχεται μετά τη θέαση οδυνηρών γεγονότων που οδηγούν στην καταστροφή» (Ιακώβ, 2004) Ο Ιακώβ δε συνδέει την κάθαρση της τραγωδίας με την ιατρική έννοια όπως ο Bernays (1880) αλλά ούτε και την ηθική όπως ο Lessing (Kommerel, 1940). Θεωρεί ότι η κάθαρση αναφέρεται σε μια ψυχολογική διεργασία. Ο θεατής αισθάνεται ανακουφισμένος γιατί χάρη σε αυτά τα συναισθήματα που του προκαλεί η τραγωδία μαθαίνει μέσα από τη μίμηση τα αίτια που προκαλούν τα καταστροφικά γεγονότα (Ιακώβ, ό. π). Ο μελετητής θεωρεί ότι «η κάθαρση αποτελεί το αποτέλεσμα της γνωστικής και συναισθηματικής λειτουργίας της τραγωδίας» (Ιακώβ, 2004). Παρόλο που ο Έλεος και ο Φόβος αποτελούν αρνητικά συναισθήματα σύμφωνα με την Αριστοτελική *Ρητορική* διευκολύνουν στην γνωστική λειτουργία του θεατή (Ιακώβ, 2004). Σύμφωνα με αυτή την άποψη η λειτουργία της τραγωδίας είναι η ακόλουθη:

α) *Η οικεία ηδονή της τραγωδίας έγκειται στη μίμηση που διεγείρει τα αισθήματα του Έλεου και του φόβου (1453b 10-14)*

β) *Το μιμητικό έργο προφέρει μάθηση, σύμφωνα με τον τέταρτο κεφάλαιο της Ποιητικής, και η μάθηση με τη σειρά της προκαλεί ηδονή.*

γ) Άρα η οικεία ηδονή της τραγωδίας προκύπτει από τον συνδυασμό των γνωστικών και των συναισθηματικών στοιχείων. Με άλλα λόγια η κάθαρση είναι το μέσο της μετατροπής των επώδυνων συναισθημάτων σε γνωστικό άρα και επομένως ευχάριστο περιεχόμενο. (Ιακώβ, 2004)

Ένα ακόμα σημαντικό ερώτημα που τίθεται απ' όλους τους μελετητές σχετίζεται με τον δέκτη των συναισθημάτων που εγείρει η τραγωδία. Η ερώτηση αφορά εάν ο φόβος αφορά στην τύχη του τραγικού ήρωα ή στον ίδιο τον θεατή. Και σε αυτό το σημείο υπάρχουν πολλές απόψεις που αντικρούουν η μία την άλλη. Οι Kerkhecker (1991) και Lessing (Kommerel, 1940) υποστηρίζουν ότι αφορά μόνο στον θεατή, δηλαδή ο φόβος είναι συναίσθημα που βιώνει ο θεατής για την δική του τύχη (στο Ιακώβ, 2004). Ο Αριστοτέλης σύμφωνα με τον Ιακώβ (2004) σίγουρα λαμβάνει υπόψιν τα συναισθήματα του θεατή ωστόσο ο φόβος λειτουργεί αμφίδρομα: και προς τον θεατή και προς τον ήρωα. Υπάρχουν κάποια παθήματα του τραγικού ήρωα που πιθανά να μην συμβούν ποτέ σε κάποιον θεατή, όπως για παράδειγμα η τύχη του Οιδίποδα. Η τραγωδία λειτουργεί σαν «μεγεθυντικός φακός» παρουσιάζοντας ακραίες καταστάσεις (Ιακώβ, ό. π) Ωστόσο κρύβονται βαθιές αλήθειες που θα μπορούσαν σε κάποια μικρότερη κλίμακα να αφορούν στους θεατές, οι οποίοι είναι πιθανόν κάτω από κάποιες συνθήκες να διαπράξουν αδικήματα παρεμφερή με αυτά των τραγικών ηρώων. Τα συναισθήματα του Ελέου και του φόβου είναι διαφορετικά αλλά ταυτόχρονα συνδέονται καθώς ο οίκτος που αισθάνεται ο θεατής για τον τραγικό ήρωα να εμπεριέχει και τον φόβο που αισθάνεται ενδόμυχα μην τυχόν συμβεί και στον ίδιο κάτι ανάλογο. Ο οίκτος είναι ένα αλτρονιστικό συναίσθημα το οποίο μπορεί να ανάγεται και σε εγωιστικά κίνητρα χωρίς να είναι αυτό πάντοτε απαραίτητο (Ιακώβ, 2004) Φορείς του οίκτου και του Φόβου μπορούν να είναι τα ίδια τα δραματικά πρόσωπα και όχι μόνο τα γεγονότα που προκαλούν αυτά τα συναισθήματα.

Δεν είναι δύσκολο με βάση τα παραπάνω να σκεφτεί κανείς ότι ο Έλεος και ο Φόβος της αριστοτελικής κάθαρσης συνδέονται με τη σύγχρονη έννοια της ενσυναίσθησης. Ο θεατής αναγνωρίζει τα συναισθήματα του δραματικού προσώπου και συμπάσχει μαζί του, ενώ ταυτόχρονα αισθάνεται φόβο μπροστά στην πιθανότητα να συμβεί κάτι παρεμφερές στον ίδιο. Όμως για να συμβεί αυτό θα πρέπει ο τραγικός ήρωας να έχει βρεθεί σε μια οδυνηρή κατάσταση εξαιτίας κάποιου μεγάλου λάθους. Τότε καθώς θα συνειδητοποιήσει ο θεατής ότι οι συνθήκες περιόρισαν τη δυνατότητα του τραγικού προσώπου να κάνει επιλογές, θα αισθανθεί οίκτο για τις συμφορές που βρήκαν τον τραγικό ήρωα, που είναι σαν αυτόν, δηλαδή ούτε καλός ούτε κακός, αλλά και θα αισθανθεί και φόβο για να μη συμβεί κάτι ανάλογο στον ίδιο (Kruse, 1979:167) Επιπλέον φαίνεται ότι η τραγωδία έχει μεταγνωστικό χαρακτήρα, καθώς τα συναισθήματα του θεατή τον οδηγούν σε γνώση και άρα σε ανακούφιση. Η ερμηνεία του Ιακώβ (2004) για την Αριστοτελική Κάθαρση ως μια ψυχολογική διεργασία που στοχεύει σε γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες έρχεται να ακόμα περισσότερο να αναδείξει την αξία της αρχαίας τραγωδίας στην εκπαιδευτική διαδικασία για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης.

5.1.5.β Η έννοια της Κάθαρσης στη Μήδεια

Από τα παραπάνω προκύπτει το ερώτημα εάν η Μήδεια είναι ένα έργο που προσφέρει την αριστοτελική κάθαρση στο κοινό της. Η Μήδεια δε παρουσιάζεται από τον Ευριπίδη απλώς ως μια αδίστακτη βάρβαρη μάγισσα. Αλλά ως μια γυναίκα προδομένη, απομονωμένη, βαθιά πληγωμένη, ταυτόχρονα όμως σκοτεινή, αλλόφρων, δυνητικά επικίνδυνη. Μια γυναίκα πιστή και αφοσιωμένη στον άντρα και στον οίκο της η οποία θυσιάσε τα πάντα (ακόμα και τον αδερφό της) για να είναι στο πλευρό του και τώρα βρίσκεται σε ξένη χώρα, μόνη κι ατιμασμένη περιμένοντας ως ανταμοιβή τον

εξευτελισμό και την εξορία. Αποσιωπώντας περίτεχνα το αμαρτωλό παρελθόν της, ή ακόμα και χρησιμοποιώντας το υπέρ της, ο Ευριπίδης, προσδίδει στην τραγική του ηρωίδα στοιχεία οικεία (βεβαίως κι ανοίκεια για να δικαιολογήσει την παιδοκτονία στο τέλος) ώστε να επιτρέψει στους αθηναίους θεατές να αναπτύξουν αισθήματα συμπάθειας και συμπόνοιας για εκείνην. Ο Ευριπίδης επιθυμεί να εγείρει τα αισθήματα του Ελέου και του Φόβου που συνδέονται με την τύχη του τραγικού ήρωα. Η αντιηρωική εικόνα του Ιάσονα από την άλλη ευνοεί ακόμα περισσότερο αυτό τον σκοπό. Παρόλα αυτά, ένα μέρος του κοινού σύμφωνα με τον Sygroulos (2002) συμπάσχει με τον Ιάσονα γιατί η ένωση του με τη βάρβαρη Μήδεια στέρησε από τα παιδιά του όλα τα δικαιώματα και την περιουσία που θα είχαν ως πολίτες. Στην αθηναϊκή κοινωνία του 5^{ου} αιώνα, η σημασία του «οίκου» είναι μεγάλης σημασίας, ακόμα και αν το έργο τοποθετείται χωροχρονικά μακριά από την κλασική Αθήνα, το κοινό στο θέατρο του Διονύσου ενδόμυχα επιρρίπτει την ευθύνη για την καταστροφή του οίκου του Ιάσονα στην «βάρβαρη» Μήδεια. Από την άλλη ο γάμος του με τη Γλαύκη, όπως λέει ο ίδιος στους στίχους 562-7, θα αποκαταστήσει αυτή τη «ζημία» δίνοντας στα παιδιά εξουσία και πλούτο στην Κόρινθο (Syrroulos, 2002).

Ο Ευριπίδης δεν φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη βάση στο νομοθετικό πλαίσιο της ένωσης του Ιάσονα και της Μήδειας (Πετρίδης, 2012) και στη νομιμότητα του γάμου, ούτως ώστε να μπορεί να ανάγει την έννοια των γαμήλιων όρκων στον ηθικό και άγραφο νόμο ο οποίος παραβιάστηκε από τον Ιάσονα-δίνοντας έτσι το «πλεονέκτημα» στη Μήδεια. Επιπλέον ενεργοποιεί τον ηρωικό κώδικα τιμής ο οποίος εκφράζεται μέσα από τον χαρακτήρα της Μήδειας, αποκαθλώνοντας έτσι τον Ιάσονα από το θρόνο του και ανεβάζοντας στο επίπεδο του ήρωα μια γυναίκα. Οποία ανατροπή για τα δεδομένα και στερεότυπα της αθηναϊκής κοινωνίας. Η ευφυής, ραδιούργα και δεινή ρήτωρ Μήδεια, ασπάζεται τον ηρωικό κώδικα τιμής : είναι φίλη με τους φίλους, αμείλικτη εχθρός με τους εχθρούς. Ίσως να έλεγε κάποιος ότι αυτή η πεποίθηση κλονίζεται από τη δολοφονία των παιδιών της, καθώς τα παιδιά της δε θα μπορούσαν, λογικά, να θεωρηθούν εχθροί. Κατά μια άλλη άποψη δεν ισχύει. Ο χορός από την αρχή του έργου εκφράζει τον φόβο για την τύχη των παιδιών, δεν είναι καλές οι προθέσεις της μητέρας απέναντι στα παιδιά «Μισεί τ' αγόρια της κι ούτε ευφραίνεται καθόλου να τα βλέπει» στ. 36-37(μτφρ. Γιατρομανωλάκης). Αρα ως βιολογική συνέχεια του Ιάσονα τα παιδιά δεν ανήκουν απόλυτα ανάμεσα στους φίλους, αλλά και ως δική της συνέχεια δεν ανήκουν απόλυτα ανάμεσα στους εχθρούς. Η τύχη τους κρίθηκε στην εξέλιξη του έργου, προς την πλευρά που τελικά έγειρε η ζυγαριά.

Αυτό που έχει αξία στο Ευριπίδειο δράμα είναι ότι η οπτική κάτω από την οποία βλέπει το αθηναϊκό κοινό της Ευριπίδεια ηρωίδα δεν είναι μονοσήμαντη. Ο Sygroulos (2002:36) διατυπώνει την άποψη ότι το αθηναϊκό κοινό αναγνώρισε προφανώς τα ανοίκεια στοιχεία της Μήδειας έχοντας σχηματίσει μια αρνητική εικόνα για εκείνην με τη βοήθεια του Ευριπίδη, από την αρχή του έργου. Ενώ θεωρεί ότι ο Ιάσοντας ναι μεν σφάλει αθετώντας τους όρκους απέναντι στη «σύντροφο» του, αλλά προσπαθώντας να προστατέψει τον οίκο του και την μελλοντική τύχη των παιδιών κάνοντας έναν καλό γάμο, θα έβρισκε αρκετούς υποστηρικτές ανάμεσα στους θεατές. Ο Πετρίδης (2012) από την άλλη θεωρεί ότι η εθνική ετερότητα και ό,τι αυτό συνεπάγεται τη δεδομένη στιγμή, προσδίδει έναν πιο ανθρώπινο χαρακτήρα στη Μήδεια, την καθιστά ευάλωτη άρα κερδίζει την συμπόνοια του χορού και των ταπεινών χαρακτήρων του έργου και πιθανά και του κοινού. Ταυτόχρονα η εικόνα του Ιάσονα προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις, λόγω της απόλυτης έλλειψης ευαισθησίας απέναντι σε μια προδομένη γυναίκα.

Η απόλυτα υπολογιστική, ορθολογιστική, και συναισθηματικά αποστραγγισμένη στάση του Ιάσονα, κάνει τα επιχειρήματά του, ακόμα κι αν ευσταθούν, να φαντάζουν φτηνές δικαιολογίες για την απιστία του. Έρχονται να επιβεβαιώσουν τα λεγόμενα της Μήδειας για τα δεινά που αντιμετωπίζει μια γυναίκα μέσα σε έναν κακό γάμο. Η φύση της Μήδειας να εκφράζει βαθιά συναισθήματα ακόμα κι

ανεξέλεγκτα, δεν την απομακρύνει από τους θεατές. Ποιος δεν έχει αισθανθεί την αδικία, τη ζήλια, την ερωτική προδοσία, το θυμό, την επιθυμία για εκδίκηση; Ως μεγεθυντικός φακός ο δραματικός ποιητής τα παρουσιάζει όλα στην υπερβολή τους, όμως εκεί στο βάθος σιγοκαίει η αλήθεια. Μια αλήθεια που αφορά στον κάθε ένα γιατί δεν έχει σημασία τελικά ποια είναι η Μήδεια που αισθάνεται αυτό τον ανεξέλεγκτο θυμό. Τα ανεξέλεγκτα συναισθήματα και οι καταστροφικές τους συνέπειες είναι κοινά για όλους τους ανθρώπους. Όσο κι αν είναι τερατώδες, εξοργιστικό και παράλογο, Μήδειες υπήρξαν, υπάρχουν και θα υπάρξουν στο μέλλον. Πάντα θα υπάρχουν τέτοιοι άνθρωποι που κάνουν τέτοια πράγματα. Και ο θεατής εκεί στο θέατρο του Διονύσου έχει αισθανθεί αυτή την αλήθεια και αυτή η αλήθεια ενεργοποιεί τον αριστοτελικό Έλεο και Φόβο.

Πριν την τελευταία σκηνή η Μήδεια ήδη έχει διαπράξει φοβερά εγκλήματα και οι προθέσεις της πλέον είναι φανερές. Ακόμα κι ο χορός έχει τρομοκρατηθεί, αυτές οι απλές γυναίκες που προηγουμένως είχαν βοηθήσει τη Μήδεια και την είχαν συμπονέσει. Επικαλούνται την γη και τον ήλιο (την θεϊκή παρέμβαση) για να εμποδίσουν τη Μήδεια να διαπράξει την παιδοκτονία (1.251 κ. εξ). Σύμφωνα με τον Kitto (1976) «ο Ήλιος και η Γη, τα θεμελιωδέστερα πράγματα στον κόσμο έχουν προσβληθεί από αυτά τα φοβερά εγκλήματα. Τι θα κάνουν; πως θα εκδικηθούν για την κηλιδωμένη τους αγνότητα; Το τι θα κάνει η Γη δε θα μας πουν αλλά μας λένε το τι κάνει ο Ήλιος: στέλνει ένα άρμα και διασώζει τη φόνισσα» (Kitto, 1976:268)

Ο Syropoulos (2002), διατυπώνει την άποψη ότι η Μήδεια είναι μια τραγωδία χωρίς κάθαρση γιατί το βάρος της παιδοκτονίας δεν μπορεί να αιτιολογηθεί με τα ανθρώπινα μέτρα. Η Μήδεια μέσα από την πράξη της χάνει οποιοδήποτε ίχνος συμπάθειας και κατανόησης από το αθηναϊκό κοινό. Μέσα στο έργο η Μήδεια είχε την ελεύθερη βούληση να πράξει διαφορετικά και όμως παραδόθηκε ολοκληρωτικά στα πάθη της έχοντας απόλυτη συνείδηση των πράξεων της. Ο Ευριπίδης δεν επιθυμεί να δικαιολογήσει την πράξη ή να αποκαταστήσει την τάξη, στο έργο του. Η φόνισσα διαφεύγει σώα, αβλαβής και αμετανόητη. Η δυσαρμονία που δημιουργείται στο τέλος δεν αποκαθίσταται από καμιά θεϊκή παρέμβαση. Κανένας Θεός δεν εξαγνίζει αυτή την πράξη. Ο Ευριπίδης επιθυμεί να παραμείνει η ηρωίδα του στιγματισμένη στο διηνεκές.

Ο Kitto (1976) αναγνωρίζει ότι η τραγωδία του Ευριπίδη δεν τηρεί τις προδιαγραφές του αριστοτελικού ορισμού της τραγωδίας, όπως για παράδειγμα οι τραγωδίες του Σοφοκλή. Το τέλος της Μήδειας, σύμφωνα με τον μελετητή, δεν εξάγεται από τη λογική της δράσης σύμφωνα με το νόμο της αναγκαιότητας ή της πιθανότητας, αλλά έχει εσκεμμένα επινοηθεί από τον Ευριπίδη ως η τελική αποκάλυψη της σκέψης του. Ο Kitto (1976: 269), διατυπώνει τη θέση «Όταν αρχίσουμε να βλέπουμε τη Μήδεια όχι απλώς σαν την προδομένη και εκδικητική σύζυγο, αλλά σαν την προσωποποίηση μιας από τις τυφλές και παράλογες δυνάμεις της ανθρώπινης φύσης, θα αρχίσουμε να διακρίνουμε αυτή την κάθαρση που μάταια αναζητούσαμε. Αυτή η μεταμόρφωση είναι που εξηγεί τελικά το *μιαρόν* και βαθαίνει μια δραματική ιστορία σε τραγωδία». Αν ο Ευριπίδης άφηνε το έργο του να κινείται αποκλειστικά στο εγκόσμιο επίπεδο, τότε το *μιαρόν* θα ζητούσε δικαίωση. Όμως σύμφωνα με τον Kitto (1976: 269): «Αυτή η ευφάνταστη και αναγκαστική κορύφωση δεν είναι το λογικό τέλος της ιστορίας της Μήδειας, της κακοπαθημένης συζύγου της Κορίνθου, αλλά είναι η κορύφωση της υποκείμενης τραγικής αντίληψης του Ευριπίδη».

Είναι σαφές ότι το έργο αποτελεί ένα ανοικτό πεδίο που δεν μπορεί να αναλυθεί μόνο με έναν τρόπο. Με βάση τον τρόπο σκέψης ενός απλού ανθρώπου η παιδοκτονία φαντάζει περιττή και παράλογη. Με το σκεπτικό του ηρωικού κώδικα τιμής, είναι λογική και αναπόφευκτη. Το άρμα του ήλιου διασώζει τη φόνισσα αφήνοντας την τραγωδία χωρίς κάθαρση- γιατί ένα τέτοιο *μιαρόν* δεν επιδέχεται εξαγνισμό με βάση τα ανθρώπινα δεδομένα. Αλλά το άρμα του Ήλιου με τη Μήδεια, κάτω από άλλη

προσέγγιση, είναι η ίδια η *κάθαρσις* εξηγώντας το *μιαρόν* ως τις ανεξέλεγκτες και παράλογες δυνάμεις της ανθρώπινης φύσης.

Ο Ευριπίδης δίδαξε μια τραγωδία που είναι σίγουρο ότι δημιούργησε συναισθηματική και νοητική αναστάτωση στους αθηναίους θεατές. Το θέαμα προφανώς ήταν ενοχλητικό και δυσάρεστο. Όλα τα στερεότυπα της αθηναϊκής κοινωνίας ανατράπηκαν. Μια απατημένη σύζυγος που ενεργεί και πράττει σύμφωνα με τον ηρωικό κώδικα της τιμής, αποκαθιστά την τιμή της σφάζοντας τα ίδια τα παιδιά της και μετά φεύγει ατιμώρητη με το άρμα του Θεού Ήλιου. Κι έτσι μιαρή, ξέρουμε ότι σύμφωνα με το μύθο, καταφθάνει που; Στην Αθήνα. Κανένας Θεός δεν επεμβαίνει. Η μάλλον έμμεσα επεμβαίνει για να σώσει τη φόνισσα. Το κακό αποκαθίσταται από ένα μεγαλύτερο κακό. Δεν αποδίδεται ούτε θεϊκή ούτε ανθρώπινη δικαιοσύνη. Η Αθήνα ως μια Μήδεια που ακολουθεί το ηρωικό ιδεώδες το 431π.Χ. υπηρετεί μια ιδέα, μπαίνει σε έναν εμφύλιο πόλεμο και θυσιάζει τα παιδιά της. Η θρησκευτική πίστη και η λειτουργία της δικαιοσύνης βρίσκονται σε κρίση. Η λογική υποχωρεί μπροστά στο συναίσθημα. Ο Αθηναίος πολίτης φεύγει αποσβολωμένος και βαθιά ενοχλημένος από την παράσταση του Ευριπίδη. Η Μήδεια ταράζει τις συνειδήσεις και έρχεται να φωτίσει με τον πιο επώδυνο τρόπο, στα πρόθυρα του πελοποννησιακού πολέμου, τα λάθη της αθηναϊκής δημοκρατίας.

Συμπεράσματα

Η Μήδεια είναι ένα έργο με ιδιαίτερη αξία όχι μόνο γιατί άσκησε μεγάλη επίδραση στη μεταγενέστερη ευρωπαϊκή δραματουργία και τέχνη, αλλά κυρίως γιατί τα θέματα που πραγματεύεται είναι αιώνια: η γέννηση, ο έρωτας και ο θάνατος. Η ανθρώπινη φύση είναι δαιδαλώδης και απύθμενη, ο άνθρωπος μπορεί να οδηγηθεί στα πιο πυκνά σκοτάδια της ύπαρξης όταν αφηθεί στο έλεος των συναισθημάτων του: όταν ο θυμός νικά τη λογική, όταν η ζήλια νικά τον έρωτα, όταν το μίσος νικά την αγάπη, όταν η προδοσία νικά την πίστη, όταν η εκδίκηση νικά τη συγχώρεση. Ο άνθρωπος διαθέτει μια θηριώδη φύση, και κάτω από συνθήκες, όλοι οι άνθρωποι μπορεί να δράσουν καταστροφικά για τον εαυτό τους ή τους άλλους.

Η βία, αν δεν υπάρχει παθολογικό αίτιο, δεν πηγάζει αδικαιολόγητα από την φύση του ανθρώπου. Οι κοινωνικές καταστάσεις πολλές φορές οδηγούν στην περιθωριοποίηση, τις διακρίσεις, στο στιγματισμό, στην ανισότητα και την καταπίεση. Η Μήδεια σε αυτό το έργο δεν είναι απλά μια εγκαταλελειμμένη σύζυγος. Είναι μέτοικος και είναι γυναίκα. Η βαρβαρική της καταγωγή, δηλαδή ένα καθαρά κοινωνικό – εθνολογικό κριτήριο, υπήρξε βασικός παράγοντας για να θεωρηθεί δικαιολογημένη η εγκατάλειψή της από τον άντρα της. Το γεγονός ότι είναι γυναίκα ήταν αρκετό για να υπομείνει στωικά την κακοτυχία της και να δεχτεί τη μοίρα της. Όμως η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία της ευριπίδειας ηρωίδας ήταν ένα στοιχείο που καμιά κοινωνική σύμβαση, κανένας κανόνας, δεν ήταν σε θέση να ελέγξει. Η αδικία και η προσβολή πυροδότησαν μια έκρηξη θυμού και εκδικητικής μανίας που όμοια της δεν θα μπορούσε να συλλάβει κανείς με τη λογική του. Η ανατροπή των ενστίκτων, των ρόλων, των κοινωνικών στερεοτύπων, της τύχης, της ίδιας της κοσμικής τάξης, συμβαίνει και δεν αποκαθίσταται. Και εκεί που κάποιος πιστεύει ότι με την εξουσία του ελέγχει τις ζωές των ανθρώπων και εξασφαλίζει την ευτυχία για το παιδί του, όπως ο Κρέων, εκεί που κάποιος πιστεύει ότι με τον πλούσιο γάμο του κερδίζει την εξουσία και εξασφαλίζει τα παιδιά του, όπως ο Ιάσωνας, παραβιάζοντας τους νόμους του δικαίου και της συζυγικής πίστης, ενεργοποιούν καταστάσεις που οδηγούν ακριβώς στο αντίθετο αποτέλεσμα: στην οδύνη και στον όλεθρο. Τα εγκλήματα της ίδιας της Μήδειας στο μυθολογικό της παρελθόν, τα οποία διέπραξε για τον αγαπημένο της Ιάσωνα, την οδήγησαν στην Κόρινθο, κοντά στη Γλαύκη, δηλαδή στο τέλος του γάμου και της ευτυχίας της.

