



Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας

Επιμέλεια:

Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου

Α΄ Γυμνασίου



ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2002-2004

ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ: ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΑΝΝΑ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

Η ΠΡΑΞΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΤΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ (ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ) ΚΑΙ

ΕΘΝΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ ΚΑΤΑ 75% ΚΑΙ 25% ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΥΝΟΛΙΚΟ

ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2004

**Διδακτικές προτάσεις
για το μάθημα της λογοτεχνίας
Α΄ Γυμνασίου**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2002-2004
ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ΜΕΤΡΟ 1.1 ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.1
ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ/ΕΛΚΕ
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ: ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΓΟΥ: ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ

Η ΠΡΑΞΗ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΤΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ (ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ) ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΟΥΣ ΠΟΡΟΥΣ ΚΑΤΑ 75% ΚΑΙ 25% ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

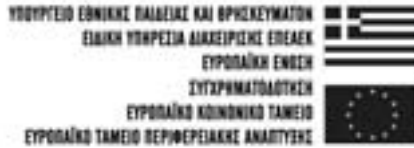
Δράση - Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α΄ και Β΄ Γυμνασίου:

Επιστημονικές υπεύθυνες δράσης: ΒΕΝΕΤΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ
ΕΛΕΝΗ ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ

Συγγραφική ομάδα: Δημήτρης Αδαμίδης, Χρήστος Δανιήλ, Μαρία Ζωγραφάκη, Μαρία Κελεπούρη, Γρηγόρης Πασχαλίδης, Αντιγόνη Τοαρμποπούλου

Παραγωγή: ΚΟΙΝΟΠΡΑΞΙΑ ΤΩΝ ΕΤΑΙΡΕΙΩΝ «MULTIMEDIA Α.Ε.», «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε.» & «ΕΚΤΥΠΩΣΕΙΣ IRIS Α.Ε.Β.Ε.»

ISBN 960-8313-93-7



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ 2002-2004

Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας

Α΄ Γυμνασίου

Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου

Αθήνα 2004

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	9
Ενότητα 1η: Λόγος και εικόνα: τα κόμικς	13
Εισαγωγή	15
Σκοποθεσία της ενότητας	16
Δεξιότητες των μαθητών	16
Περιεχόμενο διδασκαλίας	16
Μέθοδος	17
Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό	25
Για την τέχνη και τις τεχνικές των κόμικς	26
Ενότητα 2η: Ποίηση και τραγούδι.....	33
Εισαγωγή	35
Σκοποθεσία της ενότητας	38
Δεξιότητες των μαθητών	39
Περιεχόμενο διδασκαλίας	39
Μέθοδος	44
Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό	47
Δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων	50
Προτάσεις για δραματοποίηση ποιημάτων-τραγουδιών.....	52
Ενότητα 3η: Το παιχνίδι στη λογοτεχνία	57
Εισαγωγή	59
Σκοποθεσία της ενότητας	63
Δεξιότητες των μαθητών	64
Περιεχόμενο διδασκαλίας	64
Μέθοδος	66
Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό	74
Προτάσεις για δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων με θέμα το παιχνίδι.....	76

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» συνιστά μια κοινωνική και παιδαγωγική πρόκληση. Ποια μπορεί να είναι η θέση του μαθήματος της λογοτεχνίας στο διδακτικό πρόγραμμα των Γυμνασίων της Θράκης; Σε μια εποχή κατά την οποία το μάθημα της λογοτεχνίας τείνει να έχει μια μάλλον περιφερειακή, έκκεντρη θέση μέσα στο όλο και περισσότερο προσανατολιζόμενο στις επιστήμες και στην τεχνολογία σύγχρονο σχολείο, η διδασκαλία του στους μειονοτικούς μαθητές, με δεδομένη την ατελή γνώση της ελληνικής γλώσσας αλλά και την πολιτισμική διαφορά τους, μοιάζει να το καθιστά ακόμα πιο περιθωριακό, σχεδόν οριακό, όσον αφορά είτε στη σκοπιμότητα είτε στην ίδια τη βιωσιμότητά του.

Ωστόσο, όπως έχει δείξει και η εμπειρία από τα ποικίλα προγράμματα μειονοτικής εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς, το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας της κοινωνίας, δηλαδή, στην οποία όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς. Είναι σε αυτήν ακριβώς τη βάση που πιστεύουμε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας έχει ένα ζωτικό ρόλο μέσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μουσουλμάνων μαθητών της Θράκης, ότι μπορεί να συμβάλει, με το δικό του τρόπο, στην πραγματοποίηση του θεμελιακού γενικού στόχου αυτού του προγράμματος: να γίνουν, δηλαδή, οι μαθητές αυτών των σχολείων ικανοί να ενταχθούν και να συμβάλουν, ισότιμα και δημιουργικά, στις κάθε είδους διαδικασίες, εξελίξεις και θεσμούς που διαμορφώνουν και μεταμορφώνουν καθημερινά τόσο το άμεσο, όσο και το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους.

Ειδικότερα, ένας από τους βασικούς σκοπούς του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» είναι η ενίσχυση της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών οι οποίοι, καθώς δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, φθάνουν στο Γυμνάσιο με πολύ ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν καθόλου στην ανάγνωση εκτενών κειμένων. Η αδυναμία αυτή τους εμποδίζει να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκ-

παίδευση, καθώς η ανάγνωση και η κατανόηση είναι απαραίτητο εργαλείο για όλα τα μαθήματα του σχολείου. Το μάθημα της λογοτεχνίας λοιπόν, είναι ένα κρίσιμο μάθημα γιατί μπορεί να ασκήσει τους αλλόγλωσσους μαθητές στη δημιουργική ανάγνωση και να βελτιώσει το γενικό αναγνωστικό τους επίπεδο.

Οι διδακτικές προτάσεις που θα βρείτε ανεπτυγμένες παρακάτω έχουν πάρει υπόψη τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της λογοτεχνίας και, σε καμιά περίπτωση, δεν σκοπεύουν να αντικαταστήσουν το σύνολο της διδασκαλίας ύλης του μαθήματος. Ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός, ειδικά για τους μουσουλμάνους μαθητές, στους οποίους απευθύνονται και τις ανάγκες των οποίων παίρνουν υπόψη τους, προκειμένου να τους δώσουν κίνητρα για ανάγνωση και λογοτεχνικά κείμενα ειδικά επιλεγμένα γι' αυτούς.

Τα λογοτεχνικά κείμενα που προτείνονται είναι οργανωμένα σε θεματικές ενότητες, όπως και στο εν χρήσει ανθολόγιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Α΄ Γυμνασίου. Οι ενότητες που καταρτίσαμε είναι τρεις:

Η πρώτη ενότητα έχει τίτλο *Λόγος και εικόνα: τα κόμικς* και συγκεντρώνει κείμενα του είδους που αποκαλείται κόμικ ή εικονογραφηγήμα και το οποίο επιλέχθηκε ακριβώς γιατί περιέχει μικρής έκτασης κείμενο που μπορεί να κατανοηθεί από μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες, με τη βοήθεια της εικόνας. Η δεύτερη ενότητα που προτείνουμε με τίτλο *Ποίηση και τραγούδι* δεν είναι θεματική ενότητα, απλώς στεγάζει ένα σύνολο ποιημάτων και τραγουδιών υψηλής ποιότητας που διδάσκονται και αυτά ως ποιήματα. Η συσχέτιση με το τραγούδι αποτελεί απλώς έναν τρόπο για να έρθει η ποίηση πιο κοντά στους μαθητές. Η τρίτη ενότητα με τίτλο *Το παιχνίδι στη λογοτεχνία* στεγάζει πεζά κείμενα, διηγήματα και αποσπάσματα μυθιστορημάτων, που έχουν ως κοινή συνισταμένη το παιχνίδι για να ελκύσουν τους μαθητές.

Κάθε διδακτική ενότητα έχει την ακόλουθη δομή:

α) Προτάσσεται μια εισαγωγή που εκθέτει την προβληματική του είδους των κειμένων που προτείνονται καθώς και την παιδαγωγική τους χρησιμότητα. Επίσης, αναδεικνύει όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες συνδυασμού των κειμένων του σχολικού ανθολογίου με εκείνα του προτεινόμενου υλικού, έτσι ώστε οι μουσουλμάνοι μαθητές να περνούν σταδιακά από μικρότερα, απλούστερα κείμενα σε ολοένα μεγαλύτερα και συνθετότερα ως προς τη γλώσσα και το περιεχόμενο.

β) Περιγράφονται οι διδακτικοί σκοποί και οι δεξιότητες που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουν οι μαθητές.

γ) Παρατίθενται τα κείμενα που προτείνουμε να διαβάσουν οι μαθητές, συνήθως χωρισμένα σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος τους.

δ) Αναλύεται η μέθοδος διδασκαλίας, η οποία αναπτύσσεται σε φάσεις και περιγράφονται οι δραστηριότητες που προτείνονται για τους μαθητές. Οι δραστηριότητες κατανέμονται σε κάθε φάση και σε κάθε κείμενο ξεχωριστά.

ε) Παρατίθεται βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό.

Κάθε ενότητα, όμως, μπορεί να απαιτεί επιπλέον βοηθητικό υλικό. Ειδικότερα: στην πρώτη ενότητα *Λόγος και εικόνα: τα κόμικς* παρατίθεται μια έκθεση των βασικών κωδίκων και συμβάσεων της εικονογραφήγησης για να εξοικειωθεί ο εκπαιδευτικός με το είδος αυτό του λόγου, το οποίο δεν διδάσκεται συνήθως στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο. Στις άλλες ενότητες παρατίθενται ξεχωριστά προτάσεις για δραματοποίηση ορισμένων κειμένων, καθόσον η δραματοποίηση είναι ένα αποτελεσματικό μέσον ερμηνείας του κειμένου και έκφρασης της ανταπόκρισης των μαθητών, ειδικά εκείνων που έχουν γλωσσικές δυσκολίες.

Ένα ζήτημα που πρέπει ακόμη να διευκρινιστεί είναι πώς θα έρθουν τα κείμενα που προτείνουμε στα χέρια των μαθητών. Κρίσιμος είναι, στο σημείο αυτό, ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης. Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004» περιέλαβε στις δράσεις του την κατάρτιση σχολικών βιβλιοθηκών (ή την ενίσχυση όσων υπήρχαν) στα σχολεία με αμιγή μουσουλμανικό πληθυσμό αλλά και σε αρκετά μεικτά σχολεία (συνολικά είκοσι δύο) στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης. Στις βιβλιοθήκες αυτές περιλαμβάνονται τα βιβλία που προτείνουμε στις παρακάτω διδακτικές προτάσεις, σε πολλαπλά μάλιστα αντίτυπα. Θεωρούμε απαραίτητο να τονίσουμε την πολιτισμική σημασία που αποκτά για τους μειονοτικούς μαθητές η χρήση της βιβλιοθήκης, ο δανεισμός βιβλίων και η ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι. Ο τρόπος εργασίας που προτείνουμε οδηγεί στη βιβλιοθήκη και αυτό είναι ένα στοιχείο της πρότασής μας που θα πρέπει να ενισχυθεί ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς.

Παρ' όλα αυτά, ετοιμάσαμε και ένα φάκελο για τους μαθητές που περιλαμβάνει μερικά ενδεικτικά κείμενα από όσα προτείνουμε. Ο λόγος ύπαρξης αυτού του φακέλου είναι καθαρά πρακτικός: σκοπεύει να βοηθήσει στη διεξαγωγή του μαθήματος σ' εκείνα τα σχολεία της Θράκης που δεν έχουν βιβλιοθήκες αλλά και να απαλλάξει τους εκπαιδευτικούς από το άγχος της συνεχούς παραγωγής αντιγράφων. Ωστόσο, ο

φάκελος με τα λογοτεχνικά κείμενα για το μαθητή δεν αποτελεί ανθολόγιο και δεν πρέπει, από κεκτημένη ταχύτητα, να αντιμετωπιστεί ως τέτοιο. Δεν επιδιώκει να *δεσμεύσει* τους καθηγητές παρά μόνο να τους *βοηθήσει*. Ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης είναι εκείνος που θα αποφασίσει ποια κείμενα από το φάκελο και ποια κείμενα από τη βιβλιοθήκη είναι κατάλληλα για τους δικούς του μαθητές.

Με τις διδακτικές μας προτάσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας στα Γυμνάσια της Θράκης επιδιώκουμε να ανοίξουμε στους εκπαιδευτικούς ένα δρόμο ευέλικτο και σαφή, ο οποίος οπωσδήποτε απαιτεί και ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά τους, έτσι ώστε να πετύχουν αυτό που χρόνια θεωρούνταν ακατόρθωτο: να λειτουργήσει η λογοτεχνία στις τάξεις με παιδιά που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική· να λειτουργήσει θα πει να κερδίσει το ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση, παρ' όλες τις γλωσσικές δυσκολίες, και να τους δώσει τα κίνητρα να παράγουν το δικό τους λόγο.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1η

ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ: ΤΑ ΚΟΜΙΚΣ

Γρηγόρης Πασχαλίδης & Χρήστος Δανιήλ

Εισαγωγή

Η παρουσία των κόμικς σ' ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας συνδέεται άμεσα με το γενικότερο ζήτημα της σχέσης της λογοτεχνίας αφενός, με την εικόνα, και αφετέρου, με τον ιδιαίτερο χώρο των δημοφιλών αναγνώσμάτων που έχει καθιερωθεί να αποκαλείται περιφρονητικά «μαζική κουλτούρα». Τόσο η εικονική επικοινωνία, όσο και τα δημοφιλή αυτά αναγνώσματα, έχουν παραδοσιακά θεωρηθεί ότι συνιστούν το αντίπαλο δέος της λογοτεχνίας. Πρόκειται για απόψεις που, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, έχουν επανειλημμένα υποστηριχθεί από κριτικούς, λογοτέχνες, ψυχολόγους και παιδαγωγούς, το συνδυασμένο αποτέλεσμα των οποίων ήταν η δαιμονοποίηση των κόμικς, που έχουν κατά καιρούς κηρυχθεί ένοχα για κάθε είδος προβλήματος: εκφραστική καχεξία, παιδική και νεανική παραβατικότητα, ιδεολογική χειραγώγηση. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, ο ερευνητικός έλεγχος αυτής της δαιμονοποίησης οδήγησε στη σταδιακή εγκατάλειψη των αρνητικών στερεότυπων για τα κόμικς καθώς και στην ολοένα διευρυνόμενη αξιοποίησή τους μέσα στο σχολείο, στη βάση της αναγνώρισης τόσο της σπουδαιότητάς τους στην καθημερινή αναγνωστική εμπειρία των μαθητών, όσο και του σύνθετου επικοινωνιακού, πολιτισμικού και καλλιτεχνικού τους χαρακτήρα.

Η ενότητα των κόμικς επιλέχθηκε να είναι η πρώτη στη διδακτέα ύλη της Α΄ Γυμνασίου εξαιτίας των ακόλουθων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους:

- Κεντρικός ρόλος της εικόνας: η εικόνα είναι κάτι με το οποίο οι μαθητές είναι ήδη λίγο ή πολύ εξοικειωμένοι από τα ποικίλα παιδικά αναγνώσματά τους, και επιπλέον, είναι κάτι πολύ πιο κατανοητό αλλά και ελκυστικό από το γραπτό λόγο, ιδιαίτερα μάλιστα για τους περιορισμένης γλωσσομάθειας μειονοτικούς μαθητές.
- Κεντρικός ρόλος του διαλόγου: πολύ πιο προσιτός και εύληπτος από το μακροσκελή αφηγηματικό λόγο, καθώς αφορά εμπειρίες και δεξιότητες της προφορικής επικοινωνίας.
- Έμφαση στη φαντασία και το χιούμορ: αμφότερα πολύτιμα στοιχεία στο να καταστεί η μύηση των μαθητών στη λογοτεχνία, αλλά και γενικότερα στην ελληνική γλώσσα, πιο απολαυστική, προσωπική και ενεργητική.

Σκοποθεσία της ενότητας

- Κατανόηση των βασικών συμβάσεων της εικονογραφήγησης.
- Συνειδητοποίηση των τρόπων συλλειτουργίας εικόνας και λόγου.
- Αξιοποίηση της οπτικής γωνίας του παιδιού προκειμένου να διερευνηθούν και εντέλει να εκφραστούν οι εμπειρίες, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των μαθητών αναφορικά με το σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους.

Δεξιότητες των μαθητών

- Ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων στο επίπεδο του λόγου και της εικόνας.
- Εκτίμηση των δυνατοτήτων αλλά και των περιορισμών που έχουν τα λεκτικά μέσα έκφρασης συγκρινόμενα με τα εικονικά.
- Παραγωγή κειμένων όπου λόγος και εικόνα συνεργάζονται και συλλειτουργούν.

Περιεχόμενο διδασκαλίας

Τα κείμενα έχουν επιλεγεί από τις παρακάτω τρεις γενικές κατηγορίες κόμικς:

1. Κόμικς που έχουν ως ήρωες παιδιά

Ξεχωρίζουμε εδώ για τη χιουμοριστική τους ευρηματικότητα, καθώς και την εύστοχη αναφορά τους σε ποικιλία ζητημάτων που αφορούν τις εμπειρίες των παιδιών:

- Τη σειρά της *Μαφάλντα* του Quino (τομ.1-12, εκδ. Παρά Πέντε)
- Τη σειρά *Χαμπλές Πτήσεις* του Αρκά (τομ. 1-6, εκδ. Γράμματα)
- Τη σειρά *Ο μικρός Χθούλου* του Γιώργου Τσιούκη (τομ. 1-2, εκδ. Η₂0)

2. Κόμικς που αποτελούν μεταφορές γνωστών μυθιστορημάτων

Η θρυλική, τουλάχιστον για τους παλαιότερους, σειρά των «Κλασικών Εικονογραφημένων», σήμερα απογοητεύει τόσο για τη φτωχή εικονο-

γράφσή της όσο και για τις γλωσσικές δυσκολίες αλλά και μεταφραστικές αστοχίες της. Ξεχωρίζουμε, αντίθετα, την ομώνυμη σειρά των εκδόσεων Γράμματα που συνδυάζουν εξαιρετική ποιότητα εικονογράφησης, με σχετικά απλή και προσιτή γλώσσα.

3. Κόμικς που συνιστούν πρωτότυπες ιστορίες σχεδιασμένες για παιδιά

Ξεχωρίζουμε εδώ τη σειρά *Φροντοπία* του Ευγένιου Τριβιζά (τομ. 1-23, εκδ. Πατάκη)

Από την άλλη, τα διάφορα κόμικς μπορούν να χωρισθούν σε δύο βασικές κατηγορίες:

- *Σύντομης έκτασης*: Από ένα κάδρο έως δύο σελίδες. Συνίστανται σε 1-2 σκηνές, δεν περιλαμβάνουν αφηγηματικό λόγο, έχουν λιτή εικονογράφηση με χαμηλό βαθμό ρεαλισμού και εστιάζονται στην εύλωτη δράση (ενίοτε και χωρίς λόγια) και το λεκτικό χιούμορ.
- *Μεγάλης έκτασης*: Συνήθως από δύο σελίδες και άνω. Συνίστανται σ' ένα αναπτυγμένο αφήγημα (πλοκή, ποικιλία ηρώων/καταστάσεων και χωροχρονικών προσδιορισμών), με έντονη την παρουσία του αφηγηματικού λόγου, και έχουν πλούσια και σύνθετη εικονογράφηση με υψηλό βαθμό ρεαλισμού.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω χαρακτηριστικά τους, κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες κόμικς παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, απαιτεί διαφορετική προσέγγιση και προσφέρεται για διαφορετικού τύπου δραστηριότητες.

Μέθοδος

I. Γενικά

Η επιλογή των κόμικς δεν συνεπάγεται ότι η διδακτική μας προσέγγιση εστιάζεται στη μελέτη των χαρακτηριστικών του είδους ή, ακόμα, στην εξάσκηση στις τεχνικές κατασκευής τους. Χωρίς να παραμελήσουμε την εξοικείωση των μαθητών με τη γλώσσα των κόμικς, θα πρέπει να τη συνδυάσουμε με μια θεματική προσέγγιση, από την οποία εξάλλου θα προκύψει η σκοποθεσία μας. Η βασική μεθοδολογική αρχή είναι συνεπώς ότι η διδακτική προσέγγιση θα πρέπει ν' αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλιστεί η ενεργητική και γόνιμη αλληλεπί-

δραση μεταξύ των ιδιαίτερων εκφραστικών μέσων και δυνατοτήτων των κόμικς, και των ιδιαίτερων πτυχών και σκοπών που αφορούν στην εκάστοτε θεματική επιλογή που έχουμε κάνει.

Στη βάση της διάκρισης των κόμικς ανάλογα με την έκτασή τους, πρέπει να σημειώσουμε το εξής: Τα σύντομης έκτασης κόμικς αφορούν συνήθως ένα συγκεκριμένο θέμα, ενώ τα μεγάλης έκτασης πραγματεύονται μια ποικιλία θεμάτων και συνεπώς επιδέχονται μια πολυθεματική προσέγγιση. Σε ό,τι αφορά στα σύντομης έκτασης προτείνουμε τις ακόλουθες τρεις θεματικές ενότητες:

- Χιούμορ
- Σχολική ζωή
- Σχέσεις παιδιών με ενήλικες/οικογένεια

II. Περιγραφή της μεθόδου

Α' Φάση: Γνωριμία με τα κόμικς

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει με μερικά χιουμοριστικά κόμικς, προκειμένου αφενός να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και αφετέρου να επισημάνει ορισμένες βασικές εκφραστικές συμβάσεις των κόμικς.

Συλλογική ανάγνωση των κόμικς στην τάξη. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τις ιστορίες που τους άρεσαν περισσότερο και τους έκαναν να γελάσουν. Ενθαρρύνονται να εξηγήσουν τον τρόπο και το λόγο που αισθάνθηκαν ότι κάτι ήταν αστείο. Συζήτηση για τη λειτουργία και την αξία του χιούμορ στην καθημερινή ζωή τους.

Συζήτηση-εξήγηση για τις τεχνικές και τους κώδικες των κόμικς όπως:

- Λειτουργία του τετραγώνου, γραμμική αφήγηση
- Κατανόηση απόδοσης του λόγου (ομιλία=μπαλονάκια, σκέψη=συννεφάκια)
- Γραφιστικές και εικονιστικές συμβάσεις για την απόδοση έντασης φωνής και γενικά συναισθηματικών καταστάσεων
- Συμβάσεις για την απόδοση ήχων
- Δυνατότητα της εικόνας να αφηγηθεί μια ιστορία, ακόμη και χωρίς τη βοήθεια του λόγου.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, κάθε μια από τις οποίες δουλεύει με διαφορετικά κόμικς, και με στόχο να συμπληρώσουν τα «μπαλονάκια» με διάλογο. Έχοντας προηγουμένως αφαιρέσει το διάλογο

από τα μπαλονάκια, δίνουμε σε κάθε ομάδα τα κομμάτια του διαλόγου ανακατεμένα προκειμένου να ψάξουν και να βρουν πώς πρέπει να τοποθετηθούν ώστε να βγαίνει νόημα.

