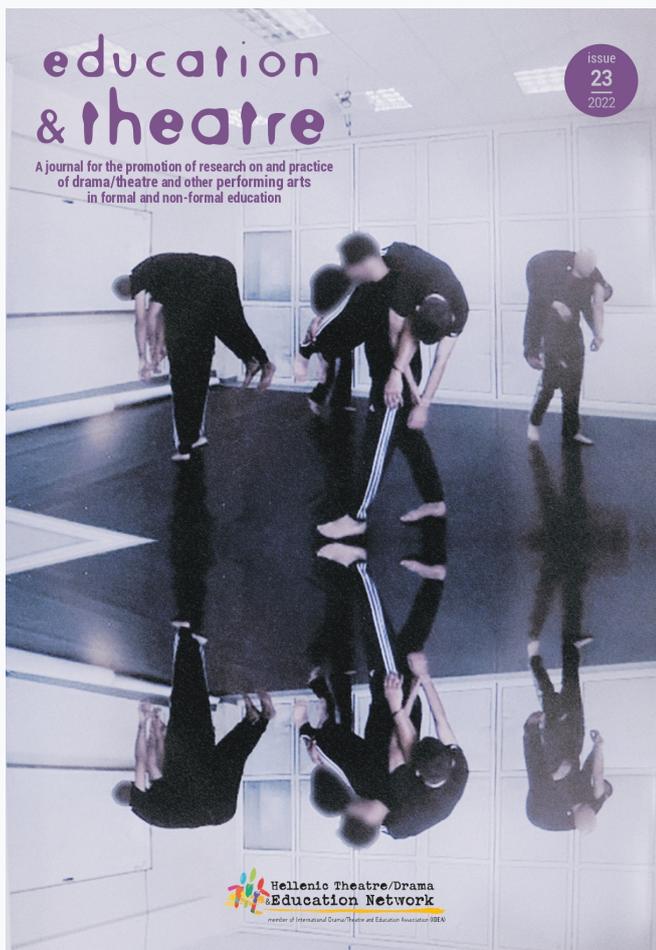


Education & Theatre

Vol 23 (2022)

Education & Theatre



Learning with the body: a pedagogical project with refugee children combining elements of cooperative learning and theatre techniques

Sofia Vlachou

doi: [10.12681/edth.37665](https://doi.org/10.12681/edth.37665)

To cite this article:

Vlachou, S. (2022). Learning with the body: a pedagogical project with refugee children combining elements of cooperative learning and theatre techniques. *Education & Theatre*, 23, 32–37. <https://doi.org/10.12681/edth.37665>

Μαθαίνοντας με το σώμα: Ένα παιδαγωγικό εγχείρημα με παιδιά-πρόσφυγες σε συνδυασμό στοιχείων συνεργατικής μάθησης και τεχνικών θεάτρου

Σόνια Βλάχου



Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζω ένα παιδαγωγικό εγχείρημα σωματοποιημένης-βιωματικής μάθησης που ανέπτυξα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μου με έφηβες/-ους πρόσφυγες εντός της δομής διαμονής τους στη Φιλιππιάδα Πρέβεζας το φθινόπωρο του 2021 και τον χειμώνα του 2022. Το εγχείρημα αυτό προέκυψε από την ανάγκη των ίδιων των παιδιών να εκφράσουν αρχικά σε ένα οικείο τους πρόσωπο, το οποίο να ενδιαφέρεται να τα ακούσει, την οδύνη την οποία τους προκαλούσαν οι καθημερινές εμπειρίες ρατσιστικής υποτίμησης και απόρριψης που βίωναν στα διάφορα πεδία επαφών τους με μέλη της τοπικής κοινωνίας. Μέσα από τη συνεργασία που ακολούθησε οι αρχικές διηγήσεις των παιδιών εξελίχθηκαν σε μικρά θεατρικά δράματα, μέρη ενός πρωτότυπου «παραστατικού κειμένου» δημόσιας διαμαρτυρίας, που καθιστούσε ορατή με διεισδυτικό τρόπο αυτή τη διάσταση της πραγματικότητάς τους στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Τονίζοντας εδώ και πάλι τη σημασία της θεατρικής αγωγής για τη μαθησιακή και την ψυχοκοινωνική ενίσχυση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών θέτω ως απώτερο στόχο αυτού του άρθρου το άνοιγμα μιας συζήτησης σχετικά με την ανάπτυξη δημιουργικών μεθοδολογιών και καινοτόμων εργαλείων σωματοποιημένης μάθησης στα πλαίσια της (διαθεματικής) διδασκαλίας, καλλιτεχνικών αντικειμένων ή και πιο ευρηματικών εφαρμογών της Φυσικής Αγωγής, που να προωθούν τη συμπερίληψη των παιδιών-προσφύγων στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: παιδιά-πρόσφυγες, ελευθεριακή παιδαγωγική, συνεργατική μάθηση, Θέατρο των Καταπιεσμένων, κοινωνικός αποκλεισμός, σωματοποιημένη μάθηση.

Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζω ένα παιδαγωγικό εγχείρημα σωματοποιημένης-βιωματικής μάθησης που ανέπτυξα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μου με έφηβες/-ους πρόσφυγες εντός της δομής διαμονής τους στη Φιλιππιάδα Πρέβεζας. Το εγχείρημα αυτό, που διήρκεσε από τα μέσα Νοεμβρίου 2020 μέχρι τις αρχές Μαρτίου 2021, προέκυψε από την ανάγκη των ίδιων των παιδιών να εκφράσουν αρχικά σε ένα οικείο τους πρόσωπο, και ταυτόχρονα μέλος της «κοινωνίας υποδοχής», που να ενδιαφέρεται να τα ακούσει, την οδύνη την οποία τους προκαλούσαν οι καθημερινές εμπειρίες ρατσιστικής υποτίμησης και απόρριψης που βίωναν στα διάφορα πεδία επαφών τους με μέλη της τοπικής κοινωνίας.

Στα πλαίσια της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, επεξεργαστήκαμε αυτές τους τις εμπειρίες συνδυάζοντας επιλεκτικά εργαλεία, όπως την αρχική δραστηριότητα ανταλλαγής εμπειριών «Τι νέα;» από την παιδαγωγική Freinet, τον θεσμό του «συμβουλίου των μαθητών/τριών της τάξης», που εφαρμόστηκε ως βασική μέθοδος της εξάσκησης στη δημοκρατία από μια σειρά ριζοσπαστών και ελευθεριακών παιδαγωγών του 20ού αιώνα¹ – τεχνικές εμπνευσμένες από το Θέατρο Forum (ή Θέατρο των Καταπιεσμένων) του Augusto Boal,² αλλά και από το θεατρικό παιχνίδι γενικότερα. Μέσα από τις συνεδρίες μας



οι αρχικές διηγήσεις των παιδιών εξελίχθηκαν σε μικρά θεατρικά δρώμενα, με στόχο τη δημιουργία ενός πρωτότυπου «παραστατικού κειμένου» δημόσιας διαμαρτυρίας, που να καθιστά ορατή με διεισδυτικό τρόπο αυτή τη διάσταση της πραγματικότητάς τους σε έναν ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο που μοιάζει να την αγνοεί.

Υπογραμμίζοντας κατ' αρχάς τη σημασία της θεατρικής αγωγής ως βασικού, παιδαγωγικού εργαλείου ενίσχυσης της συμμετοχής όλων των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, θέτω ως απώτερο στόχο αυτού του άρθρου το άνοιγμα μιας συζήτησης σχετικά με καινοτόμα εργαλεία σωματοποιημένης μάθησης, που μπορούν να αναπτυχθούν στα πλαίσια της (διαθεματικής) διδασκαλίας,³ καλλιτεχνικών αντικειμένων ή/και πιο δημιουργικών εκδοχών της Φυσικής Αγωγής, έτσι ώστε οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αφουγκραστούν τις υποκειμενικές ιδιαιτερότητες και τον πλούτο των εμπειριών των αλλόγλωσσων παιδιών και να τις μετουσιώσουν σε δημιουργικές μεθοδολογίες συμπερίληψής τους στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον.

Γιατί με το σώμα; «Ακούω και ξεχνάω, βλέπω και θυμάμαι, κάνω και κατανοώ»⁴

Το γεγονός ότι στις μεικτές τάξεις πολλών ταχυτήτων της τυπικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν και αλλόγλωσσα παιδιά η κοινή γλώσσα προφορικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είναι ελάχιστη (έως και ανύπαρκτη) προβληματίζει πολλούς συναδέλφους. Κοινή διαπίστωση επίσης αποτελεί και το ότι δεν μπορούμε να στηρίξουμε τις προσδοκίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας ούτε στην ακουστική, αλλά ούτε και στην οπτική κατανόηση, είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις διδασκαλίας των ξενόγλωσσων μαθημάτων, όπου ωστόσο υπάρχει μια δεύτερη κοινή γλώσσα επικοινωνίας στο υπόβαθρο. Αυτό συμβαίνει επειδή η όραση και η ακοή από μόνες τους μπορεί να αρκούν για να δοθούν ερεθίσματα, να ενεργοποιηθεί η μνήμη και να εγερθούν υποθέσεις, αλλά δεν οδηγούν σε κάποια αυτοτελή, ολοκληρωμένη εξήγηση και κυρίως δεν υποβοηθούν αρκετά την έκφραση των υποκειμένων. Ωστόσο, όλοι μας έχουμε σώματα, τα οποία ασχέτως με τα ιδιαίτερα ανατομικά τους χαρακτηριστικά, αποτελούν καταπληκτικά πολυαισθητηριακά εργαλεία, που ενσαρκώνουν τις προσωπικότητές μας, κουβαλούν τα βιώματά μας και εκφράζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις μας με τις κινήσεις τους μέσα στον χώρο και τον χρόνο.⁵ Συνεπώς, τα σώματά μας, που αποτελούν τα καλύτερα εργαλεία έκφρασης της δημιουργικότητάς μας, μπορούν να μας βοηθήσουν να επινοήσουμε νέες, πολυτροπικές,

διδασκτικές μεθοδολογίες που να ενεργοποιούν –ει δυνατόν– όλες τις αισθήσεις των μαθητών/τριών μας. Αυτό πρακτικά συμβαίνει όταν στο πλαίσιο των παιγνιωδών δραστηριοτήτων που αναπτύσσουμε, ανακαλούμε ή καταδεικνύουμε και αναπαριστούμε τα νοήματα που θέλουμε να εξηγήσουμε με την κίνησή μας, συνθέτοντας μικρά δρώμενα και συνδέοντας σταδιακά το λεξιλόγιο που μας χρειάζεται κάθε φορά για την προφορική μας έκφραση και επικοινωνία.

Ταυτόχρονα, η τεχνική του θεατρικού παιγνιδιού και οι διάφορες άλλες μορφές δραματοποίησης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της επικοινωνίας μας στην τάξη, αποτελούν, με βάση τον έντονα ψυχαγωγικό και βιωματικό τους χαρακτήρα, ιδανικά εργαλεία για μια αρχική θετική προσέγγιση των παιδιών, με σκοπό το χτίσιμο φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Καθώς παίζουμε, γελάμε και περνάμε όμορφα μαζί, δενόμαστε ως σύνολο, καλλιεργούμε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μας και παραμένουμε διανοητικά ανοιχτοί, αποδεχόμενοι τις πολλαπλές, διαφορετικές εξελίξεις των ιστοριών που επινοούμε, χωρίς να υιοθετούμε λογικές αξιολογικών κρίσεων, βασισμένων σε απόλυτες-γραμμικές έννοιες που υπακούουν στο δίπολο «σωστό» – «λάθος».

Το ιδιαίτερο ιστορικό πλαίσιο του συγκεκριμένου εγχειρήματος: η μεγέθυνση των αποκλεισμών των παιδιών-προσφύγων υπό τη συνθήκη της πανδημίας. Ο εγκλωβισμός στο καμπ, η καθήλωση του σώματος σε καραντίνα και η δυσκολία επικοινωνίας μέσα από οθόνες.

Στην περίπτωση μας, το συγκεκριμένο σχολικό έτος, η δυσμενής υγειονομική συνθήκη του νέου κορονοϊού μεγέθυνε και πολλαπλασίασε τον κοινωνικό αποκλεισμό που ούτως ή άλλως βίωναν τα παιδιά-πρόσφυγες, τα οποία διέμεναν εντός των δομών μαζικής φιλοξενίας. Αυτό συνέβη ενόσω τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν αποσχολετοποιηθεί από την αρχή της χρονιάς, κατά πρώτον λόγω της υπέρμετρης καθυστέρησης της πρόσληψης εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης γλώσσας στις σχολικές μονάδες όπου είχαν ιδρυθεί τάξεις υποδοχής,⁶ κατά δεύτερον μέσω των διαδοχικών ΚΥΑ που περιόριζαν γενικώς και αορίστως την έξοδο των κατοίκων των δομών όπου είχαν σημειωθεί κρούσματα (χωρίς ωστόσο να διασαφηνίζουν αν αυτός ο περιορισμός καταστρατηγούσε το δικαίωμα των παιδιών να έχουν πρόσβαση στα σχολεία τους) και κατά τρίτον μέσω της ανυπαρξίας τεχνικών υποδομών (ασύρματου δικτύου) και ατομικού εξοπλισμού (ηλεκτρονικών υπολογιστών, τάμπλετ

κτλ.), που θα τους επέτρεπε να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της επονομαζόμενης τηλε-εκπαίδευσης όπως οι υπόλοιποι μαθητές/τριες.

Εξαιτίας αυτής της συγκυρίας δυστυχώς δεν μπορέσαμε να εφαρμόσουμε αυτούσια την πρακτική του θεάτρου «Forum», που θέλει τη δράση να σταματά σε κάποιο σημείο πριν από το τέλος, ώστε το ίδιο το κοινό να δώσει μια άλλη εξέλιξη στη ροή της ιστορία,⁷ λόγω του ότι, πολύ απλά, δεν μπορούσαμε να παρουσιάσουμε το τελικό μας αποτέλεσμα σε κοινό. Αυτό που μας επέτρεπαν οι συνθήκες ήταν να βρισκόμαστε το πολύ με 10 άτομα συνολικά μέσα σε ένα μεγάλο κοντέινερ, που αποτέλεσε τη θεατρική μας σκηνή. Έτσι οι διαφορετικές εκδοχές στην εξέλιξη των ιστοριών δόθηκαν και πάλι από τα μέλη της ομάδας, μέχρις ότου να αποφασίσουμε ποιες από αυτές πριμοδοτούμε για να οριστικοποιήσουμε και να «τελειοποιήσουμε» την τελική μας σύνθεση. Ενόσω συνέβαιναν όλα αυτά, εγώ παρέμενα σταθερή στον ρόλο μου ως εμπυχωτριάς-διευκολύντριας (που σε αυτό το είδος θεάτρου αναφέρεται ως joker).⁸ Η ίδια συγκυρία επέβαλλε να βιντεοσκοπήσουμε τελικά την όλη διαδικασία, με σκοπό να τη μετατρέψουμε σε ένα είδος ταινίας μικρού μήκους. Τα στάδια της διαδικασίας που διανύσαμε μέχρι την ολοκλήρωση του έργου μας ήταν με τη σειρά τα εξής:

Αρχικό ερέθισμα: η ανάγκη για κατανόηση και δικαιοσύνη

Αρχικά, κάποια από τα παιδιά του Λυκείου ξεκίνησαν να έρχονται σε μικρούς σχηματισμούς στο γραφείο μου, για να μου διηγηθούν τα καθημερινά παθήματά τους κατά τις διαπροσωπικές τους επαφές με ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντός τους, που τα προσέβαλαν με ρατσιστικό κίνητρο, ζητώντας μου να μεσολαβήσω ώστε να σταματήσει αυτή η κατάσταση. Για να αντλήσω τις εμπειρίες τους, εφάρμοσα τακτικά δύο φορές την εβδομάδα, στην αρχή κάθε συνεδρίας μας, τη δραστηριότητα «Τι νέα;», όπως αυτή προτείνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής Freinet, η οποία χτίζει τη μαθησιακή διαδικασία στις διαστάσεις της πραγματικής ζωής των παιδιών, επικεντρώνοντας την κάθε φορά πάνω σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Η δραστηριότητα αυτή αποτέλεσε μια «άσκηση δημοκρατικότητας», έτσι ώστε τα παιδιά να μάθουν να ακούν ενεργά το ένα το άλλο και να προτείνουν συλλογικές λύσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι έφηβες/οι μου διηγήθηκαν αρχικά κάποια περιστατικά εχθρικής αντιμετώπισής τους μέσα στα λεωφορεία, κατά τη μετάβασή τους από το προσφυγικό στρατόπεδο στα σχολεία, μέσα στο σχολικό χώρο από γηγενείς/εγκατεστημένους συμμαθητές/τριες τους, καθώς και κάποιες συνηθισμένες περιστάσεις όπου αισθάνθηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί τα αγνοούσαν στην τάξη.



Μου εξήγησαν επίσης ότι η χωροταξία της σχολικής αίθουσας ήταν σημεία έτσι ώστε να διαχωρίζει το μαθητικό δυναμικό σε «εθνικές ζώνες», δημιουργώντας μια τάφρο απόστασης μεταξύ των ντόπιων παιδιών και των προσφύγων.

Τις μέρες που ακολούθησαν, και αφού διαπίστωσαν ότι ακούω και καταγράφω με προσοχή τις μαρτυρίες τους, μου περιέγραψαν στον κύκλο της συνέλευσης που ακολουθούσε στην πράξη το «Τι νέα;» επίσης τον τρόπο της αντιμετώπισής τους στο δημόσιο νοσοκομείο της περιοχής, όπου συχνά το προσωπικό δεν έπαιρνε το πρόβλημά τους στα σοβαρά, συνιστώντας τους συνήθως τη λήψη παρακεταμόλης για κάθε είδους ενόχληση. Στη συνέχεια, μου εξιστόρησαν μια περίπτωση επίσκεψής τους σε ένα εμπορικό κατάστημα, η οποία πραγματικά με σόκαρε, αφού η πωλήτρια φαίνεται ότι τα πέταξε μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα έξω από τον χώρο, χωρίς κάποιο προφανή λόγο, αμέσως μόλις διαπίστωσε ότι πρόκειται για νεαρούς/ές πρόσφυγες.

Οι διηγήσεις τους έδειχναν πόνο και αγανάκτηση, υπό την πίεση της αδικίας που βίωναν και συνοδεύονταν ως επί το πλείστον από το οδυνηρό συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι γηγενείς στο ευρύτερο περιβάλλον τους τα αντιμετώπιζαν με απέχθεια και περιφρόνηση. Οι δε ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές που μου είχαν σκιαγραφήσει έμελλε να πάρουν σάρκα και οστά μπροστά στα μά-

τια μου κατά τη φάση των δραματοποιήσεων που ακολούθησε.

Οι αφηγήσεις αυτές με προβληματίσαν βέβαια αρκετά σχετικά με τις δικές μου δυνατότητες να ανατρέψω αυτή την παγιωμένη κοινωνική δυναμική και να τα βοηθήσω στην πράξη από τη θέση στην οποία λειτουργώ: αφενός, αυτό που με απασχολούσε ήταν το πώς να τα παρηγορήσω και να άρω το βάρος της θλίψης τους και, αφετέρου, πώς να σταματήσω τον καθημερινό νέο τραυματισμό τους μέσα από τις ταπεινωτικές εμπειρίες στις οποίες τα εξέθετε ο ευρύτερος περίγυρός τους, όπου φυσικά εγώ δεν μπορούσα να έχω ούτε άμεση πρόσβαση ούτε και διαρκή επιρροή, όπως π.χ. υπηρεσίες υγείας, σχολικής μετακίνησης ή εμπορικές συναλλαγές.

Η κατάσταση φαινόταν εξαιρετικά δύσκολη, γιατί οποιαδήποτε άμεση νύξη εκ μέρους μου σχετικά με τα επαναλαμβανόμενα ρατσιστικά περιστατικά –που τα παιδιά μου μετέφεραν ως νέα από το σχολικό τους περιβάλλον– στο προσωπικό που ήταν τυπικά αρμόδιο για την εύρυθμη λειτουργία και το θετικό κλίμα των σχολικών τάξεων έτεινε να εκλαμβάνεται ως ένα είδος «ατεκμηρίωτης» καταγγελίας προς τους συγκεκριμένους συναδέλφους, εφόσον έθιγε την ηθική και την παιδαγωγική αξιοπιστία τους αποκλειστικά με βάση τις μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών, οι οποίες συνήθως απαξιωνόνταν ως υπερβολές ή και «μυθεύματα», υπό το πρίσμα



της κυρίαρχης ιδεολογίας του ενηλικισμού, πολύ περισσότερο δε όταν τα παιδιά αυτά είναι «ξένα», οπότε τους αμφισβητείται και η δυνατότητα ορθής κατανόησης των επικοινωνιακών περιεχομένων, λόγω της επικοινωνιακής τους ανεπάρκειας στα ελληνικά.

Με δεδομένο ακόμη το γεγονός ότι απουσιάζουν σχεδόν εντελώς κάποιοι ανεξάρτητοι μηχανισμοί παιδαγωγικής εποπτείας, που να ελέγχουν την ύπαρξη ενός φιλικού κλίματος υποδοχής και μιας θετικής πορείας συμπερίληψης των παιδιών-προσφύγων στα σχολεία, ενώ και η ιεραρχία της εκπαίδευσης θεωρεί τον εαυτό της αναρμόδιο για το θέμα αντιμετώπισης των ρατσιστικών συμπεριφορών και των υποτιμητικών διακρίσεων, η ατομική μου προσπάθειά να τα στηρίξω και να αντιμετωπίσω μαζί τους μετωπικά τις συμπεριφορές αυτές μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελούσε μία υπόθεση εκ των προτέρων χαμένη. Πασχίζοντας λοιπόν από κοινού να βρούμε λύσεις για την ενδυνάμωσή τους, καταλήξαμε στην ιδέα αυτού του θεατροπαιδαγωγικού σχεδίου δράσης, προκειμένου να καταστήσουμε ορατή αυτή την κατάσταση σε έναν ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, χωρίς να ανοίξουμε περισσότερα μέτωπα ασύμμετρης αντιπαράθεσης, που θα μπορούσαν να δυσχεράνουν ακόμη περισσότερο τη θέση τους.

Ανάπτυξη της μεθοδολογίας: πώς συνεργαστήκαμε.

Κατ' αρχάς, κάλεσα τα παιδιά που μου είχαν αναφέρει τα συγκεκριμένα περιστατικά για να συζητήσουμε τη δυνατότητα να δουλέψουμε πάνω σε αυ-

τές τις εμπειρίες τους, ετοιμάζοντας μια θεατρική παράσταση, με σκοπό να δείξουμε στον κόσμο αυτό που τους συνέβαινε πραγματικά. Η ιδέα τους άρεσε ευθύς εξ αρχής, παρότι δεν έδειξαν να κατανοούν τη διαδικασία που έπρεπε να δρομολογηθεί, ούτε να έχουν κάποια συγκεκριμένη αντίληψη για το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, μιας και συμμετείχαν σε ένα παρόμοιο εγχείρημα για πρώτη φορά.

Έτσι ξεκίνησε μια ζύμωση μεταξύ μας, καθορίζοντας δύο δίωρα εβδομαδιαία ραντεβού, όπου για κάποιες συνεδρίες επιδοθήκαμε αποκλειστικά σε θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου να λυθεί το σώμα μας, να ελευθερωθεί δηλαδή η κίνησή μας, να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας και να γελάσουμε μαζί, για να χτίσουμε κατ' αυτό τον τρόπο την ομάδα μας. Για να το πετύχουμε αυτό, κάναμε δραστηριότητες εξοικείωσης, όπως αυτές που περιέχονται στους Γκόβας (2003), Κουρετζής (1991) και MacDonald, S. & Rachel, D. (2001). Δουλέψαμε έτσι (κυρίως) την ακουστική μας κατανόηση, κάνοντας παντομίμα και μια σειρά κινητικών δραστηριοτήτων, παιχνίδια μνήμης και αυτοσχεδιασμούς. Στα παιδιά άρεσαν, για παράδειγμα, πολύ τα παιχνίδια και οι ασκήσεις σε κύκλο ή σε ομάδες, όπου περπατούσαμε και τρέχαμε σε εναλλασσόμενους ρυθμούς, σταματώντας με ένα σινιάλο, όπου όποιος έχανε τη συγκέντρωση έμπαινε στη μέση και τραγουδούσε ή και χόρευε. Ή άλλες ασκήσεις, όπου κυνηγούσαμε φανταστικές πεταλούδες, όπου περπατούσαμε προσπαθώντας να μη μας πέσει κι άλλο το φανταστικό μας «ξεχειλωμένο βρακί», ή όπου εξασκούσαμε ανά ζεύγη το λεξιλόγιό μας σε ευγενικές εκφράσεις και βρισιές, «βρίζοντας ευγενικά», «ανταλλάσσοντας γλυκόλογα αγενώς» κτλ.

Διατηρήσαμε αυτή τη διαδικασία θεατρικού παιγνιδιού και στα επόμενα στάδια εκτός του τελικού σταδίου, κατά τη διάρκεια του οποίου προετοιμάζαμε την παρουσίαση των διαφορετικών σκηνών, περιορίζοντας ωστόσο τη διάρκειά της στη φάση της προθέρμανσης κατά το πρώτο μισάωρο. Στη συνέχεια, οι πρόβες μας αφιερώθηκαν στην ανάπτυξη των σεναρίων δράσης, με βάση τις εκφράσεις που ήδη γνώριζαν τα παιδιά, πολλές από τις οποίες τους είχαν αποτυπωθεί κατά την αρχική εμπειρία, που αποτέλεσε και το έναυσμα του σεναρίου. Στο δεύτερο αυτό παραγωγικό τμήμα της συνεδρίας μας, τα παιδιά αναπαράστησαν πιστά την κατάσταση που είχαν βιώσει, πλαισιώνοντας τους αυτοσχεδιασμούς τους με απλές λέξεις και φράσεις-κλισέ που είχαν αποτυπωθεί στη μνήμη τους π.χ. α.1. «Είναι γεμάτο!» (στο λεωφορείο), β.1. «Ανοίξτε τα βιβλία σας στη σελίδα 34» (στο σχολείο) γ.1. «Το μαγαζί δεν είναι για πρόσφυγες!» (στο κατάστημα ρούχων), δ.1. «Δεν έχει τίποτα!», στο νοσοκομείο κτλ.

Αφού καταγράψαμε αυτές τις πολύ σύντομες φράσεις, τις επεκτείναμε έτσι ώστε να παράγεται ένα ολιγόλεπτο σενάριο, το οποίο θα μπορούσαν να το απομνημονεύσουν και πάλι τα δρώντα πρόσωπα με ευκολία. Ενδεικτικά, οι παραπάνω φράσεις εξελίχθηκαν σε προτάσεις ως εξής: α.2. «Είναι γεμάτο, δεν έχει θέσεις! Πάτε με το επόμενο». (στο λεωφορείο), β.2. «Λοιπόν, παιδιά, για να δούμε τι έχουμε σήμερα! Ανοίξτε τα βιβλία σας στη σελίδα 34». (στο σχολείο), γ.2. «Περάστε έξω, παρακαλώ! Το μαγαζί δεν είναι για πρόσφυγες!», δ.2. «Δεν έχει τίποτα! Έλα μια χαρά είσαι! Πάρε αυτά!» και ούτω καθεξής.⁹

Ομαδοποιώντας θεματικά τις παραπάνω σκόρπιες αφηγήσεις, φτιάξαμε τέσσερις ενότητες: την πρώτη με τίτλο «Στο σχολικό λεωφορείο», η οποία διαδραματίζεται σε δύο διαφορετικές σκηνές με διαφορετική εξέλιξη, τη δεύτερη με το όνομα «Στο σχολείο», την τρίτη αποκαλούμενη «Στο κατάστημα ρούχων» και την τέταρτη με τον τίτλο «Στο νοσοκομείο». Αφότου στήθηκαν λοιπόν γραπτά οι διάλογοι και οι ενδιάμεσες περιγραφές κάθε σκηνικής κατάστασης, το θεατρικό κείμενο χρησιμοποιήθηκε ως κείμενο ανάγνωσης στα πλαίσια της συνήθους διαδικασίας που λαμβάνει χώρα κατά το ανέβασμα ενός έργου από μια θεατρική ομάδα. Το γεγονός δε ότι τα παιδιά διάβαζαν κείμενα που το περιεχόμενό τους το γνώριζαν ήδη, επειδή το είχαν παράξει τα ίδια, τα διευκόλυνε σημαντικά στην ανάγνωση, προσφέροντάς τους με αυτό τον τρόπο εντέλει μια αυτο-ενισχυτική αίσθηση επιτεύγματος.

Σε αυτό το στάδιο κάναμε επίσης αρκετές φωνητικές ασκήσεις (αγωγής προφορικού λόγου), κατά το δυνατόν με τον πιο διασκεδαστικό: π.χ. εν χορώ, με ένα καλαμάκι κατά μήκος της γλώσσας μας, μόνο αγόρια, μόνο κορίτσια, ως κορίτσια εναντίον αγο-

ριών και αντίστροφα, δυνατά, ψιθυρίζοντας, τραγουδώντας κτλ. Όσον αφορά την κατανομή των ρόλων, αυτοί αποτέλεσαν αντικείμενο διαπραγματεύσης. «Το συμβούλιο της τάξης» αποφάσιζε κάθε φορά το ποιος αναλαμβάνει τι, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που ενδιαφέρονταν και την έκταση του ενδιαφέροντός τους για κάποιον από αυτούς, αλλά και προσάρμοζε τον κάθε ρόλο στην παρουσίαση, με βάση το φύλο του παιδιού που ήθελε να τον ενσαρκώσει.

Στην επόμενη φάση, και αφού είχαμε ήδη απομνημονεύσει τα κείμενά μας, αρχίσαμε να επενδύουμε τους διαλόγους μας με κινήσεις και να αυτοσχεδιάζουμε, μέχρι να βρούμε το κατάλληλο κάρδο, δηλαδή τη βέλτιστη γωνία λήψης της σκηνής που διαδραματιζόταν, με δεδομένο πλέον ότι το έργο μας θα έπρεπε τελικά να βιντεοσκοπηθεί. Στον αποχαιρετιστήριο κύκλο που σχηματίζαμε στο τέλος κάθε συνεδρίας μας, κάθε παιδί έμπαινε στη μέση και έπαιρνε τον λόγο επαναλαμβάνοντας τις ατάκες που είχε εμπειδώσει. Έχοντας ολοκληρώσει τις προετοιμασίες μας, παίξαμε (και πάλι μόνο μεταξύ μας) τις ιστορίες μας δύο με τρεις φορές, από την αρχή μέχρι το τέλος, πριν αποφασίσουμε στη συνέχεια να κάνουμε την τελική διαίρεση σε σκηνές, προκειμένου να ξεκινήσουμε με τα «γυρίσματα» του έργου μας.

Συνοψίζοντας...

Συμπερασματικά, προσωπικά υποστηρίζω ότι το όλο εγχείρημα είχε μόνο θετικά αποτελέσματα, καθώς κατάφερε να συμπεριλάβει τόσο τα πιο φιλομαθή παιδιά όσο κι εκείνα που έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους για κάθε επίσημη, εκπαιδευτική διαδικασία. Εφαρμόζοντας μια κατά το δυνατόν συμμετοχική μεθοδολογία συνεργατικής μάθησης, βασισμένη σε αρχές ελευθεριακής-ριζοσπαστικής παιδαγωγικής και εμπλουτισμένη με τεχνικές παιδαγωγικής θεάτρου, προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα κλίμα ισότητας και σεβασμού, οι εν λόγω έφηβοι συμμετείχαν ανελλιπώς και με ενθουσιασμό στις πρόβες. Έμαθαν ακόμη να ακούν με προσοχή, να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να συνεργάζονται. Σε όλη τη διαδικασία, είχαν 100% ισότιμο λόγο στις αποφάσεις σχετικά με την παραγωγή του κειμένου και διαβουλευτήκαν σχετικά με την επινόηση των ρόλων και τη διανομή τους. Στο πλαίσιο αυτό, η γλώσσα-στόχος διδάχτηκε ως μέσο επικοινωνίας, και όχι ως αυτοσκοπός, μέσω μιας σπειροειδούς-κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, με στόχο τη «μετασχηματιστική μάθηση» των μαθητών/τριών και – αρχικά – τη «συνειδησιακή μετατόπιση» του κοινού.

Τα οφέλη από τη διαδικασία αυτή ήταν πολλά για όλους όσους συμμετείχαν: Όσον αφορά τα ίδια τα παιδιά, αναφέρω κατ' αρχάς στο γνωσιακό επίπεδο τη βελτίωση της γλωσσικής τους



επάρκειας, τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά, αφού χρειάστηκε να μεταχειριστούν και να επεκτείνουν λεκτικά περιεχόμενα που υπήρχαν ήδη αποτυπωμένα στη μνήμη τους. Κατά δεύτερον, στο συναισθηματικό επίπεδο το γεγονός ότι τους επιτράπηκε να εκφράσουν τις τραυματικές τους εμπειρίες και να τις νοηματοδοτήσουν εκ νέου θετικά, σατιρίζοντας την εχθρική πραγματικότητα που τα περιβάλλει, παίρνοντας δηλαδή έτσι τον έλεγχο της αφήγησης μέσα σε ένα νέο, παιγνιώδες, αντι-ιεραρχικό συγκείμενο, όπου όλες και όλοι τους ήταν πρωταγωνιστές, συνέβαλε στην ηθική ενδυνάμωσή τους και ως εκ τούτου είχε μια θεραπευτική επίδραση στην ψυχολογία τους συνολικότερα, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για την πολλαπλά επιβαρυσμένη ηλικιακή ομάδα των εφήβων.

Τρίτον, σε κοινωνικό επίπεδο, πέτυχε τη δημιουργία μιας νεανικής, διεθνικής ομάδας, που διατηρεί την ελπίδα της για ένα καλύτερο μέλλον εν μέσω της καταθλιπτικής πραγματικότητας την οποία βιώνει και η οποία βρίσκεται σε φιλική επαφή μέχρι και σήμερα. Εντέλει, εννέα στους δέκα εφήβους που συμμετείχαν τακτικά στις συνεδρίες ενισχύθηκαν ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους: διατήρησαν δηλαδή ζωντανό το κίνητρό τους να παρακολουθήσουν τα σχολικά τους μαθήματα και τελικά πέτυχαν καλύτερα σχολικά αποτελέσματα. Εν τω μεταξύ, η όλη διαδικασία έδωσε και σ' εμένα προσωπικά την ευκαιρία

να κατανοήσω βαθύτερα τις ιδιοσυγκρασίες τους, το κοινωνικό τους υπόβαθρο και τις πολιτισμικές τους καταβολές, να εξοικειωθώ δηλαδή κατ' αυτό τον τρόπο με στοιχεία της ιστορίας και του πολιτισμού τους, αλλά και να συνειδητοποιήσω αναστοχαζόμενη τα δικά μου όρια και τις προκαταλήψεις μου, καθώς χρειάστηκε να λειτουργήσω επιπλέον και σε σχέση με το τοπικό κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σημειώσεις

1. Ενδεικτικά αναφέρω εδώ τους Dewey, Freinet, Freire, Korczak και Niel. Όπως καταδεικνύουν οι Μόσχος και Καλησώρα (2019), αυτά τα παιδαγωγικά εργαλεία επικοινωνίας καλλιεργούν τη συναδελφικότητα και τον σεβασμό μεταξύ όλων των μελών της ομάδας.
2. Σύμφωνα με τον εμπνευστή του Augusto Boal (2000), το συγκεκριμένο είδος θεάτρου μετασχηματίζει «τον καταπιεσμένο» σε καλλιτέχνη, απογειώνοντας τη δεδομένη γι' αυτό το μέσο έκφρασης συμμετοχικότητα, καθότι η διαδικασία του «Forum», δηλαδή της αγοράς ως τόπου διάχυσης και διαβούλευσης ιδεών, προϋποθέτει τη διαπραγμάτευση των μελών της ομάδας καθ' όλη τη διαδικασία σχεδιασμού και επιτέλεσης των νοημάτων που πρέπει να επικοινωνηθούν.

3. Δες σχετικά Παυλίδου (2020) και Τσακουμάγκου (2020).
4. Ρήση που αποδίδεται στον Κομφούκιο.
5. Δες Shusterman, R. (2009).
6. Σημειωτέον, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 όσον αφορά τις μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν πανελλαδικά σε Τάξεις Υποδοχής στις 21.1.21.
7. Από εκείνο το σημείο και έπειτα το κοινό εμπλέκεται ενεργά και διαμορφώνει την τελική ροή της ιστορίας, προτείνοντας και επιτελώντας διάφορες εκδοχές του τέλους της.
8. Δες επίσης, Mc Donald & Rachel, 2001.
9. Σε ένα τυπικό μάθημα ξένης γλώσσας, αυτή η φάση της διαδικασίας θα αντιστοιχούσε στην πλαίσιωση της ακουστικής κατανόησης με την παραγωγή προφορικού λόγου, ενσωματωμένου σε ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο και την ακόλουθη επέκταση του αντίστοιχου λεξιλογίου.

Βιβλιογραφία

- Αποστολοπούλου, Β. (2017). *Η Παιδαγωγική του Célestin Freinet στην Ελλάδα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και γονέων*. Διπλωματική εργασία, ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική».
- Boal, A. (2000). *Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων κι εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Freinet, C. (1990). *Cooperative learning & social change: Selected writings of Celestín Freinet* (Vol. 15). Toronto: James Lorimer & Company.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- MacDonald, S. & Rachel, D. (2001). Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 41-49.
- Μόσχος, Γ., & Καλησώρα, Α. (2019). *Η Συνέλευση των Παιδιών: τα πρώτα βήματα Άσκησης στη Δημοκρατία*. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Παυλίδου, Ι. (2020). *Μεταμορφώνοντας χώρους μουσικής εκπαίδευσης μέσα από σωματοποιημένες διακαλλιτεχνικές πρακτικές σε ευάλωτες κοινότητες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Καλών Τεχνών – Τμήμα Μουσικών Σπουδών).
- Shusterman, R. (2009). Body consciousness and performance: somaesthetics east and west. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 67(2), 133-145.
- Τσακουμάγκου, Π. (2020). *Σωματισταθητική και επιτελεστική τέχνη: δυνατότητες αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση* (Doctoral dissertation).
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το θέατρο του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 66-74.

Η **Σόνια (Σοφία) Βλάχου** είναι απόφοιτος του τμήματος της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ και έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές Κοινωνικής και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας στο Ινστιτούτο Εθνολογίας του Πανεπιστημίου του Αμβούργου. Έχει δουλέψει ως καθηγήτρια Αγγλικών (μόνιμο προσωπικό) σε διάφορους τύπους σχολείων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι υποψήφια διδάκτορας στο τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών στην Αθήνα. Τα τελευταία πέντε χρόνια εργάζεται ως Συντονίστρια στην Εκπαίδευση Προσφύγων στον νομό Πρέβεζας. Επίσης, έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις σε πολυάριθμα διεθνή συνέδρια Κοινωνικών Σπουδών και έχει συνεισφέρει σε επιστημονικές εκδόσεις. Είναι μέλος της Πανευρωπαϊκής Κοινωνιολογικής Εταιρείας από το 2015. Τα ευρύτερα επιστημονικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την Ανθρωπολογία της Νεότητας (Youth Anthropology), την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τις Μελέτες της Παιδικής Ηλικίας (Childhood Studies), την Παιδαγωγική του Θεάτρου (Theatre Pedagogics), τις Σπουδές Φύλου (Gender Studies) και τις Σπουδές του Προσφυγισμού (Refugee Studies).