Οι Θεοί μπορεί να απουσιάζουν. Μπορεί να μην αποδοθεί δικαιοσύνη. Ο άνθρωπος έχει την ελευθερία να αποφασίζει, να μεγαλουργεί ή να καταστρέφεται. Το ίδιο και οι πόλεις και τα πολιτεύματα. Ο Ευριπίδης δεν κρίνει τα δραματικά του πρόσωπα, δεν τα νουθετεί δεν τα συμμορφώνει. Τα αφήνει να δράσουν και αν χρειαστεί να καταστραφούν. Και τα προσφέρει σε κοινή θέα στον αθηναϊκό κοινό του 5^{ου} αιώνα, που κάνει τους δικούς του συνειρμούς εν όψει του πιο καταστροφικού πολέμου για την αθηναϊκή δημοκρατία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Πρόταση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Μήδειας του Ευριπίδη

6.1. Η σύγχρονη πρόσληψη της Μήδειας του Ευριπίδη.

Σύμφωνα με το κείμενο του Θεόδωρου Γραμματά «Η απομυθοποίηση της τραγωδίας συνθήκη του νέου τραγικού»:

η αρχαία ελληνική τραγωδία αποτελεί μοναδικό πολιτισμικό προϊόν όχι μόνο για τα θέματα που πραγματεύεται, ούτε(τέλος) για το είδος και το μέγεθος των συγκρούσεων που παρουσιάζει, ούτε ακόμα για την αντιπαράθεση του φυσικού στον μεταφυσικό κόσμο με την προσωποποιημένη ή απρόσωπη μορφοποίηση των αντιθέσεων που εικονοποιεί... (Grammatas, χ.η.).

Η έννοια του τραγικού ξεπερνά τον χρόνο και τον χώρο, αποκτώντας διαστάσεις παγκοσμιότητας αντιληπτές στον σύγχρονο κόσμο και σε διαφορετικά πλαίσια αναφοράς. Η σχέση αιτιών και αποτελέσματος και η θέση του ήρωα μέσα σ αυτήν, συγκροτεί την διάσταση της *τραγικότητας*, οποία παρά τους όποιους μορφολογικούς μετασχηματισμούς μπορεί να απαντηθεί και σήμερα (Grammatas, χ.η.). Σύμφωνα με τον Γραμματά η ιστορία που μεταπλάθει θεατρικά η δημιουργική συνείδηση των συγγραφέων του αρχαίου δράματος δεν είναι «παρά το πρόσχημα που θα δώσει στο θεατή την ευκαιρία να επιχειρήσει να κάνει την υπέρβαση του 'εδώ τώρα' της δικής του ύπαρξης στο 'άλλού άλλοτε' της μυθοποιημένης πραγματικότητας» (Γραμματάς, χ. η). Μέσα σε αυτή τη ψευδαισθητική «υπερπραγματικότητα», με δεδομένη τη θεατρική σύμβαση και την επικοινωνία της σκηνης με την πλατεία, «ο θεατής θα βρει τα ερείσματα εκείνα που θα του επιτρέψουν να κάνει τις αναγωγές και τους παραλληλισμούς με το δικό του οικείο χώρο και χρόνο και θα του προσφέρουν, τελικά, την κάθαρση με την πολυδιάστατη σημασία της» (Grammatas, χ. η.). Σύμφωνα με την άποψη αυτή η τραγωδία απαλλάσσεται από κάθε ίχνος εξάρτησης από το «ιστορικό» πλαίσιο που τη διαμόρφωσε. Οι αρχές πάνω στις οποίες δομήθηκε η αρχαία τραγωδία παραμένουν σταθερές μέσα στον χωρόχρονο μόνο που σήμερα έχει αλλάξει το περιεχόμενο ή και η μορφή τους. Άρα η τραγωδία μπορεί να λειτουργήσει για τον σύγχρονο άνθρωπο σε οποιαδήποτε σημείο της γης, με οποιαδήποτε συλλογική ή προσωπική εμπειρία, ανεξάρτητα από το μορφωτικό παιδευτικό, οικονομικό ή οποιοδήποτε άλλο επίπεδο εκείνος διαθέτει (Grammatas, χ. η).

Η *Μήδεια* όπως φάνηκε στο 5^ο κεφάλαιο αυτής της μελέτης (σελ. 50-64) είναι ένα έργο που μπορεί να το προσεγγίσει κανείς με ποικίλους τρόπους. Ως ένα έργο που μιλάει για τα ανεξέλεγκτα πάθη της ανθρώπινης φύσης τα οποία μπορούν να έχουν καταστροφικές συνέπειες και ειδικά για τα αποτελέσματα του ανθρώπινου θυμού όταν υπερισχύει της λογικής, για τον κύκλο βίας ο οποίος ενεργοποιείται από κοινωνικές αδικίες, για τον ρόλο των αξιών στις διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων (πίστη-προδοσία, δικαιοσύνη-αδικία, συγχώρεση- εκδίκηση, ισοτιμία-διακρίσεις, κοινωνική αποδοχή-περιθωριοποίηση). Καθώς μετακινεί κανείς το βλέμμα από την πρόσληψη της *Μήδειας* ως την κορύφωση της εκδικητικής μανίας μιας απατημένης συζύγου που εκπληρώνεται μέσω μιας συνειδητής παιδοκτονίας και βλέπει το έργο ως την αποτύπωση σπουδαίων και διαχρονικών αξιών, ιδεών και τραγικών διλημμάτων που εξακολουθούν να είναι επίκαιρα μέσα σε σύγχρονα πλαίσια αναφοράς, μπορεί να καταλάβει ότι το εγχείρημα της μεταγραφής του βασικού άξονα του

Ευριπίδειου δράματος σε ένα σύγχρονο δραματικό σενάριο ίσως να είναι από χρήσιμο έως και αναγκαίο.

Μέσα από αυτή την διευρυμένη οπτική η συγγραφέας προσέγγισε υπερκειμενικά το έργο του Ευριπίδη με στόχο της διδασκαλία του σε παιδιά της Δ τάξης του δημοτικού. Η δημιουργία ενός σεναρίου που θα μπορούσε να γίνει εύκολα κατανοητό από τα παιδιά αυτή της ηλικίας και η προσαρμογή του στα νοητικά, ψυχικά και συναισθηματικά δεδομένα των μικρών μαθητών υπήρξε το πρώτο σκέλος αυτή της πρότασης. Το δεύτερο σκέλος αφορά στη διαδικασία επικοινωνίας αυτού του υλικού στα παιδιά. Η συγγραφέας επέλεξε δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τις οποίες εφάρμοσε σε δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών της Δ δημοτικού:

- Την δραματοποιημένη αφήγηση του σεναρίου μέσω ενός ηχητικού αρχείου.
- Τη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, βάσει του μετακειμένου, με πρωταγωνιστές τα παιδιά.

6.1.1 Διακειμενική προσέγγιση του έργου: Η δημιουργία ενός νέου δραματικού σεναρίου

6.1.1.α Διακειμενικότητα

Η παγκόσμια λογοτεχνία και το θέατρο, αποτελούν πεδία «αναπροσαρμογής», «μεταγραφής» ή και «μίμησης» προγενέστερων έργων η αφετηρία των οποίων εντοπίζεται κυρίως στην ελληνική κλασική αρχαιότητα (Grammatas, χ. η.).

Η διακειμενικότητα σύμφωνα με το Θόδωρο Γραμματά ορίζεται ως [...] διαδικασία «εξάρτησης/επανάληψης» ενός προγενέστερου έργου που λειτουργεί ως «πηγή» στη διαμόρφωση ενός μεταγενέστερου, που προκύπτει άμεσα ή έμμεσα σε συνάρτηση με εκείνο. Ο μεταγενέστερος δημιουργός, υφιστάμενος «επιδράσεις» από το συγκεκριμένο έργο του προγενέστερου συγγραφέα, οδηγείται στη δημιουργία ενός άλλου, το οποίο σχετίζεται με το προηγούμενο τόσο σε άξονα βάθους (περιεχομένου) όσο και επιφάνειας (μορφή). Το αρχικό «πρότυπο» έρχεται να αποτελέσει το σημείο αναφοράς, και νοηματοδότησης του νεότερου έργου, το οποίο σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό δεν αποτελεί παρά έκφραση ή εκδοχή του αρχικού σε μεταγενέστερες συνθήκες... (Grammatas, χ. η.)

Σύμφωνα με την Εύη Προύσαλη (2018), τη δεκαετία του '70 στην απαρχές της μεταμοντέρνας εποχής το θέατρο μεταβαίνει στη φάση, την οποία ο θεωρητικός του Θεάτρου Hans-Thies Lehman, ονομάζει «μεταδραματικό θέατρο». «Πρόκειται για τη συνθήκη όπου το δράμα, ως πρωτογενής γραφή παραγκωνίζεται και τη θέση του καταλαμβάνει το παραστασιακό κείμενο...» (Προύσαλη, 2018) Η αυθεντία του συγγραφέα και η κυριαρχία του θεατρικού λόγου αποκαθλώνεται. Η καθαίρεση αυτή καθιστά το θεατρικό έργο ένα «ανοιχτό πεδίο», επιδεκτικό επεμβάσεων και παρεμβάσεων προς κάθε διαχείριση (Προύσαλη, ό. π.). Η Προύσαλη (2018) αναφέρει τη σταδιακή δημιουργία ενός μετακειμενικού θεατρικού κόσμου, όπου η πρωτογραφία ενός θεατρικού έργου αποτελεί την αφορμή, το σημείο εκκίνησης για τη μεταγραφή του σε ένα άλλο παραστασιακό κείμενο. Το νέο παραστασιακό κείμενο λοιπόν, προκύπτει μέσα από την μετακίνηση θεατρικών κειμένων, αλλά και κειμένων από διαφορετικά πλαίσια γραφής με προορισμό την σκηνική τους αναπαράσταση. Έτσι αναπτύσσεται ένας διάλογος ανάμεσα στη σύγχρονη θεατρική σκηνή και γραφή με τις εικαστικές τέχνες, την ποίηση, τη φιλοσοφία, την ιστοριογραφία κ.α. για την παραγωγή αλλά και την πρόσληψη του αισθητικού φαινομένου (Προύσαλη, 2018). Το σύγχρονο μετακείμενο μπορεί με τη σειρά του να αποτελέσει ένα

κείμενο του μέλλοντος και πιθανά να αποτελέσει το εφαλτήριο για μια νέα τροποποίηση και μεταγραφή. «Συνεπώς το σύγχρονο (μετα)κείμενο της θεατρικής γραφής και σκηνικής πράξης αποτελεί μία ακόμα χωροχρονικά εντοπισμένη έκφανση του σημαίνοντος στην αέναη πορεία σημασιодότησης του όντος» (Προύσαλη, 2018).

6.1.1.β Διακειμενική προσέγγιση της Μήδειας του Ευριπίδη

Στην αρχή της διαδικασίας είναι σημαντικό να καθοριστεί ο δραματικός άξονας πάνω στον οποίο θα δομηθεί το «μετακείμενο», το νέο έργο που προκύπτει από τον διάλογο με την ευριπίδεια Μήδεια. Από τις ιδέες που αναδύονται στο ευριπίδαιο δράμα, μπορεί κανείς να επιλέξει να φωτίσει τις έννοιες της πίστης-προδοσίας, αγάπης-μίσους, δικαιοσύνης-αδικίας, εξουσίας-υποταγής, λογικής-θυμού, εκδίκησης-συγχώρεσης. Όλες αυτές οι έννοιες είναι οικείες στα παιδιά μέσα από την προσωπική και κοινωνική τους εμπειρία.

Η συλλογιστική διαδικασία την οποία ακολούθησε η συγγραφέας για τη δημιουργία δραματικού σεναρίου είναι η ακόλουθη:

Εφόσον ο/η εκπαιδευτικός καθορίσει τα θέματα τα οποία επιθυμεί να αναδείξει μέσα στο δραματικό σενάριο, θα πρέπει να τα εντάξει σε ένα οικείο περιβάλλον. Τα παιδιά θα ενδιαφερθούν, μέσω της διαδικασίας της ταύτισης, για κάτι που συμβαίνει σε κάποια άλλα παιδιά, της ίδιας περίπου ηλικίας, σε ένα οικείο περιβάλλον όπως είναι το περιβάλλον του σχολείου. Αμέσως-αμέσως και χωρίς ιδιαίτερο κόπο καθορίζεται ο χώρος δράσης και η ταυτότητα των ηρώων: Οι ήρωες, Ιάσονας και Μήδεια, είναι μαθητές και κινούνται στον χώρο του σχολείου. Όμως φυσικός χώρος των παιδιών είναι και ο χώρος της φαντασίας και των ονείρων. Έτσι δημιουργείται αυτόματα και ένας δεύτερος χώρος δράσης: το μαγικό βασίλειο του Ιάσωνα, το οποίο στην πραγματικότητα πρόκειται για τον κήπο ενός εγκαταλελειμμένου σπιτιού. Οι δύο χώροι συμβολίζουν δύο διαφορετικούς κόσμους: ο χώρος του σχολείου είναι ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας, με κύρια χαρακτηριστικά τους κοινωνικούς κανόνες, την έννοια της εξουσίας, την απόρριψη της διαφορετικότητας, τις διακρίσεις, τη βία. Το μαγικό βασίλειο συμβολίζει το χώρο της ελευθερίας, της αρμονίας, της ισοτιμίας, της άνθισης της φιλίας και της αγάπης. Μέσα από μια αναπόφευκτη σύγκρουση που συμβαίνει μέσα στην πλοκή του έργου, υπάρχει μια μεγάλη ανατροπή των δεδομένων, ο χώρος της αγάπης και της φιλίας γίνεται ο χώρος της προδοσίας και της εκδίκησης. Οι εξωτερικοί παράγοντες που επιδρούν στην ανατροπή της αρμονίας αναφέρονται στο άμεσο φιλικό περιβάλλον των παιδιών, αλλά και στις φιγούρες εξουσίας, όπως οι γονείς. Στην περίπτωση του Ιάσωνα, η εξουσία της πατρικής φιγούρας λειτουργεί ως μια δύναμη έξω από αυτόν, την οποία δεν μπορεί να αντιμετωπίσει και έτσι υποτάσσεται ολοκληρωτικά σε αυτήν. Σε βάθος χρόνου αυτή η υποταγή τον εκτροχιάζει από τα αληθινά συναισθήματα και επιθυμίες του, υποδηλώνοντας έναν συμβολικό «θάνατο» του ήρωα. Στην περίπτωση της Μήδειας, η δύναμη που την υποτάσσει δεν είναι εξωτερική, αλλά εσωτερική, πρόκειται για τα έντονα συναισθήματα τα οποία δεν μπορεί να εκλογικεύσει και έτσι λειτουργεί εκδικητικά και τιμωρητικά σε οποιονδήποτε την αδικεί, με καταστροφικά αποτελέσματα. Οι δυνάμεις που επιδρούν στους ήρωες και η αδυναμία τους να τις αντιμετωπίσουν, υφαίνουν τον τραγικό ιστό της ιστορίας. Μέσα στο έργο είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει στην σκιαγράφηση των ηρώων η έννοια της «αμφισημίας». Κανείς δεν είναι απόλυτα αθώος ούτε απόλυτα ένοχος. Αυτό είναι ένα χρήσιμο στοιχείο στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του έργου όπως θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα.

Έχοντας ως «μαγιά» τα παραπάνω στοιχεία και λαμβάνοντας υπόψιν το νοητικό και συναισθηματικό σημείο ωρίμανσης των μαθητών των παιδιών του δημοτικού, η συγγραφέας έγραψε ένα «μετακείμενο» ένα σενάριο, βάσει του οποίου δούλεψε με τους μαθητές της Δ τάξης.

Ακολουθεί μια περιγραφή της υπόθεσης του νέου έργου:

- Ο Ιάσοντας σκιαγραφείται ως ένα παιδί μιας οικογένειας γιατρών που όμως έχει ως όνειρο να γίνει χορευτής ή γεωπόνος γιατί του αρέσει να χορεύει βαλς και γιατί αγαπά πολύ τα λουλούδια. Είναι ένα παιδί που δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στο σχολείο και πολλές φορές πέφτει θύμα εκφοβισμού.
- Η Μήδεια είναι ένα παιδί μεταναστών. Σκιαγραφείται ως ένα παιδί πανέξυπνο και δυναμικό, το κλασικό αγοροκόριτσο που δεν φοβάται να τα βάλει με τα αγόρια του σχολείου

Η Μήδεια που πρόσφατα έγινε συμμαθήτρια του Ιάσωνα δεν ανέχεται την προσβλητική συμπεριφορά των άλλων παιδιών απέναντι στον ντροπαλό Ιάσωνα και αποφασίζει να τον υπερασπίζεται με κάθε τίμημα, ακόμα και αν αυτό σήμαινε τιμωρίες από τον δάσκαλο και το διευθυντή. Ανάμεσα στα δύο παιδιά αναπτύσσεται μια πολύ δυνατή και ξεχωριστή φιλία. Συναντιούνται σ' ένα παλιό σπίτι με μεγάλο κήπο που φαντάζονται ότι είναι το βασίλειό τους. Χορεύουν βαλς και φυτεύουν τα σποράκια του Ιάσωνα, μέχρι που μια μέρα φυτρώνουν δύο μοναδικά τριαντάφυλλα. Τα λουλούδια αυτά του Ιάσωνα και της Μήδειας συμβολίζουν τη φιλία και την αγνή αγάπη που συνδέει τα δύο παιδιά. Ο Ιάσοντας ορκίζεται ότι ποτέ δε θα προδώσει αυτή την ιερή φιλία.

Η Μήδεια φτιάχνει διάφορα μαγικά φίλτρα και έτσι αποκτά τη φήμη της «μάγισσας» στο σχολείο ενώ τα αγόρια κοροϊδεύουν τον Ιάσωνα επειδή κάνει παρέα με «κορίτσια» και ειδικά με την Μήδεια. Θεωρώντας προσωπική της υπόθεση την τιμωρία των άλλων παιδιών, η Μήδεια χρησιμοποιεί τα μαγικά της φίλτρα γι' αυτό τον σκοπό. Αποκαλύπτεται η δράση της και τα νέα φτάνουν στον πατέρα του Ιάσωνα, ο οποίος απαγορεύει στον γιο του να κάνει παρέα με ένα παιδί μεταναστών, το οποίο μάλιστα εμπλέκεται σε φασαρίες. Ο Ιάσοντας που δεν μπορεί να αντιδράσει στην αυταρχικότητα του πατέρα του, συμμορφώνεται με αυτή την εντολή. Αναπτύσσει φιλία με ένα άλλο κοριτσάκι την Γλαύκη. Η Γλαύκη προέρχεται από ένα περιβάλλον αντίστοιχο με του Ιάσωνα, και είναι ένα πρόσωπο που χαίρει της αποδοχής του πατέρα του.

Η Μήδεια βιώνει τα επώδυνα συναισθήματα της απόρριψης και της απομόνωσης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η κακή της φήμη την περιθωριοποιεί. Όμως αυτό που την πληγώνει βαθιά είναι η προδοσία του Ιάσωνα. Ο πόνος κορυφώνεται όταν βλέπει στο μαγικό βασίλειο την Γλαύκη, να ανακηρύσσεται «νέα βασίλισσα». Η Μήδεια ζητά εξηγήσεις από τον Ιάσωνα, ο οποίος πλέον λειτουργεί ως το φερέφωνο του πατέρα του, απορρίπτοντας την Μήδεια. Η Μήδεια ερμηνεύει αυτή την συμπεριφορά ως ένδειξη αχαριστίας αλλά και προδοσίας της φιλίας τους και αθέτηση των όρκων που έδωσαν μεταξύ τους. Προβληματίζεται για την τύχη των δύο λουλουδιών και θεωρεί υπεύθυνο τον Ιάσωνα. Η μητέρα της Μήδειας της ανακοινώνει ότι θα αλλάξει άμεσα σχολικό περιβάλλον.

Η Μήδεια υφαίνει το εκδικητικό της σχέδιο. Την τελευταία μέρα πριν φύγει, πείθει δύο κορίτσια να παραδώσουν στην Γλαύκη ένα δώρο «συμφιλίωσης». Το δώρο αυτό, μια όμορφη εσάρπα εμποτισμένη από τα μαγικά φίλτρα της Μήδειας, δημιουργεί πρόβλημα στην ανυποψίαστη Γλαύκη. Ως κορύφωση της εκδικητικού της σχεδίου αποφασίζει να καταστρέψει αυτό που ο Ιάσοντας αγαπούσε περισσότερο : τα δύο τριαντάφυλλα του μαγικού βασιλείου. Όμως αυτά τα λουλούδια ήταν και δικά της, τα φυτέψαν μαζί κι εκείνη τα αγαπούσε. Μέσα στο μυαλό της συγκρούεται ο θυμός με τη λογική. Τα

παιδιά του σχολείου ως άλλος τραγικός χορός, προσπαθούν να την αποτρέψουν από αυτή την πράξη, μάταια όμως.

Η Μήδεια υποτάσσεται συνειδητά στη δύναμη του θυμού της. Τα λουλούδια πεθαίνουν από το χέρι που τα φύτεψε, από το χέρι που τα πότιζε, απ' εκείνην που τ' αγαπούσε περισσότερο στον κόσμο. Η Μήδεια έφυγε και δε γύρισε ποτέ ξανά. Μαθαίνουμε ότι έκανε ένα νέο φίλο τον Αιγαία και μαζί του φύτεψε άλλα λουλούδια σε ένα άλλο μαγικό βασίλειο. Ο Ιάσοντας ένωσε μεγάλο πόνο. Τα αγαπημένα του λουλούδια ήταν νεκρά. Δεν πήγε ποτέ ξανά στον μαγικό του βασίλειο. Δεν χόρεψε ποτέ ξανά βαλς. Έγινε αλλεργικός στα λουλούδια. Όταν μεγάλωσε δεν έγινε χορευτής ούτε γεωπόνος. Έγινε γιατρός όπως ο πατέρας του, ο παππούς κι ο προπάππος του. Και ήταν οι άλλοι ευτυχισμένοι, μα εκείνος ;

6.1.1.γ Οι κοινοί άξονες του δραματικού σεναρίου με το έργο του Ευριπίδη.

Ομοιότητες με το Ευριπίδειο δράμα μπορεί κανείς να διακρίνει και στους χαρακτήρες των ηρώων, στα κίνητρα τους, αλλά και στην πλοκή της δράσης.

- Η Μήδεια είναι ξένη, μέτοικος, ευφυής, ιδεολόγος, πιστή, με ηρωικά στοιχεία στον χαρακτήρα της που παραπέμπουν περισσότερο σε αρσενικά πρότυπα συμπεριφοράς. Όταν προδίδεται γίνεται βίαη και εκδικητική.
- Ο Ιάσοντας είναι Έλληνας, από καλή οικογένεια, αδύναμος, αντιηρωικός, συμβιβασμένος, επίορκος, εγωιστής.
- Η Μήδεια υπερασπίζεται και βοηθάει τον Ιάσωνα με κάθε προσωπικό κόστος
- Δύο λουλούδια, τα οποία φύτεψαν μαζί, συμβολίζουν την φιλία και την σχέση αγάπης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα δύο παιδιά.
- Ο Ιάσοντας δίνει όρκους πίστης στη Μήδεια
- Η κακή φήμη της Μήδειας ως «μάγισσα» την περιθωριοποιεί
- Ο Ιάσοντας συντάσσεται με τη δύναμη της εξουσίας, προδίδοντας τη φιλία του με τη Μήδεια.
- Η Γλαύκη είναι η αντίζηλος, κι εκείνη που παίρνει τη θέση της Μήδειας στο βασίλειο του Ιάσωνα.
- Η Μήδεια «εξορίζεται» από το σχολείο.
- Η Μήδεια εκδικείται την Γλαύκη κάνοντας της ένα δώρο συμφιλιώσης στο οποίο έχει κάνει μαγικά ξόρκια
- Η Μήδεια εκδικείται την προδοσία του Ιάσωνα «σκοτώνοντας» τα λουλούδια τους για να αποκαταστήσει την τιμή της.

Η φύση των δύο ηρώων είναι εκείνη που τους φέρνει κοντά από τη μια, αλλά τους απομακρύνει από την άλλη. Έξω από το κοινωνικό γίνεσθαι και τις κοινωνικές επιταγές, οι δύο ήρωες βρίσκονται σε απόλυτη αρμονία. Η δυναμική προσωπικότητα της Μήδειας αντισταθμίζει την αδύναμη φύση του Ιάσωνα, ενώ εκείνος αμβλύνει με τη ευαισθησία του την σκληρότητα της Μήδειας. Μέσα όμως στο περιβάλλον του σχολείου αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον οι δύο ήρωες δεν λειτουργούν αρμονικά γιατί επιδρούν εξωγενείς παράγοντες που απορρυθμίζουν την εσωτερική αρμονία που κατακτούν στο μυστικό τους βασίλειο.

Ο Ιάσοντας είναι αδύναμος να διεκδικήσει τα *θέλω* του και συμβιβάζεται με τα *πρέπει* της οικογένειάς του. Ως ανώτερη δύναμη που τον καθιστά τραγικό πρόσωπο είναι η αδυναμία του να αντιμετωπίσει την αυταρχικότητα του πατέρα του. Η Μήδεια είναι αδύναμη να ελέγξει την επιθετικότητα της κάθε

φορά που αισθάνεται να αδικείται εκείνη ή κάποιος που αγαπά. Ασπάζεται τον ηρωικό ηθικό κώδικα της Ευριπίδειας ηρωίδας: «Φίλη με τους φίλους, εχθρός με τους εχθρούς». Ως ανώτερη δύναμη που καθορίζει τις πράξεις της είναι η ανεπιτυχής διαχείριση του θυμού. Η τραγικότητα του δραματικού προσώπου βρίσκεται σε αυτή την αδυναμία η οποία συνεχώς τη φέρνει μπροστά σε ανατροπές και απώλειες, ενώ η ίδια ομολογεί ότι δε μπορεί να τιθασεύσει.

