



Θόδωρος Γραμματάς

**ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Καλλιτεχνική έκφραση
και παιδαγωγία

ιδιάδραση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	13
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ	
I: Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ	19
II: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	47
III: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΣΥΝΙΣΤΑΜΕΝΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	61
IV: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΠΑΜΜΟΥΣΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ	71
V: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ	85
VI: ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΑΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ	101
VII: ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΟΥ ΘΕΑΜΑΤΟΣ	127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	139
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	
1. Σ. Παπαδόπουλος: Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση	147
2. Α. Λενακάκης: Ο Θεατροπαιδαγωγός. Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού	177
3. Κ. Καραμήτρου: Η σπουδαιότητα της διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών Μύθων	221
4. Κ. Σοφιάδου: Εναλλακτική μαθητεία στην Αρχαία Τραγωδία	233
5. Στ. Γαργαλιάνος: Οργανωτικές διαστάσεις θεατρικών παραστάσεων σε σχολικό περιβάλλον	256

ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ¹

Από την εποχή της αρχαιότητας στην Ελλάδα, το θέατρο αποτελεί βασικό παιδαγωγικό και πολιτισμικό αγαθό και αναγνωρίζεται η συμβολή του στη διαμόρφωση της συλλογικής συνείδησης, στην ανάπτυξη της πολιτικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης των θεατών. Το γεγονός ότι το θέατρο και οι παραστάσεις από τη γένεσή τους ήδη στην Ελλάδα ονομάζονται διδασκαλίες, υποδεικνύει πάντοτε την αρχική και υπέρτατη φύση του θεάτρου, αυτή της διδασκαλίας. Οι θεατρικές παραστάσεις του 5ου αιώνα στην αρχαία Αθήνα, παιδαγωγούν τους ενήλικες, αλλά και ανήλικους θεατές (Πούχνερ, 1988: 96). Την ίδια εποχή, η θεατρική αγωγή παιδιών και νέων συνίσταται στην εξάσκησή τους τόσο στην απαγγελία των ομηρικών επών, μέσω κατάλληλης θεατρικής έκφρασης, όσο και σε ρυθμικές, σωματικές-κινητικές δραστηριότητες και παιχνίδια, που πραγματοποιούνται, βέβαια, στο πλαίσιο των θρησκευτικών λατρευτικών τελετών (Courtney, 1989: 18).

Μετά την αρχαιότητα, ωστόσο, ο χριστιανικός κόσμος αντιτίθεται στην τέχνη του θεάτρου, καθώς αυτή εκφράζει αφενός το πνεύμα της ειδωλολατρίας και των μύθων της, αφετέρου αξίες που η χριστιανική εκκλησία αμφισβητεί. Ήταν επόμενο, λοιπόν, η εκκλησία να μην επιτρέπει την επαφή των νέων με το θέατρο, πράγμα που

¹ Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος «ΘΑΛΗΣ», που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ «Το θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία».

άλλαξε μόλις κατά τον 10ο αι., όταν εισάγεται η δραματική έκφραση στα μοναστηριακά και ενοριακά σχολεία της Καθολικής Εκκλησίας, όπου οι μαθητές καλούνται να αυτοσχεδιάσουν στα λόγια των ύμνων (Bolton, 2007: 46). Στο αυστηρά πειθαρχημένο περιβάλλον, που αποσκοπεί στη θρησκευτική κατήχηση, οι μαθητές ασκούνται στη δραματική απαγγελία, με την εκμάθηση ψαλμών και κειμένων της Παλαιάς Διαθήκης και της Εκκλησιαστικής γραμματείας, ενώ σημασία αποδίδεται στη μουσική, ωδική και ρητορική, τέχνες στις οποίες ασκούνται ήδη από τον 4ο αι. μ.Χ. μέχρι την εποχή των Βενεδικτίνων μοναχών (6ος αι.) (Courtney, 1989: 18). Το 10ο αι., η ηγουμένη Χροσβίτα (Hrostwitha), από το Gandersheim της Σαξονίας, χρησιμοποιεί διασκευασμένα έργα του Τερέντιου ως μέσο για τη χριστιανική διδασκαλία (Μυράτ, 1974: 116). Από αυτή την άποψη, η θεατρική αγωγή υπηρετεί την προσευχή και το θρησκευτικό συναίσθημα και οδηγεί στην υπακοή και τη συμμόρφωση στις αρχές της χριστιανικής εκκλησίας.

Στο τέλος του Μεσαίωνα και στα πρώτα χρόνια της Αναγέννησης, παίζονται σε θρησκευτικές γιορτές θρησκευτικά δράματα, τα «Θαύματα» (11ος-14ος αι.) και αργότερα τα «Μυστήρια» (14ος-16ος αι.), με ιστορίες παρμένες από τη ζωή των αγίων ή την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη, για την κατήχηση των πλατιών μαζών (Pavis, 2006: 165, 340). Υπάρχουν, επίσης, σχολεία, που χρησιμοποιούν το θεατρικό περιβάλλον για τη διδασκαλία των λατινικών (Βόρεια Ευρώπη) και της ρητορικής (Αγγλία) (Bolton, 2007: 46). Σύμφωνα με τον R. Courtney, το 15ο αι. στη Μάντοβα της Ιταλίας, ο Vittorino da Feltra στη σχολή του, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθιερώνει το θεατρικό παιχνίδι, τη μιμική και παιγνιώδεις σωματικές ασκήσεις, ενώ το 16ο αι. στην Αγγλία το θέατρο, με τη μορφή θεατρικών έργων και παραστάσεων, αυτοσχεδιασμών, σωματικών ασκήσεων και παιχνιδιών, εντάσσεται στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γραμματολογίας, αλλά και της αγγλικής γλώσσας, και συνιστά μέρος της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα σχολεία του Tudor, για τις θεατρικές παραστάσεις τους, του Ipswich, για την υιοθέτηση της θεατρικής αγωγής στο πρόγραμμά τους, του Eton, για την έμφαση στη σωματική κίνηση και θεατρική έκφραση από τον W. Mallm, του Westminster, για την αξιοποίηση της θεατρικής μεθόδου σε όλα τα σχολικά μαθήματα από τον R. Mulcaster (Courtney, 1989: 18-19). Αλλά και στη Γαλλία, κατά το 16ο αι. το θέατρο εισάγεται στο σχολείο με τη μορφή τραγωδιών και κωμωδιών, που παίζονται στα λατινικά, υπό τον όρο, βέβαια,

της συμμόρφωσης με τις τρέχουσες ηθικές αξίες και της εξυπηρέτησης εκπαιδευτικών και μορφωτικών στόχων. Με την ίδρυση των πανεπιστημίων, εμφανίζονται και τα παιχνίδια, όπως ονομάζονται οι θεατρικές παραστάσεις που, επειδή υπονόμειαν με την προκλητικότητα και την ελευθεριότητά τους το κύρος της άρχουσας τάξης και της εκκλησίας, απαγορεύονται και τιμωρούνται με την ποινή της φυλάκισης. Σε γενικές γραμμές, όμως, μέχρι το 16ο αι. το θέατρο δεν είναι ενταγμένο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η ένταξή του θα γίνει σταδιακά και συστηματικά από τους Ιησουίτες.

ΙΗΣΟΥΪΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ

Στα χρόνια της Αντιμεταρρύθμισης (16ος-17ος αι.), η Καθολική Εκκλησία, θέλοντας να αναχαιτίσει την εξάπλωση του προτεσταντισμού, αναδιοργανώνει το εκπαιδευτικό της σύστημα. Ψυχή και συντονιστής του φιλόδοξου αυτού σχεδίου είναι ο Ισπανός μοναχός Ιγνάτιο Λογιόλα (Ignacio de Loyola), που το 1540 ιδρύει το Τάγμα των Ιησουιτών, με στόχο την ανασύνταξη και την εδραίωση του καθολικισμού σε Ευρώπη και Νότια Αμερική. Η αυστηρή εκπαίδευση του Τάγματος θεμελιώνεται ανθρωπιστική μόρφωση, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη στρατιωτικά οργανωμένη θρησκευτική ζωή και έχει ως θεμελιώδεις αξίες την αυτοπειθαρχία και την ταπεινοφροσύνη. Στα εκατοντάδες ιησουιτικά κολέγια, που απλώνονται σε όλη την Καθολική Ευρώπη για διακόσια και πλέον χρόνια (1540-1773), αξιοποιείται συστηματικά η θεατρική αγωγή ως μέσο θρησκευτικής προπαγάνδας.² Αποτελεί ένα από τα βασικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα στην εκπαίδευση των νεαρών μαθητών/μοναχών, οι οποίοι συμμετέχουν σε θεατρικές παραστάσεις και απαγγελίες, ενώ ασκούνται και σε ρητορικούς αγώνες, στη λατινική πάντα γλώσσα (Reble, 2008: 144, 149). Βέβαια, οι ρόλοι παίζονται μόνον από αγόρια και νέους, τα κορίτσια αποκλείονται. Μόλις στο τέλος του 17ου αι., το σχολικό θέατρο εισάγεται στα σχολεία των γυναικείων μοναστηριών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του μοναστηριακού σχολείου θηλέων του Saint-Cyr στη Γαλλία, όπου οι μαθήτριες ανέβασαν την *Ανδρομάχη*, την *Εσθήρ* (1689) και αργότε-

² Βλ. και Γραμματάς, Θ., 2002, σσ. 90-91.

Την ίδια περίοδο ο μεταρρυθμιστής Λούθηρος επικροτεί το ανέβασμα κωμωδιών, ενώ ο Μελάγχθων ανεβάζει στο σχολείο του παραστάσεις αρχαίου και ρωμαϊκού δράματος. Μυράτ, Δ., 1974, σ. 118.