□ Ζητούμε από τις διαφορετικές ομάδες να συνθέσουν ελεύθερα το δικό τους διάλογο και να τον τοποθετήσουν στα μπαλονάκια.

□ Παιχνίδια μετασχηματισμών πάνω στα κόμικς που επεξεργάστηκαν, λ.χ., τροποποίηση των γραφιστικών και εικονιστικών στοιχείων που αποδίδουν τους θορύβους, τα συναισθήματα ή τις σκέψεις, εισαγωγή νέων αντίστοιχων, αντικατάσταση ή προσθήκη νέων τετραγώνων κ.λπ.

Β' Φάση: Διδασκαλία κόμικς σύντομης έκτασης

Δεδομένου του μονοθεματικού, αλλά και γενικότερα του πιο απλού και προσιτού χαρακτήρα τους, τα κόμικς σύντομης έκτασης προσφέρονται ιδιαίτερα προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα εκφραστικά μέσα και τις δυνατότητες του είδους.

B.1 Θεματική ενότητα: Σχολική ζωή

□ Συλλογική ανάγνωση των κόμικς που επιλέξαμε.

□ Συσχέτιση με προσωπικές εμπειρίες (λ.χ. κατά πόσο τα αναπαριστώμενα περιστατικά συνδέονται ή αντιστοιχούν με προσωπικά βιώματα/συναισθήματα).

□ Εντοπισμός των εκφραστικών στοιχείων και αναπαραστατικών συμβάσεων που χρησιμοποιούνται στα συγκεκριμένα κόμικς. Εμπλουτισμός του καταλόγου με παραδείγματα από ορισμένες άλλες χαρακτηριστικές συμβάσεις.

□ Συμπλήρωση των κενών μπαλονιών από τους μαθητές (σε ομάδες δουλεύουν διαφορετικά κόμικς) προκειμένου να λεκτικοποιηθούν οι διάφορες προσωπικές στάσεις/εμπειρίες. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί αρχικά να διεξαχθεί έχοντας ετοιμάσει το διάλογο, τον οποίο πρέπει οι μαθητές να τοποθετήσουν στα μπαλονάκια. Ακολούθως, οι μαθητές προχωρούν να γράψουν το δικό τους διάλογο.

□ Κατασκευή κόμικς με συναφές θέμα. Η δραστηριότητα αυτή προϋποθέτει ότι κάποιοι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν, έστω και στοιχειωδώς. Εναλλακτικά, μπορεί να αξιοποιηθεί σειρά φωτογραφιών που είτε τους δίνει ο εκπαιδευτικός είτε βγάζουν οι ίδιοι οι μαθητές (λ.χ. από σχολική εκδρομή ή ακόμα από δραματοποίηση).

□ Ανάρτηση/έκθεση των προϊόντων των παραπάνω δύο δραστηριοτήτων.

B.2 Θεματική ενότητα: Σχέσεις των παιδιών με ενήλικες /οικογένεια

- Συλλογική ανάγνωση ορισμένων επιλεγμένων κόμικς.
- Συζήτηση και συσχέτιση με προσωπικές εμπειρίες. Βασικοί άξονες εδώ είναι:

- Ο ρόλος του παιδιού στην οικογένεια (λ.χ. υποχρεώσεις και δικαιώματα/απαιτήσεις και προσδοκίες/διαφορές ανάλογα με το φύλο και την ηλικία κ.λπ.) καθώς και η εικόνα των παιδιών για τους ενήλικες και των ενηλίκων για τα παιδιά.
- Τι διαφορές αξιών/συμπεριφορών υπάρχει ανάμεσα στις διαφορετικές γενιές που αντιπροσωπεύονται μέσα στην οικογένειά τους. Τι συνέπειες έχουν αυτές στην οικογενειακή ζωή;
- Να συμπληρώσουμε τα «μπαλονάκια» με διάλογο: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, κάθε μια από τις οποίες δουλεύει με διαφορετικά κόμικς. Έχοντας προηγουμένως αφαιρέσει το διάλογο από τα μπαλονάκια, δίνουμε σε κάθε ομάδα τα κομμάτια του διαλόγου ανακατεμένα προκειμένου να ψάξουν και να βρουν πώς πρέπει να τοποθετηθούν ώστε να βγαίνει νόημα.

Ζητούμε από τις διαφορετικές ομάδες να συνθέσουν ελεύθερα το δικό τους διάλογο και να τον τοποθετήσουν στα μπαλονάκια.

Ζητούμε από τα παιδιά να γράψουν ένα γράμμα σε ένα φίλο τους όπου θα καταγράφουν τις σκέψεις τους για διάφορα θέματα που παρουσιάστηκαν, όπως:

- Τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους ως παιδιά
- Τις σχέσεις τους με τα ενήλικα μέλη της οικογένειάς τους
- Τι τους ενοχλεί σχετικά με τη θέση και τη ζωή των παιδιών στην κοινωνία μας;
- Τι προτείνουν ώστε να βελτιωθεί η θέση και η ζωή των παιδιών στην κοινωνία μας;

Ζητούμε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ή να πραγματοποιήσουν με κολάζ φωτογραφιών ένα δικό τους κόμικ με θέματα σχετικά με τα παραπάνω.

Γ' Φάση: Διδασκαλία κόμικς μεγάλης έκτασης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εδώ έχουμε να κάνουμε με κείμενα που:

α. Είναι πιο απαιτητικά από γλωσσική άποψη (αρκετά ευρύ γλωσσικό ρεπερτόριο, χρήση αφηγηματικού λόγου).

β. Αξιοποιούν μεγάλη ποικιλία εικονικών εκφραστικών μέσων (λ.χ. ποικιλία οπτικών γωνιών και πλάνων).

γ. Περιλαμβάνουν όλα τα χαρακτηριστικά των εκτενών αφηγημάτων (αναπτυγμένα και σύνθετα πλοκή/ολοκληρωμένοι χαρακτήρες/χρονολογικές συντεταγμένες κ.λπ.)

δ. Παράλληλα με το οποιοδήποτε κεντρικό θέμα τους θίγουν μια ποικιλία θεμάτων.

Γ.1 Φρουτοπία, Το πρώτο ταξίδι του Πίκου Απίκου στη θρυλική Φρουτοπία, Το μυστικό μονοπάτι (κείμενο Ευγένιου Τριβιζά, σκίτσο Νίκου Μαρουλάκη)

Γενικά

Πρόκειται για μια από τις πιο διάσημες, εξαιτίας της τηλεοπτικής της μεταφοράς, δημιουργίες του Ευγένιου Τριβιζά. Αφορά τις περιπέτειες του δημοσιογράφου Πίκου Απίκου σε μια φανταστική χώρα, τη Φρουτοπία, όπου οι κάτοικοί της, τα φρούτα, μην αντέχοντας την εκμετάλλευση των μανάβηδων, ξεσηκώνονται και καταλαμβάνουν την εξουσία. Οι μανάβηδες προσπαθούν ν' ανακτήσουν τον έλεγχο της κατάστασης και... η περιπέτεια αρχίζει. Οι δημιουργοί του κόμικ καταθέτουν μια εικονογραφημένη ιστορία που διαθέτει στοιχεία ελκυστικά σε παιδιά (χιούμορ, περιπέτεια, μυστήριο, αγωνία) προσφέροντας, ταυτόχρονα, την εικόνα μιας κοινωνίας που θυμίζει πολύ την κοινωνία που βιώνουμε καθημερινά. Μια κοινωνία που διαθέτει αρνητικά και θετικά, ήρωες και προδότες, χαρές, πάθη, αγωνίες και μίση. Επιλέγοντας τη φόρμα του παραμυθιού αλλά και της παρωδίας, οι δημιουργοί κατορθώνουν να προσεγγίσουν με εύληπτο τρόπο τις νεαρές ηλικίες και με απλότητα να παρουσιάσουν, να θίξουν και να καυτηριάσουν τρωτά της «πραγματικής» κοινωνίας. Το κόμικ που προτείνουμε είναι το πέμπτο και καταληκτικό της πρώτης περιπέτειας του Πίκου Απίκου στη Φρουτοπία. Αυτό σημαίνει πως για την παρακολούθησή του είναι απαραίτητη η γνώση των περιστατικών που έλαβαν χώρα στους τέσσερις προηγούμενους τόμους της σειράς. Ο εκπαιδευτικός, ακόμη και αν δεν τα έχει στη διάθεσή του, μπορεί να καλύψει τα κενά που θα δημιουργηθούν κατά την επεξεργασία του με βάση την περίληψη των προηγούμενων που βρίσκεται στην πέμπτη σελίδα του συγκεκριμένου τόμου.

Δραστηριότητες

□ Ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίσουν τα διαφορετικά φρούτα-χαρακτήρες. Ποια είναι τα αγαπημένα τους φρούτα; Πώς συνδέονται τα χαρακτηριστικά των φρούτων με το χαρακτήρα των ηρώων;

□ Συζήτηση γύρω από τα βασικά θέματα που θίγονται στο κόμικ, όπως:

- Αθλητισμός και συμπεριφορά μέσα στους αθλητικούς χώρους (συσχέτιση των διαδραματιζόμενων στην ιστορία με προσωπικές εμπειρίες)
- Δικαστήρια, ποινές, τρόποι τιμωρίας
- Ο ρόλος των δημοσιογράφων στην έρευνα και αποκάλυψη ζητημάτων δημοσίου ενδιαφέροντος και συμφέροντος.

□ Οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα άρθρο σε μια εφημερίδα σχετικό με την περιπέτεια που έζησαν στη *Φρουτοπία*.

□ Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ένα φρούτο-χαρακτήρα (είτε υπάρχει στο κόμικ είτε της επινοήσής τους) και να γράψουν ημερολόγιο για την καθημερινή ζωή του στη *Φρουτοπία*.

□ Συλλογικό project με θέμα: «Η Παιδοτοπία».

Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τη ζωή σε μια χώρα όπου την εξουσία την έχουν τα παιδιά. Τι κοινό και τι διαφορετικό θα έκαναν σε αυτή συγκριτικά με τις σημερινές χώρες όπου την εξουσία την έχουν οι ενήλικες.

Γ.2 Οι Περιπέτειες του Τομ Σώγιερ

Γενικά

Πρόκειται για μια κλασική ιστορία για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, η οποία εξακολουθεί να συγκινεί εξαιτίας του διαχρονικού χαρακτήρα των θεμάτων που περιλαμβάνει: αμφισβήτηση της σχολικής αλλά και της οικογενειακής πειθαρχίας, παιχνίδια και σκανδαλιές, φιλίες και παιδικό έρωτες, περιπέτεια και φαντασία. Χωρίς μελοδραματισμούς, αλλά με συγκινήσεις και αγωνία, με χιούμορ και με τρυφερότητα, οι βασικοί άξονες του κειμένου αφορούν:

- α. Την αντιπαράθεση του κόσμου των ενηλίκων και των ανηλίκων.
- β. Τις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και της ενηλικίωσης.

γ. Τις κλασικές ηθικές αντιπαραθέσεις δίκαιου/άδικου, καλού/κακού.

Ο Τομ Σώγιερ είναι ένα είδος παιδικού αντιήρωα: ταυτόχρονα προβληματικός, απρόβλεπτος και απείθαρχος, διαθέτει έναν προσωπικό ηθικό κώδικα και αρετές που, ενώ τον βάζουν σε περιπέτειες, τελικά τον αναδεικνύουν σε ήρωα της κοινότητας, κερδίζοντας την εκτίμηση των συνομήλικών του και των ενήλικων. Με τη φιγούρα του Τομ Σώγιερ, όπως άλλωστε και με αυτή του στενού φίλου και συνεργού του, του Χωκ Φιν, ο Μαρκ Τουέιν σκιαγραφεί μια ρουσώϊκή αντίληψη για την παιδικότητα: μια εγγενώς καλοήθης και ευγενική παιδική φύση, που διαπαιδαγωγείται «φυσικά» μέσα στη Φύση, και η οποία αντιδιαστέλλεται στις μικρόψυχες και υποκριτικές συμβατικότητες του κόσμου των ενήλικων, στον οποίο δίνει ουσιαστικά μαθήματα αρετής και ηθικής.

Δραστηριότητες

□ Συλλογική συζήτηση για τη σχολική ζωή: πώς αναπαρίσταται η σχολική ζωή στο αφήγημα; Ποιες είναι οι βασικές διαφορές και ομοιότητες του σχολείου με το σημερινό;

- Συγκέντρωση εικόνων και αφηγήσεων (από γονείς/παππούδες), για το σχολείο στο παρελθόν.
- Σύγκριση και αντιπαραθεση των παραπάνω, εστιάζοντας σε θέματα όπως οι τιμωρίες, η πειθαρχία, τα βιβλία, η βαθμολόγηση, ο τρόπος επικοινωνίας καθηγητή/μαθητή κ.λπ.

□ Με αφορμή τα σχετικά χωρία από το κόμικ, συζήτηση για το θέμα «υποσχέσεις»: πρέπει να τις κρατούμε; Υπάρχουν περιπτώσεις που πρέπει να τις αθετούμε; (λ.χ. η δικαιοσύνη υψηλότερη αξία από την τήρηση μιας φιλικής υπόσχεσης). Συγκρότηση καταλόγου με διαφορετικά είδη υποσχέσεων (μεταξύ φίλων, παιδιών/γονέων, μαθητών/καθηγητών, εμπόρων/επαγγελματιών) και προσπάθεια ιεράρχησής τους. Πόσο σημαντικές είναι οι υποσχέσεις στη ζωή μας;

□ Με αφορμή τα σχετικά χωρία από το κόμικ, εστίαση στο ζήτημα του θησαυρού: η απόκτησή του με κάθε μέσο και οι συνέπειές της έναντι της απόκτησής του από τους δύο φίλους και ο τρόπος που αποφασίζουν να τον διαχειριστούν.

□ Συλλογικό project με θέμα: το σχολείο στο μέλλον.

Οι μαθητές συγκεντρώνουν ιδέες, εικόνες και προτάσεις σχετικά με το πώς θα ήθελαν να γίνει το σχολείο στο μέλλον.

Γ.3 Ο πόλεμος του παγωτού βατόμουρου. Ένα κόμικ για τους νέους σε μια Ευρώπη ειρηνική χωρίς σύνορα

Γενικά

Η προοπτική της ευρωπαϊκής ενοποίησης φαντάζει μια πρόκληση για τη σημερινή κοινωνία. Τα κυρίαρχα κράτη της ηπείρου μας συντονίζουν τις προσπάθειές τους για μια ειρηνική και ουσιαστική συνύπαρξη στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Και ενώ σε επίπεδο ηγετικό συντελούνται σημαντικές διεργασίες που διαμορφώνουν την καθημερινότητα και το μέλλον μας, παρατηρείται ένα έλλειμμα πληροφόρησης και γνώσης αυτών των αλλαγών.

Η σημερινή γενιά των μαθητών είναι η πρώτη που τις βιώνει, όπως για παράδειγμα την καθιέρωση του κοινού νομίσματος, την κατάργηση των διαβατηρίων και των ελέγχων στα σύνορα ή την ύπαρξη διακρατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η εικόνα, όμως, που έχει για τα παραπάνω παραμένει συγκεχυμένη. Ειδικά για τα παιδιά της μειονότητας, τα οποία αντιμετωπίζουν πρόβλημα ομαλής και ισότιμης ένταξης στην ελληνική κοινωνία.

Το κόμικ *Ο πόλεμος του παγωτού βατόμουρου* παρέχει πλούσιο ενημερωτικό υλικό για την κοινωνία που οικοδομείται στην Ευρώπη, παράλληλα όμως θίγει και αρκετά ζητήματα που ενδιαφέρουν την εφηβική ηλικία. Η ιστορία που διηγείται κρατά τη μορφή της περιπέτειας, ενώ το εύρημα του ταξιδιού στο χρόνο τού προσδίδει ένα έντονο παραμυθικό στοιχείο, όπου οι μάγοι και τα φίλτρα συνδυάζονται με την τεχνολογία και τους υπολογιστές.

Δραστηριότητες

□ Συζήτηση γύρω από τα βασικά θέματα που θίγονται στο κόμικ, επιχειρώντας συσχέτιση με τις προσωπικές τους εμπειρίες, όπως:

- Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το Διαδίκτυο.
- Οι διαφορετικές γλώσσες και οι συνεπαγόμενες παρεξηγήσεις.
- Τα διαφορετικά νομίσματα.
- Οι πόλεμοι και οι διενέξεις. Η ειρήνη και η φιλία των λαών.
- Οι δημοκρατικοί θεσμοί.
- Οι σημαίες και τα σύμβολα των κρατών.
- Η ισότητα των ανθρώπων και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητάς τους.
- Η γνώση ξένων γλωσσών και οι συνέπειές της.

- Τα σύνορα κρατών, νομών, δήμων και η σημασία τους.
- Συγκέντρωση στοιχείων/πληροφοριών/αντικειμένων που αφορούν ζητήματα όπως:
 - Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρώπη χωρίς σύνορα. Τι υπήρχε; Τι ισχύει; Ποιες προοπτικές υπάρχουν;
 - Ευρώπη με κοινό νόμισμα. Τι υπήρχε; Τι ισχύει;
 - Πόλεμοι και συνέπειές τους.
- Ζητείται να γράψουν μια σελίδα στο ημερολόγιό τους ή ένα γράμμα σε ένα φίλο τους όπου θα διηγούνται υποδυόμενοι ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας την περιπέτεια που βίωσαν.
- Συλλογικό project: Ο κάθε μαθητής πρέπει να βρει δύο εικόνες για την Ευρώπη: η μία να συνοψίζει την Ευρώπη του χθες και η άλλη την Ευρώπη του αύριο. Ακολουθεί αιτιολόγηση, σύγκριση και αντιπαράθεση των επιλογών που έγιναν. Εάν έχει συγκεντρωθεί ενδιαφέρον υλικό, μπορεί να γίνει κολάζ με τις δύο κατηγορίες εικόνων και παρουσίασή του σε κατάλληλο χώρο στο σχολείο.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

- Κολιοδήμος, Δήμος (επιμ.) (1982). *Τα Κόμικς*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Μαρτινίδης, Πέτρος (1990). *Κόμικς: Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογραφήγησης*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.
- Sabin, Roger (1998). *Κόμικς: Ιστορία μιας σχεδόν τέχνης*. Αθήνα: Τερζόπουλος.

ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΩΝ ΚΟΜΙΚΣ

A. Ορισμός και ιδιαιτερότητες

A.1

Ως *κόμικς* μπορούμε να ορίσουμε την τέχνη της αφήγησης ιστοριών με διαδοχή σχεδιασμένων εικόνων στην τυπογραφική επιφάνεια. Ο όρος αποτελεί αντιδάνειο, καθώς ο αγγλικός όρος *comics* που αποδίδουμε ως *κόμικς*, βασίζεται στην ελληνική λέξη *κωμικός-κωμωδία*. Για την ελληνική απόδοση του όρου έχει προταθεί η λέξη *εικονογραφήγημα*, που υποδεικνύει τις δύο τέχνες από τη σύνθεση των οποίων προέρχεται η τέχνη των *κόμικς*, δηλαδή η λογοτεχνία και η ζωγραφική. Τα *κόμικς* διαφοροποιούνται τόσο από τα λογοτεχνικά είδη, καθώς τα τελευταία δεν χρησιμοποιούν εικόνες, όσο και από τα ζωγραφικά, στα οποία δεν γίνεται χρήση του λόγου (ή τουλάχιστον στην έκταση που γίνεται στα *κόμικς*). Διαφοροποιούνται επίσης από τα πιο συγγενικά τους είδη, όπως οι γελοιογραφίες (λόγω της στασιμότητας της αφήγησης που εμπεριέχεται σε αυτές), τα φωτορομάντζα (όπου δεσπόζει η χρήση φωτογραφιών) ή, τέλος, τα κινούμενα σχέδια (όπου υπεισέρχεται και η κινηματογραφική τέχνη).

A.2 Βασικά χαρακτηριστικά των *κόμικς*

Για αρκετό καιρό μετά την πρώτη τους εμφάνιση, στα τέλη του 19ου αιώνα, τα *κόμικς* έχουν κυρίως περιοδική εμφάνιση, π.χ., σε εβδομαδιαία ή μηνιαία περιοδικά ή και σε εφημερίδες. Αυτός ο χαρακτηριστικός τρόπος εμφάνισής τους συνεχίζεται έως και σήμερα. Παράλληλα, ωστόσο, πολλά *κόμικς* κυκλοφορούν και σε αυτόνομες εκδόσεις, με τη μορφή άλμπουμ που περιέχουν μία ή και περισσότερες ιστορίες.

Όπως και κάθε άλλο είδος αφηγήματος που έχει περιοδική εμφάνιση (λ.χ. οι σειρές ή τα σίριαλ στην τηλεόραση) τα *κόμικς* αυτής της κατηγορίας έχουν λίγο πολύ σταθερούς ήρωες, ο χαρακτήρας, οι ιδιότητες και η συμπεριφορά των οποίων είναι γνωστή στους αναγνώστες. Το σταθερό αυτό ρεπερτόριο ηρώων και χαρακτήρων διευκολύνει την κατανόηση, καθώς εκεί που εστιάζει την προσοχή του ο αναγνώστης είναι στον τρόπο με τον οποίο ο οικείος και αγαπητός του ήρωας θα αντεπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε φορά. Η συγγένεια σε αυτό το σημείο των *κόμικς* με τις τηλεοπτικές ή κινηματογραφικές σειρές εξηγεί την ευκολία με την οποία ήρωες *κόμικς* μεταφέρονται στη μεγάλη οθόνη, αλλά και ήρωες επιτυχημένων ταινιών μεταπλάθονται σε *κόμικς*.

Η ύπαρξη ενός σταθερού ρεπερτόριου ηρώων, από την άλλη, επιτρέπει σε κάθε αναγνώστη να έχει κάποιες ξεχωριστές προτιμήσεις ή αντιπάθειες. Μεταξύ των αναγνωστών της *Μαφάλντα*, για παράδειγμα, υπάρχουν φανατικοί του Φελίπε, του Νάντο, του Μανολίτο ή του Μιγκουελίτο, καθώς όλοι τους διακρίνονται για τους ιδιαίτερους χαρακτήρες τους. Οι επιλογές των αναγνωστών δεν είναι πάντα προς τον κεντρικό ήρωα. Στη γνωστή σειρά του Αστερίξ, ο πιο αγαπητός ήρωας των παιδιών είναι ο σύντροφος του κεντρικού ήρωα, ο Οβελίξ, και όχι ο *Αστερίξ*, που δίνει μάλιστα και το όνομά του στη σειρά.

Τα κόμικς χρησιμοποιούν ένα μεγάλο αριθμό εκφραστικών και αφηγηματικών συμβάσεων οι οποίες επιτρέπουν στα ακίνητα *καρέ* να αναπαρασταίνουν μια απέραντη ποικιλία καταστάσεων, σχέσεων και συναισθημάτων. Ο χώρος μέσα και ανάμεσα στα καρέ γίνεται έτσι εξαιρετικά δυναμικός, απαιτώντας και προσκαλώντας την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη.

B. Σχέση λόγου και εικόνας

Η σχέση λόγου και εικόνας στα κόμικς είναι καθοριστική. Είναι μια σχέση συνοίκησης και συλλειτουργίας. Τα εικονογραφηγήματα βασίζονται σ' ένα ειδικά προετοιμασμένο *σενάριο*, όπως ακριβώς και οι κινηματογραφικές ταινίες.

Όπως, επίσης, δεν υπάρχει κάποιος αυστηρός κανόνας για την αναλογία *διαλόγου*, *αφήγησης* και *σιωπηρών πλάνων* σε μια κινηματογραφική ταινία, έτσι δεν υπάρχει κάποιος κανόνας για τη σχέση λόγου και εικόνας στα κόμικς. Γενικά, ωστόσο, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως:

□ Μέχρι τη δεκαετία του '60 τα κείμενα είναι πυκνότερα. Από το χρονικό αυτό σημείο και έπειτα, παράλληλα με την εδραίωση της τηλεόρασης και την εξοκείωση του πληθυσμού με εικονικές αφηγήσεις, το κείμενο τείνει να περιορίζεται και το μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης διεκπεραιώνεται από τις ίδιες τις εικόνες.

□ Η ίδια η τεχνοτροπία του σχεδίου καθορίζει σε ένα βαθμό την αναλογία λόγου/εικόνας. Όσο πιο ρεαλιστικός είναι ο τρόπος εικονογράφησης τόσο σημαντικότερη είναι και η παρουσία του λόγου. Από την άλλη, όσο περισσότερο το σχέδιο γίνεται αφηρημένο και πλησιάζει την καρικατούρα, εγκαταλείποντας την αληθοφάνεια στην αναπαράσταση του περιβάλλοντος, περιορίζεται και ο ρόλος του διαλόγου και του αφηγηματικού λόγου.

Σε κάθε περίπτωση, ο δημιουργός είναι αυτός που αποφασίζει την

αναλογία λόγου και εικόνας, σύμφωνα με τις εκφραστικές ανάγκες και επιλογές του. Η ολιγολογία ή η πολυλογία ενός κόμικ δεν είναι εξ ορισμού ούτε πλεονέκτημα, ούτε μειονέκτημα. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο λόγος εκλείπει εντελώς, άλλες όπου συναντούμε μόνο διάλογο, ενώ σε άλλες κυριαρχεί ο αφηγηματικός λόγος, σε βάρος και αυτού του διαλόγου.

Γ. Αφηγηματική μονάδα των κόμικς

Το *καρέ*, το τετράγωνο ή ορθογώνιο πλαίσιο, αποτελεί τη στοιχειώδη αφηγηματική μονάδα των κόμικς. Η έκταση, το μέγεθος, ακόμη και το σχήμα του ποικίλλουν. Όμως, ακόμη και για στρογγυλά πλαίσια ή για ακανόνιστου σχήματος πλαίσια χρησιμοποιούμε πάλι την ίδια ονομασία. Κατά κανόνα, η σελίδα είναι χωρισμένη σε τρεις ή τέσσερις λωρίδες και σε κάθε λωρίδα εμφανίζονται τρία ή τέσσερα καρέ, σαφώς διακεκριμένα με μία γραμμή από τα διπλανά τους. Σε μια σελίδα, συνεπώς, συναντάμε συνήθως από 9 έως 16 καρέ. Στις μέρες μας, πολλοί δημιουργοί κόμικς προτείνουν πιο παράδοξους τεμαχισμούς της σελίδας, δίνοντας έτσι μια ποικιλία μορφών. Σε κάθε περίπτωση, το καρέ στα κόμικς είναι ό,τι και ο σκηνικός χώρος στις θεατρικές παραστάσεις, ό,τι και η οθόνη στον κινηματογράφο. Μέσα σε αυτό διαδραματίζεται η δράση, ενώ η δυνατότητα προσαρμογής του μεγέθους του επιτρέπει στον καλλιτέχνη να εκφράσει και να απεικονίσει με μεγαλύτερη ευχέρεια όσα επιδιώκει. Είναι αυτονόητο πως το μέγεθος του καρέ τείνει να είναι ανάλογο με τη σημασία του στα πλαίσια της αφήγησης της ιστορίας.

Τα κόμικς διαβάζονται καθώς προχωρούμε από το αριστερό προς το δεξιό καρέ και από το επάνω μέρος της σελίδας προς το κάτω. Στις περιπτώσεις όπου αυτή η σύμβαση δεν ακολουθείται, και προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση του αναγνώστη, ο δημιουργός συνήθως τοποθετεί βελάκια για να καθοδηγήσει την ανάγνωση.

Το κάθε καρέ διαθέτει μια αυτονομία. Η εμφάνιση και η κίνηση των ηρώων μέσα σε κάθε καρέ παρουσιάζεται συνήθως με τρόπο ανάλογο με αυτόν της εμφάνισης και της κίνησης των πρωταγωνιστών στην αρχαία τραγωδία: οι ήρωες εμφανίζονται συνήθως από το επάνω αριστερό μέρος της εικόνας (σκηνής), όταν έρχονται στο σκηνικό χώρο, ενώ η απομάκρυνσή τους συνήθως γίνεται από το κάτω δεξιό μέρος της εικόνας (σκηνής).

Δ. Συμβάσεις

Όπως κάθε τέχνη, έτσι και τα κόμικς βασίζονται σε μια σειρά από συμβάσεις, η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη για την κατανόησή τους.

Δ.1 Ηχητικοί κώδικες

Το κείμενο-λόγος εισέρχεται στα καρέ από τρεις, κυρίως, διόδους: *Τη φωνή του αφηγητή, τις φωνές των ηρώων και τους ήχους του περιβάλλοντος*. Συγκεκριμένα:

Δ.1.α. *Η φωνή του αφηγητή* περιορίζεται, κατά κανόνα, σε ξεχωριστά πλαίσια σε κάποια άκρη των καρέ. Η γενική τάση είναι να αποδίδεται με κεφαλαία γράμματα. Με τον τρόπο αυτό αποδίδεται η αντικειμενικότητα και η απόσταση του αφηγητή από τα διαδραματιζόμενα και τους χαρακτήρες. Είναι μια απόσταση που ενίοτε αξιοποιείται, όπως ακριβώς και στη λογοτεχνία, για τη δημιουργία μιας ειρωνικής σχέσης μεταξύ του αφηγητή και των διαδραματιζομένων.

Δ.1.β. *Οι φωνές των ηρώων* εκφέρονται συνήθως μέσα σε *μπαλονάκια* με μυτερές απολήξεις που δείχνουν ποιος μιλά κάθε φορά. Το μέγεθος των γραμμάτων υπαγορεύεται από την ένταση της φωνής των ηρώων. Έτσι το μάτι μας «ακούει» τον τόνο της φωνής τους. Π.χ. μικρά ή πολύ μικρά γράμματα σημαίνουν ψιθύρισμα, ενώ έντονα τονισμένα γράμματα παραπέμπουν σε βροντερή φωνή. Η εσωτερική φωνή των ηρώων, η σκέψη τους, αποδίδεται με μπαλονάκια που η απόληξή τους σχηματίζεται με μικρά κυκλάκια στη σειρά (*συννεφάκια*).

Η χροιά των φωνών αποδίδεται με εξεικονίσεις λογοτεχνικών μεταφορών. Π.χ.

Λόγος καλοσυνάτος ~ παρουσία λουλουδιών μέσα στο μπαλονάκι.

Λόγος μελωδικός ~ απεικόνιση πενταγράμμου με νότες.

Λόγος οργισμένος ~ απόδοση με αστραπές, νεκροκεφαλές, γροθιές, αγκυλωτούς σταυρούς...

Λόγος υβριστικός ~ απόδοση με κείμενο γεμάτο μουτζούρες και ρητή, συνήθως, αναγραφή της λέξης λογοκρισία.

Διαπιστώνεται, ακόμη, ευρηματικότητα στην απόδοση ξενικής προφοράς των ηρώων: Στον Αστερίξ, για παράδειγμα, οι Αιγύπτιοι μιλούν με ψευδο-ιερογλυφικά, οι Γερμανοί εκφράζονται με λέξεις γραμμένες σε γοθτικούς χαρακτήρες κ.ο.κ.

Δ.1.γ. *Οι ήχοι του περιβάλλοντος* συμπληρώνουν το σιωπηρό πανδαιμόνιο της εικόνας. Αποτυπώνονται πάνω στα ίδια τα σκίτσα. Χρησιμοποιούν την τεχνική της ηχητικής καταγραφής (ηχοποιητικές λέξεις). Π.χ.

Τσαφ-τσουφ = τρένο που ταξιδεύει.

Ζζιπ = ήχος βέλους που διασχίζει τον αέρα.

□ Γκαπ = χτύπημα στον τοίχο.

Διαπιστώνεται μια τάση εξευγενισμού του τρόπου απόδοσης των ήχων. Π.χ. το ροχαλπτό αποδίδεται με ένα πριόνι που κόβει ένα ξύλο, δύο ερωτευμένοι που φιλιούνται ακούνε καμπανάκια και πουλάκια να τιτιβίζουν. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιείται η φαντασία του αναγνώστη, καθώς ο τελευταίος καλείται να συμπληρώσει και να ανακαλέσει από τη μνήμη του τους ήχους που καταγράφονται στην εικόνα.

Δ.2 Οπτικοί κώδικες

Οι ηχητικοί κώδικες που παρουσιάστηκαν ζωντανεύουν ηχητικά τη σιωπή των σελίδων. Κατ' ανάλογο τρόπο, οι οπτικοί κώδικες ζωντανεύουν την κίνηση μέσα στην ακινησία των εικόνων. Και εδώ καταγράφονται τρεις, κυρίως, δίοδοι. Συγκεκριμένα:

Δ.2.α. Σχέσεις προσώπων και αντικειμένων κατά τη διευθέτησή τους μέσα στο ίδιο καρέ

Υπάρχουν πολλά τεχνάσματα για την απόδοση της κίνησης εντός ενός καρέ. Συνήθως τα πολύ μικρά καρέ προσφέρονται για την απόδοση ακίνητων πλάνων ή *gros plans*, ενώ τα μεγαλύτερα επιτρέπουν μια ποικιλία δυνατοτήτων. Έτσι αποδίδονται με εικονικό τρόπο φραστικά σχήματα και λογοτεχνικές μεταφορές: *Έγινε καπνός, έφυγε σαν βολίδα* και ο ήρωας γίνεται κυριολεκτικά καπνός και μετασχηματίζεται σε βολίδα. Με τον ίδιο τρόπο παρατηρούμε ήρωες να γίνονται χαλκομανία, ταπετσαρία κ.ο.κ. Χαρακτηριστική φιγούρα ο Λούκυ Λουκ, ο ήρωας που σύμφωνα με τους δημιουργούς του πυροβολεί πιο γρήγορα από τη σκιά του, όταν απεικονίζεται να πυροβολεί, η σκιά του στον απέναντι τοίχο βρίσκεται σε στάση αναμονής.

Άλλο εύρημα είναι η χάραξη μιας τροχιάς δίπλα ή πίσω από τα κινούμενα αντικείμενα έτσι ώστε ο αναγνώστης να γνωρίζει την πορεία που ακολουθεί ένα αντικείμενο στην κίνησή του. Η απόδοση ενός ταξιδιού γίνεται συνήθως με την παράθεση ενός χάρτη πάνω στον οποίο είναι σχεδιασμένο το μεταφορικό μέσο με το οποίο κινούνται οι ήρωες, αλλά και η πορεία που ακολουθεί το μέσο αυτό, η οποία και δηλώνεται με βελάκια που ξεκινούν από την αφετηρία και καταλήγουν στον προορισμό των ηρώων. Κάποιες φορές το πρόσωπο-ήρωας που εγκαταλείπει το χώρο ξεφεύγει από τα πλαίσια του καρέ και η απεικόνισή του συνεχίζεται στο επόμενο καρέ ή στο περιθώριο της σελίδας. Με τον τρόπο αυτό σπάει η φόρμα, καθώς παραβιάζεται η στατικότητα της εικόνας.

Δ.2.β. Σχέσεις γειτονικών καρέ κατά την οργάνωση της σελίδας

Η δίοδος αυτή βασίζεται στην απλή σύμβαση της φοράς της ανάγνωσης. Κάθε συγκεκριμένο καρέ αντιστοιχεί σε ένα «τώρα», ενώ κάθε πλαίσιο δεξιά ή κάτω αντιστοιχεί σε ένα «μετά». Το καρέ πάνω ή αριστερά μας παραπέμπει σε ένα «πριν». Το πόσο γρήγορα κινούνται τα πρόσωπα από το ένα στο άλλο καρέ είναι ζήτημα συγκεκριμένων κωδικοποιήσεων. Συνήθως, τα καρέ χωρίζονται με ένα λευκό διάστημα, το οποίο διαβάζεται ως παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος.

Εάν, όμως, η διαδοχή είναι ακαριαία τότε εκφράζεται και στο χώρο. Έτσι καταργούνται τα λευκά διαστήματα, οπότε έχουμε μια λωρίδα τεμαχισμένη με κατακόρυφες γραμμές ή κανονικά καρέ που συμπληρώνουν μια ενιαία εικόνα χώρου μέσα στην οποία βλέπουμε να κινούνται τα ίδια πρόσωπα ή πολύ μικρά καρέ όπου βλέπουμε διαδοχικά να παρουσιάζεται εναλλάξ το δρων πρόσωπο και το άμεσο αποτέλεσμα της δράσης του. Π.χ., χέρι που πυροβολεί κατ' επανάληψη και νομίσματα να τρυπιούνται το ένα μετά το άλλο.

Οριακά μπορούμε να εντοπίσουμε την πλήρη κατάργηση των καρέ και την εμφάνιση μιας ολοσέλιδης εικόνας όπου σε ενιαία σύνθεση μπορούν να αποδοθούν οι διαδοχικές φάσεις μιας μάχης, για παράδειγμα. Όταν η αφήγηση είναι ανάδρομη, έχουμε δηλαδή την κινηματογραφική τεχνική του flash-back, τότε συνήθως οι γραμμές του καρέ είναι καμπυλωτές.

Δ.2.γ. Σχέση κάθε παραστατικού τμήματος με την όλη ανάπτυξη της πλοκής

Όλες αυτές οι σημάνσεις βρίσκουν το νόημά τους μέσα στο σύνολο της αφηγούμενης ιστορίας και εξαρτώνται από τις προθέσεις του δημιουργού. Η κίνηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά συστατικό μιας συνολικής αφηγηματικής ροής. Εξυπηρετούν αισθητικούς σκοπούς, καθώς επιβραδύνουν ή επιταχύνουν την εξέλιξη της αφήγησης.

Δ.3 Ψυχολογικοί κώδικες

Οι εντυπώσεις των ήχων και των κινήσεων στα κόμικς στηρίζονται στις συμβάσεις που αναφέραμε· αποκτούν, όμως, νόημα χάρη στην ανάπτυξη της πλοκής, τη δραματική ένταση, το ψυχολογικό βάθος των χαρακτήρων και την προσήλωση του αναγνώστη.

Ο συναισθηματικός τονισμός και το ψυχολογικό βάθος των χαρακτήρων αποδίδεται με: α) την οπτική γωνία σκόπευσης, και β) την ταυτότητα της ματιάς που τους παρουσιάζει. Οι τρόποι αυτοί αναπτύχθη-

καν παράλληλα με την ανάπτυξη της κινηματογραφικής τέχνης. Η χρήση τους προσφέρει ιδιαίτερη συγκινησιακή δύναμη στα κόμικς.

Δ.3.α. Οπτική γωνία

Η οπτική γωνία μεταβάλλεται ανάλογα με την ανάπτυξη της πλοκής. Μια αρχική ουδέτερη παρουσίαση του ήρωα γίνεται από το ύψος του όρθιου ανθρώπου. Έτσι αποδίδονται επίσης σκηνές γαλήνης ή ανάπαυλας μεταξύ κορυφώσεων δράσης. Όταν η ένταση αυξάνει και γίνεται πιο απειλητική, αυξάνει και το ύψος, με αποτέλεσμα ο ήρωας να φαίνεται μικρότερος. Με τον τρόπο αυτό και ο αναγνώστης απομακρύνεται από τους κινδύνους, αφού τους κοιτάζει αφ' υψηλού, αλλά εκφράζεται και η ασφυκτική θέση του χαρακτήρα-ήρωα. Η παρουσίαση, για παράδειγμα, ενός φυλακισμένου στο κελί του γίνεται συνήθως από κατακόρυφη θέση.

Η σκόπευση από χαμηλά εντείνει τη δραματική ένταση και δίνει υπεροχή και ανωτερότητα στα εικονιζόμενα. Χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη θριαμβευτική έκβαση των δοκιμασιών του ήρωα ή την επιτυχή κατάληξη των περιπετειών του. Ο ήρωας φαντάζει μεγαλύτερος στα μάτια του αναγνώστη, αφού η εστίαση γίνεται από χαμηλό επίπεδο.

Δ.3.β. Ταυτότητα ματιάς εικονογραφηγή

Η ματιά παρουσίασης των εικονιζόμενων μπορεί να είναι αυτή του αντικειμενικού παρατηρητή (παντογνώστης αφηγητής), μπορεί και να ταυτίζεται με αυτή των ηρώων (υποκειμενικό βλέμμα). Έτσι ο αναγνώστης βλέπει μέσα από το μάτι του ήρωα ό,τι βλέπει και εκείνος.

Η τεχνική αυτή του υποκειμενικού βλέμματος είναι δανεισμένη από τον κινηματογράφο, και κυρίως από τα θρίλερ, και παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να διακρίνει την ψυχολογική κατάσταση του ήρωα. Όταν με το μάτι του ήρωα βλέπουμε κάτι από ψηλά τότε αντιλαμβανόμαστε πως ο ήρωας εκτιμά μάλλον τις καταστάσεις. Όταν, αντίθετα, ο ήρωας βλέπει κάτι από χαμηλά, τότε μάλλον αισθάνεται κίνδυνο ή απειλή. Η εναλλαγή στις ταυτίσεις των ματιών (βλεμμάτων) διαφοροποιεί και τις σκοπεύσεις της οπτικής γωνίας.

Φυσικά, δεν χρησιμοποιούν όλα τα κόμικς αυτές τις τεχνικές και ούτε επιδιώκουν τις οπτικές και ψυχολογικές ταυτίσεις ηρώων-αναγνωστών που περιγράψαμε. Όσο πλησιάζουμε στη ρεαλιστική εικονογράφηση τόσο η χρήση τους γίνεται πληρέστερη. Αντίθετα, όσο προσεγγίζουμε τη γελοιογραφία και την καρικατούρα τόσο πιο αποστασιοποιημένη παραμένει η σκόπευση.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2η

ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΡΑΓΟΥΔΙ

Μαρία Ζωγραφάκη & Ελένη Χοντολίδου

Εισαγωγή

Μία από τις δραστηριότητες που ενώνουν όλους τους ανθρώπους είναι το τραγούδι. Τα τραγούδια εκφράζουν τα συναισθήματά μας, μας συνοδεύουν στις βασικότερες στιγμές της ζωής μας. Πολλές φορές, τα τραγούδια είναι μελοποιημένη ποίηση. Τις περισσότερες φορές έχουν μέτρο, κάποιες φορές και ομοιοκαταληξία. Πάντοτε όμως έχουν μουσικότητα. Πρόθεση της ενότητας αυτής είναι να γνωρίσουν οι μαθητές μας όσο το δυνατόν πιο όμορφα τραγούδια και μέσα από αυτά να τραβήξουμε το ενδιαφέρον τους για την ποίηση και τη μουσικότητά της.

«Είναι αλήθεια πως η πλειοψηφία των παιδιών δε διαβάζει ποίηση. Αν τα ρωτήσουμε, θα διαπιστώσουμε ότι έχουν κι αυτά την αμφιθυμική σχέση, που έχουν κι οι μεγάλοι, με την ποίηση. Θεωρούν πως πρόκειται για ένα είδος λόγου σίγουρα σημαντικό αλλά δύσκολο, ακατανόητο, κάτι που αφορά λίγους ανθρώπους, γιατί λίγοι μπορούν να το προσπελάσουν. Μ' άλλα λόγια, τα παιδιά μοιάζει να μην έχουν καλή σχέση με την ποίηση. Αν κάνουμε όμως μια βόλτα στα θρανία και επιχειρήσουμε, έστω κι ως λαθραναγνώστες, να διαβάσουμε το περιεχόμενο των ιδιόγραφων κειμένων πάνω στα θρανία, στα εξώφυλλα και στα εσώφυλλα τετραδίων και βιβλίων, θα διαπιστώσουμε ότι εκεί υπάρχει ποίηση: καλή, κακή, μέτρια, όμως υπάρχει. Κι αυτή τη φορά πρόκειται είτε για ποίηση φτιαγμένη από τα ίδια τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να θέσουν προβλήματα και να δώσουν απαντήσεις στα πολλαπλά και συγκεκριμένα ερωτήματά τους για τη ζωή, τον έρωτα, το θάνατο, την προσωπική τους ταυτότητα κ.λπ. είτε για καταγραφή στίχων από διάφορα αγαπημένα τους τραγούδια. Τα παιδιά μπορεί να μη γνωρίζουν αυτό που το σχολείο ορίζει ως ποίηση, αλλά γνωρίζουν μιαν άλλη ποίηση εξίσου υπαρκτή, ζωντανή και πραγματική, την ποίηση των τραγουδιών, που ασυνείδητα διαμορφώνει, σε μεγάλο βαθμό, τη δική τους αντίληψη και τα δικά τους κριτήρια για την ποιητικότητα» (Καπλάνη 2000: 236).

Από την πρώτη κιόλας τάξη του Δημοτικού μέχρι την τελευταία του Λυκείου, η ποίηση υπάρχει στο σχολείο είτε με τη μορφή του τραγουδιού είτε του γραπτού κειμένου που προορίζεται να διαβαστεί στους μαθητές από το δάσκαλο. Τις περισσότερες όμως φορές είναι απωθητική για τους μαθητές και θεωρείται «δύσκολη». Σπανίως βιώνεται από τους μαθητές όπως βιώνονται τα τραγούδια που ακούνε από μόνοι τους. Η επιλογή των ποιημάτων, η διδακτική προσέγγιση και το πλαίσιο διδασκαλίας της ποίησης στο ελληνικό σχολείο δεν ευνοεί την

καλλιέργεια της αγάπης για την ποίηση. Η διδασκαλία της ποίησης στο σχολείο δημιουργεί στα παιδιά προκαταλήψεις και μύθους γι' αυτό το είδος του λόγου, με αποτέλεσμα να γίνεται, με το πέρασμα του καιρού, όλο και λιγότερο ελκυστικό για τα παιδιά. Από την άλλη μεριά, η τάση να διδάσκεται στο σχολείο μόνο η λεγόμενη παιδική ποίηση, με μοναδικό κριτήριο επιλογής των κειμένων την απλή γλώσσα, το μέτρο, την ομοιοκαταληξία αλλά και τα εύκολα θέματα, δημιουργεί επίσης μια μονομερή, κι εντέλει λανθασμένη, αντίληψη στο παιδί για την ποίηση.

Τα παιδιά σπανίως δείχνουν τα ποιήματα που γράφουν και ακόμη σπανιότερα διαβάζουν ποίηση, ενώ ακούνε σε μεγάλο βαθμό τραγούδια. Ενώ η διδασκαλία της ποίησης στο σχολείο (ποίησης του λογοτεχνικού κανόνα) είναι δασκαλοκεντρική, η διδασκαλία αυτής της ενότητας έχει ως επίκεντρο το παιδί και στόχο της την εξοικείωσή του αρχικά με το ρυθμό και με τα παιχνίδια της γλώσσας, που μπορούν να προκαλούν έκπληξη κι ευχαρίστηση. Στο βαθμό που η τάξη μάς το επιτρέπει στοχεύουμε και στην εξοικείωση του παιδιού με τις δυνατότητες της γλώσσας να καταγράφει, με τη συνδρομή της φαντασίας, τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας συμπυκνωμένα κι αφαιρετικά.

Η πρότασή μας ξεκινά από την αφετηρία της απόλαυσης και δεν θέτει αυστηρά διαχωριστικά όρια ανάμεσα στα παιδικά τραγούδια και στα τραγούδια για μεγάλους. Η δράση μας προτείνει στην παρούσα φάση του προγράμματος ένα συγκεκριμένο σώμα τραγουδιών (βλ. περιεχόμενο). Αυτό δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν άλλες δυνατότητες. Η επιλογή αυτή είναι παραδειγματική και έγινε για επιμορφωτικούς σκοπούς. Ειδάλλως, έχει νόημα –όπως θα δούμε παρακάτω– η ανθολογία αυτή να γίνεται από κάθε τάξη με τη συνεργασία εκπαιδευτικού-παιδιών.

Τα τραγούδια που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός για την τάξη του φροντίζει να σχετίζονται με τις εμπειρίες των παιδιών, να είναι ελκυστικά (γλώσσα απλή, κατανοητή), με στίχους που να στέκονται και από μόνοι τους και να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιλέγοντας και προτείνοντας τραγούδια, χρησιμοποιώντας δηλαδή ως γέφυρα τη μουσική, επιδιώκουμε να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές στην ακρόαση τραγουδιών (εάν δεν είναι ήδη ευαισθητοποιημένοι), να τους κάνουμε να κατανοήσουν την πολυμορφία του στιχουργικού/ποιητικού λόγου, να γνωρίσουν ποιήματα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Τα τραγούδια στη φάση αυτή είναι αποκλειστικά σε ελληνικούς στίχους (βλ. εξαίρεση τραγουδιού *Gidiyorum bu sehirden* για συγκεκριμένους

λόγους), είναι εξίσου παραδοσιακά ή νεότροπα, εκθέτουν τους μαθητές σε μια ποικιλία μουσικών γραφών και προσεγγίσεων, φωνών και ειδών μουσικής.

Ο εκπαιδευτικός χτίζει τη μουσική γνώση των μαθητών από τα εύκολα στα δύσκολα τραγούδια (κυρίως από άποψη στίχων). Αρχίζουμε με κείμενα που έχουν ρυθμό και ομοιοκαταληξία και είναι κάπως προβλέψιμη η εξέλιξή τους. Είμαστε πια βέβαιοι μετά από τη συστηματική εργασία του Jerome Bruner πως μπορούμε να διδάξουμε οτιδήποτε σε οποιονδήποτε, αρκεί να αναπροσαρμόζουμε τη διδακτική μας μέθοδο. Οι προσπάθειες του Αμερικανού ποιητή Kenneth Koch, ο οποίος, απορρίπτοντας την παιδική ποίηση των σχολικών ανθολογιών, διδάσκει «υψηλή» ποίηση ενήλικων σε μικρά παιδιά, εντάσσοντάς τη στη διαδικασία του δημιουργικού γραψίματος των μαθητών, μας δίνει το κουράγιο και την τόλμη να συμπεριλάβουμε στη μουσική μας ανθολογία και τραγούδια με «δύσκολους» στίχους. Έτσι φτάνουμε στην ιδέα της δημιουργικής αξιοποίησης των τραγουδιών από την πλευρά των μαθητών μας. Οι μαθητές μας θα κληθούν να γράψουν ποιήματα και να τα ντύσουν με μουσική ή σε υπάρχουσα μουσική να βάλουν δικούς τους ή άλλους στίχους. Η μέθοδος του project εξυπηρετεί πολύ καλά και τη διδασκαλία της ενότητας αυτής.

Ουσιαστικά χρησιμοποιούμε το τραγούδι ως «προξενιτή» για το πέρασμα στην ποίηση. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές μας ανακαλύπτουν ότι οι ποιητές με το έργο τους δεν είναι τόσο μακρινοί και ξένοι, έχουν σχέση με αυτά που ζούμε, με τους έρωτές μας και τις έγνοιες μας, υπάρχουν ανάμεσά μας, γράφουν και κυκλοφορούν συλλογές. Από την άλλη, με την ποικιλία των τραγουδιών που ακούμε (αστεία και ρομαντικά, παιδικά και ερωτικά) ελπίζουμε πως οι μαθητές θα αρχίσουν να εμπιστεύονται περισσότερο το σχολείο τους ως χώρο που θα μπορούσε να «στεγάσει» και την προσωπική τους ανάγκη για έκφραση βιωμάτων και συναισθημάτων.

Μέσα από τη δουλειά μας αυτή γίνεται φανερό επίσης και το ότι τα τραγούδια –ανθεκτικό και πανάρχαιο μουσικό είδος– εκφράζουν μια πολύ πλατιά γκάμα βιωμάτων και καταστάσεων, από τον έρωτα και τον πόνο μέχρι τα πολιτικά προβλήματα της εποχής. Τα τραγούδια ακούγονται από το ραδιόφωνο, την τηλεόραση, τα ιδιωτικά μέσα που έχουμε στα σπίτια μας· ακούγονται ζωντανά στις εκδρομές, στους γάμους, στις κηδείες, στα βαφτίσια, στο μπάνιο, στην κουζίνα, στη σχολική τάξη· οι στίχοι τους είναι γραμμένοι στα θρανία μας.

Είναι επίσης πολύ χρήσιμο να κατανοήσουν οι μαθητές πως τα τραγούδια έχουν έναν πομπό, το συνθέτη και στιχουργό/ποιητή τους, ένα δίαυλο, τη φωνή του τραγουδιστή αλλά και το μέσο διά του οποίου φτάνουν σε μας, ένα μήνυμα, το περιεχόμενό τους δηλαδή, που είναι πολύσημο και, που πολλές φορές, αποκωδικοποιείται με τρόπο καθαρά βιωματικό και, τέλος, τους αποδέκτες τους, δηλαδή εμάς όλους. Στην προσέγγιση των τραγουδιών της ανθολογίας μας θα επιχειρήσουμε να τα εξετάσουμε όλα αυτά με διαφορετική σκόπευση κάθε φορά.

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν αρκετά παραδείγματα «αποτυχημένων» προσπαθειών να μελοποιηθεί η ποίηση. Εν τούτοις, υπάρχουν ευτυχώς αρκετά παραδείγματα εξαιρετικής συνεύρεσης ποιητικής έμπνευσης και μουσικής απόδοσής της, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν το μη επαρκή αναγνώστη να εξοικειωθεί με το είδος. Εδώ θα θέλαμε να αναφερθούμε λίγο πιο αναλυτικά στο «περιβόητο νόημα» των στίχων/ποιημάτων. Νομίζουμε πως είναι σημαντικό να τονιστεί ότι πριμοδοτούμε την αντίληψη της πολυσημίας των κειμένων και θεωρούμε πολύ ουσιαστική λειτουργία την αναζήτηση του νοήματος από την πλευρά των παιδιών, με μεγάλο βαθμό ελευθερίας και συστηματική καθοδήγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η νοηματοδότηση της λογοτεχνίας γενικά, αλλά και της ποίησης ειδικότερα δεν είναι προνόμιο των «ικανών» ή «έξυπνων». Είναι δικαίωμα όλων.

Σκοποθεσία της ενότητας

Η καλλιέργεια και η ενίσχυση της αγάπης των παιδιών για τα τραγούδια.

Η γνωριμία με τα στοιχεία δομής του στίχου, τη σημασία του μέτρου και της ομοιοκαταληξίας.

Η κατανόηση των συνθηκών παραγωγής των τραγουδιών, οι οποίες υπαγορεύουν σε μεγάλο βαθμό την εκάστοτε μορφή και το περιεχόμενό τους.

Η κατανόηση του γεγονότος ότι σε ένα τραγούδι ο ρόλος του ακροατή είναι διαφορετικός από το ρόλο του αναγνώστη που διαβάσει ποίηση και ότι η συμβολή της μουσικής είναι σημαντική στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.

Η καλλιέργεια της αγάπης για την ποίηση.

Η κατανόηση της «ποιητικής γλώσσας».

- Η απομυθοποίηση της «δυσκολίας» της ποίησης.
- Η κατανόηση του ρυθμού και της μουσικότητας της ποίησης.
- Η εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά είδη ποίησης (αφηγηματικής, λυρικής, για παιδιά, για ενήλικους, σοβαρής, σκωπτικής...)
- Η κατανόηση της πολυσημίας του ποιητικού λόγου.
- Η εξοικείωση με τα βασικά στοιχεία των ποιητικών μορφών (στίχος, ρυθμός, μέτρο κ.λπ.)

Δεξιότητες των μαθητών

- Η ακρόαση διάφορων τραγουδιών, αναγνωρίζοντας κάθε φορά τη συμβολή όλων των συντελεστών τους.
- Η επιτοπισμένη ανάγνωση ποιημάτων.
- Η αναγνώριση της «προσωπικής φωνής» στην ποίηση και η έκφραση των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών μέσω του ποιητικού είδους.
- Η ανάπτυξη της αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης για τα ποιήματα/στίχους που διαβάζουν/ακούνε.
- Ο εντοπισμός και η διάκριση των δομικών στοιχείων του ποιητικού λόγου και του στίχου.
- Η καλλιέργεια και χρήση των δομικών στοιχείων του ποιητικού λόγου και του στίχου με σκοπό τη γραφή ποιημάτων και στίχων για τραγούδια.
- Η αναγνώριση των ατομικών ή συλλογικών βιωμάτων που το κάθε είδος επιχειρεί να εκφράσει και η εφαρμογή των γνώσεων που αποκτήθηκαν για την παραγωγή «ραδιοφωνικών εκπομπών», π.χ. εκπομπές για νέους, σατιρικές εκπομπές, ειδησεογραφικές, μουσικά αφιερώματα.

Περιεχόμενο διδασκαλίας

Από την πλουσιότατη ελληνική δισκογραφία διαλέξαμε με υποκειμενικά κριτήρια (γιατί η ανθολόγηση είναι πάντοτε υποκειμενική) κάποια τραγούδια που εκπληρώνουν τα κριτήρια που προαναφέραμε και που θα θέλαμε να ακουστούν στις τάξεις των παιδιών. Χωρίσαμε τα τραγούδια σε τρεις κατηγορίες: *μελοποιημένη ποίηση*, *σύγχρονο ελληνικό τραγούδι* και *παιδικά*. Οι κατηγορίες αυτές δεν έχουν την αυστηρότητα

ειδολογικών κατηγοριών, είναι περισσότερο χρηστικές. Λ.χ., τα τραγούδια της μελοποιημένης ποίησης χτίζουν γέφυρες για τα βιβλία των ποιητών και το υπόλοιπο έργο τους. Τα *παιδικά* από την άλλη, είναι μια αμφίβολης ευκρίνειας κατηγορία γιατί, λ.χ., πόσο παιδικά (μόνο) είναι τα τραγούδια της Λιλιπούπολης; Το Μουσικό Ανθολόγιο που καταρτίσαμε συνοδεύεται από ένα CD με κάποια από τα τραγούδια.¹ Και αυτή η επιλογή είναι υποκειμενική. Είναι τα «πιο αγαπημένα» από τα αγαπημένα μας. Παράλληλα, ελπίζουμε πως είναι κατάλληλα για να δημιουργήσουν μέσα στην τάξη ένα κλίμα που θα διευκολύνει την ανταπόκριση και τη συμμετοχή των παιδιών. Ελπίζουμε φυσικά να γίνει κατανοητό ότι όλα αυτά είναι για παραδειγματική και όχι υποδειγματική χρήση.

A. Μελοποιημένη ποίηση²

◆ **Η Μάγια** (Οδυσσεάς Ελύτης). Μίκης Θεοδωράκης *Μικρές Κυκλάδες*
Γεια σου κύριε μενεξέ (Οδυσσεάς Ελύτης). Δημήτρης Λάγιος *Ο ήλιος ο ηλιάτορας*

◆ **Όμορφη και παράξενη πατρίδα** [Ήλιος] (Οδυσσεάς Ελύτης). Δημήτρης Λάγιος *Ο ήλιος ο ηλιάτορας*

◆ **Η ποδηλάτισσα** (Οδυσσεάς Ελύτης). Μιχάλης Τρανουδάκης *Η ποδηλάτισσα*

Το κοχύλι (Οδυσσεάς Ελύτης). Μιχάλης Τρανουδάκης *Η ποδηλάτισσα*

Ο γλάρος (Οδυσσεάς Ελύτης). Μιχάλης Τρανουδάκης *Η ποδηλάτισσα*

Το δελφινοκόριτσο (Οδυσσεάς Ελύτης). Λίνος Κόκκοτος *Το θαλασσινό τριφύλλι*

Το θαλασσινό τριφύλλι (Οδυσσεάς Ελύτης). Λίνος Κόκκοτος *Το θαλασσινό τριφύλλι*

1. Αυτά δηλώνονται με αστερίσκο ◆.

2. Προηγείται ο τίτλος του τραγουδιού έτσι όπως εμφανίζεται στη δισκογραφία (σε αγκύλη ακολουθεί διαφορετικός τίτλος εάν και όπου υπάρχει, λ.χ. στην περίπτωση της μελοποιημένης ποίησης). Ακολουθεί σε παρένθεση το όνομα του στιχογραφέυ/ποιητή και του διασκευαστή/μεταφραστή όπου υπάρχει, μετά το όνομα του συνθέτη και, τέλος, ο τίτλος της δισκογραφικής δουλειάς.

- ◆ **Κουβέντα μ' ένα λουλούδι** (Γιάννης Ρίτσος). Μίκης Θεοδωράκης *Δεκαοκτώ Λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*
- ◆ **Το κυκλάμινο** (Γιάννης Ρίτσος). Μίκης Θεοδωράκης *Δεκαοκτώ Λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*
- Θα σου δώσω ένα τόπι χρυσό** (Brendan Behan, απόδοση Βασίλης Ρώτας). Μίκης Θεοδωράκης *40 τραγούδια για παιδάκια και παιδιά*
- ◆ **Γεια σας τριαντάφυλλα** (Κωστής Παλαμάς). Μιχάλης Τερζής *Όλη τη μουσική μες την αγάπη βάλε*
- ◆ **Λίγα γαρούφαλα** (Ναζίμ Χικμέτ, απόδοση Γιάννης Ρίτσος). Μάνος Λοΐζος *Γράμματα στην αγαπημένη*
- Πού πέταξε το αγόρι μου** (Γιάννης Ρίτσος). Μίκης Θεοδωράκης *Επιτάφιος*

B. Σύγχρονο Ελληνικό Τραγούδι

- ◆ **Κεμάλ** (Νίκος Γκάτσος). Μάνος Χατζιδάκις *Αντικατοπτρισμοί*
- Το τραγούδι του δρόμου** (Νίκος Γκάτσος). Μάνος Χατζιδάκις *Αντικατοπτρισμοί*
- Πάμε ξανά στα θαύματα** (Μιχάλης Γκανάς). Δημήτρης Παπαδημητρίου *Τραγούδια για τους μήνες*
- Το εκκρεμές** (Νίκος Γκάτσος). Μίκης Θεοδωράκης *40 τραγούδια για παιδάκια και παιδιά*
- ◆ **Το τραγούδι της ξενιτειάς** (Ερρίκος Θαλασσινός). Μίκης Θεοδωράκης *Όμορφη πόλη*
- ◆ **Έλληνες, Τούρκοι κι Ιταλοί** (Φώντας Λάδης). Μίκης Θεοδωράκης *Γράμματα απ' τη Γερμανία*
- Μετανάστευση** (Δημήτρης Τζεφρώνης). Θωμάς Μπακαλάκος *Τα αγροτικά*
- Η κλωστή** (Πέτρος Ταμπούρης). Πέτρος Ταμπούρης και Αλεξάνδρα Αδαμοπούλου *Έρθεις δεν έρθεις*
- ◆ **Τι έπαιξα στο Λαύριο** (Διονύσης Σαββόπουλος). Διονύσης Σαββόπουλος *Η Ρεζέρβα*

- ◆ **Μη μιλάς άλλο γι' αγάπη** (Διονύσης Σαββόπουλος). Διονύσης Σαββόπουλος *Το φορτηγό*
- ◆ **Ο μέρμηγκας** (Μάνος Λοΐζος). Μάνος Λοΐζος *Τραγούδια του δρόμου*
- Θέλω να μου μιλήσεις** (Στέλλα Χρυσουλάκη). Νένα Βενετσάνου *Η Νένα Βενετσάνου στα τραγούδια της*
- Έλα πάρε μου τη λύπη** (Νίκος Γκάτσος). Μάνος Χατζιδάκις
- ◆ **Ο εφιάλτης της Περσεφόνης** (Νίκος Γκάτσος). Μάνος Χατζιδάκις *Τα παράλογα*
- Στράτα τη στράτα** (Νίκος Γκάτσος). Μίκης Θεοδωράκης *Πολιτεία*
- ◆ **Gidiyorum bu sehirden** (Sezen Aksu/Λίνα Νικολακοπούλου, στίχοι στα ελληνικά και στα τουρκικά), Sezen Aksu *Deliveren*
- ◆ **Ο Έκτορας κι η Ανδρομάχη** (Ιάκωβος Καμπανέλλης) Μάνος Χατζιδάκις *Παραμύθι χωρίς όνομα*

Γ. Παιδικά

- ◆ **Ο χορός των μπιζελιών** (Μαριανίνα Κριεζή). Νίκος Κυπουργός/Δημήτρης Μαραγκόπουλος και Λένα Πλάτωνος *Εδώ Λιλιπούπολη*
- ◆ **Δεν είμαστε Ζουλού** (Μαριανίνα Κριεζή). Νίκος Κυπουργός/Δημήτρης Μαραγκόπουλος και Λένα Πλάτωνος *Εδώ Λιλιπούπολη*
- ◆ **Μες στο μουσείο** (Μαριανίνα Κριεζή). Νίκος Κυπουργός/Δημήτρης Μαραγκόπουλος και Λένα Πλάτωνος *Εδώ Λιλιπούπολη*
- Δώδεκα μήνες αθλητές** (Μαριανίνα Κριεζή). Νίκος Κυπουργός/Δημήτρης Μαραγκόπουλος και Λένα Πλάτωνος *Εδώ Λιλιπούπολη*
- Οι μέρες της βδομάδας** (Μαριανίνα Κριεζή). Νίκος Κυπουργός/Δημήτρης Μαραγκόπουλος και Λένα Πλάτωνος *Εδώ Λιλιπούπολη*
- ◆ **Ο παπαγάλος** (Ζαχαρίας Παπαντωνίου). Φένια Παπαδόδημα *Το μαντίλι της νεράιδας. Τραγουδώντας τα παραμύθια*
- Ο περιπλανητής** (Μανώλης Φάμελλος). Φένια Παπαδόδημα *Το μαντίλι της νεράιδας. Τραγουδώντας τα παραμύθια*
- Μια μάνα που 'χε ένα γιο** (Θανάσης Παπακωνσταντίνου, βασισμένο σε παραλογή). Φένια Παπαδόδημα *Το μαντίλι της νεράιδας. Τραγουδώντας τα παραμύθια*

- Η αχελώνα** (Λεωνίδα Μαριδάκης, Σαββίνα Γιαννάτου). Φένια Παπαδόδημα *Το μαντίλι της νεράιδας. Τραγουδώντας τα παραμύθια*
- Η φωτιά και το νερό** (Λουδοβίκος των Ανωγείων). Φένια Παπαδόδημα *Το μαντίλι της νεράιδας. Τραγουδώντας τα παραμύθια*
- Η βασιλοπούλα που έγινε παλικάρι** (Κώστας Βόμβολος και Φωτεινή Φραγκούλη) Φένια Παπαδόδημα *Το μαντίλι της νεράιδας. Τραγουδώντας τα παραμύθια*
- Η ηλιοταχτή** (Τάσος Ρουσόπουλος και Πέγκυ Στεφανίδου). Φένια Παπαδόδημα *Το μαντίλι της νεράιδας. Τραγουδώντας τα παραμύθια*
- Απ' τα κουμπάκια ανάμεσα** (Λίνα Νικολακοπούλου). Νίκος Κυπουργός *Τα μυστικά του κήπου*
- Σεχραζάτ** (Σταμάτης Δαγδαλένης). Νίκος Κυπουργός *Τα μυστικά του κήπου*
- Πουπουλένια σύννεφα** (Θωμάς Μοσχόπουλος, Ξένια Καλογεροπούλου). Νίκος Κυπουργός *Τα μυστικά του κήπου*
- ◆ **Η μαύρη γάτα** (Δημήτρης Μαυρίκιος). Νίκος Κυπουργός *Τα μυστικά του κήπου*
- Η μπαλάντα των σκουπιδιών** (Σταμάτης Δαγδαλένης). Νίκος Κυπουργός *Τα μυστικά του κήπου*
- ◆ **Ήλιε μου** (Λένα Κιτσοπούλου και Νίκος Κυπουργός). Νίκος Κυπουργός *Τα μυστικά του κήπου*
- Βλέφαρό μου** (Λίνα Νικολακοπούλου). Νίκος Κυπουργός *Τα μυστικά του κήπου*
- Ο παπαγάλος μαθαίνει καλούς τρόπους** (κείμενο: Μαριανίνα Κριεζή και Άννα Παναγιωτοπούλου) Νίκος Κυπουργός/Λένα Πλάτωνος/Νίκος Χριστοδούλου/Δημήτρης Μαραγκόπουλος *Εδώ Λιλιπούπολη. Ο παπαγάλος μαθαίνει καλούς τρόπους* Τα γενέθλια της Χιονάτης* Η κρυφή στέψη* Το χρυσαλιφούρφουρο*
- ◆ **Μίλα μου για μύλα** (Ευγένιος Τριβιζάς). Σταύρος Παπασταύρου *Μίλα μου για μύλα*
- Η Μαργαρίτα** (Μιχαήλ Στασινόπουλος). Μίκης Θεοδωράκης *40 τραγούδια για παιδάκια και παιδιά*
- Το παγωμένο πουλί** (Χάρης Σακελλαρίου). Μίκης Θεοδωράκης *40 τραγούδια για παιδάκια και παιδιά*

Μέθοδος

Ακούμε τραγούδια

Πρέπει να τονίσουμε ότι θα πρέπει η τάξη μας να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα από εμάς τους ίδιους πριν επιχειρήσουμε να διδάξουμε τραγούδι, γιατί υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος τα παιδιά να θεωρήσουν τη δραστηριότητα λιγότερο σοβαρή από άλλες. Οι παιδαγωγικοί χειρισμοί του εκπαιδευτικού μπορούν να ποικίλλουν, φυσικά, ανάλογα με την τάξη, τη δουλειά που έχει προηγηθεί καθώς και τη σχέση του με τους μαθητές. Μπορεί να έρθει φυσιολογικά ως συνέχεια των όσων κάνει ή θα πρέπει να εξηγήσει στους μαθητές του ότι και αυτό που θα κάνουν είναι «μάθημα».

Συζητούμε, λοιπόν, με τους μαθητές μας για τα τραγούδια. Ακούνε τραγούδια; Ποια τραγούδια αγαπούν; Τους ζητάμε να φέρουν εάν μπορούν ένα τραγούδι που τους αρέσει.

Μέχρι να γίνει αυτό τους λέμε ότι έχουμε φέρει εμείς κάποια τραγούδια που αγαπάμε και θέλουμε να ακούσουμε μαζί τους. Ακούμε κάποια τραγούδια.

Διαλέγουμε ο καθένας μια ομάδα τραγουδιών που συνδέεται με κάποιον τρόπο: λ.χ. ο ίδιος τραγουδιστής, το ίδιο θέμα, ο ίδιος συνθέτης κ.ο.κ.

Αφού μοιραστήσουμε τη χαρά της ακρόασης με τα παιδιά, κάνουμε συζήτηση μαζί τους. Δίνουμε στους μαθητές μας να κατανοήσουν πως η συγκεκριμένη μελοποίηση δεν είναι και η μόνη δυνατή, παρά είναι μια «ανάγνωση», μια εκδοχή του συγκεκριμένου ποιήματος. Κάποιος άλλος συνθέτης θα μπορούσε να είχε μελοποιήσει διαφορετικά τους στίχους αυτούς (εάν μπορούμε δίνουμε και συγκεκριμένα παραδείγματα).

Συζητούμε το ενδεχόμενο να ντύσουμε τους στίχους (ποίημα) με διαφορετική μελωδία είτε υπαρκτή είτε δική μας, εάν αυτό είναι δυνατό.

Στη συνέχεια, γράφουμε τους στίχους στα τετράδιά μας. Εάν το επίπεδο της τάξης το επιβάλλει και ο δάσκαλος επιθυμεί μπορεί να δοθεί ένα τραγούδι με κενά να συμπληρωθούν. Η άσκηση αυτή είναι πολλαπλή: ασκούμαστε στην ακρόαση και μαθαίνουμε να χωρίζουμε αυτά που ακούμε σε στίχους.

Εξηγούμε τους συντελεστές του τραγουδιού: *πομπός* ο συνθέτης και

ο στιχουργός/ποιητής (που μπορεί να μην είναι ευχαριστημένος από τη μεταφορά του ποιήματός του σε μουσική), μέσον η φωνή του τραγουδιστή αλλά και το μέσον διά του οποίου ακούμε το τραγούδι. Όσον αφορά το μήνυμα, αυτό μπορεί να είναι αντικείμενο πολλαπλών επεξεργασιών στην τάξη. Ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Εξηγούμε στα παιδιά με συγκεκριμένα παραδείγματα τραγουδιών ότι άλλα είναι αφηγηματικά (μπορούμε να τα πούμε σαν να ήταν πεζά) άλλα είναι εντελώς λυρικά (εκφράζουν συναισθήματα ή εικόνες), άλλα είναι σοβαρά, άλλα σκωπτικά, άλλα διδακτικά άλλα εντελώς ανάλαφρα.
- Διαβάζουμε τους στίχους από τα τραγούδια σιωπηλά ή φωναχτά, ολόκληρο το τραγούδι ένας ή πολλοί εναλλάξ, συζητώντας για τη διαφορά μεταξύ ακρόασης του τραγουδιού και φωναχτής του απαγγελίας.
- Αξιολογούμε και διορθώνουμε τις αναγνώσεις μας, προσπαθώντας να τις κάνουμε όσο γίνεται πιο εκφραστικές.
- Απομνημονεύουμε το τραγούδι που μας αρέσει.
- Διαβάζοντας τους στίχους ενός τραγουδιού ψάχνουμε να βρούμε:
 - Τις εικόνες του
 - Τη διάθεσή του (είναι λυπημένο, χαρούμενο)
 - Λέει αλήθειες ή όχι
 - Εάν μας αρέσει και γιατί.
- Το ακούμε και:
 - Συζητάμε για τη μουσική του (του ταιριάζει;)
 - Μαθαίνουμε να το τραγουδάμε.
- Κάποιες φορές θα θελήσουμε πρώτα να διαβάσουμε τους στίχους ή το ποίημα και μετά να το ακούσουμε και τότε θα μιλήσουμε για το πώς αισθανθήκαμε ακούγοντας τη μελοποίηση αυτού που διαβάσαμε.
- Φέρνουμε ποιήματα στην τάξη, τα απομνημονεύουμε και τα απαγγέλλουμε.
- Δραματοποιούμε τα τραγούδια που μας αρέσουν.
- Τους «αλλάζουμε τα φώτα», δηλαδή αλλάζουμε το τέλος ή την αρχή τους ή ό,τι δεν μας αρέσει (βλ. παρακάτω αλλάζουμε και τη μουσική).
- Ζωγραφίζουμε τα τραγούδια που ακούσαμε (βλ. και παρακάτω) σε παραδοσιακές εικόνες, comics.
- Τα ντύνουμε με άλλη μουσική.
- Βάζουμε δικά μας λόγια στην υπάρχουσα μουσική.

- Εάν το τραγούδι έχει ομοιοκαταληξία, «δανειζόμαστε» τις ομοιοκαταληξίες και γράφουμε δικά μας ποιήματα ή με τα ίδια τραγούδια βάζουμε άλλες λέξεις στις ομοιοκαταληξίες.
- Γράφουμε δικά μας τραγούδια αστεία και λυπημένα, δύσκολα και εύκολα, περιπαικτικά και σκωπτικά, μόνοι μας ή μαζί με άλλους συμμαθητές μας, σε ελεύθερο ή σε παραδοσιακό στίχο.
- Καλούμε τις διπλανές τάξεις ή άλλες τάξεις σχολείων να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό ποίησης και τραγουδιού.³
- Φτιάχνουμε τη δική μας ανθολογία με τα αγαπημένα μας τραγούδια και τους αγαπημένους μας στίχους.

Από την αρχή της ενότητας καλούμε τους μαθητές της τάξης να συγκεντρώνουν τα τραγούδια που τους αρέσουν, προκειμένου να φτιάξει η τάξη τη δική της ανθολογία, συνοδευμένη από «βιβλίο» με τους στίχους και όλες τις πληροφορίες των συντελεστών. Η ανθολογία αυτή είναι το ομαδικό project που αναλαμβάνει η τάξη. Στο τέλος του χρόνου παρουσιάζουμε την ανθολογία στο σχολείο και ανταλλάσσουμε τις ανθολογίες μας με άλλες τάξεις.

Εικονογραφούμε τα τραγούδια που ακούμε

Η εικονογράφηση γενικώς στη λογοτεχνία και ειδικότερα στην ποίηση παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Ενίοτε, η εικονογράφηση είναι περισσότερο επιβλητική απ' ό,τι χρειάζεται και αυτό μπορούμε να το συζητήσουμε με τους μαθητές μας. Δίνουμε στους μαθητές μας να κατανοήσουν, όπως και στην περίπτωση της μελοποίησης, πως η κάθε εικονογράφηση δεν είναι η μόνη δυνατή, παρά είναι μια «ανάγνωση», μια εκδοχή του συγκεκριμένου ποιήματος/τραγουδιού.

Project για έναν ποιητή/συνθέτη ή για ένα θέμα από πολλούς ποιητές/συνθέτες

Ασχολούμαστε με ένα θεματικό άξονα ή με έναν ποιητή/στιχουργό ή με ένα συνθέτη.

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει μέρος του έργου κάποιου ποιητή/στιχουργού (λ.χ. του Γκανά, του

3. Ο διαγωνισμός δεν είναι ανταγωνιστικός, έχει στόχο την ανάπτυξη του δημιουργικού γραψίματος. Με την έννοια αυτή δίνεται «βραβείο» ένα μουσικό CD σε όλους όσοι συμμετέχουν.

Γκάτσου⁴ ή του Ελύτη) ή να ακούσει όσο μεγαλύτερο μέρος της δουλειάς ενός συνθέτη. Σε ολόκληρη την τάξη ανακοινώνεται η έρευνα και συζητιέται πώς θα προχωρήσουμε για να φτιάξουμε την ανθολογία μας. Θα φτιάξουμε ζωγραφιές για να συνοδεύσουμε τα τραγούδια, θα ετοιμάσουμε την έκδοση ενός CD με την ανθολογία μας.

Ακούμε ραδιόφωνο και τηλεόραση

Όσα παιδιά το επιθυμούν μπορούν να «χρεωθούν» τη συστηματική ακρόαση μουσικών εκπομπών στο ραδιόφωνο ή την τηλεόραση. Καταγράφουν τα είδη των τραγουδιών, τους συνθέτες, τους στιχουργούς, τους τραγουδιστές. Η άτυπη αυτή έρευνα παρουσιάζεται στην τάξη και σχολιάζεται από όλους.

Φτιάχνουμε «ραδιοφωνική εκπομπή»

Υπάρχει περίπτωση κάποια από τα παιδιά μας να φτιάχνουν κασέτες (ή και CD) για τους φίλους τους ή τον εαυτό τους. Ενθαρρύνουμε αυτήν τη δραστηριότητα. Εάν υπάρξουν περισσότερα του ενός παιδιά, διαλέγουμε με ελληνόφωνο επιτροπή την καλύτερη «εκπομπή».

Η τελική έκθεση

Η τελική έκθεση συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω. Δηλαδή, εκθέτουμε την ανθολογία με τα αγαπημένα μας τραγούδια, ακούγεται η κασέτα/CD με τα αγαπημένα μας τραγούδια, απαγγέλλουμε οι ίδιοι τους στίχους των τραγουδιών που θέλουμε, εκθέτουμε σε ταμπλό τα ποιήματα που έχουμε γράψει, τις εικονογραφήσεις που κάναμε...

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Mace, Gerard (1985). «Να διδάξουμε την ποίηση για να ξαναμάθουμε στους μαθητές ανάγνωση», *Συνέδριο του Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας/μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης*. Αθήνα: Επικαιρότητα, σσ. 189-199.

4. Και για τους δύο υπάρχουν συγκεντρωτικοί τόμοι των στίχων τους. Βλ. Μιχάλης Γκανάς, *Στίχοι*. Αθήνα: Μελάρι 2002, και Νίκος Γκάτσος, *Όλα τα τραγούδια*. Αθήνα: Πατάκης 2000.

- Scholes, Robert (1986). *Στοιχεία της Ποίησης/μτφρ.* Αριστέα Παρίσιον. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Ακριτόπουλος, Α. (1993). *Η Ποίηση για Παιδιά και Νέους: έρευνα, μελέτη και διδασκαλία.* Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1995). *Ποίηση και Σχολείο: συμβολή στη διδακτική της λογοτεχνίας, τ.α΄.* Αθήνα: Πατάκης.
- Γιάκομπσον, Ρομάν (1998). «Γλωσσολογία και Ποιητική» και «Τι είναι η ποίηση;» Από το βιβλίο *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας/μτφρ.* Άρης Μπερλής. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Καπλάνη, Βικτωρία (1999). «Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές», στο Αποστολίδου Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 359-367.
- Καπλάνη, Βικτωρία (2000). «Η ποίηση στο Γυμνάσιο: από την ακρόαση στην ανάγνωση», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας/επιμ.* Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 235-247.
- Καπλάνη, Βικτωρία (2000). «Η ποίηση στο Λύκειο: η περιπέτεια της ανάγνωσης», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας/επιμ.* Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 293-300.
- Κοκόλης, Ξ. κ.ά. (1978). *Η διδασκαλία της σύγχρονης ποίησης στη Μέση Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Ζηρίδη.
- Παπαδάτος, Γιάννης (1999). «Η ποίηση στο Δημοτικό σχολείο: δοκιμές προσέγγισής της ή για μια μεθοδολογία συνάντησης με το Ποίημα», στο Αποστολίδου, Βενετία και Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 221-240.
- Σακελλαρίδη, Γ. (1995). *Τα Παιδιά Τραγουδούν.* Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαρίου, Χ. (1989). *Η Μοντέρνα Ποίηση και τα Προβλήματα Διδασκαλίας της.* Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλιώτης, Μίμης (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση.* Θεσσαλονίκη: Δεδούδης.
- Στεφανίδης, Γ. και Τσακρής Π. (1995). *Ο Λόγος των Ποιητών: η διδακτική του Ποιητικού Λόγου.* Αθήνα: Πατάκης.
- Χοντολίδου, Ελένη (2000). «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: το καφέ

βαλιτσάκι με τα ποιήματα», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας/επιμ.* Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ. 147-157

Για τη μελοποιημένη ποίηση και το τραγούδι

- Δραγουμάνος, Πέτρος (1992). *Οδηγός Ελληνικής Δισκογραφίας 1955-1992*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Θεοδωράκης, Μίκης (1997). *Μελοποιημένη Ποίηση, Α' τόμος τραγούδια*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κοκόλης, Ξ.Α. (1987). *Ο μελοποιημένος Καρνωτάκης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μυλωνάς, Κώστας (1985-1992). *Ιστορία του Ελληνικού Τραγουδιού*, τόμοι 1-3, Αθήνα: Κέδρος.
- Νοταράς Γιώργος (1995). *Το Ελληνικό Τραγούδι των τελευταίων τριάντα χρόνων*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Σιδεράς, Αλέξανδρος (1986). «Η τραγουδημένη ποίηση», στο *Πρακτικά Ε' Συμποσίου Ποίησης*. Αθήνα: Γνώση, σσ. 37-59
- Σχορέλης, Τάσος (1977). *Ρεμπέτικη Ανθολογία*, τ. Α-Δ. Αθήνα: Πλέθρον.

Για τη μετρική

- Βαγενάς, Νάσος (επιμ.) (1991). *Νεοελληνικά Μετρικά*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Αντιγόνη Τσαρμποπούλου

Η χρήση του θεατρικού αυτοσχεδιασμού και της δραματοποίησης γενικότερα στο μάθημα της λογοτεχνίας εξυπηρετεί πολλαπλούς γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους, καθώς προωθεί την ερευνητική εργασία που διεξάγεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η δραματοποίηση, ωστόσο, προϋποθέτει κατάλληλη μεθόδευση για να μπορέσουν να αξιοποιηθούν δημιουργικά οι θεατρικές συμβάσεις και οι διάφορες σκηνικές τεχνικές στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα εξής στοιχεία:

- ❑ Τα θέματα των κειμένων καθώς και οι πηγές-το υλικό τροφοδότησης που θα χρησιμοποιηθεί να βρίσκονται κοντά στις εμπειρίες των μαθητών ή να υπάρχει τρόπος σύνδεσης με τη ζωή και το περιβάλλον τους (να τους «αφορούν»).
- ❑ Η δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην τάξη και η εισαγωγή των παιδιών στην ομαδική εργασία να γίνεται σταδιακά και με τη χρήση θεατρικών παιχνιδιών (παιχνίδια προθέρμανσης, γνωριμίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, σωματικής έκφρασης κ.λπ.).⁵
- ❑ Η θεατρική γλώσσα και τα σκηνικά μέσα να χρησιμοποιούνται με σκοπό να εμβαθύνουν οι μαθητές στις «αναγνώσεις» των κειμένων.
- ❑ Ο συνδυασμός οποιωνδήποτε στοιχείων υποκριτικής, σκηνοθεσίας, οργάνωσης της ομάδας, δημιουργικότητας, αντίληψης του χώρου, χρήσης των φωτισμών κ.λπ. έχει ως βασικό εργαλείο τον αυτοσχεδιασμό, είτε αυτός περιοριστεί σε μια σκηνή είτε εξελιχθεί σε απόπειρα δραματοποίησης μεγαλύτερου τμήματος του κειμένου.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι για να πετύχει ένας αυτοσχεδιασμός είναι απαραίτητο να δίνονται σαφείς πληροφορίες, να μπαίνουν όρια και περιορισμοί, να έχει συγκεκριμένο θέμα και στόχο κάθε φορά. Στη φάση αυτή, επίσης, αξιοποιούνται τα διάφορα παιχνίδια χαρακτήρων και ρόλων για να προσεγγίσουμε τα πρόσωπα των κειμένων ή να διερευνηθούν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα θέματα που εξετάζονται.

Πολύ χρήσιμες, επίσης, είναι κάποιες τεχνικές οι οποίες προτείνο-

5. Βλ. Γκόβας, Νίκος (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις-παιχνίδια-τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

νται συχνά στα παραδείγματα δραματοποίησης που παραθέτουμε στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων:

- ❑ Δάσκαλος «σε ρόλο», όπου ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε έναν αυτοσχεδιασμό και υποδύεται κάποιο πρόσωπο που έχει επιλέξει προσεκτικά (συνήθως κάποιος από θέση «ισχύος», π.χ. έναν ενήλικα ήρωα, ένα γονιό, ένα δημοσιογράφο, έναν ειδικό κ.λπ.) έτσι ώστε να μην αμφισβητούνται οι περιορισμοί που θέτει ή οι ανατροπές που προκαλεί και να μπορεί να παρεμβαίνει για να αυξήσει τη δραματική ένταση και να προωθήσει τη δράση, να θέσει ερωτήματα και να κατευθύνει την ομάδα χωρίς να χρειάζεται να διακόψει.
- ❑ Οι *δυναμικές εικόνες* (λέγονται και παγωμένες/ακίνητες εικόνες-φωτογραφίες, ταμπλό κ.ά.). Πρόκειται για αυτοσχεδιασμούς όπου τα μέλη της ομάδας, ατομικά ή σε σύνολο, καλούνται να φτιάξουν με τα σώματά τους μια «ακίνητη εικόνα» με αφορμή μια φωτογραφία,⁶ ένα στίχο, μια ανάμνηση, ένα γεγονός, μια άποψη κ.ά. Οι εικόνες αυτές, που είναι γεμάτες δυναμική ενέργεια, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο έρευνας ενός θέματος ή ενός χαρακτήρα και να βοηθήσουν τους μαθητές να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε μια λεπτομέρεια, να αναπτύξουν μια αφήγηση ή να αυξήσουν τη δραματική ένταση (η δράση παγώνει και κάποιος αφηγείται κάτι). Τέλος, μπορούν να συμβάλουν στη δραματοποίηση ολόκληρων έργων καθώς επιτρέπουν να παιχτούν γρήγορα και συμπυκνωμένα.
- ❑ Οι τεχνικές του *Forum Theatre* όπου οι θεατές μετατρέπονται σε «δρώντες θεατές» και μπορούν να παρέμβουν σε μια δυναμική εικόνα, μια σκηνή ή και ολόκληρο το έργο και να προτείνουν αλλαγές. Οι προτάσεις αυτές παίζονται αντί να κατατίθενται φραστικά. Οι τεχνικές αυτές βρίσκουν μεγάλη εφαρμογή σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα καθώς βοηθούν να γίνει κατανοητό γιατί μερικοί άνθρωποι αντιδρούν με τον τρόπο που αντιδρούν, πώς μπορεί να δημιουργηθεί αντιπαράθεση απόψεων μέσα από μορφές θεάτρου, πώς το θέατρο-δράμα βοηθά να βρεθούν λύσεις και να διερευνηθούν και τα συνεπακόλουθα μιας απόφασης.

Επομένως, στη μεθόδευση της δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων χρήσιμο είναι να υπάρχουν πάντοτε τα στοιχεία:

- α) Της δημιουργίας (κάτι δημιουργείται ατομικά ή ομαδικά),

6. Στη φάση αυτή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι φωτογραφίες που περιέχονται στο φάκελο του μαθητή.

β) Της παρουσίασης (η δημιουργία παρουσιάζεται στους υπόλοιπους) και

γ) Της ανταπόκρισης (η παρουσίαση σχολιάζεται, ανατροφοδοτείται και ξαναδουλεύεται).

Επιπλέον, καθώς το θέατρο είναι χώρος συνάντησης όλων των τεχνών, οι μαθητές μας θα πρέπει να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ανάλογα με τις ατομικές τους ικανότητες και τον ιδιαίτερο τρόπο έκφρασής τους. Εκείνο που είναι σημαντικό, τέλος, και πρέπει να αξιοποιηθεί, ιδιαίτερα σε συνθήκες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι οι δυνατότητες που προσφέρει το θέατρο, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και ποικίλες επικοινωνιακές ευκαιρίες, για παραγωγή λόγου και νοηματοδότηση των κειμένων.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Γκόβας, Νίκος (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις-παιχνίδια-τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Wooland, Brian (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο/μτφ. Ελένη Ι. Κανηρά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ - ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ

Αντιγόνη Τσαρμποπούλου

Ειδικότερα στη διδακτική ενότητα *Ποίηση και Τραγούδι* για την Α΄ Γυμνασίου οι προτάσεις δραματοποίησης που ακολουθούν προσπαθούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τη διπλή σύνδεση που υπάρχει μεταξύ θεάτρου-ποίησης και θεάτρου-μουσικής, εφόσον από την αρχαιότητα τόσο η ποίηση (η «λέξις» ταυτίζεται με την ποιητική γραφή) όσο και η μουσική (το «μέλος») αποτελούσαν βασικά συστατικά του Δράματος.

Η οργάνωση δραματοποιήσεων με αφορμή τα τραγούδια που ακούμε εστιάζει στις ομοιότητες μεταξύ ποίησης και θεάτρου όσον αφορά τον τρόπο που παράγουν νοήματα (π.χ. χρήση συμβολικής γλώσσας) καθώς δεν προαπαιτούν από την πλευρά των μαθητών την πλήρη γνώ-

ση των συμφραζομένων και των γεγονότων του κειμένου προκειμένου να νοηματοδοτήσουν σύμβολα και ποιητικές εικόνες.

Ο εκπαιδευτικός (πολλές φορές υποδουόμενος και ο ίδιος κάποιο ρόλο) θα πρέπει να στρέψει την προσοχή των παιδιών στη βιωματικότητα της ποίησης και την αναγνώριση της «προσωπικής φωνής» που βρίσκεται πίσω από τα κείμενα έτσι ώστε κατά την «ομαδική ανάγνωση» ποίησης στην τάξη να αποτελέσει το θέατρο ένα πολύ δραστικό μέσο για να αντιληφθούν οι μαθητές αυτά που εννοούνται ή και υπονοούνται στα κείμενα.

Οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί δεν μπορούν παρά να ξεκινούν από τα πιο «εύκολα» τραγούδια. Αυτό σημαίνει ότι στην αρχή, για να εξασφαλιστεί η απαραίτητη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, επιλέγονται τραγούδια με ένα ευδιάκριτο θέμα ή με συγκεκριμένη αφηγηματική δομή και στη συνέχεια προχωράμε σε ποιήματα που περιέχουν πιο αφηρημένες έννοιες ή χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό συμβολική γλώσσα.

Πρόταση δραματοποίησης του ποιήματος «Ο παπαγάλος» του Ζαχαρία Παπαντωνίου, μελοποίηση Μίλτος Πασχαλίδης

Η δραματοποίηση μπορεί να ξεκινήσει με ακρόαση του τραγουδιού και στη συνέχεια ανάγνωση-αφήγηση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό, ενώ οι μαθητές, που βρίσκονται σε κυκλική διάταξη, μπαίνουν με τη σειρά στη μέση του κύκλου και αυτοσχεδιάζοντας ελεύθερα προσπαθούν με παντομίμα να παραστήσουν τα «πρόσωπα» και να «παίξουν» τις σκηνές του ποιήματος. Κάθε φορά υπάρχει κάποιο σήμα για να βγούν οι μαθητές που είναι μέσα στον κύκλο και να μπου οι επόμενοι.

Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες (ο παπαγάλος, τα πουλιά) και να λένε, μπαίνοντας στον κύκλο, και τα λόγια που αναφέρονται στο τραγούδι, ενώ παράλληλα κάποιος (ο εκπαιδευτικός ή μια ομάδα μαθητών) «αφηγείται» το ποίημα διαβάζοντας το κείμενο ή τραγουδώντας το.

Ας οργανώσουμε το «συνέδριο των πουλιών»

Χωρίς να αποκαλύψει τίποτα στους άλλους κάθε μαθητής επιλέγει να παραστήσει ένα πουλί με ανάλογη τροποποίηση της φωνής και του τρόπου που περπατά. Προσπαθούμε να τους υπενθυμίσουμε ότι σημασία έχει να εκφραστεί στους αυτοσχεδιασμούς τους και η ιδέα που έχει

σχηματιστεί γι' αυτά τα πουλιά (π.χ. ο αετός είναι περήφανος). Αφού οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τι πουλιά είναι οι υπόλοιποι, μπορούν να φτιάξουν και ένα πρόχειρο «κοστούμι» για το ρόλο τους, με πολύ απλά στοιχεία μεταμφίεσης (π.χ. μια μάσκα, ένα χρωματιστό πανί που γίνεται φτερό, ένα χάρτινο ράμφος).

Στη συνέχεια, οι μαθητές που έχουν διαλέξει το ρόλο του παπαγάλου αποφασίζουν για μια φράση που θα επαναλαμβάνουν σταθερά και μονότονα, παπαγαλίζοντας όπως ο παπαγάλος χωρίς να καταλαβαίνουν τι λένε. Τα υπόλοιπα «πουλιά» και πάλι με ελεύθερο αυτοσχεδιασμό μέσα στον κύκλο προσπαθούν, φυσικά με φωνή ανθρώπινη και κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις, να επικοινωνήσουν με τους «παπαγάλους» που κινούνται ανάμεσά τους, αλλά δεν τα καταφέρνουν.

Ύστερα από το τέλος του αυτοσχεδιασμού, αφού σχολιάσουμε όλοι μαζί γιατί δεν μπόρεσαν να συνεχίσουν την κουβέντα τους και για το πώς ένιωσαν γι' αυτό, προσπαθούμε να κατανοήσουμε τι είναι η «παπαγαλία» και να εντοπίσουμε χαρακτηριστικές περιπτώσεις όπου εμφανίζεται ως φαινόμενο στη ζωή του ανθρώπου και ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου.

Πρόταση δραματοποίησης του ποιήματος «Λίγα Γαρούφαλα» του Ναζίμ Χικμέτ, απόδοση Γιάννης Ρίτσος και μελοποίηση Μάνος Λοΐζος

Η ακρόαση του τραγουδιού και η ανάγνωση του ποιήματος στη συνέχεια επικεντρώνεται στη «φωνή που μιλά»/το πρόσωπο που γράφει και αυτά που λέει. Μέσα από τις εικόνες και τα σύμβολα φαίνεται ότι κάποιος επιθυμεί να ταξιδέψει και δεν μπορεί, ενώ παράλληλα νοσταλγεί την πατρίδα του. Συζητούμε γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό θέτοντας ερωτήματα σχετικά με το ποιος είναι ο επιστολέας, πού βρίσκεται και γιατί, σε ποιον γράφει, τι είναι ακριβώς οι εικόνες που περιγράφει στην αρχή κ.λπ.

Η μεθόδευση της δραματοποίησης που ακολουθεί συνδέει τη μελέτη του συγκεκριμένου ποιήματος με το θέμα της ξενιτιάς σύμφωνα με το βασικό σχήμα που προτείνεται για την οργάνωση αυτοσχεδιασμών στην τάξη: δηλαδή *οργάνωση δράσεων σε συμφραζόμενα κοντά στις εμπειρίες των μαθητών και πρόκληση των αντιδράσεών τους σε υποθετικές συνθήκες και μέσα από το παιχνίδι ρόλων*: π.χ. «κάποιος επιθυμεί να μεταναστεύσει και για κάποιο λόγο καθυστερεί...».

Συγκεκριμένα, γνωρίζουμε ότι πολλοί από τους μαθητές μας έχουν προσωπική εμπειρία από συγγενικά ή οικεία πρόσωπα που είναι οικονομικοί μετανάστες, κυρίως στη Γερμανία (ή στην Τουρκία ή και αλλού στην Ελλάδα) και αυτές οι εμπειρίες μπορούν να συμβάλουν δημιουργικά στην ανταπόκρισή τους στις σκέψεις του επιστολέα. Επιπλέον, το θέμα της ξενιτιάς μπορεί να συνδέσει τη δραματοποίηση του συγκεκριμένου ποιήματος με άλλα σχετικά ποιήματα-τραγούδια (βλ. *Μουσικό Ανθολόγιο*, «Το τραγούδι της ξενιτιάς», «Έλληνες, Τούρκοι κι Ιταλοί») και, με τη χρήση δυναμικών (ακίνητων) εικόνων και της τεχνικής του *Forum Theatre*, να μπορέσουν οι μαθητές να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή, να παρουσιάσουν τη δική τους «ανάγνωση» των κειμένων.

□ Η τάξη κατά ομάδες φτιάχνει δυναμικές εικόνες που απεικονίζουν σκηνές από εργασίες που εκτελούνται από τα μέλη κάποιας ομάδας, π.χ. οικογένεια, συγχωριανοί καλλιεργητές, εργάτες σε μια βιοτεχνία κ.λπ. Αφού τις παραστήσουν για ένα λεπτό τους ζητούμε να περιγράψουμε μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές-θεατές τα πρόσωπα και να ορίσουν τις σχέσεις μεταξύ τους και τους διάφορους ρόλους όπως τα αντιλήφθηκαν από την απεικόνισή τους.

□ Συζήτηση στην τάξη για τους λόγους που μπορεί κάποιος να ξεβιτευτεί από τη χώρα του (χρησιμοποιούμε ίσως και βοηθητικό υλικό, π.χ., άρθρα από τον Τύπο και με εστίαση κυρίως σε τίτλους ευδιάκριτους που περιλαμβάνουν κάποιες «λέξεις-κλειδιά», π.χ. πόλεμος, φτώχεια, συμπλοκές κ.λπ).

□ Επιστροφή στον αυτοσχεδιασμό/ακίνητη εικόνα. Να επιλέξουν ένα πρόσωπο που θα «ζωντανέψει» για μισό λεπτό και θα ανακοινώσει στους άλλους την απόφασή του να φύγει για κάποια χώρα και για κάποιους λόγους που αποφασίζουν όλοι μαζί ως ομάδα από πριν. Οι υπόλοιποι θα «ζωντανέψουν» και αυτοί και θα αντιδράσουν σωματικά όπως νομίζουν ακούγοντας την ανακοίνωση του προσώπου. Στη συνέχεια, η εικόνα παγώνει και πάλι. Η αποφυγή πολλών λέξεων και η πυκνότητα στην έκφραση του προσώπου και στις αντιδράσεις των υπολοίπων επιτυγχάνεται με ποικίλους περιορισμούς που μπορούν να τεθούν από την αρχή, π.χ. με χρήση συγκεκριμένης καταληκτικής φράσης: «...*Το σκέφτηκα πολύ. Δεν υπάρχει άλλη λύση*».

□ Στη συνέχεια, οι θεατές-μαθητές κάθε φορά μπορούν να προτείνουν διαφορετικές λύσεις στο πρόβλημα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα πρόσωπα στους αυτοσχεδιασμούς των υπολοίπων (*Forum Theatre*). Ένας μαθητής που προτείνει τώρα διαφορετική λύση παίρνει

τη θέση κάποιου προσώπου από τον αυτοσχεδιασμό (μπορεί και του «πρωταγωνιστή») καθώς «μπαίνει» στην εικόνα, πλησιάζει, χτυπά ελαφρά στον ώμο αυτόν που θα αντικαταστήσει και κατά το ζωντάνεμα της εικόνας, για κάποια λεπτά ξανά, λέει κάτι που προσθέτει ένα νέο στοιχείο ή δίνει διαφορετική τροπή στην εξέλιξη: λ.χ. ο πατέρας ή ο αδερφός του προσώπου που είναι έτοιμο να αναχωρήσει, ο οποίος προτείνει μια νέα δουλειά, ο γιος που αποφασίζει να ακολουθήσει τον πατέρα του, η γυναίκα που θέλει να αποτρέψει τον άντρα της κ.λπ. Τα υπόλοιπα πρόσωπα μπορούν να αντιδράσουν και αυτά και να διεξαχθεί ένα είδος αυθόρμητου διαλόγου μεταξύ των μαθητών. Σκοπός μας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές προσωπική εμπειρία από μια «αληθινή» αντίδραση που δεν είχαν προβλέψει. Συζητάμε όλοι μαζί για την ευρηματικότητα και την αποτελεσματικότητα των λύσεων που προτάθηκαν.

□ Τέλος, μπορούν να δώσουν και αυτοί φωνή στο πρόσωπο που φεύγει αναλαμβάνοντας σε ατομική βάση να γράψουν ένα σύντομο γράμμα του (έστω και δυο λέξεις), αφού έχει φύγει πια από την πατρίδα του και γράφει σε κάποιο αγαπημένο πρόσωπο, το οποίο υπήρχε στην εικόνα του αυτοσχεδιασμού ή και όχι. Και πάλι διαβάζονται στην τάξη τα γράμματα (μπορούμε να τα μπερδέψουμε με σκοπό να διαβάσει ο καθένας το γράμμα κάποιου άλλου και να αποφύγουμε να νιώσει κάποιος αμήχανα προσπαθώντας να «εξηγήσει» τα ίδια του τα λόγια) και οι μαθητές λένε τη γνώμη τους για την «ποιητικότητα» των επιστολών που διαβάζονται στην τάξη (εικόνες, σύμβολα, εσωτερικός ρυθμός κ.λπ.), για τη δυνατότητά τους να γίνουν επίσης τραγούδι κ.λπ. Τέλος, μπορούν να μελοποιήσουν και οι ίδιοι κάποια από τα γραπτά τους κείμενα και να τα παρουσιάσουν μαζί με τους αυτοσχεδιασμούς τους σε μια τελική «παράσταση» στην τάξη.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3η

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

**Βενετία Αποστολίδου, Δημήτρης Αδαμίδης,
Διονύσης Μάνεσης & Αντιγόνη Τσαρμποπούλου**

Εισαγωγή

Αυτή είναι η τρίτη διδακτική ενότητα που προτείνουμε για την Α΄ Γυμνασίου αλλά η πρώτη που βασίζεται στον αφηγηματικό λόγο και, ως εκ τούτου, περιμένουμε να εμφανιστούν πιθανές δυσκολίες των μειονοτικών μαθητών στην ανάγνωση και κατανόηση αφηγηματικού κειμένου κάποιας υπολογίσιμης έκτασης. Θεωρήσαμε, λοιπόν, ότι η πρώτη αυτή «δύσκολη» διδακτική ενότητα θα έπρεπε να έχει ένα θέμα όσο το δυνατόν πιο ελκυστικό για τους μαθητές, ένα θέμα που θα τους δώσει τη δυνατότητα να χαλαρώσουν από την ένταση της προσπάθειας, που θα υποδεικνύει άνετα τη σχέση της ανάγνωσης με τις εμπειρίες τους αλλά που, ταυτόχρονα, θα τους εισάγει σε καίρια πολιτισμικά ζητήματα.

Το παιχνίδι θεωρείται το κέντρο της παιδικής ηλικίας και δεν υπάρχει παιδί που να μην είχε κάποια σχέση με το παιχνίδι, σε κάποια από τις απειράριθμες μορφές του. Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, καθώς βρίσκονται στο τέλος της παιδικής ηλικίας και στην αρχή της εφηβείας, είναι σε θέση να αναστοχαστούν τη σχέση τους με το παιχνίδι και τη λειτουργία του ίδιου του παιχνιδιού, διατηρώντας ακόμη την ικανότητα και την επιθυμία να αφήνονται στη μαγεία του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι όμως, εκτός από παιδική εμπειρία, είναι βασικά ένα πολιτισμικό φαινόμενο που χαρακτήριζε όλες τις εποχές του ανθρώπινου πολιτισμού, όπως έχει δείξει η θεμελιώδης μελέτη του Γιόχαν Χουίζινγκα, *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*.¹ Το παιχνίδι επιτελεί για τον άνθρωπο μια σειρά από χρήσιμες λειτουργίες, όπως η εκφόρτιση της υπερεκκυλίζουσας ενέργειας, η χαλάρωση μετά από μια προσπάθεια, η εκγύμναση για τις ανάγκες της ζωής, η αντιστάθμιση για τις ανεκπλήρωτες επιθυμίες, προσφέροντας ταυτόχρονα ευθυμία και φαιδρότητα. Οι μεγάλες αρχετυπικές δραστηριότητες της ανθρώπινης κοινωνίας διέπονται όλες εξαρχής από το παιχνίδι. Έλκει την καταγωγή του από θρησκευτικές τελετουργίες, συνδέεται με την έννοια του αγώνα, τον πόλεμο αλλά και την ποίηση, τη φιλοσοφία, την τέχνη και, φυσικά, το θέατρο. Σύμφωνα με τον Χουίζινγκα:

«Ολόκληρη η ποίηση γεννιέται από το παιχνίδι: από το ιερό παιχνίδι της

1. Γιόχαν Χουίζινγκα, *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι/μτφρ.* Στέφανος Ροζάνης, Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος Αθήνα: Γνώση, 1989 (α΄ έκδ. 1938).

λατρείας, το χαρούμενο παιχνίδι της ερωτοτροπίας, το πολεμικό παιχνίδι του αγώνα, το εριστικό παιχνίδι της καυχσιολογίας, του χλευασμού και της λοιδορίας, το εύστροφο παιχνίδι της ευφυΐας και της ετοιμότητας».²

Το παιχνίδι αντιστέκεται σε κάθε προσπάθεια αναγωγής του σε άλλους όρους. Μολονότι αποτελεί μια μη υλική δραστηριότητα, δεν έχει καμιά ηθική λειτουργία. Οι αξιολογήσεις της κακίας και της αρετής δεν βρίσκουν εδώ εφαρμογή. Το παιχνίδι δημιουργεί τάξη, αποτελεί τάξη. Κομίζει σ' έναν ατελή κόσμο και στη σύγχυση της ζωής μια προσωρινή, περιορισμένη τελειότητα. Το παιχνίδι δημιουργεί στους ανθρώπους την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, καθώς η κοινότητα του παιχνιδιού παρατείνεται και μετά το τέλος του. Το παιχνίδι, επομένως, ποτέ δεν ήταν αποκλειστικό προνόμιο της παιδικής ηλικίας. Αντίθετα μάλιστα, όταν σε προηγούμενες εποχές η παιδική ηλικία δεν αναγνωριζόταν ως ιδιαίτερη ή προνομιακή ηλικιακή φάση, το παιχνίδι αποτελούσε προνόμιο των ενηλίκων. Και τα παιδιά ασφαλώς θα έπαιζαν, εν μέσω των εργασιακών τους υποχρεώσεων, όπως μας δείχνουν μελέτες, ακόμη και σήμερα, σε κοινότητες με παιδιά που εργάζονται.³ Από το 18ο περίπου αιώνα, η παιδική ηλικία απέκτησε νέα σημασία και το παιχνίδι ταυτίστηκε περισσότερο με αυτήν, ενώ στον κόσμο των ενηλίκων περιορίστηκε σε ειδικές μορφές και συνθήκες.

Ξεκίνησαν έτσι διάφορες θεωρίες που επιδίωκαν να ερμηνεύσουν τη σχέση του παιδιού με το παιχνίδι.⁴ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεωρία του Βιγκότσκι, ο οποίος τοποθετεί την ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι σ' εκείνη τη φάση της προσχολικής ηλικίας κατά την οποία εμφανίζονται πολλές απραγματοποιήτες τάσεις και επιθυμίες. Τα μικρά παιδιά βιώνουν την ένταση ανάμεσα σε επιθυμίες που μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο μελλοντικά και στην απαίτηση για άμεση ικανοποίησή τους. Το παιχνίδι προσφέρει, δηλαδή, τη φανταστική ικανοποίηση απραγματοποιήτων επιθυμιών. Καθώς το παιδί χρησιμοποιεί παίζοντας ένα σω-

2. ό.π., σ. 192.

3. Βλ. Άντα Κλωνή, «Εργασία, παιδί και παιχνίδι στην ελληνική ύπαιθρο: Η περίπτωση της Λυγαριάς. Ανθρωπολογική προσέγγιση», στο *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνας)*, επιμ. Κλειώ Γκουγκουλή και Αφροδίτη Κούρια. Αθήνα: Καστανιώτης, 2000, σσ. 417-473.

4. Μια επισκόπησή τους βλ. Κοτσακώστα Μ., κ.ά. «Το παιχνίδι στη θεωρία του Βιγκότσκι», *Virtual School, The sciences of education online*, 2(1), <http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/Praxis/Kotsakosta.html>

ρό βοηθητικά εργαλεία του πολιτισμού του, όπως η γλώσσα, το σώμα, διάφορα αντικείμενα, ασκείται στη χρήση τους αλλά και στη συμβολική τους αξία, και αναπτύσσει μια προσωπική σχέση με αυτά, γι' αυτό και το παιχνίδι αποτελεί πρωταρχικό μέσο της πολιτισμικής ανάπτυξης του παιδιού. Μάλιστα, η μετάβαση από τα παιχνίδια με *ορατή φανταστική κατάσταση* και *κρυφούς κανόνες* στα παιχνίδια με *φανερους κανόνες* και *κρυφή φανταστική κατάσταση* σκιαγραφεί την εξέλιξη του παιδικού παιχνιδιού και ταυτόχρονα την ηλικιακή εξέλιξη του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι τους και μέσα από τη δυναμική της φαντασίας τους τα παιδιά αναπτύσσουν χρήσιμους συμβολισμούς για την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Η αποδέσμευση του νοήματος από τα αντικείμενα καθώς και η αποδέσμευση του νοήματος από τις πράξεις αποτελούν βασικούς μηχανισμούς που απελευθερώνουν τα παιδιά από τους περιορισμούς που τους θέτουν οι πραγματικές καταστάσεις. Το παιχνίδι αποτελεί έτσι εκδήλωση χειραφέτησης από το περιβάλλον και αυτοελέγχου.⁵

Οι κοινωνικές επιστήμες άργησαν να ασχοληθούν με το παιχνίδι, δέσμιες ηθικολογικών και παιδαγωγικών προκαταλήψεων. Στην Ελλάδα, οι μελέτες για το παιχνίδι από τα μέσα του 19ου αιώνα και έπειτα, το προσεγγίζουν ως μέσο ανάδειξης της εθνικής ταυτότητας (μέσα από λαογραφικές συλλογές παιχνιδιών που τονίζουν την καταγωγή των παιχνιδιών από την αρχαιότητα). Σταδιακά, το παιχνίδι θεωρήθηκε μέσο αγωγής και ψυχαγωγίας, μέσο άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τελικά σήμερα αποτελεί αντικείμενο της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, ενώ ταυτόχρονα του αποδίδεται κοινωνικο-πολιτική διάσταση ως μέσου για την προώθηση της προσωπικής απελευθέρωσης και της δημοκρατικής αυτοκυβέρνησης των παιδιών.⁶

Στην παρούσα διδακτική ενότητα δεν μπορούμε φυσικά να εμβαθύνουμε σε όλες αυτές τις πολιτισμικές διαστάσεις του παιχνιδιού αλλά μπορούμε ασφαλώς να βοηθήσουμε τους μαθητές να δουν το παιχνίδι με μια υποψιασμένη ματιά, ως μέσον κατασκευής μιας άλλης πραγματικότητας στην οποία οι παίκτες, μικροί ή μεγάλοι, δοκιμάζουν τις δυνά-

5. Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία*/μτφρ. Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, 1997.

6. Κλειώ Γκουγκουλή, Εισαγωγή στον τ. *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*, ό.π., σ. 11-84, Ιωσήφ Σολομών, «Κοινωνική αταξία και σχολική τάξη: Παιδικό παιχνίδι και εκπαιδευτικές πρακτικές (1830-1913)», στο *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*, ό.π., σσ. 173-252, βλ. σσ. 173-185.

μεις τους, τις γνώσεις τους, την αντοχή τους (το παιχνίδι ως *αγώνας*) ή την τύχη τους (το παιχνίδι ως *κυβεία*). Μπορούν ακόμη να αναγνωρίσουν τη σχέση του παιχνιδιού με την τέχνη, κυρίως με το θέατρο, αφού στο παιχνίδι χρησιμοποιούμε συμβάσεις χρόνου και χώρου, κανόνες, υποδύμαστε ρόλους. Τέλος, μπορούν να συνδέσουν το παιχνίδι με άλλα μείζονα ζητήματα που τους απασχολούν, όπως οι σχέσεις τους με τους ενήλικες ή οι σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Διαβάζοντας κείμενα που μιλούν για το παιχνίδι και ασχολούμενοι με παιγνιώδεις δραστηριότητες γύρω από αυτά τα κείμενα, ελπίζουμε ότι οι μαθητές θα πάψουν να βλέπουν την ανάγνωση ως ένα βαρύ και αγχώδες καθήκον και θα τη δουν λίγο σαν παιχνίδι, δικαιώνοντας την παρατήρηση του Τζων Σπινκ:

«Και τα δυο [το παιχνίδι και η ανάγνωση] συνδέονται με την εξερεύνηση: την εξερεύνηση του “πραγματικού”, της αμεσότητας, του κόσμου του συλλογισμού, του κόσμου του “και μετά;” Συνδέονται με την προετοιμασία, την παροχή των μέσων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των ευκαιριών που προσφέρει η ζωή».⁷

Η λογοτεχνική παραγωγή είναι αρκετά πλούσια σε κείμενα που μιλούν για παιχνίδια. Συνήθως χαρακτηρίζονται από την αναζήτηση του χαμένου χρόνου της παιδικότητας, τη μνήμη, τη νοσταλγία. Άλλα πάλι σκοπεύουν στην απομυθοποίηση της ειδυλλιακής εικόνας της παιδικής αγαθότητας μέσα από την αφήγηση σκληρών παιδικών παιχνιδιών. Η πιο συχνή όμως χρήση του παιχνιδιού στη λογοτεχνία είναι ως μεταφορά κοινωνικών βιωμάτων, προσωπικών τραυμάτων, της πορείας προς την ενηλικίωση, ιστορικών συνθηκών, διάκρισης των φύλων.⁸ Η συνάντηση επομένως λογοτεχνίας και παιχνιδιού είναι μια ακόμη πλούσια και γόνιμη συνάντηση, ανάλογη με εκείνες του λόγου και της εικόνας ή της ποίησης και της μουσικής, στην οποία θέλουμε να εισαγάγουμε τους μαθητές μας.

Στην ενότητα αυτή στεγάζονται πεζά κείμενα, διηγήματα και αποσπάσματα μυθιστορημάτων, που έχουν ως κοινή συνισταμένη το παιχνίδι για να ελκύσουν τους μαθητές. Καθώς όμως το παιχνίδι είναι μια

7. Τζων Σπινκ, *Τα παιδιά ως αναγνώστες/μτφρ.* Κυριάκος Ντελόπουλος, Αθήνα: Καστανιώτης, 1990, σ. 56.

8. Λίζυ Τσιριμώκου, «Παίζουμε; Το παιχνίδι στη λογοτεχνία/η λογοτεχνία ως παιχνίδι», στον τ. της ίδιας, *Εσωτερική ταχύτητα. Δοκίμια για τη λογοτεχνία*, Αθήνα, Άγρα, 2000, σσ. 389-404.

οικουμενική ανθρώπινη λειτουργία, τα κείμενα που προτείνουμε συσχετίζουν το παιχνίδι με πολλά άλλα θέματα και μπορούν να συνδυαστούν με πολλές ενότητες του σχολικού ανθολογίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Π.χ. Το διήγημα του Μίκη Θεοδωράκη «Τα παιδικά μου παιχνίδια» αναφέρεται στον Καραγκιόζη και θα μπορούσε κάλλιστα να ενταχθεί στην ενότητα του εγχειριδίου «Λαϊκό θέατρο» όπου υπάρχουν και άλλα κείμενα για τον Καραγκιόζη. Το διήγημα του Μάρκου Μέσκου «Κράτη» μιλά για ένα παιχνίδι που έπαιζαν στην Έδεσσα μετά την Κατοχή και άρα θα μπορούσε να ενταχθεί στην ενότητα «Το 1940 – Η Κατοχή – Η Αντίσταση» αλλά και στην ενότητα «Παλιότερες μορφές ζωής». Τα αποσπάσματα από τα μυθιστορήματα του Κυριάκου Ντελόπουλου *Ο Άκης και οι άλλοι* και *Ο Άκης στα όπλα*, καθώς μιλούν για παιχνίδια στην περίοδο του Πολέμου του '40 και της Κατοχής μπορούν επίσης να ενταχθούν στις παραπάνω ενότητες. Άλλα κείμενα όπως το διήγημα του Δημήτρη Πετσετίδη «Το τόπι» καθώς μιλά για τη λατάρια ενός φτωχού παιδιού για ένα τόπι μπορεί να ενταχθεί τόσο στην ενότητα «Αθλητισμός» όσο και στην ενότητα «Η βιοπάλη». Στην τελευταία ενότητα μπορεί να ενταχθεί και το διήγημα του Στρατή Τοίρκα «Τα κάλαντα», το οποίο μιλά για τις προσδοκίες κέρδους από τα κάλαντα ενός παιδιού φτωχής οικογένειας. Πολλά άλλα κείμενα που μιλούν για το παιχνίδι θα μπορούσαν άνετα να ενταχθούν στις ενότητες «Οικογενειακές σχέσεις» ή «Φιλικό δεσμό».

Σκοποθεσία της ενότητας

□ Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το παιχνίδι, εκτός από μια παιδική εμπειρία, είναι μια καθολική ανθρώπινη, πολιτισμική πρακτική, της οποίας η μορφή καθορίζεται από την κάθε κουλτούρα.

□ Να επανεξετάσουν τις διακρίσεις που περιβάλλουν το παιχνίδι: παιχνίδια των μικρών και των μεγάλων, κοριτσιόστικα και αγορίστικα, πονηρά και αθώα.

□ Να συνειδητοποιήσουν τα διάφορα είδη παιχνιδιού: μοναχικά, συλλογικά, διανοητικά, αθλητικά, τυχερά, συναγωνιστικά.

□ Να γνωρίσουν τις διάφορες κοινωνικές χρήσεις του παιχνιδιού: το παιχνίδι ως μέσο διαπαιδαγώγησης, το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικής συναναστροφής, το παιχνίδι ως μέσον κοινωνικών διακρίσεων, επίδειξης πλούτου.

- ❑ Να γνωρίσουν τη σημασία που αποδίδει η λογοτεχνία στο παιχνίδι και τους τρόπους με τους οποίους το χρησιμοποιεί, κυρίως ως μεταφορά.
- ❑ Να επεξεργαστούν τα προσωπικά τους βιώματα από τα δικά τους παιχνίδια.
- ❑ Το μεγάλο στοίχημα της ενότητας: Να δουν την ανάγνωση ως παιχνίδι.

Δεξιότητες των μαθητών

- ❑ Να αναγνωρίζουν στα κείμενα το είδος του παιχνιδιού και τους όρους με τους οποίους αυτό διεξάγεται.
- ❑ Να αναζητούν τη σχέση του παιχνιδιού που αφηγείται το κείμενο με κοινωνικές παραμέτρους και ψυχολογικές καταστάσεις.
- ❑ Να διακρίνουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας χειρίζεται το παιχνίδι και τον τόνο που δίνει αυτό στην αφήγησή του: νοσταλγία, απομυθοποίηση, μεταφορά κ.λπ.

Περιεχόμενο διδασκαλίας

Το κυριότερο κριτήριο για την καταλληλότητα των κειμένων, πέρα από τη γλωσσική ομαλότητα, είναι να συνδέουν το παιχνίδι με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα και πρακτικές όπως οι κοινωνικές διακρίσεις και οι διακρίσεις του φύλου, η σχέση ενηλίκων/παιδιών και η πορεία προς την ενηλικίωση, η επίδραση ιστορικών γεγονότων πάνω στο παιχνίδι.

Διηγήματα

- Ρενέ Γκοσινί και Ζαν Ζακ Σανπέ (2000). «Παίξαμε τον μπακάλη» από το *Οι διακοπές του μικρού Νικόλα/μτφρ.* Ανδρέας Καρακίτσιος. Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες, σσ. 47-52.
- Ρενέ Γκοσινί και Ζαν Ζακ Σανπέ (2000). «Η Άννα Μαρία» από το *Ο μικρός Νικόλας και η παρέα του/μτφρ.* Ανδρέας Καρακίτσιος. Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες, σσ. 47-51.
- Ρενέ Γκοσινί και Ζαν Ζακ Σανπέ (2000). «Η μικρή Λουίζα» και «Ο Κοκτορεβιθούλης» από το *Ο μικρός Νικόλας/μτφρ.* Ανδρέας Καρακίτσιος. Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες.

- Μαρία Κονδύλη (2001). *Τετράδιον πρόχειρον 1963-1964*. Αθήνα: Μεταίχμιο, η καταγραφή της 15ης Μαΐου και 11ης Αυγούστου.
- S. Leacock (1989). «Τα λάθη του Σάντα Κλάους», στο *Διηγήματα ξένων συγγραφέων για τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 73-80.
- Μάρκος Μέσκος (1989). «Κράτη», στο *Παιχνίδια στον παράδεισο*. Αθήνα: Νεφέλη, σσ. 103-109.
- Δέσποινα Πανταζή (1997). «Τα γυαλάκια», στο *Σ' έβλεπα, ω πόλη, απ' τη μεριά της θάλασσας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δημήτρης Πετσετίδης (1991). «Το τόπι», στο *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Νεφέλη, σσ. 56-64.
- Τζιάννι Ροντάρι (1979). «Μπριφ, μπρουφ, μπραφ», στο *Παραμύθια από το τηλέφωνο*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Στρατής Τοίρκας (1986). «Τα κάλαντα», στο *Διηγήματα Χριστουγέννων, Πρωτοχρονιάς και Φώτων*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 213-217.
- Άλκη Ζέη, «Το γιο-γιο», Μίκης Θεοδωράκης, «Τα παιδικά μου παιχνίδια», Διονύσης Σαββόπουλος, «Το μαγικό παιχνίδι». Όλα στον τόμο *Χάριν παιδιάς*, Ι. Ηλιοπούλου (επιμ.). Αθήνα: Ίκαρος, 2001.

Μυθιστορήματα ολόκληρα

- Άλκη Ζέη (1995). *Η μωβ ομπρέλα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βασίλης Χατζηβασιλείου (1994). *Το τρύπιο βουνό*. Αθήνα: Κέδρος.

Μυθιστορήματα (αποσπάσματα)

- Παντελής Καλιότσος (1972). *Τα ξύλινα σπαθιά*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 91-103.
- Βούλα Μάστορη (1993). *Τ' αυγουσιάτικο φεγγάρι*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 44-54.
- Κυριάκος Ντελόπουλος (2002). *Ο Άκης στα όπλα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 87-94.
- Κυριάκος Ντελόπουλος (1998). *Ο Άκης και οι άλλοι*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 165-176.

Βοηθητική ανάγνωση

- Μαρούλα Κλιάφα και Ζωή Βαλάση (1979). *Ας παίξουμε*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νίκος Νόου (2001). *Τα παιχνίδια της γειτονιάς μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μέθοδος

Α' Φάση: Πριν από την ανάγνωση

Ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα παιχνίδι. Συζήτηση γύρω από τα παιχνίδια που παίζουμε, ομαδικά, ατομικά, τα παιχνίδια που μας αρέσουν κ.λπ. Μπορούμε να φέρουμε προσωπικές φωτογραφίες από μικρότερη ηλικία μας καθώς παίζουμε ή από ομαδικά παιχνίδια στα οποία έχουμε συμμετάσχει.

Σημείο εκκίνησης μπορεί να αποτελέσει ο πίνακας του Peter Bruegel (1528-1569) *Giochi di fanciulli* που προβάλλεται σε διαφάνεια ή μοιράζεται σε έγχρωμη φωτοτυπία σε κάθε ομάδα μαθητών. Μπορεί να συνοδεύεται και από κατάλληλη μουσική (παιδικό τραγούδι ή άλλο). Γύρω από τον πίνακα μπορούν να γίνουν οι παρακάτω δραστηριότητες:

□ Όλη η τάξη μαζί συζητά αν φαίνονται στον πίνακα διαφορές ανάμεσα σε παιχνίδια ενηλίκων και παιδιών.

□ Αφού στρέψουμε την προσοχή τους σε μια σκηνή, λεπτομέρεια του πίνακα (με τη βοήθεια νέας διαφάνειας) ζητάμε από την ομάδα παιδιών να διαλέξει μια σκηνή από τον πίνακα και να την παραστήσει με *tableaux vivants*. Οι υπόλοιπες ομάδες πρέπει να βρουν από την αναπαράσταση για ποια σκηνή πρόκειται.

□ Ζητάμε από την κάθε ομάδα να εντοπίσει όσα πιο πολλά παιχνίδια του πίνακα γίνεται και να τα συνδέσει με αντίστοιχα σημερινά ή να υποθέσει πώς παίζονται.

Περισσότερες δραστηριότητες σχετικά με τον πίνακα βλ. Brian Wooland (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο/μτφρ.* Ελένη Κανηρά. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 57.

Μπορούμε επίσης να διαβάσουμε το εξής χιουμοριστικό ποίημα:

Γεωργίου Σουρή, Ο παιχνιδιάρης

Μου λέγει ο πατέρας
Πως σαν γενώ μεγάλος
Όλα μου τα παιχνίδια
Θα ρίξω στα σκουπίδια,
Και θάμαι τότε άλλος.

Εγώ δεν το πιστεύω
Πως θε να μεγαλώσω,
Μα και παππούς αν γίνω,

Ποτέ μου δεν τ' αφήνω,
Και μ' όλους θα μαλώσω

Εμπρός λοιπόν, παιχνίδια
Στα όπλα! Σας φωνάζω...
Απ' τα κουτιά σας βγείτε
Και στη γραμμή σταθείτε
Εγώ σας το προστάζω.

Σεις είσθε η χαρά μου
Κι η μοναχή μου έννοια
Αχ! Πώς σας καμαρώνω!
Με σας θα μεγαλώνω
Με σας θα βγάλω γένεια...⁹

Το διαβάζουμε μερικές φορές και συζητάμε αν νιώθουμε κι εμείς παρόμοια για τα παιδικά μας παιχνίδια· αν το βρίσκουμε αστείο και γιατί.

Επίσης μπορούμε να αξιοποιήσουμε τον κατάλογο της έκθεσης «Ευρωπαϊκό παιχνίδι» που πραγματοποιήθηκε στο Τελλόγλειο Ίδρυμα.

Β' Φάση: Ανάγνωση μικρών διηγημάτων στην τάξη με απλό περιεχόμενο

Ο βασικός σκοπός της φάσης είναι να κατανοήσουμε το είδος του παιχνιδιού που περιγράφεται και ενδεχομένως να το παίξουμε. Ως πρώτη ανάγνωση, με τον παραπάνω σκοπό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν κάποιες περιγραφές παιχνιδιών από το βιβλίο του Νίκου Νόου. Άλλα κείμενα που μπορούν να διαβαστούν σ' αυτήν τη φάση είναι:

Μίκης Θεοδωράκης, «Τα παιδικά μου παιχνίδια». Το διήγημα περιγράφει κυρίως τέσσερα παιχνίδια:

- Τις αμάδες (προσπαθούμε να το παίξουμε).
- Καραγκιόζης (συζητούμε αν έχουμε δει Καραγκιόζη, πώς φτιάχνονται οι φιγούρες κ.λπ.).
- Συλλογή γραμματοσίων (φέρνουμε κάποιο άλμπουμ, συζητούμε τι ευχαρίστηση δίνει η συλλογή γραμματοσίων και γιατί τόσοι άνθρωποι από όλο τον κόσμο συλλέγουν γραμματόσημα).

9. Από το περιοδικό *Η Διάπλασις των Παίδων*, 1883: 20.

□ Χαρταετοί (συζητούμε τις εμπειρίες μας από το πέταγμα του χαρταετού, με βάση και αυτά που λέει το διήγημα).

Διονύσης Σαββόπουλος, «Το μαγικό παιχνίδι»

Τι είναι η μπάντα; Τι συγκίνησε τόσο πολύ το παιδί που αργότερα θα γινόταν μουσικός; Γιατί τραύλισε; Πώς παράγουμε μουσική με απλά αντικείμενα;

Τζιάννι Ροντάρι, «Μπριφ, μπρουφ, μπραφ»

Γιατί τα παιδιά μερικές φορές δεν θέλουν να καταλαβαίνουν οι ενήλικοι τι λένε; Πώς φτιάχνεται μια παιδική γλώσσα; Γιατί ο κύριος στο τέλος απαντά στην ερώτηση της κυρίας με την παιδική αυτή γλώσσα; Μπορούμε εμείς μέσα στην τάξη να επινοήσουμε μια δική μας γλώσσα;

Μάρκος Μέσκος, «Κράτη»

Συζητούμε τι ήταν η Κατοχή και πώς θα ένιωθε ένα παιδί στην Κατοχή σε σχέση με το παιχνίδι. Γιατί μετά την απελευθέρωση έπιασε τα παιδιά «λύσσα» να παίζουν τα κράτη; Συζητούμε πώς παίζεται το παιχνίδι. Γιατί κανένα παιδί δεν ήθελε να είναι Γερμανία και λίγα ήθελαν να είναι Αγγλία; Δοκιμάζουμε να παίξουμε το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Μετά, μέσα στην τάξη συζητούμε για τις χώρες που διαλέξαμε να είμαστε. Ποιες είναι σήμερα δημοφιλείς, ποιες όχι και γιατί;

Γ' Φάση: Εργασία κατά ομάδες με κάπως μεγαλύτερα κείμενα (διηγήματα ή αποσπάσματα μυθιστορημάτων)

Εδώ ανήκουν όλα τα υπόλοιπα κείμενα. Κάθε ομάδα διαλέγει ένα κείμενο, τα μέλη της το διαβάζουν εκτός της τάξης και το παρουσιάζουν συνοδεύοντάς το με τις ανάλογες δραστηριότητες. Παρακάτω δίνονται παραδειγματικές δραστηριότητες για κάποια κείμενα.

Κυριάκος Ντελόπουλος, Ο Άκνης και οι άλλοι, σσ. 165-176.

□ Να γίνει διάγραμμα με όλους τους χαρακτήρες που εμφανίζονται στο κείμενο χωρισμένους σε δύο ομάδες, ενήλικων και παιδιών. Να αποδοθούν οι συγκεκριμένες πράξεις στους συγκεκριμένους χαρακτήρες. Ποιος κάνει τι.

□ Να ξεχωριστούν (να γίνει κατάλογος με τη σειρά που τα παίζουν) τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στο δωμάτιο του Άκνη. Τι είδους παιχνίδια είναι;

□ Να περιγραφούν ή να παρασταθούν με κάποιας μορφής δραμα-

τοποίηση οι πράξεις-αταξίες που γίνονται από το σημείο που αρχίζουν να μαλώνουν και πέρα. Σχέση παιχνιδιού-αταξίας.

□ Γιατί η επέμβαση των μαμάρδων είναι αστεία; Πώς παράγεται στην τελευταία σκηνή το αστείο;

□ Γιατί τελικά το παιχνίδι των παιδιών στο δωμάτιο εξελίσσεται σε καταστροφή; Πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί διαφορετικά; Να δοθεί ένα άλλο τέλος.

Κυριάκος Ντελόπουλος, Ο Άκας στα όπλα, σσ. 87-94

□ Μικρή έρευνα ανάμεσα στους συμμαθητές για το τι μπορεί να φοβίζει ένα παιδί και τι έναν ενήλικα. Ποια παιχνίδια τους προκαλούσαν ή τους προκαλούν ακόμη φόβο και γιατί;

□ Να βρουν τις κατασκευές, τα «παιχνίδια» που φτιάχνουν ο Άκας και η παρέα του. Να τα περιγράψουν, όπως τα φαντάζονται οι ίδιοι ή να τα ζωγραφίσουν ή και να επιχειρήσουν να τα κατασκευάσουν με ίδια ή παρόμοια υλικά. Ποιος ήταν ο στόχος (ο προορισμός) των κατασκευών αυτών;

□ Πώς αντέδρασαν τα ενήλικα πρόσωπα της ιστορίας και ο Άκας, όταν ήρθαν σε επαφή με τα παιχνίδια των παιδιών και πώς τα παιδιά; Να επιχειρήσουν να αναπαραστήσουν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις αυτές με κάποια μορφή δραματοποίησης.

□ Να σκεφτούν και να διηγηθούν δικά τους παιχνίδια-φάρσες που έστησαν στους άλλους. Πώς αντέδρασαν τα «θύματά» τους; Οι ίδιοι το διασκέδασαν;

□ Ο Άκας για τη «φοβερή ιστορία» με το φίδι που έζησε γράφει: «Θα την πω όπως με συμφέρει εμένα κι όποιος άλλος ξέρει ας την πει όπως ξέρει εκείνος». Να διηγηθούν την ιστορία από την οπτική ενός άλλου παιδιού της παρέας που έστησε τη φάρσα στον Άκας.

□ Η αφήγηση είναι χιουμοριστική, γεμάτη εικόνες και προσφέρεται για οπτικοποίηση. Να διασκευάσουν την ιστορία με το φίδι σε κόμικς.

□ Να επινοήσουν ένα δικό τους «νυχτερινό παιχνίδι φόβου» που θα το έπαιζαν σε μια κατασκήνωση. Τι είδους δοκιμασίες θα περιλάμβανε;

Μαρία Κονδύλη, Τετράδιον πρόχειρον 1963-1964

Καταγραφή 15ης Μαΐου (οι κρυψώνες των παιδιών για παιχνίδι)

□ Να εντοπίσουν πού διαφέρει αυτό το κείμενο από τα άλλα διηγήματα. Να συζητήσουμε τι είναι ένα ημερολόγιο και γιατί πολλοί άνθρωποι το κρατούν.

□ Διάκριση παιχνιδιών που παίζει η αφηγήτρια και ο αδερφός της

στις κρυφώνες τους. Να κάνουν δύο καταλόγους, έναν με μιμητικά παιχνίδια κοριτσιών και ένα με αντίστοιχα των αγοριών.

Καταγραφή 11ης Αυγούστου (τα «καλά» παιχνίδια που δεν παίζουμε, τα «άχρηστα» παιχνίδια)

Εντοπισμός παιχνιδιών που δεν άφησαν την αφηγήτρια να παίξει και περιγραφή τους προφορική ή με ζωγραφιά. Π.χ., μπορούν να ζωγραφίσουν την ηρωίδα και γύρω της τα παιχνίδια μέσα σε μπαλονάκια «σκέψης» (συμβάσεις των κόμικς).

Να αναλάβει ένα παιδί από την ομάδα παρουσίασης να υποδυθεί την ηρωίδα ή τη μητέρα της ή τη Λουκία και να το πάρουν «συνέντευξη» οι υπόλοιποι (πώς αισθάνθηκαν; Γιατί έκρυψαν τα παιχνίδια; Προσπάθησε η ηρωίδα να βρει τα παιχνίδια της κρυφά; Τι θα μπορούσε να κάνει αν τα έβρισκε; Τι φοβήθηκαν οι μεγάλοι και τα έκρυψαν; κ.λπ.).

Να φτιάξουν δύο λίστες με όσο πιο πολλά ρήματα θα σκεφτούν και θα αναφέρονται:

- Σε αυτά που θα μπορούσε να παίξει και να κάνει η ηρωίδα με τα παιχνίδια της (π.χ. να παίξει..., να ζωγραφίσει μια ζωγραφιά και να τη χαρίσει..., να φωνάξει τις φίλες της και να παίξουν μαζί..., να μάθει την προπαίδεια στον πίνακά της...)

- Στα ατυχήματα που θα μπορούσαν να συμβούν στο σπίτι από το παίξιμο των παιχνιδιών (π.χ. να λερωθεί το χαλί..., να χαλάσει η ωραία κούκλα..., κ.λπ.)

Να συζητήσουμε στην τάξη με τους μαθητές αν είχαν ποτέ παρόμοιες εμπειρίες (δηλ. παιχνίδια που δεν τους άφησαν να παίξουν κ.λπ.) και να διατυπώσουν τη γνώμη τους γι' αυτήν τη στάση των μεγάλων (π.χ. η αφηγήτρια αναρωτιέται αν είναι «παιχνίδια» εφόσον δεν την αφήνουν να τα «παίξει»).

Άλκη Ζέη, «Το γιο-γιο»

Μικρή δημοσκόπηση μεταξύ των μαθητών του σχολείου σχετικά με τα παιχνίδια που γνωρίζουν ότι αποτέλεσαν ένα είδος «μανίας» και αργότερα ξεχάστηκαν (ή και όχι). Παρουσίαση στοιχείων και σχολιασμός τους. Ποια παιχνίδια είναι εκείνα που περνά η μόδα τους και ποια τα «διαχρονικά» παιχνίδια;

Το «καλαθάκι» στο γραφείο της διευθύντριας. Τι απαγορευμένα αντικείμενα θα περιείχε σήμερα; Μπορούν να το «φτιάξουν» τα παιδιά της ομάδας και να το παρουσιάσουν στην τάξη.

□ Η κατάληξη των παιχνιδιών της «μόδας»: Ένα παιχνίδι «διηγείται» την ιστορία του, πώς αγαπήθηκε και πού κατέληξε.

Δέσποινα Πανταζή, «Τα γυαλάκια»

□ Να καταγράψουν τα ομαδικά παιχνίδια των αγοριών της γειτονιάς, όπως εμφανίζονται στην ιστορία.

□ Αναγνωρίζουν σήμερα κάποιο από αυτά; (π.χ., λαστικένια μπάλα, συλλογή από εικονογραφημένα χαρτάκια και καπάκια αναψυκτικών, μπίλιες κ.λπ.)

□ Να αφηγηθούν ή να αναπαραστήσουν το παιχνίδι με τις μπίλιες. Ποιοι είναι οι κανόνες του; Ποιες δεξιότητες απαιτεί;

□ Το κορίτσι της ιστορίας (η αφηγήτρια) ένιωθε «αποκλεισμένη», είχε «το αίσθημα του ναυαγού», ήθελε να «βγει από το νησάκι του κήπου της, το ασφαλές και να κολυμπήσει στα βαθιά». Να γράψουν μια σελίδα ημερολογίου της αφηγήτριας που να δείχνει τα συναισθήματά της και να σχεδιάζει τη δράση της.

□ Να σκεφτούν ή να ερευνήσουν ρωτώντας γονείς, καθηγητές και φίλους και στη συνέχεια να καταγράψουν σε ένα διπλό κατάλογο τα ομαδικά παιχνίδια ανοικτού χώρου που παίζονταν στο παρελθόν και αυτά που παίζονται και σήμερα.

□ Να γράψουν δίπλα σε κάθε παιχνίδι ποιες ικανότητες/δεξιότητες χρειάζεται να έχει κάποιος, για να παίξει στο καθένα, π.χ. κρυφτό-ταχύτητα, υπομονή, κυνηγητό –γρηγοράδα, μπίλιες– καλό σπμάδι, υπομονή.

□ Αν ήταν το μοναδικό αγόρι σε μια παρέα κοριτσιών ή το μοναδικό κορίτσι σε μια παρέα αγοριών και αισθάνονταν μόνοι/μόνες, τι θα έκαναν; Θα πήγαιναν να παίξουν τα παιχνίδια της παρέας; Πώς θα τους/τις πλησίαζαν; Να γράψουν μια ιστορία με παρόμοιο θέμα και να την παρουσιάσουν στην τάξη.

Ρενέ Γκοσινί και Ζαν Ζακ Σανπέ, «Η μικρή Λουίζα»

□ Το κουίζ της ανάγνωσης. Να παρουσιάσουν την ιστορία στην τάξη με μορφή παιχνιδιού γνώσεων. Η ομάδα που διάβασε την ιστορία του μικρού Νικόλα προετοιμάζει γραπτές ερωτήσεις που αφορούν τη δράση, τα λόγια των προσώπων, το λεξιλόγιο του κειμένου. Στη συνέχεια διαβάσει άπαξ την ιστορία στην τάξη και απευθύνει τις ερωτήσεις της στους παίκτες/συμμαθητές της.

□ Πώς συμπεριφέρεται η Λουίζα μπροστά στις μητέρες και πώς στο δωμάτιο με τον Νικόλα; Ποιες διαφορές βρίσκουν; Να τις καταγρά-

ψουν ή να συμπληρώσουν την εικονογράφηση της ιστορίας με τις πράξεις αυτές.

Νικόλας-Λουίζα. Οι μαθητές να πάρουν θέση υπέρ του ενός ή του άλλου. Να φτιάξουν ένα διάλογο ανάμεσα στους δύο πρωταγωνιστές που να αναδεικνύει τις διαφορές τους.

Να κάνουν μια δημοσκόπηση, ένα γκάλοπ στο τμήμα, την τάξη τους ή και σε όλο το σχολείο με θέμα «ποια παιχνίδια θεωρούμε αγορίστικα και ποια κοριτσιίστικα». Το γκάλοπ μπορεί να επεκταθεί και έξω από το σχολείο, στους γονείς, τους συγγενείς και τους φίλους.

Τα ποσοτικά συμπεράσματα της έρευνάς τους μπορούν να τα επεξεργαστούν σε πίνακες στο μάθημα της Πληροφορικής με τον υπεύθυνο καθηγητή.

Π.χ.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ-ΕΡΕΥΝΑ:
ΑΓΟΡΙΣΤΙΚΑ- ΚΟΡΙΤΣΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ	ΤΟ ΘΕΩΡΕΙΣ ΑΓΟΡΙΣΤΙΚΟ	ΤΟ ΘΕΩΡΕΙΣ ΚΟΡΙΤΣΙΣΤΙΚΟ	ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΤΟ ΠΑΙΞΟΥΝ ΚΑΙ ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΤΟ ΘΕΩΡΟΥΝ ΟΙ ΜΕΓΑΛΟΙ/ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΑΓΟΡΙΣΤΙΚΟ	ΤΟ ΘΕΩΡΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΚΟΡΙΤΣΙΣΤΙΚΟ
ΜΠΑΛΑ	✓			✓	
ΚΟΥΚΛΕΣ					
ΒΙΒΛΙΑ					
ΑΕΡΟΠΛΑΝΑΚΙ					
κ.λπ.					

Δ΄ Φάση: Εργασία κατά ομάδες με ολόκληρα μυθιστορήματα

Κάθε ομάδα διαλέγει ένα από τα δύο μυθιστορήματα που προτείνουμε και το παρουσιάζει με τη συνοδεία κάποιων δραστηριοτήτων όπως οι ακόλουθες:

Άλκη Ζέη, Η μωβ ομπρέλα

Εντοπισμός κοινών ή διαφορετικών παιχνιδιών μεταξύ:

- Της εποχής που διαδραματίζονται αυτά που διηγείται η γιαγιά και της σύγχρονης.

- Των παιδιών και του Μπενουά.

- Των δύο φύλων.

- Σύνδεση του κάθε ήρωα με ένα παιχνίδι. Για ποιους λόγους το προτιμά;

- Ποιες εκδηλώσεις των μεγάλων στο μυθιστόρημα μοιάζουν με παιχνίδι;

- Σχολιασμός του τίτλου. Η ομάδα παρουσίασης μπορεί να αντικαταστήσει τη μωβ ομπρέλα του μυθιστορήματος με ένα άλλο παιχνίδι από αυτά που παίζουν οι ήρωες του βιβλίου.

- Ποια η σχέση του θεάτρου έτσι όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο με το παιχνίδι;

Βασίλης Χατζηβασιλείου, Το τρύπιο βουνό

- Να καταγράψουν τα ομαδικά παιχνίδια που υπάρχουν στο μυθιστόρημα.

- Να ξεχωρίσουν το ρόλο του αρχηγού στα ομαδικά παιχνίδια. Δραματοποίηση μιας σκηνής κατά την οποία επιλέγεται ο αρχηγός σε μια ομάδα.

- Η γεωγραφία του μυθιστορήματος: Τα παιχνίδια, οι δραστηριότητες των παιδιών της ιστορίας συμβαίνουν κυρίως σε εξωτερικούς χώρους και γίνονται ο τρόπος να ανακαλύψουν τον κόσμο (τη γειτονιά, την πόλη). Να καταγράψουν τους τόπους που κινούνται, παίζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά και τον τρόπο που τους βλέπουν. Μέσα από την καταγραφή αυτή να βγάλουν τα συμπεράσματά τους για την κοινωνία και την ιστορία της εποχής εκείνης.

- Το παιχνίδι και οι κοινωνικές συνθήκες. Αν η ομάδα αυτή των παιδιών προερχόταν από πλούσιες οικογένειες τι θα άλλαζε στην ιστορία; Ποια από τα παιχνίδια αυτά δεν θα τα έπαιζαν;

- Τα παιδιά και οι ενήλικες της ιστορίας. Να καταγράψουν τους ενήλικες που εμφανίζονται στο μυθιστόρημα, μαζί με το επάγγελμα, την κοινωνική τους θέση και τις ασχολίες τους και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τις σχέσεις που έχουν τα παιδιά με αυτούς.

- Το παιχνίδι στο σχολείο. Ποια σχέση έχουν τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά με τις σχολικές συνθήκες που βιώνουν;

- Σχολιασμός του τίτλου. Να αντικαταστήσουν το παιχνίδι στο τρύπιο βουνό με ένα άλλο δικής τους επινοήσεως, διατηρώντας τη λειτουργία που επιτελεί.

□ Ο ήρωας/αφηγητής της ιστορίας γυρίζει στην παιδική του ηλικία και την καταγράφει. Να φανταστούν τον αφηγητή ως ενήλικα. Ποια πιστεύουν ότι θα ήταν η πιθανή εξέλιξή του; Να γράψουν μια σύντομη βιογραφία ή ένα φανταστικό βιογραφικό σημείωμα του ενήλικα ήρωα και να το παρουσιάσουν στην τάξη.

□ Στο μυθιστόρημα διακρίνεται τόνος νοσταλγίας για την παιδική ηλικία. Να πάρουν συνεντεύξεις από τους γονείς τους ή τους παππούδες τους για τις αναμνήσεις τους από τα παιδικά τους παιχνίδια πριν από πολλά χρόνια και να διαπιστώσουν αν τα θυμούνται με νοσταλγία.

Ε' Φάση: Παραγωγή λόγου γύρω από το παιχνίδι

□ Επινόηση, κατασκευή ενός νέου παιχνιδιού, ατομικού ή συλλογικού.

□ Κάθε ομάδα διαλέγει μια ιστορία με θέμα το παιχνίδι και τη μαγνητοφωνεί, δημιουργώντας στην τάξη μια «φωνοθήκη παιχνιδιών».

□ Έκθεση παλιών παιχνιδιών στο σχολείο. Το κάθε έκθεμα θα συνοδεύεται από μικρό κείμενο με την ιστορία του.

Βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό

Χουίζινγκα, Γιόχαν (1989 [α' έκδ. 1938]). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (Homo Ludens)/μτφρ. Στέφανος Ροζάνης και Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση.

Γκουγκούλη, Κλειώ και Αφροδίτη Κούρια (2000). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία* (19ος και 20ός αιώνας). Αθήνα: Καστανιώτης.

Κοτσακώστα, Μ., Καρανταΐδου Στ., Μιχαλόπουλος Γ. και Σ. Σωμαράκης, «Το παιχνίδι στη θεωρία του Βιγκότσκι», *Virtual school, The Sciences of Education Online*, 2(1), <http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/praxis/Kotsakosta.html>.

Μιχαλόπουλος, Γ., Καρανταΐδου, Στ., Κοτσακώστα, Μ. και Σ. Σωμαράκης, «Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία», *Virtual school, The Sciences of Education Online*, 2(1), <http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/praxis/Kotsakosta.html>.

Τσιριμώκου, Λίζυ (2000). «Παίζουμε; Το παιχνίδι στη λογοτεχνία/η λογοτεχνία ως παιχνίδι», στον τ. Τσιριμώκου, Λίζυ *Εσωτερική ταχύτητα. Δοκίμια για τη λογοτεχνία*. Αθήνα: Άγρα, σσ. 389-404.

- Σπινκ, Τζων (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες/μτφρ.* Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Vygotsky L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία/μτφρ.* Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Bruner, J. (1989). «Παιχνίδι, σκέψη και γλώσσα», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 4, σσ. 42-44.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αφιέρωματα περιοδικών

- «Το παιδί και το παιχνίδι», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 38 (1988), (επιμ.) Α. Χρονόπουλος και Κ. Γιαννόπουλος.
- «Το παιχνίδι και το παιδί», *Διαβάζω*, τχ. 236 (1990), (επιμ.) Κ. Μαλαφάντης.
- «Το παιδικό παιχνίδι», *Εθνογραφικά*, τ. 9 (1993), (επιμ.) Κ. Γκουγκουλή.
«Το ελληνικό παιχνίδι», εφ. *Η καθημερινή, Επτά Ημέρες* (21-12-97), (επιμ.) Όλγα Σελλά.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ¹⁰

Αντιγόνη Τσαρμποπούλου

*Πρόταση δραματοποίησης του κειμένου της Μαρίας Κονδύλη,
Τετράδιον πρόχειρον 1963-1964. Η καταγραφή της 15ης Μαΐου.*

Αρχικά, προσπαθώντας να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών αναθέτουμε στην ομάδα που έχει αναλάβει να παρουσιάσει στην τάξη το συγκεκριμένο κείμενο να προσπαθήσει να θυμηθεί τις κρυψώνες που χρησιμοποιούσαν οι ίδιοι, όταν ήταν μικροί, για να παίξουν χωρίς να γίνουν αντιληπτοί από τους άλλους και ιδιαίτερα τους μεγάλους. Χωρίς να τις αποκαλύψουν στους συμμαθητές τους ορίζουν κάποιους αντιπροσώπους που θα παραστήσουν ατομικά το «παιχνίδι» τους προσπαθώντας με τη στάση του σώματός τους να κινούνται στα όρια της κρυψώνας τους. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν πού κρύβονται.

Η ανάγνωση εστιάζεται στις κρυψώνες της αφηγήτριας και του αδερφού της (τα «σπίτια τους»). Από τις κρυψώνες τους και τα μιμητικά παιχνίδια που παίζουν, ποια είναι η πιθανή ηλικία τους; Υπάρχουν διαφορές ή όχι μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε αυτά που διαλέγουν να μιμηθούν όταν παίζουν;

Εξελίσσοντας τον προηγούμενο αυτοσχεδιασμό αναθέτουμε στην ομάδα να παρουσιάσει μια σκηνή στην οποία παίζουν σαν μια μικρή παρέα ένα παιχνίδι κάπου κρυμμένοι από τους μεγάλους. Κάποιοι άλλοι από την ομάδα παίζουν το ρόλο των ενηλίκων (π.χ. τους γονείς) που βλέπουν το παιχνίδι των παιδιών και παράλληλα το σχολιάζουν.

Στη συνέχεια, συζητάμε όλοι μαζί για τους αυτοσχεδιασμούς και οι μαθητές-θεατές, κάθε φορά, λένε τη γνώμη τους για τη σχέση μικρών-μεγάλων και για το πώς αντιμετωπίζουν ο καθένας από την πλευρά του το παιχνίδι όπως φάνηκε από τις πράξεις και τα λόγια των προσώπων στους αυτοσχεδιασμούς που προηγήθηκαν.

Σε κάθε περίπτωση, η προετοιμασία των αυτοσχεδιασμών και η επιλογή των θεμάτων, των προσώπων και των διαλόγων μεταξύ τους

10. Γενικά για τη δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, βλ. παραπάνω, σσ. 50-52.

προέρχονται από συζήτηση στις ομάδες και είναι προϊόντα συνολικών αποφάσεων όσο είναι δυνατόν. Μπορούν αν θέλουν να παραστήσουν και τα παιχνίδια των παιδιών του αποσπάσματος αλλά σε αυτή την περίπτωση οι συζητήσεις των «μεγάλων» πρέπει να πάρουν υπόψη τους αυτά που λέει η αφηγήτρια γι' αυτούς στο κείμενο.

Πρόταση δραματοποίησης του διηγήματος «Τα γυαλάκια» από το βιβλίο της Δ. Πανταζή Σ' έβλεπα, ω πόλη, απ' τη μεριά της θάλασσας.

Χρήσιμο είναι να έχει προηγηθεί η ανάγνωση του κειμένου και η διεξαγωγή έρευνας για τα ομαδικά παιχνίδια του χθες και του σήμερα καθώς και για τις ικανότητες που προαπαιτούν.

Η εκλογή του «αρχηγού»

Η ομάδα διαλέγει ένα ομαδικό παιχνίδι που προτιμά και, στη συνέχεια, αυτοσχεδιάζοντας, αναλαμβάνει να κάνει μια παρουσίαση που αφορά στην εκλογή αρχηγού για το συγκεκριμένο παιχνίδι και ο καθένας επιχειρηματολογεί για τα προσόντα που πρέπει να έχει ένα τέτοιο πρόσωπο.

Επιπρεάστηκαν στις επιλογές τους από τις επιδόσεις των προτεινόμενων «αρχηγών» στα ομαδικά παιχνίδια ή επικράτησαν άλλα κριτήρια; Υπήρξαν διαφωνίες ή το πρόσωπο που τελικά επέλεξαν ήταν γενικής αποδοχής;

Ο τρόπος που επιβάλλεται στην παρέα των αγοριών ο αδερφός της κοπέλας ως «αρχηγός» έχει κοινά σημεία με τις ιεραρχήσεις στις δικές τους παρέες ή διαφέρει;

Η προσέγγιση της ομάδας από ένα παιδί άλλου φύλου

Ζητάμε από την ομάδα σε περίπτωση που είναι μεικτή, δηλαδή έχει και αγόρια και κορίτσια, να διαλέξει έναν αντιπρόσωπο του φύλου που αποτελεί μειονότητα αριθμητικώς και να παρουσιάσουν έναν αυτοσχεδιασμό όπου πλησιάζει την παρέα και τους ζητά να παίξει μαζί τους. Σε περίπτωση που είναι όλοι αγόρια ή όλες κορίτσια ζητάμε από κάποιο μαθητή άλλης ομάδας να παίξει αυτόν το ρόλο και να προσπαθήσει να τους πλησιάσει με όποιο τρόπο θεωρεί κατάλληλο.

Τα παιδιά της υπόλοιπης ομάδας αντιδρούν επίσης όπως νομίζουν στην προσέγγιση που τους γίνεται. Δέχονται το παιδί του άλλου φύλου στο παιχνίδι τους; Ο τρόπος που τους πλησιάζει κάποιος συνδέεται με το αν γίνεται αποδεκτός ή όχι; Οι αντιδράσεις τους έχουν κοινά στοι-

χεία με τον τρόπο που φέρονται στην ηρωίδα οι φίλοι του αδερφού της;

Οι εσωτερικές σκέψεις των προσώπων

Μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από τους μαθητές να σταματάνε παγώνοντας τη δράση των αυτοσχεδιασμών τους και οι ίδιοι ή κάποιοι άλλοι να λένε φωναχτά αυτά που φαντάζονται ότι σκέφτονται εκείνη τη στιγμή τα πρόσωπα των ρόλων που υποδύονται.

Στη φάση αυτή μπορεί να ενταχθεί και η τελευταία δραστηριότητα που προτείνουμε για το κείμενο: Αν ήταν το μοναδικό αγόρι σε μια παρέα κοριτσιών ή το μοναδικό κορίτσι σε μια παρέα αγοριών και αισθάνονταν μόνοι/μόνες, τι θα έκαναν; Θα πήγαιναν να παίξουν τα παιχνίδια της παρέας; Πώς θα τους/τις πλησίαζαν; Η συγγραφή μιας ιστορίας με τέτοιο θέμα και η παρουσίασή της στην τάξη μπορεί να ακολουθήσει ή και να προηγηθεί των παραπάνω αυτοσχεδιασμών, ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών.

Η επιβολή ενός ξένου/διαφορετικού στην ομάδα

(Οι παρακάτω δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν και στο πλαίσιο δραματοποίησης του διηγήματος «Η μικρή Λουίζα» των Ρ. Γκοσινί και Ζ.Ζ. Σανπέ, από το *Ο μικρός Νικόλας*, που προτείνουμε επίσης στην ίδια φάση).

Ο εκπαιδευτικός παίζοντας κάποιο ρόλο από θέση «ισχύος» (π.χ. η μητέρα κάποιου παιδιού, η γειτόνισσα ή ο επιστάτης του σχολείου κ.λπ.) θέτει ένα πρόβλημα που απαιτεί λύση από τα παιδιά αυτοσχεδιάζοντας: Για κάποιο λόγο πρέπει για ένα μικρό χρονικό διάστημα να συμπεριλάβουν ένα παιδί του άλλου φύλου στα παιχνίδια τους (ή και απλώς κάποιον πιο μικρό ή που δεν μιλάει τη γλώσσα καλά γιατί είναι από άλλη χώρα κ.λπ.) π.χ. «Πρέπει να πάω για ψώνια και θέλω να κρατήσετε το γιό μου για λίγο...» Τι θα έκαναν. Ποια παιχνίδια θα μπορούσαν να παίξουν μαζί; Τι κοινό θα έβρισκαν να κάνουν;

Μπορούν να προετοιμάσουν τους αυτοσχεδιασμούς αφού μελετήσουν πρώτα και το ερωτηματολόγιο της δημοσκόπησης που αναφέρεται στις δραστηριότητες της «Μικρής Λουίζας».

Σχολιάζουμε τους αυτοσχεδιασμούς και τις επιλογές τους. Πώς αισθάνθηκαν; Τι άλλο προτείνουν οι υπόλοιπες ομάδες ότι θα μπορούσαν να κάνουν; Προσπάθησαν αρκετά να επικοινωνήσουν με κάποιο διαφορετικό πρόσωπο ή όχι, και κατά τη γνώμη τους γιατί αντέδρασαν έτσι;

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Δημήτρης Αδαμίδης, φιλόλογος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Βενετία Αποστολίδου, φιλόλογος, επίκουρη καθηγήτρια Α.Π.Θ.

Χρήστος Δανιήλ, Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας, Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μαρία Ζωγραφάκη, φιλόλογος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαρία Κελεπούρη, φιλόλογος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Διονύσης Μάνεσης, φιλόλογος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γρηγόρης Πασχαλίδης, κοινωνιολόγος, επίκουρος καθηγητής Α.Π.Θ.

Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, δασκάλα και φιλόλογος, εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ελένη Χοντολίδου, φιλόλογος-παιδαγωγός, επίκουρη καθηγήτρια Α.Π.Θ.