Όταν η παθητικότητα του Ιάσονα και η επιθετικότητα της Μήδειας βρίσκονται σε πλήρη έξαρση, δημιουργούν την τραγική σύγκρουση μέσα στο έργο. Η δειλία του Ιάσονα και η αδυναμία του να υπερασπιστεί τη φιλία του με την Μήδεια, οδηγεί στην προδοσία. Η προδοσία θίγει την προσωπικότητα της Μήδειας που καταφεύγει στην εκδίκηση για να αποκαταστήσει την τιμή της. Η εκδίκηση της Μήδειας είναι υπολογισμένη έτσι ώστε να επιφέρει τις μεγαλύτερες δυνατές βλάβες στον αντίπαλο. Ενώ δε διστάζει να επιτεθεί άμεσα στη Γλαύκη, αφού πρώτα την παραπλανά με δώρα φιλίας, στην περίπτωση του Ιάσονα δρα έμμεσα, με επιπτώσεις σε βάθος χρόνου και έντασης. Η απόφαση της να καταστρέψει αυτό που αγαπούσε περισσότερο ο Ιάσονας, γίνεται με την καταστροφή των δύο λουλουδιών. Οι μαθητές σε μια ελεύθερη μετάβαση μέσα στον χωρόχρονο, συμβολίζουν τον τραγικό χορό που προσπαθεί να μεταπείσει την Μήδεια ή ακόμα συμβολίζουν τη φωνή της συνείδησής της. Τα δύο λουλούδια είναι ταυτόχρονα εκείνο που αγαπούσε και η ίδια περισσότερο. Είναι μια εκδικητική πράξη που στρέφεται κατά του Ιάσονα αλλά και κατά του ίδιου του εαυτού της, εκφράζοντας μια «αυτοπάθεια» που της δίνει έναν έντονο δραματικό χαρακτήρα.

Το τέλος του έργου βρίσκει τη Μήδεια αλώβητη να φτιάχνει μια νέα φιλία σε ένα άλλο μαγικό βασίλειο, ενώ ο Ιάσονας «πεθαίνει» συμβολικά, αφού ο παλιός εαυτός του πλέον δεν υφίσταται. Γίνεται κάποιος άλλος. Ένας γιατρός που δεν του αρέσει η μουσική και είναι αλλεργικός στο λουλούδια. Η εκδίκηση της Μήδειας καταστρέφει σε βάθος χρόνου τον Ιάσονα ενώ η ίδια διαφεύγει στην «εξορία της» ατιμώρητη.

6.2 Επιστημονική τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής πρότασης βάσει των θεωριών της μάθησης

Στην αρχή αυτής της μελέτης έγινε ιδιαίτερος λόγος για την επιστημολογία της μάθησης. Προαναφερθείσες θεωρίες της μάθησης αποτέλεσαν την εργαλειοθήκη για την επιστημονική τεκμηρίωση αυτής της εκπαιδευτικής πρότασης. Παρακάτω θα γίνει η σύνδεση αυτών των θεωριών με την πρόταση της συγγραφέως για την αξιοποίηση της Μήδειας του Ευριπίδη ως εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και της ενσυναίσθησης στο επίπεδο τη σύλληψης, της ανάπτυξης και εφαρμογής της, σε δείγμα μαθητών της Δ τάξης του δημοτικού.

Ως στόχος αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης τέθηκε η καλλιέργεια της ενσυναίσθητικής οξυδέρκειας και του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Η μέθοδος της ερευνήτριας στηρίχθηκε στις ακόλουθες αρχές της μάθησης οι οποίες αναφέρθηκαν αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της μελέτης:

- **Στοχεύοντας στη μετασχηματίζουσα μάθηση :** Το να επιχειρήσει κανείς να διδάξει με πληροφοριακό τρόπο αρχαίο δράμα σε παιδιά αυτής της ηλικίας, δε θα ήταν αποτελεσματικό. Στόχος αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν είναι η πρόσθεση επιπλέον πληροφοριών σε

ένα υπάρχων γνωστικό πεδίο, εν προκειμένω στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών για το αρχαίο θέατρο. Αντιθέτως ο σκοπός είναι να δοθεί στα παιδιά ένα ερέθισμα που για να το κατανοήσουν ή να το ερμηνεύσουν, θα θελήσουν να προβούν τα ίδια σε μια στοχαστική διαδικασία επίλυσης της δυσαρμονίας που πιθανά θα τους προκαλέσει αυτό το νέο ερέθισμα (Peter Jarvis, σ. σ 17-19). Το νέο ερέθισμα για τα παιδιά στην συγκεκριμένη διαδικασία σχετίζεται με την έννοια του *τραγικού*, με την *αμφισημία των τραγικών ηρώων*, τις *τραγικές συγκρούσεις*, τα *αίτια* που κρύβονται πίσω από τα *αποτελέσματα*, την πιθανότητα οι ήρωες μια ιστορίας να κάνουν λάθος επιλογές και να πρέπει να υπομείνουν τις συνέπειες των πράξεων τους, χωρίς το ποθητό « Ευτυχισμένο Τέλος». Σύμφωνα με τον Illeris (2009), βασικό στοιχείο στην μαθησιακή διαδικασία αποτελεί η ύπαρξη *κινήτρων* που αλληλοεπιδρά με το *περιεχόμενο*. Αν ως *περιεχόμενο* στην εκπαιδευτική πρόταση που εξετάζουμε, θέσουμε την γνωριμία των παιδιών με την αρχαία τραγωδία και πιο συγκεκριμένα με τη Μήδεια του Ευριπίδη, τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναζητήσει τα *κίνητρα* που θα ενεργοποιήσουν τα ενδιαφέρον των παιδιών ώστε να μπορέσουν να φτάσουν στο στάδιο της μαθησιακής *επεξεργασίας* και *απόκτησης* (Illeris, 2009). Τα παιδιά θα πρέπει να μουν στη μαθησιακή διαδικασία όχι γιατί είναι αναγκασμένα, ή γιατί αυτό υπαγορεύει η διδαχθείσα ύλη, αλλά γιατί έχουν κίνητρα που πηγάζουν από τις προσωπικές τους ανάγκες. Τα κίνητρα συνδέονται με τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών (Illeris, ό.π). Η εκπαιδευτική διαδικασία επομένως δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο νοητικό πεδίο αλλά και στο συναισθηματικό. Η χαρά, η λύπη, η αγωνία, ο φόβος, η συγκίνηση είναι σημαντικά δεδομένα στην ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών. Ταυτόχρονα όμως για να προκληθούν αυτά τα συναισθήματα θα πρέπει το ερέθισμα να παρουσιάζει εγγύτητα με τον κόσμο των παιδιών αυτή της ηλικίας. Η Μήδεια του Ευριπίδη ως αρχαίο κείμενο αλλά και ως τραγωδία, δε θα μπορούσε να ενδιαφέρει, στο ελάχιστο τους μαθητές του δημοτικού. Τα παιδιά δε θα μπορούσαν, στην πλειονότητα τους, να βιώσουν συναισθήματα παρακολουθώντας ένα τέτοιο έργο. Δεν θα μπορούσαν να το κατανοήσουν ούτε να μάθουν κάτι ίσως πέρα από την αποκόμιση απλά μιας αισθητικής εμπειρίας. Συνεπώς η μετακειμενική προσέγγιση του έργου και η ένταξη του στον κόσμο των παιδιών, θεωρεί η συγγραφέας, ότι είναι ιδιαίτερα κρίσιμη. Όπως εξίσου κρίσιμο είναι και το μέσο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Peter Jarvis (2009:17-19) είδαμε ότι ο άνθρωπος μαθαίνει αρχικά μέσα από τις αισθήσεις του. Για να μπορέσουμε να επιτύχουμε τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από το αρχαίο δράμα, είναι απαραίτητο να προσφέρουμε στα παιδιά ένα ερέθισμα που να ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις τους. Ως κατάλληλα μέσα έκρινε η συγγραφέας, την διακειμενική προσέγγιση του αρχαίου δράματος με τη δημιουργία ενός νέου δραματικού σεναρίου, τη δραματοποιημένη αφήγηση και την κινηματογραφική απόδοση αυτού του σεναρίου, προσεγγίσεις που θα εξεταστούν λεπτομερώς σε επόμενη ενότητα.

- **Αξιοποιώντας την «πολλαπλή νοημοσύνη»:** Η αξιοποίηση των διαφορετικών δεξιοτήτων και των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης των μαθητών (Gardner,1983), είναι πολύ πιθανό να συμβεί όταν η μαθησιακή διαδικασία συμπεριλαμβάνει τη συμμετοχή του σώματος, του συναισθήματος και της νόησης στην συνυπηρέτηση ενός ενιαίου στόχου. Μέσα από τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν για την αξιοποίηση του έργου μέσα στην τάξη, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιοποιώντας την ικανότητά τους στην προφορική έκφραση, στον γραπτό λόγο, στις εικαστικές τέχνες, στον χορό, στην υποκριτική. Πολλά από τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένες τις κιναισθητικές τους ικανότητες, την μουσική τους ευφυΐα ή την προσωπική τους νοημοσύνη, δεν συνεπάγεται ότι έχουν άριστη επίδοση στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αυτά τα παιδιά πολύ πιθανά να έχαναν πολύ γρήγορα το ενδιαφέρον τους για την αρχαία τραγωδία αν η πληροφορία που θα κατέφθανε σε αυτά προερχόταν από μια γραπτή πηγή. Εφαρμόζοντας όμως μεθόδους που προκαλούν τις αισθήσεις και απαιτούν την ολιστική συμμετοχή του μανθάνοντα στη διαδικασία, τα παιδιά αποκτούν κίνητρα, δραστηριοποιούνται, από παθητικοί δέκτες γίνονται «δημιουργοί», αξιοποιώντας το δικό τους είδος νοημοσύνης, ενώ κάποια απ' αυτά διακρίνονται σε τομείς που η κλασική σχολική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει, συμβάλλοντας έτσι στην αυτοεκτίμηση τους.

- Η λειτουργία της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης»:** Η έννοια της ενσυναίσθησης, συνδέεται άρρηκτα με την υποκριτική τέχνη. Η μέθοδος Stanislavski, καλεί τους υποκριτές να βιώσουν παρόμοια συναισθήματα με τους ήρωες που υποδύονται μέσα από την ανάκληση προσωπικών εμπειριών. Αυτή η διαδικασία η οποία μπορεί να συνδεθεί με αυτοσχεδιασμούς, με παιχνίδια ρόλων και άλλες τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, ενεργοποιεί την «ταύτιση» την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίσουν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Η ένταση των συναισθημάτων που αναδύονται μέσα από το δραματικό «υπερκεείμενο» της Μήδειας και η διαχείρισή τους είτε από τη θέση του υποκριτή είτε από τη θέση του θεατή, καλεί τα παιδιά να μιλήσουν για συναισθήματα, να προσπαθήσουν να τα περιγράψουν, να ανακαλέσουν εμπειρίες που τους έχουν προκαλέσει ανάλογα συναισθήματα (play-back theatre) ή απλά να τα βιώσουν χωρίς καμιά άλλη συνειδητή προσπάθεια. Η ενεργοποίηση των συναισθημάτων είναι απόλυτα αναγκαία στην μαθησιακή διεργασία. Ανατρέχοντας στην Αριστοτελική κάθαρση και τις ερμηνείες της (σ.σ. 59-61) ο Δανιήλ Ιακώβ (2004) αναφέρεται στην γνωστική αξία των αρνητικών συναισθημάτων του Ελέου και Φόβου που η τραγωδία εγείρει στους θεατές αλλά και στους ηθοποιούς που ενσαρκώνουν τους δραματικούς ρόλους. Ίσως κάποιος να αναρωτηθεί κατά πόσον το περιεχόμενο μιας τραγωδίας είναι κατάλληλο για μικρά παιδιά. Η απάντηση βρίσκεται στα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι η ερμηνεία του Ιακώβ (2004) για την Αριστοτελική Κάθαρση ως μια ψυχολογική διεργασία που στοχεύει σε γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες έρχεται ουσιαστικά να ενδυναμώνει αυτό το εγχείρημα: η Μήδεια του Ευριπίδη μέσα από την μετακειμενική της εκδοχή προσαρμοσμένη στις συναισθηματικές και αντιληπτικές δυνατότητες των παιδιών του δημοτικού, θα μπορούσε να εγείρει τον *Έλεο* και τον *Φόβο* (μέσα σε αυτή την κλίμακα) και να οδηγήσει σε γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες που προσφέρουν *Κάθαρση* δηλαδή μια ανακουφιστική και ευφρόσυνη ψυχική κατάσταση στους αποδέκτες της.
- Καλλιεργώντας την «Αποτελεσματική σκέψη» :** Μέσα στην επαφή με το θεατρικό/κινηματογραφικό δρώμενο, είτε ως ηθοποιός είτε ως θεατής, τα παιδιά μπορούν να βιώσουν ταυτόχρονα την έννοια της «ταύτισης» αλλά και της «αποστασιοποίησης» από τους δραματικούς χαρακτήρες. Κάθε μία από αυτές τις διαδικασίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς η ταύτιση σχετίζεται με την έννοια της «ενσυναίσθησης», ενώ η αποστασιοποίηση σχετίζεται με τον «κριτικό στοχασμό». Το έργο είναι δομημένο έτσι ώστε τα παιδιά να βρίσκουν σημεία ταύτισης με τους ήρωες, αλλά και με τρόπο ώστε τα παιδιά να αποστασιοποιούνται από τους δραματικούς χαρακτήρες όταν αισθάνονται μια συναισθηματική δυσαρμονία. Είναι μια διαδικασία άμυνας ούτως ώστε να επανακτήσουν την συναισθηματική τους ισορροπία. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ενεργοποιηθεί η λογική διεργασία όπου το υποκείμενο (αυτό που τα κατείχε αρχικά) μετακινείται στη θέση του αντικειμένου (αυτό που μπορούν τα ίδια να ελέγξουν και να στοχαστούν πάνω σε αυτό) σύμφωνα με τη θεωρία του Robert Kegan(1994). Εξετάζονται τα αίτια, πίσω από τα φαινόμενα, και τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία μιας βαθύτερης αντίληψης του γίνεσθαι. Μετά μέσα από πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν τα παιδιά να προτείνουν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία ενεργοποιώντας τη δημιουργική τους σκέψη και να συνδέσουν τα αποτελέσματα, με τα κίνητρα, με τα στοιχεία της προσωπικότητας των ηρώων, τις αδυναμίες τους, τις αποφάσεις που παίρνουν για δράση, κατανοώντας ότι οποιαδήποτε αλλαγή σε έναν κρίκο της αλυσίδας μπορεί να φέρει και διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτό θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο ώστε τα παιδιά μέσα από μια συναισθηματική αλλά και στοχαστική διαδικασία να μπορέσουν σταδιακά να καταλάβουν πως μπορούν να μετασχηματίσουν τα δικά τους προβληματικά πεδία αναφοράς: απόλυτες και άκαμπτες πεποιθήσεις, αδυναμίες, κακές συνήθειες, συμπεριφορές που έχουν αρνητικά αποτελέσματα στα ίδια και στους άλλους.

Συμπεράσματα

Η Αρχαία Τραγωδία πραγματεύεται αιώνιες αλήθειες για την ανθρώπινη ύπαρξη, επομένως εξακολουθεί να είναι επίκαιρη σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή της ανθρωπότητας. Το γεγονός ότι η τραγωδία- ως δραματική ποίηση- δεν δεσμεύεται από το χρονικό/ιστορικό πλαίσιο που τη διαμόρφωσε, αλλά υπάρχει κι έξω από αυτό, της έδωσε την ελευθερία να υφίσταται ως υπο-κείμενο στο έργο μεταγενέστερων συγγραφέων, μέσα από ένα διακειμενικό διάλογο που επιχειρεί να προσαρμόσει την έννοια του «τραγικού» σε σύγχρονα πεδία αναφοράς. Το αρχαίο κείμενο λοιπόν αποτελεί πλέον ένα ανοικτό πεδίο επέμβασης και προσαρμογής για τη δημιουργία σύγχρονων παραστασιακών κειμένων. Η έννοια της διακειμενικότητας σχετίζεται με τις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου να συνδιαλλαγεί με το «τραγικό» «στο εδώ και τώρα».

Ακολουθώντας αυτή τη συλλογιστική η συγγραφέας δημιούργησε ένα σύγχρονο μετακείμενο της Μήδειας του Ευριπίδη και το προσάρμοσε στα γνωστικά και συναισθηματικά πεδία αναφοράς των μαθητών της Δ τάξης του Δημοτικού. Υπήρξαν δύο μετακινήσεις: η μετακίνηση από τον κόσμο των ενηλίκων στον κόσμο των παιδιών και η μετακίνηση από τον Ευριπίδειο χωρόχρονο στο «εδώ» και στο «τώρα». Ο στόχος αυτής της εκπαιδευτικής πρότασης υπήρξε η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσαν δυνητικά να εισαχθούν στοιχεία της αρχαίας τραγωδίας ακόμα και σε μικρές τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση όμως δε θα έπρεπε να αποτελέσει άλλη μια πληροφορία στις συσσωρευτικού τύπου γνώσεις των μικρών μαθητών. Ο στόχος αυτής της πρότασης υπήρξε η γνωριμία των παιδιών με την αρχαία τραγωδία με τρόπο βιωματικό. Βασική επιδίωξη υπήρξε η μετασηματιζούσα γνώση –η γνώση που αλλάζει τη βιογραφία των ανθρώπων σε βάθος χρόνου. Ο τρόπος που δομήθηκε το μετακείμενο της Μήδειας αλλά και η αξιοποίηση του στην εκπαιδευτική διαδικασία θέλησε να αφυπνίσει τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ταλέντα των παιδιών, σύμφωνα με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983), να ενεργοποιήσει τη στοχαστική διαδικασία και να προάγει την αποτελεσματική σκέψη, αλλά πάνω από όλα να συγκινήσει- δηλαδή να αφυπνίσει το συναίσθημα των παιδιών, να συνδράμει στην καλλιέργεια της ενσυναισθητικής δεξιότητας και εν γένει της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Κάτι το οποίο η κλασική εκπαίδευση δεν έχει βάλει ιδιαίτερα υψηλά στην ιεράρχηση του εκπαιδευτικού της σχεδιασμού και προσανατολισμού.

Β. ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Η πρακτική αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πρότασης: «Η Μήδεια του Ευριπίδη ως μέσο για την καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και Κριτικής Σκέψης σε παιδιά της Δ δημοτικού».

Η θεωρητική και επιστημονική προσέγγιση του θέματος, είναι σημαντική αλλά δεν εγγυάται την επιτυχία οποιουδήποτε εγχειρήματος πριν εφαρμοστεί στην πράξη. Όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να δοκιμάσει την εφαρμογή της πρότασης του στο δυναμικό μιας τάξης σίγουρα θα συναντήσει πολλούς αστάθμητους παράγοντες που δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει από πριν. Καλείται να αναθεωρήσει, να αναπροσαρμόσει και πιθανά να μετακινηθεί από το αρχικό του πλάνο, προκειμένου να ανακαλύψει πιο αποδοτικούς τρόπους προσέγγισης του θέματος του, που ίσως να επιβεβαιώνουν ή όχι τις αρχικές του εκτιμήσεις. Η εφαρμογή της πρότασης της συγγραφέως για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Μήδειας σε μαθητές του δημοτικού, ακολούθησε την μέθοδο της Έρευνας Δράσης. Είναι η μέθοδος μέσω της οποίας, συνήθως, ο εκπαιδευτικός ερευνά το έργο του.

7.1 Η Μέθοδος Έρευνας / Δράσης.

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εξελίσσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών καταγράφεται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας καθημερινά. Η μέθοδος της «Έρευνας-Δράσης» είναι ιδιαίτερα προσφιλής στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η μέθοδος αυτή αποσκοπεί στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Altrichter & Posch, 1993). Ο John Eliot (1991) δίνει έναν γενικότερο ορισμό της έρευνας δράσης ως: «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (στο Altrichter & Posch, 1993: 22). Πολλοί ερευνητές, όπως οι MacNiff, Lomax, Kemmis, δίνουν τους δικούς τους ορισμούς για τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο, ενώ τον Μάιο του 1981 στο συνέδριο που γίνεται στο Πανεπιστήμιο του Deakin για την έρευνα δράση διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της μέσω ενός ορισμού:

«Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων(ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό σημείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό κι αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται

εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες» (Grundy & Kemmis, 1988:322 στο Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης/Action Research, n.d).

Σύμφωνα με την πηγή (Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης/Action Research, n.d) τα βασικά χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης είναι τα ακόλουθα:

- «Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας»

Αναφέρεται στην ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην ερευνητική διαδικασία «ως υποκείμενο με συνείδηση και ευθύνη». Ο εκπαιδευτικός συχνά συνεργάζεται, εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες, με την ευρύτερη σχολική και εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία συμπεριλαμβάνει τους μαθητές, τους γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, ακαδημαϊκούς κτλ.

- «Η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης»

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν καλείται να εφαρμόσει επιστημονικές θεωρίες στην πράξη. Κυρίως πρόκειται για την εφαρμογή τρόπων δουλειάς τις οποίες εν συνεχεία οι εκπαιδευτικοί- ερευνητές παρατηρούν, στοχάζονται πάνω σε αυτές και τροποποιούν. Υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη: «η θεωρία δεν φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα, ενώ ταυτόχρονα αναμορφώνει και επεκτείνει την ακαδημαϊκή γνώση»

- «Η ανοικτή κυκλική-σπειροειδής διαδικασία: οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση»

Η έρευνα δράσης δεν αναπτύσσεται γραμμικά και δεν έχει ένα προδιαγεγραμμένο τέλος. «Αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα του αυτό-στοχασμού: έναν έλικα από κύκλους *σχεδιασμού, δράσης* (υλοποίησης του σχεδιασμού), *συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού*....και μετά επανα-στοχασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού»

- «Η στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση»

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτή τη διαδικασία στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις καταστάσεις στον σχολικό χώρο. Αναπτύσσουν μέσω της πρακτικής ένα είδος γνώσης το οποίο μπορεί να είναι προσαρμοσμένο σε συγκεκριμένες συνθήκες αλλά υπόκειται σε συνεχή δοκιμή.

- «Η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»

Σύμφωνα με την πηγή (Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης/Action Research, n.d) δεν αφορά τόσο στην απόκτηση νέων πρακτικών στην διδασκαλία από την πλευρά των εκπαιδευτικών ερευνητών αλλά κυρίως στην αξιολόγηση των υπάρχουσών διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, στην αναμόρφωση τους εάν χρειαστεί, στη διερεύνηση των κινήτρων δράσης τους και στην πραγμάτωση των αξιών που έχουν ήδη θέσει προς διερεύνηση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας. Αυτό το οποίο διερευνάται προκύπτει κυρίως ως το αποτέλεσμα λογικού

στοχασμού ενός εκπαιδευτικού. Μέσω της έρευνας δράσης ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει την κρίση και την στοχαστική του ικανότητα και κατά συνέπεια την επαγγελματική του γνώση.

Υπάρχουν μοντέλα διενέργειας της Έρευνας Δράσης τα οποία έχουν προτείνει διάφοροι ερευνητές σύμφωνα με την πηγή (Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης/Action Research, n.d), εκ των οποίων τα πιο διαδεδομένα είναι:

- K. Lewin: σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις: σχεδιασμός-δράση- παρατήρηση- στοχασμός
- St. Kemmis: όπως το μοντέλο του Lewis με την προσθήκη της επαλληλίας των κύκλων της σπείρας
- J. Elliott: Πρόκειται για ένα «λεπτομερές σχέδιο με αλληπάληλες φάσεις, με έμφαση στη συνεχή εμπάθυση μέσω της κατανόησης της πρακτικής. Η δυναμική της δράσης ωστόσο επιτρέπει και τη ρευστότητα ανάμεσα στις φάσεις».
- J. McNiff: Πρόκειται για μια παραγωγικού τύπου Έρευνα-Δράση, όπου ο ερευνητής θέτει ένα βασικό θέμα που διερευνάται αλλά και «υπάλληλους κύκλους» που αφορούν σε δευτερεύοντα θέματα που συμπληρώνουν ή επεκτείνουν το βασικό θέμα της έρευνας.

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης ο εκπαιδευτικός -ερευνητής συλλέγει τα δεδομένα του είτε με ελεύθερες και ανοιχτές τεχνικές όπως είναι η παρατήρηση, το ημερολόγιο, οι ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις, είτε με πιο δομημένες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις κτλ. Όπως αναφέρει η πηγή (Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης/Action Research, n.d) για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων κρίνεται σημαντική η μέθοδος της «τριγωνοποίησης» Δηλαδή είτε η συλλογή δεδομένων με τρεις διαφορετικούς τρόπους, είτε η συλλογή δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές έτσι ώστε να διασφαλίζεται η διϋποκειμενικός έλεγχος των πορισμάτων.

Γίνεται αναφορά σε τρεις διαφορετικούς τύπους έρευνας δράσης στην τεχνική, στην πρακτική και τη χειραφετική (Habermas, 1972 στο Grundy 1982:358)

- Η τεχνική έρευνα δράσης στοχεύει « στην παραγωγή τεχνικής γνώσης, που επιτρέπει την πρόβλεψη, στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος» (Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης/Action Research, n.d).
- Η πρακτική έρευνα δράσης ξεκινά από την πρακτική διερεύνηση και αποκαλύπτει τη σοφία και γνώση που ενσωματώνεται στην πρακτική. Εδώ δεν εξετάζονται οι σχέσεις αιτίας αποτελέσματος και τα πορίσματα δεν είναι γενικευτικού τύπου (Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης/Action Research, n.d).
- Η χειραφετική έρευνα δράσης «προχωράει πέρα από την πρακτική έρευνα δράσης, με την έννοια ότι δεν περιορίζεται σε μια διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού μέσα από την εξέταση πρακτικής και τον αυτό-στοχασμό, αλλά επεκτείνεται και στην ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την πρακτική μέσα στην τάξη». Ο στόχος της χειραφετικής μεθόδου έρευνας δράσης είναι η κοινωνική αλλαγή (Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης/Action Research, n.d).