ρα την *Αθαλία* (1690) του Ρακίνα (Page, 2004:6).³

Οι παραστάσεις των ιησουϊτικών έργων είναι επιβλητικές και μαζικές και δίνονται σε υπαίθριους χώρους,⁴ ενώ σταδιακά οι θεατρικές σκηνές εγκαθίστανται στα σχολεία. Ο τεχνικός εξοπλισμός είναι πλούσιος και προηγμένης τεχνολογίας, τα σκηνικά και οπτικά εφέ άφθονα και πολυτελή, τα κοστούμια και η μουσική εξίσου μεγαλοπρεπή⁵, ενώ συχνά τα σχολεία διέθεταν διπλή σκηνή.⁶ Τα δράματα γράφονται από μοναχούς πάνω σε ένα συντηρητικό πρότυπο, χωρίς λογοτεχνικές φιλοδοξίες, με μεγάλη ποικιλία θεμάτων, που αντλούνται από τη Βίβλο και τους Βίους των Αγίων και Μαρτύρων. Επιδίωξή τους είναι ο εντυπωσιασμός των αισθήσεων, η διέγερση των συναισθημάτων και όχι η ενεργοποίηση της σκέψης του απάιδευτου πλήθους. Για την καλύτερη κατανόηση του έργου από τους θεατές, που δεν γνώριζαν τη λατινική γλώσσα, χρησιμοποιούνται αλληγορικές εικόνες και μορφές που αισθητοποιούν τις ιδέες, καθώς και η παντομίμα. Ο Schnitzler αναφέρει τη χρήση «*χορού αλληγορικών χαρακτήρων για τον σχολιασμό της σημασίας του νοήματος του έργου*», στοιχείο που μας παραπέμπει στη σκηνοθετική πρακτική του Μπρεχτ, ο οποίος είχε μελετήσει τα Ιησουϊτικά έργα (Μυράτ, 1974:116). Γενικά, δε διστάζουν να χρησιμοποιούν όλα τα είδη του θεάτρου και θεάματος, ακόμα και τα κοσμικά (τραγωδία, κωμωδία, όπερα, μπαλέτο), προκειμένου να προσελκύσουν το κοινό. (Schnitzler, 1952: 284-286)

Ο Schnitzler επισημαίνει ότι ο Λογιόλα, στο βιβλίο του *Πνευματικές ασκήσεις (Spirituals Exercises)*, θεωρεί ότι προκειμένου να κατακτήσει ο πιστός τη θεία αλήθεια, παράλληλα με τις τεχνικές της ενδο-παρατήρησης, του διαλογισμού και της προσευχής, χρειάζεται να καταφεύγει στην αισθητηριακή (ανα)βίωση των θεμελιωδών αξιωμάτων και δογμάτων της χριστιανικής θρησκείας. Χαρακτηριστική

³ Η *Αθαλία*, όμως, θεωρήθηκε έργο ελευθέριο και ακατάλληλο για το επίπεδο των εμπειριών και της ωριμότητας των μαθητριών και η παράσταση ματαιώθηκε (Σολωμός, 1989: 319).

⁴ Ο H. Schnitzler αναφέρεται σε υπαίθρια θεατρική παράσταση τεράστιου μεγέθους, που έλαβε χώρα σε πανήγυρη στο Μόναχο το 1574, στην οποία πήραν μέρος 1.000 συμμετέχοντες, συμπεριλαμβανομένων 185 ηθοποιών. Schnitzler, H., 1952, σ. 284

⁵ Ο Athanasius Kircher επινόησε τον «*μαγικό προβολέα*», που πρόβαλε σειρά διαφανειών, προκαλώντας εντυπωσιακές κινούμενες εικόνες ως μέρος των παραστάσεων. Schnitzler, H., ό.π., σ. 291.

⁶ Διάσημος για τις κατασκευές του και τη θεωρητική μελέτη της προοπτικής στη σκηνή ήταν ο Andrea Pozzo, ιησουΐτης ιερέας ιταλικής καταγωγής. Schnitzler, H., ό.π., σ. 290.

είναι η οδηγία του Λογιόλα για την «εφαρμογή των αισθήσεων» με τη βοήθεια της φαντασίας, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να ανακαλούν στη μνήμη τους τις προς αναπαράσταση καταστάσεις και να τις βιώνουν με τις αισθήσεις τους.⁷ Η χρήση των αισθήσεων, εκτός από την αξία της ως θεατρικού μέσου, παίζει λειτουργικό ρόλο και στην πνευματική συγκρότηση του χριστιανού. Οι ιησουιτικές μέθοδοι εξάσκησης των μαθητών-ηθοποιών αποδεικνύονται πρωτοποριακές, αφού προτάσσουν τη φαντασία, την παρατηρητικότητα και τη μνήμη των αισθήσεων, μεθόδους που επανεμφανίζονται μόλις στον 20ό αιώνα, ως σύγχρονες πλέον προσεγγίσεις στην άσκηση του ηθοποιού και τη σκηνοθεσία (βλ. Στανισλάβσκι). Αξιοσημείωτη είναι η επίδραση του ιησουιτικού θεάτρου στο ευρωπαϊκό θέατρο, μέσα από το έργο των Μολιέρου, Κορνέιγ, Λεσάζ, Ντιντερό, Βολταίρου, Ντε Κάρτ, Καλντερόν, Γκρίφιους κ.ά. οι οποίοι υπήρξαν μαθητές ιησουιτικών σχολείων. Επί δυόμιση, περίπου αιώνες το σχολικό ιησουιτικό θέατρο, του οποίου οι μέθοδοι εργασίας και οι πρόβες χαρακτηρίζονται από υποδειγματική πειθαρχία και συστηματική οργάνωση, προσφέρει στην Ευρώπη θεατρική παιδεία και θεάματα πολύ υψηλότερου επιπέδου από πολλά επαγγελματικά θέατρα. (Schnitzler, 1952: 289, 291).

Η παρακμή του σχολικού θεάτρου των Ιησουιτών αρχίζει από τα τέλη του 17ου αι. και επέρχεται οριστικά με την κατάργηση του Τάγματος. Έτσι, γενικότερα, κατά τα τέλη του 17ου αι., ενώ αφενός εκδηλώνεται ενδιαφέρον για ανάληψη πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση, όχι μόνο από την εκκλησία, αλλά και από κρατικές και δημοτικές αρχές και, αφετέρου, δίνεται έμφαση στην ικανοποίηση των σωματικών, ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών, ωστόσο, το θέατρο, τα παιχνίδια και οι τέχνες, αλλά και κάθε τι που φέρνει χαρά θεωρείται ότι αποπροσανατολίζει τους νέους και υποβαθμίζει την αγωγή τους, και γι' αυτό αποκλείεται από τη σχολική ζωή. Αντίθετα, εξυψώνονται οι χειρωνακτικές δραστηριότητες, η πρακτική εμπειρία και η φυσική ζωή. Τις παραπάνω αντιλήψεις υποστηρίζει ο ευσεβισμός, που εισηγείται την ανάγκη για ανανέωση του θρησκευτικού συναισθήματος και καθοδήγηση των πιστών προς την ειλικρινή και αληθινή ευσέβεια. Αυτή, κατά τον Francke, στοιχειοθετείται από την αγάπη, την υπακοή και την επιμέλεια. Ο ίδιος πιστεύει στην ασκητική ζωή, που με τον αυστηρό έλεγχο, την πειθαρχία και τη σωματική άσκηση επιφέρει την ωρίμανση του πνεύματος και του χαρακτήρα των μαθητών (Reble, 2008: 196).

⁷ Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τις πέντε αισθήσεις για να ζωντανέψουν το θέμα που αναπαριστούν, Schnitzler, H., *ό.π.*, σ. 288.

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Τους δύο επόμενους αιώνες (18ος-19ος αι.), με το διαφωτισμό και τον ιδεαλισμό, θεμελιώνεται ο ανθρωπισμός και δίνεται πίστη στη λαϊκή μόρφωση, την παιδικότητα και την τέχνη, ενώ μπαίνουν οι βάσεις για την Παιδαγωγική, που θα προσβλέπει στη δημιουργία σχολείων έτοιμων να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών για ελεύθερη φυσική και συναισθηματική ζωή. Βασικός όρος για την αγωγή του παιδιού είναι, σύμφωνα με τη νέα αντίληψη, η γνώση και η μελέτη του παιδιού από τον παιδαγωγό, αξία που τονίζεται αρχικά από τον Ζαν Ζακ Ρουσό στον *Αιμίλιο*, και ξαναδιατυπώνεται στα τέλη του 19ου αι. από την *Ψυχολογία του Παιδιού*. Ο διαφωτισμός εξανθρωπίζει την αγωγή με τις απόψεις τόσο του John Locke για την παιγνιώδη μάθηση και τη χαρά της ζωής, όσο και του Ρουσό για το φυσικό περιβάλλον, την αθωότητα της παιδικής φύσης, τη σωματική έκφραση και τη λειτουργία των αισθήσεων. Ο σεβασμός της εσωτερικής προδιάθεσης του παιδιού για τη μάθηση σημαίνει για τους διαφωτιστές το δικαίωμα του παιδιού στην ελεύθερη επιλογή και αναζήτηση της γνώσης, χωρίς τους καταναγκασμούς της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι απόψεις αυτές βρίσκουν την απήχυσή τους στο Σύνταγμα της Γαλλικής Επανάστασης, με εισηγητή τον Ταλλεϋράνδο, όπου δηλώνεται ότι: «*Το Έθνος παρέχει σε όλους το αγαθό της μόρφωσης, αλλά δεν το επιβάλλει ως υποχρεωτικό*» (Page, 2004: 8).

Υπό την επίδραση επίσης του ιδεαλισμού, παιδαγωγοί όπως ο Pestalozzi και ο Fröbel, με τις βαθιά προοδευτικές θέσεις τους, που εμπνέονται από γνήσια αγάπη προς το παιδί, υπερασπίζονται την ανάγκη για παιδικότητα και παιχνίδι (Fröbel, 1887· Pestalozzi, 1915 [1801]).

Παρ' όλ' αυτά, η παιδαγωγική της αγάπης, της χαράς και των παιδικών κήπων (Kindergarden) θα αργήσει να εδραιωθεί, καθώς κατά το μεγαλύτερο μέρος του 19ου αιώνα επικρατούν οι θετικιστικές απόψεις του Ερβάρτου (Johann Friedrich Herbart), πατέρα της Παιδαγωγικής επιστήμης, που θεμελιώνονται στο ομώνυμο εκπαιδευτικό σύστημα με το δασκαλοκεντρικό, νοησιαρχικό και αυταρχικό χαρακτήρα και με την απαξίωση στο διάλογο, στη δημιουργικότητα και την ελευθερία των μαθητών. Υπό την επίδραση του θετικισμού, το θέατρο εξοβελίζεται από την εκπαίδευση, τόσο στη Γαλλία, παρά τις θέσεις που υποστήριξαν οι Ρουσό και Γκαίτε για τη σημασία του αυτοσχεδιασμού στην ανάπτυξη των ιδεών και της φαντασίας των

παιδιών, όσο και στην Αγγλία, όπου, υπό την επίδραση των πουριτανικών θρησκευτικών αντιλήψεων, το θέατρο επικρίνεται ως μέσο αγωγής και αποκόπτεται από τη μαθητική ζωή (Bolton, 2007: 47).

ΕΝΑ ΝΕΟ ΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ

Οι αντιλήψεις στην εκπαίδευση αλλάζουν προς τα τέλη του 19ου αι., με τη Μεταρρυθμιστική-Νέα Παιδαγωγική, το Σχολείο Εργασίας και το Σχολείο Ενέργειας, σε Ευρώπη και Αμερική. Στις ΗΠΑ, ο John Dewey προσβλέπει σ' ένα δημοκρατικό σχολείο και σε μαθητές που αυτενεργούν σε βιωματικά και παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης, με βάση την εμπειρία τους.⁸ Στη Γερμανία, την Γαλλία και την Ιταλία, παρόμοιες θέσεις εκφράζονται από τους Georg Kerschensteiner, Édouard Claparède, Roger Cousinet, Henri Wallon και Maria Montessori (Παπαδόπουλος, 2010: 29). Καθοριστική είναι και η συμβολή της ψυχανάλυσης στην αλλαγή της οπτικής γωνίας για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση του παιδιού. Για πρώτη φορά τίθεται από τον Φρόυντ επιτακτικά η ανάγκη της συνειδητοποίησης από τον εκπαιδευτικό του κινδύνου που ενέχουν για την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού η καταπίεση και η απόρριψη των φυσικών ορμών. Καταλυτική είναι επίσης η αλλαγή που επιφέρει η Νέα Αγωγή στην αναβάθμιση του ρόλου των παιδιών, που πλέον αντιμετωπίζονται ως βουλευσιαρχικές οντότητες, με ψυχοκοινωνικές και ψυχοκινητικές ανάγκες. Αυτές έρχεται να υπηρετήσει το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι, που αποκτά δεσποζούσα θέση στη Νέα Παιδαγωγική και του οποίου ο ρόλος στην ανάπτυξη του παιδιού υποστηρίζεται από τα τέλη ήδη του 19ου αι., από πληθώρα θεωριών. Καρπός αυτών των θεωριών είναι η εισαγωγή του παιχνιδιού στο σχολείο, σε διάφορες χώρες της Ευρώπης (τέλη 19ου αι. στη Γαλλία, 1923 στην Ιταλία, κ.α.).

Ήδη οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις των αρχών του αιώνα στην Ευρώπη δημιουργούν νέες προσδοκίες για μια κοινωνία χειραφετημένη, ανθρώπινη, δίχως καταπίεση, για ένα δημοκρατικό σχολείο, ενώ οι νέες αντιλήψεις εν πολλοίς είναι αποτέλεσμα δράσης των κοινωνικών και καλλιτεχνικών κινημάτων (Πυργιωτάκης, 2007), και

⁸ Αν και ο J. Dewey (1934: 147-149) επισημαίνει τον απελευθερωτικό χαρακτήρα του αναπαραστατικού-δραματικού παιχνιδιού και την αξία του στην ανάπτυξη της φαντασίας και του πνεύματος, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, ωστόσο δεν υποστηρίζει σθεναρά τη σημασία του στη μαθησιακή διαδικασία (Bolton, 1998: 32)..

από αυτή την άποψη η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική απηχεί τους κραδασμούς των κοινωνιών και τις αλλαγές που επιφέρουν τα επαναστατικά κινήματα. Το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου αποτελεί αφετηρία για την έκρηξη όλων εκείνων των θεωριών και κινήματων που είχαν αρχίσει να σχηματίζονται και πριν από την έναρξή του («Χειραφετημένο Σχολείο», στα 1910, κίνημα της «Λαϊκής Εκπαίδευσης»), σχεδόν παντού στην Ευρώπη και την Αμερική, και που διεκδικούν την επίσημη αναγνώρισή τους από το βήμα του Α΄ Συνεδρίου της Διεθνούς Ένωσης για τη Νέα Αγωγή, που έλαβε χώρα στο Καλαί το 1921 (Page, 2004: 12). Εκεί διατυπώθηκαν οι θεμελιώδεις αρχές της δημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης. Βασική έννοια μεταξύ άλλων για τη Νέα Αγωγή είναι η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη μάθηση, μέσω της έρευνας και της πράξης. Επανέρχονται έτσι οι λησμονημένες ιδέες των διαφωτιστών και κυρίως του Ρουσσώ για την αξία της αυτενέργειας του μαθητή στην πορεία για την αναζήτηση και την κατάκτηση της γνώσης.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται από τη Νέα Αγωγή στην αναγνώριση της αξίας της έκφρασης του μαθητή ως παιδαγωγικού μέσου. Μεταξύ των άλλων τεχνών, από τις αρχές του 20ου αι., το θέατρο, ως παιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία και διδακτική μέθοδος, υιοθετείται και εισάγεται από πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πρόγραμμα. Κύριος στόχος, όμως, πλέον, δεν είναι απλώς να αποτελέσει το όχημα με το οποίο οι μαθητές θα αφομοιώσουν τις καθιερωμένες κοινωνικές αξίες, όπως στο παρελθόν, αλλά το εργαλείο με το οποίο το άτομο-μαθητής θα ανατρέψει τις παραδοσιακές αξίες και θα δημιουργήσει τη νέα κοινωνία. (Page, 2004: 16) Σταδιακά, με μορφή κινήματος, η άποψη για την εισαγωγή του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαπλώνεται σε Ευρώπη και Αμερική, καθώς γίνεται ολοένα και πιο σαφές ότι το θέατρο ενθαρρύνει την προσωπική ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Πρόκειται για δραματοποιήσεις, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, αυθόρμητα παιχνίδια και θεατρικές παραστάσεις, που συνιστούν μια καινοτόμο πραγματικότητα στη σχολική ζωή.

Στη Γερμανία, όπως επισημαίνει ο Albert Reble (2008: 432, 439-440), αποκτούν κινηματικό χαρακτήρα νεολαιίστικοι σύνδεσμοι (1896-1933) και καλλιτεχνικές ομάδες που αμφισβητούν ευθέως τα στενά όρια του νοησιαρχικού σχολείου και της αστικής κοινωνίας και αναπτύσσουν δημόσια δράση για ανατροπή και απελευθέρωση από την κυρίαρχη αντίληψη που διέπει τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς χειραγώγησης του λαού. Οργανώνονται όμιλοι πρωτοβου-

λίας από νέους, καλλιτέχνες, εργάτες, που εισχωρούν στους χώρους των σχολείων και διεκδικούν λαϊκό χαρακτήρα στην παιδεία (κίνημα της Λαϊκής Εκπαίδευσης), στην εκπαίδευση των ενηλίκων, στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, στην τέχνη και στον πολιτισμό και προς αυτή την κατεύθυνση οργανώνουν θεατρικές παραστάσεις, συναυλίες, συζητήσεις, εκδρομές στη φύση, κ.ά. Την ίδια χρονική περίοδο η «Κίνηση της Καλλιτεχνικής Αγωγής» προσβλέπει σε μια ευφρόσυνη τέχνη, που απελευθερώνει τον άνθρωπο και τον κάνει δημιουργικό. Εκφραστής αυτής της κίνησης στο θέατρο για τα παιδιά είναι ο Martin Louserke (1925), ο οποίος, κατά τον Andreas Flitner (1974: 115-116), δίνει την ευκαιρία στους μαθητές του να δοκιμάζονται δημιουργικά, με θεατρικά εργαστήρια, επινόηση ιστοριών, συγγραφή θεατρικών κειμένων και σκηνοθεσία, με σκοπό τη σκηνική προετοιμασία και τη βελτίωση των κειμένων και της παράστασης.

Μέσα σε αυτό το εύφλεκτο κοινωνικοπολιτικό κλίμα, εμφανίζεται η κίνηση του προλεταριακού θεάτρου για τα παιδιά, το οποίο δημιουργεί στη Σοβιετική Ένωση, με την επαναστατική της ματιά, η Λετονή Asja Lācis (1918). Η ίδια υποστηρίζεται ιδεολογικά από τον Walter Benjamin, ενώ για τη δημιουργία της καλλιτεχνικής της κίνησης αντλεί στοιχεία από το έργο των Bertolt Brecht, Erwin Piscator και Vsevolod Meyerhold, με τους οποίους συνδέεται φιλικά (Lacis, 1989). Κατά τον Benjamin, το προλεταριακό θέατρο προκρίνει ένα ουτοπικό, αυτοσχέδιο και αποκαλυπτικό παιχνίδι στην ομάδα, για επανασχεδιασμό του πραγματικού κόσμου, όπου η έμφαση δίνεται στη διαδικασία έρευνας και ανάπτυξης μέσω του παιχνιδιού, διότι θεωρείται ότι η εστίαση στο αποτέλεσμα της παράστασης εξασθενεί τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της δράσης. Μέσα για την εξέλιξη του θεατρικού παιχνιδιού αποτελούν η σωματική έκφραση, οι λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί, η δραματουργική επεξεργασία και η οργάνωση των σημείων όψης. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις χειρονομιακές στάσεις, μέσω κατάλληλης φωνητικής, σωματικής και λεκτικής έκφρασης και κίνησης, αλλά και κατάλληλης χρήσης των κοστουμιών και ανάδειξης των θεατρικών καταστάσεων για τη διερεύνηση της κοινωνικής διάστασης των ρόλων. Έτσι, με την ανατρεπτική και αναμορφωτική της μορφή, η Κίνηση της Lācis αποδίδει στο θεατρικό παιχνίδι έντονο πολιτικό-ιδεολογικό φορτίο για την αλλαγή του κόσμου (Fabuel & Doumergue, 2007).

ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ 'ΕΑΝ', Ο ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Την ίδια εποχή στο χώρο της θεατρικής τέχνης, και υπό το φως των εξελίξεων στις Επιστήμες του Ανθρώπου, αναπτύσσονται μέθοδοι για την εκπαίδευση των ηθοποιών. Η προσέγγιση του θεατρικού ρόλου και της γενικότερης σκηνικής τους παιδείας αποκτά, πλέον, ψυχολογική, ψυχοκοινωνική και κοινωνικοπολιτική βάση και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ανάπτυξη του παιδαγωγικού χαρακτήρα του θεάτρου. Προς αυτή την κατεύθυνση, κύριοι αναμορφωτές της θεατρικής έρευνας είναι ο Στανισλάβσκι (Konstantin Stanislavski, 1977) και ο Μπρεχτ (1979). Με το έργο τους θέτουν τις βάσεις για την παιδευτική διάσταση του θεάτρου στην κοινωνία και την εκπαίδευση και –δίνοντας έμφαση στη διαδικασία– οργανώνουν τη σκηνική τους έρευνα με μορφή ασκήσεων σε συνεργατική βάση. Σημαντικές μεθοδολογικές επιλογές, που διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό προτεραιότητας που ισχύει για τον καθένα, είναι η φαντασία για την επινόηση ευρείας γκάμας σκηνικών προσεγγίσεων μέσα από το «μαγικό εάν», ο αυτοσχεδιασμός, η σωματική κίνηση και έκφραση για την ενεργοποίηση της φυσικότητας του ηθοποιού, η εμβάθυνση στο ρόλο για την κατανόηση του βιώματός του, η συνειδητοποίηση της συμπεριφοράς του για την κριτική αυτοσυνειδησία, η αλληλεπίδραση των συντελεστών της παράστασης (Ehlert, 1986: 9-11).

Στη Μόσχα, ο Στανισλάβσκι εστιάζει στην εξάσκηση του ηθοποιού για απόκτηση της εμπειρίας του ρόλου και την ενσάρκωσή του, μέσα από το «μαγικό εάν», που αποτελεί διάμεσο για την κατανόηση τόσο του ρόλου όσο και του ίδιου του εαυτού. Ζητά από τον ηθοποιό με πηγαία ειλικρίνεια να εκφράζει τη συναισθηματική του ανταπόκριση και την πίστη του στο ρόλο, να μπαίνει στη θέση του ανασύροντας την αντίστοιχη δική του εμπειρία. Η παραπάνω διαδικασία τού επιτρέπει να αναπτύσσει τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Το έργο του Στανισλάβσκι μεταφέρει στη νεολαία ο Alexander Bryantsev, ο οποίος ιδρύει και διευθύνει το Leningrad Youth Theatre (Театр Юного Зрителя имени Брянцева) (1921-1961), επεκτείνοντας, έτσι, τη νέα άποψη για τη θεατρική παιδεία στην πρώην Σοβιετική Ένωση.

