

Διδακτική Μεθοδολογία

**Δημιουργικές δραστηριότητες  
και διαδικασίες μάθησης**

Άννα Κουτσούρη

ΥΠΕΠΘ

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2003

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

---

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς  
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

---

*Η **Άννα Κουτσούρη** είναι δασκάλα στη μειονοτική  
εκπαίδευση.*

## Κλειδιά και Αντικλείδια

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που



θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου  
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος  
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:  
θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*  
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*  
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*  
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*  
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Για τη μέθοδο project*  
Μάγος Κ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*  
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*  
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*  
Σφυρόερα Μ.
- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*  
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*  
Τσιρίδης Π.

θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*  
Ασκούνη Ν.

- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*  
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*  
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*  
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*  
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ταυτότητα και εκπαίδευση*  
Δραγώνα Θ.
  - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*  
Μπαλτσιώτης Λ.
  - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*  
Χοντολίδου Ε.
-

---

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλείδια»:  
[www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

## Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης

Σκηνή 1η: Β' τάξη, διθέσιο σχολείο στη Ροδόπη

---

*Δασκάλα: Ξέρουμε ότι ο Θωμάς έφυγε μακριά από τους φίλους του, παιδιά, πήγε σε μια μεγάλη πόλη. Εμείς ποια πόλη γνωρίζουμε που είναι κοντά στο χωριό μας εδώ;*

*Παιδιά: Κομοτηνή, Κομοτηνή (οι μεγάλοι πετάγονται).*

*Δασκάλα: Πόσα παιδιά έχουν πάει στην Κομοτηνή;*

*Παιδιά: Ναι, κυρία (σηκώνονται δύο χέρια). Παζάρι!*

*Ντομάτα, πατάτα, σαλάτα, μμμ, πώς το λένε κυρία;...*

*Δασκάλα: Αφού δεν έχετε πάει οι πιο πολλοί σε μια μεγάλη πόλη, θέλετε να φτιάξουμε μια δικιά μας;*

*Παιδιά: Ναιαιαι!*

*Δασκάλα: Θα είναι μεγάλη και θα έχει όλα τα μαγαζιά που έχουμε δει από εικόνες στο παζάρι (βιβλίο). (Βγάζει κουτιά από γάλα, μικρά και μεγάλα.) Αυτά θα είναι τα σπίτια, τα μαγαζιά...*

*Παιδιά: Ναιαιαι!*

*Δασκάλα: Κοιτάξτε και αυτές τις φωτογραφίες... Είναι από μια μεγάλη πόλη, τη Θεσσαλονίκη. Εδώ είναι ένα μεγάλο σπίτι που πηγαίνουμε όταν πονάει η κοιλιά μας και έχει γιατρούς. Το νοσοκομείο.*

*Παιδιά: Κυρία, εγώ βάψω νοσοκομείο... Κυρία, τι λένε αυτό; Αυτό εγώ, κυρία, βάψει...*

*Δασκάλα: Αυτό είναι το ταχυδρομείο. Από εκεί στέλνουμε ή παίρνουμε γράμματα που μας έστειλαν οι φίλοι μας...*

*Παιδιά: Ταχυδρομείο μεγάλα γράμματα γράφει; (Έχουν πάρει κουτιά στα χέρια και βάζουν, γράφουν...)*

*Καθώς γυρνούσα στο σπίτι ένιωθα κουρασμένη αλλά χαρούμενη. Η μακέτα είχε ξεκινήσει και προχωρούσε πολύ πιο γρήγορα από όσο αρχικά πίστευα. Τα παιδιά μάθαιναν τα κτίρια και τη χρησιμότητά τους πολύ γρήγορα. Είχαν κινητοποιηθεί, και μαζί τους κι εγώ. Το πιο σπουδαίο, τα παιδιά είχαν ζητήσει να φτιάξουμε στην πόλη μας και λούνα παρκ.*

Σκηνή 2η: Γ' τάξη, ορεινό χωριό της Θράκης

---

*Δασκάλα: Παιδιά, σήμερα θα διαβάσουμε μια ιστορία, ένα παραμύθι.*

*Παιδιά: Ναιαιαι!*

*Δασκάλα: Θέλω να κάνετε ησυχία και να ακούσετε το παραμύθι με προσοχή. Μετά θα σας ρωτήσω να μου πείτε την ιστορία...*

*Παιδιά: Όσοχι, κυρίααα...*

*Δασκάλα: Ησυχία. Μια φορά κι έναν καιρό...*

*Παιδιά: Μμμ,... (κοιτάζουν έξω από το παράθυρο).*

*Δασκάλα: ...μέσα στο δάσος ζούσε... (αγριοκοιτάζει και συνεχίζει τη διήγηση).*

*Παιδιά: Ψψψ...*

*Δασκάλα: Για πείτε μου, λοιπόν, για ποιο πράγμα μιλάει η ιστορία; Κοιτάξτε την εικόνα.*

*Παιδιά: ...νεράιδα...*

*Δασκάλα: Μιλάει για τις νεράιδες. Πού μας λέει ότι ζουν;*

*Παιδιά: Μμμ... δάσος (ένα παιδί).*

*Δασκάλα: Οι νεράιδες ζουν στο δάσος. Κάντε ησυχία τώρα να ακούσετε (συνεχίζει περιληπτικά την ιστορία).*

*Παιδιά: Ναιαιαι... (χτυπάει το κουδούνι).*

Ένωθα άσχημα. Δεν κατάφερα με το παραμύθι να κάνω τα παιδιά να δείξουν ενδιαφέρον. Δε με προσέχουν και, παρόλο που προσπάθησα να αφηγηθώ με τον πιο γλαφυρό τρόπο την ιστορία, με διέκοπταν συνεχώς, έκαναν φασαρία. Πώς θα μάθουν να μιλούν όταν δεν ακούνε; Πώς θα μπορούσαν να καταλάβουν την ιστορία και, το πιο σημαντικό, να την πουν με δικά τους λόγια;

Σκηνή 3η: Γ' τάξη, ορεινό χωριό της Ροδόπης

*Δασκάλα: Παιδιά, θυμάστε που είχαμε παίξει την προηγούμενη φορά μια ιστορία;*

Παιδιά: *Ναιιαιαι! Εγώ έκανα ήλιο κυρία, εγώ σύννεφο, άμα βρέχει μεγάλα δέντρα, λουλούδια...*

Δασκάλα: *Ωραία, βλέπω σας άρεσε και το θυμάστε. Σήμερα θα παίξουμε μια ιστορία του παππού Γιάννη.*

Παιδιά: *Παραμύθια... νεράιδες, τι καλά, κυρίααα!*

Δασκάλα: *Να παίξουμε την ιστορία με τον ξυλοκόπο; Τι έκανε αυτός;*

Παιδιά: *Νεράιδα φωνή πήρε... Δέντρο κόψει και... νεράιδα λέει γιατί κόψεις εσύ σπίτι μου;*