7.2 Τα στάδια της εκπαιδευτικής έρευνας.

7.2.1 Πρώτο Στάδιο: Δημιουργία μιας δραματοποιημένης αφήγησης του δραματικού σεναρίου «Μήδεια».

Η αξιοποίηση της Μήδειας του Ευριπίδη στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίχτηκε όπως φαίνεται από τη δομή της εργασίας, σε μια θεωρητική πρόταση που διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις θεωρίες της μάθησης, τις αντιλήψεις για τον ρόλο των τεχνών στη μάθηση, στις πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος. Βραχυπρόθεσμος στόχος υπήρξε η εφαρμογή στην πράξη αυτής της θεωρητικής πρότασης, η διερεύνηση της δυνατότητας για τον εκπαιδευτικό να εισάγει με βιωματικό τρόπο στοιχεία της αρχαίας τραγωδίας στις τάξεις του δημοτικού και η παρατήρηση και καταγραφή των αποτελεσμάτων μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και η αλλαγή των προβληματικών πεδίων συμπεριφοράς των παιδιών μέσω μιας διευρυμένης αντίληψης του εαυτού και του κοινωνικού γίνεσθαι.

Η συγγραφέας, εφόσον έγραψε το «μετακείμενο», το δραματικό σενάριο για το οποίο έγινε αναφορά στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο βασίστηκε στη Μήδεια του Ευριπίδη, αποφάσισε να φτιάξει ένα ηχητικό αρχείο με δραματοποιημένη διήγηση, μουσική και ηχητικά εφέ προκειμένου να το παρουσιάσει σε ένα δείγμα 54 μαθητών της Δ τάξης. Η συγγραφέας επέλεξε να εργαστεί με παιδιά της Δ τάξης καθώς ηλικιακά εντάσσονται στην καρδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά :

- Έχουν το γνωστικό υπόβαθρο που είναι αναγκαίο για να μπορέσουν να συμμετέχουν στην διαδικασία πρόσληψης και επεξεργασίας του δραματικού σεναρίου. Έχουν ήδη διδαχθεί μυθολογία στην Γ τάξη ενώ στην Δ τάξη οι γνώσεις τους σχετικά με το αρχαίο θέατρο έχουν εμπλουτιστεί μέσω των μαθημάτων της μελέτης περιβάλλοντος της γλώσσας και της ιστορίας (σελ.)
- Ηλικιακά βρίσκονται στο στάδιο του *εργαλειακού νου* αλλά και στο κατώφλι του τρίτου μετασχηματισμού της προσωπικότητας τους, του *κοινωνικοποιημένου νου* σύμφωνα με τον Kegan(1994). Οι μαθησιακή εμπειρία σε αυτό το στάδιο πρέπει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού.
- Η ενσυναίσθητική οξυδέρκεια των παιδιών σε αυτή την ηλικία σύμφωνα με τον Goleman (2011) βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο. Συνεπώς τα παιδιά γίνονται καλοί δέκτες μιας εμπειρίας που ενεργοποιεί τις αισθήσεις τους και μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων.
- Έχουν το βαθμό ωριμότητας που απαιτείται για να μπορούν να χειριστούν τον προφορικό λόγο επαρκώς και να κατανοήσουν την καλλιτεχνική γλώσσα του θεάτρου.

Ξεκινώντας από αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο η δραματοποιημένη αφήγηση είχε ως στόχο την ενεργοποίηση της φαντασίας, της εσωτερικής οπτικοποίησης της ιστορίας και του εσωτερικού διαλόγου των μαθητών με τους ήρωες του έργου.

7.2.1.α Οι θεατρικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν στην πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση

Δόθηκε ένα πολύ σύντομο ερωτηματολόγιο στους μαθητές με τις εξής δύο ερωτήσεις:

1. Τι ξέρουμε για τη Μήδεια;
2. Ποιος ήταν ο Ιάσωνας;

Στην πρώτη ερώτηση από τα 54 ερωτηματολόγια τα 38 απάντησαν ότι δε γνώριζαν τίποτα ή έδωσαν λάθος απάντηση. Από τα 16 παιδιά που έδωσαν σωστή απάντηση τα 10 της αποδίδουν τον χαρακτηρισμό «μάγισσα». Έξι παιδιά έδωσαν κι άλλες πληροφορίες σχετικά με τη Μήδεια: «Σκότωσε τα παιδιά της», Βοήθησε τον Ιάσωνα να πάρει το χρυσόμαλλο δέρας», «η Μήδεια ήταν η γυναίκα του Ιάσωνα που σκότωσε τα παιδιά της και ήταν τραγωδία», «σκότωσε τα παιδιά της προς εκδίκηση του Ιάσωνα και ήταν γυναίκα του», «για τη Μήδεια γνωρίζω ότι ήταν μάγισσα και κοίμισε το δράκο που φύλαγε το χρυσόμαλλο δέρας», «ήταν μια από τη μυθολογία».

Στη δεύτερη ερώτηση από τα 54 ερωτηματολόγια μόλις τα 13 απαντούν στο ερώτημα. Τα 6 από αυτά συνδέουν τον Ιάσωνα με το χρυσόμαλλο δέρας. Τα άλλα μας δίνουν κάποιες άλλες περιγραφές: «Ήταν ένας γενναίος άνθρωπος», «ένας ήρωας από την αρχαιότητα», «ήταν ένας άντρας δυνατός που μαζί με άλλους έκαναν την αργοναυτική εκστρατεία», νομίζω ότι ήταν ένας με ένα σανδάλι», «ένα ήρωας της μυθολογίας», «Ο Ιάσωνας κατάγεται από το Πήλιο», «Ο Ιάσωνας ήταν γιος ενός βασιλιά που τον έδωσε να μεγαλώσει ένας Κένταυρος».

Από τα αποτελέσματα αυτού του σύντομου ερωτηματολογίου φαίνεται ότι παρόλο που μόλις την προηγούμενη χρονιά τα παιδιά είχαν διδαχτεί μυθολογία πολύ λίγα ήταν αυτά που γνώριζαν τον Ιάσωνα, τον πολύ γνωστό ήρωα της αργοναυτικής εκστρατείας. Περισσότερη έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι τα παιδιά γνώριζαν περίπου στο ίδιο ποσοστό τη «Μήδεια» και μάλιστα την ιδιότητα της ως μάγισσα συνδέοντας την με την αρπαγή του χρυσόμαλλου δέρατος. Ακόμα μεγαλύτερη έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι κάποια παιδιά έστω και λίγα, συγκεκριμένα τρία από τα 54, γνωρίζουν το μέρος τη ιστορίας που δεν ανήκει στη μυθολογική παράδοση αλλά στην τραγωδία του Ευριπίδη: μόνο στο έργο του Ευριπίδη η Μήδεια σκοτώνει τα παιδιά της για να εκδικηθεί τον Ιάσωνα. Δεν υπάρχει καμιά πηγή στα σχολικά εγχειρίδια που να αναφέρει αυτή την πληροφορία.

1 Ακρόαση της δραματοποιημένης ιστορίας.

Ζητείται από τους μαθητές να ακούσουν την ηχογραφημένη διήγηση της ιστορίας. Η διάρκεια του αρχείου είναι περίπου 18 λεπτά. Πρόκειται για μια δραματοποιημένη αφήγηση με εναλλαγές ρόλων, με μουσικά θέματα και ηχητικά εφέ. Η διαδικασία αρχικά δεν φαίνεται ιδιαίτερα οικεία στους μαθητές αναρωτιούνται γιατί δεν υπάρχει εικόνα και αυτό είναι κάτι που τους δυσαρεστεί. Ωστόσο σε πολύ ικανοποιητικό ποσοστό τα παιδιά ακούν με προσήλωση την ιστορία αν και η διάρκεια είναι αρκετά μεγάλη. Η ακρόαση του έργου καθώς και το σύντομο ερωτηματολόγιο γίνονται στην πρώτη συνάντηση με τους μαθητές.

2 Εικονογράφηση της ιστορίας από τα παιδιά

Ως προετοιμασία μέχρι την επόμενη συνάντηση με την ομάδα, ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν κάτι που τους άρεσε από την ιστορία. Δόθηκε και μια λίστα από της σκηνές του έργου

ώστε να φρεσκάρουν τη μνήμη τους. Στην επόμενη συνάντηση σχεδόν όλα τα παιδιά έφεραν μια ζωγραφιά. Παρατηρώντας τα έργα των μαθητών

- Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε ένα ευχάριστο θέμα. Οι περισσότερες ζωγραφιές αναπαριστούν τα δύο παιδιά μαζί με τα λουλούδια στο μαγικό βασίλειο. Υπάρχουν προσωπογραφίες των ηρώων, όμορφοι κήποι όπου τα παιδιά ποτίζουν τα λουλούδια τους, τα παιδιά χορεύουν, ο Ιάσοντας κρατάει τα σποράκια του και ανάμεσά τους υπάρχει μια ζωγραφιά που απεικονίζει το Ιάσωνα χαμογελαστό μαζί με τον πατέρα του παρόλο που δεν περιγράφεται μια τέτοια σκηνή μέσα από την αφήγηση. Τα χρώματα σε αυτές τις ζωγραφιές είναι πολύ έντονα, χαρούμενα και τα πρόσωπα των παιδιών χαμογελαστά.
- Μία στις πέντε ζωγραφιές απεικονίζουν μια σκηνή που δεν είναι ευχάριστη. Επιλεκτικά σημειώνεται ότι η σκηνή του «φόνου» αποδίδεται σε μια από τις ζωγραφιές με τον ακόλουθο τρόπο: Η Μήδεια ξεριζώνει τα λουλούδια τα οποία έχουν τρομαγμένο και λυπημένο προσώπακι, η Μήδεια είναι επίσης θλιμμένη και ως στοιχείο που εκπλήσσει είναι ένας ήλιος στον ουρανό ο οποίος φοράει γυαλιά και γελάει χαιρέκακα. Σε μια άλλη ζωγραφιά απεικονίζεται ο Ιάσοντας κλαμένος πάνω από τα νεκρά λουλούδια και σε με μία άλλη πάλι ο Ιάσοντας ο οποίος δείχνει από μακριά τα νεκρά λουλούδια, τρέχουν δάκρυα από τα μάτια του ενώ μαζί του κλαίει και ο ουρανός. Ζωγραφιά με εξαιρετικό ενδιαφέρον απεικονίζει τον Ιάσωνα ως ενήλικα, γιατρό μέσα στο ιατρείο του ενώ λέει μέσα σε συννεφάκι «είμαι λυπημένος γιατρός». Όλες οι ζωγραφιές που απεικονίζουν την λυπηρή πλευρά της ιστορίας είναι δοσμένες απλά με περίγραμμα από μολύβι χωρίς χρώμα. Μόνο μία έχει έντονα χρώματα, ωστόσο κυριαρχεί το σκούρο χρώμα, το γκρι στη μεγαλύτερη επιφάνεια.

Το ενδιαφέρον των παιδιών να ασχοληθούν με την εικονογράφηση της ιστορίας, πιθανά έρχεται να αντισταθμίσει το αρχικό, ελλιπές για εκείνα, ερέθισμα το οποίο ήταν καθαρά ακουστικό. Με αυτό τον τρόπο τους δόθηκε η ευκαιρία να διευρύνουν το αρχικό ερέθισμα μέσω της δικής τους εικόνας. Δίνουν τη δική τους προσωπική, πιο εσωτερική οπτική στην συναισθηματική επίδραση που άσκησε το έργο μέσα τους. Η επιλογή των ευχάριστων θεμάτων ήταν αναμενόμενη καθώς οι παιδικές ιστορίες σπάνια έχουν «κακό τέλος». Προσπαθούν να εξορκίσουν το κακό απομονώνοντας αυτό που λειτουργεί θετικά στον ψυχισμό τους, δίνοντας του μια αυτοτέλεια. Οι ζωγραφιές που ασχολήθηκαν με την αρνητική έκβαση του έργου είναι πιο πρόχειρες δεν έχουν χρώμα, λιγότερο επιμελημένες σαν να μην άξιζε η «κακή πράξη» μια καλύτερη μεταχείριση. Θα έλεγε κανείς αποτελούν μια έμμεση αντίδραση στο «κακό» το οποίο δεν επιθυμούν να του δώσουν αξία. Ωστόσο προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον η συμμετοχή του ήλιου και του ουρανού ως μάρτυρες στο «φονικό». Ενώ ο ουρανός συμπάσχει στη θλίψη του ήρωα, ο ήλιος που γελάει ίσως να χαιρέται κοιτώντας από μακριά τους «ανόητους ανθρώπους» που φτάνουν να κάνουν «ανόητα πράγματα». Κι ενώ πρόκειται για ένα τυχαίο στοιχείο που υπαγορεύεται από την παιδική φαντασία, αποδεικνύεται ταυτόχρονα ως ένα συγκλονιστικό στοιχείο, καθώς ο γνώστης της ευριπίδειας Μήδειας, ενδέχεται να ανακαλέσει το αρχαίο δράμα όπου ο Θεός Ήλιος, παππούς της Μήδειας, κατά κάποιον τρόπο «συνδράμει» τη φόνισσα και την βοηθά να ξεφύγει από την Κόρινθο με το άρμα του.

3 Διάλογος.

Ο διάλογος είναι ένα εκπαιδευτικό κλειδί απαραίτητο σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το δράμα επιτρέπει στον δάσκαλο –εμπνηχωτή, να οδηγήσει τα παιδιά σε έναν διάλογο μεστό νοήματος σε ένα πνεύμα αναζήτησης και όχι προκατασκευασμένων απαντήσεων, ένα διάλογο

που να αναδεικνύει τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των παιδιών (Κοντογιάννη, 2008: 252) Η ανατροφοδότηση είναι σημαντικό μέρος για την επεξεργασία και απόκτηση οποιασδήποτε νέας γνώσης.

Ως αρχή του διαλόγου με τα παιδιά της Τετάρτης τάξης τέθηκε το θέμα του τέλους του σεναρίου το οποίο άκουσαν μέσω του ηχητικού αρχείου. Η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών εξέφρασαν την επιθυμία να υπήρχε ένα διαφορετικό, πιο ευχάριστο τέλος. Διαπιστώθηκε μια άρνηση να δεχτούν τη δυσάρεστη κατάληξη. Πως αλλιώς άλλωστε αφού οι παιδικές ιστορίες σχεδόν πάντα έχουν ευχάριστο τέλος. Τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία, στην πλειοψηφία, να λύσουν τις διαφορές τους οι ήρωες της ιστορίας και να γίνουν φίλοι. Σε αυτό το σημείο μπήκε στη συζήτηση, το θέμα των γεγονότων που επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα, και τέθηκε το ερώτημα « τι θα έπρεπε να είχε συμβεί διαφορετικά ώστε οι ήρωες να συμφιλιωθούν στο τέλος;»

Η διάθεση των παιδιών να συμμετέχουν σε αυτό τον διάλογο δεν ήταν ιδιαίτερα θερμή. Δεν ήταν αποφασισμένα να θυσιάσουν την παιγνιώδη διάσταση του μαθήματος για να αρχίσουν διάλογο με την «κυρία της Θεατρικής Αγωγής». Η αντίσταση των παιδιών σε ένα διάλογο ο οποίος πιθανά να τα προβληματίσει, ή να τα βάλει να σκεφτούν ήταν εμφανής. Η συγγραφέας προσπάθησε να διευκολύνει την έναρξη του διαλόγου με ερωτήσεις. Ωστόσο οι απαντήσεις των περισσότερων παιδιών ήταν κυρίως μονολεκτικές, ή προβλέψιμες χωρίς να αποτυπώνουν αυθεντική σκέψη. Διαπιστώθηκε μια δυσκολία των παιδιών να μπου σε αυτή τη διαδικασία, ίσως ακόμα φάνηκε και να μην τα συγκινεί ιδιαίτερα. Τους ενδιέφερε η διαφορετική κατάληξη της ιστορίας χωρίς όμως αυτό να τους κοστίζει σε σκέψη. Η συγγραφέας πιστεύει ότι αυτό ίσως απαιτεί νοητικές ικανότητες, ή ακόμα και γλωσσικές ικανότητες, που πιθανά να μην έχουν αναπτυχθεί επαρκώς στα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας. Ίσως ακόμα τα παιδιά να μην έχουν ασκηθεί μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα να διατυπώνουν τις απόψεις τους άμεσα και να τις αιτιολογούν. Όμως πάντα υπάρχουν κι εναλλακτικοί τρόποι για να ενεργοποιηθεί αυτή η διαδικασία, τους οποίους και επιχειρήσε στην πορεία η συγγραφέας.

4 Ο δρόμος της συνείδησης

Με μορφή παιχνιδιού, το οποίο πάντα ενθουσιάζει τα παιδιά, τίθεται το δίλημμα της τραγικής ηρωίδας : να διαπράξει τον «φόνο» ή όχι; Μπαίνοντας πιο βαθιά στην ιστορία και στον τρόπο που ο ήρωας, αισθάνεται, σκέφτεται κι αποφασίζει, η εκπαιδευτικός εφαρμόζει την τεχνική του δρόμου της συνείδησης (Κοντογιάννη, 2008: 262-263): τα παιδιά δημιουργούν ένα διάδρομο και ενώνουν τα χέρια δημιουργώντας μια αψίδα μέσα από την οποία καλείται να περάσει η Μήδεια. Χωρισμένα σε δύο ομάδες μια στα αριστερά και μια άλλη στα δεξιά, ψιθυρίζουν στην ηρωίδα, τη στιγμή που περνάει κάτω από την αψίδα, σχετικά με το τι πρέπει να πράξει, εκφράζοντας τη συνείδησή της. Όσα παιδιά το επιθυμούν περνούν κάτω από την αψίδα βιώνοντας την εμπειρία του τραγικού διλήμματος.

Η εμπειρία αυτή είχε ένα πολύ ενδιαφέρον αντίκτυπο στα παιδιά, καθώς δηλώσαν τα περισσότερα προθυμία να μπου στη θέση του τραγικού ήρωα.

5 Play back Theatre

Ο Θυμός είναι το συναίσθημα που νίκησε τη λογική της Μήδειας και την κατηύθυνε στον «φόνο» των λουλουδιών για λόγους εκδίκησης. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν μια δική τους προσωπική ιστορία, όπου ο θυμός υπερίσχυσε της λογικής και τα ώθησε να κάνουν κάτι που ίσως

αργότερα μετάνιωσαν. Πολλά παιδιά θέλησαν να καταθέσουν τις προσωπικές του ιστορίες ενώ κάποια άλλα παιδιά αναπαρίσταναν την κάθε μία από τις προσωπικές ιστορίες με παντομίμα. Στο τέλος της διαδικασίας στην οποία τα παιδιά συμμετείχαν με προθυμία, ακολούθησε διάλογος ώστε να αξιολογήσουν τα ίδια τα παιδιά τη συμπεριφορά τους όταν ήταν κάτω από την επήρεια του θυμού. Όλα τα παιδιά έφτασαν σε μια κοινή διαπίστωση: δεν αισθάνθηκαν καλύτερα μέσα από την εκδικητική συμπεριφορά. Δεν είχαν κάποιο όφελος. Αν γυρνούσαν τον χρόνο πίσω θα είχαν αντιδράσει διαφορετικά.

6 Ενεργητική Ακρόαση

Τα παιδιά ενσαρκώνουν τους ήρωες του έργου. Η Μήδεια και ο Ιάσωνας συναντιούνται μετά από καιρό. Τα παιδιά έχοντας πλάσει τους δύο ήρωες ελεύθερα με τη φαντασία τους καλούνται να αναπτύξουν έναν διάλογο μεταξύ τους. Εκφράζουν τα συναισθήματά τους και τις απορίες τους σχετικά με τις αιτίες που οδήγησαν στη μεταξύ τους σύγκρουση. Μαθαίνουν ν' ακούν «την άλλη πλευρά» Ο Peter Brook (2003) εξαιρεί τη σπουδαιότητα της ακρόασης «Αν δεν ακούτε ο ένας τον άλλο η δουλειά σας δεν θα είχε την ποιότητα που θα είχε αν μαθαίνατε να ακούτε. Και το να ακούς δεν είναι τόσο εύκολο όσο ακούγεται...» (στο Κοντογιάννη, 2018:258)

7 Συνέντευξη

Κάποια παιδιά ενσαρκώνουν τον Ιάσωνα και τη Μήδεια ενώ τα άλλα γίνονται δημοσιογράφοι που τους παίρνουν συνέντευξη θέλοντας να μάθουν περισσότερα, για τα πρόσωπα, τα γεγονότα, τις αιτίες που οδήγησαν τα δύο παιδιά σε σύγκρουση. Οι ερωτήσεις περιστρέφονται γύρω από το αν πιστεύουν οι ήρωες ότι έπραξαν σωστά και αν θα ήθελαν να ξαναγίνουν φίλοι. Τα παιδιά εκφράζουν έντονα την επιθυμία τους για συμφιλίωση. Φαίνεται ότι η συμφιλίωση είναι το στοιχείο αποκατάστασης της ανισορροπίας που προήλθε από τη σύγκρουση. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικιακή ομάδα πιστεύουν, σε αντίθεση με τους ενήλικες, πως ό,τι κι αν συμβεί πάντα υπάρχει το περιθώριο για συμφιλίωση. Αυτό εξάλλου είναι ένα προσωπικό τους βίωμα : οι συγκρούσεις που συμβαίνουν καθημερινά μέσα στη σχολική μονάδα είναι έντονες και δραματικές. Ωστόσο πολύ συχνά βλέπουμε ότι μέσα σε ελάχιστο χρόνο «ξεχνούν» τις διαφορές τους και επανέρχονται σε μια «κανονικότητα» αποκαθιστώντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι πραγματικά ξεχνούν ή συγχωρούν, καθότι μέσα από το διάλογο πολλές φορές αναφέρονται περιστατικά, παράπονα και πικρίες από γεγονότα που μπορεί να έχουν συμβεί πολύ καιρό πριν ή ακόμα και χρόνια, τα οποία ανακαλούνται συνοδευόμενα από συναισθηματική φόρτιση κάθε φορά που υπάρχει κάποια νέα κρίση.

8 Δικαστήριο

Η αίθουσα διδασκαλίας μετατρέπεται σε αίθουσα δικαστηρίου όπου ο Ιάσωνας και η Μήδεια δικάζονται: υπάρχουν οι δικηγόροι υπεράσπισης, οι κατηγοροί, ο δικαστής, το ακροατήριο. Τα παιδιά μέσα από ρόλους προσπαθούν να ανιχνεύσουν τα σημεία ενοχής και αθωότητας των κατηγορουμένων. Σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε το ακόλουθο: οι μαθητές ενστικτωδώς μοιράστηκαν σε δύο στρατόπεδα όπου η πλειοψηφία των αγοριών θεωρούσαν αποκλειστικά την Μήδεια υπαίτια για τα γεγονότα, ενώ αντίθετα τα κορίτσια είχαν τη διάθεση να δικαιολογήσουν την ηρωίδα, και να επιρρίψουν τις ευθύνες στον Ιάσωνα. Υπήρχαν βέβαια και κάποια παιδιά που κράτησαν μια στάση ουδετερότητας αναγνώρισαν τα λάθη και τα ελαφρυντικά και για τις δύο πλευρές. Μεγάλο μέρος της

ευθύνης για τα γεγονότα αποδόθηκε και στο πατέρα του Ιάσονα που τον υποχρέωσε να συμπεριφερθεί άδικα στη Μήδεια. Το μεγαλύτερο ελαφρυντικό του Ιάσονα στην «ακροαματική διαδικασία» ήταν ακριβώς αυτό: εκτελούσε τις εντολές του πατέρα του όπως έπρεπε να κάνει καθώς τα παιδιά οφείλουν να υπακούουν στους γονείς τους. Υπήρχαν και κάποιες φωνές που εξέφρασαν την αντίθεση τους σε αυτή την άποψη: ο πατέρας του Ιάσονα ήταν πολύ σκληρός και δεν συμβούλεψε σωστά το παιδί του. Θεωρούν ότι δεν έπρεπε να ακολουθήσει ο Ιάσοντας πιστά τις απαιτήσεις του πατέρα του, γιατί εκείνος ήξερε καλύτερα τον χαρακτήρα της Μήδειας και ότι ήταν μια καλή του φίλη που τον αγαπούσε και τον υπερασπιζόταν. Υπήρξε μια γενικότερη συμπάθεια στο πρόσωπο της Γλαύκης ως το αθώο θύμα αυτής τη διαμάχης. Η δίκη συνήθως κατέληγε αμφίροπη: Και οι δύο πλευρές είχαν δίκιο και άδικο. Οι ήρωες ήταν και αθώοι και ένοχοι. Η αμφισημία του τραγικού ήρωα φαίνεται ότι άρχισε να γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά μέσα από αυτό τον παιγνιώδη τρόπο.