Σε Ευρώπη και Αμερική, ο αυτοσχεδιασμός και η σωματικότητα του θεάτρου, με τη χρήση αυτοσχέδιων παιχνιδιών και ασκήσεων, αλλά και η μιμική και η μάσκα αποτελούν βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Σημαντικοί δημιουργοί, που αναπτύσσουν το έργο

τους με βάση τις παραπάνω μεθόδους και τεχνικές, είναι στη Ρωσία οι Vsevolod Meyerhold, Jewgeni Wachtangow, Alexander Tairov, στις ΗΠΑ οι Maria Ouspenskaya και Lee Strasbourg.

Στη Γαλλία, πρωτοπόρος είναι ο Jacques Coreau, που ιδρύει τη Σχολή Vieux Colombier (1917). Ο μαθητής του τελευταίου Charles Dullin δημιουργεί νέα δεδομένα στο ποιητικό θέατρο, με επίκεντρο τον αυτοσχεδιασμό και τη σωματική έκφραση, σε ένα κλίμα σεβασμού της ελεύθερης έκφρασης του μαθητή, χωρίς την επιβολή της αυθεντίας του δασκάλου. Η παιδαγωγική και καλλιτεχνική του μέθοδος επηρέασε μια πλειάδα μαθητών, μεταξύ των οποίων οι J. L. Barrault, M. Dienesch, και οι καλλιτέχνες του θεάτρου που συμμετείχαν στο κίνημα της Λαϊκής Εκπαίδευσης. Επηρεασμένος από τον Jacques Coreau ήταν και ο Léon Chancerel, συγγραφέας του βιβλίου για το θεατρικό παιχνίδι, με τίτλο *Jeux dramatiques dans l'education* (1936). Ο Chancerel το 1929 δημιουργεί την Εταιρεία των Comédiens Routiers και το «Théâtre de l'Oncle Sébastien» (τη δεκαετία του 1930). Το έργο του, που πηγάζει από τον αυτοσχεδιασμό, την Commedia dell' arte και τη σωματική έκφραση, το προσανατολίζει στα παιδιά και στους νέους, συνδέοντάς το συγχρόνως με το προσκοπικό κίνημα (Deldime, 1996: 25-26). Μαθητές του Dullin, επίσης, ιδρύουν το 1946 μια συνεταιριστική Εταιρεία με την ονομασία «Εκπαίδευση μέσω του Θεατρικού Παιχνιδιού», που απευθύνεται σε νεαρούς εργάτες και περιλαμβάνει Σχολή Δραματικής Τέχνης και εσπερινά εργαστήρια (Page, 2004: 21).

Την εμπιστοσύνη φωτισμένων εκπαιδευτικών στη σωματική έκφραση ενθαρρύνουν πρωτοποριακές κινησιολογικές και χορογραφικές μέθοδοι καλλιτεχνών, όπως του Rudolf Laban (1948), που ερευνά την τέχνη του χορού και της κίνησης, και του Ελβετού μουσικού Émile Jacques-Dalcroze (1921), που διαμορφώνει τη μέθοδο της «Ευρυθμίας», που βασίζεται στην εκφραστική κίνηση και στον αυτοσχεδιασμό.

Τη θεραπευτική διάσταση του θεάτρου ερευνά στη Βιέννη ο Jacob Moreno (1946). Διαμορφώνει τη μέθοδο του ψυχοδράματος (psychodrama) (1912-1925), με βάση την καθαρτική λειτουργία της αυθόρμητης θεατρικής έκφρασης για θεραπευτικούς σκοπούς. Οι συμμετέχοντες αναπαριστούν στην ομάδα πραγματικές καταστάσεις της ζωής τους, μέσα από αυτοσχέδιες δράσεις και ασκήσεις σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας, όπως ο μονόλογος, ο σωσίας, ο καθρέφτης, η αντιστροφή ρόλων (Σαρρής, 1995).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΦΥΠΝΙΣΗ

Θεμελιώδης είναι η συνεισφορά του Μπρεχτ στην αλλαγή της κυρίαρχης αντίληψης για τη θεατρική τέχνη και την επίδρασή της στην εκπαίδευση. Εμφороούμενος από τις πολιτικές του πεποιθήσεις, μεθοδεύει την επιστημονικοποίηση του θεάτρου, που συνιστά διαλεκτική διαδικασία για την αλλαγή του κόσμου (Μάρκαρης, 1982: 9-12). Καλεί σε πειραματισμό, παρατήρηση, αμφιβολία και απορηματική κατάσταση, με σκοπό να αναπτύξει την κριτική αυτοσυνειδησία και την κοινωνικοπολιτική αφύπνιση ηθοποιών και ακροατηρίου. Το τελευταίο εμπλέκεται δυναμικά στην παράσταση και με τις απόψεις που εκφράζει διαμορφώνει το αποτέλεσμά της. Την μπρεχτική μέθοδο χαρακτηρίζει η σκηνική διαδικασία της αποστασιοποίησης (Distanzierung) και του παραξενίσματος (Verfremdungseffekt) (Μάρκαρης, 1982: 38) που, μέσω της αυτοπαρατήρησης των συμμετεχόντων και του κριτικού ελέγχου των αντιλήψεων και των πρακτικών των θεατρικών ρόλων, αντιστρατεύεται τη μαγεία του μύθου. Η αφηγηματική παρουσίαση και η κριτική απεικόνιση της συμπεριφοράς των ρόλων και των καταστάσεων, στις οποίες εμπλέκονται, διευκολύνει την κατανόηση των αιτίων και συνεπειών της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και συμβάλλει στην αναθεώρησή της (Παπαδόπουλος, 2009).

Επιδιώκοντας ο Μπρεχτ να διαπαιδαγωγήσει τη νεολαία της εποχής του, δημιουργεί κατά την περίοδο 1929-1933 τα «διδασκτικά έργα» του (Lehrstücke), που διακρίνονται για το ριζοσπαστικό αλλά και συναινετικό τους χαρακτήρα και τα θέματά τους αφορούν στην ατομικότητα, τη βία και εκμετάλλευση, την αυτοθυσία, τη συναίνεση, σε συνδυασμό με την αμφισβήτηση, την αλλοτρίωση των σχέσεων και την απανθρωποποίηση του ανθρώπου στην αστική κοινωνία (Παπαδόπουλος, 2014).

Το 1928-29 γράφει το «ραδιοφωνικό διδασκτικό έργο για αγόρια και κορίτσια» «*Der Flug der Lindberghs*» (Η πτήση του Λίντμπεργκ) ή «*Der Ozeanflug*» (Η πτήση του Ωκεανού), σε μουσική Kurt Weill και Paul Hindemith, ενώ το 1929 γράφει το *Das Badener Lehrstück vom Einerständnis* (Το διδασκτικό έργο του Μπάντεν-Μπάντεν για τη συναίνεση), σε μουσική Ernst Wolf και Alfons Dressel. Και τα δυο πρωτοπαίζονται τον Ιούλιο του 1929 στο Φεστιβάλ του Baden-Baden. Το 1929-30 γράφει το έργο *Der Jasager. Der Neinsager* (Αυτός που λέει το Ναι. Αυτός που λέει Όχι), που παίζεται για πρώτη φορά τον Ιούνιο του 1930, σε μουσική Kurt Weill. Την ίδια χρονιά παίζεται και

το έργο *Die Massnahme (Το Μέτρο ή Απόφαση / The decision)*, σε μουσική Hans Eisler. Επίσης, το 1930 γράφει το διδακτικό έργο *Die Ausnahme und die Regel (Η εξαίρεση και ο κανόνας)*, το οποίο πρωτοπαίζεται στην Παλαιστίνη τον Αύγουστο του 1938. Το 1933-34 από την εξορία γράφει το έργο *Die Horatier und die Kuriatier (Οράτιοι και Κουριάτιοι)*, το οποίο παίζεται για πρώτη φορά το 1958, στο Halle (Willett, 1992, 33-41).

Οι σύγχρονες θέσεις της διδακτικής επιστήμης θεωρούν όρο απαραίτητο την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μαθητείας, δικαιώνοντας έτσι την άποψη του Μπρεχτ για την ενεργητική εμπλοκή των θεατών στο παίξιμο των διδακτικών έργων από τους ηθοποιούς. Ο ηθοποιός μαθαίνει παίζοντας – και δε χρειάζεται βέβαια να είναι επαγγελματίας ηθοποιός. Σημειώνει ο Μπένγιαμιν (1977, 39): *Το διδακτικό έργο [...] με μια ιδιαίτερη φτώχεια στα σκηνικά απλοποιεί και συμβουλεύει επίμονα την ανταλλαγή θέσεων ανάμεσα στο κοινό και στους ηθοποιούς. [...] Κάθε θεατής θα μπορούσε να πάρει μέρος στο παίξιμο.* Σύμφωνα με αυτή την άποψη, καθένας μπορεί να είναι ηθοποιός, τα όρια μεταξύ ηθοποιών και θεατών εξασθενούν, καταργούνται τα στεγανά μεταξύ σκηνης και πλατείας (Μπρεχτ, 1979), τόσο που κατά περίπτωση παύουν να υπάρχουν (βλ. τις οδηγίες του Μπρεχτ για την απουσία θεατών στο *Μέτρο*). Με τα διδακτικά έργα οι νέοι μαθαίνουν να ερευνούν, να αμφιβάλλουν, να μη δέχονται τίποτε ως δεδομένο.

Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η επίσημη εισαγωγή όμως του θεάτρου στην εκπαίδευση και η σύνδεσή του με το αναλυτικό πρόγραμμα συντελείται από τις αρχές του 20ού αι. στην Αγγλία και στις ΗΠΑ πρώτα, και στις αγγλόφωνες χώρες στη συνέχεια.

Από τους πρωτοπόρους είναι η Elsie Fogerty, που ιδρύει στα 1906 Σχολή Αγωγής του Λόγου και της Δραματικής Τέχνης και η Joan Gilpin, που προσπαθεί να εντάξει τις θεατρικές παραστάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα (Bolton, 1984: 15, 18).

Εξέχουσα, όμως, θέση κατέχει η Harriet Finlay-Johnson, διευθύντρια στο Sompting School του Sussex της Αγγλίας (1897-1911), που με τις πρωτοπόρες απόψεις της δημιουργεί και εφαρμόζει τη δραματική μέθοδο στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων του σχολείου της (1911), καθώς πιστεύει ότι η δραματική τέχνη είναι το

καλύτερο μέσο για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος και της συνευθύνης για τη μάθηση, σε αλληλοδιδακτικό περιβάλλον. Σε αυτό ο δάσκαλος, συνεργάτης των μαθητών, ενθαρρύνει το θεατρικό τους ένστικτο, την αυτόνομη, κριτική διείσδυση και κατάκτηση της γνώσης, προκειμένου οι τελευταίοι να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία τους (Bolton, 2007: 46).

