

Θέατρο και Παιδική Λογοτεχνία: Η προσέγγιση παραμυθιών μέσα από τη Δραματοποίηση και το Θεατρικό Παιχνίδι

Σταμάτης Π. Γαργαλιάνος

(Επικουρος Καθηγητής ΠΤΝ, Παν. Δ. Μακεδονίας)

Εισαγωγή

Δραματοποίηση είναι η μετατροπή ενός κειμένου από αφηγηματικό σε θεατρικό, η παραγωγή και παρουσίαση στη σκηνή της δράσης και κίνησης που περιέχεται στο πρώτο.

Η Δραματοποίηση είναι μια ευρύτατα διαδεδομένη έννοια και πρακτικά εφαρμόσιμη (συνειδητά ή μη, σωστά ή λάθος) καθημερινά σχεδόν στη σχολική τάξη. Σε θεωρητικό επίπεδο, σημαίνει την μεταγραφή και απόδοση ενός μη δραματικού κειμένου, με όρους και κώδικες θεάτρου, με τελικό στόχο την πρόσληψη του, ως τέτοιο, από τη συνείδηση ενός θεατή και όχι αναγνώστη. Οποιοδήποτε είδος λόγου (όχι υποχρεωτικά έντεχνου), μπορεί να υποστεί τη διαδικασία δραματοποίησης, αρκεί να συντελεστούν ορισμένες συνθήκες που οριοθετούν αυτή τη μεταγραφή (Γραμματάς, 2001: 46-48).

Η Δραματοποίηση έχει σαν σκοπό να παρουσιάσει κάτι απλά θεατρικό μέσα στη τάξη, μόνον για τους ίδιους τους μαθητές, χωρίς κοινό (με τη συμμετοχή όλων) και χωρίς όλα τα «βαριά» συνεπακόλουθα (δημοσιότητα, προσκλήσεις, κοστούμια, σκηνικά, φωτισμοί, αγωνία, συναγωνισμός κλπ.), στοιχεία που ομολογουμένως δεν αποτελούν βασικό στόχο της σχολικής εκπαίδευσης.

Μια πρωτογενής μορφή δραματοποίησης είναι το Θεατρικό Παιχνίδι, κατά το οποίο οι μαθητές εξοικειώνονται αρχικά με την τέχνη του θεάτρου μέσα από ειδικές ασκήσεις θεατρικής προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων, που στόχο έχουν να εισάγουν τους συμμετέχοντες σε τεχνικές παρουσίασης κειμένων εντός της τάξης ή επί θεατρικών σκηνών (Δελώνης, 1990: 169).

Οι δύο αυτές λέξεις, μετά από αυτές τις εξηγήσεις, μπορούν να ερμηνευθούν ως «κατασκευή δράσης» κάτι που, με πιο απλά λόγια, σημαίνει πως δραματοποίηση είναι η θεατρική απόδοση κάποιων κειμένων (ή και εννοιών, αφηρημένων ή συγκεκριμένων).

Μεθοδολογία

Η εισήγηση αυτή βασίστηκε σε μια επίπονη συλλογιστική του συγγραφέα της, τόσο αμέσως μετά την ανακοίνωση της διεξαγωγής της διημερίδας, αλλά και σ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της, σχετικά με το επίπεδο κατανόησης των απόψεών του από τους πιθανούς ακροατές της εισήγησής του. Ο ίδιος θέλησε να προχωρήσει σε ένα πείραμα (βλ. κατωτέρω: «Πρακτική εφαρμογή δραματοποίησης παραμυθιού») ώστε να δώσει στους συμμετέχοντες μια όσο το δυνατόν πιο αναλυτική και κατανοητή διάσταση της Δραματοποίησης παραμυθιών, μέσα από κάτι καινοφανές για τα ελληνικά εκπαιδευτικά χρονικά: τη χρήση πολλών ξένων γλωσσών σε ένα και μόνο παραμύθι.

Ελήφθησαν, αρχικά, υπ' όψη και μελετήθηκαν σε βάθος, όλα τα σημαντικά βιβλία Δραματοποίησης, γραμμένα από Έλληνες και ξένους στην τελευταία εικοσαετία, καθώς και η αντίστοιχη σχετική αρθρογραφία. Στη συνέχεια αναγνώσθηκε από τον υπογράφοτα μια μεγάλη σειρά παραμυθιών (περίπου 55) και επελέγησαν, σε πρώτη φάση, τα δέκα από αυτά, προκειμένου να φτάσει, τελικά, σε ένα έως τρία, τα οποία θα χρησιμοποιούντο ως «εργαλείο» και υλικό βάσης για την εισήγηση αυτή.

Μια άλλη έννοια που μας απασχόλησε αλλά και βοήθησε στην παρούσα εισήγηση ήταν αυτή της «Διαπολιτισμικότητας», δηλαδή της θεωρίας που προτείνει πως οι διάφορες παιδαγωγικές και μη, επιστήμες, αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται, σε σημείο που να καταφέρνουν να βελτιώνουν τα υπάρχοντα αλλά και να δημιουργούν νέα πεδία εφαρμογής (Palaiologou et al., 2012).

Μετά από διαδικασίες βασισμένες σε κριτήρια τόσο θεατρικά όσο και παιδαγωγικά, επελέγη ένα γνωστό και κλασικό παραμύθι, η «Κοκκίνοσκουφίτσα και ο Κακός Λύκος» του Σαρλ Περό, προκειμένου να αποτελέσει το βασικό υλικό εργασίας. Ο λόγος που επελέγη μόνο ένα ήταν για να

καταφέρουμε, μέσα στα λίγα λεπτά που μας δόθηκαν για την εισήγηση αυτή, να αναλύσουμε σε βάθος την έννοια της Δραματοποίησης παραμυθιών, και όχι να αναφέρουμε, σποραδικά, κάποιες τεχνικές.

Η εισήγηση αυτή είχε όχι μόνο θεωρητικό, αλλά και πρακτικό χαρακτήρα. Έτσι επιδιώχθηκε να καταδειχθούν οι ανωτέρω έννοιες ζωντανά διά μέσου της συμμετοχής των ακροατών. Στην προσέγγισή μας υπάρχει ένα εισαγωγικό θεωρητικό κομμάτι και ένα δεύτερο, τελείως πρακτικό, όπου επιχειρούμε την εφαρμογή των όσων αναφέρονται στο πρώτο. Ο βασικός στόχος του συγγραφέα και εισηγητή ήταν να γίνει μια παρουσίαση σε μορφή εργαστηρίου, δηλαδή να υποβοηθήσει -μέσα από την επιλογή κάποιου κατάλληλου παραμυθιού (βλ. αντίστοιχα κριτήρια επιλογής κατωτέρω) αλλά και την ενσυνείδητη χρήση ζωντανών παραδειγμάτων- την κατανόηση, από τους ακροατές της εισήγησής του, τις βασικές πρακτικές μεθόδους δραματοποίησης παραμυθιών. Είχε προγραμματίσει, για την πρώτη φάση της ομιλίας του, να μη προβεί σε ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της δραματοποίησης, αλλά -δεδομένου του περιορισμένου χρόνου για κάθε εισήγηση- να δώσει απλά το «στίγμα» και τα βασικά σημεία της θεωρητικής προσέγγισης, όπως ακριβώς αυτά περιγράφονται στις κατωτέρω παραγράφους.

Θεωρητικό υπόβαθρο: Παραμύθια προς δραματοποίηση

Θέατρο έχουμε όταν κάποιοι παρακολουθούν κάποιους να αποδίδουν με λόγο και κίνηση ένα οιοδήποτε κείμενο. Με τη σειρά του, κείμενο που αποδίδεται θεατρικά, μπορεί να υπάρξει, θεωρητικά, οιοδήποτε γραπτό κείμενο, δηλαδή όχι μόνο αυτά που εμπεριέχουν προσωποποιημένους διάλογους (δηλαδή τη βασική ουσία της θεατρικής υπόστασης) αλλά κι εκείνα που απέχουν πολύ από αυτούς (Μενδρινού, 2010: 270).

Από την άλλη πλευρά, αυτή των παραμυθιών, αρχικά γνωρίζουμε πως το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα κείμενο γεμάτο λέξεις μέσα από μια ειδική «Γραμματική» αυτή της «Φαντασίας», που προσκαλεί τα παιδιά να ανακαλύψουν έναν άλλο κόσμο (Βελογιάννη, 2007: 122 · Γαλάνη, 2010: 270). Ένας κόσμος με ανοίκειους ήρωες, και όμως γνώριμους, θα ανοιχτεί στην σχολική αίθουσα, μια ιστορία με απρόοπτα αλλά και ιδέες για τη ζωή, το «ταξίδι», την τιμή, την φιλία, περιμένουν τους μαθητές να τις γνωρίσουν. Η δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά μπορεί να ενισχυθεί από την διακειμενικότητα που ενυπάρχει σε έργα αντίστοιχου ύφους και περιεχομένου (Κανατσούλη, 2007: 52), με την ταυτόχρονη αναφορά αλλά και χρήση παρεμφερών κειμένων που υποβοηθούν την κατανόηση δια μέσου της δραματοποίησης (Ο' Sullivan, 2010: 87-88).

Η «Κοκκινোসκουφίτσα» είναι ο βασικός χαρακτήρας του ομώνυμου παραμυθιού, στο οποίο ένα μικρό και άβουλο κοριτσάκι, έρχεται αντιμέτωπο, μέσα στο δάσος, με τον κακό λύκο. Η πιο γνωστή έκδοση του παραμυθιού σήμερα είναι αυτή που γράφτηκε από τους Αδελφούς Γκριμ, ανάμεσα στα άλλα παραμύθια που κατέγραψαν μεταξύ των ετών 1812 - 1857, ενώ προγενέστερα το παραμύθι είχε καταγραφεί από τον Σαρλ Περό (Charles Perrault) το 1697 (el.wikipedia.org/wiki/). Σύμφωνα με το παραμύθι, η Κοκκινোসκουφίτσα, ένα κοριτσάκι με κόκκινο παλτό και σκούφο, κατ' εντολή (βλ. παράκληση) της μητέρας της, πηγαίνει φαγητό στη γιαγιά της στο δάσος. Ο κακός λύκος την συναντά και προσπαθεί να την καθυστερήσει, δείχνοντάς της ένα λιβάδι με λουλούδια, για να κόψει και να πάει μερικά στη γιαγιά της. Έτσι, ο λύκος φτάνει πρώτος στη γιαγιά της, την τρώει, μα λόγω της τρομερής του πείνας, την καταπίνει ζωντανή. Έπειτα, ο λύκος στήνει παγίδα στην Κοκκινোসκουφίτσα, μεταμφιεσμένος ως η γιαγιά της. Η Κοκκινোসκουφίτσα φτάνει και ο λύκος την καταπίνει και αυτήν. Στο τέλος όμως, ένας περαστικός κυνηγός φτάνει πάνω στην ώρα, σκοτώνει τον λύκο, βγάζει την Κοκκινোসκουφίτσα και την γιαγιά της από την κοιλιά του και τις σώζει.

Σύμφωνα με την εκδοχή του παραμυθιού από τον Σαρλ Περό, αυτό ολοκληρώνεται όταν ο λύκος φάει την Κοκκινোসκουφίτσα και δεν έχει ευτυχημένο τέλος. Επίσης, συμπληρώνεται με το ηθικό δίδαγμα ότι τα νέα και όμορφα κορίτσια δεν πρέπει να μιλούν σε ξένους, ώστε να αποφεύγουν τους κακόβουλους ανθρώπους. Επίσης, στην αρχική εκδοχή της Κοκκινোসκουφίτσας από τους αδελφούς Γκριμ, η Κοκκινোসκουφίτσα συναντά αργότερα και δεύτερο λύκο, σε ένα είδους υστερόγραφο του

παραμυθιού. Την δεύτερη φορά αποφεύγει τις κακοτοπιές, καθώς αναγνωρίζει ότι ο λύκος προσπαθεί να την ξεγελάσει και δεν ακούει τις προτροπές του.

Μέρος Πρώτο: Παιδαγωγική και Θέατρο

Είναι άραγε πιθανό το ότι σε λίγα χρόνια θα καταργηθεί η μετωπική ή η συνεργατική ή ακόμη και η πιο μοντέρνα διδασκαλία σε όλα τα μαθήματα και τη θέση τους θα πάρει το μέσον που λέγεται «Θέατρο»; (Altrichter et alii, 1993: 60). Το ότι δηλαδή Μαθηματικά, Γεωγραφία, Ιστορία, Γλώσσα, Φυσική θα διδάσκονται μόνο με θεατρικές τεχνικές; Μοιάζει αρκετά ουτοπικό και μακροπρόθεσμο όνειρο, όχι γιατί σκοντάφτει σε απροθυμία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σε ωρολόγια προγράμματα ή άλλα θεσμικά μέτρα, αλλά γιατί, πολύ απλά, απαιτεί δασκάλους με πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, ικανότητες και τεχνικές (Kempfe & Ashwell, 2000: 8).

Το να μετατραπεί, βέβαια, ένας εκπαιδευτικός σε έναν δραματοποιητή δεν είναι εύκολη υπόθεση. Απαιτεί έξοχες υποκριτικές δυνατότητες, φαντασία στην κίνηση και το λόγο και, κυρίως, σωματική αντοχή, μια και άλλο είναι το να διδάσκεις μετωπικά (πολλές φορές διαβάζοντας μέσα από ένα βιβλίο) και άλλο το να παρακινείς τα παιδιά σε ποικίλους ρόλους (Παπαδόπουλος, 2007: 63). Όλοι τους, σε συνεννόηση και καλή επικοινωνία με τους υπόλοιπους συντελεστές της εκπαιδευτικής κοινότητας (διευθυντές, γονείς κλπ.), θα φέρουν σε πέρας το δύσκολο αλλά καρποφόρο έργο της επαφής της Τέχνης του Θεάτρου με την Παιδική Λογοτεχνία (Δελώνης, 1990: 158).

Στη περίπτωση που οι μαθητές παίζουν θέατρο, υπάρχουν πολλές υποπεριπτώσεις ή καλύτερα αφορμές ή σημεία εκκίνησης. Σε γενικές γραμμές έχουμε τις εξής κατηγορίες μεθόδων δραματοποίησης μέσα στην τάξη (πάντα με την προτροπή και την καθοδήγηση του δασκάλου ή καθηγητού): **α)** οι μαθητές εκτελούν κάποιες ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού, **β)** οι μαθητές δραματοποιούν έννοιες, φράσεις ή κείμενα που δεν είναι, φαινομενικά, κομμάτι κάποιου μαθήματος, **γ)** οι μαθητές δραματοποιούν διδακτέα ύλη (Παπαδόπουλος, 2007: 22).

Μέρος Δεύτερο: Έννοια δραματοποίησης

Πρόκειται για μια σύνθετη, αποτελούμενη εκ δύο άλλων, λέξη, τη λέξη *δράμα* και τη λέξη *ποίηση*. Η δεύτερη δεν ανάγεται στη λογοτεχνική της σημασιοδότηση (ποίηση: η τέχνη των ποιημάτων) αλλά στη βασική ετυμολογική της έννοια, ποιώ, πράττω, κατασκευάζω κάτι. Η πρώτη είναι παράγωγο του ρήματος *δρω* (ενεργώ, κάνω, επεμβαίνω) και σίγουρα οφείλουμε να μην τη συγχέουμε με τη θεατρολογική της σκηνική απόδοση, δηλαδή αυτήν που έχει να κάνει με μια συγκινησιακή φόρτιση, οφειλόμενη σε έντονα ανθρώπινα συναισθήματα (Landier & Barret, 1999: 61)

Βασικός στόχος της Δραματοποίησης στη σχολική τάξη είναι η ολοκλήρωση της γνώσης με την πολυδιάστατη οπτικο-ακουστική συμμετοχή των μαθητών σ' αυτή, την παραστατική απεικόνιση των γεγονότων και των καταστάσεων και την κατανομή των ρόλων στους μαθητές, μέσα από τους οποίους αυτοί αποκτούν μια προσωπική και βιωματική σχέση με τη διδακτέα ύλη του μαθήματος (Σακελλαρίου, 1990: 312).

Μια πρώτη φάση θεατροποίησης παραμυθιών είναι η «διερευνητική» δραματοποίηση (inquiry drama) κατά την οποία τα παιδιά μπαίνουν σε ρόλους και δίνουν τη δική τους εκδοχή για το λογοτεχνικό κείμενο που αναλύουν, στοχάζονται κατά και μετά τη δραματοποίηση, εμβαθύνοντας τις γνώσεις τους για το μύθο αλλά και την ίδια τη ζωή (Παπαδόπουλος, 2010: 121). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της, οι μικροί μαθητές και ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να παραστήσουν με τρόπο θεατρικό, χρησιμοποιώντας έννοιες όπως ο δραματικός και σκηνικός χώρος και χρόνος, η ενδυματολογία, η σκηνογραφία, αλλά ιδιαίτερα οι ρόλοι, τα γεγονότα και τα πρόσωπα που έλαβαν μέρος σ' αυτά (Κανατσούλη, 2007: 46-51), λογοτεχνικά κείμενα που είτε είναι δυσνόητα, είτε, αντιθέτως, προσκαλούν σε μία πρωτογενή ή δευτερογενή δραματοποίηση.

Μπορούμε να διακρίνουμε τριών επιπέδων παραμύθια δραματοποιήσιμα: αυτά που πολύ δύσκολα δραματοποιούνται, εκείνα που είναι αρκετά δύσκολο, όχι όμως ακατόρθωτο, να δραματοποιηθούν και τέλος παραμύθια που δραματοποιούνται πολύ εύκολα. Κατά μια άλλη διάκριση -ίσως σπουδαιότερη απ' αυτήν που μόλις αναφέρθηκε- σίγουρα υπάρχουν βαθμίδες χρησιμότητας στη δραματοποίηση, δηλαδή βαθμίδες στις οποίες μπορούν να καταταγούν τα παραμύθια, ανάλογα με το κατά πόσο είναι χρήσιμα να δραματοποιηθούν. Βέβαια, σύμφωνα με μια συγκεκριμένη οπτική, ίσως τα περισσότερο χρήσιμα να δραματοποιηθούν παραμύθια, είναι εκείνα που, σε πρώτη ανάγνωση, είναι δυσνόητα από τους μαθητές, όμως, στο παρόν άρθρο δε θα σταθούμε στην έννοια της «χρησιμότητας προς δραματοποίηση» (θεωρώντας τα, έστω και αυθαίρετα, όλα χρήσιμα προς δραματοποίηση), αλλά στο βαθμό δυσκολίας προς δραματοποίηση. Ο βαθμός αυτός σίγουρα οριοθετεί και προκαθορίζει τις αντίστοιχες προσπάθειες που πρέπει να καταβάλλει ο δάσκαλος ή νηπιαγωγός για να δραματοποιήσει κάποια παραμύθια. Αν, δηλαδή, ένα παραμύθι είναι πολύ δύσκολο να δραματοποιηθεί, καλύτερα να μην επιχειρηθεί καμία αντίστοιχη προσέγγισή του.

Κατά την πρώτη φάση δραματοποίησης παραμυθιών απαιτείται η δημιουργία νέου δραματικού περιβάλλοντος όπου ορίζεται ο χώρος παρουσίασης, ο χρόνος (διάρκεια) και τα πρωτογενή υλικά που θα χρειασθούν για να υποβοηθηθεί η διαδικασία (Παπαδόπουλος, 2010: 130). Κατά την ίδια έννοια, οι μαθητές ως δρώντα πρόσωπα μετέχουν στη δράση, κατορθώνουν να διδαχθούν και να ωφεληθούν ποικιλότροπα, σε τρόπο και έκταση που θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιήσουν διαφορετικά. Το εγχείρημα αυτό πρέπει να έχει μια αρχή, μια άποψη για τις ανθρώπινες σχέσεις: τη φιλία, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, το μίσος, τον έρωτα, τη φιλονικία κ.ά. Συνθέτουμε ή ανασυνθέτουμε την ιστορία, το θέμα που μας δίνει το κείμενο (Landier & Barret, 1999: 37). Αυτό πρέπει να εξελίσσεται απρόοπτα και να καταλήγει επιδίδοντας ένα μήνυμα για τις ανθρώπινες σχέσεις.

Πως εργαζόμαστε στην πράξη; Ιδού δυο πρώτες φάσεις:

1. Απομονώνουμε τα πρόσωπα, τους ήρωες που συμπάσχουν στο μύθο. Παρατηρούμε τις σχέσεις που τους συνδέουν. Δύο πρόσωπα μπορεί να συγκρούονται επειδή αναζητούν τον ίδιο στόχο, ο καθένας οργανώνει τις κινήσεις του για να πληξεί τον άλλο (Λύκος έναντι Κοκκινοσκουφίτσας) τότε η δράση και η κίνηση έχουν μεγάλο ενδιαφέρον (Hopkins, 1985).
2. Αρχίζουμε με την αντιπαράθεση των προσώπων ή ηρώων, τους κάνουμε να συνομιλούν, να διαλέγονται, να συμφωνούν, να διαφωνούν, να ομαδοποιούνται, να απομονώνονται. Αρχίζουμε, έτσι, να αυτοσχεδιάζουμε, να «παίζουμε», να προφέρουμε τα λόγια του κάθε προσώπου (Παπαδόπουλος, 2010: 235)

Κριτήρια δραματοποίησης

Μήπως θα πρέπει να επιλέγουμε παραμύθια προς δραματοποίηση με βάση κάποια κριτήρια; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Ιδού λοιπόν μια πρώτη ομαδοποίηση των αναγκαιοτήτων (κριτηρίων) που προαναφέραμε, έχοντας υπ' όψη ότι από αυτές τις κατηγορίες μπορεί να επιλέξει ο δάσκαλος/νηπιαγωγός. Είναι λοιπόν αναγκαίο τα παραμύθια που δραματοποιούνται:

α) να χαρακτηρίζονται από μια θεατρικότητα (δράση, συχνές αλλαγές δράσης) (Γαργαλιάνος, 2005: 55)

β) να έχουν κάποιο βαθμό δυσκολίας στην πρώτη ανάγνωση και, άρα, η δραματοποίηση να βοηθά στην καλύτερη κατανόησή τους από πλευράς μαθητών,

γ) να μην είναι πολύπλοκα στη γραφή (μύθο) και πλοκή,

δ) να υπάρχει σοβαρός λόγος να δραματοποιηθούν, π.χ. να πρόκειται για κείμενα που χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό χρηστικότητας στην καθημερινή ζωή, δηλαδή κείμενα που, αν ο μαθητής τα εμπεδώσει, θα του φανούν χρήσιμα εκτός σχολείου,

ε) να παρέχουν -χάρης στο γεγονός ότι ο μαθητής δρα, κινείται, ενεργεί- ορισμένες κινησιολογικές επιδεξιότητες, αναγραφόμενες και απλώς περιγραφόμενες στο παραμύθι, ικανές να τον καταστήσουν γνώστη και χρήστη πολλών συγχρόνων εξωσχολικών καταστάσεων και αντικειμένων,

στ) δεν απαιτούν μεγάλες υποκριτικές ή σκηνοθετικές ικανότητες η/και την κατασκευή πολύ δύσκολων σκηνικών και κοστούμιών.

Όσο περισσότερα στοιχεία -σε θετικό βαθμό- από τα ανωτέρω πέντε έχει ένα παραμύθι, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει να επιλεγεί από τον (σωστά σκεπτόμενο) δάσκαλο/νηπιαγωγό για να δραματοποιηθεί. Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι κατά πόσον μπορεί να δραματοποιηθεί ένα παραμύθι που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μόνον ενός (ή το πολύ δύο) από τα ανωτέρω στοιχεία (Γαργαλιάνος, ό.π.: 55). Μπορεί δηλαδή να δραματοποιηθεί (έχει π.χ. πιθανότητες να επιλεγεί από τον δάσκαλο) ένα σχολικό κείμενο αν περιέχει μόνο το α στοιχείο (θεατρικότητα) αλλά καθόλου το δ (δηλ. δεν έχει χρηστικότητα) και τα τέσσερα υπόλοιπα (β, γ, ε, στ);. Η απάντηση είναι πως ναι, έχει πιθανότητες να δραματοποιηθεί, όμως ενώπιον του γεγονότος ότι δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να δραματοποιηθούν όλα τα παραμύθια, δέον όπως δραματοποιούνται αυτά που χαρακτηρίζονται (ή περιέχουν) τα περισσότερα από τα πέντε προαναφερθέντα στοιχεία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για δραματοποίηση παραμυθίων είναι η ύπαρξη διαλόγου, δράσης και συγκρούσεων, ως αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του δραματικού κειμένου, τα οποία, ακόμα και αν δεν υπάρχουν στο προς δραματοποίηση παραμύθι, οφείλουν να επινοηθούν από το δημιουργό τους (Κατσαρίδου, 2011: 86). Αντίστοιχη είναι η συρρίκνωση ή ο πλήρης εξοβελισμός των αφηγηματικών στοιχείων, των περιγραφών και των μακροσκελών μονολόγων, που περιορίζουν τη δράση και στατικοποιούν την ανάπτυξη της υπόθεσης. Με αυτές τις προϋποθέσεις, Δραματοποίηση μπορεί να συντελεστεί σε οποιοδήποτε ιστορικό, όπως και σε ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο, προκειμένου να γίνει δυνατή η πρόσληψη του, ως θέαμα σκηνικά παρουσιαζόμενο μπροστά σ' ένα κοινό (Δημάση & Γαργαλιάνος, 1996: 98).

Δραματοποίηση στην πράξη

Ποιες πρέπει να είναι οι βασικές ενέργειες του δασκάλου ή μαθητή (χάρην συντομίας θα αποκαλείται εδώ, εφεξής, «εμψυχωτής») στις απόπειρες δραματοποίησης παραμυθιού; Ιδού μια ενδεικτική σειρά:

α. Γίνεται ανάγνωση του παραμυθιού προκειμένου να ανιχνευθούν τα δραματοποιήσιμα στοιχεία του ή, αντιθέτως, τα στοιχεία εκείνα που, έστω μη δραματοποιήσιμα, θα μπορούσαν να υποβοηθήσουν την διεργασία αυτή (Κατσαρίδου, ό.π.: 86). Αυτή η ανάγνωση διαφέρει εκείνης της απλής ή πρωταρχικής. Στην πρωταρχική ανάγνωση οι στόχοι είναι καθαρά παιδαγωγικοί ή προς την κατεύθυνση της κατανόησης, ενώ στη δεύτερη ανάγνωση (που δεν είναι και υποχρεωτική, ειδικά αν δεν υπάρχει πρόθεση δραματοποίησης), οι στόχοι είναι καλλιτεχνικοί.

β. Ο εμψυχωτής καλεί τους μαθητές να σηκωθούν από τα θρανία τους προκειμένου να γίνει η δραματοποίηση στην πράξη. Η έγερση αυτή μπορεί, για πολλούς μαθητές, να είναι δύσκολη ή μέχρι και οδυνηρή, δεδομένου ότι δεν έχουν όλοι τους καλλιτεχνικές τάσεις (Δημάση & Γαργαλιάνος, 1996: 102). Στο χέρι του εμψυχωτή είναι να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές να συμμετάσχουν στη δραματοποίηση, όμως δεν έχουν όλοι οι εμψυχωτές αυτή την κλίση ή ικανότητα. Σημειωτέον ότι υπάρχουν ειδικές ασκήσεις για τέτοιους «δύσκολους» μαθητές, ασκήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν το αντικείμενο ανάλυσης ενός άλλου άρθρου.

γ. Ορίζεται ο θεατρικός χώρος, (όρια, έκταση, ίσως και όγκος). Θα πρέπει κατ' αρχήν εδώ να σημειωθεί ότι, αν δεν υπάρχει ειδικός χώρος σε κάποια άλλη αίθουσα (π.χ. το θεατράκι του σχολείου) είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί ένας τέτοιος, μέσα στη σχολική αίθουσα, με τη μετατόπιση των θρανίων στη μια άκρη της. Όσο μεγαλύτερος είναι ο κενός χώρος που έτσι δημιουργείται, τόσο πιο άνετα θα πραγματοποιηθεί η δραματοποίηση. Εντούτοις, στη συνέχεια θα δούμε πως, ανάλογα με τον τρόπο που επιλέγει ο εμψυχωτής να δραματοποιήσει ένα σχολικό κείμενο, ποικίλει και ο θεατρικός χώρος. Αυτό σημαίνει πως τελικά, μια δραματοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πολύ μικρούς χώρους (π.χ. στο κενό χώρο μπροστά από την έδρα του δασκάλου) ή μέχρι και σε πολύ μεγάλους (π.χ. σε όλο το χώρο του σχολείου).

δ. Διανομή ρόλων. Όπως και στην προετοιμασία μιας παράστασης, μοιράζουμε τους ρόλους: Βλέπουμε ποιος, από τα παιδιά της ομάδας, της τάξης, μπορεί να διαβάσει τον άλφα ή βήτα ρόλο (Ο.Ε.Δ.Β., ό.π.: 110). Τι ταιριάζει στον καθένα, ανάλογα με το χαρακτήρα του, τη φωνή του, τη δύναμη ή τις ευαισθησίες του. Αν κάποιος τα καταφέρνει στο αστείο, αν διασκεδάζει τους άλλους, αυτός θα διαβάσει ένα κωμικό ρόλο. Πάντως, η ανάληψη ενός ρόλου θα πρέπει να γίνει με ευχέρεια. Κανείς δεν πρέπει να επιβάλει στον άλλο να παίξει κάτι, αν δεν του αρέσει.

Υπάρχουν, χοντρικά, δύο τρόποι διανομής: 1. η διανομή γίνεται από το δάσκαλο, 2. η διανομή αποφασίζεται από τους μαθητές, ατομικά ή ομαδικά. Ατομικά σημαίνει ότι ένας μαθητής διανέμει τους ρόλους και, ομαδικά, ότι όλοι οι μαθητές έχουν γνώμη ή παίρνουν αποφάσεις για τη διανομή των ρόλων (Παπαδόπουλος, ό.π.: 54). Είναι περιττό να τονιστεί ότι η τελευταία αυτή περίπτωση (διανομή ομαδικά) είναι εξαιρετικά χρονοβόρα, αντιπαιδαγωγική και καθόλου πρακτική σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου ούτε ο διαθέσιμος χρόνος για καλλιτεχνικά μαθήματα είναι αρκετός, αλλά κυρίως, όπου οι στόχοι είναι καλλιτεχνικοί, και όχι το να μάθουν οι μαθητές το τι είναι δημοκρατία.

ε. Κυρίως δραματοποίηση του παραμυθιού, δηλαδή η εκφορά του από τους ίδιους τους μαθητές, από τον πιο απλό έως τον πιο σύνθετο τρόπο. Εδώ μεγάλη σημασία έχει η συμμετοχή, ή μάλλον επέμβαση του εμπυχωτή στα δρώμενα.

στ. Τέλος δραματοποίησης και επαναφορά των μαθητών στην αρχική τους θέση (στα θρανία). Σίγουρα πρέπει να γίνει απολογισμός ή μια στοιχειώδης κριτική του τι έγινε. Η κριτική εδώ μπορεί να έχει σχέση με το τι έχει ήδη ειπωθεί στη διάρκεια της δραματοποίησης (παρατηρήσεις του εμπυχωτή, αντιδράσεις των εμπυχούμενων) αλλά και γνώμες όλων πάνω στο αισθητικό και καλλιτεχνικό αποτέλεσμα.

Πρακτική εφαρμογή δραματοποίησης παραμυθιού

Στη Δραματοποίηση πρέπει να μας επηρεάζει και το ποιος διηγείται το κείμενο που θέλουμε να δραματοποιήσουμε (Ο' Sullivan, 2010: 47-48). Η διαδικασία της Δραματοποίησης τελικά μοιάζει με εκείνη του κινηματογράφου, όπου η κάμερα καθορίζει και το πως θα δει την ιστορία ο θεατής. Σύμφωνα με την Ο' Sullivan (ό.π.: 276) πρόκειται ουσιαστικά για μια αυξητική απλουστευτική αφήγηση κατά τη οποία ο μύθος αναλύεται, σε πρώτο επίπεδο, για όσα από τα παιδιά δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν σε πρώτη φάση το υπό εξέταση λογοτεχνικό κείμενο, και χρειάζονται μια τέτοιου είδους αφήγηση, η οποία ενδεχομένως «αθροίζει» τα εξελικτικά γεγονότα του μύθου υπό μορφή διήγησης και όχι δραματοποίησης.

Κατά την παρούσα εισήγηση επιχειρήθηκε, για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο, ένα πείραμα χρήσης διαφόρων γλωσσών σε ένα και μόνο δραματικό ή αφηγηματικό κείμενο. Θελήσαμε να διερευνήσουμε, με αυτόν τον τρόπο, την σχέση της χρήσης πολλών ξένων γλωσσών με τη δραματοποίηση παραμυθιών, και κατά πόσο οι πρώτες μπορούν να αποτελέσουν, μεμονωμένα ή συνδυαστικά ένα πρώτης τάξεως υλικό για κατασκευή θεατρικής δράσης.

Το πείραμα ήταν βασισμένο, όπως προαναφέρθηκε, στη δραματοποίηση του κλασικού παραμυθιού, «Η Κοκκινοσκουφίτσα και ο κακός Λύκος». Αμέσως μετά την σύντομη εισαγωγή του εισηγητή, κλήθηκαν να συμμετάσχουν σ' αυτό θεατές της συνεδρίας, με γνώμονα να κατέχουν ικανοποιητική γνώση μιας ξένης γλώσσας, κυρίως βαλκανικής ή γύρω χωρών¹. Δυστυχώς δεν προθυμοποιήθηκαν πολλά άτομα με ποικιλία γλωσσών, έτσι η αυτοσχέδια κατανομή ήταν η εξής: τρεις κοπέλες που μιλούσαν την ρώσικη (ενώ θέλαμε μόνο μια), μια που μιλούσε βουλγάρικα, και ένας νεαρός κύριος που μιλούσε τούρκικα (και μάλιστα ως μητρική γλώσσα). Θα ήταν καλό να είχαμε έναν ή μια που να

¹ Μουξιάδη Ντιάνα (ρώσικα - Κοκκινοσκουφίτσα), Γκιουρτζίδη Σουζάνα (ρώσικα) καθηγήτρια Ρωσικής γλώσσας και Φιλολογίας-ΓΦΠΠΠ-Δ.Π.Θ., Σταυρίδου Μαρίνα (βουλγάρικα - γιαγιά) μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Παραεξέινων Χωρών, Αχμέτ Εμίν Μεμέτ (τούρκικα - ξυλοκόπος), Δάσκαλος Π.Ε., Χαραλαμπίδου Ελπίδα (ρώσικα - μαμά), φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης

μιλούσε ρουμάνικα, έναν αλβανικά, κ.ο.κ. έτσι ώστε ο κάθε «ηθοποιός»-ρόλος να μιλούσε μια γλώσσα, καθόλου ίδια με τις άλλες τέσσερις.

Αρχικά ορίστηκε από τον εισηγητή ο σκηνικός και ο δραματικός χώρος (συγκεκριμένα αυτός μπροστά από την έδρα των μελών του προεδρείου και μετά την πρώτη γραμμή των θεατών) (Παπαδόπουλος, ό.π.: 73). Δόθηκαν στη συνέχεια ρόλοι στους πέντε εθελοντές (βλέπε σχετική παραπομπή). Στη συνέχεια ο εισηγητής του εργαστηρίου ξεκίνησε τη διαδικασία: έκανε τμηματικά την αφήγηση του παραμυθιού και ταυτόχρονα έδειχνε με το χέρι του αυτόν που κάθε φορά θα μιλούσε, εκφέροντας μια σύντομη φράση στα ελληνικά. Κατόπιν, ο κάθε «ηθοποιός»-ρόλος μετέφραζε, σχεδόν αυτόματα, στην γλώσσα που δήλωσε πως γνωρίζει. Οι «ηθοποιοί» αφέθηκαν να κάνουν όποιες κινήσεις ήθελαν, και ο εισηγητής δεν επενέβαινε καθόλου σε αυτό το επίπεδο. Το «πείραμα» είχε επιτυχία, δεδομένου ότι τόσο οι συμμετέχοντες όσο και οι θεατές φάνηκε ότι απήλαυσαν (με χαρακτηριστικές ατομικές ή συνολικές εκδηλώσεις ευχαρίστησης) καθ' όλη τη διάρκειά του, ενώ η προσοχή τους, στα δέκα λεπτά που διήρκησε αυτό, υπήρξε αμείωτη. Κατέστη, λοιπόν, κατανοητό πως νεωτεριστικοί πειραματισμοί τέτοιου είδους και περιεχομένου μπορούν να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην ανανέωση και εμπλουτισμό εννοιών όπως η Δραματοποίηση και το Θεατρικό Παιχνίδι, καθώς και στα ίδια τα παραμύθια.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, μπορούμε να διαπιστώσουμε, ότι η Δραματοποίηση παραμυθιών αποκτά έναν ιδιαίτερο ρόλο και επιφορτίζεται με μια παιδαγωγική αποστολή, η οποία αγγίζει τα όρια της διδακτικής μεθοδολογίας, υποκαθιστώντας ή ενισχύοντας αντίστοιχα άλλες υπαρκτές μεθόδους διδασκαλίας (Γραμματάς, 2001: 223). Αποδέκτης της Δραματοποίησης παραμυθιού είναι ο ίδιος ο μαθητής ή φοιτητής, που υπερβαίνει τις όποιες δυσχέρειες μιας παραδοσιακού τύπου επικοινωνίας με τον διδάσκοντα και το ίδιο το μάθημα και κατακτά τη γνώση με τρόπο παιδαγωγικά εύσημο, αισθητικά ανεπτυγμένο και διανοητικά σύνθετο.

Κατ' αυτό τον τρόπο, η πρωτότυπη δημιουργία δραματοποιημένων έργων, από την πλευρά είτε των διδασκόντων, είτε των διδασκομένων, είτε με αμοιβαία συνεργασία (το συνηθέστερο), αναδεικνύεται σε μέσο εποπτικής διδασκαλίας που διαθέτει τις αρετές του Θεατρικού Παιχνιδιού και της Δραματοποίησης από τη μια και τα στοιχεία του θεάτρου από την άλλη, χωρίς παρόλα αυτά σε καμιά περίπτωση να αποσπάται από τα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος (Μενδρινού, 2010). Από το Θεατρικό Παιχνίδι δανείζεται αυτόν τον «παιγνιώδη» χαρακτήρα, τη χρήση και αξιοποίηση των σωματικών εκφραστικών δυνατοτήτων, τον αυθορμητισμό και τον αυτοσχεδιασμό των μαθητών, που καλούνται να αυτενεργήσουν, και με τη φαντασία και τη δημιουργική τους έμπνευση, να μορφοποιήσουν εκφραστικά τις δυνατότητες που τους παρέχει το υπό δραματοποίηση κείμενο. Αν και αποτελεί σύνθεση διαφορετικών και κάποτε ετερόκλητων στοιχείων που προέρχονται ενδεχομένως από διαφορετικές πηγές (Λογοτεχνία, Ιστορία, Κοινωνιολογία, Τέχνες, κ.ά.), αναφερόμενες όμως στο ίδιο θέμα, η παρουσία του έχει κατάλληλα προετοιμαστεί εκ των προτέρων (Palaiologou, et alii, 2012). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της, οι μαθητές και ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να παραστήσουν με τρόπο θεατρικό, χρησιμοποιώντας έννοιες όπως ο δραματικός και σκηνικός χώρος και χρόνος, οι κώδικες της παράστασης (ενδυματολογία, σκηνογραφία), αλλά ιδιαίτερα ο ρόλος, τα γεγονότα και τα πρόσωπα που έλαβαν μέρος σ' αυτά, η δυναμική αλληλεξάρτηση τους και οι συνθήκες που τα πλαισίωσαν. Κατά την ίδια έννοια, οι μαθητές που ως συν-«συγγραφείς», αλλά και ως δρώντα πρόσωπα, μετέχουν στη δράση, κατορθώνουν να διδαχθούν και να ωφεληθούν ποικιλότροπα, σε τρόπο και έκταση που θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιήσουν διαφορετικά (Γραμματάς, ό.π.: 88-89).

Η αμεσότητα δράσης και η βίωση των σχέσεων δια των θεατρικών ρόλων, όπως επίσης η δημιουργική παρέμβαση των μαθητών σε αντίστοιχα κείμενα δια της δημιουργίας ενός νέου που τους εκφράζει απόλυτα, αποτελούν παράγοντες που ανανεώνουν το πλαίσιο παραδοσιακής διδασκαλίας των μαθημάτων και δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για μια καλύτερευση της σχέσης διδασκόντων -

διδασκομένων, άρα βελτιώνουν και ενισχύουν την παιδαγωγική αποστολή του ιδίου του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις - Κουρετζής Λ. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1 - Βιβλίο για τον δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Altrichter H., Posch P, Somekh, B, (1993). *Teachers investigate their Work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Βελογιάννη Ε. (2007). *Θέατρο ... εν τάξει*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γαλάνη, Μ, (2010). *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού*. Αθήνα: Ίων.
- Γαργαλιάνος Σ. (2005). *Θεατρικό Παιχνίδι-Θεατρική Αγωγή-Πρακτικές και Τεχνικές στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Άλφα-Σίγμα.
- Γαργαλιάνος, Σ. (1997). Δραματοποίηση στη Θεωρία και την Πράξη. στο: *Ανιχνεύσεις*. τ. 9.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2010). Δραματοποίηση και Παιδική Λογοτεχνία: Διαστάσεις και προοπτικές. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο Παιδικής Λογοτεχνίας, Φλώρινα.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2011). Διαδικασίες και τεχνικές εκμάθησης αγγλικής και γαλλικής γλώσσας μέσα από ασκήσεις Θεατρικού Παιχνιδιού για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Διεθνές Συνέδριο Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς Θ, (2006). *Για το Δράμα και το Θέατρο*. Αθήνα: Εξάντας
- Γραμματάς Θ, (2010). *Στη χώρα του Τοτώρα – Θέατρο για Ανήλικους Θεατές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δελώνης Α, (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985*, Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Δημάση, Μ., Γαργαλιάνος, Σ. (1996). Δραματοποίηση του Βιβλίου της Ιστορίας. στο: *Παιδαγωγικός Λόγος*. τ. 1/96.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press: Milton Keynes.
- Κανατσούλη, Μ., (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). Η μέθοδος της Δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ. Περίληψη της διατριβής στο Εκπαίδευση και θέατρο. τ. 13. 2012.
- Kempe, A, Ashwell, M, (2000). *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinemann.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λαζαρίδου, Ε. (Επιμ. Εκδ). (2006). *Το Θέατρο Στα Σχολεία*. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Landa & Landa, (1998). *Το Θέατρο και τα Παιδιά*. Αθήνα: Βασιλείου.
- Landier J-C, Barret G., (1999). *Expression dramatique-Theatre*. Paris: Hatier.
- Μενδρινού Ι, (2010: 269-330). Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι στο θέατρο για ανήλικους θεατές, στο ΓραμματάςΘ, (επιμ.). *Στη χώρα του Τοτώρα – Θέατρο για Ανήλικους Θεατές*, Αθήνα: Πατάκης.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπουλιώτης Χ, (1999). *Η χελωνίτσα Καρέττα-Καρέττα και το παλιό Φολκσβάγκεν*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ο.Ε.Δ.Β. (1998). *Στοιχεία Θεατρολογίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ο' Sullivan. (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Palaiologou, I et ali, (2012). Teaching to early Childhood Education students innovative educational approaches: A case study that promotes Intercultural Education within early years classrooms. 22th EECERA Conference: Pre-birth to three: Identities, learning, diversities. Porto - Portugal.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαϊωάννου, Θ. Παπαρούση Μ., Κοντογιάννη Α. (2012). Προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής. στο: *Εκπαίδευση και Θέατρο*. τ. 13.
- Petan Z, (1976). *Le proces du loup*. Paris: Magnard.
- Piaget, J, (1979γ). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Piaget, J, (1986). *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rontari, G. (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σακελλαρίου Χ, (1990). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση - Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζαμαργιάς, Τ. (1997-1998). Η δραματοποίηση ως μορφή και είδος θεάματος και θεάτρου στην εκπαίδευση. στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*. τ. 20. Δεκέμβριος 1997 - Φεβρουάριος 1998.
- Τσιώτσιος Ν, (2002). *Επιπεδία, Αφηγήματα σε δυο διαστάσεις*, Αθήνα: Κέδρος.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.