Παρατηρήσεις

Τα παιδιά επιθυμούν οι ήρωες να προσαρμόζονται στα κοινώς αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς. Φάνηκε ότι έχουν ανάγκη αυτά τα πρότυπα ως σημείο αναφοράς, ακόμα και αν τα ίδια δεν ακολουθούν τις περισσότερες φορές. Η ανατροπή των προτύπων δημιουργεί μια ψυχική αναστάτωση και δυσαρμονία στον ψυχισμό των παιδιών καθώς δεν είναι αναμενόμενη μια ιστορία με αρνητική έκβαση. Αυτά συμβαίνουν σε ένα πρώτο επίπεδο. Εφόσον οι μαθητές ξεπεράσουν αυτή την στερεότυπη αντίληψη για το πως θα έπρεπε να είναι μια ιστορία που απευθύνεται σε αυτά, ανακαλύπτουν σταδιακά μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην ιστορία που δεν έχει το αναμενόμενο τέλος καθώς η νοητική διέγερση γίνεται πηγή ευχαρίστησης. Τις περισσότερες φορές επιθυμούν να αποκατασταθεί η ανατροπή της τάξης των πραγμάτων μέσω κάποιας «συμφιλίωσης», ωστόσο παρατηρήθηκε ότι μέσα από την επεξεργασία του δραματικού σεναρίου υπήρξε σταδιακά μια μεγαλύτερη αποδοχή της αρνητικής έκβασης της ιστορίας, με την έννοια ότι αυτό το τέλος πιθανά να βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματικότητα: τα πράγματα δεν συμβαίνουν πάντα με έναν τρόπο, κάποιες φορές συμβαίνουν κι άσχημα πράγματα και αυτό είναι φυσιολογικό. Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά δε ζουν μέσα σε γυάλινα, η πληροφόρηση που δέχονται καθημερινά είναι μεγάλη για το κοινωνικό γίνεσθαι, και είτε ως παρατηρητές είτε μέσα από προσωπικά βιώματα έχουν μια γνώση της «σκληρής πραγματικότητας». Οι ιστορίες «για παιδιά» όπου όλα τελειώνουν καλά, δεν μπορούν να πείσουν πλέον τα παιδιά μιας γενιάς όπου η πληροφορία καταφτάνει από παντού και με τεράστιες ταχύτητες. Το ζητούμενο δεν είναι το «ευτυχισμένο τέλος» αλλά το να δούμε πώς θα μπορούσε να αλλάξει μια κατάσταση εντοπίζοντας τα αίτια πίσω από τα φαινόμενα. Μια σημαντική παρατήρηση που προκύπτει μέσα από αυτή την δραστηριότητα είναι ότι τα παιδιά όταν ερωτώνται ευθέως να εκφράσουν την άποψη τους σχετικά με τα γεγονότα, ή τους ήρωες, βρίσκονται σε μια αμηχανία ή ακόμα και σε μια άρνηση. Φαίνεται ότι η συζήτηση, ο διάλογος, σε αυτή την ηλικιακή ομάδα δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Η ίδια διαδικασία όμως υπήρξε αποτελεσματική μέσα από τη βιοματική πρακτική. Η υιοθέτηση ρόλων, βοήθησε πολύ τα παιδιά α) να μπουν στη θέση των ηρώων συναισθηματικά : προσπάθησαν να αντιληφθούν και να εκφράζουν τα αισθήματα των ηρώων μέσω της διαδικασίας της «ταύτισης»: την ενσάρκωσης του ρόλου (συνέντευξη, δικαστήριο, playback theatre, ο δρόμος της συνείδησης) και β) νοητικά: μπήκαν στη διαδικασία της κριτικής σκέψης μέσω της διαδικασίας της «αποστασιοποίησης» : να δουν τον ρόλο από απόσταση, να τον εξετάσουν, να τον κρίνουν, να εξετάσουν τα κίνητρα του (συνέντευξη, δικαστήριο, ενεργητική ακρόαση). Συμπερασματικά θα έλεγε κανείς ότι οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος αποδείχτηκαν

πολύ αποτελεσματικές και απόλυτα αναγκαίες για την νοητική και συναισθηματική προσέγγιση του έργου από τους μαθητές της Δ τάξης.

7.2.1.β Από τη Μήδεια του υπερκειμένου, στη Μήδεια του Ευριπίδη.

Η συγγραφέας μετά την επιτυχημένη επεξεργασία του δραματικού σεναρίου με το οποίο ήρθαν σε πρώτη επαφή οι μαθητές, θέλησε να διερευνήσει κατά πόσον αυτό το σενάριο θα μπορούσε να αποτελέσει τη «γέφυρα» για την αναφορά στο έργο του Ευριπίδη. Ακολούθησε σε αυτό το στάδιο τη μέθοδο της Dorothy Heathcote «Mantle of the Expert» (Aitken, 2013). Ο Μανδύας του ειδικού» (Mantle of the Expert) εκφράζει την ιδέα της μάθησης η οποία αναπτύσσεται σαν «μανδύας» γύρω από τον μανθάνοντα. Σύμφωνα με την Dorothy Heathcote(1926-2012) αυτή η προσέγγιση τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας. Αυτή η οπτική προϋποθέτει μια προοδευτική πορεία στη μάθηση που ξεκινά από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έδωσε στους μαθητές, ως ειδικούς, την αρμοδιότητα να ερευνήσουν μέσα από πηγές, πού αλλού συναντώνται οι ήρωες του δραματικού σεναρίου που επεξεργάστηκαν στο μάθημα. Τα παιδιά κλήθηκαν με άλλα λόγια να ερευνήσουν τους ήρωες Ιάσωνα, Μήδεια, Γλαύκη, Αιγαία και να παρουσιάσουν μέσα στην τάξη τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Θα είχε μεγαλύτερο ενδιαφέρον να «ανακαλύψουν» τα ίδια την ύπαρξη ενός άλλου κειμένου με πρωταγωνιστές τους ήρωες από το να τους δοθεί αυτή η πληροφορία από τον διδάσκοντα. Τα αποτελέσματα της έρευνας των παιδιών αναπόφευκτα οδήγησε στο μυθολογικό παρελθόν των ηρώων και εν συνεχεία στο έργο του Ευριπίδη.

Συγκεντρώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας των παιδιών γίνεται μια εκτενής αναφορά μέσω ενός αρχείου power point, σχετικά με τον μύθο, έχοντας σαν αφετηρία την ιστορία του Φρίξου και της Έλλης, το χρυσόμαλλο κριάρι, την Κολχίδα και τον βασιλιά Αιήτη, τον Ιάσωνα και το θείο του βασιλιά Πελία, την αργοναυτική εκστρατεία και την αρπαγή του χρυσόμαλλου δέρματος από τον Ιάσωνα με τη βοήθεια της Μήδειας. Αναφέρεται η τύχη του Ιάσωνα και της Μήδειας όταν επέστρεψαν στην Ιωλκό και η εξορία τους στην Κόρινθο. Σε αυτό το σημείο σταματά ο μύθος και ξεκινά το Ευριπίδειο δράμα. Τα παιδιά ζητούν μόνα τους να μάθουν τη συνέχεια. Έτσι το Ευριπίδειο δράμα έρχεται να ολοκληρώσει τον κύκλο της ιστορίας αυτών των ηρώων.

Αυτό το σημείο ίσως να ήταν και το δυσκολότερο : πως να μεταφέρει κανείς σε παιδιά μια ιστορία όπου στο τέλος η μητέρα σκοτώνει τα ίδια τα παιδιά της για λόγους εκδίκησης; Η ιστορία ξεκινά κανονικά μέχρι το σημείο που η Μήδεια καταστρώνει το εκδικητικό της σχέδιο. Θα ήταν χρήσιμο να μάθουν τα παιδιά τις λεπτομέρειες από το έργο του Ευριπίδη; Αυτό υπήρξε ένα μεγάλο δίλημμα που ακόμα δεν έχει απαντηθεί. Σε αυτό το σημείο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ανέφερε το τέλος της Γλαύκης από τα δηλητηριασμένα δώρα της Μήδειας – κάτι που θα μπορούσε να θυμίζει τα κλασικά παραμύθια με τις μάγισσες - αλλά την παιδοκτονία την άφηνε ως ένα ανοιχτό ενδεχόμενο και ασαφές. Δεν αποσιωπήθηκε η παιδοκτονία αλλά ούτε και επιβεβαιώθηκε. Βέβαια κάποια από τα παιδιά γνώριζαν ήδη την πληροφορία της παιδοκτονίας μέσα από την έρευνα τους. Ωστόσο τα παιδιά ήδη από το σύγχρονο σενάριο ξέρουν για το φόνο των λουλουδιών και ίσως αυτό είναι αρκετό για παιδιά αυτή της ηλικίας.

7.2.1.γ Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις παραστάσεις της Μήδειας του Ευριπίδη.

Αφού τα παιδιά πληροφορήθηκαν για το έργο «Μήδεια» του τραγικού ποιητή Ευριπίδη έγινε λόγος για τις παραστάσεις αρχαίου δράματος στην Αθήνα του 5^{ου} αιώνα και την σπουδαιότητα που είχαν για τη ζωή της πόλης. Θέλοντας να οπτικοποιήσει η εκπαιδευτικός αυτή την πληροφορία ανέτρεξε στο διαδίκτυο όπου βρήκε με τη βοήθεια των μαθητών, εικόνες από φημισμένα ελληνικά αμφιθέατρα και έγινε συζήτηση για τα μέρη του θεάτρου. Τα παιδιά έμαθαν για τους δραματικούς αγώνες, τους αρχαίους συγγραφείς, τους θεατές, τη διάρκεια των παραστάσεων που δίνονταν ως μέρος των εορταστικών εκδηλώσεων προς τιμήν του Διονύσου. Αρκετές πληροφορίες τις γνώριζαν ήδη μέσα από το μάθημα της ιστορίας, της γλώσσας και της μελέτης περιβάλλοντος.

Εν συνεχεία πάλι μέσω του διαδικτύου εντόπισαν αποσπάσματα από σύγχρονες παραστάσεις της Μήδειας του Ευριπίδη και τα περισσότερα παιδιά για πρώτη φορά ήρθαν σε επαφή με τα παραστασιολογικά στοιχεία του αρχαίου δράματος. Η παρακολούθηση ήταν ολιγόλεπτη καθώς μια αρχαία τραγωδία δεν αποτελεί ένα θέαμα οικείο για τα παιδιά. Το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν αρκετά έντονο και τους έκανε εντύπωση ο χορός, ο τρόπος απόδοσης του λόγου και σε μια περίπτωση η απόδοση του ρόλου της Μήδειας από άντρα [στη «Μήδεια» που σκηνοθέτησε ο Σπύρος Ευαγγελάτος (2013) με πρωταγωνιστή τον Γιώργο Κιμούλη] όπως εξάλλου συνέβαινε στις παραστάσεις κατά την αρχαιότητα.

Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή και με την έννοια της «διακειμενικότητας» καθώς αναγνώρισαν πολλά κοινά σημεία ανάμεσα στη Μήδεια του Ευριπίδη και τη Μήδεια τη δική τους όπου πρωταγωνιστούν παιδιά. Με το ίδιο σκεπτικό τα παιδιά παρακολούθησαν την «Μήδεια» του Μποστ, όπου η τραγωδία γίνεται κωμωδία και αυτό ήρθε να ελαφρύνει σημαντικά την εντύπωση του έργου στη συνείδησή τους.

7.2.δ Δραματοποιώντας τη «Μήδεια» του Ευριπίδη μέσα στην τάξη.

Τα παιδιά έχοντας κατά νου την κωμική προσέγγιση του έργου επέλεξαν να αναπαραστήσουν το έργο του Ευριπίδη με κωμικό τρόπο. Μοίρασαν τους ρόλους, κάποια παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του χορού, της Μήδειας, του Ιάσονα και της Γλαύκης, του Κρέοντα και των παιδιών. Τα παιδιά αυτοσχεδίαζαν τους διαλόγους ενώ υπήρχαν άφθονα στοιχεία παντομίμας. Η πράξη του φόνου μετατράπηκε σε ένα κυνηγητό των παιδιών για τις αταξίες που κάνουν.

Η κωμική αναπαράσταση του έργου, έδωσε στα παιδιά την ελευθερία να ακουμπήσουν το αρχαίο θέατρο, να το επεξεργαστούν, να το αλλάξουν, να το κάνουν δικό τους και να διασκεδάσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Έφερε το θέατρο στα μέτρα των παιδιών και όχι τα παιδιά στο ανυπέρβλητο μέγεθος του αρχαίου θεάτρου.

Συμπεράσματα

Η ηχητική απόδοση του μετακειμένου της Μήδειας υπήρξε ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια της εκπαιδευτικού προκειμένου να εισάγει τους μαθητές της Δ δημοτικού στο αρχαίο δράμα. Το ερέθισμα προέτρεψε τα παιδιά να συμπληρώσουν την ιστορία μέσω της ζωγραφικής, τα παιχνίδια ρόλων, των

αυτοσχεδιασμών, της δραματοποίησης, δίνοντας μια προσωπική προέκταση στη ιστορία με βιωματικό και δημιουργικό τρόπο. Ο κάθε ένας από τους μαθητές μπορούσε να παίζει το ρόλο της Μήδειας ή του Ιάσονα χωρίς τους περιορισμούς της θεατρικής ομάδας όπου ο καθένας αναλαμβάνει έναν συγκεκριμένο ρόλο. Μ' αυτό τον τρόπο ενεργοποιήθηκαν νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες μέσω της ταύτισης και αποστασιοποίησης από τον δραματικό ρόλο, υπήρξε μια προτροπή για διάλογο μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και όλες αυτές οι πρακτικές οδήγησαν τα παιδιά στη σταδιακή αντίληψη βαθύτερων αιτιών πίσω από τα φαινόμενα. Τα παιδιά με δική τους έρευνα συνέδεσαν τους ήρωες του μετα-κειμένου με τη μυθολογία και εν τέλει ε το έργο του Ευριπίδη. Παρακολούθησαν αποσπάσματα αρχαίας τραγωδίας και αυτοσχεδίασαν μια κωμική έκδοση του αρχαίου δράματος, μετατρέποντας το σε μια χαρούμενη εμπειρία.

Με αυτή τη μέθοδο υπήρξε μια έντονη νοητική δραστηριότητα των παιδιών. Τα παιδιά χρειάστηκε να παράγουν σκέψη, λόγο, κριτική, να αφομοιώσουν το αρχικό ερέθισμα και να το προεκτείνουν μέσα από τη δική τους εμπειρία.

Ωστόσο η όλη διαδικασία θα έλεγε κανείς ότι κινητοποίησε κυρίως εγκεφαλικά τα παιδιά. Αυτό που ερευνητήρια διαπίστωσε είναι ότι τα παιδιά, κάποιες φορές πείστηκαν να μπουν σε διαδικασίες που απαιτούν πολλή συγκέντρωση και έλειπε σε σημαντικό βαθμό το στοιχείο της συγκίνησης: αυτό το στοιχείο που θα μετέτρεπε τη μαθησιακή διεργασία σε μια εμπειρία βαθιά συναισθηματική, μέσα από την γλώσσα της τέχνης που διαθέτει μια δυναμική τέτοια που δεν θα άφηνε περιθώρια αστοχίας. Τα μηνύματα του έργου θα περνούσαν στους μαθητές με πιο εσωτερικό τρόπο, με έναν σιωπηλό τρόπο και θα αποκωδικοποιούνταν πιθανά σε βάθος χρόνου μέσω ενός εσωτερικού διαλόγου. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, το επόμενο στάδιο της έρευνας εστίασε στη δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους, μια νέα παρέμβαση, στην οποία θα συμμετείχε ένα διαφορετικό δείγμα μαθητών της Δ τάξης.

7.2.2 Δεύτερο Στάδιο: Η αξιοποίηση του μετακειμένου της Μήδειας μέσω της δημιουργίας κινηματογραφικής ταινίας μικρού μήκους.

Η συγγραφέας επέλεξε να χρησιμοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία την τέχνη του κινηματογράφου.

Όπως επισημαίνουν οι επιστήμονες της παιδικής ηλικίας, τα παιδιά από πολύ νωρίς γνωρίζουν ήδη τις βασικές ερωτήσεις για την αποκωδικοποίηση ενός φιλμ (genre), αντιλαμβάνονται δηλαδή ερωτήματα που έχουν να κάνουν με το είδος της ταινίας που τον αφηγηματικό ή μη χαρακτήρα του έργου, την τοποθεσία και το χρόνο στον οποίο λαμβάνει χώρα. Τα παιδικά κινηματογραφικά έργα δε, αποτελούν το πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα εξοικείωσης με το μέσο του κινηματογράφου λόγω της επακόλουθης ταύτισης με τους ήρωες και την ιστορία... (Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση-Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις, 2015)

Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της πρακτικής είναι ότι τα παιδιά έχουν μια σημαντική εμπειρία στην παρακολούθηση ταινιών από πολύ μικρή ηλικία, έστω και μέσω της τηλεόρασης, πράγμα που διευκολύνει της εκπαιδευτική διαδικασία. Ο κινηματογράφος μέσω της εικόνας, του ήχου, της μουσικής, των ειδικών εφέ καθηλώνει τον θεατή, ακόμα και τον ανήλικο θεατή που μπορεί να αντιλαμβάνεται τη κινηματογραφική γλώσσα με τρόπο υποσυνείδητο, ενεργοποιεί τα αισθήσεις του,

μα και τον εκπαιδεύει να «διαβάσει» πίσω από την εικόνα, να ανακαλύπτει τα κρυμμένα νοήματα, το «υπο-κείμενο» της ταινίας όπου και βρίσκεται το αληθινό της νόημα. Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι «κάθε παιδί - θεατής είναι κι ένας μοναδικός αναγνώστης της ταινίας, με μοναδική ικανότητα πρόσληψης, αποκωδικοποίησης και κριτικής ανάλυσης του περιεχομένου, εν ολίγοις, η διαδικασία της κινηματογραφικής ανάγνωσης είναι διαφορετική σε κάθε παιδική ιδιοσυγκρασία» (Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση-Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις, 2015).

Τα 39 παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα για αυτή τη μέθοδο, είχαν τη δυνατότητα να ενσαρκώσουν τους ήρωες, να συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους στην ταινία, αλλά και να παρακολουθήσουν τα ίδια ως θεατές το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους. Επίσης η ταινία μετά την ολοκλήρωσή της προβλήθηκε σε όλες τις τάξεις τους δημοτικού ή ακόμα και σε άλλα σχολεία σε διαφορετικό χρόνο. Αυτή η ευελιξία που προσφέρει το κινηματογραφικό έργο σε σχέση με τη θεατρική παράσταση, χωρίς αυτό να υπονομεύει την μεγάλη δύναμη ενός θεατρικού δρώμενου, το κατέστησε ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς μπορεί να απευθύνεται σε μεγαλύτερο κοινό, να ξεπερνάει τα όρια της τάξης, του σχολείου, της πόλης ακόμα και της χώρας και να γίνεται κοινό κτήμα όλης της εκπαιδευτικής και καλλιτεχνικής κοινότητας.

Η διάρκεια της ταινίας (14:25 λεπτά) την κατατάσσει στην κατηγορία των ταινιών μικρού μήκους. Οι ταινίες μικρού μήκους χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήδη αυτή η πρακτική εφαρμόστηκε στη Μεγάλη Βρετανία «στο πλαίσιο του National Literacy Strategy» και της εκστρατείας «Reframing Literacy» με την ηγεσία του «British Film Institute(BFI) το 1999 (Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση-Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις, 2015). Η ολιγόλεπτη διάρκεια του κινηματογραφικού προϊόντος παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της προσοχής και συγκέντρωσης των μικρών θεατών. Οι ταινίες μικρού μήκους, έχοντας μια πυκνότητα στη δράση και κινούμενες σε γρήγορους ρυθμούς, κατά την άποψη της συγγραφέως, βοηθούν τα παιδιά να απορροφήσουν την κινηματογραφική εμπειρία χωρίς κενά, ενώ μπαίνουν και στη νοητική διεργασία να αποκωδικοποιήσουν πολλά στοιχεία τα οποία δεν αναπτύχθηκαν πλήρως και εξαντλητικά στη διάρκεια της ταινίας καθιστώντας τα ως ενεργητικούς και όχι παθητικούς θεατές. Αν αναλογιστεί κανείς την έτοιμη γνώση, το ανούσιο, απόλυτα εύπεπτο και εν δυνάμει επικίνδυνο για την ψυχική υγεία θέαμα στο οποίο τα σημερινά παιδιά είναι καταναλωτές, τότε μπορεί να εκτιμήσει την αναγκαιότητα να δημιουργηθεί μέσα από την εκπαίδευση ένα υποκατάστατο που θα καλλιεργεί την υψηλή αισθητική, τη νόηση, τον ψυχισμό και θα διδάσκει τα παιδιά μέσα από σύγχρονες, ενδιαφέρουσες και ωφέλιμες ψυχαγωγικές διαδρομές.

7.2.2.α Τα στάδια για τη δημιουργία της ταινίας

1. Έγκριση συμμετοχής.

Ως πρώτο στάδιο για τη δημιουργία μιας ταινίας στην οποία εμφανίζονται ανήλικοι μαθητές αποτελεί η έγκριση των γονιών και κηδεμόνων για τη συμμετοχή των παιδιών. Ένα απλό εγκριτικό σημείωμα συνήθως δεν επαρκεί για την εξασφάλιση της συγκατάθεσης τους. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συγκαλέσει τους γονείς σε ειδική συνάντηση όπου θα τους εξηγήσει λεπτομερώς το σκεπτικό για τη δημιουργία της κινηματογραφικής ταινίας, του εκπαιδευτικούς στόχους, το χρόνο εκτός σχολικού ωραρίου που πιθανά θα πρέπει να αφιερώσουν οι μαθητές αλλά και την πιθανότητα η ταινία να προβληθεί και εκτός σχολείου σε φεστιβάλ μαθητικών ταινιών, επιστημονικά συνέδρια κ.τ.λ. ώστε να γίνει μια διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού στην ευρύτερη εκπαιδευτική και καλλιτεχνική κοινότητα. Αυτό αποτελεί και το πιο κρίσιμο στάδιο της διαδικασίας. Τα παιδιά όσο κι αν το επιθυμούν να μουν σε αυτή τη διαδικασία δεν είναι σε θέση να αποφασίζουν χωρίς την πλήρη συναίνεση των γονιών τους. Σε εποχές όπου η υπερέκθεση ανηλίκων στα κοινωνικά δίκτυα έχει δημιουργήσει πληθώρα προβλημάτων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για την πιθανή άρνηση ή καχυποψία των γονιών. Στην περίπτωση της ταινίας «Μήδεια», οι γονείς έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των παιδιών και μέσα από μια πολύ κατατοπιστική και καλά οργανωμένη παρουσίαση του project εξασφαλίστηκαν οι συμμετοχές της μεγάλης πλειοψηφίας των μαθητών.

2. Παρουσίαση του σεναρίου-διανομή των ρόλων.

Το δεύτερο στάδιο αποτέλεσε η παρουσίαση του σεναρίου της ταινίας στους μαθητές. Η ιστορία που παρουσιάστηκε ήταν το σενάριο πάνω στο οποίο θα γυριστεί η ταινία ωστόσο έγινε λόγος και για το έργο του Ευριπίδη το οποίο συνδέεται με την ιστορία, χωρίς όμως να αναλυθεί με λεπτομέρειες. Ο ενθουσιασμός υπήρξε μεγάλος αλλά το επόμενο κρίσιμο στάδιο αποτελεί η διανομή των ρόλων. Υπάρχει το ενδεχόμενο τα παιδιά να βιώσουν το αίσθημα της απογοήτευσης ή της απόρριψης εάν δεν καταφέρουν να πάρουν έναν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ταινία. Σε αυτό το σημείο ακόμα κι αν ο εκπαιδευτικός έχει κατά κάποιο τρόπο επιλέξει τους μαθητές που θεωρούνται οι πλέον κατάλληλοι για τους ρόλους, θα πρέπει να συνυπολογίσει και τη γνώμη των ίδιων των παιδιών για την τελική διανομή. Μέσω μιας ανοιχτής ακρόασης τα παιδιά δοκιμάζουν να παίξουν κάποιες σκηνές από το σενάριο με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Συνήθως τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και τα ίδια την καταλληλότητα ή όχι ενός συμμαθητή τους για έναν συγκεκριμένο ρόλο. Αισθάνονται μεγάλη ευχαρίστηση όταν κάποιο παιδί υποδύεται με επιτυχία έναν ρόλο και βάζουν σε δεύτερη μοίρα τις προσωπικές τους φιλοδοξίες. Με τη μέθοδο της ανοιχτής ακρόασης καλλιεργείται το πνεύμα της ομάδας που συναποφασίζει καθώς και η έννοια της αξιοκρατίας. Η ανοιχτή ακρόαση όσο κι αν αρχικά φαίνεται μια σκληρή διαδικασία για τους μικρούς ηθοποιούς, σύμφωνα με την προσωπική άποψη της συγγραφέως, συμβάλλει στην ενδυνάμωση των δεσμών της ομάδας, οδηγεί τα παιδιά σε μια ώριμη συμπεριφορά ώστε να αποδεχτούν το αποτέλεσμα, καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη και ενεργοποιεί τα καλλιτεχνικά τους κριτήρια.

Η επιλογή των βασικών χαρακτήρων στο έργο «Μήδεια» έγινε μέσω ανοιχτής ακρόασης, τον ρόλο της Μήδειας τον είχε προαποφασίσει η εκπαιδευτικός και συμφώνησαν οι μαθητές αλλά ειδικά ο ρόλος του Ιάσονα δόθηκε στον μαθητή που ψηφίστηκε κατά πλειοψηφία από τους συμμαθητές του ως ο καταλληλότερος. Και πράγματι η κρίση των παιδιών ήταν και η σωστή. Σε αυτό το σημείο ο υπεύθυνος του project θα πρέπει να τονίσει τη σπουδαιότητα της ομάδας για την επιτυχία του τελικού αποτελέσματος και ότι όλοι οι ρόλοι είναι σημαντικοί ακόμα και οι πιο μικροί. Θα πρέπει πάντα τονίζεται τη σπουδαιότητα της ομάδας και να γίνονται αρκετές ομαδικές θεατρικές δράσεις στα πλαίσια της προετοιμασίας.

3. Μουσικοκινητική προσέγγιση.

Στο τρίτο στάδιο και ενώ οι βασικοί πρωταγωνιστές ασχολούνται με τους ρόλους τους, τα περισσότερα παιδιά της ομάδας αρχίζουν να δουλεύουν περισσότερο μουσικοκινητικά. Η πρώτη δράση αφορούσε τον χωρισμό σε ζευγάρια προκειμένου να χορέψουν βαλς. Για τα παιδιά αυτή ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία που αρχικά αντιμετωπίστηκε αρνητικά. Τα παιδιά φοβήθηκαν ότι ο χορός σε ζεύγη με παιδιά του αντίθετου φύλου θα αποτελούσε αιτία πειράγματος μέσα στην τάξη. Ένας από τους στόχους αυτής της δράσης υπήρξε η κατάρριψη αυτών των διακρίσεων που τοποθετεί τα δύο φύλα σε αντίπαλα στρατόπεδα. Η σωματική εγγύτητα, η εναρμόνιση στο ρυθμό, η ευγένεια και χάρη που απαιτείται από τα ζευγάρια, αποτελεί μια υπέροχη άσκηση για την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την αντιμετώπιση των έμφυλων διαφορών που πολλές φορές διαπιστώνονται σε αυτές τις ηλικίες. Ο χορός είναι από τις τέχνες που έχει συνδεθεί περισσότερο. Ήδη από την εποχή της αρχαιότητας μέχρι και σήμερα, με την θεραπεία, την έκφραση των συναισθημάτων αλλά και τον εξαγνισμό. Ξεκινώντας από τους παγανιστικούς χορούς των πρωτόγονων κοινωνιών μέχρι και τις σύγχρονες χοροθεραπευτικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την American Dance Therapy Association η χοροθεραπεία είναι «η ψυχοθεραπευτική τεχνική η οποία χρησιμοποιεί την κίνηση σαν μια διαδικασία προώθησης της συναισθηματικής, νοητικής και φυσικής ολοκλήρωσης του ατόμου» (Zahos, 2006).

Η μουσικοκινητική προσέγγιση και ο χορός σε ζευγάρια αποδείχτηκε μια υπέροχη άσκηση στο «ευγενικό άγγιγμα» σε αντιπαράθεση με το «βίαιο άγγιγμα». Ενώ αρχικά η πρόκληση του χορού αντιμετωπίστηκε ως «αγγασία» εν συνεχεία έγινε μια πολύ δημοφιλής πρακτική που τα παιδιά αποζητούσαν με ανυπομονησία.

4. Η ομαδική απαγγελία.

Τα παιδιά κλήθηκαν να απαγγείλουν ομαδικά τους στίχους 1079-1080 του αρχαίου κειμένου της Μήδειας του Ευριπίδη: «...θυμός δὲ κρείσσων τῶν ἐμῶν βουλευμάτων ὅσπερ μεγίστων αἴτιος κακῶν βροτοῖς...». Προηγήθηκε η μετάφραση αυτών των στίχων στα νέα ελληνικά και έγινε συζήτηση για το νόημα αυτού του χωρίου. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο πανίσχυρο συναίσθημα του θυμού και τις επιπτώσεις του στη ζωή των ανθρώπων. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν στην προοπτική της ομαδικής απαγγελίας ενός αρχαίου κειμένου, και έδειξαν έδειξαν μεγάλη θέληση για να επιτύχουν έναν δύσκολο στόχο για την ηλικία τους. Τους δόθηκε ο χρόνος να δουλέψουν ατομικά προσπαθώντας να εξοικειωθούν με το αρχαίο κείμενο και όταν ήταν έτοιμα, άρχισε η καταγραφή της απαγγελίας μέσω ενός ψηφιακού καταγραφέα. Η εκπαιδευτικός διεύθυνε την ομάδα σαν «μαέστρος» προσπαθώντας να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να αντιληφθούν το κείμενο ως ένα μουσικό έργο και την απαγγελία ως ένα μουσικό σύνολο. Έπρεπε να ακολουθήσουν τις παύσεις, την έννοια του “piano-forte”, του ρυθμού, του συγχρονισμού και της ομοιογένειας. Προσπάθησαν να κατακτήσουν μια πειθαρχία στο λόγο και σταδιακά να αντιληφθούν την μουσικότητα μέσα στη θεατρικότητα και την πλουραλιστική διάσταση του θεατρικού λόγου. Με την ίδια πρακτική υπήρξαν αρκετές τέτοιες ομαδικές απαγγελίες σε χωρία του μετακειμένου., ενισχύοντας ακόμα περισσότερο την έννοια της ομάδας και της συνδημιουργίας. Όπως επισημαίνει ο Steven Clark (6^η διεθνής συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2008) η οργανική σύνδεση της γλώσσας με τον κόσμο, που μόνο οι καλλιτεχνικές γλώσσες μπορούν να προσφέρουν, είναι υψίστης σημασίας για να μπορέσουν τα παιδιά να παράγουν «λόγο» στην μετέπειτα ωρίμανση τους. Και είναι πολύ σημαντικό το έργο των ερευνητών όπως αναφέρει ο Clark, να προσπαθήσουν να βρουν αυτές τις λεπτές διασυνδέσεις ανάμεσα στην καλλιτεχνική γλώσσα με τη γλώσσα.

Ο ρόλος μας δεν είναι να προσφέρουμε στα μικρά παιδιά τις βασικές γνώσεις μουσικής, χορού, πλαστικών, φωνητικών και εικαστικών τεχνών καθώς και να τους ανοίξουμε το δρόμο για να συνδέσουν

ή να αποσυνδέσουν όλες τις μορφές τέχνης; [...] όσο περισσότερο περιμένουμε για να μιλήσουμε ένα παιδί στην απόλαυση των μουσικών δονήσεων, των σωματικών κινήσεων και χειρονομιών, της οπτικής εικόνας που τους επιτρέπει να αποτυπώσουν το δικό τους εσωτερικό κόσμο, καθώς και του λόγου που χρησιμοποιείται για να εξερευνήσει, να ονομάσει και να εκφράσει την ποίηση του κόσμου, τόσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα ανάμεσα στον έλεγχο που αποκτούν τα παιδιά πάνω σε αυτή τη γλώσσα και στο πραγματικό νόημα με το οποίο θα προσπαθήσουν αργότερα να τη γεμίσουν(Clark,2008)

Αυτό θα μπορούσε να είναι και η απάντηση στο ερώτημα, γιατί τα παιδιά που διδάσκονται την αρχαία ελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αδυνατούν να την κατανοήσουν και την αντιμετωπίζουν ως μια τυπική υποχρέωση ή αγγαρεία. Ίσως γιατί θα πρέπει το θέμα της γλώσσας να μετακινηθεί από την μονοδιάστατη, στερεοτυπική και σχεδόν αποκλειστική χρήση της ως σύνολο γραμματικών και συντακτικών κανόνων και να αποκτήσει μια περισσότερο ματεριαλιστική διάσταση που να τη συνδέει οργανικά με τον κόσμο.

4.Θεατρικές πρακτικές: Ο δρόμος της συνείδησης.

Όπως και στην πρακτική που ακολουθήθηκε στο πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής αξιοποίησης του μετα-κειμένου της Μήδειας μέσω του ηχητικού αρχείου (σελ.83) τα παιδιά εκφράζουν τη συνείδηση του τραγικού ήρωα προσπαθώντας να επηρεάσουν την κρίση του. Η μεγάλη διαφορά που σημειώθηκε στην εφαρμογή αυτής της πρακτικής σε αυτό το στάδιο, είναι ότι η άσκηση δεν παρέμεινε ως ένας «πειραματισμός» μέσα στα πλαίσια του μαθήματος, αλλά ενσωματώθηκε μέσα στο κινηματογραφικό προϊόν. Ο δρόμος της συνείδησης λειτούργησε με πιο βαθύ και ουσιαστικό τρόπο απόλυτα τοποθετημένος μέσα στην κινηματογραφική δράση, εκδηλώνοντας μεγάλη δραματική ένταση σε σχέση με την απλή εφαρμογή μιας θεατρικής πρακτικής στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν την αξία του συμβολισμού και την διαφορά ανάμεσα στο «πραγματικό» και το «συμβολικό». Άλλο ένα στοιχείο που προστέθηκε είναι η ομαδική απαγγελία σε «ημιχόρια» δίνοντας μια διττή ερμηνεία σε αυτή τη σκηνή: τον αγώνα ανάμεσα στη λογική και το θυμό με την έννοια του τραγικού διλήμματος, της εσωτερικής πάλης του ήρωα, αλλά και τη φωνή μιας ευρύτερης κοινωνικής συνείδησης που εκφράζει την ορθή σκέψη, προσπαθώντας-μάταια- να επιδράσει στην προσωπική συνείδηση του ήρωα, του οποίου η κρίση είναι θολωμένη κάτω από την επήρεια του θυμού.

5. Η δραματουργική προσέγγιση των ρόλων.

Σε αυτό το στάδιο έγινε η προετοιμασία των παιδιών που έπαιξαν τους βασικούς ρόλους στην ταινία. Τα παιδιά που κλήθηκαν να ερμηνεύσουν τους ρόλους της Μήδειας και του Ιάσωνα πραγματικά έπρεπε να ανακαλύψουν κρυμμένες πτυχές της προσωπικότητας τους καθώς ειδικά ο ρόλος της Μήδειας ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να ενσαρκωθεί από ένα παιδί αυτής της ηλικίας. Έπρεπε τα παιδιά να εντοπίσουν τα στοιχεία ταύτισης αλλά και διαφοροποίησης τους από τους τραγικούς ήρωες χωρίς να γίνει αυτό συστηματικά αλλά σταδιακά και αβίαστα. Βασική οδηγία ήταν η φυσική και αβίαστη απόδοση των χαρακτήρων ενώ δόθηκε σημαντική έμφαση στα έξω-γλωσσικά στοιχεία έκφρασης. Οι

εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, η κίνηση, η στάση του σώματος υπήρξαν καθοριστικής σημασίας. Ακόμα και ο σωματότυπος των παιδιών υπήρξε σημαντικός στην απόδοση των χαρακτήρων. Η ψηλή και δυνατή Μήδεια σε αντίθεση με τον μικρόσωμο Ιάσονα, θα έλεγε κανείς ότι φανερώνουν, σε μια δεύτερη ανάγνωση και το ήθος των χαρακτήρων. Τα διαλογικά μέρη υπήρξαν σύντομα καθώς μέρος της δράσης υποκαταστάθηκε από την εικόνα και τη μουσική, πράγμα το οποίο είχε πρακτικά και αισθητικά οφέλη. Η κινηματογραφική πρακτική έχει λιγότερες απαιτήσεις από τους μικρούς ηθοποιούς καθώς πολλά ζητήματα λύνονται χωρίς να πιέζονται τα παιδιά τα οποία απολαμβάνουν πιο ξέγνοιαστα την διαδικασία.

6. Τα γυρίσματα.

Οι δύο βασικοί χώροι δράσης υπήρξαν ο χώρος του σχολείου και ένα εγκαταλελειμμένο σπίτι πολύ κοντά στο σχολείο. Οι χώροι ήταν γνώριμοι στα παιδιά και απόλυτα προσβάσιμοι. Η οργάνωση των σκηνών κατά τα γυρίσματα έγινε βάσει του χώρου και όχι της χρονικής αλληλουχίας των σκηνών, πράγμα το οποίο ξάφνιασε αρχικά τους μικρούς πρωταγωνιστές. Αξιοποιήθηκαν οι διδακτικές ώρες του μαθήματος της θεατρικής αγωγής και υπήρξε και μία συνάντηση εκτός σχολικού ωραρίου. Δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη αναστάτωση στο σχολικό περιβάλλον ούτε στο πρόγραμμα των παιδιών εκτός σχολείου. Η διαδικασία των γυρισμάτων διήρκεσε περίπου 2 μήνες. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας συμμετείχαν πρόθυμα στα γυρίσματα της ταινίας δίνοντας έναν συμμετοχικό χαρακτήρα στη δράση και ενδυναμώνοντας τους δεσμούς μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα στη σχολική κοινότητα. Πολλές σκηνές τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων άλλες αφαιρέθηκαν ή προστέθηκαν μέχρι το τελικό αποτέλεσμα. Ακόμα και αν υπάρχει ένα αρχικό πλάνο εργασίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ευελιξία να προχωρά σε αναγκαίες αλλαγές και τροποποιήσεις ώστε να προσαρμόζεται στις δυνατότητες και τις αντοχές των παιδιών και όχι το αντίθετο: η διαδικασία θα πρέπει να δίνει χαρά στα παιδιά και όχι να καταγραφεί σαν μια επίπονη προσπάθεια. Πολλές φορές ίσως χρειαστεί να θυσιαστεί η καλλιτεχνική αρτιότητα για χάριν της παιδαγωγικής διαδικασίας.

7. Τεχνική και καλλιτεχνική επεξεργασία. Ολοκλήρωση της ταινίας.

Μετά την ολοκλήρωση των γυρισμάτων, έγιναν ξεχωριστές ηχογραφήσεις των φωνών των μαθητών για καλύτερη απόδοση του ήχου και εν συνεχεία ξεκίνησε η επεξεργασία του υλικού για την δημιουργία της ταινίας. Η εκπαιδευτικός ανέλαβε εξολοκλήρου το τεχνικό και καλλιτεχνικό μέρος της ταινίας. Σε αυτό το σημείο υπήρξε μια έντονη αγωνία για το πως θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά το κινηματογραφικό προϊόν στο οποίο πρωταγωνιστούν τα ίδια. Ο λόγος έγκειται στην ακόλουθη πραγματικότητα: ενώ στο θέατρο η εμπειρία του ηθοποιού στην πρόβα είναι παρόμοια με την εμπειρία που έχει κατά την παράσταση, το κινηματογραφικό προϊόν διαμορφώνει το υλικό με τη βοήθεια τεχνικών μεσών -ακολουθώντας το όραμα του σκηνοθέτη- σε βαθμό που η εμπειρία των γυρισμάτων σε σχέση με την τελική απόδοση των σκηνών πολλές φορές να αποτελεί μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα. Αυτό όμως δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό- σκηνοθέτη να καθοδηγήσει το βλέμμα και το συναίσθημα των μικρών θεατών πολύ αποτελεσματικά στα σημεία που θεωρεί πιο σημαντικά για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχει θέσει εξ αρχής. Μέσα στην κινηματογραφική οπτική μπορεί κανείς ως «αρχιτέκτονας» να οδηγήσει τους μικρούς θεατές σε μικρά δωμάτια σκέψης και συναισθήματος και στο τέλος να τα αφήσει να δουν ολόκληρο τα κτήριο ως «ολότητα», όπου όλα τα δωμάτια συνδέονται σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα, σε μια δομή.

7.2.2.β Η διάσταση της «θέασης» από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας.

Η κοινωνική ψυχολογία αναγνωρίζει τον θεατή μέσα σε δύο καταστάσεις: το «μοναχικό θεατή» και τον θεατή που αποτελεί μια μονάδα σε ένα «πλήθος θεατών». Κάθε κοινωνική προσωπικότητα, το παιδί, ο έφηβος, ο ενήλικας μπορεί να παρακολουθήσει ένα θέαμα μόνος ή μέσα σε μια ευρύτερη συγκέντρωση τέτοιων κοινωνικών προσωπικοτήτων (Howard, 2017). Και το αντίκτυπο που θα έχει αυτή η θέαση θα είναι πολύ διαφορετικό στην πρώτη από τη δεύτερη περίπτωση. Ένα θέαμα όσο δυνατό και να είναι δύσκολα θα ξεσηκώσει τον μοναχικό θεατή. Ο μελετητής αναφέρει στο άρθρο του “Social Psychology of the Spectator”, ότι η προσωπικότητα του θεατή κυριαρχείται από τα συναισθήματά του. Και το συναίσθημα είναι η πιο ισχυρή πηγή κοινωνικής δράσης. Συνδέει τη θέαση με την ψυχολογική διεργασία της «υποβολής-μίμησης». Πολλές φορές η επίδραση ενός θεατρικού έργου ή μια ταινίας είναι τόσο βαθιά και η νοητική προσκόλληση τόσο έντονη από την επίδραση της «υποβολής» που ο θεατής βρίσκεται σε κατάσταση «ύπνωσης». Αυτό ουσιαστικά υποδεικνύει την τρομακτική δύναμη που ασκεί το θέαμα στον κοινωνικό έλεγχο. Για πολλά χρόνια αυτή η δύναμη χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει σκοπούς εμπορικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς αλλά και να προβάλλει πρότυπα αρνητικά ή ευτελή που υποκινούνται από ιδιοτελή κίνητρα (Howard, 2017). Ωστόσο εάν η δύναμη του θεάματος αξιοποιηθεί με θετικό τρόπο, μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία δεδομένης της επίδρασης που ασκεί σε «πλήθος θεατών» μέσω της «υποβολής», τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει υγιή πρότυπα, υψηλής αισθητικής θεάματα και να εκπαιδεύσει τον αυριανό θεατή έτσι ώστε να αναζητά την ποιοτική αισθητική εμπειρία μακριά από ακαλαίσθητα και εν δυνάμει επικίνδυνα για τη ψυχική υγεία θεάματα. Ειδικά σε μια εποχή όπως η σημερινή που η εξάρτηση των παιδιών γίνεται όλο και πιο έντονη από αρνητικά πρότυπα μέσω διαφόρων ηλεκτρονικών και διαδικτυακών πηγών, η άσκηση τους ως «θεατές» κρίνεται περισσότερο από αναγκαία.

7.2.2.γ Η Θέαση της ταινίας μικρού μήκους «Μήδεια»

Σε κάθε προβολή της ταινίας σε διαφορετικές ομάδες, η ερευνήτρια κράτησε σημειώσεις που αφορούσαν τον τρόπο θέασης, τις αντιδράσεις, τα γλωσσικά αλλά και εξω-γλωσσικά στοιχεία που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τέλος της προβολής. Οι ομάδες στις οποίες προβλήθηκε η ταινία ήταν μαθητές όλων τα βαθμίδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (εκτός της Ε Δημοτικού) αλλά και δύο ομάδες ενηλίκων : μια ομάδα στα πλαίσια του Συνεδρίου «Οι Τέχνες στο Ελληνικό Σχολείο: το παρόν και το μέλλον» και σε μια δεύτερη ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Το Θέατρο της Αρχαιότητας ως Κοινωνικός και Πολιτικός θεσμός στη Μεσόγειο κατά την Αρχαιότητα»

Η θέαση της ταινίας από ομάδες μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

Πέρα από το στάδιο της προετοιμασίας της ταινίας, τις θεατρικές και κινηματογραφικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν, τη συμμετοχή εν γένει των μαθητών στο δημιουργικό μέρος της δουλειάς, ύψιστης σημασίας αποτελεί η θέαση της ταινίας από τα ίδια τα παιδιά τα οποία πρωταγωνίστησαν. Το κινηματογραφικό προϊόν δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαχύσει το υλικό σε απεριόριστο κοινό και να μην το περιορίσει μόνο στην ομάδα που αρχικά υπήρξε το δείγμα της έρευνάς του. Το έργο εκτός από την ομάδα των μαθητών της Δ δημοτικού που πρωταγωνίστησαν σε αυτή παρουσιάστηκε σχεδόν σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Οι εντυπώσεις που καταγράφηκαν ήταν ποικίλες όπως είναι αναμενόμενο Τα

παιδιά που έπαιξαν στην ταινία αρχικά δεν ήταν σε θέση να «παρακολουθήσουν» το έργο καθώς ήταν απορροφημένα από την εικόνα τους. Όμως όταν ξεπέρασαν αυτό το στάδιο μετά την πρώτη προβολή και κατάφεραν από αποστασιοποιηθούν από την εικόνα τους και να μουν στη θέση του θεατή, αισθάνθηκαν πολύ όμορφα για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους ενώ αρκετά απ' αυτά συγκινήθηκαν από την ίδια την ιστορία. Ωστόσο δεν ήταν σε θέση να κρίνουν τους χαρακτήρες με τους οποίους ταυτίστηκαν και δεν αποστασιοποιήθηκαν πλήρως συναισθηματικά από την όλη διαδικασία. Σε αντίθεση με την προηγούμενη πρακτική αφομοίωσαν περισσότερο την τεχνική της ταύτισης και λιγότερο την τεχνική της αποστασιοποίησης. Η συμμετοχή τους στην ταινία γέννησε στους μαθητές έντονα συναισθήματα τα οποία θέλουν χρόνο για να καταλαγιάσουν ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να μουν στη θέση του «παρατηρητή». Ωστόσο η δράση αυτή είχε πολλαπλά οφέλη για την ομάδα. Τα παιδιά λειτούργησαν ομαδικά και αισθάνθηκαν μεγάλη χαρά και υπερηφάνεια για την κατάκτηση του στόχου τους. Είχαν την ευκαιρία να καταπιαστούν με ένα έργο που βασίζεται στην αρχαία τραγωδία και να εξοικειωθούν με την έννοια του αρχαίου δράματος συνδέοντας το ταυτόχρονα με τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, κατακτώντας την έννοια της σύγχρονης πρόσληψης του τραγικού με έμμεσο τρόπο.

- **Η προβολή της ταινίας στις Α και Β τάξεις. Παρατηρήσεις:**

Η ταινία προβλήθηκε σε τέσσερα (4) τμήματα της Α και πέντε (5) τμήματα της Β τάξης συνολικά και κατά μέσο όρο περίπου σε 180 μαθητές. Η ερευνήτρια θέλησε να προβάλει την ταινία σε μαθητές της Α τάξης χωρίς προηγουμένως να κάνει κάποια εισαγωγή για το θέμα της ταινίας και της πλοκής. Τα παιδιά παρακολούθησαν με εξαιρετικό ενδιαφέρον την ταινία. Ωστόσο έφτασαν σε τέτοιο σημείο ταύτισης με τους χαρακτήρες που το τέλος της ταινίας επηρέασε πολύ έντονα την ψυχολογία τους και τα απογοήτευσε. Σε μια μεμονωμένη περίπτωση ένα παιδί έκλαιγε ασταμάτητα καθώς μέσω της ταινίας ανακάλεσε μια δική του τραυματική εμπειρία που αφορούσε μια φιλική σχέση η οποία είχε κακό τέλος. Αυτό το γεγονός προβλημάτισε την ερευνήτρια η οποία διαπίστωσε ότι τα παιδιά δεν θα πρέπει να φτάσουν σε σημείο ισχυρής ταύτισης με τους χαρακτήρες της ταινίας γιατί δεν είναι σε θέση να το διαχειριστούν. Σε επόμενη προβολή σε παιδιά Α τάξης διαφορετικού τμήματος, η εκπαιδευτικός αποφάσισε να εξηγήσει λεπτομερώς το σενάριο στα παιδιά πριν την προβολή της ταινίας, να φανερώσει το τέλος της ιστορίας και να ρωτήσει τα παιδιά αν θα ήθελαν να την παρακολουθήσουν. Η ανταπόκριση των παιδιών ήταν πολύ θετική. Έχοντας εφαρμόσει αυτή την πρακτική τα παιδιά παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον την ταινία μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον χωρίς να βιώσουν απογοήτευση ή άγχος εφόσον ήταν ενήμερα από πριν για το τέλος της ιστορίας. Αυτό το οποίο πρέπει να σημειωθεί είναι ότι το γεγονός ότι γνώριζαν από πριν την ιστορία δεν επηρέασε το ενδιαφέρον τους για την ταινία αντιθέτως το έκανε πιο έντονο. Ακολουθήθηκε η ίδια πρακτική και με τα παιδιά της Β δημοτικού, τα οποία εξέφρασαν ακόμα πιο έντονο ενδιαφέρον, ενώ ένα παιδί θέλησε να μάθει την ιστορία του Ευριπίδη για τον αργοναύτη Ιάσονα και τη Μήδεια. Η Β δημοτικού στις περισσότερες σχολικές μονάδες στις οποίες προβλήθηκε η ταινία έδειξε ίσως τον πιο έντονο ενθουσιασμό.

- **Προβολή της ταινίας στις Γ και Δ τάξεις. Παρατηρήσεις:**

Η ταινία προβλήθηκε σε 7 τμήματα της Γ τάξης και 7 τμήματα της Δ τάξης, κατά μέσο όρο σε περίπου 240 μαθητές. Η Γ τάξη έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για την ταινία και ίσως αποτέλεσε την ομάδα που αντέδρασε περισσότερο συναισθηματικά χωρίς όμως ιδιαίτερες εξάρσεις. Κάποια παιδιά έδειξαν να

«φοβούνται» στην διάρκεια της προβολής, αισθάνθηκαν το Αριστοτελικό «Φόβο» για την τύχη των ηρώων. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι κάποια παιδιά ήταν ιδιαίτερα σιωπηλά και μετά το τέλος της ταινίας, ενώ άλλα ιδιαίτερα ομιλητικά θέλοντας να ελαφρύνουν την κατάσταση εφευρίσκοντας κάποιο άλλο θέμα συζήτησης. Ήταν εμφανής η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας κυρίως μέσω της παρατήρησης των εξωγλωσσικών στοιχείων έκφρασης και επικοινωνίας.

Τα παιδιά της Δ τάξης έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα σημεία της δράσης τα οποία δεν αποδίδονται με πλήρη διαφάνεια στην ταινία, αλλά αποδίδονται συμβολικά. Θέλησαν να αποκωδικοποιήσουν τα μέρη τα οποία δεν ήταν τόσο εύληπτα, ώστε να τα κατέχουν. Θέλησαν να θέσουν σε μια πιο λογική βάση τα δεδομένα της ταινίας ώστε να τα επεξεργαστούν. Ωστόσο η στοχαστική τους ικανότητα δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως ώστε να μπορούν να εμβαθύνουν και να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά πεδία αναφοράς.

- **Προβολή της ταινίας στην ΣΤ΄ τάξη. Παρατηρήσεις:**

Η ταινία προβλήθηκε σε 2 τμήματα της ΣΤ΄ τάξης περίπου σε 40 μαθητές. Ο τρόπος θέασης της ταινίας από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης ήταν πολύ διαφορετικός απ' ότι στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Τα παιδιά ασχολήθηκαν ξεκινώντας συζήτηση από μόνα τους, για τα θέματα τα οποία θίγονται μέσα στην ταινία, τα κίνητρα και την συμπεριφορά των ηρώων, τα μέγεθος της ενοχής ή αθωότητας των πρωταγωνιστών. Είναι εμφανές το άλμα στην αντιληπτική και κριτική ικανότητα των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας τα οποία έχουν ήδη εισέλθει ή βρίσκονται στην μετάβαση προς το τρίτο στάδιο συνείδησης (Kegan, 1994) το στάδιο του κοινωνικοποιημένου νου. Εκτός από το ατομικό, πλέον τα παιδιά αρχίζουν να ενδιαφέρονται και για τον οικογενειακό και κοινωνικό παράγοντα και πώς αυτός επίδρασε στη ψυχοσύνθεση και συμπεριφορά των ηρώων. Κάποια παιδιά ασχολήθηκαν και με το τεχνικό –κινηματογραφικό μέρος, έκαναν σχόλια για τις υποκριτικές ικανότητες των ηθοποιών, προσπαθώντας να αξιολογήσουν την ταινία και με αισθητικά, καλλιτεχνικά κριτήρια.

Η προβολή της ταινίας σε ομάδες ενηλίκων. Παρατηρήσεις:

Οι ενήλικες που παρακολούθησαν την ταινία ως «ομάδα θεατών» και όχι ως «μοναχικοί θεατές» ήταν περίπου 40 άτομα. Οι περισσότεροι από τους θεατές ήταν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση οπότε υπήρχε ένα ειδικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πρόταση που οδήγησε στη δημιουργία της ταινίας. Πριν την προβολή της ταινίας προηγήθηκε μια σύντομη εισήγηση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του έργου του Ευριπίδη, τη μετακειμενική προσέγγιση και τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων. Αναφέρθηκαν τα στάδια δημιουργίας της ταινίας, το χρονικό διάστημα και τα τεχνικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν. Κατά την προβολή της ταινίας από τα πρώτα κιόλας λεπτά υπήρχε απόλυτη προσήλωση, ενώ σταδιακά ήταν εμφανής και η συναισθηματική εμπλοκή των θεατών. Μετά το τέλος της ταινίας, όταν άνοιξαν τα «φώτα της πλατείας» υπήρξαν θεατές οι οποίοι ήταν εμφανώς συγκινημένοι. Υπήρχε ένας χρόνος κενός καθώς το κοινό χρειάστηκε λίγη ώρα ώστε να επανέλθει στην κανονικότητα. Υπήρξαν κάποιες ερωτήσεις και κυρίως αν τα παιδιά ήξεραν την πρωτογραφία της ιστορίας, δηλαδή τη Μήδεια του

Ευριπίδη και πως εισέπραξαν το θέμα της «παιδοκτονίας» Η απάντηση που δόθηκε είναι ότι ήξεραν για την Μήδεια του Ευριπίδη -οι μεγαλύτερες τάξεις-αλλά αφού πρώτα ήρθαν σε επαφή με το μετακείμενο. Οπότε ο παραλληλισμός του φόνου των λουλουδιών με τον φόνου των παιδιών άμβλυνε κατά πολύ την εντύπωση που θα είχαν αν δεν είχαν προετοιμαστεί αρχικά με το μετακείμενο. Υπήρξαν και αρκετές πρακτικές απορίες που αφορούσαν στην παραγωγή του κινηματογραφικού προϊόντος.

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η ομάδες των ενηλίκων, όπως ήταν αναμενόμενο, μπόρεσαν να αποκωδικοποιήσουν το έργο σε πολλαπλά επίπεδα και να εστιάσουν ο καθένας σε ένα διαφορετικό πεδίο που βρήκε ενδιαφέρον είτε από τη γνωστική είτε από τη συναισθηματική είτε από την καλλιτεχνική πλευρά. Η βασική επιδίωξη της συγγραφέως, απευθυνόμενη πλέον σε συναδέλφους της, ήταν να δείξει με τρόπο έμπρακτο πως η αρχαία τραγωδία, ακόμα και η Μήδεια του Ευριπίδη, που κατά κοινή ομολογία, είναι ένα έργο το οποίο είχαν αποκλείσει από πιθανή δραματοποίηση, μπορεί κάτω από συνθήκες, με δημιουργικότητα, γνώση και γιατί όχι «ρίσκο», να αποτελέσει ένα εκπαιδευτικό εργαλείο σημαντικό.

Συμπεράσματα

Το δεύτερο στάδιο της έρευνας/δράσης αποτέλεσε η αξιοποίηση του μετακειμένου της Μήδειας ως δραματικού σεναρίου για μια ταινία μικρού μήκους με πρωταγωνιστές τα παιδιά. Η προσπάθεια αυτή καταγράφηκε από το στάδιο προετοιμασίας, την δημιουργία μέχρι και το στάδιο και της διάχυσης του υλικού σε διάφορες ομάδες. Αυτό που υπήρξε πολύ σημαντικό είναι ότι η διαδικασία από την αρχή ως το τέλος υπήρξε ιδιαίτερα ευχάριστη για τα παιδιά, σε σημείο που δεν αντιλήφθηκαν την προσπάθεια ως κάτι απαιτητικό και επίπονο αλλά ως μια ευχάριστη και δημιουργική δράση. Όλες οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν εκτελέστηκαν με ευχαρίστηση ενώ τα παιδιά κατάφεραν να ξεπεράσουν κάποιες περιοριστικές αντιλήψεις κυρίως στη σχέση με τους συμμαθητές τους. Ασκήθηκαν στην ομαδικότητα και την συνυπηρέτηση ενός ενιαίου στόχου, χωρίς να εμπλέκονται στη διαδικασία των αναμετρήσεων και των συγκρίσεων, υποκινούμενα από εγωιστικά κίνητρα, όπως συνηθίζεται σε παιδιά αυτής της ηλικίας. Η μουσικοκινητική και φωνητική προετοιμασία καθώς και η άσκηση στις υποκριτικές τους ικανότητες έγινε απλά και αβίαστα με σεβασμό στα όρια και τις δυνατότητες των παιδιών. Αυτό που έκανε οποιαδήποτε άσκηση ευχάριστη σχετίζεται με την άμεση αξιοποίηση της πρακτικά ως μέρος της ταινίας. Τα παιδιά μπορούσαν να οπτικοποιήσουν την προσπάθεια τους σε κάτι απτό. Αισθάνθηκαν ότι η ταινία ήταν δικό τους δημιούργημα ακόμα και αυτά των οποίων οι γονείς δεν έδωσαν έγκριση για τη συμμετοχή τους στην ταινία. Συμμετείχαν σε αυτό το εγχείρημα με όλο τους το είναι και υπήρξαν άριστοι συνεργάτες μπροστά και πίσω από τις κάμερες. Αυτές οι παρατηρήσεις αφορούν φυσικά τα τμήματα που συμμετείχαν στο δημιουργικό μέρος της ταινίας. Εξίσου σημαντικό όμως είναι και το στάδιο της διάχυσης καθώς τώρα πλέον καταγράφονται οι εντυπώσεις, αντιδράσεις και επιδράσεις του έργου σε ένα ευρύτερο κοινό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι διαφορές και οι συγκλίσεις στις αντιδράσεις ανάλογα με την τάξη του δημοτικού που έγινε η προβολή. Η προβολή έγινε σε διαφορετικά τμήματα ή ακόμα και σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ωστόσο παρατηρήθηκαν σημαντικές συγκλίσεις στις αντιδράσεις των παιδιών ανάλογα με την τάξη, το οποίο υποδεικνύει ότι η ταινία μπόρεσε να κινητοποιήσει τη συλλογική συνείδηση των μαθητών καθώς τα θέματα που πραγματεύεται έχουν σημεία αναφοράς τα οποία τα παιδιά

αναγνωρίζουν στην προσωπική τους και σχολική τους ζωή. Οι διαφοροποιήσεις των αντιδράσεων όπως προκύπτει από παρατηρήσεις σχετίζονται με την ηλικία, το στάδιο συνείδησης, τις γενικότερες προσλαμβάνουσες, την ενσυναισθητική οξυδέρκεια, την κριτική ικανότητα και το σημείο κατάκτησης της καλλιτεχνικής γλώσσας του μέσου, δηλαδή του κινηματογράφου.

Το τελικό αποτέλεσμα αυτής τη δεύτερης εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αξιοποίηση του μετακειμένου της Μήδειας υπήρξε πολύ ενθαρρυντικό καθώς κατάφερε μέσω της καλλιτεχνικής γλώσσας του κινηματογράφου να κινητοποιήσει τα παιδιά συναισθηματικά και νοητικά, να τα φέρει σε μια βιωματική σχέση με το αρχαίο δράμα μέσα από μια έμμεση και διασκεδαστική διαδικασία. Ο εσωτερικός διάλογος των παιδιών με τα μηνύματα της ταινίας αφέθηκε να δράσει υποσυνείδητα και να αποφέρει καρπούς σε βάθος χρόνου. Το έργο ωστόσο δεν περιορίζεται αυστηρά σε κοινό ανηλίκων καθώς κατάφερε να κινητοποιήσει νοητικά και συναισθηματικά και ενήλικες οι οποίοι παρακολούθησαν την ταινία είτε ως «μοναχικοί θεατές» είτε μέσα σε ομάδες.

Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης

Η πρόταση «Η Μήδεια του Ευριπίδη ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της Κριτικής σκέψης και της Ενσυναίσθησης σε παιδιά της Δ τάξης του Δημοτικού» ξεκίνησε ουσιαστικά ως μια προσπάθεια μεταγραφής του Αρχαίου Δράματος σε μια γλώσσα καλλιτεχνικά και νοηματικά σύγχρονη, με αποδέκτες τα παιδιά της Δ τάξης του Δημοτικού, καθώς και χρήσης αυτής της καλλιτεχνικής γλώσσας για την αφύπνιση του στοχαστικού και συναισθηματικού μηχανισμού που τόσο απαραίτητος είναι στην μαθησιακή διαδικασία. Η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει του γνωστικού υπόβαθρου και του σταδίου ωριμότητας των παιδιών ωστόσο θα μπορούσε να είχε εφαρμοστεί αυτή πρόταση με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και σε μεγαλύτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπήρξε μια πρωτότυπη εργασία γιατί ασχολήθηκε με ένα θέμα που από πολλούς θεωρήθηκε «ακατάλληλο» για διδασκαλία και μάλιστα σε παιδιά του δημοτικού. Υπάρχουν στερεότυπες και συντηρητικές προσεγγίσεις του αρχαίου δράματος στην εκπαίδευση που έχουν

καθορίσει πλαίσια διδασκαλίας σύμφωνα με τα οποία η προσέγγιση της Μήδειας του Ευριπίδη δεν θα ήταν ποτέ εφικτή -πόσο μάλλον στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός της πρότασης στηρίχτηκε στις σύγχρονες θεωρίες της μάθησης που προτείνουν τον περιορισμό της συσσωρευτικής μάθησης και την επιδίωξη της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία σε βάθος χρόνου αλλάζει την βιογραφία του μαθητή καθώς και προβληματικά πεδία αναφοράς. Έχοντας αναλύσει το ρόλο των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και του εκπαιδευτικού δράματος καθορίστηκαν δύο βασικοί στόχοι: Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας επιχειρήθηκε να γίνει η σύνδεση των θεατρικών τεχνικών της «ταύτισης» και της «αποστασιοποίησης» με τις έννοιες της ενσυναίσθησης και του κριτικού στοχασμού συνδέοντας άμεσα την μαθησιακή διεργασία με την τέχνη του εκπαιδευτικού δράματος. Η αμέσως επόμενη σημαντική πληροφορία αφορά στον τρόπο που η συγγραφέας επιχειρήσει να συνδέσει την Αρχαία Τραγωδία με τους εκπαιδευτικούς στόχους που είχε καθορίσει για αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση. Δηλαδή να συνδέσει την Αρχαία Τραγωδία με την στοχαστική ικανότητα των παιδιών αλλά και την ενσυναίσθηση. Στοιχείο κλειδί σε αυτή τη σύνδεση υπήρξε η έννοια της «Κάθαρσης» η οποία μέσω του Ελέου και Φόβου- δηλαδή της συναισθηματικής κινητοποίησης- επιφέρει την ανακούφιση και την ενεργοποίηση συναισθηματικών και γνωστικών διεργασιών.

Έχοντας μερικώς αποκωδικοποιήσει το τρόπο που λειτουργεί η αρχαία τραγωδία στο θυμικό και νοητικό επίπεδο αμβλύθηκε κατά πολύ ο ενδιασμός για την παρουσίαση ενός έργου με «κακό τέλος» στους μικρούς μαθητές. Γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι η πρωτόγνωρη εμπειρία μιας ιστορίας με κακό τέλος θα κινητοποιούσε τα παιδιά συναισθηματικά και νοητικά με στόχο την τελική ψυχική ανακούφιση και μετάγνωση. Έχοντας θεμελιώσει την θεωρητική βάση του εγχειρήματος η συγγραφέας ακολούθησε τη διαδικασία της μετακειμενικής προσέγγισής του έργου του Ευριπίδη ούτως ώστε να το μεταγράψει σε ένα σύγχρονο πλαίσιο αναφοράς που θα μπορούσε να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενεργοποιήσει τη λειτουργία της *ταύτισης* τους με τους ήρωες. Η ταύτιση είναι η πόρτα για την συναισθηματική εμπλοκή που αποτελεί ένα από τα ζητούμενα αυτής της εκπαιδευτικής πρότασης. Η συγγραφέας αντλώντας από τις τεχνικές του θεάτρου αλλά και τη δομο-αναπτυξιακή θεωρία του Kegan, θεώρησε εξίσου σημαντικό στοιχείο και την *αποστασιοποίηση* των παιδιών από τους ήρωες: η αποστασιοποίηση μετακινώντας αυτό που τα κατείχε –το υποκείμενο- στη θέση του αντικειμένου, βοηθά στην απόκτηση, την κατοχή, τον έλεγχο και την κριτική αξιολόγηση του. Έπομένως η αποστασιοποίηση οδηγεί στο δεύτερο ζητούμενο : τον κριτικό στοχασμό. Η μεταγραφή της Μήδειας σε ένα σύγχρονο μετακείμενο θα έπρεπε να διατηρήσει την έννοια της τραγικότητας, των τραγικών συγκρούσεων, την αμφισημία των τραγικών ηρώων για να μπορέσει να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς της στόχους.

Συγκρίνοντας τις δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πρότασης σε μαθητές της Δ δημοτικού.

Η πρώτη παρέμβαση όπως αναφέρθηκε στο σχετικό κεφάλαιο αφορούσε στην αξιοποίηση του μετακειμένου της Μήδειας μέσω ενός ηχητικού αρχείου. Σε αυτό το στάδιο δόθηκε περισσότερη έμφαση στην ενεργοποίηση του νοητικού μηχανισμού για τη επεξεργασία του ερεθίσματος. Υπήρξαν πολλές τεχνικές όπως ο διάλογος, ο δρόμος της συνείδησης, η εικονογράφηση το δικαστήριο, η συνέντευξη, το “Play Back Theatre” οι οποίες εξαντλούνταν στη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Θα

έλεγε κανείς ότι η καλλιτεχνική γλώσσα δεν χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό ενώ η προσέγγιση ήταν περισσότερο ακαδημαϊκή. Η εφαρμογή αυτής της πρότασης διήρκησε περίπου 8 εβδομάδες

Από τις παρατηρήσεις που κρατήθηκαν μέσα στην τάξη σε σύνολο 54 μαθητών της Δ τάξης προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Ο βαθμός προθυμίας να συμμετέχουν ενεργά στο project ήταν της τάξης του 90% στην αρχή της διαδικασίας ενώ προς το τέλος παρουσίασε φθίνουσα πορεία και έφτασε στο 30-40 %
- Η διάρκεια προσήλωσης των παιδιών στην διδακτική διαδικασία ήταν της τάξης του 60% του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας, δηλαδή περίπου 27 λεπτά κατά μέσο όρο.
- Τα παιδιά συμμετείχαν στις προτεινόμενες δράσεις σε ποσοστό 55% (στις δραματοποιήσεις 90%, στο διάλογο 10%, στις συνεντεύξεις 30%, στις εικονογραφήσεις 90%)
- Ο βαθμός ταύτισης των μαθητών με τους ήρωες έγινε με κριτήριο το φύλο κυρίως σε ποσοστό 90%
- Ο βαθμός αποστασιοποίησης από τους ήρωες έγινε με κριτήριο το φύλο σε ποσοστό 90%
- Ο βαθμός πειθαρχίας που έδειξαν κατά τη διαδικασία ήταν περίπου σε ένα ποσοστό 50%

Η αξιολόγηση της ενσυναισθητικής εμπλοκής των παιδιών καθώς και της παραγωγής κριτικής σκέψης έγινε και στις δύο εκπαιδευτικές επεμβάσεις βάσει της παρατήρησης των εξωγλωσσικών στοιχείων, της προφορικής και γραπτής έκφρασης και της εικονογράφησης. Δεν εφαρμόστηκαν ειδικά γραπτά τεστ

Αξιολογώντας την πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση θα έλεγε κανείς ότι τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες δεν μπορούν να συγκεντρωθούν για πολύ ώρα σε ένα ερέθισμα που απαιτεί έντονη εγκεφαλική επεξεργασία. Ήταν εμφανής η κόπωση των παιδιών όταν έπρεπε να καταβάλουν νοητική προσπάθεια, να εκφραστούν προφορικά ή γραπτά διατυπώνοντας αυθεντική σκέψη. Η σχέση τους με τον κόσμο φαίνεται να λειτουργεί κυρίως μηχανικά βάσει κάποιων κανόνων κοινά αποδεκτών και τα παιδιά φαίνεται να μην μπορούν να συσχετίσουν διαφορετικά πεδία αναφοράς ώστε να βγάλουν δικά τους συμπεράσματα. Στους τομείς που υπήρχε περισσότερη φανταστική σκέψη και ελευθερία ανταποκρίθηκαν πολύ καλύτερα και με πολύ μεγαλύτερη προθυμία. Τα παιδιά μπορούν να αποτυπώσουν σκέψεις και συναισθήματα όταν καλούνται υποδυθούν κάποιον «ρόλο» πολύ περισσότερο απ' όταν καλούνται να εκφέρουν απόψεις ως απλά ο εαυτός τους.

Η ταύτισή και η αποστασιοποίηση τους από τους χαρακτήρες του δραματικού σεναρίου έγινε με κριτήριο το "φύλο", και όχι για λόγους ιδεολογίας ή ηθικής. Αυτό αποτέλεσε ένα δείγμα των έμφυλων διαφορών που συναντά κανείς σε μαθητές αυτών των ηλικιών. Υπήρξε ένα ποσοστό περίπου 10% που εξέφρασε μια πιο αντικειμενική άποψη και έκρινε τους χαρακτήρες με κριτήρια κυρίως ηθικής βάσει ενός συστήματος αξιών. Επίσης παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα:

- Τα παιδιά που είχαν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα ήταν κυρίως εκείνα που συμμετείχαν περισσότερο ενεργά στη διαδικασίες κυρίως εκείνες που απαιτούσαν νοητική ενέργεια.
- Στις δραματοποιήσεις συμμετείχαν τα περισσότερα παιδιά ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Ωστόσο τα παιδιά που έκαναν καλύτερη χρήση του λόγου μπορούσαν να ανταπεξέλθουν με μεγαλύτερη επιτυχία.
- Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών ήταν περισσότερο εμφανής στην ακρόαση του ηχητικού αρχείου, την εικονογράφηση του και τις πρακτικές του Playback Theatre, όπου ανέσυραν συμβάντα του παρελθόντος στα οποία συχνά εμπλέκονταν συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα μια πολύ έντονα φορτισμένη συναισθηματική κατάσταση. Η συναισθηματική

κατάσταση αξιολογήθηκε κυρίως από παρατήρηση των γλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας.

- Περισσότερή ήταν η ατομική προσπάθεια σε σχέση με την ομαδική.
- Δεν παρατηρήθηκε κάποια ιδιαίτερη διαφοροποίηση στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών.
- Έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον να αναπαραστήσουν τη Μήδεια κωμικά και λιγότερο τραγικά
- Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης ήταν ικανοποιημένα αλλά δεν έδειξαν προθυμία να συνεχιστεί

Η δεύτερη παρέμβαση για την αξιοποίηση της Μήδειας του Ευριπίδη προέκυψε μετά τη διαπίστωση ότι τα παιδιά ανταποκρίνονταν πολύ καλύτερα στον στοχαστικό και συναισθηματικό τομέα όταν βρίσκονταν μέσα σε "ρόλο". Η βιωματική προσέγγιση του μετακειμένου της Μήδειας υπήρξε ο στόχος του δεύτερου σταδίου της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Υπήρξε η ανάγκη να διερευνηθεί αν αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να κινητοποιήσει τα παιδιά συναισθηματικά και νοητικά σε πιο ικανοποιητικά επίπεδα απ' ό,τι το η πρώτη παρέμβαση. Η έρευνα έγινε σε δείγμα 39 μαθητών της Δ τάξης. Η διαδικασία διήρκησε συνολικά πέντε μήνες. Κατά την προετοιμασία της ταινίας παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα:

- Τα παιδιά έδειξαν προθυμία για τη συμμετοχή τους στην ταινία κατά ποσοστό 95% η οποία διατηρήθηκε σε όλη την διαδικασία των 5 μηνών που διήρκησε η εκπαιδευτική παρέμβαση
- Η διάρκεια προσήλωσης των παιδιών στην διδακτική διαδικασία ήταν το 95% του συνολικού χρόνου μιας διδακτικής ώρας, δηλαδή περίπου 40,5 λεπτά.
- Τα παιδιά συμμετείχαν στις προτεινόμενες δράσεις σε ποσοστό 95%
- Βάσει παρατηρήσεων η έννοια της ομάδας ενδυναμώθηκε παρόλο που οι πρωταγωνιστικοί ρόλοι ήταν λίγοι
- Παρατηρήθηκε ομαλοποίηση των διαπροσωπικών σχέσεων και των έμφυλων διαφορών ανάμεσα στα παιδιά
- Ο βαθμός ταύτισης των παιδιών με τους ήρωες έγινε σύμφωνα με τα λεγόμενά τους κυρίως με κριτήριο την συμπεριφορά κατά 90%
- Η αποστασιοποίηση των παιδιών από τους ήρωες έγινε κυρίως, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, για θέματα ηθικής κατά 80%
- Ο βαθμός πειθαρχίας που έδειξαν τα παιδιά στην διαδικασία ήταν περίπου της τάξης του 80%

Υπήρξε μια εμφανής διαφορά στην ανταπόκριση των μαθητών ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Κατά τη δεύτερη παρέμβαση η προετοιμασία για τη συμμετοχή των παιδιών στην ταινία τα γέμισε με ενθουσιασμό, συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις οι οποίες ήταν καθαρά πρακτικές, ενώ δεν κλήθηκαν να συμμετέχουν σε διάλογο ή συνεντεύξεις στο στάδιο της προετοιμασίας. Διάλογος έγινε μετά το τέλος της ταινίας. Αυτό που διαφοροποίησε δραματικά τις δύο προσεγγίσεις υπήρξε η ξεκάθαρη υπεροχή της καλλιτεχνικής γλώσσας σε σχέση με την ακαδημαϊκή, κατά τη δεύτερη παρέμβαση. Επιπλέον στη δεύτερη παρέμβαση κατά τη διάρκεια της έρευνας σημειώθηκαν θετικές εξελίξεις στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών: η αίσθηση της ομάδας, η σύμπνοια, η υποστήριξη, η σωματική εγγύτητα χωρίς προκαταλήψεις. Επιπρόσθετες παρατηρήσεις :

- Τα παιδιά που συμμετείχαν σε πρωταγωνιστικούς ρόλους στην ταινία δεν ήταν απαραίτητα τα παιδιά με τις πιο υψηλές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα της τάξης τους
- Τα παιδιά που συμμετείχαν στις δράσεις ήταν αποδοτικά κυρίως χάρη στις κιναισθητικές τους ικανότητες, η χρήση του λόγου δεν έπαιξε κάποιον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο.
- Η ενσυναισθητική τους ικανότητα ασκήθηκε σε δύο φάσεις: μέσω της ταύτισης με τους δραματικούς ρόλους, ως ηθοποιοί και κατά τη θέαση της ταινίας, ως θεατές.

- Η κριτική τους ικανότητα κυρίως ασκήθηκε κατά τη θέαση του έργου μέσω ενός εσωτερικού διαλόγου τον οποίο εξέφραζαν αυθόρμητα μετά το τέλος της ταινίας υπό μορφή ερωτήσεων.
- Μετά την ολοκλήρωση της ταινίας τα παιδιά εξέφρασαν βαθιά ικανοποίηση και χαρά και για το αποτέλεσμα και για τη διαδικασία. Όπως εξέφρασαν προφορικά, σχεδόν όλα τα παιδιά θα ήθελαν να ξαναζήσουν μια ανάλογη εμπειρία.

Τα παιδιά στη δεύτερη παρέμβαση λειτούργησαν με ελευθερία, εκφραστικότητα, φαντασία μπήκαν στο χώρο των μεταμορφώσεων ανακάλυψαν τα εκφραστικά τους μέσα και αισθάνθηκαν μεγάλη χαρά κατά τη διαδικασία. Δεν υπήρχε η έννοια του μαθήματος με τον στερεότυπο τρόπο, ωστόσο έδειξαν μεγάλη συγκέντρωση και πειθαρχία κατά τη διαδικασία. Κατάφεραν να παραμερίσουν τις προσωπικές τους φιλοδοξίες και να δεχτούν χωρίς παράπονα τον ρόλο που τους δόθηκε. Υπήρξαν υποστηρικτικά μέλη της ομάδας και λειτούργησαν με σύμπνοια. Έδειξαν μεγάλη υπευθυνότητα κατά τις πρόβες και τα γυρίσματα και έρχονταν πάντα προετοιμασμένα. Η θέαση του έργου από την ομάδα δημιούργησε μεγάλη συγκίνηση και την κινητοποίηση ποικίλων συναισθημάτων, τα οποία εκφράζονταν με λεκτικά και εξωλεκτικά στοιχεία επικοινωνίας, μετατρέποντας την όλη διαδικασία σε μια βαθιά συναισθηματική εμπειρία.

Σε αυτό το σημείο αξιολογήθηκε και η ανταπόκριση μια μεγαλύτερης ομάδας μαθητών (520) που συμμετείχαν ως θεατές στη διαδικασία. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν η ανάγκη για διάλογο υπό την μορφή ερωτήσεων που αυθόρμητα προέκυπταν μετά το τέλος της ταινίας. Κάποια παιδιά των μικρών τάξεων ζήτησαν να γίνει η σύνδεση του αργοναύτη Ιάσονα και της γυναίκας του Μήδειας με τους πρωταγωνιστές του μετακειμένου. Η ταινία αποτέλεσε το ερέθισμα για την εισαγωγή της αρχαίας τραγωδίας, ως ανάγκη των ίδιων των μαθητών για περαιτέρω γνώση. Η ποιότητα του διαλόγου που προέκυπτε μετά την ταινία ήταν άμεσα συνυφασμένη με την ηλικία των μαθητών – οι μεγαλύτερες ηλικίες ήταν περισσότερο πρόθυμες να ανταποκριθούν σε αυτή τη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της ταινίας και μετά το τέλος της, υπήρχε πολύ έντονη συναισθηματική εμπλοκή των θεατών, η οποία ήταν εμφανής μέσω της παρατήρησης των εξω-γλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας, τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος και την σιωπηλή ή ιδιαίτερα ηχηρή ανταπόκριση μετά το τέλος της ταινίας. Παρατηρήθηκε ότι στην ταινία ανταποκρίθηκε συναισθηματικά ένα ευρύ φάσμα ατόμων: από παιδιά της Α τάξης του Δημοτικού μέχρι ενήλικες, άτομα διαφορετικής εθνικότητας και καταγωγής, παιδιά με γνώσεις αλλά και παιδιά με ελλιπές γνωστικό υπόβαθρο, παιδιά που ζουν σε υποστηρικτικό περιβάλλον ή παιδιά που μεγαλώνουν χωρίς αυτό. Η σύγχρονη πρόσληψη του τραγικού μπορεί να γίνει από άτομα κάθε εθνικότητας, ηλικίας, κοινωνικής τάξης, επαγγέλματος.

Επίλογος

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει, ως προπομπός της αυριανής κοινωνίας, να δημιουργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά, μέχρι την ενηλικίωσή τους, να λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις για τη ζωή αλλά και να ασκούν με επιτυχία τις κοινωνικές και ατομικές τους δεξιότητες. Ίσως ο πιο υψηλός στόχος για το εκπαιδευτικό σύστημα θα ήταν να δημιουργήσει ευτυχισμένους αυριανούς πολίτες. Πολίτες ικανούς να κατανοήσουν βαθιά τον κόσμο γύρω τους μέσω του νοητικού αλλά και του συναισθηματικού τους δυναμικού. Η εξέλιξη των ανθρώπων δεν εξαρτάται τόσο από τα αποθέματα γνώσεων αλλά από την ικανότητα τους να μεταβαίνουν σε ανώτερα επίπεδα πνευματικής συνείδησης.

Η κρισιμότητα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσω της μαθησιακής διαδικασίας έχει απασχολήσει τους θεωρητικούς της μάθησης οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μετασχηματίζουσα γνώση: την γνώση που σε βάθος χρόνου μπορεί να μετασχηματίσει υπάρχοντα γνωστικά πεδία σε διευρυμένα σχήματα αντίληψης του βιοκόσμου και να οδηγήσει στο μετασχηματισμό προβληματικών πεδίων αναφοράς, σε υγιή, αλλάζοντας ποιοτικά την βιογραφία του μανθάνοντα. Ωστόσο αν και υπάρχει το θεωρητικό υπόβαθρο για καίριες αλλαγές βάσει της επιστημολογίας της μάθησης, το εκπαιδευτικό σύστημα ως επί το πλείστον υπηρετεί την συσσωρευτικού τύπου μάθηση η οποία πολλές φορές κρίνεται ως αναποτελεσματική γιατί δεν κινητοποιεί τα παιδιά ώστε να φτάσουν στο επίπεδο της ουσιαστικής απόκτησης της γνώσης. Η προσκόλληση στην λογικομαθηματική και γλωσσική δεξιότητα αφήνει ένα μεγάλο αριθμό των μικρών μαθητών έξω από τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά μαθαίνουν τον κόσμο μέσα από όλες τις αισθήσεις τους. Όταν όμως το σύστημα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους τότε χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους. Η έλλειψη κινήτρων που δεν αλληλοεπιδρά με το περιεχόμενο της μάθησης, δυσχεραίνει σημαντικά την απόκτηση γνώσης.

Οι τέχνες στην εκπαίδευση έρχονται να αντισταθμίσουν σε σημαντικό βαθμό αυτό το κενό εφόσον ενεργοποιούν τις αισθήσεις και δίνουν κίνητρα και δημιουργική διέξοδο στην αυτοέκφραση των παιδιών. Τα οφέλη είναι πολύ σημαντικά γιατί οι τέχνες, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλεια τους, μπορούν, μεταξύ των άλλων, να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό εργαλείο για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και της ενσυναισθητικής οξυδέρκειας. Η παρατήρηση και παραγωγή έργων τέχνης, οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί, ο χορός, η ποίηση, η εναρμόνιση με τους ήχους, η εναλλαγή του πραγματικού κόσμου με τον φανταστικό, το παιχνίδι, βρίσκουν μεγάλη ανταπόκριση στον κόσμο των παιδιών. Ακριβώς επειδή όλα αυτά βρίσκονται πολύ πιο κοντά στη φύση ενός παιδιού ούτως ή άλλως. Τα παιδιά στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής τους αδυνατούν να μένουν ακινητοποιημένα στα θρανία τους επί σειρά ωρών, σε μια επίπονη νοητική διεργασία που για πολλά είναι πέρα από τις δυνάμεις και αντοχές τους. Τα μαθήματα αισθητικής αγωγής θα μπορούσαν σταδιακά να ενταχθούν πιο ουσιαστικά και με καλύτερο σχεδιασμό στα αναλυτικά προγράμματα. Και ως αυτοτελή αντικείμενα αλλά και ως ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Όταν τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής άρχισαν να διδάσκονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς στα ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 2010 και μετά, ήταν ορατή και η αισθητική αναβάθμιση των σχολικών εκδηλώσεων αλλά και η ανάδειξη δεξιοτήτων και ταλέντων των μαθητών που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν βρει πρόσφορο έδαφος για ν' ανθίσουν, βάζοντας ένα πολύ σημαντικό λιθαράκι στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των παιδιών.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της καλλιτεχνικά αυτοτελούς αλλά και παιδαγωγικά λειτουργικής θέσης των τεχνών στη εκπαίδευση, η συγγραφέας θεώρησε πολύ σημαντικό να επιχειρήσει να φέρει τους μικρούς μαθητές σε επαφή με το έργο του Ευριπίδη «Μήδεια» και να καταγράψει τις αντιδράσεις τους. Εφόσον η καλλιτεχνική γλώσσα έχει τη δύναμη να γοητεύει να δραστηριοποιεί, να ενθουσιάζει, λογικά θα μπορούσε να παρέχει όλα τα απαραίτητα κίνητρα για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για το αρχαίο δράμα μέσα από μια εναλλακτική προσέγγιση. Ταυτόχρονα όμως η ενεργοποίηση του συναισθήματος που εγείρεται μέσα από τις τέχνες βαθαίνει τη μαθησιακή διαδικασία και κινητοποιεί τη νόηση σιωπηλά.

Η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση υπήρξε πολύ ενθουσιώδης. Ο αρχαίος μύθος, ο οποίος ζωντανεύει στο σήμερα μέσα από τα ίδια τα παιδιά με βιωματικό τρόπο, έχει καταγραφεί ως μια σημαντική εμπειρία στη σχολική τους ζωή. Με έμμεσο τρόπο και σε μια κλίμακα που αντιστοιχεί στη νοητική και συναισθηματική ικανότητα των παιδιών, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την αρχαία τραγωδία, ένιωσαν την έννοια του τραγικού ήρωα, της τραγικής σύγκρουσης και των τραγικών διλημμάτων ενώ ταυτόχρονα εμπλούτισαν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στην εκμάθηση της καλλιτεχνικής γλώσσας του θεάτρου και του κινηματογράφου. Το σημαντικότερο ήταν ότι αυτή η εμπειρία τα γέμισε χαρά κι αυτοπεποίθηση, ενώ ταυτόχρονα υπήρξε σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ομαδικότητας και την σύσφιξη των σχέσεων των μελών της ομάδας. Η δραστηριότητα αυτή έδωσε έναυσμα για διάλογο και κριτικό στοχασμό παρατηρώντας μοτίβα συμπεριφορών, κοινωνικούς κανόνες, κοινωνικές αντιλήψεις ή αδικίες, προσπαθώντας να διαγνώσουν τα αίτια πίσω από τα φαινόμενα. Τα παιδιά όμως συμμετείχαν και συναισθηματικά σε αυτή τη διαδικασία καθώς ταύτιστηκαν με τους ήρωες, αλλά και ανακάλυψαν δικές τους εμπειρίες αντίστοιχες όπου έπρεπε να διαπραγματευτούν τη διακοπή μιας φιλικής σχέσης, την έννοια της προδοσίας, τον θυμό και άλλες καταστάσεις και συναισθήματα που έχουν βιώσει και βιώνουν μέσα από την ατομική τους εμπειρία, διαπιστώνοντας μέσα από το ειδικό το καθολικό.

Ως τελική αποτίμηση της εκπαιδευτικής πρότασης και αξιοποίησης αυτής, η συγγραφέας όπως είναι αναμενόμενο, δεν υποστηρίζει ότι κατάφερε να καλλιεργήσει τον κριτικό στοχασμό και την ενσυναίσθηση στα παιδιά της Δ Δημοτικού μέσα από αυτή την μεμονωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Εξέτασε δύο διαφορετικές πρακτικές προσεγγίσεις της πρότασης της στο δυναμικό τεσσάρων τμημάτων της Δ τάξης, και εν συνεχεία σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, για να διαπιστώσει κατά πόσον είναι πιθανόν η Αρχαία τραγωδία να εισαχθεί αλλά και να αξιοποιηθεί στη διδακτική διαδικασία, ώστε να συμβάλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του στοχασμού των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας ήταν πολύ ενθαρρυντικά και ειδικά η δεύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση υπήρξε ιδιαίτερα επιτυχής. Όμως για να επιτευχθεί ένας τόσο σύνθετος και σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος χρειάζονται συστηματικές και συνδυαστικές εκπαιδευτικές δράσεις.

Αυτή υπήρξε μια προσέγγιση που σκοπό έχει να ανοίξει ένα παράθυρο σε ένα πεδίο που δεν έχει διερευνηθεί όσο θα έπρεπε μέχρι τώρα: την εισαγωγή του αρχαίου δράματος βιωματικά και ουσιαστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για έναν τομέα που θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με εμπνευσμένες προτάσεις και ακαδημαϊκές μελέτες αλλά και πρωτοπόρες εκπαιδευτικές πρακτικές, με στόχο την αναγκαία ανανέωση του κλασικού εκπαιδευτικού συστήματος προς όφελος των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γόγιακα, Α.,(2014). Ψυχόδραμα-Jacob Moreno. Αττική: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος & Τσιλιγκιριάν, Ε. (χ. η). *Πετώντας με τις λέξεις. Γλώσσα Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ευριπίδης (χ.η.). *Μήδεια*. Μτφρ. Γιατρομανωλάκης Γ. (1990). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- «Η κινηματογραφική παιδία στην εκπαίδευση-Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις» (2015, Μάιος 31) Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2018, από <https://tvxs.gr/news/paideia/i-kinimatografiki-paideia-stin-ekpaideysi-%E2%80%93montela-leitoyrgias-kai-prokliseis>
- Ιακώβ, Δ., (2004). Κάθαρσις. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός, Αρχαία Ελληνική Τραγωδία. Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου, 2018 από : http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/tragedy/page_002.html
- Ιντίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. (χ. η) *Τα απίθανα Μολύβια. Γλώσσα Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κατούντα, Σ. (2017). Από τη μητρική αγάπη στην παιδοκτονία. Σύγκριση, 18, 125-148. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/comparison.10289>
- Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ & Κατσαρού, Θ.(χ.η) *Ιστορία Δ' Δημοτικού. Στα Αρχαία Χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρία, Μ. & Παναγιωτάκη, Π.(χ.η.) *Μελέτη Περιβάλλοντος, Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Π, Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. & Πηλιουράς, Π. (χ.η.) *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κοντογιάννη, Α., (2008). *Μαύρη Αγελάδα Άσπρη Αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., Μιχαήλ, Μ., (χ.η) *Ιστορία Γ' Δημοτικού Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διοφάντος
- Μέγα, Γ., 2011. Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο: Κόκκος (Επιμ.) *Κόκκος & Συνεργάτες Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σελ.21-65). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πετρίδης, Α., (2012). Ο “δόλιος” Ευριπίδης της Μήδειας. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου 2018, από <https://antonispetrides.wordpress.com/2012/04/02/dolios/>
- Προύσαλη, Ε. (2018, Απρίλιος, 16). Η μεταμυθοπλασία στο θέατρο. Η Αυγή
- Σαρρής, Ν.(1995). *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην Ομαδική Ψυχολογία και το Ψυχόδραμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Δανά
- Τσιάρας, Α., (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις-Εκτυπώσεις Παπούλιας
- Χηνάς, Π. & Χρυσάφιδης, Κ., (2000). Επιθετικότητα στο Σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε τον 10 Απριλίου, 2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>

Aitken, V., (2103). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In *Connecting Curriculum, Linking Learning · Chapter :3* · Publisher: NZCER Press. Retrieved at 2108 May 15 from https://www.researchgate.net/publication/283299624_Dorothy_Heathcote%27s_Mantle_of_the_Expert_approach_to_teaching_and_learning_A_brief_introduction

Artinopoulou V, Babalis, T., Nikolopoulos, V., (2016). Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2018, από : <http://socialpolicy.gr/wp-content/uploads/2016/03/%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%B1-%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1-Bullying.pdf>

Berger, J.G, (2003). A summary of the Constructive-Developmental Theory Of Robert Kegan. Retrieved, December 12, 2018 from <https://www.coursehero.com/file/20070928/berger-on-kegan-narrative-1/>

Bernays, J., (1880). *Zwei Abhandlungen über die aristotelische Theorie des Dramas*, Βερολίνο (πρώτη δημοσίευση: 1857). Απόσπασμα μεταφρασμένο στα αγγλικά: Bernays, J., "Aristotle on the Effect of Tragedy", μτφρ. Jonathan και Jennifer Barnes, στο: J. Barnes, M. Schofield, R. Sorabji (επιμ.), *Articles on Aristotle IV: Psychology and Aesthetics*, Λονδίνο 1979, 154-165.

Bolton, G. (1985). Changes in thinking about Drama in Education. *At Theory into Practice*, Vol.24 No.23 *Educating through Drama* (summer 1985) pp.151-157. Oxfordshire: Taylor & Francis L.T.D.

Bongie, E. B.(1977). Heroic Elements in the Medea of Euripides. *Transactions of the American Philological Association* (1974-), Vol 107 (1977)

Burian, P., (2012). Διασκευές της τραγωδίας. Στο P.E. Easterling (επιμ.) *Οδηγός για την Αρχαία Ελληνική Τραγωδία* (Λ. Ρόζη & Κ.Βαλάκας μτφρ). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. σ.σ 343-344

Cark, S. (2008). Η Γλώσσα και οι Γλώσσες στη Θεατρική Σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση. Παρουσιάστηκε στην 6η διεθνή συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 5 Αυγούστου 2018 από http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/XenesGlosses/Clark_SYND%206.pdf

Cartledge, P., (2012). «Θεατρικά έργα με βάθος»: το θέατρο ως διαδικασία στη ζωή των πολιτών της αρχαίας Ελλάδας. Στο P.E. Easterling (επιμ.) *Οδηγός για την Αρχαία Ελληνική Τραγωδία* (Λ. Ρόζη & Κ.Βαλάκας μτφρ). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. σ.σ. 5-31

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., Gardner, H., (2011). The Theory of Multiple Intelligences. In R.J Stenberg & S.B Kaufman (ed) book: *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp.485-499). Cambridge: Cambridge University Press.

De Romilly, J.(1990). *Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*. Μτφρ. Ελ. Δαμιανού - Χαραλαμποπούλου. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Defining Critical Thinking (n.d). Retrieved September 10, 2018 from The Foundation for Critical Thinking website <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

Dewey, J.(1921). *The school and Society*. Chicago: University of Chicago Press

Dirkx, J., & Mezirow, J. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4, 123-139. <http://dx.doi.org/10.1177/1541344606287503>

- Erikson, E. H. (1993) *Childhood and society*. New York: Norton
- Evreinov, N., Nazaroll, A., Sayler, O. and Aronson, B. (2013). *The Theatre in Life*. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing
- Fagarty, G., (1999). Intelligence: theories and issues. Retrieved 2018 June 12, from: https://www.researchgate.net/publication/279474502_Intelligence_theories_and_issues.
- Goleman, D., 2011. *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* (μτφ. Παπασταύρου). Νέστορος & Ξενάκη (Επιμ.), Αθήνα: Πεδίο
- Grammatas, T., (χ. η.) Η απομυθοποίηση της τραγωδίας συνθήκη του νέου τραγικού. Ανακτήθηκε, 12 Αυγούστου 2018 από <http://theodoregrammatas.com>
- Grammatas, T., (χ. η.). Διακειμενικότητα και διακειμενική σύνθεση. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου 2018, από <http://theodoregrammatas.com>
- Hornbrook, D., (1998) *Education and Dramatic Art* (2nd Ed., p.p.12-141). NewYork : Routledge
- Howard Gardner. (24 Νοεμβρίου 2008). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2018 από <https://www.tovima.gr/2008/11/24/science/howard-gardner/>
- Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences. (n.d). Retrieved July 25, 2018 from https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf
- Howard, G., E. (2107). Social Psychology of the Spectator. *American Journal of Sociology*, Vol. 18, No.1(Jul.,1912), pp.33-50 Retrieved June 15, 2018 from <https://www.jstor.org/stable/2763073>
- iefimerida.gr (2014-02-06). «Τα εννέα είδη νοημοσύνης και πώς διακρίνονται -Από την «διαπροσωπική» του Γκάντι μέχρι την «χωρική» του Ταραντίνο». iefimerida.gr. Ανακτήθηκε στις 2018-07-28.
- Illeris, K., (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της μάθησης. Στο K.Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες της Μάθησης* (σ.σ. 21-25). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis.P.(2009). Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία: μαθαίνοντας τον εαυτό μου. Στο K.Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες της Μάθησης* (σ.σ. 38-53). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kegan, R., (2009). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο K.Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες της Μάθησης* (σ.σ. 55-79). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kerkhecker, A., (1991). "Furcht und Mitleid", RhM 134:288-310.
- Kitto, H.D.F., (1976). *Η ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΡΑΓΩΔΙΑ*. Μτφρ. Α. Ζενάκος. Αθήνα: Εκδ. Παπαδήμα
- Kommerel, M., (1940). *Lessing und Aristoteles*, Φραγκφούρτη.
- Kruse, N. (1979). The Process of Aristotelian Catharsis: A Reidentification. *Theatre Journal*, 31(2), 162-171. doi:10.2307/3219373
- LeDoux, J. E. (1986). Sensory systems and emotion: A model of affective processing. *Integrative Psychiatry*, 4(4), 237-243.
- Luskin, B., (2013, September 30). How are you smart? Multiple intelligences, diverse learning styles, motivation and success. Retrieved July 20, 2018 from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-media-psychology-effect/201309/how-are-you-smart>
- McGreal, S.A., (n.d.).The Illusory Theory of Multiple Intelligences. Retrieved, August 12, 2018 from <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/unique-everybody-else/201311/the-illusory-theory-multiple-intelligences>
- Mezirow, J., (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο K.Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες της Μάθησης* (σ.σ. 126-143). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x

Olweus, D. (1996). *Bulling at School: knowledge base and an effective Intervention program*. Annals of the New York Academy of science- Understanding Aggressive Behavior in Children, Volume 794 Issue 1. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2018 από <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x> Retrieved May 15, 2018 from https://www.jstor.org/stable/1477034?seq=1#page_scan_tab_contents

Rose, D.S., Parks, M., Androes, K.& McMahon, S.D., (2000). *Imaginary –based Learning: Improving Elementary Student Improving Reading Comprehension With Drama Techniques*. Journal of Educational Research, Vol. 94, p.58.

Slade, P., (1955). *Child Drama*. University of Michigan: Philosophical Library

Syropoulos, S. (2001). *The Invention and Use of the Infanticide Motif in Euripides' Medea*. Πλάτων Περιοδικό της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων, τομ. 52, σ.σ. 126-138

TROSHKINA, O., (2015). *Theatricalization of Architectural Environment as Human Psychological Need*. Available at <http://kksm.arch.pk.edu.pl/housingenvironment/img/arts/2015.15/20.pdf>. (Accessed 15 January, 2017)

Turknett, R.L., & Turknett, C.N (2005). *Decent People, Decent Company: How to Lead with Character at Work and in Life*. California: Davies-Black Publishing

Visser, B. A., Ashton., M.C., Vermon, P.A., (2006). *g and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner*. Retrieved June 15, 2018 from <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.04.006>

Wagner, B.J, (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Portland: Calendar Island Publishers

Zahos, D. (2006). *Χοροθεραπεία-Κινητική θεραπεία*. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου, 2018, από <https://www.noesi.gr/book/intervention/dance-therapy>

ΕΙΚΟΝΕΣ

Figure 1: Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης ικανοτήτων Illeris, K., (2003) Ανακτήθηκε από <https://www.richardolsen.me/b/2015/07/evaluating-expert-advice-on-schools-and-learning/>

Figure2:Ο μετασχηματισμός των αισθήσεων: μάθηση από πρωτογενή εμπειρία. Jarvis, P., (2006). Ανακτήθηκε από <https://ramsrablings.wordpress.com/2007/06/16/soft-skills-for-the-transformation-of-a-human-resource/>

Figure 3: Ο μετασχηματισμός τους ατόμου μέσω της μάθησης Jarvis, P., (2006). Copyright 2006. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/320884049_Closing_the_21st-Century_Knowledge_Gap_Reconceptualizing_Teaching_

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Υλικό από την πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση

Η δραματοποίηση της «Μήδειας» μέσα στην τάξη από το 2ο ΔΣ Ρόδου, Μάϊος 2017







Υλικό από τη δεύτερη παρέμβαση

Η αφίσα της ταινίας Ιούνιος 2018



Ο ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΤΑΙΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ:

<https://www.youtube.com/watch?v=6BbozSozDQo>

Από τη Συμμετοχή της “Μήδειας” στο Συνέδριο “Οι Τέχνες στο Ελληνικό Σχολείο: Παρόν και Μέλλον

ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Υπό την αιγίδα της Α.Ε. του Προέδρου της Δημοκρατίας κυρίου Προκοπίου Παυλοπούλου

Οι Τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον

Φιλοσοφική Σχολή Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
11, 12 και 13 Οκτωβρίου 2018

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Ο / Η / Οι κάτωθι συμμετείχε /αν με εργαστήριο στο συνέδριο «Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον» που πραγματοποιήθηκε στην Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, στις 11, 12 και 13 Οκτωβρίου 2018.

Όνομα: Σοφία Κουτσάκη

Τίτλος: Προβολή ταινίας μικρού μήκους με τον τίτλο «Μήδεια»



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικών και Καποδιστριακών
Πανεπιστημίων Αθηνών

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ,
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



Κ @ Λ
ΧΟΡΗΓΟΣ
ΙΔΡΥΜΑ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ
ΛΑΣΚΑΡΙΔΗ

ΧΟΡΗΓΟΙ
ΕΖΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΣΤΑΚΑΝΤΗΣ
OENOGENESIS

Σκηνές από τα γυρίσματα



Η Μήδεια και ο Ιάσωνας στο μαγικό τους Βασίλειο





Η Σκηνή του “φόνου”



