

Σημείο αναγνωρίσεως της Κ. Δημουλά: «μιλάμε» για έμφυλους ρόλους και στερεότυπα με τη συνδρομή της τέχνης

Βασιλική Πετρά
Φιλολόγος, ΓΕΛ ΔΟΞΑΤΟ
vasopetra@gmail.com

Περίληψη

Στη λυκειακή βαθμίδα μπορούν να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης θέματα που αφορούν τη σημασία της τέχνης και να αναδυθεί η αξία της στη μαθησιακή διαδικασία. Στο ποίημα της Κικής Δημουλά, Σημείο αναγνωρίσεως, το γλυπτό εμψυχώνεται για να μιλήσει με καιρίο τρόπο για τις έμφυλες ταυτότητες, τα στερεότυπα και τη γυναικεία καταπίεση. Γίνεται φορέας προβληματισμού, συναισθημάτων και σύμβολο των ρόλων που φέρνει σε πέρας το γυναικείο υποκείμενο. Το ποιητικό υποκείμενο, καθώς συνομιλεί με το έργο τέχνης, θέτει ζητήματα όπως η γυναικεία υποδούλωση και η αμετάκλητη ανελευθερία της γυναίκας μέσα στον χρόνο, που επιτείνεται με την τεκνογονία. Παράλληλα, μπορούν τα τεθούν ζητήματα που σχετίζονται με την πρόσληψη του έργου τέχνης από τον δημιουργό ή από το κοινό και σημασιοδοτούν με διαφορετικό τρόπο τα δημιουργήματα του πολιτισμού. Το εν λόγω ποίημα έγινε αντικείμενο παρατήρησης (αρχικής, βαθιάς, ευρείας) από μαθήτριες/τές της Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου, μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Η διαδικασία υποκίνησε κύκλους συζητήσεων και ρόλων πάνω στο έργο και τα σημειόμενά του ή πάνω σε άλλα έργα και ποιήματα που θέτουν παρόμοια θέματα. Ακολούθησε εργαστήριο δημιουργικής γραφής που αφορούσε το ποίημα, το οποίο έγινε ο καμβάς για μετασχηματισμό και αναδομήσεις, με παιγνιώδη διάθεση. Η διαδικασία έγινε σε ένα διεπιστημονικό-διαθεματικό πλαίσιο στη Γλώσσα – Λογοτεχνία, τη Φιλοσοφία (ηθική, πολιτική, αισθητική) και την Αντιγόνη του Σοφοκλή. Οι μαθήτριες/τές συμμετείχαν ενεργά και δημιούργησαν πλήθος κειμένων στοχασμού ή ποιημάτων. Εργάστηκαν ατομικά ή σε ομάδες και αναπλασίωσαν το ποίημα ανάλογα με τη δική τους ανταπόκριση-οπτική, τονίζοντας την αναγκαιότητα άρσης του στερεοτύπου που αφορά τη γυναίκα.

Λέξεις – κλειδιά: Έργο τέχνης, στερεότυπο, δημιουργική γραφή.

1. Εισαγωγή

Η Λογοτεχνία φαίνεται να εμπλέκει τα μαθητικά υποκείμενα στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή συνδέεται με την αισθητική απόλαυση, τη δημιουργικότητα, τον διάλογο και τον προβληματισμό. Συνδέεται με αυτό που ο Κωνσταντίνος Καβάφης ονομάζει «διανοητική συγκίνηση», φορτισμένο με την «αισθητική γνώση» και παράλληλα με τη συνειδητοποίηση του ιδεολογικού βάθους των πραγμάτων (Θέμελης, 1998: 365-419). Έχει τη δύναμη να ανακατασκευάζει τον «κόσμο» και να συμμετέχει στη διαμόρφωση της εφηβικής ταυτότητας. Γίνεται φορέας αλήθειας, επειδή αποτυπώνει μια ισχυρή και συνάμα πολυδιάστατη εικόνα της πραγματικότητας. Κατανοεί και ενσωματώνει το διαφορετικό, αποσπά από το εφήμερο και ανάγει τα πράγματα στο διηνεκές (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005: 14-17).

Η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στηρίζει την ολιστική διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση και τον νέο προσανατολισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Για αυτό και επιλέγεται διεθνώς από τους εκπαιδευτικούς σε «προγράμματα» που βασίζονται στη λογοτεχνική ανάγνωση (the literature based reading resolution) (Καλογήρου & Λαλαγιάνη, 2005: 34-36; Χανιωτάκης, 2005: 2). Η ιδιαίτερη πρόσληψη του εκάστοτε κειμένου, η επεξεργασία με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό-εμψυχωτή, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Ματσαγγούρας, 2005: 63-81).



Εξίσου σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού, την κριτική και δημιουργική αφομοίωση του πολιτισμού εκ μέρους του είναι η «ένδυση ρόλων» και το θεατρικό παιχνίδι μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, προκειμένου να τεθούν για συζήτηση «σοβαρά» ή καθημερινά θέματα για διαχείριση (Freire, 1970: 288-291, 331-333; Vygotsky, 1978: 121-133; Μποάλ, 2013: 223-225; Χολέβα, κ.ά. 2019: 130-169).

Η αισθητική εμπειρία συνδέεται, επίσης, με τα συναισθήματα, με την απόλαυση και την προαγωγή της ζωής. Ενδυναμώνει την αναγνωστική εμπειρία και τη σημασιοδοτεί εκ νέου, επειδή υπαγορεύει πολύσημες διασημειωτικές διαδρομές από και προς τα μαθητικά υποκείμενα. Πρόκειται για υλικό που επιλέγεται από τον διδάσκοντα για παιδαγωγική αξιοποίηση. Οι μαθητές, καθώς επεξεργάζονται το έργο τέχνης, διαβάζουν «αλλιώς» το λογοτεχνικό κείμενο, ανοίγοντας αλληλοαναφορικό διάλογο με άλλες ομόλογες «αναγνώσεις» του κόσμου–προϋπάρχουσες ή υπό διαμόρφωση μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό συμφραζόμενο. Έτσι, η διαδικασία αποκτά βαθιά παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα (Loh, 2004: 477; Evans, 1994).

Σύμφωνα με τη Γνωστική Νευροεπιστήμη, η παραδοσιακή διδασκαλία και οι ευκολίες που προσπορίζει η τηλεκπαίδευση όπως η συγκέντρωση (πολυτροπικού) υλικού ή εργασιών και παραγόμενων, η «συνομιλία» – ατομική ή στις ομάδες, τα διδακτικά εμπόδια, η επίλυση προβλήματος και η δυνατότητα αξιολόγησης, επιτρέπουν την επίτευξη μαθησιακών στόχων ανεξάρτητα από το στυλ μάθησης των συμμετεχόντων μαθητών. Αυτό συμβαίνει, ιδίως αν τα στοιχεία αυτά, συνδυαστούν με την αισθητική εμπειρία (Howard-Jones, 2011: 24-30; Howard et al., 2018: 19).