Το έργο της Finlay-Johnson αναδεικνύει ο επιθεωρητής εκπαίδευσης Edmond Holmes (1911, 1914), ο οποίος τονίζει τη σημασία που δίνει η ίδια στη διαδικασία έναντι του προϊόντος και παρατηρεί ότι οι μαθητές της ενθαρρύνονται, ως δρώντα πρόσωπα και ενεργοί ακροατές, να εξασκούνται στην εμπειρική έρευνα μέσω του θεάτρου, προσεγγίζοντας τα δεδομένα τους με ερευνητική διάθεση και ερμηνεύοντάς τα με κριτική ματιά. Σε αυτό το εργαστηριακό δραματικό περιβάλλον, αλλά και στην οργάνωση των θεατρικών παραστάσεων, οι μαθητές μόνοι τους επινοούν τα κείμενα, ταξινομούν και μετασχηματίζουν το εν γένει υλικό, σχολιάζουν, κρατούν σημειώσεις και ελέγχουν την παραγόμενη γνώση. Η έμφαση που δίνει στην αυτενέργεια των μαθητών της περνά μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Έτσι, για παράδειγμα, η ίδια καλλιεργεί τη μαθηματική σκέψη τους σε δραματικά περιβάλλοντα υπαίθριας αγοράς, όπου τα παιδιά σε θεατρικό ρόλο προβαίνουν σε πράξεις αγοραπωλησιών, αλλά και ως κριτικό ακροατήριο εκφράζουν την άποψή τους για όσα διαδραματίζονται. Εκπαιδευτικοί που κατά τον G. Bolton την πρώτη δεκαετία του 20ού αι. ερευνούν με ποικίλους τρόπους τη σχετική με το θέατρο στο σχολείο προσωπική τους θεωρία, είναι ο W. Rouse, που ασκεί τους μαθητές στη χρήση των διαλόγων από το ελληνικό και λατινικό πρωτότυπο, η E. Gilpin, που εντάσσει τις θεατρικές παραστάσεις στο πρόγραμμα του σχολείου της, η L. Withers, που τονίζει τη σημασία της αυτοέκφρασης και της αυθεντικότητας της δράσης στο παιχνίδι, ενώ ο θεωρητικός J.J. Findlay (1902) επισημαίνει την ανάγκη ένταξης της θεατρικής αγωγής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Bolton, 1998: 6-7, 15-20).

Την ίδια περίοδο, ο Henry Caldwell Cook, ένθερμος εκφραστής των ιδεών του Προοδευτικού Σχολείου στην Αγγλία, υιοθετεί τις απόψεις του J. Dewey για την αξία της αυτενέργειας και της εμπειρίας σε δημοκρατικό πλαίσιο, και ήδη από το 1911 αξιοποιεί, με τρόπο καινοτόμο, το θέατρο στο σχολείο αρρένων Perse για τη διδασκαλία των αγγλικών και σταδιακά καθιερώνει τη δραματική του μέθοδο, την επονομαζόμενη *The Play Way* (1917). Ο ίδιος πιστεύει ότι η διαδικασία του παιχνιδιού και της θεατρικής δράσης – και λιγότερο

το αποτέλεσμα τους – μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της φαντασίας, της εμπειρίας και κάθε είδους μάθησης.⁹ Με τη δραματική του προσέγγιση καλεί τους μαθητές να μετατρέπουν αφηγηματικά και ποιητικά κείμενα σε θεατρικά και να εμπλέκονται στη σκηνική τους απόδοση. Εμπνεόμενος από το ρομαντισμό, δεν ενστερνίζεται τις απόψεις του ρεαλιστικού θεάτρου, αλλά αναζητά την ποιητική του διάσταση. Θεωρεί όρο απαραίτητο την αυθεντική πίστη του δασκάλου στο παιχνίδι των παιδιών. Για τον Cook, ο δάσκαλος δεν είναι διασκεδαστής, αλλά ο ειδικός ενός παιχνιδιού (playmaster), που απαιτεί ενεργητική εμπλοκή και διαμορφώνει συνεργατικό περιβάλλον στην ομάδα για τη δημιουργία «συλλογικής ταυτότητας» (Bolton, 1998: 41-46).

Το κίνημα για το θέατρο με/για τα παιδιά αποκτά υποστηρικτές και στην Αμερική, όπου από τα πρώτα χρόνια του 20ού αι. αξιοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Έτσι, όπως σημειώνει ο R. Courtney (1989: 21), η δραματοποίηση εισάγεται στο Laboratory School του Dewey και στο Dalton της Νέας Υόρκης και εμπνευσμένοι δάσκαλοι, όπως η M. Harvey, J. Merrill, W. Wirt, εφαρμόζουν δραματικές δραστηριότητες και σχετικά προγράμματα. Η Αμερικανίδα Sara Cone Bryant δημοσιεύει το βιβλίο «*Πώς να διηγούμαστε ιστορίες στα παιδιά μας*» (1910, Αγγλία), όπου προτείνει να αποδίδουν τα παιδιά με σκηνικό αυτοσχεδιασμό τις αφηγούμενες ιστορίες (Page, 2004: 25). Την ίδια περίοδο, κοινωνικοί λειτουργοί της Νέας Υόρκης χρησιμοποιούν το θέατρο με παιδιά μεταναστών για εκμάθηση της αγγλικής και για βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, προκειμένου να προσαρμοστούν στην αμερικανική πραγματικότητα (Rosenberg & Prendergast, 1983: 12).

Η καθηγήτρια Winifred Ward (1930, 1939), στο School of Speech του Πανεπιστημίου του Northwestern του Illinois, εμφορούμενη από τις απόψεις των John Dewey, William Kilpatrick και Francis Parker, αναπτύσσει τη μέθοδό της «θέατρο της δημιουργικότητας» (creative dramatics). Η μέθοδος συνιστά επιλογή γνωστών ιστοριών ή επινόηση νέων και αυτοσχέδια διαλογοποίηση και εκφραστική αναπαράσταση, όπου η έμφαση δίνεται στην προσωπική, κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη, στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Λογοτεχνίας. Επίσης, δίνει προτεραιότητα στην εργαστηριακή διαδικασία της δράσης, παρά στο αποτέλεσμα της παράστασης, η οποία, ωστόσο, παραμένει κεντρικός στόχος της συνολικής δου-

⁹ Συχνά ο ίδιος ενθαρρύνει τους μαθητές του με βάση την εμπειρία τους να δημιουργούν έργα από την καθημερινότητά τους (Bolton, 1998: 36).

λειάς (Scheurer, 1996). Ήδη από το 1924, η Ward εισάγει τη μέθοδό της στα σχολεία του Evanston, όπου και διευθύνει τα μαθήματα θεάτρου. Στην ανάπτυξη του θεάτρου της δημιουργικότητας με παιδιά συμβάλλουν, μεταξύ άλλων, επίσης η Isabel Burger (1939), η Geraldine Brain Siks (1958) και η Nellie McCaslin (1999).

Αλλά και στη Γαλλία, όπως αναφέρει η Page (2004: 29), την ίδια περίοδο, στο πλαίσιο του κινήματος της Νέας Αγωγής, η T. J. Guirritte, εκδότρια μαζί με τον R. Cousinet του περιοδικού *Nouvelle Education*, στο πρώτο τεύχος του (1922), επισημαίνει την ανάγκη να καθιερωθούν τα θεατρικά παιχνίδια (*jeux dramatiques*) στην εκπαίδευση, κατ' αντιστοιχία προς τα αγγλικά σχολεία, ενώ σε μεταγενέστερο άρθρο της (1931), η ίδια επικαλείται και πάλι την πρόοδο που έχουν επιτελέσει η Αγγλία, οι ΗΠΑ και η Γερμανία στο θέμα της εισαγωγής των θεατρικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση και ζητάει αντίστοιχη πολιτική και στη Γαλλία. Οι απόψεις της βρίσκουν την έκφρασή τους στη δράση του Chancelerel με τους καθολικούς προσκόπους, όπως προαναφέρθηκε, ενώ προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Celestin Freinet που ενδιαφέρεται για τις θεατρικές δραστηριότητες στο σχολείο (Page, 2004: 36).

ΓΙΑ ΕΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η νέα κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα δημιουργεί προσδοκίες για έναν κόσμο προόδου και ευημερίας, ενώ η εξέλιξη της ψυχολογικής και διδακτικής επιστήμης προκρίνει ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο σε σύγχρονη επιστημονική βάση. Όπως επισημαίνει η Αλ. Κοντογιάννη (1998), δύο συνέδρια καθορίζουν τη νέα προοπτική για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αφενός το London Conference on Drama in Education (1948), που αναγνωρίζει την παιδαγωγική, αναπτυξιακή, ψυχοκοινωνική και καλλιτεχνική αξία του θεάτρου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφετέρου το Παγκόσμιο Συνέδριο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου στο Παρίσι (1952), το οποίο επικαιροποιεί τα πορίσματα του Συνεδρίου του Λονδίνου, ορίζει τα όρια ανάμεσα στο «δημιουργικό θέατρο για το παιδί» (*creative dramatics*) και το θέατρο στην παραδοσιακή του μορφή, και ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για θεσμοθέτηση της θεατρικής αγωγής σε παγκόσμια κλίμακα. Σταδιακά, αυξάνουν οι απαιτήσεις για ένταξη των τεχνών και ειδικότερα του θεάτρου στο σχολικό πρόγραμμα και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα εντάσσουν

στα Αναλυτικά Προγράμμάτα τους το θέατρο ως παιδαγωγική διαδικασία, διδακτική μέθοδο και καλλιτεχνική πρακτική.

Το θέατρο στην εκπαίδευση επηρεάζουν αφενός με τα πορίσματά τους οι ψυχοπαιδαγωγικές, ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, που τονίζουν τον αναπτυξιακό χαρακτήρα του παιχνιδιού, αφετέρου καλλιτεχνικά κινήματα και δημιουργοί, που προσανατολίζουν το έργο τους στον αυτοσχεδιασμό, στη σωματική κίνηση και έκφραση, στον κριτικό στοχασμό, στην ενεργητική συμμετοχή του ακροατηρίου, τη συν-δημιουργία στην ομάδα.

Κατά τον L. S. Vygotsky (1976), στο αναπαραστατικό παιχνίδι το παιδί δημιουργεί μια «φαντασική κατάσταση» (imaginary situation), η οποία ικανοποιεί ανεκπλήρωτες ανάγκες του, συνιστώντας έτσι μέσο απελευθέρωσης για δράση και συμβολική σκέψη. Ο Jean Piaget (1962) ορίζει τρεις κατηγορίες παιχνιδιού (παιχνίδι εξάσκησης, συμβολικό παιχνίδι, παιχνίδι με κανόνες). Στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο αναπτύσσεται ως φαντασικό ή και κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, το παιδί ταυτίζεται με ρόλους και αναπαριστά καταστάσεις και έτσι εξοικειώνεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Για τον D.W. Winnicott (1979: 44-45), το παιχνίδι αποτελεί «ενδιάμεση περιοχή εμπειρία», όπου συναντιούνται ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού και η εξωτερική πραγματικότητα. Η Sarah Smilansky (1990) μελετά το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι, που συνιστά αυθόρμητη και εθελοντική μιμητική-δραματική δραστηριότητα στην ομάδα, όπου το παιδί εκδηλώνει τη συμπεριφορά του ρόλου του.

Ο Howard Gardner ερευνά την ύπαρξη της δραματικής ευφυΐας (dramatic intelligence) (1985a) και την αντίστοιχη κιναισθητική, διαπροσωπική, γλωσσική και ενδοπροσωπική-συναισθηματική (1985b), ενώ η D. P. Wolf, (1985) αναφέρεται στην αναπαραστατική ευφυΐα (enactive intelligence), που εκδηλώνεται με τη φωνή, τη στάση και τη χειρονομία, καθώς και στη δραματική φαντασία (dramatic imagination), που περιλαμβάνει την αναπαραστατική φαντασία (enactive imagination) του ηθοποιού, τη γλωσσική φαντασία (linguistic imagination) του συγγραφέα και τις αντίστοιχες φαντασικές διεργασίες του σκηνοθέτη, του σκηνογράφου και των άλλων συντελεστών της παράστασης (Παπαδόπουλος, 2010).

Η ανθρωπιστική ψυχολογία και η φαινομενολογία, με πρωτοπόρους τους Abraham Maslow και Carl Rogers, επίσης, δημιουργούν τις προϋποθέσεις να κατανοηθεί η αναγκαιότητα πνευματικής πλήρωσης στην ομάδα. Η εκπαίδευση μπορεί πλέον να προσβλέπει στη διαπροσωπική ανάπτυξη και η θεατρική έκφραση και επικοινωνία

μπορούν να την υπηρετούν με την ενσυναισθητική τους δομή.

Εκτός από την ικανοποίηση των «βασικών αναγκών», ο Maslow (1970) θεωρεί βασικό μέλημα του ανθρώπου την ικανοποίηση των «αναγκών ανάπτυξης», με κεντρικό ζητούμενο την ωρίμανση και προσωπική του ανάπτυξη. Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για αναζήτηση ταυτότητας, η ενεργοποίηση του εαυτού, η καλλιέργεια πίστης σε υπέρτατες αξίες μπορεί να οδηγούν στην αυτοπραγμάτωση και την ψυχική ολοκλήρωση. Ο Rogers (1961), στην προσωποκεντρική του θεωρία, υποστηρίζει την ανάγκη προσαρμογής του ανθρώπου στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Σε αυτό το διανθρώπινο περιβάλλον, σημαντικές ικανότητες, μεταξύ άλλων, είναι η ενσυναίσθηση, η πρωτοβουλία για διερεύνηση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων συνεργατικά στην ομάδα, η πίστη στις ψυχικές και πνευματικές δυνάμεις του εαυτού. Το μη κατευθυντικό μοντέλο του Rogers στην εκπαίδευση ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία στην ομάδα, η οποία καθίσταται πεδίο ενεργητικής αποδοχής των ποικίλων οπτικών γωνιών των άλλων.

Οι θεωρίες των Niklas Luhmann, Paulo Freire και R. Cohn δημιουργούν, επίσης, εύφορο κλίμα για την Παιδαγωγική του Θεάτρου (Ehlert, 1986: 10). Ήδη οι απόψεις της από τη δεκαετία του 1970 επηρεάζουν και, σταδιακά, αλλάζουν τη μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση, απηχώντας τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα οράματα της εποχής μας. Σε αυτό το νέο περιβάλλον, η ομάδα αποτελεί χώρο διερεύνησης της ποικιλότητας, της ανοιχτότητας και των προσδοκιών, αλλά και της κοινωνικής καταπίεσης. Οι απόψεις του Freire (1977) για κριτικό στοχασμό και συνειδητοποίηση, χειραφέτηση, αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη δημιουργούν νέα δεδομένα για κοινωνικό μετασχηματισμό μέσα από την αγωγή κάθε καταπιεσμένου.

Πρωτοπόροι αναμορφωτές του θεάτρου, όπως οι Jerzy Grotowski, Augusto Boal και Peter Brook, διαμορφώνουν μια ανθρωπολογική και κοινωνικοπολιτική άποψη για το θέατρο, που διαθέτει έντονη παιδευτική στόχευση για τους ανθρώπους και τις κοινωνίες. Με όμοιες καλλιτεχνικές και κοινωνικοπολιτικές παραδοχές, σκηνοθέτες όπως ο Eugenio Barba και ο Tadeusz Kantor, αλλά και θεατρικές ομάδες του «θεάτρου του περιβάλλοντος», όπως το Living Theatre, Open Theatre, Bread and Puppet Theatre, Théâtre du Soleil, δημιουργούν ένα «αυθεντικό» θέατρο που αμφισβητεί και αντιστέκεται στη θεατρική ψευδαίσθηση. Σε αυτό οι ηθοποιοί αναλαμβάνουν

διαμεσολαβητικό ρόλο, ανοίγοντας και προκαλώντας το κοινό να εμπλακεί στη σκηνική πράξη (Στεφανοπούλου, 1994). Επίσης, το θέατρο του Jacques Lecoq και του Dario Fo εμπλουτίζει τον αυτοσχεδιασμό, τη σωματική κίνηση και τη μιμική, μέσα από την παράδοση της *Commedia dell' arte*.

Τον πειραματικό και πνευματικό χαρακτήρα του θεάτρου αναπτύσσει ο Γκροτόφσκι (1982). Πιστεύει σ' ένα φτωχό και ασκητικό, αυθεντικό και έντονα αλληλεπιδραστικό θέατρο, ένα θέατρο θυσίας, όπου ο ηθοποιός δεν υποδύεται το ρόλο, αλλά τον δημιουργεί ανάμεσα στους θεατές που, έτσι, αποβάλλουν την παθητικότητά τους. Η έρευνά του επικεντρώνεται στην τελετουργία του θεάτρου, στον αυτοσχεδιασμό, στην ανάπτυξη της φαντασίας του ηθοποιού, στην απαιτητική άσκηση των εκφραστικών του μέσων (σώμα, φωνή, λόγος), στη μνημονική λειτουργία του σώματος, στη σχέση του με το θεατή και στη σχέση του με τους άλλους ηθοποιούς στην ομάδα (Μουδατσάκης, 2005: 78-81). Επίσης, μελετά το θέατρο ως μέσο αλληλο-μαθητείας ανάμεσα στον ηθοποιό και το σκηνοθέτη, προσωπικής ανάπτυξης του ηθοποιού, εξάσκησης της εμπειρίας του και πορείας προς την ωριμότητά του για ανακάλυψη του ρόλου, αλλά και ως θεραπευτική διαδικασία (Ehlert, 1986: 31). Γι' αυτό ο Γκροτόφσκι ασκεί τους ηθοποιούς σε διαρκή αυτοπειθαρχία και αυτονομία που απελευθερώνει, με σεβασμό όμως στα όρια και στη θέση των άλλων.

Ο Α. Boal (1982, 1992, 1998) δημιουργεί ένα ριζοσπαστικό και χειραφετικό θέατρο για την κοινωνική και πολιτική αγωγή των καταπιεσμένων του κόσμου. Επηρασμένος από τον Freire και τον Μπρεχτ, μάχεται με το γνήσια λαϊκό του θέατρο για την πολιτική αφύπνιση του λαού. Οι μέθοδοί του αντιστρατεύονται την απόλαυση του θεατή και αποκτούν χαρακτήρα κοινωνικής και επαναστατικής δράσης. Έτσι, η σκηνή του θεάτρου ανοίγεται στους δρόμους, στις πλατείες, στα μέσα συγκοινωνίας, στις γειτονιές και στους χώρους εργασίας. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (*Theatre of the Oppressed*), το Θέατρο Φόρουμ (*Forum Theatre*), το Αόρατο Θέατρο (*Invisible Theatre*), το Θέατρο των Εικόνων (*Image Theatre*), το Νομοθετικό Θέατρο (*Legislative Theatre*), το Φάσμα της Επιθυμίας (*The Rainbow of Desire*), το Θέατρο της Εφημερίδας αποτελούν κύριες σκηνικές προσεγγίσεις για κατανόηση της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας. Στο θέατρο του Μπόαλ –όπως ζητούσε κι ο Μπρεχτ– όλοι είναι ηθοποιοί και μαθαίνουν. Αναλαμβάνοντας ρόλους –συχνά χωρίς να το γνωρίζουν– εμπλέκονται σε θεατρικές

καταστάσεις, εκδηλώνοντας την άποψή τους για τη διαφαινόμενη αλλαγή τους.

Για τον Π. Μπρουκ (1976: 57), το θέατρο είναι πειραματικό και ανοιχτό σε κάθε μετασχηματισμό και προκύπτει μέσα από την αμφιβολία, την αγωνία και το απρόβλεπτο. Είναι ένα αυτοσχέδιο παιχνίδι, γεμάτο αλήθεια και εκπλήξεις, μια πηγαία μεταμόρφωση, που διαρκώς αναδημιουργείται σε έναν άδειο χώρο και οδηγεί στην αμεσότητα της παράστασης, βασισμένης στη σύμπραξη ηθοποιών και κοινού. Ο Π. Μπρουκ ζητά από τους ηθοποιούς να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις προσδοκίες ενός κοινού που δεν έχει χάσει την αυθεντικότητά του (Brook, 1999: 201, 204). Δημιουργεί ακατάπαυστα για ένα πολυπολιτισμικό θέατρο, για το διάλογο που γεννιέται από τη συνύπαρξη των ετεροτήτων (Brook, 1999: 380).

Οι νέες αντιλήψεις στις Επιστήμες του Ανθρώπου, στις τέχνες και ειδικότερα στο θέατρο, επιφέρουν αλλαγές και στις παραδοχές που υιοθετούνται και εφαρμόζονται στο θέατρο στην εκπαίδευση. Έτσι, ολοένα και πιο συχνά, ο αυτοσχεδιασμός, η σωματική κίνηση, η έκφραση, η επικοινωνία και τα παιχνίδια αποτελούν μέρος της καθημερινής σχολικής δραστηριότητας στα μαθήματα τέχνης, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, αλλά και σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος. Αρχίζουν πλέον να δημιουργούνται ομάδες με παιδιά και νέους, που συμμετέχουν σε θεατρικά εργαστήρια, και τα ακροατήρια των παιδιών στις θεατρικές παραστάσεις καλούνται να συμμετέχουν με ενεργητική διάθεση.

Στην παραπάνω εξέλιξη καθοριστική είναι η συμβολή του Peter Slade (1958), ηθοποιού και συγγραφέα, που από τη θέση του συμβούλου της θεατρικής αγωγής αναλαμβάνει τον επανασχεδιασμό του θεάτρου στην αγγλική εκπαίδευση και εισηγείται την καθιέρωση του «θεάτρου για το παιδί» (child drama), που περικλείει και τις άλλες τέχνες, με όρους κατεξοχήν ψυχοπαιδαγωγικούς και αισθητικούς- καλλιτεχνικούς. Ο Slade δε βλέπει το δραματικό του παιχνίδι στην υπηρεσία της διδασκαλίας. Αντίθετα, πιστεύει στην ψυχοπαιδαγωγική –αλλά και στην καθαρτική-θεραπευτική του– λειτουργία, η οποία ενισχύει το συναίσθημα των παιδιών. Ο Slade επηρεάζει καταλυτικά τη θεσμοθέτηση του θεάτρου στο σχολείο με κέντρο το παιδί, τόσο στη Βρετανία, όσο και στις αγγλοσαξονικές χώρες. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στη γνησιότητα της αυτοέκφρασης, στον αυθορμητισμό της σωματικής κίνησης, στον ενθουσιασμό της δράσης, στο προσωπικό παιχνίδι (personal play), που απαιτεί πλήρη σωματική εμπλοκή, την ειλικρίνεια απόδοσης του θεατρικού ρόλου,

τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος, την καθιέρωση αυθεντικών συνεργατικών σχέσεων δασκάλου – μαθητών, που θεωρούνται «συνκαλλιτέχνες». Με τον Slade, το θέατρο στην εκπαίδευση αποκτά νέα ώθηση και ένα νέο κίνημα για το θέατρο του παιδιού πνέει σε όλες τις χώρες.

Συνεχιστής του Slade ο Brian Way (1967), καλλιτέχνης του θεάτρου, δημιουργεί θετικό ρεύμα εισαγωγής του θεάτρου και των τεχνικών του ως καθημερινή πρακτική σε πολλά σχολεία. Με το συμμετοχικό του θέατρο (participation theatre), υπό το φως της θεωρίας του Maslow και της Gestalt, στοχεύοντας στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, δίνει έμφαση στη φαντασία, τη συγκίνηση, την ενεργητική εμπλοκή τους στη σκηνική διαδικασία, κατά την οποία αξιοποιούνται παιχνίδια και τεχνικές άσκησης των ηθοποιών (Courtney, 1989: 28). Έτσι, μέσω του σωματικού αυτοσχεδιασμού, κατά τη διάρκεια της θεατρικής παράστασης, καλεί τα παιδιά να εγκαταλείψουν την παθητική ακρόαση και να συμμετέχουν με τη δράση τους στη συν-δημιουργία της. Ταυτόχρονα, επιδιώκει να καλλιεργήσει την πίστη τους στο ρόλο που αναλαμβάνουν, με αναπαράσταση των καθημερινών τους ασχολιών (Way, 1998). Η παράδοση που δημιουργεί ο Way τη δεκαετία του 1960 ακολουθείται από πολλούς θιάσους που δίνουν παραστάσεις στα σχολεία (Theatre in Education-TIE), όπως το Belgrade Theatre στο Κόβεντρυ, το Big Brum Company του Edward Bond στο Μπέρμιγχαμ. Οι θιάσοι των επαγγελματιών καλλιτεχνών-εκπαιδευτικών επισκέπτονται σχολεία, αφού προηγουμένως σε συνεργασία μαζί τους –λαμβάνοντας υπόψη το Αναλυτικό Πρόγραμμα– έχουν συζητήσει και καθορίσει το θέμα της παράστασης, που αναπτύσσεται στη βάση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος.

Τον αυτοσχεδιασμό υπηρέτησαν επίσης ο Keith Johnstone (1979), με τις παραστάσεις του Theatre Machine σε σχολεία της Αγγλίας και οι Neva Boyd και Viola Spolin στις ΗΠΑ, με την κίνηση για αξιοποίηση παιχνιδιών και αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση (Bolton, 2007: 52). Κι ενώ τις δεκαετίες 1950 και 1960 στη Βρετανία η έμφαση δίνεται στο δραματικό παιχνίδι του «θεάτρου για το παιδί» (child drama) του Slade και στο συμμετοχικό θέατρο (participation theatre) του Way αντίστοιχα, στις ΗΠΑ η μέθοδος «creative dramatics» της Ward συνεχίζει να αποτελεί βασική επιλογή στα σχολεία. Σταδιακά, η κριτική στις συμπεριφοριστικές απόψεις (V. Koste) δημιουργεί νέες απαιτήσεις στο πεδίο της θεατροπαιδαγωγικής έρευνας και η έμφαση δίνεται στον αναπτυξιακό και διαδικασιο-κεντρικό χαρακτή-

ρα των δραματικών παιχνιδιών (Courtney, 1989: 24).

Την αλλαγή στη θεατρική αγωγή της Βρετανίας φέρνει η Dorothy Heathcote, η οποία εγκαταλείπει τις δραστηριότητες σωματικής κίνησης και αυτοέκφρασης του Slade. Τη δεκαετία του 1970 εισηγείται το «εκπαιδευτικό θέατρο» (drama in education) (Johnson & O'Neill, 1984). Η μέθοδός της υιοθετεί τα δεδομένα της παιδαγωγικής και ψυχολογίας (Fraire, Vygotsky), αλλά και του σύγχρονου θεάτρου (Στανισλάβσκι, Μπρεχτ) και αναπτύσσεται ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας σε όλο το φάσμα του Αναλυτικού Προγράμματος (Wagner, 1979· Muir, 1996). Εστιάζει στη μελέτη ενός ζητήματος, την ανάδειξη της σοβαρότητάς του και την επίλυσή του, μέσω της ανάληψης θεατρικών ρόλων, με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου, σε ρόλο ή εκτός ρόλου. Η δραματική, ερευνητική διαδικασία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις και τις ανθρώπινες συμπεριφορές και από αυτή την άποψη αποσκοπεί στην αλλαγή της αρχικής κατανόησης, που προκύπτει από τη σκέψη σχετικά με τη δραματική εμπειρία. Η Heathcote καθιερώνει στα εργαστήριά της ένα ιδιαίτερα ενσυναισθητικό, κριτικό και στοχαστικό δραματικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές, με πίστη στο ρόλο, «βιώνουν» (living through) μια σύνθετη κοινωνική κατάσταση.

Το θέατρο στην εκπαίδευση στις χώρες με αγγλοσαξονική παράδοση και επιρροή (Βρετανία, ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Χονγκ-Κονγκ, κ.ά.) αναπτύσσεται με πληθώρα μεθόδων. Μεταξύ άλλων, αναφέρονται το «αναπτυξιακό θέατρο» (developmental drama) του Ritchard Courtney (1974, 1990), το «θέατρο διαδικασίας» (process drama) της Cecily O'Neill (1995), η «δραματοποίηση ιστορίας» (story drama) του David Booth (1994), το εφαρμοσμένο θέατρο (Applied Drama) του John Somers (1994). Επίσης επισημαίνουμε τις εργασίες των: Gavin Bolton (1984), Norah Morgan και Juliana Saxton (1987), B. J. Wagner (1998), David Davis (1986), John O' Toole (1992), Jonothan Neelands (1984, 1990), Brad Haseman (2006), Michael Fleming (1994) κ.ά.

Αντίθετα προς τις αγγλοσαξονικές χώρες, όπου κατά τις τελευταίες δεκαετίες η προτεραιότητα δίνεται στη διδακτική στόχευση, στη Γαλλία και στο γαλλόφωνο Βέλγιο, το θέατρο στην εκπαίδευση αντλεί από το θέατρο των Coreau, Dullin, Chancelerel, Barrault, αλλά και από τη μιμική των Itienne Decroux και Marcel Marceau. Προσανατολίζεται λοιπόν στην ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική διάσταση της σκηνικής πράξης, με τους εμπυχωτές και επαγγελματίες ηθοποιούς να διάμορφώνουν μια κατεξοχήν παιδαγωγική και καλλιτεχνική

πραγματικότητα για τους μαθητές των σχολείων. Χαρακτηριστική περίπτωση ηθοποιού που συνδέεται με το χώρο της εκπαίδευσης, προωθώντας το θεατρικό παιχνίδι και διδάσκοντας τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς ως καθηγήτρια θεατρικής τέχνης σε σχολεία είναι η Marie Dienesch. Τον τίτλο, όμως, του πατέρα του θεατρικού παιχνιδιού φέρει ο Miguel Demuyneck, που διαδραματίζει πρωταγωνιστικό και καθοριστικό ρόλο στην καθιέρωση του θεατρικού παιχνιδιού, όχι μόνο στην εκπαίδευση και στα κέντρα νεότητας, αλλά και στα κέντρα ψυχικής υγείας. Όραμά του είναι να φέρει όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους σε επαφή με τις θεατρικές δραστηριότητες, πράγμα που υλοποιείται με τις δράσεις των C.E.M.E.A. (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active – Κέντρα Εκπαίδευσης με μεθόδους Ενεργητικής Αγωγής), καθώς και του Théâtre de la Clairière, πρωτοποριακού θεάτρου που απευθύνεται στο νεανικό κοινό. Το 1975 ανατίθεται στον Demuyneck, η διοργάνωση του θεσμού «Ημέρες Θεάτρου για νέους θεατές», του Φεστιβάλ της Αβινιόν (Page, 2004: 39-42). Σημαντική είναι, τέλος, στη μεταπολεμική Γαλλία και στο Βέλγιο η συμβολή των J.-P. Rynngaert, G. Barret, Catherine Dasté, Roger Deldime, R. Monod.

ΣΥΝΟΨΗ

Στην Ευρώπη η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση εισάγεται κατά το μεσαίωνα στα Καθολικά μοναστηριακά σχολεία και αποσκοπεί στην αγωγή των κατηχούμενων μαθητών, καθώς γίνεται αντιληπτή η αναπαραστατική δύναμη του θεάτρου στην εδραίωση της θρησκευτικής τους πίστης. Στα Τάγματα του Ιησού, που ιδρύει ο Ιγν. Λογιόλα, καθιερώνεται η θεατρική αγωγή ως βασικό μεθοδολογικό μέσο για προπαγανδιστικούς σκοπούς.

Με το διαφωτισμό, προτεραιότητα πλέον δίνεται στη φύση του παιδιού και στις ανάγκες του. Η νέα αυτή πραγματικότητα οδηγεί στη θεμελίωση της Παιδαγωγικής Επιστήμης και αναγνωρίζεται η σημασία του παιδικού παιχνιδιού. Στις αρχές του 20ού αι., υπό το πρίσμα έντονων κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων και αλλαγών, φωτισμένοι παιδαγωγοί και καλλιτέχνες, σε Ευρώπη και Αμερική, διαμορφώνουν το κίνημα της Νέας Αγωγής, το οποίο προτείνει την εισαγωγή ενός δημιουργικού θεάτρου στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς θεωρείται ότι προάγει την εμπειρία του παιδιού και την ενεργητική και βιωματική μάθηση.

Η θεατρική έρευνα για την εκπαίδευση των ηθοποιών με τις πρωτοποριακές μεθόδους των Στανισλάβσκι, Μέγιερχολντ, Μπρεχτ, Κοπώ, Ντυλέν, Ουσπένσκαγια, Στρασμπούρ και νεότερων αναμορφωτών του θεάτρου, όπως των Γκροτόφσκι, Μπόαλ και Μπρουκ, τροφοδοτεί σε γενικές γραμμές τις πρακτικές του θεάτρου για τα παιδιά και τους νέους, που εφαρμόζονται στα σχολεία, δίνοντας έμφαση στη φαντασία, στη σωματική έκφραση και στον αυτοσχεδιασμό, αλλά και στην κριτική στάση και πολιτική αφύπνιση.

Σήμερα, η θεατρική αγωγή κατέχει σημαντική θέση στα Αναλυτικά Προγράμματα των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο. Αυτή η παιδευτική και κοινωνική κατάκτηση θα μπορέσει να βαθύνει χάρη σε πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες –που πάντα υπάρχουν–, οι οποίοι θα εργάζονται για την έμπρακτη εμπέδωση των σκοπών μιας ανθρωπιστικής, θεατρικής παιδείας. Στόχος της τελευταίας είναι να επικαιροποιεί τον αφυπνιστικό της ρόλο, σε μία εποχή που η κοινωνία απειλείται από πανδημική «ρινοκερίτιδα».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Ξένη

- Boal, A. (1982). *Theatre of the Oppressed*. London: Routledge.
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. A. Jackson (trans.), London: Routledge.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre*. New York: Routledge.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Essex, Harlow: Longman.
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. Στο L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Education*, vol. 16 (σσ. 45-62). Springer: Dordrecht.
- Booth, D. (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*. Markham: Pembroke Publishers.
- Bruner, J. et al. (Eds.), (1976). *Play – Its Role in the Development and Evolution*. New York: Penguin Books.
- Burger, I. B. (1950). *Creative play acting. Learning through drama*. New York: Ronald Press.
- Cook, H. C. (1917). *The Play Way: An Essay in Educational Method*.

- London: Heinemann.
- Courtney, R. (1989). *Play, Drama and Thought*. Toronto: Simon & Pierre.
- Davis, D. & Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton: Selected Writings on Drama in Education*. London: Longman.
- Ehlert, D. (1986). *Theaterpädagogik. Lese-und Arbeitsbuch für Spiel-leiter und Laienspielgruppen*. München: J. Pfeiffer.
- Fabuel, D. & Doumergue, D. (2007). *Du jeu d'enfant au théâtre d'enfant. Asja Lacis. Walter Benjamin et le théâtre d'enfants prolétariens*. Le Portique: Paris.
- Findlay, J. J. (1902). *Principles of Class Teaching*. London: Macmillan and Co Ltd.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: Nisbet.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fröbel, F. W. (1887). *The Education of Man*. New York: Appleton.
- Gardner, H. (1985a). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1985b). Towards a theory of dramatic intelligence. Στο J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 295-312). New York: University Press of America.
- Haseman, B. (2006). The Poetics of Process: Process Drama Online. Στο L. A. McCammon & D. McLauchlan, et. al. (Eds.), *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues* (σσ. 201-211). Ontario: IDEA Publications.
- Holmes, E. (1911). *What is and What Might Be*. London: Constable.
- Holmes, E. (1914). *In Defence of What Might Be*. London: Constable.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in drama: Casting the dramatic curriculum*. London: The Falmer Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, music and education*. H. F. Rubinstein (trans.), New York: G.P. Putnam's Sons.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Johnstone K. (1979). *Impro: Improvisation and the Theatre*. New York: Routledge.
- Kase-Polisini, J. (Ed.), (1985). *Creative Drama in a Developmental Context*. New York: University Press of America.
- Leenhardt, P. (1973). *L' enfant et l' expression dramatique*. Paris: Casterman.

- Laban, R. (1948). *Modern educational dance*. London: Macdonald & Evans.
- Lacis, A. (1989). *Profession: Révolutionnaire. Sur le théâtre prolétarien. Meyerhold, Brecht, Benjamin, Piscator*. Ph. Ivernel (trad.), Grenoble: Presses universitaires de Grenoble (PUG).
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Moreno, J.-L. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Muir, A. (1996). *New Beginnings Knowledge and Form in the Drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Page, C. (2004). *Historique du jeu dramatique*. Arras. Διαθέσιμο στο bbouillon.free.fr/univ/cours.../hist-jd.pdf.
- Pavis, P. (1998). *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pestalozzi, J. H. (1915 [1801]). *How Gertrud teaches her children*. New York: W. Bardeen.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, New York: W. W. Norton and Company.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, H. & Prendergast, Ch. (1983). *Theatre for young people. A sense of occasion*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Scheurer, B. S. (1996). 'A thousand Joans' A teacher case study. *Drama in education, A process of discovery*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- Schnitzler, H. (1952). The Jesuit contribution to the theatre. *Educational Theatre Journal*, 4 (4), 283-292.
- Siks, G. B. (1958). *Creative dramatics, an art for children*. New York: Harper & Row.
- Slade, P. (1958). *An Introduction to Child drama*. London: University of London Press.

- Smilansky, S. & Shefatya L. (1990). *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg, Maryland: Psychosocial & Educational Publications.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its Role in the Mental Development of the Child. Στο J. Bruner, et al, (Eds.), *Play – Its Role in the Development and Evolution* (σσ. 537-554). New York: Penguin Books.
- Wagner, B.-J. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Wagner, B.-J. (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.
- Ward, W. (1930). *Creative dramatics*. New York & London: D. Appleton & Co.
- Ward, W. (1939). *Theater for Children*. New York: D. Appleton & Co.
- Way, B. (1998). *Development through Drama*. New York: Humanity Books.
- Willett, J. (1992). *The Theatre of Bertolt Brecht. A study of eight aspects*. London: Methuen Drama.
- Witkin, R. (1974). *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann.
- Wolf, D. (1985). The particular in the present moment. Στο J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 313-331). New York: University Press of America.

β. Μεταφρασμένα έργα

- Βίννικोट, Ντ. (1979). *Το παιχνίδι, το παιδί και η πραγματικότητα* (μτφρ. Α. Γιαννακούλας), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα Φτωχό Θέατρο* (μτφρ. Φ. Κονδύλης, Μ. Γαίτη- Βορρέ), Αθήνα: Θεωρία.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία* (μτφρ. Θ. Γραμματάς), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dewey, J. (1934a). *Πώς Σκεπτόμεθα* (μτφρ. Γ. Κατσάμας), Αθήνα: Γ. Σ. Κατσάμας.
- Flitner, A. (1974). *Παιγνίδι – Μάθησις. Πράξη και ερμηνεία του παιδικού παιγνιδιού*. (μτφρ. Δ. Καραγιαννίδη), Αθήνα: Ιω. Καμπανάς.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός), Αθήνα: Κέδρος.
- Gloton, R. (1976). *Η τέχνη στο σχολείο* (μτφρ. Α. Σαφαρίκας, Ηλ. Βιγ-

- γόπουλος), Αθήνα: Νικόδημος.
- McCaslin, N. (1999). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. New York: Longman.
- Μπρεχτ, Μπ. (1977). *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ* (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Μπρεχτ, Μπ. (1979). *Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ* (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Κάλβος.
- Μπρουκ, Π. (1976). *Η Σκηνή χωρίς Όρια* (μτφρ. Μ-Π. Παπαρά), Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- Μπρουκ, Π. (1998). *Η ανοιχτή πόρτα. Σκέψεις πάνω στην τέχνη και την πρακτική του θεάτρου* (μτφρ. Μ. Φραγκουλάκη), Αθήνα: ΚΟΑΝ.
- Μπρουκ, Π. (1999). *Ένας Άλλος Κόσμος: Σαράντα χρόνια θεατρικής αναζήτησης 1947-1987* (μτφρ. Ε. Καραμπέτσου), Αθήνα: Εστία.
- Ντορτ, Μπ. (1975). *Ανάγνωση του Μπρεχτ* (μτφρ. Α. Φραγκουδάκη), Αθήνα: Κέδρος.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*. (εποπτ. Κ. Γεωργουσόπουλος, μτφρ. Α. Στρομπούλη), Αθήνα: Gutenberg.
- Reble, A. (2008). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδου), Αθήνα: Παπαδήμας.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1977). *Πλάθοντας ένα ρόλο* (μτφρ. Α. Νίκας), Αθήνα: Γκόνης.

γ. Ελληνική

- Γραμματάς, Θ. (2002). *Το Ελληνικό θέατρο στον 20ό αιώνα*. Πολιτισμικά πρότυπα και πρωτοτυπία (τομ. Α΄) Αθήνα: Εξάντας.
- Κοντογιάννη, Α. (χ.χ.). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Παράγοντας Ανάπτυξης της Κοινωνικής Ικανότητας του Παιδιού με Νοητική Καθυστέρηση*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Μάρκαρης, Π. (1982). *Ο Μπρεχτ και ο διαλεκτικός λόγος*. Αθήνα: Ιθάκη.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μυράτ, Δ. (1974). *Ο καλός άνθρωπος του Άουγκσμπουργκ*, Μπέρτολτ Μπρεχτ. Αθήνα: Πλειάς.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2009). *Ο Bertolt Brecht και το θέατρο για παιδιά και νέους: Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι*. Στα *Πρακτικά Forum Νέων Επιστημόνων*. Ιστοσελίδα: www.uoa.gr/ptde. Αθήνα:

- Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. & Μπασούκου, Λ. (2012). Αυτός που λέει Ναι. Αυτός που λέει Όχι: Μικρή ιστορία για μια σκηνική ανάπτυξη. *Θέματα Παιδείας*, 49-50, 285-293.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Τα διδακτικά έργα του Μπέρτολτ Μπρεχτ στην εποχή μας. Στα Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου του ΚΚΕ (27-28.4.2013): *Για τους σεισμούς που μέλλονται να 'ρθουν* (σσ. 279-292). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Πούχνερ, Β. (1988). Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα. *Διαδρομές (στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους)*, 10, 94-105.
- Πούχνερ, Β. (1997). *Κείμενα και αντικείμενα. Δέκα θεατρολογικά μελητήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πυργιωτάκης, Γ.Ε. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική»*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαρρής, Ν. (1995). *Εισαγωγή στην κοινωνιομετρία, την ομαδική ψυχοθεραπεία και το ψυχόδραμα*. Αθήνα: Δανιάς.
- Σολομός, Α. (1989). *Θεατρικό Λεξικό. Πρόσωπα και πράγματα στο παγκόσμιο θέατρο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Στεφανοπούλου, Μ. (1994). *Το θέατρο των πηγών και η νοσταλγία της καταγωγής. Γιέρζι Γκροτόφσκι – Εουτζένιο Μπάρμπα: Στο δρόμο της ουτοπίας*. Αθήνα: Πορεία.

ΠΗΓΕΣ

- Brecht, B. (1966). Die Massnahme. Στο B. Brecht. *Lehrstücke*. (σσ. 23-48). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Brecht, B. (1966). Das Badener Lehrstück vom Einerständnis. Στο B. Brecht. *Lehrstücke*. (σσ. 179-196). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Brecht, B. (2005). Der Flug der Lindberghs. Στο B. Brecht. *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*. (σσ. 285-302). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Institut Internationale du Théâtre, (1952). Le Theatre dans le Monde, Paris, Olivier Perrin, vol. II, Num. 3.
- London Conference on Drama in Education, (1948), Bennington Hotel, January 5th and 6th.
- Μπρεχτ, Μπ. (1961). Η εξαίρεση κι ο κανόνας (μτφρ. Κ. Κουλουφάκος). *Επιθεώρηση Τέχνης*, 83, 460-475.

Μπρεχτ, Μπ. (1983). *Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι* (μτφρ. Σ. Ματζίρη). Αθήνα: Δωδώνη.

Μπρεχτ, Μπ. (2012). Οράτιοι και Κουριάτιοι (μτφρ. Ν. Αβραμίδου). *Θέματα Παιδείας*, 49-50, 185-195.

*Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ” που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς.