



ISBN: 978-960-9529-05-1

Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;

Theatre/Drama & Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?

Επιμέλεια: Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης
Edited by Betty Giannouli, Marios Koukounaras-Liagkis

Αθήνα, 2019



Φύλακας ή Πιάστης: Η θέση του εκπαιδευτικού στην ομάδα

Δημήτρης Μαυρέας, Σόνια Μολογούση, Ηρώ Ποταμούση



Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Κάθε αναφορά στο άρθρο ή σε μέρος του άρθρου μπορεί να γίνει με παραπομπή στην παρούσα έκδοση.

Φύλακας ή Πιάστης: Η θέση του εκπαιδευτικού στην ομάδα

Δημήτρης Μαυρέας, Σόνια Μολογούση, Ηρώ Ποταμούση

Περίληψη

Στο μυθιστόρημα του J.D. Salinger *Στη σίκαλη, στα στάχια, ο πιάστης* –ή σε παλαιότερη μετάφραση *Ο φύλακας στη σίκαλη* (*The Catcher in the Rye*)–, ο βασικός ήρωας Χόλντεν Κόλφιλντ αισθάνεται παγιδευμένος, αποξενωμένος, φοβάται την ενηλικίωση και τον «ψεύτικο» κόσμο των ενηλίκων και βρίσκεται αντιμέτωπος με μια κακοποιού εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα δεν μπορεί να βρει καταφύγιο στην υπό προϋποθέσεις αγάπη που του παρέχει η οικογένειά του. Το εργαστήριο επιχειρεί να εξετάσει βιωματικά, με εργαλείο ποικίλες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, τον ρόλο του ενήλικα εκπαιδευτικού απέναντι στην ομάδα του, που αποτελείται από εφήβους, διερευνώντας πώς διαχειρίζεται τον ρόλο του φύλακα ή του πιάστη στα εμπόδια/γκρεμούς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριά του, όπως και ο έφηβος ήρωας του μυθιστορήματος. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αναστοχαστούν σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της Μέσης Εφηβείας (14-17 ετών), όπως έχουν οριστεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, και τη θέση τους ως συντονιστές μιας ομάδας εφήβων στο συνεχές της εκπαιδευτικής πράξης, με όρια την ουτοπία και την αναγκαιότητα.

Λέξεις-κλειδιά: μέση εφηβεία, ο εκπαιδευτικός στην ομάδα, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγικά και θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η αφορμή

Η ιδέα για το εργαστήριο προέκυψε σε μια φιλική συνάντηση για καφέ. Καθώς συχνά προτείνουμε και ανταλλάσσουμε βιβλία μεταξύ μας, εκείνη την ημέρα η συζήτηση στράφηκε στις διαφορετικές σκέψεις που μας είχε προκαλέσει η ανάγνωση του μυθιστορήματος. Σύντομα, ενώ συζητούσαμε για το περιεχόμενο του βιβλίου και για τον ήρωα, τον έφηβο Χόλντεν, βρεθήκαμε τελικά να αναρωτιόμαστε τι πήγε λάθος και κατέληξε έτσι και πώς θα μπορούσε να τον είχε βοηθήσει η εκπαίδευση. Κάποια στιγμή εστίασαμε στον διαφορετικό τίτλο της νέας μετάφρασης. Σκεφτήκαμε ότι θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το γλωσσικό παιχνίδι **φύλακας ή πιάστης** ως πλαίσιο του εργαστηρίου μας. Όντας εκπαιδευτικοί τριών διαφορετικών ειδικοτήτων, έχουμε ασχοληθεί με ομάδες εφήβων στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Η συζήτηση κατευθύνθηκε στον προβληματισμό της σχέσης καθηγητή/εμψυχωτή και μαθητή/συμμετέχοντα. Κάπως έτσι αποφασίσαμε να ερευνήσουμε και να συνθέσουμε εκείνα τα εργαλεία της βιωματικής μάθησης και του Θεάτρου /Δράματος που μπορούν να συνεισφέρουν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου ενίσχυσης της δημιουργικής και μη βίαιης διαχείρισης συγκρούσεων, όχι τόσο μεταξύ των ίδιων των μαθητών, αλλά μεταξύ εφήβων και ενηλίκων.

1.2. Το θεωρητικό πλαίσιο: έφηβοι, εκπαιδευτικοί και προτεραιότητες

Ο «καλός», η «ανήσυχη», η «αδιάφορη», ο «τουρίστας» και άλλοι τέτοιοι χαρακτηρισμοί χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν περιπτώσεις μαθητών. Και πιθανόν ακούσια κατατάσσουμε κάποιον μαθητή ή μέλος της ομάδας μας σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Η ερώτηση που συχνά μας διαφεύγει όμως πριν από τη «διάγνωση» είναι αιτιατή. Πατί ο εν λόγω μαθητής ή μαθήτρια φέρεται έτσι;

Η εφηβεία είναι μια σύνθετη περίοδος. Παρόλο που υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη μεταξύ των νέων, σε αυτή την περίοδο της ζωής τους βιώνουν αλλαγές που συχνά δεν μπορούν να εξηγήσουν, πειραματίζονται και επεξεργάζονται τις ταυτότητές τους, τις σχέσεις τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν. Ο Έρικσον (1968) επισημαίνει ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο που έχουν να ξεπεράσουν οι έφηβοι, ώστε να μεταβούν από την παιδική στην ενήλικη ζωή, είναι η διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας. Οι αλλαγές που επιτελούνται στο άτομο κατά τη διάρκεια της εφηβείας αφορούν το βιολογικό, γνωστικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Στο συγκεκριμένο εργαστήριο εστίασαμε στην περίοδο μεταξύ Πρώτης και Ύστερης Εφηβείας: την περίοδο της Μέσης Εφηβείας, όπως ορίζεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organisation), το στάδιο ανάπτυξης του εφήβου, δηλαδή από τα 14 έως τα 17 έτη. Κατά τη διάρκεια της Μέσης Εφηβείας, έχει επιτελεστεί το 95% της σωματικής ανάπτυξης του ατόμου και αναπτύσσεται η θεωρητική σκέψη και η κατανόηση εννοιών (βλ. Πίνακας 1). Στη Μέση Εφηβεία βρίσκεται ο πυρήνας της περιόδου του πειραματισμού, της αμφισβήτησης και των ερωτήσεων.