Δασκάλα: *Μπράβο! Πού πήγε ο ξυλοκόπος και συνάντησε τη νεράιδα;*

Παιδιά: *Στο δάσσοοςζς!*

Δάσκαλος: *Πρώτα να φτιάξουμε το δάσος, ένας ένας θα διαλέγει το χρώμα του (τους δίνει από ένα κομμάτι χρωματιστό πανί, σαν κασκόλ).*

Παιδιά: *Κυρία, εγώ αλεπού κάνω... Να παίξω εγώ τη νεράιδα, κυρία!*

*Είχαμε γελάσει και είχαμε λυπηθεί, σκεφτόμουν μετά το μάθημα, με την ιστορία του ξυλοκόπου. Τα παιδιά έφτιαχναν προτάσεις αβίαστα και έστηναν διαλόγους μεταξύ τους. Το παραμύθι μεγάλωσε και εμπλουτίστηκε, αφού συμμετείχαν δέντρα, λουλούδια, ζώα, σύννεφα στην πλοκή του έργου. Σκεφτόμουν τα χαρούμενα πρόσωπα που μπορούσαν πια να συμμετέχουν έστω και με λίγες προτάσεις.*

## Τρεις σκηνές για ένα πρόβλημα

---

Ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά στις παραπάνω σκηνές και ποια διαφοροποίηση υπάρχει ανάμεσά τους;

Παρατηρώντας τις σκηνές, θα αναγνωρίζαμε ότι:

- Λαμβάνουν χώρα σε τάξεις όπου οι μαθητές δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική.
- Κοινός στόχος είναι η κινητοποίηση των μαθητών με σκοπό την κατανόηση του περιεχομένου και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.
- Αυτό που είναι διαφορετικό σε αυτές τις σκηνές είναι το αποτέλεσμα. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι πολλές φορές η προετοιμασία του δασκάλου, σε συνάρτηση με το εποπτικό υλικό, δεν οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα. Συχνά υπάρχει απόσταση μεταξύ σχεδιασμού και αποτελέσματος.

Στην πρώτη σκηνή τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν μια δική τους πόλη. Καθώς αποκτούν σημαντικό κίνητρο μέσα από τη δημιουργία, απελευθερώνεται η έκφρασή τους και προσπαθούν έντονα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το καινούριο.

Στη δεύτερη σκηνή η εκπαιδευτικός δεν κατορθώνει να «μαγέψει» τους μαθητές με την ανάγνωση της ιστορίας, αφού αυτοί αντιλαμβάνονται ότι θα επιφορτιστούν με το «βαρύ χρέος» να μιλήσουν για αυτό που άκουσαν στην «άλλη» γλώσσα. Όσο παραστατική κι αν είναι η ανάγνωση, η διαδικασία της αφήγησης είναι τόσο επίπονη για αυτούς, που κάνουν ό,τι είναι δυνατόν για να την αποφύγουν.

Στην τελευταία σκηνή τα παιδιά διασκευάζουν την ήδη γνωστή ιστορία, χρησιμοποιώντας πληθώρα εκφραστικών μέσων, όπως: το σώμα, την έκφραση του προσώπου, την κινητοποίηση των αισθήσεων μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Ο τρόπος που επικοινωνούν τους παρέχει ασφάλεια, η οποία, με τη σειρά της, απελευθερώνει τη λεκτική έκφραση.

Αυτό που επίσης διαφοροποιείται στις τρεις σκηνές είναι ο ρόλος της δασκάλας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην πρώτη και τρίτη σκηνή στην ουσία είναι οι μαθητές που δρουν και η δασκάλα αυτή που προτείνει και συντονίζει. Η δράση αυτή αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την κινητοποίηση, δημιουργία και έκφραση όχι μόνο των μαθητών μιας τάξης αλλά και κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Αντίθετα, στη δεύτερη σκηνή η δασκάλα προ-

σπαθεί βέβαια να κινητοποιήσει τους μαθητές, αλλά παραμένει κυρίαρχη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, χωρίς να αφήνει ιδιαίτερα περιθώρια δημιουργίας και έκφρασης στα παιδιά.

### «Δημιουργική διδασκαλία» και δημιουργικότητα

Όπως τόνιζε ένας σημαντικός θεωρητικός της εκπαίδευσης, ο Ίβαν Ίλλιτς: «Η δημιουργική διδασκαλία βασίζεται στην αμοιβαία σχέση μεταξύ δασκάλου και παιδιού όπου και οι δύο κατέχουν μερικά από τα κλειδιά που οδηγούν σε συλλογικές μνήμες. Στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει πρότυπες αντιδράσεις, έτσι ώστε να προαχθεί η μάθηση. Στηρίζεται στην αυστηρή πρόθεση να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά οι μνήμες αυτές. Δεν μπορεί να βασίζεται στην άσκηση μέσα στην τάξη, αλλά στην έκκληση που θα δημιουργήσει το αναπάντεχο ερώτημα ώστε να ανοίξει νέους ορίζοντες στους ερευνητές (το δάσκαλο και το παιδί)»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ίλλιτς Ι., *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, μτφρ. Β. Αντωνόπουλος & Δ. Ποταμιάνος, Νεφέλη, Αθήνα, 1976, σ. 32

Η μάθηση λοιπόν προάγεται μέσα σε ένα περιβάλλον δημιουργικότητας. Αν σκεφτούμε τι είναι δημιουργικότητα, θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως την ενεργοποίηση του ανθρώπου με στόχο να πραγματώσει τις δυνατότητες που υπάρχουν μέσα του. Με απλά λόγια, είναι η προσπάθεια να καλυτερέψει τη ζωή του. Η δημιουργική συμπεριφορά εκφράζεται με την επινοητικότητα, τη σύνθεση και το σχεδιασμό. Απαιτεί φαντασία, πρωτοβουλία και δύναμη σκέψης. Θα μπορούσαμε επίσης να ορίσουμε τη δημιουργικότητα ως «αποκλίνουσα σκέψη-δράση», γιατί η απόκλιση είναι πρωτοτυπία.

Τι συμβαίνει όμως στα σχολεία; Θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι, ενώ οι θεωρίες που διέπουν την εκπαίδευση υποστηρίζουν την άποψη ότι ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει ενεργά και να εμπλέκεται στη διαδικασία μάθησης, η πραγματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποδεικνύει πως τελικά κυριαρχούν η επανάληψη και η συνήθεια αντί της επινόησης ιδεών και της καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Γνωρίζουμε καλά ότι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας η «αποκλίνουσα» σκέψη αναστέλλεται συνήθως, ενώ προβάλλονται η ομοιομορφία και η μετριότητα ως αγαθά όχι μόνο στη μαθητική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, στην

πράξη προάγεται η παθητική μάθηση, παρόλο που θεωρητικά προβάλλεται η ενεργητική.

Αυτή η έλλειψη ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης και δημιουργικού κλίματος στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργεί συνθήκες που αδυνατούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές, που τους τοποθετούν στο μόνιμο ρόλο του παθητικού δέκτη. Αντίθετα, αν η έκπληξη, το αναπάντεχο και η αληθινή δημιουργία ενθαρρυνθούν με τη χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι εντυπωσιακά.