Η οπτική απεικόνιση γενικότερα, αποτυπώνεται στον εγκέφαλο πιο δυναμικά και ανακαλείται εύκολα, επειδή αξιοποιεί πολλαπλές αναπαραστάσεις. Η έρευνα δείχνει ότι μειώνει το άγχος και διασυνδέει περισσότερες νευρωνικές συνάψεις και κοινωνικά δίκτυα του εγκεφάλου. Είναι ευανάγνωστος πόρος, ιδίως για τους νέους, συνδέεται με την εμπειρία και υποκινεί τον στοχασμό και τον διάλογο πάνω στα θέματα που θέτει (Ferguson et al, 2017: 192-207; Novick et al., 2019).

Η παρούσα εργασία αφορά εφαρμογή στο πλαίσιο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας–Λογοτεχνίας και της Φιλοσοφίας σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο της ελληνικής περιφέρειας, στη διάρκεια του διδακτικού έτους 2021-22. Το κεντρικό θέμα που μας απασχόλησε εστιάζεται στα στερεότυπα και την καταπίεση που υφίσταται η γυναικεία ταυτότητα μέσα στον χρόνο. Ιδιαίτερα δε σήμερα, σε μια εποχή κατά την οποία η επικαιρότητα μάς προσπορίζει πρωτοφανή σε αριθμό και «ποικιλία» φαινόμενα κακοποίησής της. Οι λογοτεχνικές μας αναγνώσεις, ιδίως ποιημάτων της Κικής Δημουλά, ο διάλογος με εικαστικά, η δημιουργική γραφή και ο παιγνιώδης τρόπος υποστήριξαν την πραγμάτευσή μας. Επικεντρωθήκαμε στο Σημείο αναγνωρίσεως της ποιήτριας και στο εικαστικό του Κωνσταντίνου Σεφερλή Βόρειος Ήπειρος.

Συμμετείχαν ένα τμήμα της Α΄ Λυκείου (Α1) με 21 μαθητές και δύο τμήματα της Β΄ Λυκείου (Β1 και Β2) με 16 και 19 μαθητές, αντίστοιχα. Η Αντιγόνη του Σοφοκλή (Β2΄ τμήμα) μάς έδωσε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δυναμικής στάσης εκ μέρους της γυναίκας και πλούτισε τη διαδικασία.

Η διαδικασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο έρευνας δράσης και σχετικού σχεδίου δράσης, με στόχο την απορροή κοινωνικής μάθησης στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Έγινε με τη διά ζώσης διδασκαλία και αξιοποίησε τις δυνατότητες που δίνει η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση για την απόθεση, επεξεργασία υλικού–εργασιών και τις ψηφιακές ανατροφοδοτήσεις. Λιγότερο αξιοποιήθηκε η σύγχρονη τηλεκπαίδευση για τον σχεδιασμό,



την οργάνωση και την επίλυση προβλημάτων (Μικρόπουλος κ.ά, 2011: 112-129; Παναγιωτίδου, 2016: 54-58).

Η πραγμάτευσή μας εκκινεί από τα εισαγωγικά, προχωρά στους στόχους και τις επιδιώξεις, τη Μεθοδολογία και κλείνει με την αξιολόγηση και τα συμπεράσματα.

2. Στόχοι, επιδιώξεις

Στόχευση της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει πώς η «συνάντηση» του έργου τέχνης, της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής έκφρασης-γραφής μπορεί να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία, να θέσει για συζήτηση θέματα αιχμής και να αποδομήσει στερεότυπα.

Ένα τέτοιο θέμα αποτελεί η γυναικεία καταπίεση, που συνδέεται με τη στερεοτυπική αντίληψη περί αδυναμίας ή κατωτερότητας της γυναίκας και συνακόλουθα της άνισης μεταχείρισής της σε σχέση με τον άντρα, ακόμη και σήμερα. Η ίδια η επικαιρότητα, διεθνής και επιχώρια, αναδεικνύει ρόλους και απαξιωτικές συμπεριφορές απέναντι στη γυναίκα, με αποτέλεσμα η ίδια να αδυνατεί να χαρτογραφήσει το πεδίο δράσης της, να περιφρουρήσει τα δικαιώματά της και συνακόλουθα να «πενθεί» για αυτό (Αθανασίου, 2007: 17).

Παράλληλα, αναδύονται ζητήματα που αφορούν τις έμφυλες ταυτότητες, τα οποία πρέπει να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης μέσα στη σχολική κανονικότητα. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται θέματα που αφορούν την ενδοοικογενειακή βία και τις ευάλωτες ομάδες νέων ή ενήλικων αντρών στον κοινωνικοπολιτικό και καλλιτεχνικό χώρο μέσα στο συμφραζόμενο της παρατεταμένης δημοσιονομικής κρίσης και της μετάβασης σε μια νέα εποχή (Ζαϊμάκης 2015: 31-34; Καρακιουλάφη κ.ά, 2017: 9-36; Παπανικολάου, 2018: 15-16).

Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, η διδάσκουσα θεώρησε πως το σχολείο δεν μπορεί να κλείνει τα μάτια σε τέτοια φαινόμενα ούτε να «κάνει» πως τα αγνοεί, όταν η εγγύς κοινωνική πραγματικότητα τα θέτει επιτακτικά. Αντίθετα μπορεί και πρέπει να τα συζητά, όχι αποπλαισιωμένα, αλλά μέσα από τις αφορμές για διάλογο και προβληματισμό που δίνουν τα μαθήματα – ιδίως τα φιλολογικά – με αρωγό την τέχνη και τον παιγνιώδη τρόπο. Η επεξεργασία τους στη Γλώσσα – Λογοτεχνία, στην Πρακτική φιλοσοφία και στην Αντιγόνη του Σοφοκλή είναι όχι απλώς ευχερής και εφικτή, αλλά και επιβεβλημένη, επειδή τα μαθήματα αυτά ευνοούν την ανάδυση τέτοιων θεμάτων και τη διαμοιβή απόψεων.

Τα θέματα αυτά, μπορούν να τεθούν σε κοινωνική-πολιτική και ηθική βάση και να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στις έμφυλες ταυτότητες. Έτσι, το σχολείο προσφέρει πολύτιμη κοινωνική μάθηση, χρήσιμη διά βίου στους εφήβους και όχι μόνο γνώση «χρήσιμη» για την εισαγωγή τους σε κάποια Πανεπιστημιακή σχολή. Απονοηματοδοτεί διακρίσεις όπως «δυνατός»-«αδύναμος», υποδεέστερος - ισχυρός. Δίνει την ευκαιρία να επαναπροσδιοριστούν εκ νέου τα πρόσωπα, οι ταυτότητες και τα πράγματα, τονίζοντας την αξία όλων και το δικαίωμά τους στην ευτυχία. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να θωρακίσει τους εφήβους σε πιθανές προβληματικές συμπεριφορές που θα συναντήσουν στη ζωή τους, ώστε να τις διαχειριστούν.

Παράλληλα, η διαδικασία μέσα στο πλαίσιο του σχολείου μπορεί να δρομολογήσει την κατανόηση της ίδιας της τέχνης και του πολιτισμού και της σημασίας τους στη διαμόρφωση πολιτών και ανθρώπων με κουλτούρα, ποιότητα και ανοιχτότητα. Που θεσμοθετεί τη ροπή στον διάλογο, υγιείς σχέσεις και συνεργασίες, ευγενείς και ουσιαστικές, χωρίς κωλύματα και αναχρονιστικές αντιλήψεις (Charman, 1993: 19, 51, 74, 94; Gardner, 1990: 53).



3. Μεθοδολογία

Η ερευνητική διαδικασία αφορούσε το Γενικό Λύκειο Δοξάτου Δράμας και έγινε στο πλαίσιο έρευνας δράσης. Ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογία, επειδή λειτουργεί απελευθερωτικά για τον μαθητή και παράλληλα τον θεωρεί συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής πράξης και πρακτικής. Σε αυτή την περίπτωση, η κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα όχι μόνο δεν υποβαθμίζεται, αλλά νοηματοδοτεί καίρια τη μαθησιακή διαδικασία. Διδάσκουσα και μαθητές εκπόνησαν από κοινού και βελτίωναν συνεχώς το σχέδιο δράσης, δίνοντας έμφαση στη ευελιξία και την ανέλιξή του, με τρόπο ώστε να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές (Kemmis, 2006: 459-476).

Το μοντέλο μάθησης του D. Kolb αποτέλεσε αδρά το κάδρο πάνω στο οποίο «χτίσαμε» την εμπειρία μας (Kolb, 1981: 232-255; Kolb, 1984: 42). Η συγκεκριμένη αναγνωστική, εικαστική ή εμπειρία - βίωμα υπαγόρευσε την αναστοχαστική παρατήρηση και τη συζήτηση. Εφεξής, η διαδικασία υποκινούσε τη θεωρητική σύλληψη και κατανόηση εννοιών και λεπτών συσχετισμών. Ή αλληλοαναφορικών διαδρομών και συγκρίσεων ανάμεσα σε κείμενα και εικαστικά και πειραματισμό μέσα από την έκφραση του δημιουργικού γραπτού λόγου, της αποκλίνουσας σκέψης, τη δημιουργικότητα και την «επίλυση» προβλημάτων (Runco, 2011: 317-324).

Η πορεία που διαγράψαμε στηρίχτηκε σε σπειροειδείς κύκλους σχεδιασμού, αναγνώσεων ή αισθητικών συναναγνώσεων, ρόλων, συζητήσεων και δημιουργικής γραφής. Ακολουθούσε ή παρεμβαλλόταν η παρατήρηση, ο αναστοχασμός, οι αξιολογήσεις της διαδικασίας, των αποτελεσμάτων και της ποιότητας συμμετοχής (Carr & Kemmis, 1997: 220).

Αξιοποιήθηκε η εργασία σε μικρές ομάδες βάσει έργου και η ατομική εργασία (Markham, 2011). Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση διευκόλυνε την προσπάθειά μας και μάς εξασφάλισε έναν «χώρο» απόθεσης του υλικού που πραγματευόμαστε ή δημιουργούσαμε. Λιγότερο χρησιμοποιήσαμε τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση για τις συνεννοήσεις, την επίλυση προβλημάτων και τον σχεδιασμό. Η σύγχρονη (εξ αποστάσεως) διδασκαλία κατά τα δύο προηγούμενα έτη, έφερε κόπωση στους μαθητές που προτίμησαν την άμεση αδιαμεσολάβητη επαφή. Η κοινωνική δικτύωση και η ψηφιακή πινακοθήκη αποτέλεσαν ένα σταθερό όχημα για την ανταλλαγή απόψεων και την οργάνωση της εφαρμογής.

Τα συμπεράσματά μας προέκυψαν από τη συνεχή και συστηματική Παρατήρηση, από τα εκφωνήματα των μαθητών στη διάρκεια του κριτικού στοχασμού-αναστοχασμού και από την αμοιβαία κριτική πάνω στα πονήματά τους (εργασίες και δημιουργική γραφή). Η τελική αξιολόγηση έγινε ατελώς στο τέλος της χρονιάς, μιας χρονιάς απαιτητικής και συγχρόνως ενδιαφέρουσας. Οργανώθηκε «εργαστήριο αμοιβαίας κριτικής» σχετικά με τα μαθήματα και τη δυναμική των θεμάτων που πραγματευτήκαμε σε αυτά, τα μέσα, τους τρόπους, τα εργαλεία και τους πόρους που αξιοποιήσαμε, τα οφέλη που αποκομίσαμε. Ακόμη, «αποτιμήσαμε» τα συναισθήματα, τις διαθέσεις, την αίσθηση που είχαμε, την αλλαγή που συντελέστηκε μέσα μας και στις σχέσεις μας, τη μετατόπισή μας από στερεοτυπικές απόψεις, την αισθητική αντίληψη που καλλιεργήσαμε ή αποκτήσαμε.

Δουλέψαμε με την έντεχνη συλλογιστική και το μοντέλο αισθητικής προσέγγισης Perkins κινούμενοι από τις αρχικές παρατηρήσεις, στην ευρύτερη παρατήρηση, την περισσότερο λεπτομερειακή και βαθιά, τη σύγκριση και τελικά τη σύνθεση και την κατάθεση συμπερασμάτων (Perkins, 1994: 36-74).



4. Διδακτικό υλικό, διδακτικά βήματα. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Προκειμένου να προσεγγίσουμε το θέμα μας διαμορφώσαμε ένα σχέδιο δράσης μέσα στο πλαίσιο του οποίου «διαβάσαμε» κείμενα–κυρίως ποιήματα και αξιοποιήσαμε υλικό από παλαιότερο διδακτικό σενάριο (στάδιο της ανάγνωσης) (Κιοσσέ κ.ά, 2016: 347-356). Παράλληλα, εμβαθύνουμε στην κατανόηση του προβλήματος, προσεγγίζοντας έργα τέχνης. Εφεξής ή και συγχρόνως, υποδυθήκαμε ρόλους–θετικούς ή αρνητικούς, που αναδύονταν μέσα από την πραγμάτευση των κειμένων και τις σύγχρονες αναπλαισιώσεις τους (καλός-κακός σύντροφος, φίλος, οικείος, εργοδότης κλπ.) (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018: 64-69). Η όλη διαδικασία εκτυλισσόταν κυκλοειδώς με παλινδρομήσεις σε προηγούμενες εμπειρίες και με προβολές στο μέλλον ή σε βιώματα άλλων προσώπων. Πλαισιωνόταν από συζητήσεις, τοποθετήσεις («πάρε θέση») και εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Θεωρήσαμε ως προαναγνωστικό-προσυγγραφικό στάδιο και όλες τις εμπειρίες που έφερε ο καθένας μας από το στενό ή το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί.

Το διδακτικό υλικό που αξιοποιήσαμε αφορούσε ποιήματα όπως *Ο έφηβος των Αντικυθήρων* της Ζωής Καρέλλη σε «συνανάγνωση» με το αντίστοιχο γλυπτό της πρώιμης Ελληνιστικής περιόδου, που εκτίθεται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Επίσης, κείμενα στοχασμού σχετικά με τους έμφυλους ρόλους και τη γυναίκα, τη «θεραπευτική» αξία της τέχνης, την υποκουλτούρα και το κιτς (Butler, 2008; Malchiodi, 2009; Foucault, 2013). Αξιοποιήσαμε ποικιλία οπτικού ή οπτικοακουστικού υλικού–έργα τέχνης, εικόνες και φωτογραφίες (κυρίως αφορούσαν τη γυναίκα πρόσφυγα με αφορμή τον πόλεμο Ρωσίας–Ουκρανίας). Η ταινία Μπίλι Έλιοτ, που πραγματεύεται τα στερεότυπα γύρω από το επάγγελμα και η τεχνική Δάσκαλος σε ρόλο, ενίσχυσε τη διαδικασία (Αυδή, 2018: 329-343). Κάποιες ταινίες που είχαν παρακολουθήσει οι μαθητές (Κορίτσι του Λυκά Ντοντ, 2018), σειρές στην ελληνική τηλεόραση (Επικίνδυνες, Τα καλύτερά μας χρόνια, Ζακέτα να πάρεις), προγράμματα (GNTM, Supper mammy) ή τηλεπαιχνίδια (Ο πιο αδύναμος κρίκος) και η ίδια τη δημοσιογραφική επικαιρότητα, που φιλοξενούσε θέματα σχετικά με κακοποιητικές συμπεριφορές ενάντια στη γυναίκα, ενίσχυσαν τη διαδικασία.

Το υλικό αυτό, λειτούργησε ως ο καμβάς πάνω στον οποίο χτίσαμε την εικόνα της γυναίκας με όλα τα έκδοχα και τις όψεις που έλαβε μέσα στον χρόνο στις ενότητες «Τα Φύλα» και «Εφηβεία» (Νεοελληνική Γλώσσα – Λογοτεχνία) στην Α΄ Λυκείου. Επίσης, στη στις ενότητες ηθική, αισθητική, πολιτική Φιλοσοφία στη Β΄ Λυκείου. Παράλληλα, ο κλασικός λόγος στην Αντιγόνη του Σοφοκλή, νοηματοδότησε το πολύπτυχο των αναγνώσεών μας, προσφέροντάς μας ένα παράδειγμα «αντίστασης» εκ μέρους της γυναίκας και ένα αντιπαράδειγμα καταπίεσης από την πλευρά του αντρικού αρχετύπου, που ενσαρκώνει ο Κρέοντας. Τη διαδικασία ενίσχυσε το πρόγραμμα του Ιδρύματος Λαμπράκη Έλα στη θέση μου, όπου ασχοληθήκαμε με το θέμα της ίσης πρόσβασης στα επαγγέλματα, την αμοιβή, τον ελεύθερο χρόνο και γενικότερα με την ισότητα δικαιωμάτων άντρα – γυναίκας. Ανάλογα λειτούργησε και το πρόγραμμα εξ αποστάσεως Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού *tipping point*, που υλοποιήσαμε στο σχολείο μας, με έμφαση στην καταξίωση της γυναίκας σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενους επαγγελματικούς χώρους (διοίκηση, πολιτική).

Το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στην περίπτωση της Κικής Δημουλά, που ανανεώνει τον νεότερο λυρισμό με τη βιωματική και εξομολογητική ποιήσή της. Η ποιήτρια αναδιφά πάνω στο μορφοείδωλο της γυναίκας και ανοίγει διάλογο με πλήθος από διακείμενα. Στην ποιητική της γραφή οι έννοιες προσωποποιούνται, είναι πολύσημες και αναλαμβάνουν ρόλους. Οι



απρόσμενες συνάψεις, οι συνειρμοί, οι συστοιχίες εικόνων και η ειρωνεία επιτείνουν το αίσθημα του τραγικού για τη γυναικεία υπόσταση, που μετριάζεται από το γριφώδες ύφος, το πικρό χιούμορ και τη λυρική αφαίρεση. Η ποιητική αφήγηση συμπλέκεται με το σχόλιο για τη θέση της γυναίκας και το κοινωνικό νόημα που αυτή έχει (Δεληγιάννη, 2000: 38-46; Καραγεωργίου, 2000: 45-46).

Η ποιήτρια μιλά χαμηλόφωνα ή πιο ευθύβολα για τη γυναικεία καταπίεση, την εκ των ων ουκ άνευ αφοσίωση στην οικογένεια, την τριβή με τη φθοροποιό καθημερινότητα (οικιακή ή άλλη) και την απαξίωση του ρόλου της γυναίκας στην οικογένεια ή την κοινωνία. Ακόμη, αναφέρεται στην «παγίδευσή» της στο συναίσθημα (πχ. στον έρωτα), στην οικογενειακή «κανονικότητα», στην τεκνογονία και στους ρόλους που της επιτρέπει να «ενδυθεί» η κυρίαρχη («αντρική») οπτική. Η αδυναμία της να αποδράσει είναι πρόδηλη μέχρις του σημείου που το «όνομά» της γίνεται μετωνυμία της ανελευθερίας, της φθοράς και της ματαιώσης. Χαρακτηριστικά ποιήματα που τροφοδότησαν τη σκέψη μας ήταν: Σκόνη, Πληθυντικός αριθμός, Τα μισανθή χέρια, Υπό φθινόπωρον, Αγγελίες, Βρετανικό μουσείο [Ελγίνου μάρμαρα], Ασυγκινησία, Ορισμοί, Υλικά, Εύα, Τα πάθη της βροχής.