Πίνακας 1: Τα στάδια της Μέσης Εφηβείας (14-17) σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας

Σωματική Ανάπτυξη	<ul style="list-style-type: none">▪ Ανάπτυξη δευτερευόντων χαρακτηριστικών φύλου▪ Η ανάπτυξη επιβραδύνεται▪ Έχει φτάσει περίπου το 95% της ανάπτυξης των ενηλίκων
Ανάπτυξη του εγκεφάλου	<ul style="list-style-type: none">▪ Ανάπτυξη του εγκεφάλου▪ Επιρροή σε κοινωνικές δεξιότητες και επίλυση προβλημάτων
Γνώση (ικανότητα απόκτησης γνώσης μέσω διαφορετικών τρόπων σκέψης)	<ul style="list-style-type: none">▪ Η ικανότητα της σκέψης μπορεί να είναι πιο αφαιρετική (θεωρητική), καταλαβαίνει έννοιες, αλλά επιστρέφει στην προηγούμενη μορφή όταν βρίσκεται υπό συνθήκες πίεσης▪ Καταλαβαίνει καλύτερα τα αποτελέσματα από τις δικές του πράξεις▪ Θεωρεί ότι είναι το κέντρο του κόσμου
Ψυχοκοινωνικά	<ul style="list-style-type: none">▪ Δημιουργείται η εικόνα του σώματος▪ Σκέφτεται μη πρακτικά και αδύνατα όνειρα▪ Νιώθει παντοδύναμος▪ Πειραματίζεται με φιλίες, σεξ, ουσίες
Οικογένεια	<ul style="list-style-type: none">▪ Διαφωνεί με τα άτομα που διαθέτουν εξουσία
Συνομήλικοι	<ul style="list-style-type: none">▪ Δυνατές φιλίες με συνομηλίκους▪ Οι συνομήλικοι είναι οι πιο σημαντικοί - καθορίζουν/επηρεάζουν τη συμπεριφορά
Σεξουαλικότητα	<ul style="list-style-type: none">▪ Διαμορφώνει σταθερές σχέσεις

Οι νέοι ίσως γνωρίζουν καλύτερα την άγρια πραγματικότητα μέσα στην οποία μεγαλώνουν – τόσο αυτή της κοινωνίας όσο και της εφηβείας. Προσπαθούν με όσα μέσα κατέχουν να καταλάβουν και να ορίσουν τον κόσμο μέσα στον οποίο θα ζήσουν ως ενήλικες. Αυτή η επίπονη διαδικασία συχνά δεν πλαισιώνεται από το σχολικό περιβάλλον. Έτσι ο έφηβος βρίσκεται μόνος σε έναν άνισο αγώνα. Όταν όμως οι ανάγκες και οι εμπειρίες των εφήβων τίθενται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκείνοι γίνονται συνυπεύθυνοι για τη μάθησή τους, μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους και αναπτύσσουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική τους ικανότητα (Vygotsky, 1978· Piaget, 1997). Η βιωματική μάθηση χρησιμοποιεί ακριβώς αυτή τη φιλοσοφία. Με κέντρο τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών, η μάθηση υποστηρίζεται πιο αποτελεσματικά και γίνεται πιο κατανοητή μέσω της πράξης (Bruner, 1996). Υπάρχουν πολλές παλαιότερες αλλά και σύγχρονες έρευνες –τόσο βιβλιογραφικές όσο και έρευνες δράσης– οι οποίες έχουν επιχειρήσει και έχουν αποδείξει την επιτυχία της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση (βλ. ενδεικτικά, Neelands, 2004· Γιαννούλη, 2014· Gallagher, 2014· Κουκουνάρας-Λιάγκης 2015).

Τα ζητήματα επικοινωνίας και κατανόησης βρίσκονται πάντα στο κέντρο του χάσματος. Ο εκπαιδευτικός είναι ο υπεύθυνος, ως ενήλικας, να γεφυρώσει αυτό το χάσμα. Η πρόταση του συγκεκριμένου εργαστηρίου είναι να θέσει θέματα ενδοσκόπησης, να υπενθυμίσει –ή και να προτείνει– στον εκπαιδευτικό βασικά θέματα παιδαγωγικής.

1.3. Στόχοι του εργαστηρίου

Μέσα από τις διάφορες βιωματικές ασκήσεις, το εργαστήριο επιχειρήσε να θέσει στους συμμετέχοντες ευκαιρίες για αναστοχασμό σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα:

- α) Νιώθω επαρκής ως συντονιστής της ομάδας μου;
- β) Ποια επικοινωνιακή πρακτική αξιοποιώ; Είναι λειτουργική και αποτελεσματική; Μιλάμε την ίδια γλώσσα; Επικοινωνούμε;
- γ) Κατά πόσο αντιλαμβάνομαι και αποδέχομαι την προοπτική του άλλου;
- δ) Είμαι σε θέση να αναγνωρίσω, να ανιχνεύσω και να εντοπίσω τις αληθινές ανάγκες της ομάδας μου, καθώς και τις παραδοχές, τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που πιθανόν επιδρούν στην εκπαιδευτική μου πρακτική;
- ε) Είναι εφικτή η αλλαγή που προσδοκώ; Είναι αναγκαία; Από ποιον τροφοδοτείται και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν;

1.4. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Στο τέλος του εργαστηρίου οι σχεδιαστές του εργαστηρίου προσδοκούσαν για κάθε συμμετέχοντα:

- α) Να εντοπίζει τις εκφάνσεις των βασικών χαρακτηριστικών της Μέσης Εφηβείας.
- β) Να αναδεικνύει και να επεξεργάζεται τις εκφάνσεις των (ψυχοκοινωνικών) χαρακτηριστικών της Μέσης Εφηβείας, με εργαλείο τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και τεχνικές βιωματικής μάθησης.
- γ) Να λαμβάνει υπόψη και να συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των αναγκών της ομάδας του.
- δ) Να συνειδητοποιεί τον ρόλο του ως συντονιστή, με σεβασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, αλλά και της ομάδας ως συνόλου.
- ε) Να δραστηριοποιηθεί ως προς την αντιμετώπιση πιθανών κρίσεων εξαιτίας της ηλικιακής διάστασης μαθητών-εκπαιδευτικού.

1.5. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία βασίστηκε στη βιωματική μάθηση με αξιοποίηση τεχνικών από το Θέατρο, το Εκπαιδευτικό Δράμα, τον Χορό/Κίνηση στην Εκπαίδευση, το Θέατρο του Καταπιεσμένου, με προσαρμογή, ώστε να υπηρέτουνται οι στόχοι και τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα του εργαστηρίου.

2. Περιγραφή του εργαστηρίου

Το εργαστήριο εξελίχθηκε ως εξής:

2.1. Α' Μέρος:

Ασκήσεις γνωριμίας- ζέσταμα

- *Κυνηγητό με ονόματα*

Ένας από τους εμπυχωτές είναι ο κυνηγός. Αν ακουμπήσει κάποιον από τους συμμετέχοντες στην πλάτη, αυτός ή αυτή που ακουμπήσε οφείλει να σταματήσει και να παραμείνει ακίνητος, με το χέρι προτεταμένο σε ένδειξη χειραψίας. Για να μπορέσει να κινηθεί και πάλι, πρέπει να τον πλησιάσει κάποιος από τους «παίκτες» που κινούνται ακόμα και να ανταλλάξουν χειραψία και ονόματα. Προσοχή: Καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, όλοι περπατάνε τοποθετώντας εναλλάξ τη φτέρνα μπροστά από τα δάχτυλα του ποδιού, χωρίς να τρέχουν!

- *Επαλήθευση ονομάτων*

Η ομάδα σε κύκλο. Οι συμμετέχοντες καλούνται να πουν αν θυμούνται τα ονόματα όσων γνώρισαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αφού τοποθετηθούν και ακουστούν όλοι, ένας ένας με τη σειρά παρουσιάζει τον εαυτό του λέγοντας το όνομά του και την ιδιότητά του.

- *4 σημεία*

Τοποθετούνται τέσσερις καρέκλες στην αίθουσα, ώστε να σηματοδοτήσουν/ορίσουν έναν αρκετά μεγάλο τετράγωνο χώρο. Πάνω σε κάθε καρέκλα τοποθετείται ένα από τα 4 παρακάτω αντικείμενα: μία μπάλα, ένα καπέλο, ένα βινύλιο και το βιβλίο του μυθιστορήματος. Όλα τα μέλη της ομάδας περπατούν στον οριοθετημένο από τις καρέκλες χώρο. Με ένα χτύπημα των χεριών από τον εμπυχωτή, παγώνουν σε μία θέση. Πρέπει να θυμούνται την ακριβή στάση του σώματός τους, καθώς και το ακριβές σημείο στο οποίο σταμάτησαν. Με ένα νέο σήμα έχουν 30 δευτερόλεπτα να κινηθούν στον χώρο, να αγγίξουν και τις τέσσερις κα-

ρέκλες («σημεία») και να επιστρέψουν στην αρχική τους θέση. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται, αλλά τώρα έχουν μόνο 20 δευτερόλεπτα για να αγγίξουν τα «τέσσερα σημεία» και να επιστρέψουν στις αρχικές τους θέσεις. Το ίδιο πρέπει να γίνει και σε 10 δευτερόλεπτα. Καθώς η διαδικασία γίνεται όλο και πιο δύσκολη, ο εμπυχωτής δίνει στα μέλη της ομάδας 60 δευτερόλεπτα για να συζητήσουν και να αποφασίσουν την καλύτερη στρατηγική για ολοκληρώσουν την άσκηση με επιτυχία και χωρίς να συγκρούονται μεταξύ τους.

▪ *Περπατήματα: Οι 7 ρυθμοί κίνησης*

Ο εμπυχωτής εξηγεί και συνδιαμορφώνει μαζί με τους συμμετέχοντες τους 7 διαφορετικούς ρυθμούς ή «επίπεδα έντασης» στα οποία μπορεί να κινηθεί ένα σώμα. Το επίπεδο 1 είναι αυτό του αργού ή slow motion περπατήματος, όπου υπάρχει ελάχιστη έως καθόλου μυϊκή ένταση. Το επίπεδο 2 είναι αυτό όπου το σώμα είναι χαλαρό, σχεδόν βαρυστημένο, όπως μπορεί να είναι το περπάτημα στην παραλία. Το επίπεδο 3 είναι αυτό όπου οι μύες του σώματος παράγουν έργο, αλλά με άνεση, χωρίς να είναι καθόλου σφιγμένοι. Το επίπεδο 4 είναι αυτό όπου το σώμα βρίσκεται σε επιφυλακή για κάτι που θα συμβεί, είναι το αποφασιστικό, καθημερινό μας περπάτημα, κατά το οποίο είμαστε γρήγοροι στις αντιδράσεις μας. Το επίπεδο 5 είναι αυτό όπου υπάρχει μεγάλη μυϊκή ένταση και κατά το οποίο περπατάμε με μεγάλα, γρήγορα βήματα. Το επίπεδο 6 είναι αυτό που η μυϊκή ένταση είναι ακόμη μεγαλύτερη, όπου το σώμα συνήθως κινείται στον πιο γρήγορο ρυθμό που μπορεί, χωρίς όμως να τρέχει. Το επίπεδο 7 είναι αυτό με τη μέγιστη μυϊκή ένταση, όπου πια δεν περπατάμε, αλλά τρέχουμε. Τέλος το επίπεδο 0 αντιστοιχεί στην απόλυτη ακινησία

Έχουμε λοιπόν:

0. Απόλυτη ακινησία
1. Αργό ή slow motion
2. Χαλαρό περπάτημα στην παραλία
3. Άνετο περπάτημα
4. Σταθερό, αποφασιστικό περπάτημα
5. Βιαστικό περπάτημα
6. Γρήγορο βάδην, όχι όμως τρέξιμο
7. Τρέξιμο

Στην αρχή η ομάδα εξασκείται στην κλίμακα αυτή, ώστε να μπορεί κάθε μέλος να αναγνωρίζει την αντιστοιχία των αριθμών σε περπατήματα διαφορετικής έντασης και ρυθμού. Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες οδηγίες, που απαιτούν την υιοθέτηση συγκεκριμένων περπατημάτων. Αρχικά, δίνεται η οδηγία να επιλέξει κάθε μέλος της ομάδας το δικό του επίπεδο έντασης (εκτός από το 0) και να κινηθεί σε αυτό μέχρι ο εμπυχωτής να σταματήσει τη δράση. Στη συνέχεια, ζητείται από όλους τους συμμετέχοντες να κινηθούν σε ρυθμό 2, εκτός από δύο άτομα, τα οποία καλούνται να κινηθούν σε ρυθμό 6. Έπειτα δίνεται η οδηγία να κινηθούν όλοι σε ρυθμό 6, εκτός από έναν, που παραμένει ακίνητος. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο σε ρυθμό 4. Όταν κάποιος αποφασίσει να σταματήσει, προσπαθούν να σταματήσουν συγχρόνως με αυτόν, χωρίς να δώσει κανείς το σύνθημα. Στη συνέχεια, πρέπει όλοι να ξεκινήσουν μαζί, προσπαθεί δηλαδή η ομάδα να κινηθεί σαν ένας άνθρωπος, με τον ίδιο τρόπο.

▪ *Συζήτηση-αναστοχασμός*

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αναγάγουν τα παραπάνω τέσσερα παραδείγματα περπατημάτων σε διαφορετικά επίπεδα έντασης στη σχολική πραγματικότητα. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιους ρόλους εντόπισαν στα παραπάνω παραδείγματα;
- Ποιους τύπους μαθητών και εκπαιδευτικών αναγνώρισαν στις τέσσερις διαφορετικές συνθήκες;
- Ποια εκπαιδευτικά πλαίσια ή συνθήκες εντόπισαν;

2.2. Β' Μέρος:

▪ *Γραμμή παραγωγής*

Με αφορμή τον αναστοχασμό που προηγήθηκε, η ομάδα καταλήγει στον εντοπισμό τριών χαρακτηριστικών τύπων μαθητή. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τρεις ομάδες, για να μελετήσουν και να παρουσιάσουν μία από αυτές τις τρεις περιπτώσεις, δηλαδή: α) τον καλό μαθητή, β) τον αδιάφορο μαθητή και γ) τον δύσκολο μαθητή. Η παρουσίαση γίνεται με τη δημιουργία μιας εργοστασιακού τύπου γραμμής παραγωγής.

Τα μέλη κάθε υποομάδας συζητούν ποια μπορεί να είναι τα διαφορετικά στάδια της κοινωνικής κατασκευής του ρόλου-τύπου μαθητή που έχουν αναλάβει. Καταλήγουν με αυτό τον τρόπο σε πέντε κομβικά σημεία-σταθμούς που διαμόρφωσαν ως τελικό προϊόν τον κάθε ρόλο. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη γραμμή παραγωγής χρησιμοποιώντας επαναλαμβανόμενη και στυλιζαρισμένη κίνηση και λόγο, μετακίνηση στον χώρο, καθώς και διακριτή έναρξη και λήξη της διαδικασίας κατασκευής, για να παρουσιάσει με μηχανικό τρόπο τους προσυμφωνηθέντες σταθμούς. Μέσα από τους ήχους ή από λέξεις-κλειδιά και τις επαναλαμβανόμενες κινήσεις που επιλέγουν, οι συμμετέχοντες προσπαθούν να προσεγγίσουν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς των χαρακτήρων που εμπλέκονται στη διαδικασία.

▪ *Παρουσίαση Χόλντεν Κόλφιλντ*

Γίνεται σύντομη αναφορά στον ήρωα και στην υπόθεση του μυθιστορήματος στο οποίο βασίζεται το εργαστήριο και οι εμπυχωτές παρουσιάζουν τη γραμμή παραγωγής του Χόλντεν Κόλφιλντ αξιοποιώντας τα αντικείμενα της άσκησης «4 σημεία». Η γραμμή παραγωγής ολοκληρώνεται με έναν από τους εμπυχωτές στον ρόλο του Χόλντεν να απαγγέλλει το παρακάτω απόσπασμα από το μυθιστόρημα: «Φαντάσου παιδάκια μιλάμε για χιλιάδες παιδάκια και γύρω να μην είναι κανείς - κανένας μεγάλος μονάχα εγώ. Και θα στέκομαι στην άκρη του γκρεμού και δουλειά μου εμένα θα είναι να τα πιάνω εκεί που θα κοντεύουν να πέσουν στο γκρεμό. Εκεί που δε θα βλέπουνε που πάνε εγώ θα πετιέμαι από κάπου και θα τα πιάνω. Αυτό θα έκανα όλη μέρα. Θα ήμουν στη σίκαλη, στα στάχια ο πιάστης».

▪ *Χαρακτηριστικά μέσης εφηβείας και ρόλος στον τοίχο*

Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των χαρακτηριστικών της Μέσης Εφηβείας, όπως τα συνοψίζει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας και αναφέρθηκαν στον Πίνακα 1. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε πέντε νέες ομάδες. Σε κάθε υποομάδα δίνεται και ένα διαφορετικό απόσπασμα του μυθιστορήματος, που παραπέμπει σε κάποιο από τα χαρακτηριστικά της Μέσης Εφηβείας, από τα παρακάτω:

(α)

Είναι ένα κάρο κόσμος, και πιο ειδικότερα ένας τύπος που έχουμε εδωπέρα, ένας ψυχαναλυτής, που με ρωτάει και με ξαναρωτάει αν θα συμμορφωθώ απ' το Σεπτέμβρη που θα ξαναπάω σχολείο, τον ερχόμενο Σεπτέμβρη. Κατά τη γνώμη μου, η ερώτηση είναι πολύ ηλίθια. Λέω, ας πούμε, αφού που να ξέρεις τι θα κάνεις, άμα δεν το κάνεις πρώτα; Εγώ λέω πώς θα συμμορφωθώ, αλλά και πού να ξέρω; Πολύ ηλίθια ερώτηση, ρε συ Θεούλη μου.

(β)

Ένα μικρό, πολύ μικρό κομμάτι φως απ' το δωμάτιό μας πέρναγε μέσα απ' το ντους, μέσ' απ' τα ξερωγώ του και τις κουρτίνες του, και τον έβλεπα που ήταν στο κρεβάτι. Και θα 'τανε και τέρμα ξύπνιος, καρασίγουρο αυτό. «Άκλι;» του λέω. «Ξύπνιος είσαι;»

«Ναι».

Είχε και κάπως αρκετό σκοτάδι, και πάτησα ένα ξένο παπούτσι, που ήτανε παρατημένο μες τη μέση, και παρατσάκ να σκάσω με κάνα κεφάλι κάτω. Ο Άκλι ψιλοανακάθισε κι ακούμπησε στο χέρι του. Τα μούτρα του ήτανε παστωμένα όλο κάτι ασπράκια για τα σπυριά. Μέχρι που θα τον έλεγε και ψιλοφάντασμα εκεί πέρα στα σκοτάδια. «Ελα, ρε», του λέω «τι διάολο έγινε τελικά;»

«Τι διάολο να γίνει, ρε;» Πάνω που μ' έπαιρνε ο ύπνος, εσείς χαλάσατε τον κόσμο. Και γιατί διάολο πλακωθήκατε, εν πάσει περιπτώσει;»

«Που είναι το φως;» Δεν έβρισκα το φως. Περπάταγα το χέρι μου σ' ολόκληρο τον τοίχο.

«Τι το θες το φως; Δίπλα στο χέρι σου το 'χεις».

Καμιά φορά, βρήκα το διακόπτη και τον έστριψα. Ο δικός μου έβαλε το χέρι του στα μάτια να μην στραβωθεί.

«Χριστούλη μου!» είπε. «Τι διάολο έπαθες, ρε;» Το 'λεγε για τα ξερωγώ και για τα αίματα.

«Χέσ' το», του λέω, «ψιλοπλακωθήκα με τον Στραντλέητερ». Κι ύστερα έκατσα χάμω στο πάτωμα. Στο δωμάτιό τους πολυθρόνες, αυτοί, δεν είχανε ποτέ. Ας ήξερα τι διάολο τις κάνανε τις πολυθρόνες τους. «Να σου πω», του λέω, «είσαι για καμιά μπιρίμπα;» Είχε ψώνιο με την μπιρίμπα.

«Πας καλά, ρε συ; Ακόμα τρέχει αίμα. Βάλ' του κάτι απάνω».

«Θα σταματήσει. Αλλά να σου πω. Θες μπιρίμπα, ναι ή ου;»

«Τι μπιρίμπα, ρε Χριστούλη μου; Έχεις καθόλου υπόψη σου τι ώρα είναι;»

«Δεν είναι αργά. Έντεκα, το πολύ εντεκάμιση».

«Το πολύ;» μου λέει ο Άκλι. «Άκου να δεις. Εγώ έχω να σηκωθώ πρωί, έχω να πάω στην εκκλησία, ρε Χριστούλη μου. Κι εσείς μου αρχίζετε γκαρίδες και πλακώματα μέσα στα άγρια κώλο- Και γιατί διάολο πλακωθήκατε εν πάσει περιπτώσει;»

«Μεγάλη ιστορία», του λέω. «Άσε, ρε Άκλι, μη σε κουράζω. Για το καλό σου το κάνω».

Τα προσωπικά μου εγώ μαζί του, δεν τα κουβέντιαζα ποτέ. Αφού, πρώτο και κύριο, ήτανε πιο ηλίθιος κι απ' το Στράντλεητερ. Μπροστά στον Άκλι, ο Στράντλεητερ ήτανε μεγαλοφυΐα του κώλου.

«Ρε συ» του λέω, «να κοιμηθώ γι' απόψε στο κρεβάτι του Ιλάι; Έτσι κι αλλιώς αύριο βράδυ δεν γυρίζει αυτός;» Το 'χα και καρασίγουρο ότι δεν θα ήτανε για να γυρίσει πιο μπροστά. Ο Ιλάι πήγαινε στους δικούς του κάθε μα κάθε κωλοσαββατοκύριακο.

«Εγώ δεν ξέρω πότε διάολο θα γυρίσει», μου λέει ο Άκλι.

Πω, ρε αδερφάκι μου, πώς μου την έσπασε.

«Τι διάολο θα να πει δεν ξέρεις πότε θα γυρίσει; Πάντα Κυριακή βράδυ δε γυρίζει;»

«Ναι, αλλά δεν μπορώ ν' αφήνω τον καθένανε να κοιμηθεί στο κωλοκρέβατό του, ρε Χριστούλη μου». Λιώμα μ' έκανε αυτό. Άπλωσα το χέρι μου από κειπέρα που καθόμουνα στο πάτωμα και του 'κανα έτσι μια πατ στον κωλοβλαμμένο ώμο του. «Άκλι, μωράκι μου, είσαι και πολύ άρχοντας» του λέω. «Σ' το 'χουνε ξαναπεί;»

«Όχι, ρε συ, αφού σου λέω - πώς ν' αφήνω τον καθένανε-»

«Αλλά, πάρα πολύ άρχοντας. Εσύ, μωράκι μου, είσαι πανεπιστήμων και ευπατρίδης», του λέω. Κι ήτανε. Στ' αλήθεια.

«Μήπως σου βρίσκεται κάνα τσιγάρο κατά λάθος; Πες ναι και το 'παθα το εγκεφαλικό».

«Όχι δεν έχω, αλήθεια. Αλλά, να σου πω, για τι διάολο πλακωθήκατε;»

Δεν του απάντησα. Μόνο που σηκώθηκα και πήγα μέχρι το παράθυρο και κοίταξα έξω. Άξαφνα ένιωθα πολύ μόνος. Να πέσω να πεθάνω ήμουνα.

(γ)

Όμως οι δικοί μου, κυρίως η μάνα μου, έχουνε κάτι αφτιά σα λαγωνικά, διάολε. Κι έτσι το πήρα με το πιο τελείως μαλακό εκεί που πέρναγα έξω απ' την πόρτα τους. Μέχρι που κράταγα και την ανάσα μου, στο Θεό μου δηλαδή. Ο πατέρας μου, και καρεκλιά να του ρίξεις στο κεφάλι, δεν ξυπνάει, αλλά η μάνα μου όμως, και στην άκρη της Σιβηρίας να βήχεις, αυτή θα σ' ακούσει. Είναι και με τα νεύρα κάγκελο και νύχτα παρά νύχτα την περνάει στο πόδι και καπνίζει.

(δ)

Θα της γύριζα πίσω και το χριστουγεννιάτικο χαρτζιλίκι της, κι έπειτα θα τράβαγα δυτικά με ωτοστόπ. Να τι θα κάνω, σκέφτηκα, θα κατέβω στο Χόλαντ Τάνελ και θα βρω κανένα αμάξι να με πάρει, έτσι τράκα, κι έπειτα θα βρω άλλο αμάξι, κι έπειτα άλλο, κι άλλο, και σε λίγες μέρες θα 'μαι στα δυτικά, που θα 'ναι πολύ όμορφα και θα 'χει και ήλιο, και δε θα με ξέρει κανένας, και θα βρω δουλειά. Σκέφτηκα πως θα μπορούσα να πιάσω δουλειά σε κανά βενζινάδικο εκεί γύρω, και να βάζω πετρέλαιο και βενζίνα στ' αμάξια του κόσμου. Στο βάθος όμως δε θα μ' ένοιαζε, ό,τι δουλειά κι αν ήτανε. Αρκεί που δε θα με ξέρανε ούτε και γω θα 'ξερα κανένανε. Σκέφτηκα, να τι θα κάνω, θα κάνω πως είμαι από κείνους τους κωφάλαλους. Έτσι δε θα 'μαι αναγκασμένος να πιάνω περιττές χαζοκουβέντες με κανέναν. Αμα θέλανε να μου πούνε κάτι, θα 'πρεπε να μου το γράφουνε στο χαρτί και να μου το δείχνουνε. Μετά από λίγο θα βαριόντουσαν όλη αυτή τη φάμπρικα, κι έτσι θα γλίσωνα απ' τις κουβέντες σ' όλη την υπόλοιπη ζωή μου. Όλοι θα νομίζανε πως είμαι μόνο ένας φουκαράς κωφάλαλος μπάσταρδος, και θα μ' αφήνανε στην ησυχία μου. Θα μ' αφήνανε να βάζω πετρέλαιο και βενζίνα στα κωλάμαξά τους, και θα 'παιρνα το μεροκάματό μου και τα ρέστα, και μετά θα 'φτιαχνα ένα καλυβάκι κάπου, με τα λεφτά που θα μάζευα, και θα 'μενα την υπόλοιπη ζωή μου. Θα το 'φτιαχνα κοντά στο δάσος, αλλά πάντως όχι μέσα, γιατί ήθελα να το βλέπει συνέχεια ο ήλιος. Θα μαγειρεύνα μόνος μου, κι αργότερα, αν ήθελα να παντρευτώ ή ξέρω γω τι, θα γνώριζα εκείνο το όμορφο κορίτσι, που θα 'τανε κι αυτό κωφάλαλο, και θα παντρευόμαστε. Θα 'ρχότανε να μείνει μαζί μου στο καλυβάκι, κι άμα ήθελε να μου πει κάτι θα 'πρεπε να μου το γράφει σ' ένα κωλόχαρτο, σαν όλους τους άλλους. Κι αν κάναμε παιδιά, θα τα κρύβαμε κάπου. Θα τους παίρναμε ένα σωρό βιβλία, και θα τα μαθαίναμε μόνοι μας να διαβάζουνε και να γράφουνε.

(ε)

Παράγγειλα ούσκι με σόδα και του είπα να τα φέρει χώρια. σκίστηκα κιόλας να το πω γρήγορα γρήγορα, γιατί άμα αρχίζεις τα μα και τα μου, σε περνάνε για κάτω από εικοσιένα και δε σου δίνουνε σκληρό ποτό. Αλλά, το πρόβλημα μου το βγαλε, ούτως ή άλλως. «Λυπάμαι πολύ, κύριε», μου λέει, «αλλά μήπως έχετε τίποτα που να βεβαιώνει την ηλικία σας; Μήπως την άδεια οδηγήσεως;» Τον κάρφωσα μ' ένα βλέμμα σκέτη ψύχρα, σα να μ' είχε προσβάλει ως εκεί που δεν παίρνει, και τον λέω, «Μοιάζω για κάτω από εικοσιένα;». «Να με συγχωρείτε, αλλά έχουμε κι εμείς-» «Καλά, καλά», του λέω. Ας πάει στο διάολο, σκέφτηκα. «Φέρε μου μια κοκακόλα». Πήγε να φύγει, και τον φώναξα και ξαναγύρισε. «Δε βάζεις κάνα ρούμι μέσα, κάνα τέτοιο;» του λέω. Του το 'πα και με τον καλύτερό μου τρόπο ξερωγώ. «Πώς να κάτσω στεγνός σε τόσο ξενέρωτο μαγαζί. Βάλε μου μέσα κάνα ρούμι, κάνα κάτι». «Λυπάμαι πολύ...» μου λέει, και μου την κοπάνησε. Αλλά τι να σου κάνει κι αυτός. Θα χάσει τη δουλειά τους άμα τον πιάσουνε να σερβίρει ανήλικα. Κι εγώ, τι σκατά είμαι. Ανήλικο είμαι.

Οι συμμετέχοντες καλούνται να μελετήσουν το απόσπασμα, να αποφασίσουν με ποιο χαρακτηριστικό συνδέεται, να επιλέξουν την πιο αντιπροσωπευτική, κατά τη γνώμη τους, φράση του αποσπάσματος και να τη γράψουν μέσα στο περίγραμμα του ήρωα. (βλ. Εικόνα 1).

- **Αυτόματες δυναμικές εικόνες**

Ένας από τους εμπυχωτές διαβάζει μία μία τις φράσεις του περιγράμματος. Κάθε ομάδα που ακούει τη δική της πρόταση έχει 10 δευτερόλεπτα για να σχηματίσει μια δυναμική εικόνα σχετική με τη φράση. Μόλις ολοκληρωθεί η εικόνα, ένα από τα μέλη της ομάδας διαβάσει το απόσπασμα που είχαν στη διάθεσή τους. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για το χαρακτηριστικό που θεωρούν ότι αφορά κάθε απόσπασμα.

- **Φόρουμ**

Το εργαστήριο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του τέλους της ιστορίας. Οι εμπυχωτές ενημερώνουν την ομάδα ότι στο τέλος του βιβλίου ο Χόλντεν καταρρέει ψυχολογικά και καταλήγει σε μια κλινική, απ' όπου αφηγείται την ιστορία του. Οι εμπυχωτές ρωτάνε την ομάδα αν αναγνώρισαν στα αποσπάσματα και την ιστορία του ήρωα πραγματικές καταστάσεις και αν θεωρούν ότι θα μπορούσε να υπάρξει ένα διαφορετικό τέλος στη διαδρομή του προς την ενηλικίωση. Στη συνέχεια, τους ενημερώνουν ότι θα δουν μια μικρή σκηνή που αφορά την αρχή της ιστορίας, κατά την οποία ο Χόλντεν αναγκάζεται να αλλάξει για πολλοστή φορά σχολείο και βασίζεται στο παρακάτω σενάριο:

(Σενάριο Φόρουμ)

Καθηγητής: Έλα, παιδί μου, κάθισε. Ώστε μας φεύγεις, ε;

Χόλντεν: Μάλιστα, κυρία, έτσι φαίνεται.

Κ.: Μίλησες με τον διευθυντή;

Χ.: Μάλιστα. Μου είπε κάτι για τη ζωή που είναι σαν παιχνίδι, ξέρω γω, και πρέπει να το παίζεις σύμφωνα με τους κανόνες.

Κ.: Δίκιο έχει. Μίλησες με τους δικούς σου;

Χ.: Όχι ακόμη, αλλά θα τους το πω.

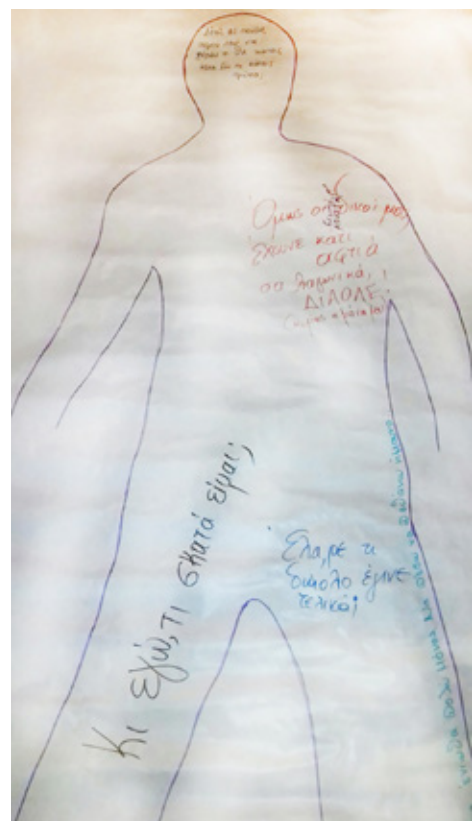
Κ.: Και πώς λες να το πάρουν;

Χ.: Τι να σας πω. Θα πρέπει να εκνευριστούν κάπως αρκετά. Αλλά και πώς να μην εκνευριστούν; Θα είναι μέχρι και το τέταρτο σχολείο που αλλάζω.

Κ.: Πόσα μαθήματα είχες αυτό το τετράμηνο;

Χ.: 14 κυρία.

Κ.: Και σε πόσα πήρες κάτω από τη βάση;



Εικόνα 1: Το περίγραμμα του ήρωα.

X.: Σε όλα.

K.: Στην Ιστορία πάντως σε έκοψα γιατί δεν ήξερες απολύτως τίποτα. Αμφιβάλλω αν άνοιξεις βιβλίο όλο το τετράμηνο. Μου κρατάς κακία που σε έκοψα, παιδί μου;

X.: Τι λέτε, κυρία, αλίμονο.

K.: Εσύ τι θα έκανες στη θέση μου;

X.: Το ίδιο θα έκανα, κυρία. Ακριβώς το ίδιο. Είναι δύσκολο να είσαι καθηγητής. Γεια σας, κυρία.

Αφού παιχτεί μία φορά η σκηνή, οι εμπυχωτές λένε στην ομάδα ότι η σκηνή θα ξαναπαιχτεί και ότι θα έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν, να αντικαταστήσουν τον καθηγητή και να δώσουν τη δική τους λύση στα διλήμματά του. Εξηγούν ότι θα επαναληφθεί πολλές φορές η ίδια σκηνή και οι συμμετέχοντες φωνάζοντας ΣΤΟΠ, θα σταματούν τη δράση όταν θεωρούν ότι υπάρχει δυνατότητα διαφορετικής αντίδρασης του καθηγητή. Θα πάρουν τη θέση του εκπαιδευτικού και θα παίξουν οι ίδιοι την πρότασή τους, προσπαθώντας να οδηγήσουν τη σκηνή σε διαφορετικό τέλος. Η τεχνική επαναλαμβάνεται 3-4 φορές. Στο ενδιάμεσο ο εμπυχωτής ρωτάει «Τι στόχο είχε το κάθε μέλος της ομάδας όταν ανέλαβε να οδηγήσει τη δράση κάπου αλλού» και «αν νομίζουμε ότι το πέτυχε». Όποτε δίνεται ευκαιρία, γίνεται αναφορά και συζήτηση για τη «μαγική λύση», δηλαδή τη λύση που δεν είναι καθόλου ρεαλιστικό να συμβεί από τον δεδομένο ήρωα στις δεδομένες καταστάσεις.

2.3. Γ' Μέρος:

- *Αναστοχασμός-Συζήτηση*

Η ομάδα σε κύκλο. Συζήτηση για τα κοινωνικά θέματα, ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ομάδα που προέκυψαν μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου.

- *Αποφόρτιση*

Η ομάδα σε κύκλο. Όλοι έχουν τα κεφάλια κάτω (κοιτούν το πάτωμα). Με το σύνθημα του εμπυχωτή, π.χ. «Πάνω τα κεφάλια», σηκώνουν τα κεφάλια για να συναντήσουν τη ματιά κάποιου άλλου. Αν αυτό συμβεί με την πρώτη προσπάθεια (δεν ψάχνουν), κάνουν και οι δύο τον ήχο ενός μπαλονιού που ξεφουσκώνει και κάθονται κάτω. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να μείνει ένας ή δύο όρθιοι στον κύκλο.

3. Κάποια σχόλια των συμμετεχόντων ως επίλογος

Ως επίλογος ακολουθούν ορισμένες ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του εργαστηρίου στη Συνδιάσκεψη. Κατά την αναγωγή των περπατημάτων με διαφορετικά επίπεδα έντασης στη σχολική πραγματικότητα, οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο πρότειναν διάφορες ερμηνείες. Όταν όλοι περπατούσαν στο 2, εκτός από δύο άτομα που περπατούσαν στο 6, η ομάδα σχολίασε ότι τα άτομα που περπατούσαν γρήγορα θα μπορούσαν να είναι μαθητές που ενοχλούν το μάθημα να κυλήσει ομαλά ή ότι πρόκειται για «σφαιράτους» μαθητές, που τα καταφέρνουν σε απαιτητικό μάθημα, ενώ οι υπόλοιποι μένουν πίσω. Είτε τραβούν με την επίδοσή τους τη σχολική τάξη σε καλύτερες επιδόσεις είτε δημιουργούν στους υπόλοιπους επιπλέον άγχος. Το άτομο που παραμένει ακίνητο, ενώ οι υπόλοιποι περπατούν γρήγορα, θα μπορούσε να είναι ο εκπαιδευτικός που κάνει εφημερία στο διάλειμμα, αλλά και ο διευθυντής που επιτηρεί τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών του. Το κοινό περπάτημα στην τελευταία άσκηση παραλληλίστηκε με την ιδανική τάξη, που ξεκινά και ολοκληρώνει τις δραστηριότητες χωρίς ιδιαίτερο κόπο και με διάθεση αυτορρύθμισης.

Κατά τη γραμμή παραγωγής των τριών περιπτώσεων μαθητών, οι συμμετέχοντες σχολίασαν με τις δραματοποιήσεις τους την επιβράβευση και την ενθάρρυνση του καλού μαθητή ήδη από τα πρώτα βήματά του, τη διάθεση του γονεϊκού του περιβάλλοντος να απαντά στα ερωτήματα και να προστατεύει, μερικές φορές ίσως και να υπερπροστατεύει. Όλα αυτά οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Αντίθετα, η γονεϊκή αδιαφορία και ο εκπαιδευτικός που δεν ασχολείται οδηγεί σταδιακά τον αδιάφορο μαθητή σε παραβατικότητα. Για τον δύσκολο μαθητή ο αποκλεισμός και η απουσία επιβράβευσης είναι πιθανόν να οδηγήσει σε έναν υπερκινητικό μαθητή, που ενοχλεί το μάθημα.

Κατά την παραγωγή των αυτόματων δυναμικών εικόνων, μία από τις συμμετέχουσες θυμήθηκε πόσο είχε νιώσει όταν ήταν έφηβη αντίστοιχα με τον ήρωα Χόλντεν όταν διάβασε με την ομάδα της το απόσπασμα (δ) (βλ. παραπάνω). Θυμήθηκε ότι στην εφηβεία της ήθελε να γίνει καουμπόης και να τρέχει στην άγρια Δύση, ελεύθερη, μακριά από τις καταπιέσεις των ενηλίκων. Και άλλοι συμμετέχοντες θυμήθηκαν ότι είχαν βιώσει ανάλογα χαρακτηριστικά που «βασανίζουν» τον ήρωα του μυθιστορήματος και ορισμένοι σχολίασαν ότι επιστρέφοντας στις τάξεις τους, θα δουν περισσότερο συμπαθητικά τους εφήβους με τους οποίους κοντράρονται καθημερινά στο μάθημα.

Ιδιαίτερα θετική ήταν και η ανταπόκριση των συμμετεχόντων για αντικατάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην άσκηση Φόρουμ. Προβληματίστηκαν ωστόσο όταν διαπίστωσαν ότι ορισμένες τεχνικές προσέγγισης του ήρωα, όπως, για παράδειγμα, η υιοθέτηση μιας πιο φιλικής στάσης απέναντι στο Χόλντεν ή η προσπάθειά τους να μιλήσουν μαζί του νεανική γλώσσα, οι οποίες θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να αλλάξουν τη στάση του ήρωα, δεν έβρισκαν τελικά την απαιτούμενη ανταπόκριση. Η άσκηση αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση σχετικά με τις μαγικές λύσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον τελικό αναστοχασμό μια συμμετέχουσα σχολίασε ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί αν όχι να πιάσει τις ανάγκες των μαθητών του, αυτό μάλλον φαντάζει καθημερινά ουτοπικό, τουλάχιστον να τις ψηλαφίσει και θεώρησε ότι το εργαστήριο έδωσε πολλές τέτοιες ευκαιρίες στους συμμετέχοντες, που τους είναι αναγκαίες στην εκπαιδευτική τους πραγματικότητα όταν δουλεύουν με εφήβους.

Βιβλιογραφία

- Παννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο. Ασκήσεις-Παιχνίδια-Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.) (2011). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Όσμωση.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση – Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μάριος (2015). *Επιστήμες της παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία: Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ.Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας διαθέσιμο στο <https://www.who.int/>
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο ρόλος του παισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικο-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P., Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική – Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Salinger, Jerome David (2014). *Στη σίκαλη, στα στάχια, ο πιάστης* (μετ. Τζένη Μαστοράκη). Αθήνα: Γράμματα.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cooley, H.C. (1966). *Social Process*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Fromm, E. (1956). *The Sane Society*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gallagher, K. (2014) *Why Theatre Matters: Urban Youth, Engagement, and a Pedagogy of the Real*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hughes, J. & Nicholson, H. (2016). *Critical Perspectives on Applied Theatre*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, R. (ed.) (2003). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London: Routledge Falmer.
- Kempe, A. & Ashwell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Neelands, J. (2004). *Beginning Drama 11-14*, 2nd edition. London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. (2015). *Structuring Drama Work*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1997). *Origins of Intelligence in the Child*. London: Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