### Ο ρόλος των κατασκευών στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας

Μία από τις πλέον σημαντικές παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι οι κατασκευές. Κατασκευάζοντας ένα αντικείμενο, π.χ. μια πόλη, στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν πραγματικά και να διαμορφώνουν το αντικείμενο. Αναρωτιούνται: «Πώς θα φτιάξω το δρόμο-άσφαλο; Πόσο ψηλό είναι το νοσοκομείο, πιο μεγάλο από το σπίτι μου;». Μέσα από τις κατασκευαστικές λεπτομέρειες

προσπαθούν να διαμορφώσουν αντίληψη για τα κτίρια, τα πάρκα («Να το φτιάξω μεγάλο για να χωράει όλα τα παιδιά των διαμερισμάτων, να βάλω μπροστά στο νοσοκομείο παγκάκια για να κάθονται οι άρρωστοι, να βάλω λουλουδία για να μην είναι λυπημένοι όσοι πονάνε;»), τις υπηρεσίες («Το ταχυδρομείο να είναι στον κεντρικό δρόμο για να μπορούν όλοι να στέλνουν γράμματα»), τα καταστήματα («Να βάλω φούρνο σε κάθε γειτονιά, γιατί στην πόλη το αγοράζουν το ψωμί»). Μέσα σε μια τέτοια διαδικασία λοιπόν γεννιούνται πραγματικά ερωτήματα για τα παιδιά, τα οποία καλούνται να διατυπώσουν υποθέσεις και να ψάξουν για λύσεις. Είναι φανερό πως πρόκειται για μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης η οποία αποτελεί την αρχή του «μαθαίνω να μαθαίνω», που είναι και η πιο ουσιαστική κατάκτηση για κάθε μαθητή.

Μπορούν επίσης να αντιληφθούν τα παιδιά, με όσο το δυνατόν πιο άμεσο τρόπο, τη δομή της πόλης, τη χρήση των αντικειμένων («Θα βάλω πολλά παράθυρα για να μπαίνει φως στο σπίτι, θα φτιάξω δύο μπαλκόνια για να βάζουν λουλουδία, αφού στην πόλη δεν έχουν κήπο»). Μαθαίνουν επίσης για τη χρήση των κτιρίων και των χώρων αναψυχής («Το ταχυδρομείο είναι το μέρος που στέλνω και παίρνω γράμματα και δέματα, το λούνα παρκ είναι το μέρος που έχει κούνιες και παίζουν τα

παιδιά»). Αγγίζουν τα υλικά και μαθαίνουν τη χρησιμότητά τους («Πέτρα-σκληρό, δε θα το χρησιμοποιήσω για παγκάκι», «Ξύλο-δέντρο», «Χαρτί-σπίτι-μαλακό, κόβεται»).

Με όλα τα παραπάνω ο χώρος του σχολείου παύει να είναι απομονωμένος και στεγανός, δίνεται η δυνατότητα να συνδεθεί με την καθημερινότητα των παιδιών και έτσι αποκτά νόημα για αυτά. Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι μπορούν να συνδεθούν οι διαφορετικοί πολιτισμικοί χώροι, οι πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών με τις καινούριες του σχολείου, όχι ανταγωνιστικά αλλά σε ουσιαστική επαφή και αλληλεπίδραση. Έτσι, οι διαδικασίες αυτές θα αποτελέσουν τη γέφυρα με την οποία θα έρθουν σε επαφή οι δύο χώροι, το σχολείο και το σπίτι, που παύουν να είναι τόσο μακρινοί. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο γίνεται πιο οικείο για τα παιδιά και ενισχύεται το κίνητρο για να μετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή τα παιδιά αναπτύσσουν ταυτοχρόνως τις γλωσσικές τους ικανότητες, μαθαίνοντας λέξεις για διάφορα αντικείμενα αλλά και φράσεις, π.χ. «Ο δρόμος είναι στενός και το ασθενοφόρο δε θα μπορεί να ταξιδεύει». Μέσα από το παιχνίδι, π.χ. «Είμαι

μαμά και πάω με το μωρό μου στο πάρκο, είμαι μεγάλος και πάω στο ξενοδοχείο να κοιμηθώ», αναπαριστούν δραστηριότητες του κόσμου των ενηλίκων. Έτσι, αναπαριστώντας τους ενήλικες και γνωρίζοντας καλά ότι οι μεγάλοι χρησιμοποιούν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα, υιοθετούν σχεδόν αβίαστα τον κώδικα αυτό, αφού δεν είναι πλέον «μικρά παιδιά».

Μ' αυτό τον τρόπο αποκτούν οικειότητα με αντικείμενα και έννοιες «ξένες και μακρινές» κι αυτό τα βοηθά να αντιμετωπίζουν θετικά το «άλλο», το «ξένο», το τόσο πολιτισμικά διαφορετικό. Έτσι, σταδιακά τους δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψουν πως η ίδια η πολιτισμική διαφορετικότητα μπορεί να αποτελεί θετικό στοιχείο των ανθρώπινων κοινωνιών. Μέσα από τη διαδικασία της ενεργητικής μάθησης δίνεται η δυνατότητα να αμφισβητηθούν στερεότυπα και αρνητικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό, π.χ. «Εκεί ζουν οι πλούσιοι, εμείς οι φτωχοί δεν μπορούμε να ζήσουμε εκεί», «Είναι πάντα καλύτερη η πόλη, είναι πιο ωραίες οι πολυκατοικίες, εμείς είμαστε διαφορετικοί, δεν μπορούμε να ζήσουμε εκεί». Απομυθοποιούνται, έτσι, οι συνθήκες ζωής που τους είναι ξένες, μπορεί να εδραιωθεί μια θετική αντίληψη για το «εμείς» και να προσεγγιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η έννοια του «άλλου».

Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δράσουν συλλογικά και να μάθουν να μοιράζονται ρόλους. Να γίνουν υπεύθυνοι, να μάθουν να συνεργάζονται και να συντονίζουν οι ίδιοι τις εργασίες τους. Έχουν απαιτήσεις ο ένας από τον άλλο, επιβραβεύονται μεταξύ τους: «Πώς βάφεις έτσι τη θάλασσα, πρόσεχε να τη χαλάσεις!», «Βοήθησέ με να φτιάξω τα λουλούδια στο πάρκο», «Τι ωραία που έβαψες τη ρόδα!». Η επικοινωνία γίνεται καλύτερη, ο λόγος μπορεί να παράγεται δυναμικά μέσα από το παιχνίδι όχι μόνο κατά τη διάρκεια της κατασκευής αλλά και πολύ αργότερα, η απαίτηση για σωστή ορθογραφία στις επιγραφές μπορεί να γίνει συλλογική δραστηριότητα.

Τα λάθη είναι αποδεκτά, αφού γίνονται από όλους και συνήθως διορθώνονται συλλογικά. Οι ερωτήσεις έχουν ως αποδέκτη το δάσκαλο όταν κανείς άλλος δεν κατέχει τη γνώση. Το πιο σημαντικό είναι πως μέσα από τέτοιες δραστηριότητες δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται και όχι να ανταγωνίζονται, φαινόμενο δυστυχώς πολύ συχνό στο χώρο του σχολείου. Από το σπίτι μου θα καταλήξουμε στην πόλη μας. Είναι αλήθεια πως όταν μια τέτοια δραστηριότητα ολοκληρωθεί έχει

συμβάλει ουσιαστικά και στη δημιουργία θετικότερης σχέσης μεταξύ των παιδιών στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, μέσα από τις κατασκευές και τις δημιουργικές δραστηριότητες δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εξερευνήσουν και να δημιουργήσουν, να διαφωνήσουν, να συζητήσουν, να προτείνουν, να πειραματιστούν, να κάνουν λάθη, να δοκιμάσουν καινούριες ιδέες που τους προκύπτουν στην πορεία. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας προσπάθειας είναι συχνά πέρα από κάθε προσδοκία. Η πρωτοβουλία, η φαντασία, η εφευρετικότητα των παιδιών μπορεί να δημιουργήσει καταπληκτικά αποτελέσματα, που συχνά ξεπερνούν και τους πιο υψηλούς στόχους του δασκάλου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τού δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίσει και ο ίδιος νέες δεξιότητες των μαθητών που δεν είχε φανταστεί καθόλου. Μπορεί να δει συχνά να τον ξεπερνούν τα παιδιά και να δίνουν λύση στα προβλήματα της κατασκευής που ο ίδιος δεν είχε βρει. Έτσι, μπορεί να αντιληφθεί τελικά πως παράγεται μια συλλογική δυναμική στο χώρο όπου κι ο ίδιος εργάζεται η οποία έχει τη δυνατότητα να τον ανατρέψει, να τον απογειώσει και να τον ικανοποιήσει. Θα δοθεί λοιπόν και στον ίδιο η ευκαιρία να αντιμετωπίσει, με τη σειρά του, την ανασφάλεια, τις φοβίες και τα στερεότυπα που έχει ως προϊόν μιας προηγούμενης

εκπαίδευσης η οποία αναστέλλει και δεν απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου.

## Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία

Ξέρουμε καλά ότι πολλές φορές δεν αρκεί η γλαφυρή αφήγηση μιας ιστορίας για να κάνει τους ακροατές συμμετέχοντες. Πρέπει να προϋπάρχει η αντίστοιχη επαφή του ατόμου, ως ακροατή και θεατή αντίστοιχα, με το δημιουργικό υλικό. Όσον αφορά στο μαθητικό δυναμικό των περισσότερων σχολείων της μειονοτικής εκπαίδευσης, υπάρχει έλλειψη τέτοιου είδους εμπειρίας. Είναι σχεδόν ανύπαρκτη η επαφή γονέων και παιδιών με τον κινηματογράφο, το θέατρο, τους συναυλιακούς χώρους, τις αίθουσες «τέχνης», μια και αυτές από τη μια συγκεντρώνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα και από την άλλη αντιπροσωπεύουν στα μάτια τους ένα κομμάτι μιας κουλτούρας μακρινής, ξένης και κάποτε απειλητικής.

Μια άλλη, επίσης σημαντική, συνιστώσα είναι το γεγονός ότι οι μαθητές, αν και φοιτούν στην ίδια τάξη, έχουν διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο στην ελληνική και συνήθως αδυνατούν οι περισσότεροι να κατανοήσουν ένα

μεγάλο κείμενο με όλες τις λεπτομέρειες. Όμως αυτές οι λεπτομέρειες, οι αποχρώσεις είναι που κάνουν θελκτικό ένα παραμύθι, μια ιστορία. Οι μαθητές αισθάνονται μέσα από την αφήγηση του δασκάλου τους ότι κάτι ωραίο ή αστειό συμβαίνει, αλλά συνήθως δεν μπορούν να κατανοήσουν τι ακριβώς είναι αυτό. Έτσι, η ιστορία δεν αποκτά νόημα για αυτούς και αδιαφορούν ή δυσανασχετούν. Κι όταν έρθει η ώρα να μιλήσουν για αυτό που άκουσαν, είναι τις περισσότερες φορές αδύνατον. Απαντούν συνήθως αποσπασματικά, ακόμη κι αυτοί που κατανόησαν το νόημα της ιστορίας. Δε φτιάχνουν δηλαδή προτάσεις ολοκληρωμένες, αλλά απαντούν μονολεκτικά. Με αυτό τον τρόπο αποθαρρύνεται ο δάσκαλος και κάποιες φορές εκνευρίζεται, αφού δεν μπορεί να κατανοήσει γιατί ο κόπος του και τα, εξαιρετικά πολλές φορές, κείμενα και οι εικόνες που χρησιμοποιεί δεν μπορούν να αποδώσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Δε βοηθούν δηλαδή αποτελεσματικά στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου από τους μαθητές μέσα στην τάξη.

Υπάρχει, άραγε, άλλος τρόπος; Πώς αλλιώς θα μπορούσε μια ιστορία να αποκτήσει νόημα για τα παιδιά; Υπάρχουν παιδαγωγικές μέθοδοι οι οποίες θα μπορούσαν να είναι πιο αποτελεσματικές; Μήπως θα μπορούσε να είναι αποτελεσματικότερη η εκπαίδευση αν χρησιμο-

ποιούσαμε πιο παιγνιώδεις μεθόδους, ή ο χρόνος που θα αφιερωθεί σε παιγνιώδεις δραστηριότητες είναι χαμένος χρόνος;

«Αντίθετα με την κρατούσα άποψη, το παιχνίδι δεν είναι χαμένος χρόνος αλλά αποτελεί ένα θαυμάσιο μέσο για μάθηση και ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων. Τα παιδιά είναι πιο εύκολο να πειστούν να δουλέψουν σκληρά όταν μια δραστηριότητα είναι ευχάριστη και τους αφήνει την αίσθηση της επιτυχίας. Το παιχνίδι μπορεί και να αναπτύσσει με τον καλύτερο τρόπο τις γλωσσικές, τις σωματικές και τις κοινωνικές ικανότητες των παιδιών».<sup>2</sup>

Είναι σημαντικό βέβαια να ειπωθεί ότι δεν μπορούμε να απαιτούμε από τα παιδιά να εκτελέσουν θεατρικό παιχνίδι με λόγο σύνθετο και ολοκληρωμένες ομαδικές δημιουργίες, αν δεν έχουμε δουλέψει ανάλογες δραστηριότητες σε πιο απλή μορφή από πριν. Η συνεργατική και δημιουργική δράση μέσα στην τάξη κατακτώνται στη διάρκεια του χρόνου όχι μόνο από τα παιδιά αλλά και από το δάσκαλο. Πολλές φορές άλλοι είναι οι στόχοι, οι επιθυμίες, οι μέθοδοι και τα εποπτικά υλικά στην αρχή τέτοιων εγχειρημάτων και άλλοι καταλήγουν να είναι

---

<sup>2</sup> Όξλυ Κ., *Παιχνίδια στην αυλή ή στην τάξη*, Διδακτική Πράξη και Θεωρία, μτφρ. Ι. Κουτσόγιωργα, Πατάκης, Αθήνα, 1997, σ. 5

στην πορεία. Συνήθως καταλήγουν υψηλότεροι οι στόχοι, ευρύτερες οι ανάγκες και οι επιθυμίες, πιο προωθημένες οι μέθοδοι και τα υλικά.

Ο σκοπός του αυτοσχέδιου θεάτρου στο σχολείο, της δραματοποίησης δηλαδή, είναι να μπορέσει να διευρύνει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, τις δυνατότητές του, να εκπληρώσει τις επιθυμίες του· να αντιμετωπίσει τα άγχη του, να βρουν διέξοδο τα όνειρα και οι φαντασιώσεις του προς μια δημιουργική κατεύθυνση. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι το παιδί αποκτά τη δυνατότητα να ανακαλύπτει, να επινοεί και να σχεδιάζει.

Το παιδί δραστηριοποιείται, δημιουργεί λέξεις, προτάσεις, ευαισθητοποιείται απέναντι στους ήχους, τις εικόνες («Είμαι αγόρι, λέω μάγος, είμαι κορίτσι, λέω μάγισσα, αν το πω λανθασμένα θα μπερδευτούν αυτοί που με ακούν»). Έτσι, η γλώσσα, βασικό εργαλείο στην επικοινωνία, παίρνει τη μορφή της δημιουργίας. Παύει να είναι «υποχρέωση» η παραγωγή προφορικού λόγου, αλλά γίνεται ανάγκη. Το παιδί αρχίζει να κατανοεί τη συμβολική διάσταση της γλώσσας. Αποκτά κίνητρο για να αξιοποιήσει αλλά και να διευρύνει τις γλωσσικές του ικανότητες («Είμαι το σύννεφο ψηλά στον ουρανό που

κλαίει λυπημένο γιατί το λουλουδάκι δε βρίσκει νερό να πει»).<sup>3</sup>

Το παιδί μπορεί να εκφράζεται και να δρα μέσα από την παραγωγή πρωτότυπων λέξεων, ιδεών, συνειρμών και εκφράσεων («Είμαι ο κροκόδειλος που πετά και πάω να επισκεφτώ τη φίλη μου την κοκκινοκουζίνα» [τεχνική Τζιάννι Ροντάρι]). Αντιλαμβάνεται σταδιακά τη σημασία και την ποικίλη χρήση των λέξεων καθώς και την αναγκαιότητα των ολοκληρωμένων προτάσεων.

Οι γνώσεις μέσα από τις διαδικασίες της δραματοποίησης έχουν τη δυνατότητα να γίνουν βίωμα στο παιδί. Δε μαθαίνει, π.χ., να απαριθμεί παθητικά φυτά και ζώα του δάσους, γίνεται το ίδιο μέρος του δασικού συνόλου, παριστάνοντας κάθε φορά ένα ζώο ή κάποιο φυτό. Έτσι, ανακαλύπτει μέσα από το παιχνίδι τις ανάγκες, τη συμπεριφορά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ρόλου που παίζει («Είμαι ο πλάτανος, είμαι ψηλός και φουντωτός, ζω κοντά στο ποτάμι»).<sup>4</sup>

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι αποκτά το παιδί μέσα στο χρόνο «φιλική» σχέση με τη γλώσσα, κατορθώνει να

---

<sup>3</sup> *Συννεφοϊστορίες*, Δ' τάξη, σ. 10

<sup>4</sup> *Γλωσσικό υλικό*, Β' τάξη, Α' τεύχος, σ. 25

εκφραστεί, να γίνεται κατανοητό, ο λόγος του να προκαλεί συναισθήματα στους άλλους που τα αναγνωρίζει και το ικανοποιούν. «Είμαι η νεράιδα με τις σαράντα πλεξούδες και τα γιορντ...ια, και τα γιορντάνια. Γιατί κόβεις δέντρο... γιατί έκοψες το δέντρο μου;»<sup>5</sup> Συνειδητοποιεί πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η γλώσσα στην επικοινωνία, την ψυχαγωγία και την προσπάθεια για κατάκτηση της γνώσης, τόσο για το άτομο όσο και για την ομάδα. Μαθαίνει να οργανώνει την κίνηση του σώματος και τις εκφράσεις του, να επιλέγει αυτά τα λεκτικά στοιχεία που θα προαγάγουν τη ροή της ιστορίας. Κατανοεί πως για την επιτυχία του εγχειρήματος είναι απαραίτητος ο σωστά οργανωμένος, δομημένος λόγος και κινητοποιείται προς την κατάκτησή του.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό αναπτύσσονται η ετυμολογία, η μνήμη, η παρατηρητικότητα. Το παιδί μαθαίνει να βρίσκει λύσεις, να αντιμετωπίζει δυσκολίες («Είμαι η γη και γυρίζει γύρω μου η σελήνη. Είμαστε παρέα και κάνουμε βόλτα γύρω από τον ήλιο, ουφ ζαλίστηκα αλλά δεν μπορώ να σταματήσω, θα κρυώσει η πλάτη μου, δεν τη ζεσταίνει ο ήλιος...»<sup>6</sup>). Μ' αυτό τον τρόπο περνά από την ανακάλυψη και παρα-

---

<sup>5</sup> *Γαρδένια και τριαντάφυλλο*, Γ' τάξη, βιβλίο 2Α, σ. 6

<sup>6</sup> *Εδώ, εκεί και αλλού*, Ε' και ΣΤ' τάξη, σ. 10-11, 14-15

γωγή λεκτικών σχημάτων στην επεξεργασία, αξιολόγηση και επιλογή αυτών που κρίνει ότι προάγουν τη συλλογική πράξη.

Με αφετηρία την ιστορία που πλάθει του δίνεται επίσης η ευκαιρία να κατανοήσει την αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας («Δεν πρέπει να μιλάω όταν μιλάει άλλο παιδί, δεν μπορώ να φωνάζω, γιατί θα χαλάσει η ιστορία», «Δε θα σκουντήσω το φίλο μου ενώ κάνει τον λύκο, γιατί είμαι το πρόβατο και θα με φάει, αν πάω κοντά και με δει», «Τι ωραία που κάνει τη νεράιδα η Αϊσέ και ο Χαλήτ μοιάζει με τον παππού μου, έτσι όπως περπατάει»). Παίζοντας μαζί με τους άλλους, μαθητές, δασκάλους, τους πλησιάζει, μαθαίνει να συνεργάζεται, να αποδέχεται όρια και περιορισμούς στο πλαίσιο της ομάδας. Έτσι, αρχίζει να κατανοεί και να σέβεται το ζωτικό χώρο του «άλλου», σημαντική προϋπόθεση για να μπορέσουν να αναπτυχθούν οι εκφραστικές δυνατότητες του συνόλου.