Το διδακτικό υλικό έθεσε στο τραπέζι της συζήτησης θέματα που απασχολούν τους εφήβους, γυναικείες ή άλλες συλλογικότητες όπως «Women on top» που προασπίζουν την επαγγελματική ενδυνάμωση των γυναικών και «me too» ενάντια στη σεξουαλική βία. Τέτοια θέματα είναι η αδυναμία της γυναίκας να «σπάσει» το στερεότυπο που τη θέλει εγκλωβισμένη στο παλιότερο πρότυπο, οι αναχαιτίσεις της για κάθετη ανέλιξη στον εργασιακό χώρο, η δυσκολία της να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο στα «πράγματα» και να ποδηγετήσει τις εξελίξεις κοπιάζοντας λιγότερο ή χωρίς να πρέπει να αποδείξει ότι μπορεί να τα καταφέρει. Ακόμη, μας απασχόλησαν το trafficking και το δικαίωμα στην έκτρωση μέσα στο συμφραζόμενο της άρσης αυτού του δικαιώματος σε προηγμένες δυτικές κοινωνίες, οι έμφυλες ταυτότητες, η ρευστότητα και η επιλογή «φύλου», η σύγχρονη τρωτότητα και επισφάλεια που βιώνει η γυναίκα εν μέσω κρίσης-οικονομικής ή υγειονομικής. Τέλος, πραγματευθήκαμε την αγωνία της επιβίωσης-κοινωνικής, οικονομικής, υπαρξιακής αλλά και τη δυναμική των φύλων σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Επικεντρωθήκαμε στο ποίημα Σημείο αναγνωρίσεως της Κικής Δημουλά, όπου η αφηγηματική φωνή, καθώς συνομιλεί με το έργο τέχνης Βόρειος Ήπειρος του Κωνσταντίνου Σεφερλή, θέτει ζητήματα όπως η γυναικεία υποδούλωση, το στερεότυπο («ακινήσια») και η αδήριτη ανελευθερία της γυναίκας μέσα στον χρόνο, που επιτείνεται με την τεκνογονία. Το γλυπτό εμψυχώνεται για να γίνει φορέας του γυναικείου «δράματος» και να υποκινήσει τον στοχασμό των εφήβων μαθητών σχετικά με θέματα αιχμής σήμερα. Τα θέματα αυτά, μπορούν να τους εμπλέξουν και να τους προσφέρουν πολύτιμη κοινωνική μάθηση, χρήσιμη στη φάση κατά την οποία δομούν την εφηβική ταυτότητα, αλλά και τη μετά και εκτός του σχολείου ζωή τους.

Το εν λόγω ποίημα υποκίνησε συζητήσεις σχετικά με την πρόσληψη του έργου τέχνης και τη διαφορετική σημασία που δίνουμε οι άνθρωποι στα δημιουργήματα του πολιτισμού. Αφορούσαν τη διαφορετική οπτική του δημιουργού ή του κοινού, τους άλλους δημιουργούς, την προσωπική κατανόηση ή αυτή του φύλου, τη σημασία της εκάστοτε συνθήκης, τη διαμεσολάβηση ή το φίλτρο των προσώπων που «παράγουν» την εξουσία και κατασκευάζουν νοήματα («εγώ» σε αντίστιξη με το «άλλους», «όλους»). Θέματα ή ερωτήματα όπως «πώς λειτουργεί το έργο τέχνης ως σύμβολο;», «πώς/γιατί/κάτω από ποια συνθήκη αλλάζει ο συμβολισμός του;», «ποιον αφορά ή σε ποιον απευθύνεται το έργο τέχνης;», «μπορεί να λειτουργήσει αφυπνιστικά;» ή «γίνεται κατανοητό από τα «λαϊκά» στρώματα το



έργο τέχνης;» έθεσαν τον προβληματισμό σχετικά με το δόγμα σχετικά «η τέχνη για την τέχνη ή τον καλλιτέχνη» «τέχνη για τον λαό/για όλους.

Εξάλλου, θέματα όπως το κίτς στην τέχνη, υποκοουλτούρα και τέχνη, ο κοινωνικός ρόλος του πνευματικού ταγού και του δημιουργού (κοινωνική στράτευση), το γλυπτό και η σημασία του στην «αποθέωση» του ανθρώπου μάς απασχόλησαν στη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά και σε κάθε δράση ή ευκαιρία μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Οι συζητήσεις μας γινόνταν στην τάξη, στην ψηφιακή πινακοθήκη, στην ψηφιακή τάξη και την κοινωνική δικτύωση.

Το μοντέλο Perkins μάς επέτρεψε να βαθύνουμε τον στοχασμό μας μέσα από το γλυπτό του Κ. Σεφερλή, Βόρειος Ήπειρος, που βρίσκεται σε αλληλοαναφορικό διάλογο με το βασικό μας κείμενο αναφοράς, το Σημείο αναγνωρίσεως. Ακολουθήσαμε τα 4 στάδια προσέγγισης του έργου τέχνης και σχολιάσαμε τον σημαίνοντα ρόλο του αγάλματος στην ποίηση της Κ. Δημουλά (Δηλιγιάννη, 2000: 56-58). Οι οδηγίες παρατήρησης του γλυπτού καθοδήγησαν και ενίσχυσαν τον γραπτό λόγο των μαθητών (δημιουργική γραφή).

Εκκινήσαμε από τις «εισαγωγικές παρατηρήσεις», το αρχικό αίσθημα ή τον προβληματισμό των μαθητών/τριών (1^ο στάδιο), προχωρήσαμε σε μια πιο «ευρεία παρατήρηση» και επαφή με το έργο τέχνης εστιάζοντας στο χρώμα, στο στοιχείο της κίνησης, στη γωνία θέασης, τις πολιτισμικές και ιστορικές διασυνδέσεις και δημιουργήσαμε ένα αρχικό «σενάριο» (2^ο στάδιο). Στην επόμενη φάση (3^ο στάδιο) η παρατήρησή μας έγινε «λεπτομερής και σε βάθος». Αποσυμβολίσαμε το έργο, συγκρίναμε με άλλα γλυπτά που αξιοποιεί η Κική Δημουλά όπως αυτό που κοσμεί τον κήπο του Λουξεμβούργου στο ποίημα Μισανθή χέρια, ή τον Διόνυσο και την Καρυάτιδα που αναπαρίστανται στο ποίημά της Βρετανικό μουσείο [Ελγίνου μάρμαρα]. Επίσης, συνομιλήσαμε με το γλυπτό, μπαίνοντας στη θέση του ή «βελτιώνοντάς» τη μέσα από τεχνικές του θεάτρου (τεχνική γλύπτης-γλυπτό). Στο τελευταίο στάδιο της «σύνθεσης» (4^ο στάδιο), αναστοχαστήκαμε, σχηματίσαμε μια εικόνα για το συμβολιζόμενο – περιεκτική όλων των οπτικών που αναδύθηκαν στη διάρκεια της διαδικασίας, αναπλαισιώσαμε τα δεδομένα των έργων και μεταφέραμε σε σύγχρονες καταστάσεις και περιβάλλοντα (εργασιακά, κοινωνικά).

Το ποίημα Σημείο αναγνωρίσεως έγινε το «πλαίσιο» για τη συγγραφή δημιουργικών κειμένων εκ μέρους των μαθητών (frame poetry-restoration), στο (κυρίως) συγγραφικό στάδιο, μέσα σε χρονικά όρια. Η διδάσκουσα κράτησε μόνο τη ραχοκοκαλιά του ποιήματος, ώστε να το αναδομήσουν οι μαθητές, κάνοντας τους απαραίτητους λεκτικούς και ποιητικούς μετασχηματισμούς, ουσιαστικά «παίζοντας» με τις λέξεις. Οι εμπειρίες τους προέρχονταν από αναγνώσεις, συζητήσεις και διαφορετικές οπτικές και μπορούσαν να πλουτίσουν τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής.

Δόθηκαν γενικές οδηγίες όπως, να γράψετε:

- Δημιουργικά πάνω στις σκέψεις ή τις λέξεις του κειμένου αναφοράς (μίμηση ύφους).
- Όπως νιώθετε (αυτό-έκφραση)
- Όπως καταλαβαίνετε εσείς τα θέματα αυτά (αναγνωστική ανταπόκριση)
- Όπως καταλαβαίνει τα θέματα η ομάδα, η κοινότητα, η μικροκοινωνία, η κοινωνία και ο τόπος όπου ζείτε (πολιτισμική κριτική, διαλογικότητα) (Πετρά, 2017: 56-63).

Και ειδικότερες, όπως:

Επιλέξτε λέξεις-έννοιες και «παίξτε» με την ψυχή σας. Αντικαταστήστε τα ουσιαστικά, διαγράψτε τα ρήματα (selection), αποφασίστε τη σειρά (order), «ακούστε» τον ρυθμό και τη μετρική και διαιρέστε ανάλογα (division), παίξτε με τον μεταφορικό-πολυσημικό λόγο, εμψυχώστε τις έννοιες όπως η Κική Δημουλά. Χρησιμοποιείτε ή αξιοποιείτε «αλλιώς» τις λέξεις-φράσεις από την καθημερινή ζωή (επανάχρηση, νέα χρήση/πολιτογράφηση), να



αξιοποιήσετε graffiti, συνθήματα, επιγραφές (found and headline poetry), τα σύμβολα, τις εικόνες, την επανάληψη (leitmotiv), τα σχήματα λόγου (πχ. άρση-θέση).

Καλείστε να γράψετε/δημιουργήσετε στα ελληνικά ή τα αγγλικά:

- Ποίημα παραδοσιακό ή μοντέρνο «σοβαρό» ή χιουμοριστικό.
- Αγγλική ή άλλη μετάφραση-μεταγραφή ποιητική/αντιποιητική.
- Σελίδα Ημερολογίου, στην οποία ο χαρακτήρας σας θα αφηγείται κάποια εμπειρία ή θα μιλά για το πρόβλημά του.
- Εσωτερικό μονόλογο σχετικό με το κεντρικό ή τα επιμέρους θέματα.
- Έναν ή περισσότερους ρόλους/χαρακτήρες: να φροντίσετε ώστε τα λόγια τους να ταιριάζουν στην επικοινωνιακή κατάσταση/συνθήκη και τον ρόλο που έχουν.
- «Θεατρικό» διάλογο, τοποθετημένο σε ορισμένη συνθήκη.

Στη συνέχεια, στο μετασυγγραφικό στάδιο οι μαθητές κλήθηκαν να:

- «Επικοινωνήσουν» το παραγόμενο και να κάνουν παρατηρήσεις σχετικά με τις επιλογές τους, τη σχολή-ρεύμα που ακολούθησαν (μάλλον ανεπίγνωστα), τα υφολογικά στοιχεία—τα σχήματα λόγου που αξιοποίησαν, τη δυναμική της μετάφρασης («η μεταφραστική απόδοση είναι ένα άλλο “κείμενο”;», «σε ποιον ανήκει—ποιος είναι ο “δημιουργός” του;»).
- Να κάνουν επάλληλες βελτιώσεις.
- Να κάνουν ανατροφοδότηση, αξιοποιώντας ως βασικά κριτήρια αξιολόγησης την αποκλίνουσα σκέψη και τα γνωρίσματά της: new/ideation, good, originality/quality, relevancy.
- Να αναστοχαστούν (Cropley & Cropley, 2011: 212).

Μερικά δείγματα «γραφής» των μαθητών είναι τα ακόλουθα (Εικόνα 1., Εικόνα 2.):

Ανεξερεύνητοι υδάτινοι δρόμοι	Κι όμως περιμένεις	όπως κάνει η κοινωνία που σε κρίνει
Όλοι σε λένε βαρκούλα	κι η στάση σου είναι η θέλησή σου	εσύ θα πορευόσουν
εγώ σε <u>προσφώνώ</u> υπερωκεάνιο.	κάτι να σε βοηθήσει να ξεφύγεις την αγωνία του αιχμάλωτου.	μόνη σου στο σκοτεινό μονοπάτι της αιχμαλωσίας σου.
Στολίζεις με το λευκό σου πανάκι τη θάλασσα όπως το πέπλο τη νύφη.	Έτσι σε παραγγείλανε στο ναυπηγό: αιχμάλωτη.	με καμένα πάλι τα χέρια, αιχμάλωτη.
Από μακριά μοιάζεις με ένα κομμάτι ξύλο ταλαιπωρημένο από το χρόνο.	Δεν μπορείς να ζήσεις όπως θέλεις	Όλοι σε λένε κατευθείαν βαρκούλα,
Θαρρεί κανείς πώς θα σπάσεις με ένα φύσημα του ανέμου,	είσαι παγιδευμένη στον φαύλο κύκλο της κρίσης.	εγώ σε λέω υπερωκεάνιο αμέσως.
πως θα βουλιάξεις με ένα χάδι ενός ατίθασου κύματος,	Για «χέρια» έχεις κουπιά που κάηκαν από των ανθρώπων τα πυρά.	Γιατί μόλις αποφασίσεις να σπάσεις τα δεσμά της αιχμαλωσίας σου,
πως δεν θα καταφέρεις να πιάσεις λιμάνι μόλις πέσει το σκοτάδι.	Καμένα είναι τα χέρια σου.	θα δείξεις την δύναμη σου: όμοια με αυτή ενός υπερωκεάνιου.
Από κοντά μοιάζεις με θεριό, ένα τέρας λυπημένο. Ακούς τα λόγια του κόσμου, επηρεάζεσαι	Αν κάτι πήγαινε ν' αλλάξει στην πορεία των πλεούμενων,	Για όλη αυτή τη δύναμη που ξέρω ότι έχεις,
και δεν θες να ταξιδέψεις.	αν άρχιζαν τα πλοία και οι βάρκες αγώνες	σε λέω υπερωκεάνιο.
Φοβάσαι να ταξιδέψεις, πίσω μένεις.	για ελευθερίες και ισότητες,	Σε λέω υπερωκεάνιο
Αξίζει άραγε να περιμένεις;		για να το πιστέψεις.
		Εμπνεύστηκα διαβάζοντας Κ. Δημουλά, το Σημείο αναγνωρίσεως.

Εικόνα 1. Δημιουργική γραφή πάνω στο Σημείο αναγνωρίσεως



"ΔΥΟ"		Γιατί ποτέ δεν πρέπει να ξεχνάμε από που ξεκινήσαμε,
Αν μου ζητούσες να σου πω πού ήμουν και πού έφτασα,	Και όταν πλησιάζω στο έδαφος, παίρνω ξανά ώθηση.	ποιοί είμαστε, ποιοί γίναμε και ποιοι μπορούσαμε να γίνουμε.
Θα έπαιρνα έναν κόκκινο γεμάτο μαρκαδόρο.	Αρκεί μια ματιά των ανθρώπων που αγαπώ.	
Με αργά βήματα θα πήγαινα προς έναν κατ'λευκό πίνακα.	Αρκεί μια αγκαλιά από τους ανθρώπους που με αγαπάνε...	Να το θυμάσαι αυτό αγάπη μου...
Δυο κουκίδες, πολύ κοντά μεταξύ τους ενωμένες με μια ευθεία.	Αρκεί μονάχα μια στιγμή για να έρθουν τα πάνω κάτω	Αλλά πιο πολύ να θυμάσαι: Θα συναντηθούμε ξανά στην προσπάθεια μας,
"Να πού ήμουν και να πού έφτασα", θα σου έλεγα χαμογελώντας...	την ίδια στιγμή που εσύ με κοιτάζεις στάσιμος.	να αγγίξουμε ένα κομμάτι ουρανό.
Κάνω ένα άλμα, παίρνω ύψος. Πορεία στροβιλώδης.	Και να μαι πάλι ψηλά σε μια προσπάθεια να αναπνεύσω όσο πιο βαθιά μπορώ.	
Γιατί πάντα ήμουν ελεύθερη να το κάνω.	Όσο πιο αληθινά να νιώσω τον ήλιο.	
Ποτέ τα δεσμά σου δεν μου πλήγωσαν τα χέρια και τα πόδια!	Και τελικά επιστρέφω εκεί όπου ξεκίνησα.	
Αλυσίδες από ατσάλι, ασήμι, χρυσό	Ήρεμα και νοσταλγικά, με αγάπη και όχι πόνο.	
Λιώνουν καθώς το αίμα ρέει ακόμα θερμό στις φλέβες μου.		

Εικόνα 2. Αναδόμηση του ποιήματος Σημείο αναγνωρίσεως

5. Αξιολόγηση

Οι μαθητές μας συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία από την αρχή και αδιακρίτως. Αρκετοί από αυτούς είχαν την έγνοια του σχεδιασμού και οι περισσότεροι, ευχαριστημένοι που η μαθησιακή διαδικασία αποκτούσε κοινωνικό νόημα και τους συνέδεε με το σήμερα και το τώρα, ρωτούσαν «τι θα κάνουμε μετά;» και έκαναν σχετικές προτάσεις. Εξάλλου, η πραγματικότητα τροφοδοτούσε τον προβληματισμό μας σχετικά με τα στερεότυπα που αφορούν τα φύλα και έκανε επιτακτική την αναγκαιότητα επαναδιαπραγμάτευσής τους. Οι μαθητές αξιοποίησαν τις δυνατότητες που μας προσέφερε η ψηφιακή τάξη και χάρηκαν τη διά ζώσης διδασκαλία με όλους τους περιορισμούς που έθετε η συνεχιζόμενη πανδημία, ειδικά στην αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών. Αξιολόγηση με τυπικά εργαλεία δεν έγινε.

Η λογοτεχνική ανάγνωση – ιδίως ποιημάτων της Κικής Δημουλά – δυνάμωσε μέσα από τη συνανάγνωση με τα έργα τέχνης και αντίστροφα το έργο τέχνης απέκτησε προστιθέμενη αξία και έγινε περιοχή συνάντησης των μαθητών, πεδίο προβληματισμού και δημιουργικής γραφής. Οι διαθεματικές αλληλεπιχωρήσεις και «συναντήσεις» ήταν κάτι που «δεν είχε προηγουμένο». Ο διάλογος απέκτησε κοινωνικό περιεχόμενο, «φώτισε» θέματα που «καίνε», όπως είπε ένας μαθητής. Έθεσε σε «κριτική» και «έλεγχο» στερεότυπα και ρόλους που αφορούν τα φύλα, μέσα από κύκλους «αναγνώσεων» κειμένων ή εικαστικών. Συγχρόνως οι μαθητές μίλησαν για «νέα» κουλτούρα, ξάφνιασαν και ξαφνιάστηκαν με τις παρατηρήσεις που έκαναν πάνω στα έργα τέχνης και τη διαφορετική τους πρόσληψη, τη δυναμική τους στο σύγχρονο σχολείο και την κατανόηση του κόσμου.



Κείμενα, έργα τέχνης και ρόλοι μάς έδωσαν την ευκαιρία να μιλήσουμε εμπλαισιωμένα και πλασιοθετημένα με ηθικούς όρους δίνοντας, πέρα από την ανθρώπινη (ή ανθρωπιστική) διάσταση, την πολιτική και κοινωνιολογική. Κυρίως να μιλήσουμε για την ένδεια της γυναίκας να αυτοπροσδιοριστεί μέσα στα νέα πολιτισμικά δεδομένα. Η δημιουργική γραφή μάς πρόσφερε όψεις του θέματος, απόψεις, αντιρρήσεις και προτάσεις άλλοτε πιο αιχμηρά και σοβαρά, άλλοτε κρυπτικά ακόμη και όταν τα παραγόμενα μιμούνταν το ύφος των κειμένων αναφοράς. Οι μαθητές προτίμησαν να γράψουν ποιήματα, Ημερολογιακές καταγραφές, κείμενα στοχασμού ή να κάνουν μεταφραστικές απόπειρες πάνω σε ξένα τραγούδια με ανάλογα θέματα. Δεν φοβήθηκαν μήπως μειώσουν τη σημασία και τη δυναμική του προβλήματος «παίζοντας». Μια μαθήτρια είπε: «παίζοντας, μπορείς να γίνεις πιο σοβαρός και σίγουρος για αυτό που θέλεις». Το μοίρασμα, οι ανατροφοδοτήσεις και η επαφή με τον λόγο των μαθητών ανέδειξε πρόσωπα που ήταν «αόρατα» στην τάξη και βρήκαν τον «εαυτό» τους στην παρούσα συγκυρία.

Συνολικά, είχαμε το αίσθημα ότι «γινόταν κάτι πρωτόγνωρο και σημαντικό», με δεδομένο ότι μας απασχόλησαν θέματα «δύσκολα» και μάλλον «άγνωστα» στην καθημερινότητα των σχολικών μαθημάτων. Δημιουργήθηκε ένα προηγούμενο εμπιστοσύνης, κουλτούρας διαλόγου και συνεργασίας, που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να «χτίσουμε» υγιείς σχέσεις και μια πιο ανοιχτή κατανόηση του άλλου φύλου και του «άλλου», της γυναίκας, του ανθρώπου σε κάθε ηλικιακή φάση και ρόλο.

Κατανοήσαμε πως τα προβλήματα δεν είναι «προβλήματα του φύλου», αλλά εμπεδωμένες οπτικές και αναχρονιστικές κατασκευές. Τέτοια μάθηση είναι πολύτιμη διά βίου στον καθένα μας, ειδικά όταν προάγεται μέσα στο σχολείο μέσα σε ένα πλαίσιο «ανοιχτό». Κάθε αντίστοιχο πλαίσιο συνύπαρξης υποκειμένων μπορεί να λειτουργήσει επί καλώ και όχι για να ευδοκιμούν τα στεγανά και οι συγκρούσεις. Και τελικά νιώσαμε να αποδεικνύεται πως οι άνθρωποι είμαστε αυτό που «διαβάζουμε», «νιώθουμε» «βλέπουμε», αλλιώς πώς εξηγείται το γεγονός ότι ζούμε καλύτερα μέσα από τη λογοτεχνία την τέχνη και το παιχνίδι. Έτσι, «χαϊρόμαστε» την αυγή των πραγμάτων», όπως το λέει ο Οδυσσέας Ελύτης.

Προτείνεται η υλοποίηση σχετικού προγράμματος με συνεργασία σχολείων διαφορετικών βαθμίδων (Γυμνάσιο-Λύκειο) ή τύπων σχολείων (Επαγγελματικά, Εσπερινά ή Ιδιωτικά Λύκεια), φορέων σχετικών με τη θεατρική αγωγή, με Λέσχες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής και με την υποστήριξη ειδικών της Συμβουλευτικής και της Ψυχολογίας. Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί η ευαλωτότητα των φύλων και οι λόγοι που την υπαγορεύουν, σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. (Επιμ. Χ. Τσαλικίδου, Μτφ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Butler, J. (2008). *Ευάλωτη Ζωή. Οι δυνάμεις του πένθους και της βίας* (Μτφ. Μ. Λαλιώτης & Κ. Αθανασίου). Αθήνα: Νήσος.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Μτφ. Αλ. Παγανού-Λαμπράκη, Ευ. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Charman, H. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* (Επιμ. Π. Χριστοδουλίδης, Μτφ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου & Α. Βαρδάλου). Αθήνα: Νεφέλη.



- Cropley, D., & Cropley, A. (2011). Products and the Generation of Effective Novelty. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (p. 212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Foucault, M. (2013). *Ιστορία της σεξουαλικότητας: Η χρήση των ηδονών* (Μτφ. Τ. Μπετζέλος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Gardner, H (1990). *Art Education and Human Development* (p. 53). Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Kemmis, St. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning* (p. 42). New Jersey: Pentice Hall.
- Loh, M. (2004). New and Improved: Repetition as Originality in Italian Baroque Practice and Theory. *The Art Bulletin*, 86(3), 477-504.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.
- Novick, J. M., Bunting, M. F., Engle, R. W., & Dougherty, M. R. (2019). *Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psychology, Neuroscience, and Human Development*. USA: Oxford University Press.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking art* (pp: 36-74). Los Angeles California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Runco, M. (2011), Divergent Thinking, Creativity, and Ideation. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 317-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press Webster, 121-133.
- Αθανασίου, Α. (2007). *Ζωή στο Όριο. Δοκίμια για το σώμα, το φύλο και τη βιοπολιτική*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 329-343..
- Δελληγιάνη, Ε. (2000). Τα αγάλματα στην ποίηση της Κ. Δημουλά. *Φιλολογική*, 71, 56-58.
- Δελληγιάνη, Ε. (2000). Φιλολογική διαδρομή στην ανθολογημένη ποίηση της Κ. Δημουλά. *Φιλολογική*, 71, 38-46.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2015). Η ελαστικοποίηση της εργασίας και το νέο «πρεκαριάτ» στις συνθήκες του ευέλικτου καπιταλισμού. *Ο Κόσμος της Εργασίας*, 2, 31-34.
- Θέμελης, Γ. (1998). Η Αισθητική Γνώση. Φιλολόγος, Νεοελληνική Λογοτεχνία α. ποίηση, β. πεζογραφία, γ. συγκριτική λογοτεχνία στο Δ. Κοσμάς, Ν. Ταραράς, & Φ. Φράνκογλου (Επιμ.), *Η Βιβλιοθήκη του Φιλολόγου* (σσ. 365-419). Θεσσαλονίκη.
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). Προλεγόμενα. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές αναζητήσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 34-36). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καραγεωργίου, Τ. (2000). Συνοπτική εισαγωγή στην ποιητική της Κικής Δημουλά. *Φιλολογική*, 71, 34-37.
- Καρακιουλάφη, Χ., Σπυριδάκης, Μ. (Επιμ.). (2017). *Κοινωνία, ανεργία και κοινωνική αναπαραγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη



- (Επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές αναζητήσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 14-17). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κιοσσέ, Ε., Μεσσή, Β., & Πετρά, Β. (2016). Στερεότυπα και φύλα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Του Νεκρού Αδελφού: μια διδακτική πρόταση για τα στερεότυπα που αφορούν τα φύλα, σε διαφορετικές εποχές. Στο *Εφαρμοσμένη Διδακτική, Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου* (σσ. 347-356). Δράμα: Copyright. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/synedrio/images>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μικρόπουλος, Τ., Κιουλάνης, Σ., Μουζάκης, Χ., Μπέλλου, Ι., Παπαχρήστος, Ν., Φραγκάκη, Μ., & Χαλκίδης, Α. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο *Εγκάρσια δράση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών* (σσ. 112-129). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παναγιωτίδου, Α. (2016). *Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης και τα συναισθήματα στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 54-58). Δράμα: εκπ@δευτικός κύκλος. Ανακτήθηκε από <http://educircle.gr/images/educircle/ekdoseis/pdf/978-618-81545-5-1.pdf>
- Παπανικολάου, Δ. (2018). *Κάτι τρέχει με την οικογένεια. Έθνος, πόθος και συγγένεια την εποχή της κρίσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πετρά, Β. (2017). *Εισαγωγή και διαχείριση καινοτόμου προγράμματος Δημιουργικής Γραφής σε Ημερήσιο Ενιαίο Λύκειο της Ανατολικής Μακεδονίας: έρευνα δράσης-μελέτη περίπτωσης* (Α δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/294801?ln=e1>
- Χανιωτάκης, Ν. (2005). Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα και σχολική πράξη. Στο *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: ερευνητικές προσεγγίσεις των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτικής πράξης, Ερευνητικό Πρόγραμμα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Επιτροπή Ερευνών* (σσ. 1-2).
- Χολέβα, Ν. Καραβίτη Τ., Γκόβας Ν. (2019). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές Θεάτρου. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ;* (σσ. 130-169). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ΥΠΑΘΗ ΑΡΜΟΣΤΕΙΑ Ο.Η.Ε.