Γίνεται κατανοητό ότι μέσα από τον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά μαθαίνουν να εκτίθενται προσωπικά και να καταλαβαίνουν περισσότερο τον άλλο. Έπειτα από τέτοιου είδους δραστηριότητες λειτουργούν λιγότερο ανταγωνιστικά μεταξύ τους και περισσότερο συνεργατικά. Μαθαί-

νουν να δίνουν τα πράγματά τους πιο εύκολα και με ευχαρίστηση το ένα στο άλλο.

Μέσα από τη δραματοποίηση το παιδί καταλαβαίνει τις δυνατότητές του και εντυπωσιάζεται από τον ίδιο του τον εαυτό. Σταδιακά μπορεί να ξεπεράσει τους δισταγμούς, τις αναστολές, τις αδυναμίες και τα όρια και να πειστεί ότι είναι άξιο να δράσει και να δημιουργήσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, ιδιαιτερότητες στην άρθρωση ή σωματικές, τα οποία συνήθως γνωρίζουν τη διαφορετικότητά τους και αισθάνονται μειονεξία στο πλαίσιο της τάξης, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό εμπυχώνονται και σταδιακά ξεπερνούν τις αναστολές και τις φοβίες τους. Ακόμη πιο σημαντικό είναι πως η ίδια τους η ιδιαιτερότητα γίνεται πολλές φορές το «όχημα» για την «επιτυχία». Γίνονται στην πορεία αποδεκτοί από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας —τα παιδιά—, που είναι γνωστό πως είναι οι πιο σκληροί και άμεσοι επικριτές («Κοίτα πώς μοιάζει με παππού ο Χουσεΐν, έτσι που σέρνει το πόδι του, με τα γυαλιά και τη μαντίλα η Ζεϊνέπ μοιάζει με τη γιαγιά μου, τι ωραία που παίζουν»).

Το πιο σημαντικό τελικά είναι πως για τα παιδιά η δραματοποίηση είναι το παιχνίδι τους και έτσι, ενώ διευρύν-

νουν τις γλωσσικές, εκφραστικές τους δυνατότητες και κοπιάζουν, δεν το αντιλαμβάνονται ως μάθημα, σαν αγγαρεία, κάτι ξένο προς αυτά στο οποίο δεν μπορούν να παρέμβουν και να το διαμορφώσουν. Απεναντίας, γίνεται δικό τους, δημιουργία τους, έχει ολότελα διαμορφωθεί από τα ίδια. Σημαντικό είναι επίσης να τονίσουμε πως για τη δραματοποίηση μέσα στο σχολείο δεν απαιτούνται ούτε ακριβά υλικά ούτε συγκεκριμένος χώρος. Η αυλή, η τάξη, η σκάλα είναι αρκετά για να λάβει χώρα μια τέτοια δραστηριότητα. Δε χρειάζεται σκηνικό και τα κοστούμια γίνονται με χαρτί ή χρωματιστό πανί πολύ εύκολα. Αυτό που χρειάζεται είναι η διαθεσιμότητα του δασκάλου και το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για να μπορέσουν να ξεδιπλωθούν οι δημιουργικές ικανότητες των μαθητών. Όταν ο δάσκαλος καταφέρει να είναι ανοιχτός στις προκλήσεις, μπορεί μέσα από τις δημιουργικές δραστηριότητες να «απογειώσει» τα παιδιά με ελάχιστα μέσα.

### **Ποια η σχέση ανάμεσα στο γραπτό λόγο και τις δημιουργικές δραστηριότητες;**

---

Τι συμβαίνει όμως με το γραπτό λόγο; Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες αφορούν κυρίως στην ανάπτυξη

της ικανότητας για προφορική έκφραση. Θα μπορέσει το παιδί τελικά να οδηγηθεί και στη γραπτή έκφραση; Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι το παιδί που έχει αναπτύξει αβίαστα τις γλωσσικές του δεξιότητες μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες αποκτά και τη δυνατότητα να εκφράζεται με την πλέον επεξεργασμένη, ως προς τη συντακτική και λεξιλογική της διάρθρωση, γλώσσα, το γραπτό λόγο. Εφόσον κατανοεί το περιεχόμενο και έχει απελευθερωθεί με ποικίλους τρόπους όσον αφορά στην έκφραση, ικανοποιείται και ζητά το ίδιο να προχωρήσει στην καταγραφή των διαλόγων και των ιστοριών που έπλασε.

Κατά την καταγραφή αυτή, επειδή επιθυμεί να γίνει κατανοητή και ενδιαφέρουσα η ιστορία του, θα αναγκαστεί να αναγνωρίσει τη χρησιμότητα των βασικών κανόνων της γλώσσας. Θα καταλάβει, π.χ., ότι για να φαίνεται ποιος μιλάει, θα χρησιμοποιήσει ονομαστική πτώση (κατακτώντας έτσι στην πράξη την πτώση του υποκειμένου), για να δείξει σε ποιον ανήκει κάτι, θα χρησιμοποιήσει γενική κ.ο.κ. Αντίστοιχα, θα αναγκαστεί να χρησιμοποιήσει τη στίξη για να μην υπάρξει παρανόηση στην ιστορία. Με αυτό τον τρόπο, η στίξη θα πάψει να αποτελείται από κάποια «σημαδάκια» που μας παιδεύουν και τα τοποθετούμε ανάμεσα στις λέξεις χωρίς να κατα-

λαβαίνουμε τη λειτουργία τους, θα αποκτήσει λειτουργικότητα και νόημα. Γενικά, όταν το κίνητρο είναι ισχυρό, αυτός που καταγράφει μια ιστορία μπορεί να κατανοήσει την αξία και τη λειτουργικότητα των περισσότερων βασικών στοιχείων της γλώσσας. Και όταν κατανοούμε την αξία και τη λειτουργικότητα κάποιων πραγμάτων, η διαδικασία της μάθησης αποκτά νόημα και γίνεται πιο γρήγορα και πιο ουσιαστικά.

## Ο ρόλος του δασκάλου

Με όλα τα παραπάνω έγινε, νομίζουμε, σαφές ότι η γνώση μπορεί να κατακτηθεί από τα παιδιά, αρκεί να αποκτήσει ένα νόημα για αυτά, για τη δική τους ζωή. Πρέπει όμως κάθε φορά να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος ο οποίος θα ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες και συνθήκες. Αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες πολιτισμικές αναφορές των παιδιών στα σχολεία της Θράκης, καθώς και τις ιδιαιτερότητες των σχολείων (χωριό-πόλη, βουνό-κάμπος), ο δάσκαλος καλείται κάθε φορά να αυτοσχεδιάσει, να προσαρμόσει, να επιλέξει και να στοχοθετήσει με βάση τις ανάγκες της τάξης του.

Για να προχωρήσει όμως σε αυτή τη διαδικασία, θα πρέπει καταρχήν να κατανοήσει το πλαίσιο και την πολυπλοκότητά του και έπειτα να επιλέξει τα «εργαλεία» της παρέμβασής του. Έτσι, και ο ίδιος εντάσσεται στην κοινή διαδικασία ενεργητικής μάθησης, ανακαλύπτοντας τα δικά του κίνητρα, θέτοντας ερωτήματα, αναγνωρίζοντας τα κενά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επισοεί, συνθέτει, αναπροσαρμόζει, επαναστοχοθετεί στο πλαίσιο μιας διαδικασίας που του προσφέρει ικανοποίηση. Αισθάνεται με τη σειρά του μέρος μιας συλλογικότητας, εμψυχώνεται καθώς αντιλαμβάνεται ότι και ο ίδιος συνέβαλε στη δημιουργία της. Συμμετέχοντας στη συλλογική δραστηριότητα της τάξης, μαθαίνει και ο ίδιος, γίνεται πιο ευρηματικός, ευέλικτος και, εντέλει, αισθάνεται βαθιά ικανοποιημένος.

«Εσύ δεν είσαι κυρία, είσαι παιδί»: αναστοχασμός έπειτα από μια πενταετία

---

Μπαίνω στην τάξη και βλέπω παιδικά πρόσωπα παγωμένα απ' το κρύο. Είναι Οκτώβρης και ίσα που μπόρεσα να γνωριστώ με τα παιδιά. Βοηθούσαν τους γονείς στις αγροτικές δουλειές. Οι μεγάλοι τόσο καιρό κάνουν το μεταφραστή στους μικρούς (όσο μπορούν).

Διθέσιο ορεινό σχολείο Ροδόπης. Ό,τι έχω στο μυαλό μου γύρω από την έννοια σχολείο έχει καταρριφθεί. Εποπτικά μέσα, κτιριακή υποδομή, προαύλιος χώρος, νερό, ανύπαρκτα.

Αποδέχομαι την πραγματικότητα: είμαι μεγάλη και είναι παιδιά. Ανήκω στην πλειονότητα και τα παιδιά στη μειονότητα. Είμαι η πόλη και είναι ο οικισμός. Μιλάμε διαφορετική γλώσσα. Είμαι η δασκάλα και είναι οι μαθητές μου. 8.15 με 1.30 θα βλέπομαστε καθημερινά για χρόνια. Εγώ, τα παιδιά, το βουνό.

Τα παιδιά περπατούν χιλιόμετρα για να έρθουν σχολείο. Κάθε πρωί περιμένουν ανυπόμονα καινούρια πράγματα. Αντιλαμβάνομαι ότι λίγα απ' όσα γνωρίζω θεωρητικά μπορούν να λειτουργήσουν. Κανείς δε με προετοίμασε για τη συνδιδασκαλία 6 τάξεων. Παιδιά 12. Νήπια 3.

Θυμάμαι ένα ρομαντικό βιβλίο που έγραψε ένας ιταλός δάσκαλος που δίδασκε πριν χρόνια στη νότια Ιταλία. Περιέγραφε δραστηριότητες παιδιών μέσα από τη δραματοποίηση, τη βιωματική μάθηση. Πιάνομαι από κει και ψάχνω να βρω ό,τι είναι σχετικό σε βιβλιογραφία. Αργότερα θα παρακολουθήσω σεμινάριο θεατρικού παιχνιδιού. Μέχρι να κατασταλάξω, πειραματίζομαι. Χρησιμοποιώ την παντομίμα για να επικοινωνήσω με τα παιδιά.

Δε με καταλαβαίνουν και είναι ο μόνος τρόπος για να γίνουμε κατανοητοί, να μη βαρεθούμε, να εκφραστούμε όλοι.

Σιγά σιγά την προσαρμόζω στο μάθημα, βάζοντας στόχους συγκεκριμένους με πολύ λίγες απαιτήσεις. Για παράδειγμα, τα παιδιά κάνουν τα ζώα και μαθαίνουν τα ονόματά τους. Βλέπω ότι λειτουργεί. Παίρνω κουράγιο. Όσο περνάει ο καιρός, τόσο καλύτερεύω και τα παιδιά ανταποκρίνονται με χαρά.

Παίρνω το καινούριο, πιλοτικό τότε, υλικό, «τσιμπάω ιδέες» από τις επιμορφώσεις, δένουμε, συνεχίζω να πειραματίζομαι. Ανακαλύπτω τα «τραγουδοπαιχνίδια» και συνειδητοποιώ πως τα παιδιά μαθαίνουν και κατανοούν πολύ γρήγορα ό,τι έχει σχέση με μουσική και κίνηση. Πείθομαι ότι μας βοηθάει και πειραματίζομαι. Παλεύω να φτιάξω γραπτά κείμενα με τα παιδιά, με εικόνες και λέξεις-κλειδιά. Δυσκολευόμαστε πολύ. Απογοητεύομαι.

Τελείως τυχαία ανακαλύπτω ότι τους αρέσει να παίζουν ρόλους από το θέατρο σκιών. Με μία άσχετη αφορμή, σε ένα διάλειμμα, φτιάχνουν αυτοσχέδιους διαλόγους γύρω από την καθημερινότητα. Ο λόγος ρέει αυθόρμητα, δεν έχουν ξαναμιλήσει έτσι μέσα στην τάξη. Από κει και

έπειτα τα πάντα αξιοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Τραγούδι, χορός, θεατρικό παιχνίδι, όλα προσανατολίζονται γύρω από συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Τα αγόρια είναι αρνητικά, το θεωρούν «ηλυκή» δραστηριότητα. Τα κορίτσια ντρέπονται να εκφραστούν. Αγόρια και κορίτσια, μικρά και μεγάλα παιδιά δε συνεργάζονται μεταξύ τους. Επικρατεί πανικός για καιρό σε κάθε προσπάθεια. Τους αφήνω να εκτονωθούν για λίγο κάθε φορά και επιστρέφω στην τυπική διδασκαλία, την οποία αναγνωρίζουν και κάθονται ήσυχοι. Σταδιακά, αυξάνεται ο χρόνος παιχνιδιού και δραματοποίησης και επανέρχονται εύκολα στην ηρεμία. Δεν πιέζω να συμμετέχουν όλοι, επιτρέπω σε κάποιους να είναι θεατές. Αξιοποιώ τα νήπια που δεχόμαστε στο σχολείο.

Σιγά σιγά αρχίζουν να προτείνουν μόνοι τους το θεατρικό παιχνίδι, και έτσι σταδιακά τα περισσότερα κείμενα τα οποία παράγονται από τα παιδιά δραματοποιούνται. Πολύ αργότερα θα συμβεί και το αντίθετο, να εκφράσουν δηλαδή την ανάγκη να γράψουν την ιστορία που έπαιξαν.

Αποτυγχάνουν οι απόπειρές μου να βάλω χαλί και να βγάζουμε τα παπούτσια μας για να έχουμε ελευθερία κινήσεων. Οι τάξεις είναι πολύ μικρές και οι σόμπες καίνε

στη μέση. Παίζουμε όπου και όπως μας βολεύει, ακόμη και στα διαλείμματα. Θυμάμαι ένα πρωί να χορεύουμε το χορό της αρκούδας όλοι μαζί. Κάποιοι γονείς έξω σκάβουν για να φέρουν νερό, μας κοιτάνε με ανοιχτό το στόμα, ιδιαίτερα εμένα. Μια άλλη φορά ένας ηλικιωμένος μπαίνει μέσα — κανείς δεν τον έχει ακούσει— την ώρα που παίζουμε με κρουστά και πνευστά μουσικά όργανα. Κριτικάρει συγκλονισμένος: «Αυτό δεν είναι σχολειό, απαράδεκτη κατάσταση, εμάς μας έδερναν όταν φωνάζαμε, αυτή τα αφήνει και χοροπηδάνε...». Ευτυχώς οι γονείς στο πέρασμα του χρόνου αποδέχονται με ικανοποίηση αυτό τον τρόπο δουλειάς. Μου λένε χαρούμενοι πως τα παιδιά συνεχώς μιλούν για το σχολείο, πρώτα ξυπνούν και τρέχουν να ντυθούν — «Τι τα κάνεις, εμάς μας χτυπούσαν και το μισούσαμε το σχολειό».

Αν και δύσκολα συνεργάζονται, τα παιδιά αρχίζουν να διορθώνουν το γραπτό του διπλανού τους. Κάνω ομάδες για τις πιο πρακτικές δουλειές του σχολείου, παλεύω την κυρίαρχη αντίληψη που θέλει μόνο τα κορίτσια να καθαρίζουν τις τάξεις, κάνουμε όλοι μαζί, μικροί και μεγάλοι, δουλειές, φτιάχνουμε συλλογικά παραμύθια στον πίνακα. Συνεχίζουν και μαλώνουν, αποσυντονιζόμαστε. Όσο περνάει ο καιρός, όλο και πιο λίγο. Με πολύ αργό ρυθμό ωστόσο.

Παράλληλα δουλεύω με ζωγραφιές —σχεδόν καθημερινά— των παιδιών, πλαστελίνες, πολύ αργότερα τέμπες. Μου φέρνουν λουλούδια, όμορφες πέτρες και φρούτα για δώρα. Τους φέρνω περίεργα μακαρόνια που δεν έχουν ξαναδεί και δεν πιστεύουν ότι τρώγονται. Όλα τα χρησιμοποιούμε σε κατασκευές.

Την άνοιξη γίνεται η πρώτη πραγματικά εντυπωσιακή κατασκευή, η θάλασσα. Έχω μαζέψει κοχύλια από την παραλία, βότσαλα, φύκια ξερά και άμμο. Συγκλονίζονται. Στην πρώτη γιορτή του σχολείου, με κίνητρο να ευχαριστήσουν τους γονείς τους, φτιάχνουν καταπληκτικές κατασκευές για τις μαμάδες, κουτιά ραψίματος. Έκτοτε οι δημιουργίες είναι, οι πιο πολλές, συλλογικές και μειώνονται οι ατομικές. Κατοχυρώνεται η γιορτή του σχολείου με κατασκευές-δώρα για όλους τους γονείς, μαγειρεύουν αγόρια και κορίτσια από κοινού κουλουράκια, καίγονται στο ψήσιμο, αλλά όλοι, και οι γονείς, ευχαριστιούνται.

Παράλληλα, παρακολουθούν θέατρο για πρώτη φορά, τη «Φρουτοπία». Γίνονται προβολές βίντεο με κλασικά παραμύθια, καρτούν και υλικό για τη μελέτη της γεωγραφίας (*National Geographic, Μικρόκοσμος* κ.ά.). Τα

παιδιά δουλεύουν ένα project τοπικής ιστορίας συλλογικά με μεγάλη επιτυχία, παίρνουν συλλογικές συνεντεύξεις στο πλαίσιο διδακτικών επισκέψεων κ.ά.

Δεν είμαστε πια ξένοι μεταξύ μας. Το «εγώ» στην πορεία του χρόνου γίνεται «εμείς». Τα παιδιά συνειδητοποιούν με έκπληξη: «Εσύ δεν είσαι κυρία, είσαι παιδί». Συντονίζουμε με το συνάδελφο από κοινού δραστηριότητες, δουλεύουμε παράλληλα τις δύο γλώσσες σε κάθε διδακτικό αντικείμενο.

Τα τελευταία χρόνια τα παιδιά οργανώνουν όλες τις δουλειές, αυτά κανονίζουν πώς και πού θα γίνουν. Ενώ η κούραση ήταν μεγάλη τα πρώτα δύο χρόνια, ο χρόνος μάς πίεζε φοβερά, τώρα ο χρόνος φτάνει και περισσεύει, σχεδόν ποτέ δε μαλώνουμε —αυτό συνέβαινε πολύ συχνά στις αρχές—, τα γραπτά κείμενα των παιδιών έχουν φτάσει τις δύο σελίδες —απίστευτο—, μιλούν τόσο καλά που βοηθούν στις συναλλαγές τους γονείς τους.

Εντέλει όλοι, γονείς, παιδιά, δάσκαλοι, είμαστε ευχαριστημένοι, ικανοποιημένοι.





## Βιβλιογραφία

---

- Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Προετοιμασία για δραματοποίηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1989
- Ανδρούσου Α., *Κίνητρο στην εκπαίδευση*, Κλειδιά και Αντικλείδια, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2002
- Delpeux H., *Κούκλες και μαριονέτες*, μτφρ. Α. Στρομπούλη, Gutenberg, Αθήνα, 1987
- Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β., *Εμφύχωση στην τάξη*, Κλειδιά και Αντικλείδια, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2002
- Faure G. & Lascar S., *Το θεατρικό παιχνίδι*, Δημιουργική Αισθητική Αγωγή, μτφρ. Α. Στρομπούλη, Gutenberg, Αθήνα, 1994
- Θεοχάρη-Περάκη Ε., *Κουκλοθέατρο: τέχνη και τεχνική*, Βιβλιπωλείο Εστίας, Αθήνα 1988
- Ίλλιτς Ι., *Κοινωνία χωρίς σχολεία*, μτφρ. Β. Αντωνόπουλος & Δ. Ποταμιάνος, Νεφέλη, Αθήνα, 1976
- Κολ Μ.-Α. & Γκίενερ Σ., *Τα παιδιά δημιουργούν με υλικά από το περιβάλλον*, Διδακτική Πράξη και Θεωρία, μτφρ. Χ. Δελγιάννη, Πατάκης, Αθήνα, 1997
- Κουκλοθέατρο*, Μια μονογραφία της «Άλκηστις» και 58 σενάρια των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997
- Λόντι Μ., *Τα θρανία της Άνοιξης*, μτφρ. Σ. Λοβέρδου, Οδυσσέας, Αθήνα, 1980
- Ξανθάκου Γ., *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998

- Όξλυ Κ., *Παιχνίδια στην αυλή και στην τάξη*, Διδακτική Πράξη και Θεωρία, μτφρ. Ι. Κουτσόγιωργα, Πατάκης, Αθήνα, 1997
- Παπανικολάου Ρ., *Δημιουργικές εικαστικές δραστηριότητες για παιδιά*, Μικρός Πρίγκιπας, Θεσσαλονίκη, 1997
- Ροντάρι Τζ., *Η γραμματική της φαντασίας*, μτφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη, Τεκμήριο, Αθήνα, 1994

---

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη  
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου  
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα  
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση  
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος