

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ**

ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2022

Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542

Γνωστικό Πεδίο: Γνωστικό Πεδίο: Τέχνες και Πολιτισμός
Γνωστικό Αντικείμενο/επίπεδο εκπαίδευσης: Θεατρική Αγωγή (Δημοτικό)

Εμπειρογνώμονες Εκπόνησης του Προγράμματος Σπουδών

Επόπτης

Συμεών (Σίμος) Παπαδόπουλος

Εκπονητής / Εκπονήτρια

Αλεξία Παπακώστα, Παναγιώτης Τζαμαργιάς

Εισηγητική Επιτροπή

Ελένη Ατσαλάκη, Δήμητρα - Ισμήνη Ζιάκκα, Τριαντάφυλλος Μπαταργιάς

Υπεύθυνος Γνωστικού Πεδίου

Παναγιώτης Ματσούκας

Ο νέος Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Θεατρική Αγωγή (Δημοτικού) είναι ριζικά αναμορφωμένος / επικαιροποιημένος, διατηρώντας στοιχεία από τον παλαιό Οδηγό Εκπαιδευτικού, τον οποίο συνέγραψαν οι Γ. Μπεκιάρης και Π. Τζαμαργιάς.

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014 -2020»		
	ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ Ιωάννης Αντωνίου, Πρόεδρος ΙΕΠ	
Πράξη με τίτλο:	Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542	
Επιστημονική Ομάδα Έργου:	Αφεντουλίδου Άννα, Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ, Εμβαλωτής Αναστάσιος, Μέλος ΔΣ ΙΕΠ, Κατσαγάνη Γεωργία, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ, Μαστραπάς Αντώνιος, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ, Ματσούκας Παναγιώτης, Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ, Μπίλλα Πολυξένη, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ, Πετροπούλου Γεωργία, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ, Πήλιουρας Παναγιώτης, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ, Σαλπασαράνης Κωνσταντίνος, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ, Σταμούλης Ευθύμης, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ, Στυλιάρης Ευστάθιος, Προϊστάμενος Γραφείου Στρατηγικής και Πολιτικού Σχεδιασμού ΙΕΠ	
Υπεύθυνος Πράξης:	Παναγιώτης Πήλιουρας, Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ	
Έργο συγχρηματοδοτούμενο 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους.		
 Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης	 ΕΣΠΑ 2014-2020 ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Προτεινόμενη αναφορά στο υλικό:

Παπαδόπουλος, Σ., Παπακώστα, Α., Τζαμαργιάς, Π. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Θεατρική Αγωγή Δημοτικού. 2^η Έκδοση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	1
A. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ	1
Η ΘΕΩΡΙΑ.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
I. Η θεατρική αγωγή	2
II. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	7
1. ΑΙΣΘΗΣΗ, ΑΥΤΟΕΚΦΡΑΣΗ, ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	11
1.1. Από την αίσθηση στην αυτοέκφραση	12
1.1.1. Αισθητηριακές ασκήσεις.....	12
1.1.2. Ασκήσεις παρατηρητικότητας.....	14
1.1.3. Αναπνοή και φωνή	16
1.1.4. Κίνηση	19
1.1.5. Χώρος, χρόνος, ρυθμός, οργανωμένη κίνηση.....	21
1.1.6. Συγκέντρωση και συντονισμός.....	24
1.1.7. Φαντασία και μεταμορφώσεις.....	25
1.1.8. Σωματική έκφραση	29
1.2. Έκφραση στην ομάδα: Σωματική έκφραση και κίνηση	32
2. ΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΝ ΑΛΛΟΝ, ΣΥΝΑΝΤΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ, ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ33	
2.1. Επικοινωνία στην ομάδα: Τα πρόσωπα και η συνύπαρξη: ο εαυτός και ο άλλος	33
2.1.1. Παιχνίδια γνωριμίας	34
2.1.2. Παιχνίδια αισθητηριακής επαφής.....	35
2.1.3. Παιχνίδια εμπιστοσύνης	37
2.1.4. Παιχνίδια συνεργασίας.....	39
2.2. Λεκτική και μη λεκτική έκφραση και επικοινωνία.....	40
3. ΑΝΑΓΚΗ, ΔΙΛΗΜΜΑ, ΠΡΑΤΤΩ, ΣΤΟΧΑΖΟΜΑΙ / Ο ΜΥΘΟΣ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ	46
3.1. Τεχνικές εμπύχωσης ομάδας	46
3.2. Θεατροπαιδαγωγικές – διδακτικές μέθοδοι	47
3.2.1. Θεατρικό παιχνίδι.....	47
3.2.2. Διερευνητική δραματοποίηση	51
3.3. Θεατρικές τεχνικές	57

3.3.1. Μιμόδραμα	57
3.3.2. Τεχνικές διερευνητικής δραματοποίησης	58
3.3.3. Αυτοσχεδιασμός	65
3.3.4. Παιχνίδι ρόλου	69
3.4. Οι ερωτήσεις στη σκηνική διερεύνηση	70
3.4.1. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού	70
3.4.2. Οι ερωτήσεις των μαθητών.....	71
4. Ο ΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ, ΤΟ ΣΩΜΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	73
4.1. Από την αφήγηση στη δραματοποιημένη αφήγηση.....	73
4.2. Εργαστήρι δημιουργικής γραφής και παραγωγή δραματικού λόγου	76
4.2.1. Διάκριση αφηγηματικού από δραματικό κείμενο	76
4.2.2. Ανάλυση δραματικού κειμένου	77
4.3. Δραματοποίηση	81
4.4. Διακειμενική σύνθεση	86
5. ΤΟ ΤΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΩΣ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΣΚΗΝΗ	89
5.1. Κειμενικοί, παραστασιακοί κώδικες και σκηνοθετική διαμεσολάβηση	89
5.1.1. Δραματουργική επεξεργασία.....	93
5.1.2. Θεατρικός ρόλος.....	94
5.1.3. Κώδικας υποκριτικής	98
5.1.4. Σημεία της όψης.....	102
5.1.5. Ηχητικός κώδικας	110
5.2. Θεατρική παράσταση: Από την παραγωγή στην πρόσληψη.....	115
5.3. Από τις σχολικές γιορτές στις σύγχρονες εκδηλώσεις πολιτισμού	119
5.3.1. Πολυθέαμα.....	125
6. ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ .	127
6.1. Ο μαθητής ως θεατής: Από το σχολείο στο θέατρο.....	127
6.2. Η παιδευτική διάσταση του θεάτρου από το αρχαίο ελληνικό δράμα στη σύγχρονη θεατρική δημιουργία	135
6.3. Το θέατρο ως συνάντηση των τεχνών	136
6.4. Μορφές και εκφάνσεις θεάτρου.....	137
6.4.1. Κουκλοθέατρο και μαριονέτες.....	137
6.4.2. Θέατρο σκιών	139
6.4.3. Θεατρικό δρώμενο / χάπενινγκ.....	143

6.4.4. Ψηφιακό θέατρο	145
6.4.5. Θέατρο στο Μουσείο	147
B. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ	149
Η ΠΡΑΞΗ	149
1. ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	150
1.1. Ταξίδι φαντασίας στο δάσος (<i>Νηπιαγωγείο και την Α' και Β' Δημοτικού</i>)	150
1.2. Το κοριτσάκι με τα σπύρτα (<i>Γ' και Δ' Δημοτικού</i>).....	154
1.3. Γιούσουρι» (<i>Ε' – Στ' Δημοτικού</i>)	157
1.4. Ναυαγοί! (<i>Γ' - Στ' Δημοτικού</i>)	161
1.5. Το παιδί και το άγαλμα (<i>Γ' - Στ' Δημοτικού</i>).....	164
1.6. Παγωμένες εικόνες που ζωντάνεψαν! (<i>την Ε' – Στ' Δημοτικού και το Γυμνάσιο</i>).....	170
1.7. Σχολική βία (<i>Ε' - Στ' Δημοτικού και το Γυμνάσιο</i>)	173
1.8. Ειρήνη και Πόλεμος (<i>Ε' - Στ' Δημοτικού</i>).....	176
1.9. Πλούτος» (<i>Αριστοφάνη</i>) (<i>Ε' - Στ' Δημοτικού και το Γυμνάσιο</i>).....	182
2. ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ <i>(Κοινωνικές,</i>	
Θρησκευτικές, Εθνικές)	194
Εισαγωγή.....	194
2.1. Ο Χριστός και τα πουλιά (Χριστούγεννα) <i>Λαϊκός</i>	
θρύλος (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' και Β' Δημοτικού)	195
2.2. Ο Τζοβάνι (28^η Οκτωβρίου)	
Λιλίκας Νάκου (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού)	199
2.3. Εδώ Πολυτεχνείο... (17^η Νοέμβρη)	
Μάρως Δούκα (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού)	203
2.4. Ο μικρός μπουρλοτιέρης (25^η Μαρτίου) <i>Γαλάτειας</i>	
Γρηγοριάδου-Σουρέλη (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού)	207
2.5. Πάσχα στα Πέλαγα (Λαμπρή)	
Ανδρέα Καρκαβίτσα (Διήγημα)	211
2.6. Τ' αγνάντεμα (Λήξη σχολικού έτους)	
Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και Στ' Δημοτικού) ..	215
3. ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	237

3.1. Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του Εγλωιστή Γίγαντα. Μια γλωσσική διερεύνηση σε δραματικό περιβάλλον.	237
3.2. Ο λαϊκός μύθος του Αυλητή του Χάμελιν. Για μια εμπνευσμένη Παιδαγωγική του Θεάτρου.	246
3.3. Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Μια θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξης ζωής.....	264
3.4. Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς.... Η δραματοποίηση του μύθου του Ερυσίχθονος σ' ένα μάθημα για την ύβρι.	275
3.5. Εμείς «οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι»: Η Παιδαγωγική του Θεάτρου στη διδασκαλία του ποιήματος.....	284
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ενδεικτική).....	296

Α. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ

Η ΘΕΩΡΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Η Θεατρική αγωγή

Η *Θεατρική Αγωγή*, ως γνωστικό αντικείμενο στην εκπαίδευση, υπό το πρίσμα του επιστημονικού κλάδου της *Παιδαγωγικής του Θεάτρου*, υπηρετεί την ανάγκη για τη *Θεατρική Παιδεία* των μαθητών. Μέσω βιωματικής και παραστατικής θεώρησης της μάθησης, οι μαθητές και μαθήτριες έρχονται σε επαφή με καταστάσεις, σχέσεις και συμπεριφορές, στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Με την ανάληψη θεατρικών ρόλων, τις διερευνούν κριτικοστοχαστικά, συμμετέχοντας ενεργά στη διεπιστημονική και διαθεματική μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ οι αναπαραστατικές τους δράσεις τούς βοηθούν να κατανοούν την ανάγκη για βελτίωση και αλλαγή. Έτσι, η Θεατρική Αγωγή, μέσω της σκηνικής διερεύνησης της ατομικής και συλλογικής εμπειρίας στην ομάδα, συνδέει τη θεωρία με την πράξη, προσβλέποντας στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη και μάθηση.

Ενδυναμωμένη από τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και την τέχνη, η Θεατρική Αγωγή συνιστά 'έντεχνη παιδαγωγία' με πολυδιάστατο περιεχόμενο και, υιοθετώντας σύγχρονες αντιλήψεις και τεχνικές, αναδεικνύει σε όλα τα πεδία της τις κλασικές αξίες και τη σημασία της ετερότητας. Ταυτόχρονα, δημιουργεί πρόσφορες συνθήκες για λειτουργική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητών, με την υιοθέτηση και εφαρμογή αντιλήψεων, κινήματων και θεωριών, που αφορούν:

- τον βιωματικό, επικοινωνιακό και παιγνιώδη χαρακτήρα της μαθητείας, καθώς, επίσης, την καλλιέργεια της συνεργατικής μάθησης και της στοχαστικής-κριτικής σκέψης.
- την ανάπτυξη του κοινωνικού εποικοδομητισμού, για την ενδυνάμωση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της διερευνητικής στάσης στην απόκτηση της γνώσης.
- την κοινωνική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή νοημάτων μεταξύ των μαθητών, για νέες κατανοήσεις στη συλλογικότητα της μαθητικής συνεργατικής ομάδας, η οποία αποτελεί το πλαίσιο για καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και ταυτόχρονα της αυτονομίας του μαθητή για λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, στη βάση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.
- τη δημιουργία κειμένων, ως ανοιχτών και δυναμικών διαδικασιών, με βάση τον κριτικό γραμματισμό, την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς.
- την αποστασιοποίηση από τον ρόλο, για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και την αξιοποίηση της ανταπόκρισης/αντίληψης του θεατή.
- τη σημασία της μετασχηματίζουσας μάθησης για αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών, πρακτικών και για τη διαμόρφωση νέων στρατηγικών ζωής.
- την υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μέσω ποικίλων μορφών μάθησης και διδασκαλίας, προσαρμοσμένων στην ετερογένεια της σύγχρονης σχολικής τάξης.

Οι παραπάνω θεωρητικές διαστάσεις εμπλουτίζουν τη Θεατρική Αγωγή, η οποία βελτιώνει τη θεατρική παιδεία των μαθητών, καθώς:

- καλλιεργούνται οι διανοητικές και συναισθηματικές δεξιότητές τους.
- ενεργοποιείται το λανθάνον δυναμικό της προσωπικότητάς τους, στο πλαίσιο της σύμβασης του θεατρικού ρόλου.

- ενδυναμώνεται η επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική τους ικανότητα στην ομάδα και διαμορφώνεται αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.
- αναπτύσσεται η βιωματική και εποπτική σχέση τους με τα μαθήματα.
- διαμορφώνονται παιγνιώδεις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.
- ενισχύεται η δημιουργικότητά τους μέσω απελευθέρωσης της φαντασίας.

Με τις θεατροπαιδαγωγικές- διδακτικές μεθόδους (θεατρικό παιχνίδι, κλασική και διερευνητική δραματοποίηση, κ.ά.), εφαρμοσμένες σε διαφορετικά περιβάλλοντα (διδασκόμενο μάθημα, ελεύθερη δημιουργία, πολιτιστικές εκδηλώσεις), η Θεατρική Αγωγή εξασφαλίζει την απαραίτητη εμπειρία, συνιστώντας πεδίο δημιουργίας αυθεντικών βιωμάτων, προβολής αξιών και μεταφοράς πληροφοριών, με στόχο τη διεύρυνση του αναπτυξιακού και μαθησιακού ορίζοντα των μαθητών. Έτσι, γονιμοποιεί δημιουργικά την αντίληψή τους για τον κόσμο, μέσω της θεατρικής εμπύχωσης του βιώματος, στοχεύοντας στην καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων για τη ζωή τους.

Η Θεατρική Αγωγή, ως μάθημα, συνυφαίνεται με την παιδαγωγική αποστολή, την αισθητική υπόσταση και τη μαθησιακή αξία της θεατρικής τέχνης. Η τελευταία, με τη διδακτική και παιγνιώδη διάστασή της, υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής και καλλιτεχνικής της ταυτότητας, αποσκοπεί στην κατανόηση της δισυπόστατης φύσης της ως σύνθετης τέχνης και μορφοπαιδευτικού αγαθού.

Ως διδασκόμενο μάθημα η Θεατρική Αγωγή στοχεύει:

- Στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας των μαθητών, μέσω της αισθητηριακής, γνωστικής, συναισθηματικής και επικοινωνιακής ανάπτυξης και της δημιουργικής έκφρασης και σκηνικής δράσης.
- Στην καλλιέργεια των συναισθηματικών, κριτικοστοχαστικών και δημιουργικών δεξιοτήτων τους, για ανάπτυξη τόσο των ενδιαφερόντων και κλίσεων τους, όσο και της ικανότητας για κατανόηση εννοιών, διάκριση και κρίση.
- Στην εξωτερίκευση του ψυχοπνευματικού και συναισθηματικού πλούτου, μέσω εκφραστικών μέσων (σώμα, χειρονομίες, φωνή, λόγος) και στην αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον (έμπυχο, άψυχο) και με τους άλλους στην ομάδα.
- Στην ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργία, εξήγηση, ερμηνεία και αξιολόγηση πολυτροπικών αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας.
- Στην επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον, ως αναπόσπαστο μέρος της φύσης τους και στην ευαισθητοποίηση σε ζητήματα παγκόσμιας σημασίας (βιωσιμότητα, αειφορία, κλιματική αλλαγή, κ.λπ.)
- Στην άσκηση αξιών και δεξιοτήτων ζωής, με καλλιέργεια διαλεκτικής αμφιβολίας και διαλόγου στην ομάδα, ως πεδίου συνύπαρξης, συνεργασίας και δράσης στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον.
- Στην καλλιέργεια του αισθητικού τους κριτηρίου, με ευαισθητοποίηση στην τέχνη και τον πολιτισμό, για προσέγγιση και ερμηνεία έργων τέχνης και πρωτότυπη δημιουργία με δικά τους καλλιτεχνικά προϊόντα.
- Στην ανάπτυξη της προσωπικής και συλλογικής πολιτισμικής ταυτότητας και της αισθητικής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Η Θεατρική Αγωγή προαπαιτεί και ταυτόχρονα βελτιώνει τις ποιότητες της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίσθησης. Σε ένα ευχάριστο, ελεύθερο και ασφαλές περιβάλλον, οι μαθητές χρησιμοποιούν τα εκφραστικά τους μέσα και βιώνουν καταστάσεις, αξιοποιώντας δραματικούς

κώδικες. Έτσι, ενισχύεται η πολλαπλή νοημοσύνη και ενεργοποιείται η μνήμη, με επεξεργασία νοημάτων σε ποικίλα παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, εξοικειώνονται με το 'λεξιλόγιο του θεάτρου' και έρχονται σε επαφή με την πράξη της θεατρικής επικοινωνίας, καθώς και με τους σκηνικούς συντελεστές (σκηνογράφους, μουσικούς κ.ά.)

Επιπλέον, με τη θεατρική εμπειρία, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δημιουργική σύζευξη του 'ζωντανού θεάματος' της σκηνικής πράξης με τη 'διαμεσολαβημένη εμπειρία' της ψηφιακής εικονικής πραγματικότητας. Εξασκούνται, επίσης, αφενός στη χρήση δραματικών (κειμενικών) και θεατρικών (σκηνικών) κωδίκων, με την αξιοποίηση της θεατρικής, μαθησιακής εμπειρίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών, αφετέρου στην πρωτότυπη παραγωγή του δραματικού λόγου σε απλές και σύνθετες μορφές κειμένων/θεαμάτων. Με όλα τα παραπάνω, οι μαθητές δημιουργούν από κοινού το δικό τους πρωτότυπο πολιτιστικό προϊόν, συνδέοντάς το με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

Μέσω της Θεατρικής Αγωγής, οι μαθητές βιώνουν την ομορφιά της παράστασης, τη σύνθετη θεατρική επικοινωνία και τη σύμπραξη των τεχνών στην πραγματοποίηση σκηνικού θεάματος. Ευαισθητοποιούνται σχετικά με θέματα σκηνικής έκφρασης και παρουσίας/συμμετοχής του κοινού, αποκτώντας 'παιδεία θεατή' και ευαίσθητου δέκτη της τέχνης. Γνωρίζουν πρόσωπα, σταθμούς και γεγονότα της ιστορίας του θεάτρου, αποκτώντας σφαιρική άποψη για την εξέλιξή του, ενώ έρχονται σε επαφή με αξίες, ιδανικά, πρότυπα στάσεων και συμπεριφορών διαφορετικών εποχών και πολιτισμών, αναπτύσσοντας διαχρονική διαπολιτισμική συνείδηση. Έτσι, μέσω αίσθησης, έκφρασης και επικοινωνίας, γνωρίζουν βιωματικά όλες τις παραμέτρους του θεατρικού φαινομένου, ενώ γίνονται παραγωγοί πολιτιστικών προϊόντων.

Η Θεατρική Αγωγή, ως σύγχρονη μαθητοκεντρική διδασκαλία στο σχολείο, μπορεί να διδάσκεται με τις ακόλουθες μορφές:

- α. ως αυτόνομο μάθημα, ενταγμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, διδασκόμενο από εκπαιδευτικούς- εμψυχωτές θεάτρου που, με μεθοδικό τρόπο σε ένα πραγματικό εργαστήριο θεατρικής εμψύχωσης, καλλιεργούν αναγκαίες δεξιότητες (θεατρικές, κοινωνικές, γλωσσικές, κ.ά.) στους μαθητές.
- β. αξιοποιούμενη αποσπασματικά, με τη μορφή θεατρικών μεθόδων (θεατρικό παιχνίδι, κλασική και διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικό αναλόγιο, κ.λπ.) και θεατρικών τεχνικών σε ρόλο ή εκτός ρόλου (εργαστήρι δημιουργικής γραφής θεατρικού κειμένου), σε άλλα μαθήματα από όλους τους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας το διδακτικό περιβάλλον γνήσια δημιουργικό και βιωματικό. Μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού ρόλου, της παραστατικής συμβολοποίησης του μαθήματος, τις τεχνικές του θεατρικού κειμένου και της σκηνικής του απόδοσης, διδάσκοντες και μαθητές ανανεώνουν και διαφοροποιούν τις παραδοσιακές τους σχέσεις, αναδιαρθρώνοντας τις δομές του μαθησιακού πλαισίου.
- γ. ως διαθεματική και διεπιστημονική δραστηριότητα, για ανάπτυξη σχεδίου εργασίας (project), που αντλεί στοιχεία από άλλα μαθήματα και οργανώνεται με τη συνδρομή μεθόδων και τεχνικών (μανδύας του ειδικού, κλασική και διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλου, κ.λπ.), από εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας, ενώ κατά περίπτωση, μπορεί να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και με εμψυχωτές θεάτρου. Το σχέδιο εργασίας μπορεί

- να αναπτύσσεται αυτόνομα ή να περιλαμβάνεται στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, εξελισσόμενο για εβδομάδες ή μήνες στο πλαίσιο της *Ευέλικτης Ζώνης* αλλά και των διακριτών μαθημάτων του Ωρολογίου Προγράμματος.
- δ. ως οργάνωση/θεατρική εμπύχωση εργαστηρίου, με σκοπό την πραγματοποίηση θεατρικής παράστασης από εκπαιδευτικούς-εμπυχωτές θεάτρου, ηθοποιούς με ψυχοπαιδαγωγική επάρκεια ή από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, με ικανοποιητική θεατρική εμπειρία και ειδική γνώση.
 - ε. ως οργάνωση θεατρικού εργαστηρίου, με σκοπό την παραγωγή πολιτιστικής εκδήλωσης για εορτασμό επετείων ιστορικής μνήμης, θρησκευτικής συνείδησης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης, ειδικής αναφοράς κ.ά.. Με δεδομένο ότι η παραδοσιακή σχολική γιορτή, συχνά, συνιστά τυποποιημένη και σχολειοποιημένη μορφή θεάματος, στερημένη κάθε καλλιτεχνικής ευαισθησίας και παιδαγωγικής σκοπιμότητας, είναι αναγκαία η αντικατάσταση αυτών των μορφών με άλλες, σύγχρονες, συμβατές προς τα παιδαγωγικά και κοινωνικά πρότυπα, που έχουν διαμορφωθεί στο πεδίο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, είναι επιτακτική η επισήμανση της λειτουργίας των συντελεστικών παραμέτρων για την ενεργοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας και την ανάδειξη κλίσεων και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών. Με βάση τα παραπάνω, η Θεατρική Αγωγή μπορεί να προτείνει τρόπους εκσυγχρονισμού παραδοσιακών σχολικών γιορτών, με την εισαγωγή νέων θεατροπαιδαγωγικών, καλλιτεχνικών και, γενικότερα, πολιτιστικών δεδομένων, που δημιουργούν νέα πραγματικότητα στο σχολείο. Πρόκειται για εκδηλώσεις που δεν απευθύνονται μόνο σε κοινό ανηλίκων, αλλά και σε ενήλικους θεατές (γονείς, κηδεμόνες, περίοικοι, φίλοι), συμβάλλοντας στη δημιουργία νέας παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
 - ζ. ως το κατεξοχήν όχημα πολιτιστικής ανάπτυξης των νέων και παροχής γνώσης και παιδείας πολυδιάστατου περιεχομένου. Το αποτέλεσμα της θεατρικής έκφρασης, με τη μορφή θεατρικής παράστασης, ως αποτέλεσμα δραματοποίησης κλασικής ή διερευνητικής ή άλλης απλούστερης έκφρασης (σκετς, αυτοσχεδιασμός, χάπενινγκ), αποκτά χαρακτήρα δυνάμει καλλιτεχνικής δημιουργίας, που συγχρόνως εκφράζει ανάγκες και επιδιώξεις για καλλιέργεια και εξωτερίκευση του ψυχικού δυναμικού των μαθητών που συμμετέχουν σε παρόμοιες δράσεις. Από την άλλη πλευρά, η θεατρική πράξη αναπτύσσεται σε περιορισμένο, μη επαναλαμβανόμενο παρόν, κατά τη διάρκεια του οποίου εκφράζει μορφολογικά το αποτέλεσμά του. Παρ' όλα αυτά, ο αξιακός και εννοιολογικός πλούτος, τα σημεινόμενα και οι αισθητικο-καλλιτεχνικές εμπειρίες που προκύπτουν από τη θεατρική δράση, σε όποια μορφή, ποιότητα και έκταση κι αν πραγματοποιείται, διαθέτουν διαχρονικό και μόνιμο χαρακτήρα, που προστίθεται αθροιστικά στις επιδιώξεις και τα αποτελέσματα της παρεχόμενης από το σχολείο αγωγής και παιδείας στους νέους.

Στις παραπάνω μορφές, με τις οποίες μπορεί να πραγματώνεται η Θεατρική Αγωγή, η επιλεγμένη θεατρική μέθοδος χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από εργαστηριακή δημιουργία και, ειδικότερα, από τη διερευνητική προετοιμασία της παράστασης και τη στοχαστική συζήτηση σχετικά με την εμπειρία. Προς τούτο, οι θεατροπαιδαγωγοί οφείλουν: α. να μετασχηματίζουν τη διδασκαλία τους, β. να αναζητούν και να διακρίνουν την αυθεντικότητά της, γ. να προσαρμόζονται και να αλλάζουν, δ. να

εμπλουτίζουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, ε. να γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο της πρακτικής τους, στ. να εμπλέκονται στη διδακτική-πραξιακή πλευρά του έργου τους, ζ. να διακρίνονται για τις ηγετικές-εμπυχωτικές τους ικανότητες, η. να ενδυναμώνουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες.

Η Θεατρική Αγωγή πρέπει να είναι συμβατή με τα δεδομένα της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας και της θεατρικής τέχνης και, από αυτήν την άποψη, να συνιστά βιωματικό θεατρικό εργαστήριο, γιατί μόνο έτσι το μάθημα γίνεται αποτελεσματικό, αφού ικανοποιεί την ανάγκη και το ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι και δράση. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής οφείλει να διαθέτει παιδαγωγική, όσο και πραξιακή-καλλιτεχνική επάρκεια.

II. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η *Θεατρική Αγωγή* θεμελιώνεται στη θεατρική εμπύχωση της μαθητικής ομάδας, ως βιωματική και λειτουργική οργάνωση της έκφρασης, της επικοινωνίας και της διαλεκτικής μαθητείας των μαθητών. Με βασικά κριτήρια την αυθεντική ανάδειξη των φίλων και ενσυναισθητικών αισθημάτων, της φιλότητας, της ελευθερίας, της αξιοπρέπειας, του αλληλοσεβασμού και της εμπιστοσύνης, η θεατρική εμπύχωση αποσκοπεί, αφενός στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ως πρωτοτυπίας, ευελιξίας και ευχέρειας της σκέψης, αφετέρου στην ενδυνάμωση της κριτικής-στοχαστικής και αξιολογικής σκέψης των μαθητών στην ομάδα. Από αυτήν την άποψη, η θεατρική εμπύχωση ενισχύει θετικά τις ηθικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, καλλιεργώντας την ανακαλυπτική τους διάθεση, την κριτική διερεύνηση, τη βελτίωση και αλλαγή, ενώ τους εξασκεί σε στρατηγικές διάκρισης, παρατήρησης και αξιολόγησης των αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών. Αποσκοπώντας, έτσι, στην αυτοπραγμάτωση ως πράξη πνευματικής αγωνιστικότητας, στοχαστικής αμφισβήτησης και επίγνωσης των συγκρούσεων που βιώνουν οι ρόλοι στο θεατρικό σύμπαν, η θεατρική εμπύχωση δημιουργεί ασφαλές περιβάλλον θετικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με την κάθε μορφή ετερότητας, την υπάρχουσα στον εαυτό τους και στους άλλους. Η εμπύχωση δεν αποσκοπεί, ωστόσο, μόνο στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, αλλά, ταυτόχρονα, μέσα από το παιχνίδι και τη μυθοπλασία, προσβλέπει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που σχετίζονται με έννοιες, διαδικασίες, φαινόμενα και γεγονότα (Παπαδόπουλος, 2010). Στο περιβάλλον της εμπύχωσης, με κατάλληλες σωματικές ασκήσεις, κινησιολογικές φόρμες, αισθησιοκινητικά και λεκτικά παιχνίδια και θεατρικές τεχνικές, οι μαθητές βιώνουν και κατανοούν τη φαντασιακή-συμβολική, ποιητική, αυτοσχέδια και κοινωνικοπολιτική λειτουργία των θεατρικών ρόλων, εναλλακτικά ή συνδυαστικά, μέσα σε ευχάριστο, παιγνιώδες δραματικό περιβάλλον. Η αυθεντική προσωπική τους έκφραση οδηγεί στη λειτουργική επικοινωνία – θεατρική ή πραγματική, μη λεκτική ή λεκτική–, όπου ο λόγος τους καθίσταται διερευνητικός και αληθινός, απορηματικός και γνήσια διαλογικός, μεταφορικός και αποκαλυπτικός.

Κύριος εκφραστής της παιδαγωγικής στάσης στη διαδικασία της εμπύχωσης είναι ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής, ο οποίος ενισχύει τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ενθαρρύνει την ενεργητική εμπλοκή τους στη διεύρυνση της πρακτικής και των εμπειριών τους, προκειμένου να διευκολύνει την προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο εμπυχωτής οργανώνει τη διδασκαλία του με βάση τις ιδιαιτερότητες των ατόμων της ομάδας. Εισάγει και καθιερώνει μια δημιουργική εκπαιδευτική σχέση, προαγωγό της παιδαγωγικής λειτουργίας, μέσω εμπλουτισμένων διδακτικών προσεγγίσεων, δημιουργώντας νέα δεδομένα στην επικοινωνιακή σχέση του με τους μαθητές. Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας στην ομάδα, να μπορεί να γίνεται και ο ίδιος ενεργό μέλος της, να την εμπνέει και να της προσφέρει κίνητρα νέων, συνεχώς, κατακτήσεων. Συμμετέχει ως ισότιμο μέλος, με συμβουλευτική και, κυρίως, με ενισχυτική διάθεση, έχοντας ως στόχο την ενεργοποίηση της αυτοδιάθεσης και αυτενέργειας των μαθητών του.

Μέσα από προσωπικές εσωτερικές αναζητήσεις και συνεχείς αυτοαξιολογήσεις, προσπαθεί να απομακρυνθεί από το μοντέλο χειραγώγησης των μαθητών του και να υιοθετήσει μια αντικειμενική και κριτικοστοχαστική ματιά του έργου του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών για ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή. Οργανώνει, συντονίζει και ενθαρρύνει τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων και λύσεων σε καίριες στιγμές κρίσης. Δημιουργεί κίνητρα για δράση και κλίμα ελευθερίας για την ανάπτυξη της έκφρασής τους. Ξεπερνώντας την πίεση του διδακτικού χρόνου, στοχεύει στην ανάδυση του αυθεντικού προσώπου του μαθητή, μέσω βιωματικών σχέσεων και της στοχαστικής διδασκαλίας.

Η δύναμη της εμψύχωσης είναι αποτέλεσμα εσωτερικής άσκησης σε θεμελιώδεις καταστάσεις, τις οποίες οι συμμετέχοντες βιώνουν μέσω της εμπειρίας των ρόλων και της δύναμης της ενσυναίσθησης (αγάπη, αλήθεια, ελευθερία, δικαιοσύνη κ.λπ.). Από τη μια πλευρά ο μαθητής είναι ανάγκη να πιστεύει στη σοφία του εαυτού του, από την άλλη πλευρά ο εμψυχωτής να του προσφέρει ανιδιοτελώς ένα ασφαλές και αγαπητικό πεδίο, για την απελευθέρωση αυτών των δυνάμεων.

Ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής, καθ' όλη τη διάρκεια οργάνωσης του διδακτικού έργου, μεθοδεύει τη διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και της ανταπόκρισης των μαθητών, σύμφωνα με τους διδακτικούς, μαθησιακούς και, γενικότερα, εκπαιδευτικούς στόχους, που απηχούν κριτήρια συμβατά με τα ερευνητικά και διδακτικά ερωτήματα που έχει θέσει, πριν από τη διεξαγωγή της διδασκαλίας-εμψύχωσης. Αποτιμά κάθε διδακτική παρέμβαση, με εγκυρότητα και αξιοπιστία, για την αναγκαία ανατροφοδότηση των μαθητών και για τον διαρκή επανασχεδιασμό των νέων στόχων, κριτηρίων και παρεμβάσεών του.

Η αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας αφορά στην αποτίμηση της οργάνωσής της και στην εκτίμηση της συναισθηματικής, κοινωνικής, ψυχοκινητικής, γνωστικής και στοχαστικής κατάστασης των μαθητών και της ομάδας, σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής εκτιμά αν ο ίδιος σχεδίασε και διεξήγαγε τα μαθήματά του με επάρκεια και αν οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε συγκεκριμένες οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, γλωσσικές-διαλογικές, δημιουργικές, διερευνητικές, δραματικές και αξιολογικές-στοχαστικές δεξιότητες, με κριτήριο την ατομική και τη συλλογική εμπειρία.

Το διδακτικό υλικό και, συγκεκριμένα, ο οδηγός εκπαιδευτικού, ο εργαστηριακός οδηγός και το ψηφιακό αποθετήριο συνιστούν γνωστικό και πληροφοριακό πεδίο για ενεργοποίηση της ερευνητικής και διδακτικής μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού και από αυτήν την άποψη αποτελούν απαραίτητο πρόπλασμα για τη διαμόρφωση της δικής του αυθεντικής διδασκαλίας. Αυτή οργανώνεται με τη συστηματική και συνεχή αυτομόρφωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού που, αυτενεργώντας, με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών, οργανώνει τη διδασκαλία του. Στη διαμόρφωση του γνωστικού και διδακτικού πλαισίου και στην επιλογή των κατάλληλων ενεργειών και μέσων, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες και δεξιότητες των μαθητών της συγκεκριμένης κάθε φορά ομάδας και την κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα της τοπικής κοινωνίας, όπου λειτουργεί το σχολείο.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του θεατροπαιδαγωγού-καλλιτέχνη, που καλείται να πραγματώνει ο εκπαιδευτικός *Θεατρικής Αγωγής*, δεν περιορίζεται στη διδασκαλία

του μαθήματος στη σχολική τάξη, αλλά επεκτείνεται στην εκπόνηση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, θεατρικών παραστάσεων, πολιτιστικών δραστηριοτήτων, επισκέψεων σε θέατρα και άλλους χώρους πολιτισμού, στην ενεργό εμπλοκή του στη διαμόρφωση ‘πολιτιστικού αποτυπώματος’ στη σχολική κουλτούρα και, γενικά, στον πολιτισμικό εμπλουτισμό της ενδοσχολικής και εξωσχολικής κοινότητας. Πρεσβευτής των τεχνών στο σχολείο και την τοπική κοινότητα ο ίδιος, δημιουργεί πολιτιστικούς πυρήνες –εντός και εκτός σχολείου– και υποστηρίζει τη μετατροπή τους σε ζωγόνα κύτταρα, που ενδυναμώνουν και αναδεικνύουν αρχές του φυσικού και κοινωνικού νόμου και ανθρωποκεντρικές αξίες που αντλούν από το κλασικό ιδεώδες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού *Θεατρικής Αγωγής* στο σχολείο της δημιουργικότητας και του κριτικού στοχασμού δεν μπορεί να επικεντρώνεται στη θεατρική ενδυνάμωση της μαθητικής ομάδας και στη διδακτική διερεύνηση δραματικών περιβαλλόντων ανεξάρτητα από την ερευνητική θεώρηση του μαθήματος. Μόνο υπό το πρίσμα της ενεργού ερευνητικής αντίληψης και πρακτικής του εμπυχωτή θεάτρου, η οποία τροφοδοτεί και ανατροφοδοτείται από τη θεωρία της *Παιδαγωγικής του Θεάτρου*, μπορεί ο εκπαιδευτικός *Θεατρικής Αγωγής* να προσδώσει ερευνητικό και επαγγελματικό κύρος στο αναπτυξιακό και διδακτικό-μαθησιακό του έργο (Παπαδόπουλος, 2013).

Προς αυτήν την κατεύθυνση προσβλέπουμε σε έναν εκπαιδευτικό, που είναι σε θέση διαρκώς να θέτει την αναγκαία προβληματική, να διατυπώνει τα ερευνητικά του ερωτήματα, να ορίζει τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, να οργανώνει τη συνολική ερευνητική διαδικασία μέσω σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων, διεξαγωγής και αξιολόγησής τους, να θέτει κριτήρια επιλογής των διδακτικών μέσων, των θεατρικών τεχνικών και των ερευνητικών εργαλείων που θα χρησιμοποιήσει, να συνεργάζεται με συναδέλφους, με τη συμμετοχή κριτικού φίλου (*critical friend*), για τη βέλτιστη οργάνωση στη συλλογή, αξιολόγηση και ερμηνεία των δεδομένων, να οδηγείται σε συμπεράσματα σύμφωνα με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα (Παπαδόπουλος, 2021b).

Η *Έρευνα Δράση* (action research) αποτελεί πρόσφορη ερευνητική μέθοδο (Hopkins, 1985· Elliot, 1991· Κατσαρού & Τσάφος, 2003) για τους εκπαιδευτικούς *Θεατρικής Αγωγής* (Ο’Toole, 2006), οι οποίοι, διατηρώντας την ερευνητική τους αυτονομία, ως συνεργαζόμενοι επαγγελματίες, μπορούν να ερευνούν το έργο τους (Altrichter, Posch & Somekh 2001) στην ίδια σχολική μονάδα με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ή συναδέλφους της *Θεατρικής Αγωγής* σε διαφορετικά σχολεία.

Η *Έρευνα Δράση* μπορεί να οργανώνεται –ενδεικτικά– σε τρεις επάλληλους/σπειροειδείς κύκλους παρεμβάσεων (Kemmis & McTaggart, 2005), όπου κάθε κύκλος αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις και συγκεκριμένα με: α. τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, β. τη διεξαγωγή της, γ. την παρατήρησή της (κατά τη διεξαγωγή της) και δ. τον γενικό στοχασμό (μετά τη διεξαγωγή της), ενώ κάθε επόμενος κύκλος συνεχίζεται με: α’. τον επανασχεδιασμό της νέας διδακτικής παρέμβασης, κ.ο.κ.. Οι διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να αφορούν (Παπαδόπουλος, 2007):

- α. την αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών.
- β. την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή ανταπόκριση των μαθητών σε αυτές.
- γ. την προσωπική ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Για να προκύπτει η αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου από τον εκπαιδευτικό *Θεατρικής Αγωγής* είναι απαραίτητο αυτή να υπόκειται σε κριτήρια και να ακολουθεί διαδικασίες αυτογνωσίας για κατανόηση της επαγγελματικής του ταυτότητας, η οποία απηχεί επιμέρους καθήκοντα, που, εκτός από τα αμιγώς διδακτικά, αφορούν και τα ερευνητικά, επιστημονικά και καλλιτεχνικά. Τα τελευταία εγγυώνται την αυτονομία, χειραφέτηση και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού ως προσώπου και φορέα παιδείας.

1. ΑΙΣΘΗΣΗ, ΑΥΤΟΕΚΦΡΑΣΗ, ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια, που χαρακτηρίζονται από την πειθαρχημένη ή την αυθόρμητη έκφραση και επικοινωνία αντίστοιχα, αποτελούν ψυχοκοινωνικές ή και ψυχοκινητικές δραστηριότητες, που ενεργοποιούν τα αισθητήρια και τις αισθήσεις, αποδεσμεύουν το ψυχικό και συναισθηματικό απόθεμα των μαθητών, δημιουργούν το απρόοπτο και το τυχαίο, κινητοποιούν τη φαντασία και τη μνήμη, διαμορφώνουν μια 'ανατρεπτική κανονικότητα', η οποία με την αυθεντικότητά της αντισταθμίζει τη συμβατική καθημερινότητα. Έτσι, ασκήσεις και παιχνίδια προκαλούν και διατηρούν μια υπερρεαλιστική, πηγαία σύλληψη του κόσμου, μέσα από ατομικές και συλλογικές αλληλεπιδράσεις έκφρασης και επικοινωνίας. Χρησιμοποιώντας τη σωματική, φωνητική, λεκτική και συναισθηματική τους ματιά, οι μαθητές, μέσα από τη γλώσσα του σώματος και των λέξεων, εκδηλώνουν ειλικρινά τις αυθεντικές, λανθάνουσες ή και συνειδητές ανάγκες και επιθυμίες τους. Οι αισθήσεις τους γίνονται το μέσο έκφρασης της φύσης τους, που τούς επιτρέπουν να κατανοούν τη σχέση τους με τους άλλους μέσω της αυθόρμητης και μη υποκείμενης σε κρίση έκφρασής τους.

Τα παιχνίδια και οι ασκήσεις χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους, αλλά και με τους ειδικότερους στόχους που υπηρετούν (βλ. Boal, 1992· Παπαδόπουλος, 2010· Γκόβας, 2003). Έτσι, άλλα επικεντρώνονται στην ευαισθητοποίηση των αισθήσεων και των ψυχολογικών και συναισθηματικών διεργασιών, άλλα δίνουν έμφαση στην άσκηση ψυχοκοινωνικών, γλωσσικών επικοινωνιακών και θεατρικών δεξιοτήτων και κάποια προσβλέπουν στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια της κριτικοστοχαστικής και της δημιουργικής σκέψης.

Ειδικότερα σχετίζονται με:

- τη σωματική έκφραση, την αναπνοή, την κίνηση, τη φωνή, τον ρυθμό.
- την ανάπτυξη της φαντασίας και της μεταμορφωτικής λειτουργίας των ρόλων, των καταστάσεων, του χρόνου και χώρου και του μυθοπλαστικού περιβάλλοντος.
- την ανάπτυξη και τη λειτουργία της μνήμης, της παρατηρητικότητας, της συγκέντρωσης της προσοχής και του στοχασμού.
- την επινοητική λειτουργία στη σωματική και τη λεκτική έκφραση.
- τη χρήση και τη λειτουργία των θεατρικών κωδίκων στη θεατρική επικοινωνία.
- την ανάπτυξη του 'κοινωνικού' προσώπου και την ομαλή ένταξη στην ομάδα.

Τα παιχνίδια κι οι ασκήσεις που αναλύονται παρακάτω δεν κατηγοριοποιούνται με κριτήρια ηλικίας ή τάξης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόζει κάθε άσκηση και παιχνίδι στα ιδιαίτερα γνωρίσματα των μαθητών και στη δυναμική της ομάδας, επιλέγοντας τις επιμέρους διαστάσεις, τη διάρκεια του χρόνου, τον βαθμό και τρόπο ανάπτυξης κάθε δραστηριότητας. Οι επιλογές μπορούν να διαβαθμίζονται και να αναδημιουργούνται, με βάση τόσο τις προτεραιότητες του εμπυχωτή, όσο και την ανταπόκριση της ομάδας. Το ύφος του εμπυχωτή, κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, είναι ανάγκη να απηχεί ηρεμία, ασφάλεια και εμπιστοσύνη, ενώ η παρέμβασή του να είναι διακριτικά καθοδηγητική, ενθαρρυντική, ευέλικτη και μετασχηματιζόμενη, ανάλογα με τις μαθησιακές περιστάσεις. Η προσαρμογή, επίσης, του ύφους κατά την εκφώνηση οδηγιών-λεκτικών ερεθισμάτων ή στο περιεχόμενο των αφηγήσεών του κρίνεται απαραίτητη. Η σαφήνεια και η απλότητα στην παρουσίαση των ασκήσεων συμβάλλει στη διατήρηση του ρυθμού και της ροής της ομάδας. Οι παύσεις στο λόγο του, κατάλληλα επιλεγμένες, προκαλούν τη δράση των

μαθητών, δίνοντάς τους τον απαραίτητο χρόνο να κατανοούν τις οδηγίες, να τις εξηγούν και να τις μοιράζονται. Καθοριστική είναι, επίσης, η ενθάρρυνση της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, με την ανάληψη πρωτοβουλιών και όχι με την ακρίβεια στην εκτέλεση των ασκήσεων.

1.1. Από την αίσθηση στην αυτοέκφραση

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών, η συνειδητή επαφή τους με τα αισθητήρια και τις αισθήσεις, καθώς επίσης η αποδοχή της αξίας τους και ο πειραματισμός με αυτές. Οι ασκήσεις ενεργοποίησης είναι σημαντικό να αναπτύσσονται στην αρχή κάθε ενότητας δραστηριοτήτων, καθώς έτσι συμβάλλουν στην προγύμναση των μαθητών στην ενεργοποίηση των αισθητηρίων οργάνων τους, διαδικασία που αυξάνει την ετοιμότητα του σώματος και των αισθήσεων και τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις των ασκήσεων. Το παιχνίδι με τα αισθητήρια, με τα μέλη του σώματος και τη φωνή συνιστά το πρώτο στάδιο στις θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους που αναλύονται σε επόμενα υποκεφάλαια.

1.1.1. Αισθητηριακές ασκήσεις

Πριν από τις ασκήσεις ενεργοποίησης των αισθήσεων, είναι σκόπιμο να γίνονται ασκήσεις χαλάρωσης, ώστε οι μαθητές να αποφορτίζονται από την ένταση, να χαλαρώνουν οι μύες τους, να αποκτά πλαστικότητα το σώμα τους και να εκφράζεται το συναίσθημά τους.

Ενδεικτικά, στην αρχή μιας τέτοιας ενότητας ασκήσεων, οι μαθητές μπορούν να είναι όρθιοι σε χαλαρή στάση: τα πόδια ανοικτά στο μήκος της λεκάνης, τα γόνατα ελαφρά λυγισμένα, το κεφάλι όρθιο, σαν να τους τραβάει ένα νοητό νήμα προς τα πάνω, εξισορροπώντας τη δύναμη της βαρύτητας. Κατόπιν, κλείνουν τα μάτια, σκέφτονται κάτι ευχάριστο (μνήμη των αισθήσεων-συναισθηματική μνήμη) και παρακολουθούν, νοερά και διαδοχικά, σημεία του σώματός τους, ξεκινώντας από τα πέλματα ως το κεφάλι, αλλά και τα εσωτερικά όργανά τους (καρδιά, πνεύμονες, κ.λπ.). Ολοκληρώνουν την άσκηση με κίνηση στον χώρο, διατηρώντας την όρθια-χαλαρή στάση του σώματός τους, με το βλέμμα στην ευθεία, βαδίζοντας ανάμεσα στους συμμαθητές τους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξασκήσει τους μαθητές στην εξερεύνηση υλικών που διεγείρουν τις αισθήσεις (αντικείμενα με διαφορετικό σχήμα, υφή, θερμοκρασία, μυρωδιά, γεύση, ήχο, οπτική και απτική λειτουργία).

Οι σχετικές ασκήσεις μπορούν να ενεργοποιούν εκτός από τις αισθήσεις και τις αισθητηριακές αναμνήσεις. Σχετικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα: (Mark Pierce-Karen Jennings, 1999).

Σ ο υ π ε ρ ν ό β α

Όλοι οι παίκτες διασκορπίζονται στον χώρο, ενώ στέκονται με τα πόδια ανοικτά και τα μάτια κλειστά. Ο εμπυχωτής ζητά να φανταστούν ότι κρατούν μια ενεργειακή σφαίρα στο στέρνο τους, που ακτινοβολεί θερμό φως, ενώ, σταδιακά, φαντάζονται πως αυτό το φως αρχίζει να γεμίζει το στήθος, τα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι και

ολόκληρο το σώμα τους. Κατόπιν, πως ακτινοβολεί από το σώμα τους, τα μάτια τους, τα δάχτυλα των χεριών, των ποδιών και πλημμυρίζει ολόκληρο το δωμάτιο. Τούς ενθαρρύνει να φανταστούν ότι το φως γεμίζει όλο το κτίριο/σπίτι, τον δρόμο, τον τόπο/πόλη, τη χώρα, τον κόσμο. Στη συνέχεια, τούς καλεί να φανταστούν το θερμό φως να φτάνει στον ουρανό μέχρι το φεγγάρι, να εξουδετερώνει το φως του ήλιου, επικρατώντας στο σύμπαν. Τέλος, ο εμπυχωτής ζητάει από τους παίκτες να ανοίξουν τα μάτια τους.

Συχνά, ο συνδυασμός κίνησης και έκφρασης συνδέεται με τη χρήση φανταστικών αντικειμένων, ανύπαρκτων ήχων, κ.λπ. Τέτοια εκδοχή παιχνιδιού είναι η ακόλουθη:

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 390-391.)

Πιάνοντάς το

Περιγραφή

Οι παίκτες περπατούν στο χώρο, ενώ η μουσική δημιουργεί την απαραίτητη αρμονία. Καθένας σκύβει μαλακά, απλώνει το χέρι στο έδαφος και απαλά πιάνει κάτι που φαντάζεται. Τι είναι; Πώς είναι, ποιο είναι το σχήμα του, ο όγκος του κλπ. Σηκώνεται ψηλά στα πόδια και τεντώνεται με αργές κινήσεις προς τα πάνω και εμπρός και πάλι πιάνει κάτι που το βλέπει να ζωντανεύει από πάνω του. Γυρίζει προς τα πίσω για να πιάσει πάλι κάτι που βλέπει νοερά. Μαλακά γυρίζει ο αυχένας, η σπονδυλική στήλη και ο κορμός. Ξαπλώνουν και απλώνουν το σώμα τους παντού στο χώρο. Με ανοιχτά ή κλειστά μάτια κάνουν τις ίδιες ενέργειες με κινήσεις μαλακές, για να πιάσουν κάτι. Κατόπιν, ενώ είναι σε ύπτια θέση, ενεργοποιούν ένα μικρό σημείο του σώματός τους που *κουβεντιάζει* με ένα άλλο, π.χ. τα δάχτυλα των ποδιών με τα δάχτυλα των χεριών, το δεξί πόδι με το αριστερό χέρι κλπ.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Περπατήστε στο χώρο....

Σκύψε κι άπλωσε το χέρι σου και πιάσε αυτό που βλέπεις... (παύση)

Γίνε ανάλαφρος και σήκω ψηλά και πιάσε αυτό που βλέπεις... (παύση)

Γύρνα πίσω και δεξ αυτό που θέλεις. Και πάρε το... (παύση)

Θέλεις να πας; Προχώρα, μη φοβάσαι. Έλα, μπορείς... (παύση)

Πού είσαι, τι βλέπεις; Ακολουθήσέ το! Άγγιξέ το! (παύση)

Ξάπλωσε στο πάτωμα και άπλωσε το σώμα και πάρε ό,τι θέλεις... (παύση)

Ένα μέλος του σώματος σου μιλάει με ένα άλλο. Ποια είναι (παύση), τι λένε; (παύση)

Εκδοχές

- Το παιχνίδι μπορεί να γίνει χωρίς μουσική.
- Οι παίκτες κάποια στιγμή στο παιχνίδι φτιάχνουν ζευγάρια, που συνομιλούν νοερά και ανταλλάσσουν τα φανταστικά αντικείμενα. Κάθε φορά που καθένας αισθανθεί την ανάγκη να παραμείνει ή να αλλάξει ζευγάρι, μπορεί να το κάνει.

Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να υπάρχει ήρεμη ατμόσφαιρα, χωρίς άλλα ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές να επικεντρώνουν τη σκέψη και την ενέργειά τους στις αισθήσεις και στα σημεία του σώματος, που απαιτεί κάθε άσκηση. Ο ίδιος, σε ήρεμο τόνο, δίνει σαφείς οδηγίες, ακολουθώντας το ρυθμό τους και αποφεύγοντας τις παύσεις και τα άσκοπα σχόλια, που τους αποπροσανατολίζουν, διακόπτοντας τη ροή της ενέργειάς τους.

1.1.2. Ασκήσεις παρατηρητικότητας

Συνήθως, οι μαθητές κοιτάζουν ένα αντικείμενο ή παρακολουθούν μια δράση, αλλά σπάνια παρατηρούν με προσοχή. Η λειτουργική παρατήρηση προϋποθέτει δεξιότητες προσοχής, αντίληψης, πρόσληψης και αυτοσυγκέντρωσης. Αναπτύσσεται όταν οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις τους, ενώ είναι σημαντική για την ανάπτυξη αποτελεσματικότερης επικοινωνίας με το περιβάλλον. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν οι ασκήσεις εστίασης της προσοχής. Σε επόμενο επίπεδο εισάγεται η δημιουργική ματιά του παρατηρητή, που ενεργοποιεί τις αισθήσεις και τη φαντασία.

Για τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές μπορεί να χρησιμοποιείται η άσκηση *καθρέφτης*, κατά την οποία, σε ζευγάρια, μπορούν να παρατηρούν ο ένας τον άλλο. Κατόπιν, κάνουν κάποιες αλλαγές (όσες έχουν ορίσει από κοινού και ανάλογα με την ηλικία τους), προσπαθώντας να τις εντοπίσουν. Μπορούν, ακόμα, να καλλιεργούν τη σωματική τους μνήμη με αγγίγματα (π.χ. ευρισκόμενοι οι μαθητές σε ζευγάρια, ο Α έχει τα μάτια κλειστά και ο Β τον αγγίζει με ιδιαίτερο τρόπο σε ένα ή περισσότερα σημεία του σώματός του. Κατόπιν, ο Α προσπαθεί να θυμηθεί τις κινήσεις του Β και να τις επαναλάβει σε αυτόν).

Ασκήσεις παρατηρητικότητας που καλλιεργούν τη μνήμη μπορεί να γίνονται και με τη χρήση αντικειμένων. Οι μαθητές βαδίζουν στον χώρο με την προσοχή τους κάθε φορά σε ένα σημείο ή αντικείμενο του χώρου. Πλησιάζουν κοντά και το παρατηρούν. Κλείνουν τα μάτια, το φαντάζονται κι έπειτα το περιγράφουν, αναφέροντας γνωρίσματα και ιδιότητές του (π.χ. στη μέση του τραπεζιού, πλάι σε ένα μεγάλο βιβλίο βρίσκεται ένας παλιός, μεταλλικός, καφετής, ξεθωριασμένος σελιδοκόπτης, κ.ά.).



Σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού μπορούν να χρησιμοποιούνται περισσότερα αντικείμενα, τα οποία ο εκπαιδευτικός τοποθετεί πάνω σε ένα τραπέζι. Οι μαθητές τα παρατηρούν για αρκετή ώρα και κατόπιν τα περιγράφουν, χωρίς να τα βλέπουν. Τέλος, ο εκπαιδευτικός αλλάζει τη θέση τους στο τραπέζι και καλεί τους μαθητές να τα τοποθετήσουν στην αρχική τους θέση. Η άσκηση μπορεί να γίνει πιο δύσκολη, αν την ώρα που ο μαθητής παρατηρεί τα αντικείμενα, οι υπόλοιποι προσπαθούν να διασπάρουν την προσοχή του, λέγοντας λέξεις, μη σχετικές με αυτά.

Στο παιχνίδι που ακολουθεί, οι συμμετέχοντες προσπαθούν να περιγράψουν μια εικόνα, όπως αποτυπώθηκε επιλεκτικά στη μνήμη τους. Οι ίδιοι προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν και την περιγραφή των άλλων:

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 515-516.)

Αναπαριστώντας μια εικόνα

Περιγραφή

Α΄ ΦΑΣΗ

Οι παίκτες κάθονται στον κύκλο της ομάδας, ενώ ακούγεται μουσική που δημιουργεί ατμόσφαιρα συγκέντρωσης της προσοχής:

- ή παρατηρούν εικόνες (φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, εικαστικές συνθέσεις κλπ.), που προβάλλονται σε διαφάνειες στον τοίχο, στο βάθος της σκηνής
- ή παρατηρούν αντίστοιχες εικόνες από ένα βιβλίο που έχουν μπροστά τους και, στη συνέχεια, καθένας αφήνει τη σελίδα ανοιχτή στην εικόνα που τον εντυπωσίασε περισσότερο. Κατόπιν, οι παίκτες περνούν από το βιβλίο καθενός και παρατηρούν την εικόνα που του έλκυσε την προσοχή.

Β΄ ΦΑΣΗ

Ενώ συνεχίζει να ακούγεται το μουσικό ερέθισμα, καθένας, αφού βρει ένα σημείο στον χώρο, ξαπλώνει σε ύπτια θέση, κλείνει τα μάτια του, χαλαρώνει και για ένα λεπτό της ώρας ξαναφέρνει στη μνήμη του την εικόνα από τη διαφάνεια ή το βιβλίο που τον εντυπωσίασε περισσότερο.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Οι παίκτες έρχονται σε καθιστή στάση και, χωρίς να μετακινηθούν, παρακολουθούν τον καθένα που κι αυτός από την ίδια θέση αναπαριστά με τη σωματική κίνηση και έκφραση το θέμα της εικόνας που τον εντυπωσίασε.

Εμφύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Α΄ ΦΑΣΗ

Καθόμαστε στον κύκλο μας. Σε λίγο, καθένας σας θα έχει ένα βιβλίο για να ταξιδέψει στις εικόνες του. Έπειτα, θα διαλέξει μια και θα την αφήσει να φαίνεται για να τη δουν κι οι άλλοι... Ελάτε να δείτε τις σελίδες των φίλων σας...

Β΄ ΦΑΣΗ

Κλείστε τα μάτια, χαλαρώστε και φέρτε πάλι στη μνήμη σας την εικόνα που σας εντυπωσίασε περισσότερο...

Γ΄ ΦΑΣΗ

Καθένας σας αναπαραστήσει κάτι από την εικόνα του... Οι άλλοι σας προσπαθήσουν να ανακαλύψουν ποια εικόνα βρίσκεται πίσω από την αναπαράσταση αυτή.

Εκδοχές

- Οι εικόνες μπορεί να εντάσσονται σε μια θεματική ενότητα, όπως για παράδειγμα καλοκαίρι στα νησιά, ταξίδια στο διάστημα, οι πρώτοι άνθρωποι, μάσκες κλπ., με στόχο να γίνει ειδικότερη θεματική επεξεργασία σε επόμενες φάσεις.
- Στη γ΄ φάση, κατά την αναπαραγωγή των θεμάτων, οι παίκτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν και λόγο.

- Οι παίκτες μπορούν να αναπαριστούν τις εικόνες ανεβαίνοντας στη σκηνή.
- Το παιχνίδι μπορεί να γίνει και δίχως μουσικό ερέθισμα.
- Το παιχνίδι μπορεί να γίνει και με άλλα υλικά, όπως αντικείμενα, κατασκευές κλπ.
- Σε ένα εργαστήρι λογοτεχνίας, οι παίκτες μπορεί να έχουν στη διάθεσή τους λογοτεχνικά κείμενα.
- Οι παίκτες μπορούν να ενώσουν τα θέματά τους και να συνθέσουν μια ιστορία.

1.1.3. Αναπνοή και φωνή

Πρόκειται για δύο βασικές σωματικές λειτουργίες, που είναι αναγκαίο να ασκούνται στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.

Ασκήσεις αναπνοής

Στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τα τρία στάδια της αναπνοής (εισπνοή, συγκράτηση, εκπνοή) και να μπορούν να την ελέγχουν σε καταστάσεις έντασης, χαλάρωσης, συγκέντρωσης, κ.λπ. Έμφαση δίνεται, επίσης, στη σωστή στάση του σώματος, που διευκολύνει την αναπνοή.

Οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορούν να ασκούνται στα είδη της αναπνοής (κοιλιακή ή διαφραγματική, πλευρική, θωρακική), που συνθέτουν την πλήρη αναπνοή. Ο έλεγχος της αναπνοής βοηθά να προσλαμβάνουν και να χρησιμοποιούν σωστά το οξυγόνο που τούς χρειάζεται σε κάθε κατάσταση του σώματός τους (χαλάρωση, κίνηση), στην ομιλία τους, εξασφαλίζοντας την ηρεμία νου και νευρικού συστήματος, την αυτοσυγκέντρωση και τη σωστή ροή της ενέργειάς τους. Πολλά παιχνίδια μπορούν να σχεδιάζονται με στόχο την άσκηση της αναπνοής: π.χ. ένας μαθητής σε ρόλο κατασκόπου, βαδίζει αργά και προσεκτικά πίσω από κάποιον άλλο ή μια μικρή ομάδα σε ρόλο (στρατιώτες) κινείται αθόρυβα για να αιφνιδιάσει την ομάδα-στόχο, μπορεί να αναπνέει ώστε να ακροάται την εισπνοή/εκπνοή του/της, ελέγχοντας, ταυτόχρονα, τις συστολές του διαφράγματος (Μουδατσάκης, 2010).

Εκτός από τις κατευθυνόμενες ασκήσεις αναπνοής, ο εκπαιδευτικός, λεκτικά, μπορεί να δημιουργεί στους μαθητές φανταστικές εικόνες, προτρέποντάς τους να χρησιμοποιούν την αναπνοή, ανάλογα με την κάθε περίπτωση (π.χ. ανεβαίνουμε μια βουνοπλαγιά, τρέχουμε για να προλάβουμε το λεωφορείο, ετοιμαζόμαστε να κάνουμε βουτιά, ξεφεύγουμε από έναν κίνδυνο, βρισκόμαστε ξαφνικά σε καθαρό, δροσερό περιβάλλον, κ.λπ.). Οι ασκήσεις αναπνοής συνδέονται με τις ασκήσεις χαλάρωσης, καθώς η χαλάρωση αφορά τον ρυθμό ανοίγματος - κλεισίματος, την αναπνοή αλλά και τη γέννηση εικόνων (Beauchamp, 1998).

Στην παραπάνω συνθήκη στηρίζεται η ακόλουθη άσκηση:

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 499-501.)

Από την αναπνοή στη χαλάρωση

Περιγραφή

Πρόκειται για άσκηση αναπνοής, μυϊκής χαλάρωσης και ονειρικής φαντασίας, που διαρκεί από 25' έως 45'. Οι παίκτες είναι ξαπλωμένοι με κλειστά μάτια στο πάτωμα,

ενώ μια μελωδία γεμίζει τον χώρο. Ο εμπυχωτής τούς καλεί να βρουν μια άνετη θέση, να τοποθετήσουν το σώμα τους σε ύπτια θέση και να παρακολουθήσουν νοερά την καθοδήγησή του, με στόχο να ελέγξουν την αναπνοή τους, να πετύχουν τη χαλάρωση των μυών, να φανταστούν μια ονειρική πραγματικότητα και να την αναπαραστήσουν με τη σωματική τους κίνηση και έκφραση. Ο ίδιος μιλάει αργά και με το ύφος του τούς εμπνέει ηρεμία.

Α΄ ΦΑΣΗ

Η άσκηση ξεκινάει με αναπνοές σε τρία στάδια. Καθένας συγκεντρωμένος στην αναπνοή του εισπνέει βαθιά, κρατά την αναπνοή και κατόπιν εκπνέει αργά-αργά. Ακολουθεί το τέντωμα και η χαλάρωση των μυών του σώματος. Διαδοχικά σφίγγουν και χαλαρώνουν τα πέλματα, τα δάχτυλα των ποδιών, τις γάμπες, τους μηρούς, τη λεκάνη, τους γλουτούς, τη μέση, το στομάχι, τους πνεύμονες, τους βραχίονες, τις παλάμες, τα δάχτυλα των χεριών, τα χέρια, τους ώμους, τον αυχένα, το πρόσωπο, τα χείλη, το σαγόνι.

Β΄ ΦΑΣΗ

Στην επόμενη φάση, καθένας φαντάζεται μια ονειρική κατάσταση, ένα τοπίο που τον ηρεμεί. Νοερά μπαίνει σ' αυτήν την φανταστική πραγματικότητα και παρακολουθεί τον εαυτό του να πλημμυρίζει από την αίσθηση μιας βαθιάς γαλήνης. Βιώνει μια ψευδαισθηση που ανακουφίζει. Ο χρόνος υπάρχει για να κυλά και καθένας μπορεί να νιώθει τη χαρά όπως ο ίδιος την επιθυμεί.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Κλείνουμε τα μάτια μας, παρακολουθούμε τη μελωδία και συγκεντρωνόμαστε στην αναπνοή μας. (παύση) Αισθανόμαστε το σώμα μας να χαλαρώνει. (παύση)

Α΄ ΦΑΣΗ

Εισπνέουμε αργά (παύση). Κρατούμε τον αέρα (παύση) και εκπνέουμε αργά. (παύση) Νιώθουμε τον αέρα να μας πλημμυρίζει, να γεμίζει κάθε μας σημείο. Τον κρατούμε και αργά-αργά εκπνέουμε διώχνοντας κάθε τι που μας βαραίνει.... (παύση)

Είμαστε συγκεντρωμένοι στην αναπνοή μας... (παύση)

Σφίγγουμε και χαλαρώνουμε όλους τους μυς μας...

Τεντώνουμε τα πέλματα... (παύση) Χαλαρώνουμε μαλακά.... (παύση) Νιώθουμε το σφίξιμο σε όλα τα σημεία τους.

Τεντώνουμε τα δάχτυλα των ποδιών μας... (παύση) Χαλαρώνουμε... (παύση)

Νιώθουμε την ένταση να φεύγει από πάνω μας... (παύση) Χαλαρώνουμε... (παύση)

Τεντώνουμε ξανά τα πέλματα (παύση) Νιώθουμε την πίεση να απλώνεται παντού... (παύση) Χαλαρώνουμε... (παύση) Εισπνέουμε. (παύση) Κρατούμε την αναπνοή μας (παύση) και εκπνέουμε. (παύση)

Σφίγγουμε τώρα τις γάμπες μας. Με όλη μας τη δύναμη (παύση) Σφίγγουμε... (παύση)

Αναπνέουμε βαθιά... (παύση) πολύ βαθιά... (παύση) Νιώθουμε το βάρος να φεύγει... (παύση) Χαλαρώνουμε... (παύση)

Σφίγγουμε τους μηρούς. Πολύ, πολύ... (παύση) Τους νιώθουμε να βαραίνουν από την πίεση... (παύση) Χαλαρώνουμε... Αισθανόμαστε την πίεση να φεύγει... (παύση)

Εισπνέουμε. (παύση) Κρατούμε την αναπνοή (παύση) και εκπνέουμε αργά-αργά. (παύση)

Μια πίεση απλώνεται στη λεκάνη και τους γλουτούς. Τους νιώθουμε πολύ σφιγμένους. Αναπνέουμε βαθιά. (παύση)

Η μέση μας είναι και αυτή σφιγμένη, πολύ σφιγμένη. Αναπνέουμε βαθιά (παύση) πολύ βαθιά... (παύση)

Σφίγγουμε το στομάχι μας, το θώρακά μας. Αισθανόμαστε την πίεση να φεύγει από τα πόδια μέχρι το θώρακα. (παύση) Όλο το κορμί και τα πόδια είναι χαλαρά. (παύση)

Εισπνέουμε. (παύση) Κρατούμε την αναπνοή... (παύση) και εκπνέουμε (παύση).

Σφίγγουμε τα δάχτυλα των χεριών. Τεντώνουμε τους βραχίονες Αναπνέουμε βαθιά (παύση). Αφήνουμε τα χέρια ελεύθερα από την ένταση... (παύση)

Μια πίεση απλώνεται στους ώμους. Αισθανόμαστε τον αυχένα μας σφιγμένο. Αναπνέουμε. (παύση) Νιώθουμε όλο το βάρος να φεύγει από πάνω τους... (παύση).

Σφίγγουμε τους μύς του προσώπου μας, το μέτωπο, τα χείλη, το σαγόνι. Αναπνέουμε βαθιά (παύση) πολύ βαθιά... (παύση) Εισπνέουμε (παύση). Κρατούμε την αναπνοή (παύση) και εκπνέουμε αργά-αργά. (παύση)

Παρακολουθούμε την αναπνοή μας και αισθανόμαστε χαλαροί.

Β' ΦΑΣΗ

Είμαστε σε ένα μέρος που μας γεμίζει γαλήνη. Πού βρισκόμαστε;

Αισθανόμαστε να μας χαϊδεύει ένα αεράκι και να πλημμυρίζει το σώμα μας... Να φυσά και να παίρνει όλη την ένταση... Και εμείς χαλαροί...

Εκδοχές

- Οι παίκτες μπορούν να κάθονται με κλειστά μάτια στο πάτωμα.

Ασκήσεις φωνής

Με τις φωνητικές ασκήσεις επιδιώκεται οι μαθητές να ενεργοποιήσουν τις φωνητικές τους χορδές, να ασκηθούν στην παραγωγή ήχων, φθόγγων και λέξεων, να παίξουν με τα γνωρίσματα της φωνής τους (τονικότητα, ένταση, χρώμα, χροιά, κ.λπ.), να ακούσουν τους ήχους που παράγουν και να τους συνδέσουν με την κίνηση του σώματός τους. Η εξερεύνηση της φωνής οδηγεί σε πλούσιες ηχητικές ανακαλύψεις και ενεργοποιεί τη φαντασία των μαθητών (Beauchamp, 1998).

Οι ασκήσεις μπορούν να είναι κοινές για όλες τις ηλικίες, ξεκινώντας με το παράλληλο ξύπνημα σώματος και φωνής, όπου η ένταση της φωνής ακολουθεί το βαθμό ενεργοποίησης του σώματος. Ακολούθως, γίνονται ασκήσεις, που ασκούν την τονικότητα, τη χροιά, το ρυθμό κ.λπ., ενώ άλλες, που ενεργοποιούν και καλλιεργούν τις φωνητικές δυνατότητες των μαθητών, όπως οι μιμήσεις φυσικών ή τεχνητών ήχων (π.χ. αέρας, πόρτα που τρίζει, αυτοκίνητο που τρέχει, κ.λπ.), καθώς και φωνών ζώων (για μικρότερες ηλικίες).

Ακόμα, μπορεί να χρησιμοποιείται η μονόφθογγη αφήγηση με συνοδευτικές μιμικές κινήσεις, που βοηθούν τη φθόγγιση (Μουδατσάκης, 2000), ενώ τα παιδιά μπορούν να πειραματίζονται με την ένταση, τη διάρκεια, αλλά και την ποιότητα του εκφωνήματος μέσα σε διαφορετικές συνθήκες της καθημερινότητας (π.χ. επικίνδυνη πτήση, ξαφνική επιδρομή από μέλισσες κ.ά.) ή και μέσα στο δραματικό πλαίσιο ενός μύθου (π.χ. «Στο νησί των Λωτοφάγων», «Η πτώση του Ίκαρου» κ.ά.). Σε επίπεδο λέξεων και ομιλίας, μπορούν να παίξουν με το ύφος και τον χρωματισμό της φωνής, εκφωνώντας τις ίδιες λέξεις με ποικίλους τρόπους, να χρησιμοποιούν φανταστικό

λεξιλόγιο σε διάφορους ρυθμούς ή να προσπαθούν να μιμηθούν πρόσωπα με χαρακτηριστική φωνή (π.χ. ήρωες του Θεάτρου Σκιών). Επίσης, μπορεί να επιλέγουν οι ίδιοι οι μαθητές μια φράση από κάποιο λογοτεχνικό ή θεατρικό κείμενο και να την επαναλαμβάνουν ατομικά ή και ομαδικά, χρησιμοποιώντας –με τις υποδείξεις του εμπυχωτή– διαφορετικά ηχεία του σώματος.

1.1.4. Κίνηση

Ένας από τους πιο βασικούς στόχους του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής είναι η γνωριμία του παιδιού με το σώμα και τις δυνατότητές του, ώστε να λειτουργεί αρμονικά σε σχέση με τον χώρο και τους συμμαθητές του και να καλλιεργεί την ψυχοκινητική του έκφραση. Για την επίτευξη αυτού του στόχου εφαρμόζονται ασκήσεις που αποσκοπούν στην εξερεύνηση και τον πειραματισμό με τη χρήση και τον έλεγχο των μελών του σώματος.



Οι ασκήσεις είναι χρήσιμο να ξεκινούν με την ελεύθερη κίνηση, ως αντίδραση σε κάποια ερεθίσματα (π.χ. μουσική), προοδευτικά η κίνηση να γίνεται κατευθυνόμενη, με βάση μια συγκεκριμένη συνθήκη (π.χ. περπάτημα στην άμμο ή κρατώντας ένα αντικείμενο) και μετά συντονισμένη (π.χ. κίνηση συγκεκριμένων μελών). Στόχος των ασκήσεων είναι η ενεργοποίηση των μελών του σώματος. Μπορούν να εφαρμόζονται σε ποικίλα επίπεδα του χώρου, με σταδιακή αύξηση του βαθμού δυσκολίας τους. Δεν πρέπει να έχουν χαρακτήρα κατευθυνόμενης σωματικής εκγύμνασης (όπως θα γινόταν στο μάθημα της σωματικής αγωγής), αλλά η κίνηση να προκύπτει από τους ίδιους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ορίζει τη συνθήκη (π.χ. περπατάμε σαν γίγαντες, παριστάνουμε τα κύματα της θάλασσας, κ.λπ.) και τον στόχο της δράσης (π.χ. θέλω να κάνω τον άλλο να με πλησιάσει, να περάσω μέσα από το δάσος, δίχως να με καταλάβουν τα άγρια ζώα), ενώ οι μαθητές χρησιμοποιούν τα μέλη τους για να εκφράσουν την προσωπική τους αίσθηση σχετικά με τη δράση.

Τέτοιου είδους ασκήσεις μπορούν να γίνονται από παιδιά όλων των ηλικιών. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τα θέματα και το επίπεδο δυσκολίας τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις σωματικές τους δυνατότητες.

Στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι ασκήσεις είναι απλές και αφορούν κάθε φορά συγκεκριμένα μέλη του σώματος. Στις πιο σύνθετες ασκήσεις, παράλληλα με τις οδηγίες, είναι χρήσιμο να γίνεται μικρή επίδειξη από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιους μαθητές, που έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια.

Στους μεγαλύτερους μαθητές, που διαθέτουν αυξημένη νοητική εγρήγορση και εμπειρία, η κίνηση μπορεί να είναι συντονισμένη, συνδυάζοντας περισσότερα μέλη. Επίσης, οι σωματικές αναπαραστάσεις μπορεί να αφορούν αφηρημένες έννοιες (π.χ. φιλία, ελευθερία, κ.λπ.), να είναι ομαδικές και συνθετικές (σηματισμοί με βάση κάποιο θέμα) και σε αυτές να δίνεται έμφαση στο συναίσθημα (σωματική έκφραση).

Τέτοια σύνθετη εφαρμογή έχουμε στην παρακάτω άσκηση:

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 404-406.)

Φωνάζοντάς το...

Περιγραφή

Οι παίκτες λένε στους άλλους μια λέξη που συνδέεται με κάτι από τον εαυτό τους και που την ορίζει ο εμπυχωτής εκείνη τη στιγμή. Αμέσως μετά, με βάση το αρχικό της γράμμα, μπαίνουν ο ένας πίσω από τον άλλο. Η λέξη μπορεί να είναι κάθε τι που τους φέρνει σε μια αλφαβητική ή οποιαδήποτε σειρά:

- το όνομά τους
- ο μήνας γέννησής τους
- το βάρος τους
- το ύψος τους.

Ενώ λοιπόν ακούγεται ένα μουσικό ερέθισμα, λένε και ακούνε τις λέξεις, προσπαθώντας να συντονιστούν στον λίγο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, για να φτιάξουν το τρενάκι τους με αλφαβητική σειρά, ο ένας πίσω από τον άλλο. Κατόπιν ξεκινούν τη διαδρομή τους και περνούν από ένα σημείο, όπως ένα κιβώτιο από ελαφρό κόντρα-πλακέ, μια καρέκλα, ένα πανί κλπ., που έχει ορίσει ο εμπυχωτής. Ο πρώτος από το τρενάκι αποχωρίζεται τους άλλους, ανεβαίνει στην καρέκλα ή πατά στο πανί και φωνάζει δυνατά, για παράδειγμα, το όνομά του ή τον μήνα της γέννησής του, κ.λπ. Στη συνέχεια, πάει στο τέλος σαν τελευταίο βαγόνι, ενώ ο δεύτερος, που τώρα είναι πρώτος, κάνει το ίδιο. Αυτό γίνεται με όλους.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Λέμε στους φίλους μας τον μήνα που γεννηθήκαμε και μετά φτιάχνουμε ένα τρενάκι που έχει για βαγόνια του εμάς που είμαστε ο μήνας μας, στη σειρά ο ένας μετά τον άλλο.

(Μετά από λίγο, καλεί τον πρώτο παίκτη με το όνομά του να βγει από το τρενάκι και να φωνάξει το μήνα του κι ακολουθούν οι άλλοι, με βάση τον κανόνα για το ποια λέξη, σε ποιο σημείο και με ποιο τρόπο θα τη φωνάζουν).

Λέμε στους φίλους μας το όνομά μας...

Εκδοχές

Αντί για ένα σταθερό σημείο πάνω στο οποίο στέκονται για να πουν κάτι, μπορεί να το λένε τη στιγμή που κάνουν μια ενέργεια, όπως για παράδειγμα, καθώς:

- πηδούν ένα εμπόδιο
- το σηκώνουν στα χέρια τους και το αφήνουν πάλι
- κάνουν τρεις κάμψεις στο πάτωμα
- κάθονται στο πάτωμα και σηκώνονται πάλι
- χοροπηδούν στο ένα πόδι
- περπατούν με προτεταμένη την κοιλιά τους
- περπατούν σαν ζώα (κάβουρας, καμηλοπάρδαλη, πίθηκος, ελέφαντας, φίδι, κότα, κλπ.).

Μπορεί να φωνάζουν τη λέξη τους με έκφραση που ορίζει ο εμπυχωτής ή που αυθόρμητα οι ίδιοι θέλουν να εκδηλώσουν. Έτσι, τη λένε με χαρά, με λύπη, με ενθουσιασμό, με φόβο, με απορία, με καχυποψία κλπ.

Αυτό που θα πουν μπορεί αντί για τον εμπυχωτή να το προτείνει η ομάδα.

Τη λέξη μπορεί να τη φωνάζουν από δυνατά μέχρι πολύ δυνατά.

Σε όλες τις περιπτώσεις, είναι καθοριστική η γενική στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να δημιουργεί κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται σωματικά, δοκιμάζοντας κάθε φορά νέες ποιότητες και δυνατότητες στην κίνησή τους. Να δημιουργεί, επίσης, ερεθίσματα (λεκτικά, οπτικοακουστικά), που ευνοούν μνημονικές ανασύψεις των μαθητών, προκειμένου να αναπαριστούν σωματικά ένα ρόλο ή μια κατάσταση.

1.1.5. Χώρος, χρόνος, ρυθμός, οργανωμένη κίνηση

Με τις ασκήσεις κίνησης προσεγγίζονται πληρέστερα οι έννοιες του χώρου και του χρόνου. Για αυτό και χρειάζεται να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στους μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας, οι οποίοι δεν τις έχουν κατακτήσει επαρκώς. Πρόκειται για εστίαση στον πραγματικό χώρο και χρόνο και όχι στον αντίστοιχο δραματικό και σκηνικό (χώρο, χρόνο), που κατανοούνται στο πλαίσιο της θεατρικής διερεύνησης και σκηνικής παρουσίασης, ως δομικά στοιχεία του θεάτρου.

Χώρος

Για να αποκτήσουν οι μαθητές με τρόπο βιωματικό την αντίληψη του χώρου, είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια των ασκήσεων:

- α. Να οριοθετείται ο χώρος δράσης κάθε ομάδας και ο ιδιαίτερος χώρος κάθε μαθητή (π.χ. σχηματίζουμε κύκλους ή παραλληλόγραμμα στο πάτωμα για κάθε ομάδα).
- β. Να έχουν σαφή προσανατολισμό οι οδηγίες του εκπαιδευτικού (π.χ. τώρα στρίβουμε δεξιά και κοιτάζουμε απέναντι).
- γ. Να γίνεται σε προσδιορισμένα επίπεδα η κίνηση του σώματος (π.χ. ψηλά, χαμηλά, στο πάτωμα, πάνω σε βάζο, κ.λπ.).

Οι ασκήσεις προσανατολισμού στον χώρο είναι ιδιαίτερα χρήσιμες. Αρχικά, οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν και να περιγράψουν τη θέση τους σε σχέση με τον χώρο, τα αντικείμενα και τους συμμαθητές τους (π.χ. βρίσκομαι στο κέντρο του δωματίου, δεξιά του πίνακα, πίσω από την Γ' ομάδα, κ.λπ.). Στη συνέχεια καλούνται να μετακινηθούν σε συγκεκριμένα σημεία του χώρου (π.χ. δύο βήματα μπροστά, ως την απέναντι πλευρά του δωματίου, ενδιάμεσα σε κάποια αντικείμενα, κτλ.) με ποικίλους τρόπους (π.χ. ευθεία, πλάγια αριστερά, διαγώνια, κυκλικά, ελεύθερα, κλπ.).

Χρόνος- ρυθμός

Η αντίληψη του χρόνου είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια του ρυθμού. Πέρα από τη χρονική οριοθέτησή του από τον εκπαιδευτικό σε κάθε δράση (π.χ. έχετε 5 λεπτά να παρουσιάσετε αυτό που σκεφτήκατε, κρατάμε την αναπνοή μας μετρώντας ως το δέκα, κλπ.), στις κατευθυνόμενες δράσεις είναι σημαντικό, μέσα από τις οδηγίες, να ορίζεται ο ρυθμός εκτέλεσης (αργά, κανονικά, γρήγορα), ο οποίος μπορεί να δίνεται άμεσα ή έμμεσα: χτυπώντας δυο κλάβες (ξυλάκια) μεταξύ τους, παίζοντας

ταμπουρίνο ή με το άκουσμα σύντομης μουσικής σύνθεσης (π.χ. ο αριθμός των κινήσεων και ο ρυθμός εκτέλεσής τους είναι ανάλογος με τα χτυπήματα του μουσικού οργάνου ή η κίνηση είναι ελεύθερη με βάση το ρυθμό της μουσικής, κ.λπ.). Επισημαίνεται ότι οι δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των εννοιών του χρόνου και του ρυθμού.

Για τους μικρότερους μαθητές, ο εκπαιδευτικός επινοεί αυτοσχέδιες ιστορίες, καλώντας τους να αναπαραστήσουν τις κινήσεις των προσώπων, σύμφωνα με τον ρυθμό που τους δίνεται κάθε φορά (π.χ. παριστάνουν πρόσωπα που σκάβουν να βρουν έναν κρυμμένο θησαυρό: το χώμα είναι μαλακό και σκάβουν γρήγορα, βρήκαν πέτρες και σκάβουν πιο αργά, ανακάλυψαν το κουτί του θησαυρού και σκάβουν πολύ αργά για να μην το καταστρέψουν, κτλ.). Επίσης, στην αίσθηση του ρυθμού και του μέτρου βοηθούν τα παλαμάκια, το χτύπημα των ποδιών, με το άκουσμα αποσπάσματος μουσικής σύνθεσης, αλλά και οι βηματισμοί με αρίθμηση.

Τα μεγαλύτερα παιδιά αισθητοποιούν καλύτερα τις έννοιες του χρόνου και του ρυθμού. Έτσι, οι δράσεις μπορεί να απαιτούν μεγαλύτερη χρονική ακρίβεια και ρυθμικότητα. Οι κινήσεις τους μπορούν να έχουν σταθερό ρυθμό ή αυξομειούμενο, για επιβράδυνση ή επιτάχυνση.

Οργανωμένη κίνηση

Η καλλιέργεια του ρυθμού επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν απλές χορογραφικές συνθέσεις. Αρχικά, για τις μικρότερες τάξεις, με αυθόρμητες δράσεις-κινήσεις, ως ανταπόκριση σε ερεθίσματα όπως: άσκηση-μύθος, μουσική σύνθεση, εικόνα, ποίημα κ.ά. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει να δημιουργούν απλά κινησιολογικά μοτίβα, προτείνοντας διαφορετικό κάθε φορά περιβάλλον δράσης-συνθήκη. (π.χ. καυτή άμμος σε ερημικό νησί, αναζητώντας τροφή, μαζεύοντας ρύζι κ.ά.).



Ο εκπαιδευτικός, με τις κλάβες ή το ταμπουρίνο, βοηθά στον συντονισμό των κινήσεων και στη δημιουργία εικόνων (π.χ. όταν χτυπάει μια φορά το μουσικό όργανο, οι μαθητές πετούν σαν πουλιά, όταν το χτυπάει δύο φορές, κολυμπούν σαν δελφίνια, κ.λπ.). Σταδιακά, οι κινήσεις συντονίζονται, αποκτούν μέτρο και ρυθμό, συνθέτουν μοτίβα στο πρότυπο μιας χορογραφίας, που μπορούν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο θέμα-αφόρμηση ή να το εμπλουτίσουν και να το εξελίσουν.

Στον χώρο της φαντασίας και των μεταμορφώσεων, μπορεί το μουσικό όργανο να είναι ένα οποιοδήποτε αντικείμενο, ακόμα και μια ομπρέλα, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί.

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 545-546.)

Μουσική ομπρέλα

Περιγραφή

Α΄ ΦΑΣΗ

Στον χώρο βρίσκεται η ομάδα και απέναντί της ο εμπυχωτής. Στα χέρια του κρατάει μια ομπρέλα που λειτουργεί σαν μουσικό όργανο, με ήχο τη φωνή των παικτών. Η ομπρέλα δεν έχει ήχο όταν είναι κλειστή. Ο ήχος –φωνές των παικτών– δυναμώνει

αργά-αργά καθώς αυτή ανοίγει, ενώ τη μεγαλύτερη ένταση την αποκτά όταν είναι εντελώς ανοιχτή.

Το παιχνίδι αρχίζει με τον εμπυχωτή, που πρωτανοίγει την ομπρέλα, βγάζοντας ταυτόχρονα τον πρώτο ήχο, για παράδειγμα 'ααα...'. Αμέσως και οι παίκτες εκφωνούν τον παραπάνω ήχο, όσο αυτός ανοίγει την ομπρέλα. Μάλιστα, η φωνή τους ακολουθεί τον ρυθμό που ανοιγοκλείνει η ομπρέλα και μπορεί να είναι από πολύ αργά μέχρι πολύ γρήγορα.

Συχνά, με τις απότομες αυξομειώσεις στο άνοιγμα της ομπρέλας, ο εμπυχωτής πετυχαίνει να ανεβάσει τη διάθεση των παικτών για παιχνίδι. Έτσι, αν και ασκείται η ικανότητα συντονισμού μιας *χορωδίας*, γίνεται φανερό ότι στόχος του παιχνιδιού δεν είναι η αρτιότητα στη φωνητική τεχνική.

Β΄ ΦΑΣΗ

Οι παίκτες χωρίζονται σε ομάδες με τη δική τους ομπρέλα, το μουσικό τους και τη μελωδία τους. Διαδοχικά, κάθε μια παρουσιάζει στις άλλες το μουσικό αυτοσχεδιασμό της. Στη συνέχεια, όλες μαζί συντονίζονται σ' έναν κοινό αυτοσχεδιασμό.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Α΄ ΦΑΣΗ

Θα είμαι το μουσικό όργανο και σεις ο ήχος μου!

Κάθε φορά λοιπόν που θ' ανοίγω την ομπρέλα θ' ακούγεται κι η φωνή σας κι όταν την κλείνω, αυτή θα σταματά.

Σαν την ανοίγω ή την κλείνω αργά κι αυτή θα βγαίνει αργά. Όμως όταν την ανοιγοκλείνω απότομα κι ο ήχος θα ακολουθεί τον ίδιο ρυθμό...

Β΄ ΦΑΣΗ

Κάθε ομάδα θα μας παρουσιάσει τη δική της μουσική σύνθεση...

Εκδοχές

- Το παιχνίδι μπορεί να γίνει με τους παίκτες να δίνουν τον πρώτο ήχο.
- Ο εμπυχωτής μπορεί να χρησιμοποιεί την ομπρέλα για να *διευθύνει* διαδοχικά τη φωνή δύο ή περισσότερων ομάδων ή ταυτόχρονα όλης της ομάδας, που σαν χορωδία είναι χωρισμένη σε δύο μέρη.
- Το παιχνίδι μπορεί να μετατραπεί σε μουσικό παιχνίδι, με στόχο τη μουσική προπαιδεία, αν ο εμπυχωτής διαθέτει μουσικές γνώσεις και βρίσκεται εκεί ως μουσικός της ομάδας.
- Στη β΄ φάση, μπορεί οι ομάδες να παρουσιάζουν τον αυτοσχεδιασμό τους, όπου κάθε μια θα εναλλάσσεται με την άλλη ταυτόχρονα.

Η ίδια διαδικασία μπορεί να εφαρμόζεται και με μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, στοχεύοντας σε πιο σύνθετες χορογραφίες, με τη συνολική εμπλοκή του σώματός τους, σε διαφορετικά επίπεδα και κατευθύνσεις του χώρου. Τα θέματα μπορούν να είναι έννοιες- ιδέες όπως: ελευθερία, ρατσισμός, περιβάλλον, υποταγή κ.ά., που να οδηγούν σε πιο αφηρημένες χορογραφικές συνθέσεις ή ακόμα και σε απλά μουσικο-κινητικά δρώμενα.

1.1.6. Συγκέντρωση και συντονισμός

Οι ασκήσεις συγκέντρωσης βοηθούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, να αποκτούν την αίσθηση της ομάδας και να εναρμονίζονται με τη δράση της.

Η δεξιότητα της συγκέντρωσης προϋποθέτει τη γνωστική ικανότητα του παιδιού να στρέφει την προσοχή του για κάποιο χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Bigge, 1999). Επομένως, πρέπει να έχουν προηγηθεί ασκήσεις προσοχής και παρατηρητικότητας (βλ. υποκεφάλαιο 1.1.2). Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, απαλλαγμένο από ερεθίσματα, που διασπούν την προσοχή των μαθητών, και τους προτρέπει να είναι συγκεντρωμένοι στους στόχους κάθε δραστηριότητας.

Οι ασκήσεις συγκέντρωσης και συντονισμού είναι απαραίτητες και αποτελούν προϋπόθεση για την εφαρμογή οποιασδήποτε δραστηριότητας, έτσι όπως αυτή προτείνεται στο Π.Σ. Κάθε συνάντηση ξεκινά πάντα με αυτού του είδους ασκήσεις που συνιστούν το *ζέσταμα* της ομάδας, πριν η ομάδα επικεντρωθεί στο κεντρικό θέμα. Όσο προχωρούν οι συναντήσεις, ολοένα και περιορίζεται ο χρόνος που δίνεται σε αυτές, χωρίς ωστόσο ποτέ να εξαφανίζονται. Γι' αυτό θα ήταν αποτελεσματικό ο εκπαιδευτικός να επιλέξει σειρά ιδίων/συγκεκριμένων ασκήσεων συγκέντρωσης, που να τις κάνουν κάθε φορά οι μαθητές, ακόμα και μόνοι τους, καθώς προχωρούν οι συναντήσεις.

Μια τέτοια άσκηση, που ενδεικτικά προτείνεται, είναι η *διαδοχική αρίθμηση*: Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλο. Κάποιος κάνει την αρχή, λέγοντας τη λέξη *ένα (1)*. Οι υπόλοιποι πρέπει να συνεχίσουν την αρίθμηση, με τυχαία σειρά, προσέχοντας να μην πουν δύο ή περισσότεροι μαθητές ταυτόχρονα τον ίδιο αριθμό. Στην περίπτωση αυτή η άσκηση ξεκινάει από την αρχή.

Παραλλαγή της προηγούμενης άσκησης είναι η *εσωτερική αρίθμηση*. Ο εκπαιδευτικός εκφωνεί τον αριθμό *ένα (1)* και όλοι οι μαθητές με το δικό τους ρυθμό συνεχίζουν σιωπηλά την αρίθμηση ως το είκοσι (20). Όταν φτάσουν στο 20, το φωνάζουν στην ομάδα. Στόχος της άσκησης είναι, μετά από συχνές επαναλήψεις, η ομάδα να συντονίσει το ρυθμό της αρίθμησης.

Σε μικρότερες τάξεις ο συντονισμός επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν οι μαθητές λειτουργούν σε ζευγάρια (π.χ. *καθρέφτης*). Αργότερα, οι δράσεις γίνονται με μεγαλύτερες ομάδες ή με το σύνολο των μαθητών (π.χ. *σμήνος, κινούμαι μόνος, κινούμαστε όλοι μαζί*, βλ. επίσης Π.Σ.).

Στο παρακάτω παράδειγμα οι δυο μαθητές-παίκτες προσπαθούν να συντονιστούν σε μια ενιαία παρουσίαση:

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 399-400.)

Είμαι ο λόγος κι ο ήχος και είσαι η κίνηση

Περιγραφή

Α΄ ΦΑΣΗ

Σε ζευγάρια, ο ένας παίκτης λέει μια ιστορία, ενώ ο άλλος αντιδρά αυθόρμητα στην αφήγηση, αναπαριστώντας την με τη σωματική του κίνηση και έκφραση. Κατόπιν, οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Β΄ ΦΑΣΗ

Στη β΄ φάση, ο ένας παίκτης λέει πάλι την προηγούμενη ιστορία χωρίς λόγο, παρά μόνο βγάζοντας ήχους με τη φωνή και το σώμα του, χρησιμοποιώντας ποικιλία διαθέσεων (χαρούμενα, λυπημένα, αγριεμένα, με τρυφερότητα, κλπ.), ενώ ταυτόχρονα ο άλλος την αναπαριστά ξανά με την κίνηση και την έκφραση.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Η παραπάνω φάση γίνεται και σε επίπεδο ομάδας. Δημιουργούνται λοιπόν δύο ομάδες. Η πρώτη είναι ο ήχος και η άλλη το σωματικό του σχήμα και αντίστροφα, χωρίς ωστόσο αυτή τη φορά να υπάρχει κάποια ιστορία.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

(προς τον παίκτη ή την ομάδα – λόγο και ήχο)

Πες μια ιστορία... (παύση)

Γίνε το σκεύος του ήχου (παύση). Γίνε ο ίδιος ο ήχος και σκόρπισε στον ορίζοντα... (παύση)

(προς τον παίκτη ή την ομάδα – κίνηση/έκφραση)

Γίνε η εικόνα του λόγου, γίνε η εικόνα του ήχου, γίνε το σώμα του και γέμισε το χώρο με κίνηση και βγάλε την έκφραση...

Εκδοχές

- Οι ήχοι μπορεί να μην είναι αυθόρμητοι, αλλά να ανταποκρίνονται σε κριτήρια που έχουν οριστεί από τον εμπυχωτή. Αντίστοιχα, και η αντίδραση σ' αυτούς θα είναι αυτοσχέδια, αλλά μέσα στο πλαίσιο που έχει οριστεί. Έτσι, μπορεί οι ήχοι να είναι μαλακοί, σκληροί, ήχοι που να στοχεύουν να προκαλέσουν συγκεκριμένα συναισθήματα (χαρά, φόβο κλπ.).
- Η δημιουργία των ήχων από την ομάδα μπορεί να γίνει σε μικρότερα χωροδιακά σύνολα παικτών, ενώ η αναπαράστασή τους με αντίστοιχους εικαστικούς συνδυασμούς.

1.1.7. Φαντασία και μεταμορφώσεις**Παιχνίδια φαντασίας-μεταμορφώσεων**

Βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον



δίνοντας συναφή ερεθίσματα, που θα ενεργοποιήσουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, προκειμένου αυτοί να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, διευρύνοντας τη φαντασιακή κατάσταση (Vygotsky, 1976) και να συνειδητοποιήσουν τα όρια φαντασίας και πραγματικότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση, διαμορφώνει τον χώρο της δράσης, τοποθετώντας ολόγυρα χρωματιστά υφάσματα (τουλουπάνια) και

δημιουργώντας τη γωνιά των μεταμφιέσεων, για την αναγκαία ευχάριστη και υποβλητική ατμόσφαιρα. Στον χώρο αυτόν, συγκεντρώνει με τη βοήθεια των μαθητών υφάσματα, παλιά ρούχα, καπέλα, γυαλιά, τσάντες, μάσκες, καθημερινά

αντικείμενα κ.λπ. Ανάλογα με την επικείμενη κάθε φορά δράση, επιλέγει απλά υλικά, ήχους, μουσικές και χρώματα, προτρέποντας τους μαθητές να δομήσουν το συγκεκριμένο φανταστικό περιβάλλον (π.χ. ένα δάσος, ένα παλάτι, ένα μυστηριώδες σπίτι, κ.λπ.) και καλώντας τους να επιλέξουν τα υλικά που θέλουν να αξιοποιήσουν.

Για μικρότερα παιδιά, κυρίως στο Νηπιαγωγείο, προσφέρονται οι ελεύθερες μεταμφιέσεις σε ζώα, αντικείμενα, φανταστικά όντα, περίεργα πρόσωπα, μηχανές κ.ά. και οι ημιδομημένοι αυτοσχεδιασμοί. (π.χ. γινόμαστε όλοι πουλιά και πετάμε πάνω από τα σύννεφα..., παριστάνουμε τα ζώα στην κιβωτό του Νώε..., κ.λπ.).

Μια εφαρμογή που απελευθερώνει τη φαντασία και ενεργοποιεί τις μνημονικές καταγραφές, με στόχο τη μεταμόρφωση, είναι η παρακάτω: (Eldredge, 1996: μνημ. Τσιάρας, 2016)

Συνήθειες ζώων

Η δραστηριότητα απαιτεί ζυγό αριθμό συμμετεχόντων. Καθένας παίρνει ένα χαρτάκι με το όνομα ενός ζώου, ενώ ο εμψυχωτής έχει διασφαλίσει ότι υπάρχουν και τα δύο φύλα από κάθε ζωικό είδος και πως κανείς δεν γνωρίζει το ζώο που θα παραστήσει ο άλλος. Κατόπιν, ακολουθεί συζήτηση για τις συνήθειες των ζώων. Εκ περιτροπής, τα μέλη της ομάδας στο κέντρο του κύκλου δείχνουν τις ποικίλες συνήθειες των ζώων (πώς τρώνε; πώς πίνουν; πώς καλλωπίζονται; πώς παλεύουν; πώς κοιμούνται;) Στο τέλος ο εμψυχωτής ζητάει από τους συμμετέχοντες να βρουν το ταίρι τους.

Εκδοχή: Δυο συμμετέχοντες μπορεί να εμφανιστούν ως ζευγάρι ανθρώπων.

Σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει ή καλύτερα να αφηγηθεί μια ιστορία (παραμύθι, μύθος, κ.λπ.), προκειμένου να διεγείρει τη φαντασία τους και να τους εντάξει στο ανάλογο φανταστικό περιβάλλον δράσης. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, ζητάει από τους μαθητές κάποιες στιγμές να κλείσουν τα μάτια και να αναπλάσουν τα πρόσωπα, τους χώρους και τα αντικείμενα της ιστορίας. Με την ολοκλήρωση, προτρέπει τους μαθητές να μεταμφιεστούν και να παρουσιάσουν σκηνές από την ιστορία ή να δημιουργήσουν ελεύθερα δικές τους σκηνές, που να σχετίζονται με την ιστορία και το περιβάλλον δράσης.

Μάσκα-Προσωπείο

Η μάσκα συνιστά βασικό εκφραστικό μέσο του ηθοποιού. Για τον επαγγελματία της σκηνής και για τον μαθητή, κατά την ανάπτυξη θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων (θεατρικό παιχνίδι, διερευνητική δραματοποίηση, κ.ά.), η μάσκα ως θεατρική τεχνική συμβάλλει στην ενίσχυση της σχέσης του με το εικονιζόμενο πρόσωπο. Επιπλέον, με τον περιορισμό της εκφραστικότητας/πλαστικότητας του προσώπου, ενεργοποιεί το σώμα, τις κινήσεις και τη φωνή του ατόμου. Παράλληλα, διεγείρει τη φαντασία και επινοητικότητα του παιδιού, αφού του επιτρέπει να ζει υποθετικές καταστάσεις και ρόλους και να περνάει από το πραγματικό στο φανταστικό (Σέξτου, 1998).

Η χρήση της μάσκας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές (Παπαδόπουλος, 2010):

- να εξασκήσουν τις ποιότητες κίνησής τους.
- να εξοικειωθούν με τα επίπεδα σωματικής έντασης και την ποικιλία των ρυθμών.
- να εμβαθύνουν στην ψυχοκοινωνική/συναισθηματική κατάσταση του ανθρώπινου τύπου/χαρακτήρα που αναλαμβάνουν.

- να εξετάσουν τη σχέση τους με τη μάσκα και τον χαρακτήρα
- να διερευνήσουν τα επίπεδα των διαθέσεων και των αρχτύπων
- να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν σε πλαίσιο ελευθερίας και ασφάλειας.

Η μάσκα είναι μέσο αποτύπωσης των ονείρων και της φαντασίας, καθώς σχετίζεται με την έκφραση συναισθημάτων και καταστάσεων. Κατασκευάζοντας ή επιλέγοντας μάσκες, οι μαθητές διαμορφώνουν μορφές, που αντιπροσωπεύουν τον ψυχικό τους κόσμο ή τους επιτρέπουν να δείξουν ρόλους από τη φαντασία τους. Καθώς η μάσκα κρύβει το πρόσωπό τους, ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές, νιώθουν την αίσθηση της ασφάλειας και απελευθερώνουν δημιουργικά τη φαντασία, μέσω των εκφραστικών τους μέσων (σωματικών και λεκτικών) (Κουρετζής, 1991).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιεί τη *μάσκα-προσωπεία*, σε όλες τις ηλικίες παιδιών, ως εικαστική δημιουργία. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μάσκες από χαρτόνι, γυψόγαζα και από άλλα υλικά, να τις σχεδιάσουν, να τις βάψουν και να τις φιλοτεχνήσουν, όπως οι ίδιοι επιθυμούν και κρίνουν. Ακολουθώντας, με βάση τα χαρακτηριστικά των μασκών που κατασκεύασαν, μεταμφιέζονται και δημιουργούν λεκτικούς και κινητικούς αυτοσχεδιασμούς (π.χ. εκφράζονται, μιλούν και περπατούν όπως τα πρόσωπα που απεικονίζουν οι μάσκες, δημιουργούν ιστορίες, κ.λπ.). Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει επιλέγοντας και παρατηρώντας έτοιμες μάσκες-προσωπεία από τη γωνιά μεταμφιέσεων. Οι μάσκες μπορούν να δημιουργούνται ή να επιλέγονται από τους μαθητές για τη μεταμφιέσή τους σε ημιδομημένους αυτοσχεδιασμούς, στο πλαίσιο θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων. Με στόχο την ενδυνάμωση της ποιότητας της μάσκας, μπορούν να τη *συμπληρώσουν* με το κοστουμί και την κόμμωση, που θεωρούν ότι την εκφράζει επαρκέστερα. Από το μπαουλάκι της τάξης διαλέγουν υφάσματα και εξαρτήματα/αξεσουάρ, ενεργοποιώντας τη φαντασία και το αισθητικό τους κριτήριο. Έτσι, όλο το σώμα –και όχι μόνο το πρόσωπο– μετατρέπεται σε «μάσκα» και αποκαλύπτεται μέσα από τη συνολική εικόνα (Παπαδόπουλος, 2010).

Παρόμοια λειτουργία έχουν και οι μεταμφιέσεις που κάνουν οι μαθητές στο πρόσωπό τους. Μπορούν να βάψουν, με κατάλληλα -μη τοξικά χρώματα-, το πρόσωπό τους (μπρος στον καθρέφτη) ή το πρόσωπο των άλλων, προσθέτοντας κι άλλα στοιχεία μεταμφιέσης (π.χ. ζωγραφίζουν γραμμές στα μάγουλα και τοποθετούν μια κορδέλα και ένα πούπουλο στα μαλλιά τους για να παραστήσουν έναν ινδιάνο, κ.λπ.).

Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις κούκλες τους, να κάνουν σε αυτές τις αλλαγές που επιθυμούν (βαφή προσώπου, χτένισμα, ντύσιμο) και, στη συνέχεια, να τις εντάξουν στους αυτοσχεδιασμούς ή σε αναπαραστάσεις σκηνών.

Για μεγαλύτερους μαθητές, η μάσκα είναι σημαντικό μέσο αναπαραστάσης, με την κατασκευή της και κατόπιν με την έκφραση των συναισθηματικών καταστάσεων, των προσωπικών και κοινωνικών προβληματισμών και επιδιώξεων.

Παρακάτω προτείνεται ένα παιχνίδι ως συνέχεια ενός εργαστηρίου, όπου κάθε μαθητής έφτιαξε τη δική του μάσκα.

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 464-465.)

Μάσκες με παπούτσια

Περιγραφή

Α΄ ΦΑΣΗ

Οι παίκτες φορούν τη μάσκα τους αφού την παρατηρήσουν και επικοινωνήσουν μαζί της. Κατόπιν, καθένας πλησιάζει σε κάποιο σημείο του χώρου όπου υπάρχουν παπούτσια, ρούχα και καπέλα. Επιλέγει και φορά ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω αξεσουάρ και προσπαθεί να βρει μια ποιότητα κίνησης και μια νέα αίσθηση και κινείται πλέον με αυτήν.

Έτσι, ενισχύεται η απελευθερωτική δύναμη της μάσκας, καθώς εμπλουτίζεται με ψυχοκοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία συνδέονται με την ποιότητα της κίνησης, τα αρχέτυπα, τους ανθρώπινους τύπους και την ψυχοπαθολογία τους κι ακόμα με το επάγγελμα, την κοινωνική τους τάξη κλπ.

Β΄ ΦΑΣΗ

Όποιος από τους παίκτες θελήσει, φορώντας τη μάσκα, τα παπούτσια, τα ρούχα κλπ., έρχεται, κάθεται σε μια καρέκλα που υπάρχει στο κέντρο του χώρου και απαντά στις ερωτήσεις των άλλων σχετικά με τη ζωή του. Πρόκειται για την τεχνική *καρέκλα των αποκαλύψεων*, που δίνει βασικές πληροφορίες, που στη συνέχεια μπορεί να γίνουν η βάση για πιθανό αυτοσχεδιασμό.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Οι παίκτες σε ζευγάρια, φορώντας τα αξεσουάρ που ήδη έχουν επιλέξει από την προηγούμενη φάση, αφού έχουν συζητήσει και προετοιμάσει το θέμα που θα δώσει ο εμπυχωτής (π.χ. στην αίθουσα αναμονής στον οδοντογιάτρο ή στο παγκάκι του πάρκου κλπ), ανεβαίνουν στη σκηνή και διαδοχικά κάθε ζευγάρι παρουσιάζει τον αυτοσχεδιασμό του.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Α΄ ΦΑΣΗ

Στο χώρο υπάρχουν παπούτσια, ρούχα και καπέλα. Μπορείτε να φορέσετε αυτά που νομίζετε ότι ταιριάζουν στη μάσκα σας. Βρείτε την αίσθηση και μια νέα ποιότητα στην κίνησή σας... (παύση)

Β΄ ΦΑΣΗ

Όποιος θελήσει, φορώντας τα ρούχα και τα παπούτσια, ας κάτσει στην καρέκλα κι ας μας μιλήσει για τη ζωή του...

Γ΄ ΦΑΣΗ

Τώρα, σε ζευγάρια μπορείτε να μας δείξετε σε αυτοσχεδιασμό τη σχέση που δημιουργήθηκε ανάμεσά σας. (παύση)

Εκδοχές

- Σε άλλη εκδοχή, κατά τη β' φάση, στο κέντρο μπορεί να υπάρχουν δύο καρέκλες για τις ταυτόχρονες αφηγήσεις δύο χαρακτήρων που αποτελούν ζευγάρι. Η εκδοχή αυτή προετοιμάζει τη γ' φάση που αναπτύσσεται σε ζευγάρια.
- Σε άλλη εκδοχή, τα ζευγάρια συμμετέχουν στον αυτοσχεδιασμό, επιλέγοντας τα αξεσουάρ από κοινού και όχι ο καθένας μόνος του.
- Το θέμα του αυτοσχεδιασμού στη γ' φάση, αντί να δοθεί από τον εμπυχωτή, μπορεί να επιλεγεί από το ίδιο το ζευγάρι.
- Η επιλογή των αξεσουάρ μπορεί να γίνει από άλλον ή άλλους συμπαίκτες, ενώ ο παίκτης με τη μάσκα έχει τα μάτια του κλειστά. Αφού του φορέσουν τα αξεσουάρ, αυτός αποτυπώνει τη νέα αίσθηση με μια ποιότητα σωματικής κίνησης, την οποία απλά αφήνει να συμβεί.

1.1.8. Σωματική έκφραση

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει κατάλληλες σκηνικές δράσεις, στο πλαίσιο της δημιουργίας δραματικού περιβάλλοντος, πρόσφορου για την έκφραση συναισθημάτων και της απαραίτητης δραματικής έντασης. Για να συμβεί αυτό, είναι ανάγκη ο ίδιος να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του με τη σωματική του στάση και κίνηση, να παίζει με το σώμα (κίνηση και έκφραση) και με το λόγο του, δίνοντας οδηγίες ή περιγράφοντας καταστάσεις, με ενθουσιασμό, και έτσι να εμπυχώνει τα παιδιά να εκφράζουν πηγαία τον συναισθηματικό τους κόσμο. Το αυθεντικό ενδιαφέρον και η ζωντάνια του, η αποφυγή τυποποιημένων φράσεων και κινήσεων, η ικανότητά του να αφουγκράζεται τις διαθέσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και η παροχή αντίστοιχων ερεθισμάτων, που διεγείρουν τη συναισθηματική τους κατάσταση, είναι στοιχεία και δεξιότητες, που καλλιεργεί και ο ίδιος.

Σωματική έκφραση: σώμα, έκφραση προσώπου, βλέμμα

Στόχος αυτής της ενότητας δραστηριοτήτων είναι η σύνδεση των καταστάσεων με τη σωματική έκφραση, καθώς και η ανάπτυξη της ευελιξίας και πλαστικότητας, που ενεργοποιούν σημεία του σώματος για την αναγκαία έκφραση, η οποία ξεκινάει από ολόκληρο το σώμα και καταλήγει στο πρόσωπο. Επιδιώκεται οι μαθητές να ασκηθούν στην αυτογνωσία, μέσω εξοικείωσής τους με τη διαχείριση και κατανόηση των συναισθημάτων, των δικών τους και των άλλων, κατά την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Ντολιοπούλου, 2003).

Τα παιδιά εκφράζουν ειλικρινή συναισθήματα, όταν αναπαριστούν καταστάσεις που έχουν βιώσει και ανασύρουν, μέσα από αυτές, μνημονικά ίχνη-εικόνες. Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί τις καταστάσεις και να προτρέπει τους μαθητές να βιώνουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στις αντίστοιχες δράσεις. Διαφορετικά, τα συναισθήματα παρουσιάζονται με επιφανειακό τρόπο και οι μαθητές παριστάνουν τα συναισθήματα χωρίς να τα συνδέουν με τις δράσεις-αιτίες που τα προκαλούν.

Στα μικρότερα παιδιά, τα θέματα αντλούνται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να αναπτύξουν με το σώμα και να αποδώσουν, με εκφραστικότητα, συναισθηματικές καταστάσεις που

δημιουργούνται από κάποιο συμβάν-γεγονός (π.χ. βλέπουν τη νονά τους με ένα μεγάλο δώρο, βρίσκονται πρώτη μέρα στο σχολείο, πληροφορούνται από τον δάσκαλο πως θα πάνε εκδρομή, κ.λπ.).

Τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν με το σώμα και το πρόσωπό τους λεπτότερες αποχρώσεις συναισθημάτων, όπως αυτές θα προκύψουν από εσωτερικές δράσεις (π.χ. εγκλωβισμένος σε ένα φανταστικό αντικείμενο). Σε πιο σύνθετους αυτοσχεδιασμούς, μπορούν να εκδηλώνουν τον σωματικό και ψυχο-διανοητικό κόσμο τους, διαχειριζόμενοι δυσκολότερες καταστάσεις (π.χ. το άγχος των εξετάσεων, μια σκηνή αποχωρισμού, διαζύγιο γονέων, κ.λπ.).

Το παρακάτω παιχνίδι συσχετίζει τέσσερις διαφορετικούς χώρους οι οποίοι αντιστοιχούν σε διαφορετικές βιολογικές, εποχικές, χρονικές, σωματικές, κοινωνικές κ.ά. καταστάσεις, όπου οι μαθητές καλούνται να εκφραστούν ατομικά και συλλογικά.

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 442-444.)

Ο σταυρός

Περιγραφή

Ο εμπυχωτής φτιάχνει στο πάτωμα έναν σταυρό (+) με δύο κομμάτια μονόχρωμο ύφασμα, περίπου δύο (2) μέτρα το καθένα. Τα πανιά είναι μαζεμένα στο φάρδος και σαν άξονες ορίζουν τέσσερις (4) περιοχές, σε κάθε μια από τις οποίες, όπως εξηγεί ο εμπυχωτής, επικρατεί μια συναισθηματική κατάσταση. Τέτοιες θα μπορούσε να είναι η χαρά, η λύπη, ο φόβος, η αγάπη, η έκπληξη, η αγωνία κ.ά.

Α΄ ΦΑΣΗ

Ενώ ακούγεται κάποιο μουσικό ερέθισμα, καθένας, όταν αισθανθεί έτοιμος, προχωρά και διαδοχικά αναπαριστά τέσσερις καταστάσεις στους αντίστοιχους χώρους, εκδηλώνοντας τα συναισθήματά του με τη σωματική του κίνηση και έκφραση. Αν πάλι θελήσει, τα εκφράζει επιπλέον με φωνητικούς λαρυγγισμούς ή και με πυκνό και σύντομο λόγο.

Ωστόσο, για να μη γίνει μια επιφανειακή αναπαράσταση, οι παίκτες είναι ανάγκη να είναι συγκεντρωμένοι στην κάθε κατάσταση. Γι αυτό ο εμπυχωτής τους εξηγεί ότι δεν τους ζητείται να δείξουν με επίπλαστο τρόπο τις τέσσερις καταστάσεις, αλλά να τις αναπαραστήσουν μέσα από το συγκινησιακό τους βίωμα.

Οι τέσσερις χώροι μπορεί να αναπαριστούν καταστάσεις όπως:

- βιολογικές (βρεφική ηλικία, παιδικά χρόνια, εφηβεία, χρόνια της ωριμότητας, γήρας κλπ.)
- εποχικές (χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι, φθινόπωρο)
- χρονικές μέσα στη μέρα (ξημέρωμα, πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ, μεσάνυχτα κλπ.)
- σωματικές (όρθιος, καθιστός, ξαπλωμένος ύπτια, μπρούμυτα, σκυφτός κλπ.)
- διανοητικές (σκέψη, σιωπή, λόγος, προσοχή κλπ.)
- κοινωνικές (απομόνωση, φροντίδα, αδιαφορία, ενεργητικότητα, δικαιοσύνη κλπ.)
- χαρακτηριστικές (ανθρώπινοι τύποι: οργανωτικός, ενθουσιώδης, άνετος, αθώος, κατεργάρης κλπ.)
- φυσικές (φως, σκοτάδι, παγωνιά, καύσωνας, καλοκαίρι, χειμώνας κλπ.) κ.ά.

Β΄ ΦΑΣΗ

Από τις καταστάσεις που προηγουμένως αναπαράστησαν ατομικά, τώρα οι παίκτες γίνονται ζευγάρια και με τη συνοδεία κατάλληλης μουσικής επιλέγουν και αναπαριστούν την κατάσταση όπου βίωσαν την πιο δυνατή αίσθηση ή αυτή που τους εκφράζει καλύτερα.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Α΄ ΦΑΣΗ

Μένουμε σε τέσσερις διαφορετικές περιοχές. Κάθε μια ζητά να ψάξουμε το συναίσθημα της και να το βρούμε μέσα μας. (παύση) Να θυμηθούμε όπως το ξαναιώσαμε ίσως κάποτε και να το αφήσουμε να βγει. (παύση)

Και αν δεν το ζήσαμε, ας αφήσουμε τη διαίσθησή μας να μας οδηγήσει και τη φαντασία μας να μιλήσει. (παύση)

Λοιπόν, τι θα ζήσουμε σ' αυτό που μας δίνει η αίσθηση του χώρου;

Β΄ ΦΑΣΗ

Γίνετε ζευγάρια και αναπαραστήστε την κατάσταση όπου νιώσατε δυνατά τη σκέψη και το συναίσθημα.

Εκδοχές

- Πριν περάσουν από τη μια στην άλλη κατάσταση, στον ρυθμό κατάλληλης μουσικής, οι παίκτες μπορεί να βαδίζουν πάνω στους άξονες που οριοθετούν τα τέσσερα τεταρτημόρια του σταυρού με τις παρακάτω κινήσεις:

α) ξεκίνημα από το σημείο τομής των δύο αξόνων (α΄ και β΄)

β) εμπρός και πίσω στον μισό άξονα α΄ (ανατολή)
επιστροφή στο σημείο τομής των δύο αξόνων

γ) εμπρός και πίσω στον μισό άξονα α΄ (δύση)
επιστροφή στο σημείο τομής των δύο αξόνων

δ) εμπρός και πίσω στον μισό άξονα β΄ (βοράς)
επιστροφή στο σημείο τομής των δύο αξόνων

ε) εμπρός και πίσω στον μισό άξονα β΄ (νότος)
επιστροφή στο σημείο τομής των δύο αξόνων

στ) είσοδος στο πρώτο τεταρτημόριο και αναπαράσταση της πρώτης κατάστασης.

Κατόπιν, βάδισμα πάνω στους άξονες και μετά είσοδος στο δεύτερο τεταρτημόριο, για αναπαράσταση της δεύτερης κατάστασης κοκ.

- Στην παραπάνω εκδοχή, το βάδισμα πάνω στους άξονες σε συνδυασμό με τις αναπαραστάσεις μπορεί να γίνει:

μόνο με κίνηση, με διάφορους τρόπους (όρθια, σκυφτή, πατώντας στα δάχτυλα των ποδιών, με μικρό ή μεγαλύτερο διασκελισμό κλπ.)

ή ταυτόχρονα και με φωναχτούς μονολόγους του κάθε παίκτη που κινείται ή και με οποιοδήποτε άλλο τρόπο προτείνει ο εμπυχωτής.

- Αντί για ύφασμα, ο σταυρός μπορεί να γίνει από δύο κομμάτια ξυλοκορδέλα, χοντρό σχοινί ή και άλλα υλικά. Ακόμα, μπορεί να δημιουργηθεί με τέσσερα μεγάλα κομμάτια ύφασμα διαφορετικών χρωμάτων.

- Κατά την έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να απουσιάζει ο λόγος.

- Στη β΄ φάση, περισσότεροι από δύο ή όλοι οι παίκτες από κοινού μπορούν να αναπαραστήσουν μια από τις τέσσερις καταστάσεις.

Λεκτική έκφραση συναισθημάτων

Η λεκτική έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να συμπληρώσει τη σωματική έκφραση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα λεκτικά τους μέσα για να εξωτερικεύουν συναισθηματικές καταστάσεις. Στόχος είναι η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών μέσα από τη βίωση των συναισθημάτων, την αναγνώριση και αποδοχή τους, με απώτερο στόχο τη διαχείρισή τους.

Είναι σημαντικό τα συναισθήματα να αναδύονται αυθόρμητα μέσα από δράσεις που δίνουν προτεραιότητα στη σωματική και λεκτική έκφραση. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το βίωμα και ενθαρρύνει τους μαθητές να περιγράψουν και να μοιραστούν στην ομάδα τα συναισθήματα που ένιωσαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Εναλλακτικά, μπορεί να ορίζει το συναίσθημα και να τους ζητάει να περιγράψουν σύντομα ένα γεγονός που τους συνέβη ή, πιο αφαιρετικά, να τους δίνει την αρχή μιας πρότασης, η οποία να δηλώνει ένα συναίσθημα και κατόπιν να τους καλεί να συμπληρώνουν επιγραμματικά τα προσωπικά γεγονότα, που συνδέονται με αυτό (π.χ. χαίρομαι όταν..., νιώθω αμήχανα όταν..., κ.λπ.). Οι δραστηριότητες μπορούν να ολοκληρώνονται με εικαστικές δημιουργίες (ζωγραφική, κολλάζ), όπου θα αποτυπώνονται συγκεκριμένα συναισθήματα, συνδυάζοντας αντικείμενα ή και τοπία με πρόσωπα τα οποία έχουν συγκεκριμένη έκφραση (π.χ. ένα παιδί που είναι λυπημένο, επειδή ο αέρας του πήρε το μπαλόνι από τα χέρια). Ανάλογα με την ηλικία και τις εμπειρίες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τα θέματα και τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων.

1.2. Έκφραση στην ομάδα: Σωματική έκφραση και κίνηση

Στα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και κίνησης βασικός στόχος του εμπυχωτή είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι συμμετέχοντες να πειραματιστούν με πολλές και διαφορετικές ποιότητες στην κίνηση και την έκφραση του σώματός τους. Έτσι, έμφαση δίνεται στην εκδήλωση των συναισθημάτων, στάσεων και διαθέσεων μέσω της πολυεπίπεδης, πολυδιάστατης και διαβαθμισμένης σωματικής στάσης, έκφρασης και κίνησης, με αυθόρμητο, συντονισμένο, ατομικό ή ομαδικό τρόπο, αξιοποιώντας ποικιλία από όμοιες, συμπληρωματικές ή αντιθετικές καταστάσεις και με πλούτο μεγεθών, ρυθμών, ταχυτήτων και προσανατολισμών ή και με τη χρήση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων, αντικειμένων, υφασμάτων κ.λπ.. Έτσι, οι παίκτες εξασκούνται σε ασύμβατες και ανοίκειες φόρμες κίνησης και έκφρασης προσώπου και σώματος, με διακριτικό καθοδηγητή και συντονιστή τον εμπυχωτή. Ακολουθεί σχετική εφαρμογή (Byl, 2004: μνημ. Τσιάρας, 2016):

Ποπ-κορν

Οι συμμετέχοντες κάθονται στο πάτωμα, ενώ ο εμπυχωτής ζητά από τον καθένα να φανταστεί ότι είναι σπόρος καλαμποκιού και το πάτωμα μεγάλο τηγάνι. Σε λίγο το καλαμπόκι αρχίζει να σκάει, καθώς το τηγάνι ζεσταίνεται. Ένας παίκτης μπορεί να πηδήσει απότομα στην όρθια θέση, χτυπώντας τα χέρια πάνω από το κεφάλι του, φωνάζοντας ποπ. Το παιχνίδι εξελίσσεται σταδιακά και σταματά όταν σκάσουνόλοι οι σπόροι.

Εκδοχές: Ο εμπυχωτής ενημερώνει τους συμμετέχοντες ότι ξέχασε να πάρει το τηγάνι από την εστία και πως το ποπ-κορν άρχισε να καίγεται.

2. ΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΝ ΑΛΛΟΝ, ΣΥΝΑΝΤΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ, ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ

Η ομάδα, στο περιβάλλον της εμπύχωσης, δεν είναι συμβατική συνεργατική ομάδα, γιατί δε δίνει έμφαση στη δημιουργία και αξιολόγηση του έργου των συμμετεχόντων με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αλλά στοχεύει στην αλληλεπίδραση, τη σχέση και την ανάπτυξη των προσώπων με τη διαμεσολαβητική παρουσία του εμπυχωτή, σε ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον. Εστιάζει στην ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία, ενώ προκύπτει από την ανάγκη διερεύνησης μιας κατάστασης που απηχεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Ταυτόχρονα, με τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, βοηθά στη βαθύτερη ανάπτυξη των σχέσεών τους.

Οι μαθητές, σε κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης, ενθαρρύνονται να βιώσουν συλλογικές καταστάσεις για διερεύνηση, κατανόηση, ενσυναίσθηση και αλλαγή, ως μέλη-πρόσωπα μιας αυτοστοχαστικής κοινότητας. Η θέση του άλλου αποτελεί κεντρικό σημείο στην ανάπτυξη συλλογικής ευαισθησίας και διαλογικής αντίληψης. Οι ανταλλαγές ανάμεσα σε προσωπικές κατανοήσεις και προσωπικά συναισθήματα οδηγούν την ομάδα στη βελτίωση και την αλλαγή, ενώ, μέσω των ποικίλων οπτικών, οι ατομικότητες μετατρέπονται σε συλλογικότητες.

Η ψυχοδυναμική αλληλεπίδραση στην ομάδα περνάει από τις παρακάτω φάσεις (Παπαδόπουλος, 2010):

- α. *Φάση Αναγνώρισης*, μέσω κατάλληλων προ-θεατρικών δραστηριοτήτων (ασκήσεων και παιχνιδιών), που ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα, αμβλύνοντας τις συναισθηματικές συστολές και, ταυτόχρονα, ενδυναμώνοντας την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία μεταξύ των μελών.
- β. *Φάση Διερεύνησης*, μέσω σκηνικών δράσεων/καταστάσεων σε θεατρικό ρόλο, για βιωματική επικοινωνία και κατανόηση
- γ. *Φάση Στοχασμού – Αξιολόγησης*, μέσω διαμόρφωσης κατάλληλων μεταγνωστικών περιβαλλόντων για όσα διαδραματίστηκαν, με στόχο τη συγκινησιακή κατανόηση του βιώματος, όσο και την εμπράγματα λογική και κριτική συνειδητοποίησή του, που, συνακόλουθα, οδηγεί σε ανατροφοδότηση, βελτιστοποίηση και αλλαγή.

2.1. Επικοινωνία στην ομάδα: Τα πρόσωπα και η συνύπαρξη: ο εαυτός και ο άλλος

Το θέατρο από τη φύση του αποτελεί συλλογική τέχνη, σύνθετη δημιουργία και εκτέλεση. Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της ένταξής του στην εκπαίδευση είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, που συντελείται μέσα από την ομαδική δράση και δημιουργία. Με τα αναπαραστατικά περιβάλλοντα που δημιουργεί, βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν την ανάγκη της ομαδικής εργασίας και της αρμονικής συνεργασίας για την εκτέλεση συλλογικού έργου. Μαθαίνουν να αποδέχονται τα όρια που θέτει η ομάδα, συνειδητοποιούν την ανάγκη τήρησης των κανόνων, παραχωρούν χώρο στους άλλους, σεβόμενοι τις επιλογές τους. Γι' αυτό, ο εκπαιδευτικός καθιερώνει τον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα στη μαθησιακή διαδικασία.

2.1.1. Παιχνίδια γνωριμίας

Τα παιχνίδια γνωριμίας είναι απαραίτητα, όταν η ομάδα των μαθητών συναντάται για πρώτη φορά (π.χ. έναρξη σχολικού έτους, ανάληψη τάξης από άλλον εκπαιδευτικό). Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός γνωρίζονται μεταξύ τους, τα παιχνίδια γνωριμίας έχουν ιδιαίτερη αξία, αφού μπορούν να προσαρμόζονται στην ηλικία των μαθητών, όσο και στο θέμα της ομάδας.

Αυτά τα παιχνίδια μπορούν να ξεκινούν με την αναφορά του ονόματος κάθε μαθητή από τον ίδιο (κυρίως για μικρές τάξεις,) ή με επιλογή διαφορετικού τρόπου εκφοράς και έκφρασης (χαϊδευτικά, χαμηλόφωνα, δυνατά, θυμωμένα, τραγουδιστά, κ.ά.). Μπορούν, επίσης, να αναφέρουν τις προτιμήσεις τους ή λέξεις- έννοιες σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα τους.



Στις εισαγωγικές δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, καθήμενοι σε μαξιλαράκια στο πάτωμα, μπορούν να βρίσκονται στον *κύκλο της ομάδας*. Κατόπιν, είναι σκόπιμο να ακολουθεί κίνηση των μαθητών, με εναλλαγές στον τρόπο (περπάτημα στο χώρο, ελαφρύ τρέξιμο, περπάτημα στο ένα πόδι κ.λπ.) ή με τη χρήση αντικειμένων (πετώντας ένα μπαλάκι, προσφέροντας ένα μολύβι κ.λπ.). Με την ποικιλία των κινήσεων, οι δράσεις γίνονται πιο ενδιαφέρουσες και, συνάμα, καλλιεργείται ο συντονισμός στην έκφραση ανάμεσα σε κίνηση και λόγο.

Σε μεγαλύτερες τάξεις, οι δραστηριότητες μπορούν να είναι πιο σύνθετες, με την έκφραση απόψεων και επιθυμιών (π.χ. μού αρέσει η μουσική και η θάλασσα...) ή σχετικά με κάποιο θέμα (π.χ. φιλία, περιβάλλον). Μπορεί, επίσης, να γίνεται με έμμεσο τρόπο, μέσω συσχέτισης, με αντικείμενα, ζώα, αισθήσεις και έννοιες (π.χ. αν ήμουν πουλί, θα ήθελα να είμαι..., αν ήμουν ήχος, θα ήθελα να ήμουν..., κ.λπ.). Αυτές ή παρόμοιες ψυχοκινητικές δραστηριότητες, κατόπιν, μπορεί να γίνονται και γραπτώς. Έτσι, σε συμπληρωμένα σημειώματα, που μοιράζονται τυχαία μεταξύ των μαθητών, καθένας μπορεί να φαντάζεται αυτόν που συνέθεσε το κείμενο. Το υλικό που παράγεται κάθε φορά ως κείμενο, οπτικοακουστικό απόσπασμα (μαγνητοφωνημένο ή βιντεοσκοπημένο) ή εικαστική δημιουργία (κολάζ) μπορεί να χρησιμοποιείται συνθετικά με αυτοσχδιασμό, για παρουσίαση του προφίλ της ομάδας ή για περαιτέρω ενασχόλησή της με το συγκριμένο θέμα.

Το παρακάτω συνιστά ένα ενδεικτικό παιχνίδι γνωριμίας.

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 367-369.)

Ψιθυρίζοντας την πληροφορία

Περιγραφή

Οι παίκτες κινούνται ελεύθερα στον χώρο και, καθώς συναντούν κάποιον συμπαίκτη, του ψιθυρίζουν μια πληροφορία για τον εαυτό τους, την οποία ορίζει εκείνη τη στιγμή ο εμπυχωτής. Αυτή μπορεί να είναι κάτι που αγγίζει το συναίσθημα, την εμπειρία, τις συνήθειες στην καθημερινή τους ζωή, όπως:

- το όνομά τους
- ο μήνας γέννησής τους

- το αγαπημένο τους φαγητό
- τρία αγαπημένα φαγητά
- το φαγητό που δεν τους αρέσει
- ο αγαπημένος τους μήνας
- η αγαπημένη τους εποχή
- το αγαπημένο τους χρώμα.

Οι παίκτες λένε κι ακούν τις πληροφορίες με συνοδεία μουσικής, που σταματά όταν ο εμπυχωτής τους καλέσει να τις θυμηθούν. Αφού ακούσουν την πληροφορία των άλλων και πουν τη δική τους για περίπου ένα με ενάμισι λεπτό, ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας, ο εμπυχωτής καλεί κάποιους ή όλους τους παίκτες να θυμηθούν τις πληροφορίες που έδωσαν μερικοί συμπαίκτες.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Κινούμαστε στο χώρο και ακούμε τους άλλους να μας λένε στο αυτί το αγαπημένο τους φαγητό.

Αφού πουν και ακούσουν τις πληροφορίες τους, ο εμπυχωτής ρωτά:

Τι φαγητό αρέσει στον Παντελή;

Όσοι από τους παίκτες άκουσαν τον Παντελή να τους το ψιθυρίζει, προσπαθούν να το θυμηθούν. Στη συνέχεια ρωτάει:

Τι φαγητό αρέσει στη Μαρία;

Αυτό συνεχίζεται και κάπως έτσι μαθαίνει η ομάδα κάτι από τον καθένα. Μετά από λίγο, ο εμπυχωτής μπορεί να ρωτήσει:

Τώρα λέμε το φαγητό που δεν μας αρέσει...

Και το παιχνίδι συνεχίζεται...

Εκδοχές

- Αυτό που θα πουν μπορεί αντί για τον εμπυχωτή να το προτείνουν οι παίκτες.
- Το παιχνίδι μπορεί να γίνει και χωρίς μουσικό ερέθισμα.
- Σε άλλη εκδοχή, αυτό που θα πρέπει να θυμηθούν οι παίκτες που θα ερωτηθούν δεν είναι μια λεκτική πληροφορία (π.χ. το όνομα), αλλά μια κινητική πληροφορία, που σχετίζεται με την έκφραση του προσώπου των άλλων, μια κίνησή τους κλπ. (π.χ. ο παίκτης που θα ερωτηθεί πρέπει να θυμηθεί και να δείξει την έκφραση του προσώπου ή τον τρόπο που του έδωσε το χέρι και τον χαιρέτησε ο α', ο β', ο γ' συμπαίκτης του κλπ.).
- Οι πληροφορίες που θα δοθούν από τον καθένα και κατόπιν θα ζητηθούν από τον εμπυχωτή μπορεί να είναι περισσότερες από μία, ώστε το παιχνίδι να γίνεται σύνθετο και πιο διασκεδαστικό.

2.1.2. Παιχνίδια αισθητηριακής επαφής

Στα παιχνίδια επαφής ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις αισθήσεις των μαθητών (επαφή με το βλέμμα, την αφή, την όσφρηση). Η επαφή με τον παρτενέρ και την ομάδα συνοδεύει τις δράσεις, σε σωματικό, και συναισθηματικό επίπεδο, με στόχο την επικοινωνία.

Προτείνονται παιχνίδια με τα αισθητήρια (π.χ. με τα μάτια κλειστά και ταυτόχρονο βάδισμα, με τα μάτια να παρατηρούν προσεκτικά σε ακινησία, με ευαίσθητη την όσφρηση οσμών, με την ακρόαση ήχων, με την αφή αντικειμένων και με τη γεύση καρπών και σε όλες τις παραπάνω συνθήκες με τα μάτια κλειστά). Ακόμα προτείνονται παραδοσιακά παιχνίδια (π.χ. «τυφλόμυγα»). Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες καλλιεργούν στους μαθητές την παρατηρητικότητα και τη συγκινησιακή σχέση με τον γύρω κόσμο. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές, καθώς έχουν λιγότερες αναστολές να αφουγκράζονται με τα αισθητήριά τους, χωρίς να βιώνουν την έκθεση στον δημόσιο χώρο.



Στους μεγαλύτερους μαθητές η επαφή με τον κόσμο μέσω επίγνωσης της λειτουργίας των αισθητηρίων μπορεί να έχει εσωτερικό βάθος (π.χ. ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια, να σταθούν απέναντι και να κοιτάζονται για αρκετή ώρα στα μάτια, προσπαθώντας να μεταδώσουν ένα μήνυμα ο ένας στον άλλο).

Ένα παιχνίδι που στοχεύει στην αισθητηριακή επαφή μέσω του υγρού στοιχείου, με τη συμβολή της μουσικής και –αν είναι εφικτό– του φωτισμού, είναι το ακόλουθο:

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 438-440.)

Σαν σταγόνες νερού

Περιγραφή

Α΄ ΦΑΣΗ

Κατάλληλη μουσική και φωτισμός που δημιουργούν αίσθημα υδάτινης ροής γεμίζουν τον χώρο, που εντωμεταξύ έχει βραχεί από τον εμψυχωτή. Στην υγρή αυτή ατμόσφαιρα, οι παίκτες κινούνται σαν σταγόνες νερού. Κοιτάζουν σε διάφορες κατευθύνσεις κι αφουγκράζονται τα σημεία απ' όπου έρχεται ο ήχος και τον αφήνουν να τους πλημμυρίσει. Κατόπιν, κοιτάζουν τα πρόσωπα των άλλων, προσπαθώντας να αφουγκραστούν τον παλμό κάποιου σημείου στο σώμα τους.

Β΄ ΦΑΣΗ

Βρίσκουν ένα στεγνό σημείο στο πάτωμα και ξαπλώνουν, έχοντας χαλαρό το σώμα, με τις παλάμες να κοιτούν προς τα πάνω. Ο εμψυχωτής περνάει και ρίχνει σταγόνες νερού στις παλάμες κάθε παίκτη. Όταν καθένας αισθάνεται ότι πέφτει μια σταγόνα, σηκώνει την παλάμη του, περιμένοντας να γεμίσει από νερό. Όταν νιώσει πως κάποιο μέλος του σώματός του έχει την ανάγκη της δροσιάς, τότε αγγίζει με την υγρή παλάμη του το συγκεκριμένο σημείο. Το ίδιο κάνει και με την άλλη παλάμη. Κατόπιν, ο εμψυχωτής ρίχνει νερό σε άλλο σημείο στο σώμα των παικτών. Κάθε φορά που αυτό δέχεται το νερό, αντιδρά αρχικά με μια ανεπαίσθητη κίνηση και στη συνέχεια ολοένα και περισσότερο με δυναμικές κινήσεις.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Ο φωτισμός, από χαμηλός που ήταν μέχρι τώρα, αλλάζει και μια φωτεινή περιοχή δημιουργείται από ένα κανονάκι, προβολέα, φακό κλπ. Σιγά-σιγά, καθένας στον

ρυθμό της μουσικής, όταν νιώσει έτοιμος, σηκώνεται από το πάτωμα και πηγαίνει στη σκοτεινή πλευρά του χώρου, κρατώντας την υγρή αίσθηση. Αφού έρθουν όλοι οι παίκτες, καθένας κατευθύνεται προς τη φωτεινή περιοχή και αναφωνώντας μια λέξη ή φράση ορμάει και πέφτει στο πάτωμα. Σταδιακά, μεταμορφώνεται και παγώνει σαν σταλαγμίτης στο χρόνο.

Εμψύχωση

Ο εμψυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Α΄ ΦΑΣΗ

Κινούμαστε σαν σταγόνες νερού, παίρνοντας κάτι από την αίσθηση του χώρου... (παύση)

Κοιτάζουμε τον χώρο... (παύση) Αφουγκραζόμαστε τον ήχο ... (παύση)

Κοιτάζουμε και αφουγκραζόμαστε και τους άλλους... (παύση)

Β΄ ΦΑΣΗ

Ξαπλώνουμε στο πάτωμα, με το σώμα μας χαλαρό και τις παλάμες μας να κοιτάζουν επάνω. Τις νιώθουμε να υγραίνονται και τις υψώνουμε να γεμίσουν από νερό... (παύση)

Δροσίζουμε όποιο σημείο στο σώμα μας το ζητήσει... (παύση)

Όταν νιώσουμε κάποιο σημείο στο σώμα μας να υγραίνεται, αντιδρούμε με κίνηση... (παύση) Ανεπαίσθητα... (παύση) Δυναμικά... (παύση)

Γ΄ ΦΑΣΗ

Σηκωνόμαστε και μπαίνουμε στη σκοτεινή πλευρά του χώρου... (παύση)

Ορμούμε και πέφτουμε μέσα στο κρυστάλλινο φως, αναφωνώντας μια λέξη... (παύση)

Και παγώνουμε σαν σταλαγμίτες... (παύση)

Τα παγωμένα σώματα των σταλαγμιτών σιωπούν περιμένοντας να γεννηθούν μέσα στον βαθύ χρόνο... (παύση)

Εκδοχές

- Στην α΄ φάση, οι παίκτες μπορεί αρχικά να κινούνται με κλειστά μάτια, σύμφωνα με το ρυθμό της μουσικής και της αίσθησης που δημιουργεί η υγρασία του χώρου. Στη συνέχεια, να κινούνται με κλειστά μάτια, με βάση τις σκέψεις που έκαναν ακούγοντας τη μουσική.

2.1.3. Παιχνίδια εμπιστοσύνης

Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές είναι καθοριστική για την ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας, που συμβάλλει στην απελευθέρωση από αρνητικά συναισθήματα και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για συνεργασία και ομαδική δημιουργία. Τα παιχνίδια αυτά αναπτύσσουν την αναγκαία *σύμπνοια* για τη λειτουργία της ομάδας. Για τα μικρότερα παιδιά προσφέρονται παιχνίδια, όπως: «οδηγώ τον τυφλό» και «ο κυνηγός».

Για μεγαλύτερους μαθητές, με την εποπτεία του εκπαιδευτικού, προτείνεται

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 523-524.)

Το εκκρεμές της ομάδας

Περιγραφή

Α΄ ΦΑΣΗ

Οι παίκτες δημιουργούν μικρές ομάδες των πέντε. Καθεμιά φτιάχνει έναν μικρό κύκλο με έναν παίκτη στο κέντρο του. Αυτός έχει σταθερά τα πόδια στο πάτωμα, χαλαρό το σώμα, συγκεντρωμένη την προσοχή του στην κατάσταση και για ένα περίπου λεπτό της ώρας με κλειστά μάτια και σιωπηλός αφήνεται με εμπιστοσύνη στους υπόλοιπους τέσσερις να τον σπρώχνουν, ρίχνοντάς τον ο ένας στον άλλο.

Ο παίκτης *εκκρεμές* έχει την ευκαιρία να νιώσει το σώμα του παραδομένο στην έγνοια των συμπαίκτών του να πιέζεται μαλακά, να κινείται και να λυγίζει σαν λαστιχένιο εκκρεμές με σταθερή βάση. Οι άλλοι έχουν στα χέρια τους τον άνθρωπό τους για να τον κάνουν να αισθανθεί την ασφάλεια και τη χαρά του παιχνιδιού που οι ίδιοι δημιουργούν.

Β΄ ΦΑΣΗ

Κατόπιν ο παίκτης *εκκρεμές*, ενώ ρίχνεται από τον έναν στον άλλο, εκφράζει φωναχτά με ήχο, φωνή ή και λόγο αυτό που νιώθει εκείνη τη στιγμή. Όταν αισθανθεί ότι μπορεί να παραδοθεί εντελώς, πέφτει σε έναν από τους παίκτες γύρω του, λέγοντας τη φράση «*πάρε με*». Ο άλλος παίρνει τον παίκτη *εκκρεμές* που πέφτει ανάσκελα ή μπρούμυτα στην αγκαλιά του και –με τη βοήθεια και των άλλων περιφερειακών παικτών– τον σέρνει και τον εναποθέτει σε ύπτια θέση στο πάτωμα. Όταν ολοκληρωθεί η β΄ φάση, τη θέση του *εκκρεμούς* παίρνουν διαδοχικά όλοι οι άλλοι ή μόνον όσοι θελήσουν.

Εμπύκωση

Ο εμπυκωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Α΄ ΦΑΣΗ

Φτιάχνουμε έναν κύκλο για να δεχτούμε στο κέντρο του έναν από εμάς. Το εκκρεμές μας. Το κινούμε ανάμεσα στα χέρια μας με φροντίδα αγαπητική για ασφάλεια και παιχνίδι...

Β΄ ΦΑΣΗ

Το εκκρεμές βγάζει τον ήχο του...

Κι όταν νιώσει να έχουν πάψει οι αντιστάσεις, σαν έτοιμος από καιρό αναφωνεί «πάρε με»!

Εκδοχές

- Καθένας από τους άλλους παίκτες, ενώ σπρώχνει το *εκκρεμές*, μπορεί να εκφράζει με φωνή ή με λόγο τη διάθεση της στιγμής.
- Σε άλλη εκδοχή, ο εμπυκωτής μπορεί να ζητήσει από τον παίκτη *εκκρεμές* να σκεφτεί τον εαυτό του σαν κάτι συγκεκριμένο (π.χ. σαν μπάλα, σάκο του μποξ, σανίδι κλπ). Ακόμη, ο ίδιος ο παίκτης μπορεί να σκεφτεί σαν τι νιώθει.

2.1.4. Παιχνίδια συνεργασίας

Η εμπιστοσύνη αποτελεί πρώτιστη συνθήκη για την αρμονική συνύπαρξη και λειτουργική συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και από αυτή την άποψη συμβάλλει τα μέγιστα στην θεατρική εμφύχωση. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός επιμένει σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις, προκειμένου να δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα, που θα συμβάλει στη μετέπειτα ενδυνάμωση της ομάδας και θα της επιτρέψει να αναλαμβάνει πιο σύνθετες δραστηριότητες.

Σχηματισμός ομάδων

Το πλήθος των μαθητών σε κάθε ομάδα ποικίλλει ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις συνακόλουθες απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Άλλοτε χρειάζεται να σχηματίζονται ζευγάρια, τριάδες, κ.ο.κ., και άλλοτε όλη η τάξη να λειτουργεί σε ολομέλεια. Η δημιουργία υποομάδων μπορεί να γίνεται με βάση την προτίμηση των μαθητών, τα κριτήρια επιλογής του εκπαιδευτικού ή ακόμα με τυχαίο τρόπο. Για τον τυχαίο χωρισμό είναι σκόπιμο οι δραστηριότητες επιλογής να έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, ώστε οι μαθητές να γίνονται ευκολότερα αποδεκτοί στις υποομάδες.

Ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια

Στα παιχνίδια αυτά επιδιώκεται η αρμονική λειτουργία και η δημιουργική συνεργασία των μαθητών. Στόχος είναι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις της ομάδας τους, να συνεργάζονται, να αλληλοβοηθούνται, να δημιουργούν με τρόπο ευχάριστο και εποικοδομητικό. Ο εκπαιδευτικός τούς καθοδηγεί, συμμετέχοντας διακριτικά στις δράσεις της ομάδας ή των υποομάδων, υπενθυμίζοντας τους κανόνες. Ενθαρρύνει και διευκολύνει κάθε συλλογική πρωτοβουλία και συμβάλλει στη λύση πιθανών προβλημάτων. Αρχικά, η συνεργασία γίνεται σε ζευγάρια (με παρτενέρ), με παράλληλη κίνηση όλων των ζευγαριών και προοδευτικά κάθε ένα παρουσιάζει τη δράση του στους υπόλοιπους, που συμμετέχουν ως ενεργοί θεατές. Αργότερα, οι δράσεις αναπτύσσονται σε μεγαλύτερες ομάδες (υποομάδες) ή στην ολομέλεια. Τα περισσότερα από τα παιχνίδια γνωριμίας, επαφής, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Με την ακόλουθη εφαρμογή ενισχύεται η συνεργασία (Kevin, 2006: μνημ. Τσιάρας, 2016).

Ομαδικό ζωγραφικό πορτραίτο

Πρόκειται για φυσικό παιχνίδι συνένωσης των μελών μιας ομάδας. Οι συμμετέχοντες διασκορπίζονται στον άδειο χώρο, ενώ χωρίς προειδοποίηση, ο εμπυχωτής αναφωνεί το όνομα ενός παίκτη, ο οποίος με ένα άλμα, παίρνει μια ακίνητη σωματική στάση. Οι άλλοι παρακολουθούν προσεκτικά τη θεατρική στάση του συμπαίκτη τους και στη συνέχεια παίρνουν θέση, με τα σώματά τους, εμπνεόμενοι από αυτό που δείχνει η σωματική του στάση. Το τελικό αποτέλεσμα είναι ένα ομαδικό ζωγραφικό πορτρέτο.

2.2. Λεκτική και μη λεκτική έκφραση και επικοινωνία

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της *Θεατρικής Αγωγής* είναι η καλλιέργεια των εκφραστικών μέσων του μαθητή, προκειμένου να μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του σώματος, καθώς και τα λεκτική έκφραση, για να επικοινωνεί με τους άλλους. Η θεατρική εμπύχωση και οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα και τα κανάλια επικοινωνίας, λεκτικά και μη λεκτικά, για να εκφράζουν με ποικίλους τρόπους εμπειρίες, σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα.

Μη λεκτική επικοινωνία

Η σωματική κίνηση των μαθητών στο περιβάλλον της θεατρικής εμπύχωσης συνιστά μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας, συνδεδεμένη με την ψυχολογική και ψυχοκοινωνική τους κατάσταση. Από αυτήν την άποψη, η κίνηση είναι αποτέλεσμα συναισθηματικής και διανοητικής έντασης, που μεταφέρει σημαντικά μηνύματα και πληροφορίες για την προσωπικότητα των μαθητών και, επομένως, δεν πρέπει να δίνεται έμφαση στην αρτιότητά της, αλλά στην αποτελεσματικότητά της επικοινωνίας, με κριτήριο την αυθεντικότητα της σωματικής δράσης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί την ακρίβεια της κίνησης, αλλά ενθαρρύνει την πηγαία ανταπόκρισή της.

Το σώμα γίνεται το μέσο για αποκάλυψη του εσωτερικού κόσμου του μαθητή. Με τις αλλαγές του μετασχηματίζει τα νοήματα που εκφράζει (Barret,1985). Από την άλλη πλευρά, ο φωνούμενος λόγος συχνά αυθόρμητα εκφρασμένος –και όχι σε απόλυτη αντιστοιχία με ό,τι δηλώνει– μεταφέρει κάποιες πληθωρικές ή και πλαστές πληροφορίες, συρρικνώνοντας τη σωματική και συναισθηματική δυναμική της συνολικής έκφρασης και αναπαράστασης. Η αυθεντικότητα και γνησιότητα της σωματικής δράσης στην πρωτόλειά της εκδοχή, ως αυθόρμητη απάντηση στο ερέθισμα, αποδυναμώνεται από τη χρήση του λόγου, όταν αυτός πρέπει *υποχρεωτικά* να ενισχύσει το αποτέλεσμα. Η φλυαρία ενός επιτηδευμένου και φτωχού λόγου δε χρειάζεται να επιδιώκεται από τον εμπυχωτή, καθώς το σώμα με την αμεσότητα, την ένταση και τον εσωτερικό του ρυθμό εκπέμπει ορατά και ξεκάθαρα σήματα. Η ενεργοποίηση του αναπαραστατικού μηχανισμού του σώματος κι η συνειδητοποίηση της δύναμής του αποτελούν στόχους του εμπυχωτή, γιατί *«όσο πιο ευαισθητοποιημένη είναι η αίσθηση των αισθήσεων τους»*, τόσο πιο δυναμική είναι η εκφραστικότητά τους και η συμβολική και αναπαραστατική λειτουργία των εννοιών.

Τα παιδιά με το σώμα τους μπορούν να εκφράζουν τη δυναμική τους με ποικιλία κινήσεων, προκειμένου να μεταδώσουν μηνύματα και να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Η στάση- ακινησία και οι κινήσεις του σώματος, η απόσταση από τον άλλο, οι χειρονομίες, τα νεύματα, οι χαριετισμοί, οι εκφράσεις του προσώπου, η διάθεση, η επαφή μέσω βλέμματος αποτελούν συνθήκες σωματικής έκφρασης και μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός περιγράφει στους μαθητές μια συνθήκη (π.χ. βλέπουμε από μακριά ένα φίλο μας μπρος στο παράθυρο ενός λεωφορείου και προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε μαζί του χωρίς ομιλία ή στεκόμαστε σε μια εκδήλωση που δεν ξέρουμε κανένα) και τους παρακινεί να την παρουσιάσουν με αποκλειστική χρήση των εκφραστικών δυνατοτήτων του σώματός τους. Επιπλέον, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να παραστήσουν διάφορα θέματα, με παντομίμα ή μιμική.

Ένα τέτοιο παιχνίδι, που δεν αξιοποιεί απλά τη μιμητική διάθεση των μαθητών, αλλά τούς παροτρύνει να εκφραστούν μέσω οπτικής των άλλων ή διαχέοντας στους άλλους τη δική τους οπτική, είναι το παρακάτω:

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σσ. 383-384.)

Κάνε ό,τι κάνω

Περιγραφή

Όλη η ομάδα βρίσκεται σε μια σειρά όπως σ' ένα τρενάκι. Στο χώρο ακούγεται μουσική, που δημιουργεί διάθεση παιχνιδιού. Με το σύνθημα του εμψυχωτή, ο πρώτος παίκτης –η μηχανή του τρένου– επιλέγει και προχωράει μ' έναν τρόπο (αργά, γρήγορα, πηδηχτά, με κουτσό το ένα πόδι, με κοφτές και σπαστές κινήσεις κλπ.) και, ταυτόχρονα, μ' έναν συνδυασμό από παντομιμικές κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου, αναπαριστά πως κάτι κάνει (τινάζει τα χέρια προς τα πάνω και χαμογελά, δείχνει κατσούφης κουνώντας το κεφάλι δυο φορές δεξιά και δυο αριστερά κλπ.). Ό,τι κάνει ο πρώτος, το κάνουν και οι άλλοι. Μετά από μισό ως ένα λεπτό, δίνει τη θέση του στον επόμενο, ενώ ο ίδιος πηγαίνει σαν τελευταίο βαγόνι στο τρενάκι. Ο επόμενος, που τώρα είναι η μηχανή, αλλάζει το ρυθμό και τις κινήσεις, δίνοντας το προσωπικό του στίγμα σε ό,τι εκείνη τη στιγμή θέλει να κάνει, κάτι που κάνουν κι οι άλλοι.

Καθένας μπορεί να κάνει κάτι στο παιχνίδι, που πιθανόν δυσκολέψει κινητικά ή εκφραστικά τους συμπαίκτης, αλλά που θα προκαλέσει παιγνιώδη ατμόσφαιρα. Άλλωστε, στόχος του παιχνιδιού δεν είναι η πιστή αναπαράσταση αυτού που κάνει κάποιος από πλευρά μιμικής, αλλά η αποδοχή και η ενεργητική συμμετοχή με όλη τη σωματική, συναισθηματική και ψυχοκινητική έκφραση στην οπτική γωνία του άλλου.

Εμψύχωση

Ο εμψυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Είμαστε ένα τρένο με μηχανή και βαγόνια. Ένα περίεργο τρένο με ατμομηχανή που καίει κάρβουνο και κινείται με έναν τρόπο αλλιώςτικο, ένα ιντεροίτι που με το ρεύμα κινείται τρελά στις ράγες. Λοιπόν, ό,τι κάνει και η μηχανή κάνουν και τα βαγόνια....

Εκδοχές

- Το παιχνίδι μπορεί να γίνει με την ομάδα να κάθεται ή να είναι όρθια στον κύκλο ή σ' ένα ημικύκλιο. Με την κατάλληλη μουσική, αρχίζει ο εμψυχωτής να κάνει κάτι και κατόπιν συνεχίζει ο διπλανός παίκτης και ακολουθεί ο επόμενος, κοκ.
- Στην παραπάνω εκδοχή, ο παίκτης, όταν έρθει η σειρά του, μπορεί να έρχεται στο κέντρο του κύκλου και λέγοντας τη λέξη να ζητά από την ομάδα να κινηθεί ή να μεταμορφωθεί σε ό,τι θα ζητήσει ο ίδιος. Έτσι, τους μεταμορφώνει σε ζώα, αντικείμενα κλπ. Επίσης, μπορεί να κάνει το ίδιο, χωρίς ωστόσο να τους το ανακοινώνει με λόγια, αλλά δείχνοντάς τους το με παντομίμα.

- Στο παιχνίδι, μπορεί οι παίκτες να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους με ή χωρίς μουσικό ερέθισμα.

Επισημαίνουμε ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, στόχος δεν είναι η ακρίβεια με την αντιγραφή ή τη μίμηση διαφόρων αντικειμένων ή κινήσεων, αλλά η ανακάλυψη της αίσθησης που προκαλείται στα σώματα των παικτών, αφού η ενεργοποίηση και η εκγύμναση της φαντασίας είναι πιο σημαντική από την εκγύμναση των μυών.

Προς αυτή την κατεύθυνση ενδιαφέρον παρουσιάζει η σωματοποίηση των φυσικών στοιχείων (γη, νερό, φωτιά, αέρας). Αυτά τα στοιχεία με τους τρόπους εμφάνισής τους στη φύση (π.χ. για το νερό: ρυάκι, ποτάμι, χείμαρρος), με τις καταστάσεις που προκαλούν αυτόνομα ή συνδυαστικά (πυρκαγιά, σεισμός, τρικυμία κ.λπ.) αλλά και ως προς τις αλληλεπιδράσεις τους (το νερό σβήνει τη φωτιά ενώ ο αέρας την αναζωπυρώνει κ.λπ.), δίνουν πλείστες εκδοχές αξιοποίησης.

Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία, βασισμένη στη χρήση του γλωσσικού κώδικα, συντελείται με την ομιλία και την ακρόαση (Paradopoulos, 2018). Στο εργαστήριο της θεατρικής εμπύχωσης, η γλωσσική εμπειρία του μαθητή μπορεί να καλλιεργείται σε περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης και σεβασμού στις απόψεις κάθε μαθητή (Παπαδόπουλος, 2007).

Για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, προσφέρονται κατάλληλες θεατρικές τεχνικές και, ειδικότερα, οι λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί. Πρόκειται για λεκτικά παιχνίδια που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ετοιμότητας, του αυθορμητισμού και της ευχέρειας των μαθητών για παραγωγή προφορικού λόγου. Για τα μικρότερα παιδιά, οι λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί ξεκινούν με λέξεις και στη συνέχεια εμπλουτίζονται με φράσεις, οι οποίες μπορούν να οδηγούν στη δημιουργία μιας ιστορίας.

Ειδικότερα οι μαθητές μπορεί:

- να απαντούν άμεσα σε κάποια ερώτηση.
- να αντιδρούν αυτόματα ακούγοντας μια λέξη με μια άλλη.
- να επιλύσουν ένα θέμα στη συζήτηση ως ειδικοί.
- να αξιοποιούν είδη γραπτών κειμένων μεταφέροντάς τα στον προφορικό λόγο.

Επίσης:

- Κάποιος ξεκινά με μια φράση και τη συνεχίζει ο επόμενος ή κάποιος γράφει μια φράση και συνεχίζει ο επόμενος με μια άλλη (εναλλακτικά μπορεί να εξελίσσεται η άσκηση από κοινού στην ομάδα ή σε ζευγάρια).
- Τα μέλη της ομάδας επιλέγουν λέξεις με βάση κριτήρια (π.χ. που φανερώνουν συναίσθημα, χαρακτήρα, κατάσταση, κ.ά.) και με αυτές φτιάχνουν προτάσεις.
- Τα μέλη της ομάδας επινοούν παιχνίδια που μπορεί να στοχεύουν στη διαφορετική ερμηνεία ακρωνύμιων, στην εύρεση λέξεων μέσω προσέγγισης του νοήματος, κ.ά..

Η αναζήτηση και η εύρεση κρυμμένων λέξεων είναι μια ξεχωριστή κατηγορία λεκτικών παιχνιδιών, όπως το παρακάτω παράδειγμα:

(Πηγή: Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, 2010, σ. 533.)

Μάντεψε τη λέξη

Περιγραφή

Οι παίκτες κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Ο εμπυχωτής τούς ζητά να δημιουργήσουν ομάδες, χωρίς απαραίτητα να είναι ισάριθμες. Με το κατάλληλο σήμα του εμπυχωτή, κάθε ομάδα βρίσκει μια λέξη με τόσα γράμματα όσα και τα μέλη της.

Πρώτη αρχίζει η μεγαλύτερη ομάδα να κινείται ανάμεσα στις άλλες, που παραμένουν ακίνητες. Κάθε παίκτης της προφέρει ανακατεμένα ένα γράμμα της λέξης, ενώ οι παίκτες των άλλων ομάδων, που παρακολουθούν, προσπαθούν να μαντέψουν τη λέξη. Μόλις οι άλλοι βρουν τη λέξη, η ομάδα στην οποία ανήκει την αναπαριστά με το σώμα της. Κατόπιν, οι παίκτες της ομάδας που βρήκε τη λέξη της προηγούμενης, συνεχίζουν λέγοντας τα γράμματα της δικής τους λέξης.

Εμπύχωση

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Κινούμαστε στον χώρο και αισθανόμαστε ότι κάτι μας ενώνει με τους γύρω μας. Ενωνόμαστε και φτιάχνουμε τη μικρή μας ομάδα... Βρίσκουμε τη λέξη μας. Προφέρουμε το γράμμα μας κι αφήνουμε τους φίλους μας να μαντέψουν τη λέξη μας...

Εκδοχές

- Αντί κάθε παίκτης να λέει το γράμμα της λέξης, μπορεί να το δείχνει με τη σωματική του έκφραση και να το αναπαριστά με παντομίμα.

Μπορούν ακόμα να παίξουν το παιχνίδι του «σπασμένου τηλεφώνου», δημιουργώντας προφορικά μικρά αυτοσχέδια κείμενα. Σε μεγαλύτερες τάξεις (Γ' -Δ'), για την παραγωγή προφορικού λόγου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιεί συνθετότερους λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς (π.χ. οι μαθητές αναπαριστούν τους εκφωνητές δελτίου ειδήσεων, όπου καθένας παρουσιάζει μια θεματική ενότητα, όπως τοπικά νέα, πολιτιστικά, καιρός, αθλητικά, κ.λπ.). Η λεκτική τους επικοινωνία, όταν υπάρξει, αποτυπώνεται σε έναν αυθεντικό και διερευνητικό λόγο, που εκφράζει την προσωπική αλήθεια των συναισθημάτων και των απόψεων. Λόγο, άλλες φορές, απορηματικό και διαλογικό, που μπορεί να απευθύνεται στους άλλους αλλά και στον ίδιο τον εαυτό (εσωτερικός μονόλογος).

Υπάρχουν θεατρικές τεχνικές που προσφέρονται κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις, όπως η τεχνική *Συνέντευξη* (π.χ. ένας μαθητής στο ρόλο του δημοσιογράφου και ο άλλος στον ρόλο του ειδικού- επαγγελματία για κάποιο θέμα). Ο ρεπόρτερ προσπαθεί να εκμαιεύσει απαντήσεις σχετικά με τη ζωή του ή με κάποιο θέμα-γεγονός. Με ανάλογο τρόπο γίνεται και η 'ανάκριση', με τον ένα μαθητή (ανακρινόμενο) να είναι υπεύθυνος για κάποιο γεγονός και τον άλλο (ανακριτή) να κατέχει κάποια θέση εξουσίας.

Η παρακάτω εφαρμογή (Γκόβας, 2003) δανείζεται ρόλους από τα μέσα ενημέρωσης, οικείους στους μαθητές, με στόχο να τους εξασκήσει στα διαφορετικά είδη προφορικού και γραπτού λόγου, συνδέοντάς τα με τις αντίστοιχες πράξεις, ώστε να

αναδειχθεί η κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Ο γλωσσικός κώδικας δε χρησιμοποιείται ως απλό σύστημα σύνταξης κειμένων, αλλά ως κοινωνική διαδικασία, πρακτική και μέσο έκφρασης αξιών, που συνιστούν ζητούμενα του κοινωνικού γραμματισμού. Ταυτόχρονα, αναπτύσσει τη δυνατότητα κριτικής διερεύνησης των κειμένων (κριτικός γραμματισμός).

Ημέρες τηλεόρασης και ραδιοφώνου

1. Οι ειδήσεις: Η ομάδα παρουσιάζει μια σκηνή στην τηλεόραση σε μορφή ειδήσεων. Όσοι παίρνουν μέρος πρέπει να γνωρίζουν την ταυτότητα του ρόλου τους και οι πιθανές συνεντεύξεις στα τηλεοπτικά παράθυρα να στηρίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία. Αρχικά, ο εμπυχωτής εξηγεί τις διαφορές στα είδη λόγου που αναπτύσσονται στις ποικίλες εκπομπές των μέσων ενημέρωσης (ανακοινώσεις, σχολιασμοί, μιλώντας στην κάμερα, διάλογος σε παράθυρα, κ.ά.), από παρουσιαστές με ευρύ φάσμα διαθέσεων (επιθετικοί, σεμνοί, με εκφράσεις κλισέ, ουδέτεροι, στρατευμένοι κ.ά.). Ο εμπυχωτής μπορεί να χρησιμοποιήσει σκηνές από έργα, π.χ «ανακοίνωση εξαφάνισης του ...» ή «αναγγελία θανάτου του» ή «έκρηξη των εχθροπραξιών στην» κ.λπ.. Μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιήσει μικρά αποσπάσματα από ρεπορτάζ εφημερίδων.
2. Το πρόγραμμα ενός ραδιοφωνικού σταθμού: Τα μέλη της ομάδας κάθονται το ένα δίπλα στο άλλο και ο εμπυχωτής ζητάει να φανταστούν ότι παρουσιάζουν το πρόγραμμα ενός ραδιοφωνικού σταθμού (διαφορετικό για τον καθένα), π.χ. ο Α΄ παρουσιάζει ειδήσεις, ο Β΄ παίζει τραγούδια, ο Γ΄ συντονίζει μια συζήτηση για τα ναρκωτικά, ο Δ΄ παίρνει συνέντευξη από κάποιον, κ.λπ.. Καθένας, στο μυαλό του σιωπηλά, αρχίζει να παίζει το πρόγραμμα του, το οποίο εξωτερικεύεται μόνον όταν το δάχτυλο του εμπυχωτή, σαν βελόνα ραδιοφώνου, δείξει κάποιον. Όταν η βελόνα περάσει σε άλλον σταθμό, οι υπόλοιποι συνεχίζουν να εκπέμπουν σιωπηλά. Όταν βέβαια η βελόνα ξαναγυρίσει σε κάποιον προηγούμενο σταθμό, ακούμε τη συνέχεια του προγράμματος.
3. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με έναν τηλεοπτικό σταθμό (βλ. παραπάνω): την ώρα των ειδήσεων, ανταποκριτές από διάφορα μέρη του κόσμου παρουσιάζουν το ίδιο θέμα υπό τον συντονισμό του κεντρικού παρουσιαστή. Το θέμα μπορεί να έχει προαποφασιστεί. Εκτιμάται πως η λήψη θα έχει προβλήματα και θα χρειάζεται να περνούν πολύ σύντομα από το ένα παράθυρο στο άλλο.
4. Το ίδιο γίνεται και με παράλληλα τηλεφωνήματα (βλ. παραπάνω): ο εμπυχωτής μπορεί να έχει ετοιμάσει τα θέματα και έπειτα φροντίζει να περνά γρήγορα από τον έναν στον άλλο. Αυτό μπορεί να δοκιμαστεί και ατομικά, π.χ. ένας υπάλληλος γραφείου μιλάει ταυτόχρονα σε έναν πελάτη και σε δύο τηλεφωνικές γραμμές ή ένας παρουσιαστής δέχεται πολλά τηλεφωνήματα από ακροατές και πρέπει να απαντήσει γρήγορα σε αναπάντητες ερωτήσεις.

Στο μάθημα της *Θεατρικής Αγωγής* δίνεται έμφαση στην Αγωγή του Λόγου για την καλλιέργεια και των *παραγλωσσικών στοιχείων της ομιλίας*, όπως του επιτονισμού, της προφοράς, της χροιάς, της έντασης και του ύψους της φωνής, των παύσεων, κ.λπ. Για να μπορέσει ο μαθητής να χρησιμοποιήσει κατάλληλα τον λόγο του, πρέπει να

ορίζεται κάθε φορά η επικοινωνιακή περίσταση, ώστε να είναι γνωστός ο αποδέκτης και ο σκοπός της επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία της γλώσσας, ως μέσου επικοινωνίας, και ντύνουν ανάλογα το λόγο και την ομιλία τους.

Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (και στο Νηπιαγωγείο), ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την άσκηση που είχε χρησιμοποιήσει στα παιχνίδια γνωριμίας, όπου οι μαθητές λένε κάποιες λέξεις ή μικρές φράσεις, όπως το όνομά τους ή χαιρετισμούς, επιθυμίες, κλπ., με όσο το δυνατό περισσότερους τρόπους, ορίζοντας κάθε φορά συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση, π.χ. συστήνονται, αλλάζοντας κάθε φορά διάθεση. Σταδιακά (και σε μεγαλύτερους μαθητές), καλούνται να διαμορφώσουν το περιεχόμενο του λόγου τους, προσαρμόζοντάς τον σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ. χαιρετούν γνωστά ή άγνωστα πρόσωπα διαφόρων ηλικιών και επαγγελμάτων ή εκφράζουν μια επιθυμία τους στους γονείς τους, σε ένα φίλο τους ή στον δήμαρχο της πόλης).

Συμπληρωματικά προς τις ενδεικτικές δραστηριότητες του Π.Σ., με στόχο την επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στα παραγλωσσικά στοιχεία της ομιλίας, κατάλληλη δραστηριότητα είναι η *ακαταλαβίστικη γλώσσα* (αλαμπουρνέζικα). Σε αυτήν δίνεται η δραματική συνθήκη στους μαθητές (ανά ζεύγη), που καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να γίνουν κατανοητοί, χρησιμοποιώντας φανταστικές και ανύπαρκτες λέξεις (π.χ. μπλα, μπλα, μπλα, για να ζητήσουν οδηγίες για τον τρόπο που θα μετακινηθούν σε ένα μέρος). Η δραστηριότητα αυτή *απενεργοποιεί* τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας και αναγκάζει τους μαθητές να αξιοποιούν τις εκφραστικές δυνατότητες της προφορικότητας του λόγου, δίνοντας έμφαση στη χροιά, τον ρυθμό την ένταση, τον επιτονισμό.

Ακολουθεί εφαρμογή απενεργοποίησης του γλωσσικού κώδικα, χωρίς αποδυνάμωση του συναίσθηματος αλλά, αντίθετα, ενίσχυσής του (Wolf, 2005: μνημ. Τσιάρας, 2016).

Συναισθηματικός καθρέφτης

Οι παίκτες χωρίζονται σε ζευγάρια, ευρισκόμενοι ο ένας απέναντι από τον άλλο. Ένας ξεκινά να μιλάει ακαταλαβίστικα, με συγκεκριμένο συναίσθημα (θυμωμένος, ευτυχισμένος, ερωτευμένος, απογοητευμένος, ενθουσιασμένος). Ο άλλος αντιγράφει αμέσως το συναίσθημα του πρώτου παίκτη και τού μιλά με δικά του ακαταλαβίστικα. Οι δύο παίκτες συνεχίζουν τη συνομιλία, δίχως παύσεις. Μετά περίπου από δέκα δευτερόλεπτα, ο δεύτερος αλλάζει συναίσθημα και ο πρώτος ανταποκρίνεται αμέσως στην αλλαγή. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τις όσο το δυνατό περισσότερες εναλλαγές συναισθημάτων.

3. ΑΝΑΓΚΗ, ΔΙΛΗΜΜΑ, ΠΡΑΤΤΩ, ΣΤΟΧΑΖΟΜΑΙ / Ο ΜΥΘΟΣ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ

3.1. Τεχνικές εμπύχωσης ομάδας

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή *Θεατρικής Αγωγής* είναι αναγκαίο να ανταποκρίνεται σε ένα πολυδύναμο και ταχύτατα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Προς αυτήν την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενεργούν ως *αναμορφωτές διανοούμενοι* (Giroux, 1994), ως φορείς αλλαγής, μετασχηματισμού και να οδηγούν τους μαθητές στο ταξίδι της νέας μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013), της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και του αυτομετασχηματισμού.

Πρωταρχική είναι η σημασία του εμπυχωτή στην οργάνωση της ομάδας και της βιωματικής διδασκαλίας. Βασική μέριμνά του είναι η δημιουργία μορφοπαιδευτικής κοινότητας, με σκοπό την αναζήτηση του αυθεντικού προσώπου του μαθητή. Ο ίδιος δεν υπόκειται στην πίεση του χρόνου. Αντίθετα, την ξεπερνά και αναζητά την ολιστική μόρφωση των μαθητών του, μέσω αγαπητικής συνύπαρξης και στοχαστικής διδασκαλίας (Παπαδόπουλος, 2010). Οι γνώσεις του σε ανθρωπιστικό, κοινωνικό και καλλιτεχνικό επίπεδο ελέγχονται μέσα από τις πράξεις, τη διακριτική καθοδήγηση και, κυρίως, με τη συμμετοχή του στη σκηνική δράση. Υπάρχει με ενεργές όλες του τις αισθήσεις, απολαμβάνοντας το δημιουργικό ταξίδι, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες. Μοιράζεται αυτό που έχει αλλά και αναζητά το 'καινούργιο' μαζί με τους μαθητές του. Ενεργοποιεί τον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και – μέσω του παιχνιδιού και της ελεύθερης έκφρασης– γίνεται συντονιστής των κοινών επιδιώξεων. Ενισχύει την ανάπτυξη της φαντασίας, ενθαρρύνει την εκδήλωση της πρωτοβουλίας, διοχετεύει διακριτικά το ενδιαφέρον και τις επιθυμίες των μελών της ομάδας στη δημιουργία μιας φαντασιακής ιστορίας, ενός θεατρικού περιβάλλοντος, που μέσω της μίμησης και του ρόλου, του παιχνιδιού και της δημιουργικής εμπλοκής, πραγματώνει επαρκώς τους παιδαγωγικούς στόχους, στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού, αλλά και σε κάθε άλλη παρόμοια δραστηριότητα.

Ο εμπυχωτής καλείται να ενδυναμώσει τις αισθήσεις των μαθητών και να οξύνει την αντιληπτική τους ικανότητα με ποικίλες δραστηριότητες, που εξελίσσονται ως εξής (Παπαδόπουλος, 2010):

- i. Δημιουργία της αίσθησης:** Πρόκειται για την εξωτερική πραγματικότητα, που προσλαμβάνεται ως ερέθισμα από τις αισθήσεις και μετά από περίσκεψη, αναπνοή και σιωπή, μετατρέπεται σε αίσθημα και σωματική έκφραση, διευρύνοντας τα εσωτερικά πεδία του εαυτού.
- ii. Σύλληψη της αίσθησης:** Η επιθυμία καθίσταται εσωτερικό κίνητρο, που ενεργοποιεί τη σύλληψη της πραγματικότητας. Μέσα στο ασήμαντο κυοφορείται το σημαντικό, που μετατρέπεται σε βιωμένη αίσθηση και εμπειρία, αποκτώντας νόημα για τη ζωή. Η φαντασία αξιοποιείται δημιουργικά.
- iii. Συγκράτηση της αίσθησης:** Η ανάγκη, το ενδιαφέρον και η μνήμη τροφοδοτούν τη διατήρηση της αίσθησης και δημιουργούν προϋποθέσεις για να ανακαλύψει κανείς μέσα του 'τα μάτια του άλλου'.
- iv. Απόκτηση και εγκατάσταση της αίσθησης:** Συνιστά την έναρξη απομάκρυνσης από συμβατές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, με στόχο την αυτοπραγμάτωση και τη συνάντηση με τον κόσμο του υπερβατού.

Η εμπύχωση δεν συνιστά μεταφορά πληροφοριών αλλά διαδικασία ενδυνάμωσης της δυναμικής της ομάδας, με σκοπό την ανάπτυξη της

δημιουργικότητας και της κριτικο-στοχαστικής στάσης. Έτσι, αποτελεί μαθησιακό περιβάλλον, όπου τα άτομα, αβίαστα, εκδηλώνουν τα ενδιαφέροντά τους, οδηγούμενα σε παιδευτικό αποτέλεσμα.

3.2. Θεατροπαιδαγωγικές – διδακτικές μέθοδοι

3.2.1. Θεατρικό παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί την πρώτη κοινωνική δραστηριότητα του παιδιού, μέσω της οποίας εκδηλώνεται η επιθυμία του για έκφραση και επικοινωνία, ενώ ταυτόχρονα συνιστά ισχυρό διάμεσο επαφής του με την τέχνη (Henriot, 1969). Ως εκ τούτου, η αξία του θεμελιώνεται στην αυθεντικότητα της εμπειρίας που προσφέρει, για απελευθέρωση, δημιουργικότητα, ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και ανακάλυψη του εαυτού (Winnicott 1971, 1979· Γιάνναρης, 1995).

Το *θεατρικό παιχνίδι* είναι ιδιαίτερη μορφή κοινωνικού παιχνιδιού στην οποία, με τρόπο ελεύθερο και δημιουργικό, χρησιμοποιούνται δομικά στοιχεία και τεχνικές του θεάτρου (Παπαδόπουλος 2007), όπου οι θεατρικοί ρόλοι καθίστανται μέσο προβολής των προσωπικών αναγκών του παιδιού (Κουρετζής 2008). Το *θεατρικό παιχνίδι* αποτελεί πεδίο συνάντησης θεάτρου και παιχνιδιού, που περιλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης (Mellou, 1995). Πρόκειται για πηγαία, αναπαραστατική εμπειρία των παιδιών σε μια ομάδα, με τον ενήλικα ως εμπνευστή, για δράσεις έκφρασης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας (Page, 1997) και, συγχρόνως, για πηγή γνώσεων και δεξιοτήτων (Γραμματάς, 2014). Γνώρισμά της είναι ότι ξεκινά από μια στιγμιαία επινόηση, προκύπτουσα από μια ιδέα, μια εικόνα, έναν στίχο, ένα απρόοπτο συμβάν και, κατόπιν, με το αυτοσχέδιο παιχνίδι και το μιμόδραμα εξελίσσεται, σε περιβάλλον αυτοσχέδιας σκηνικής δράσης (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2008).

Υπό το πρίσμα της *Παιδαγωγικής του Θεάτρου*, προτείνεται το *θεατρικό παιχνίδι*, ως διαδικασία και μέθοδος, εκτιμώντας τη σημασία της προϋπάρχουσας εμπειρίας των μικρών παιδιών στο αβίαστο και αυθόρμητο, φυσικό τους παιχνίδι (Koste, 1978). Στην εκπαίδευση (παιδιών και ενηλίκων), ως *θεατρικό παιχνίδι* εννοούμε εκείνη την ψυχοπαιδαγωγική και δραματική μέθοδο, που οργανώνεται ως ενιαίο διανοητικό και αυτοσχέδιο μυθοπλαστικό περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2010).

Το *θεατρικό παιχνίδι* δίνει ευκαιρίες για εξωτερίκευση των συναισθημάτων μέσω σωματικής έκφρασης, συμβάλλοντας στην αυτοπραγμάτωση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Μουδατσάκης, 1994· Σέργη, 1987). Βοηθάει τους μαθητές να οργανώσουν και να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και τους προβληματισμούς τους, χρησιμοποιώντας το σύνολο των εκφραστικών τους μέσων (λεκτικών και μη λεκτικών). Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη (Κουδιγκέλη, 2004), μέσω καλλιέργειας ομαδικού πνεύματος και κλίματος εμπιστοσύνης (Μαρούδας 2012), στη σωματική, κινητική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη, στη βιωματική αντίληψη του χώρου και χρόνου. Οι μαθητές απελευθερώνονται, χαίρονται, ψυχαγωγούνται (Γαργαλιάνος, 2020) και μπορούν να πειραματίζονται χωρίς τους περιορισμούς του σωστού-λάθους και να δοκιμάζουν διαφορετικές



θεωρήσεις και λύσεις. Στο *θεατρικό παιχνίδι* τα παιδιά συνειδητοποιούν τα όρια φαντασίας και πραγματικότητας, ενώ παράλληλα αποκτούν την αίσθηση του χωροχρόνου (Κουρετζής 2008). Οι μυθοπλαστικές καταστάσεις που δημιουργούνται κατά την ανάπτυξή του, επιτρέπουν στο παιδί να αντιλαμβάνεται τη δυναμική της ανθρώπινης ζωής.

Στόχος και γνωρίσματα

Στόχος του *θεατρικού παιχνιδιού* είναι να δώσει ευκαιρίες για πραγματικό παιχνίδι, έκφραση, φαντασία, ψυχαγωγία και επικοινωνία στο περιβάλλον της ομάδας. Με άλλα λόγια, αποσκοπεί στην ψυχοκινητική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και αισθητική καλλιέργεια των παιδιών.

Μέσω κατάλληλης διαμεσολάβησης του εμπυχωτή, ευαίσθητου δέκτη αναγκών και μηνυμάτων, κύρια γνωρίσματά του *θεατρικού παιχνιδιού* είναι ο αυθορμητισμός, η σωματική έκφραση και επικοινωνία των μελών της ομάδας και, ειδικότερα, (Παπαδόπουλος, 2010):

- η πηγαία αυτοέκφραση για τη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη
- η διαπροσωπική επικοινωνία για δημιουργία κοινοτικής ατμόσφαιρας
- η παιδαγωγική και αισθητική διάσταση του 'παίζει' στην ομάδα
- η φαντασία για επινόηση και αναμόρφωση του μυθοπλαστικού περιβάλλοντος
- η αισθησιοκινητική - σωματική δράση για απόκτηση εκφραστικών δεξιοτήτων
- η προσαρμογή της δράσης στις ανάγκες κάθε παιδιού ως φυσικού προσώπου
- η δημιουργική εξερεύνηση σκηνικών καταστάσεων σε θεατρικό ρόλο
- η ενσυναίσθηση για διαλεκτική ανάπτυξη και διαπολιτισμική αλληλεγγύη

Φάσεις ανάπτυξης

Το *θεατρικό παιχνίδι* οργανώνεται σε τέσσερις φάσεις (Παπαδόπουλος, 2010):

- α) Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας
- β) Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων
- γ) Σκηνική αυτοσχέδια δράση
- δ) Αποτίμηση του εργαστηρίου

α) Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας

Αποτελεί την πρώτη φάση εμπλοκής των συμμετεχόντων στη δράση. Αναπτύσσεται μέσω ψυχοκοινωνικών, ψυχοκινητικών και δραματικών δραστηριοτήτων (παιχνίδια και ασκήσεις), οι οποίες, ενώ εντάσσονται στην ατμόσφαιρα και στο εννοιολογικό στίγμα (ψυχοπαιδαγωγικό, κοινωνικό και δραματικό) του θεματικού αυτοσχεδιασμού που θα ακολουθήσει, ωστόσο είναι αυτονομημένες από αυτό, καθώς κανείς (ούτε και ο εμπυχωτής) δεν γνωρίζει τον τρόπο εξέλιξης της δράσης της επόμενης φάσης. Επομένως, συνιστούν περισσότερο δραστηριότητες εξάσκησης των αισθητηρίων και της σωματικής, λεκτικής και δραματικής έκφρασης, προκειμένου να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες και να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες τη δραματική ικανότητα που απαιτείται στη δεύτερη και τρίτη φάση.

i. ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες

Με αυτές επιδιώκεται η οικοδόμηση διανθρώπινων δεσμών και, επομένως, η δημιουργία ομάδας (παιχνίδια και ασκήσεις γνωριμίας και εμπιστοσύνης).

ii. Ψυχοκινητικές δραστηριότητες

Καλλιεργούν σωματικές, κινητικές και εκφραστικές δεξιότητες (παιχνίδια και ασκήσεις σωματικής κίνησης και έκφρασης, χαλάρωσης, παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης της προσοχής, ρυθμικά και λεκτικά παιχνίδια).

iii. Δραματικές δραστηριότητες

Εξοικειώνουν τους συμμετέχοντες με την ανάληψη του θεατρικού ρόλου (παιχνίδια και ασκήσεις μεταμορφώσεων και αυτοσχεδιασμοί).

β) Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Είναι η φάση κατά την οποία οικοδομείται και διαρκώς επικοδομείται ή ακόμα και αναδομείται το αυτοσχέδιο μυθοπλαστικό περιβάλλον (ρόλοι, καταστάσεις και θέματα). Ήδη, κατά την προηγούμενη φάση, έχοντας εξοικειώσει τους συμμετέχοντες με τις ικανότητες των θεατρικών ρόλων που εκτιμά ότι θα αναληφθούν, ο εμπυχωτής με την αφήγηση ή τις οδηγίες του δημιουργεί πρόσφορες συνθήκες για ανάπτυξη φαντασιακών περιβαλλόντων δράσης και στοχασμού. Έτσι, πολύ συχνά, σε ρόλο αφηγητή/ιστορητή ή εκτός ρόλου, καλεί την ολομέλεια να χωριστεί σε δύο ομάδες ρόλων και να αναπτύξει τον αυτοσχεδιασμό. Αυτός μπορεί να οδηγηθεί σε επιμέρους θεματικούς αυτοσχεδιασμούς, ανάλογα με τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των συμμετεχόντων, οι οποίες εκδηλώνονται με τρόπο άμεσο και αυθόρμητο. Άλλοτε, πάλι, κυριαρχούν σύντομοι σωματικοί ή και λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί, σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες των 4-6 συμμετεχόντων, αλλά και με όλη την ομάδα. Κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, μπορεί να αλλάζουν τόσο τους θεατρικούς ρόλους, όσο και τις μυθοπλαστικές καταστάσεις που δημιουργούν. Όχι σπάνια, εξαιτίας και χάριν ποικίλων ψυχογενών ή δραματικών παραγόντων, μπορεί να αλλάζουν ακόμα και το βασικό θέμα. Αυτό καταδεικνύει ότι η β' φάση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να είναι τόσο δημιουργική, που να φτάνει στα όρια της ανατροπής ακόμα και του αρχικού δραματικού περιβάλλοντος, επειδή τα μέλη της ομάδας αυθόρμητα επαναπροσδιορίζουν το παιχνίδι τους συνολικά. Ο εμπυχωτής οφείλει με τρόπο παιδαγωγικά ανώδυνο και θεατρικά αυτοσχέδιο και ευφυή να ανταποκρίνεται στη δημιουργικότητα και την ανατρεπτική συχνά διάθεση όλης της ομάδας ή και ορισμένων μελών της, διατηρώντας ωστόσο την ισορροπία των σχέσεων των ρόλων και της ροής της δράσης.

γ) Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί της β' φάσης σταθεροποιούνται και παρουσιάζονται με μορφή σκηνικού δρώμενου, με την παρουσία κοινού. Διαδοχικά, κάθε υποομάδα μπορεί να παρουσιάζει το δρώμενό της στις άλλες που, σε ρόλο ακροατηρίου, παρακολουθούν όσα στη δεύτερη φάση συνδημιούργησαν. Άλλες πάλι φορές, όλη η ομάδα παρουσιάζει τη σκηνική της δημιουργία σε ευρύτερο κοινό.

δ) Αποτίμηση του εργαστηρίου

Οι συμμετέχοντες αξιολογούν το εργαστήριο, αναδημιουργώντας προγενέστερες δράσεις, δίνοντάς τους νέες μορφές (διαθεματικά περιβάλλοντα, διακειμενικές συνθέσεις, άλλες τέχνες) και σχήματα (κύκλος της ομάδας). Έτσι, οι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να αναμορφώνονται σε εικαστικές, μουσικές και άλλες καλλιτεχνικές

απεικονίσεις, σε στοχαστικά ημερολόγια, ποιητικές συνθέσεις και άλλα γραπτά κείμενα, καθώς και σε διαλογικές συζητήσεις, αναστοχαστικούς μονολόγους, κ.λπ.

Το *θεατρικό παιχνίδι* ολοκληρώνεται με την τελευταία φάση. Όσο και αν υπάρχει διάθεση για επανάληψη, κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό και αντιβαίνει στη φύση του, αφού είναι εφήμερο, δεν επαναλαμβάνεται, γεννιέται και πεθαίνει τη στιγμή που γίνεται. Αυτός είναι και ο λόγος που, ενώ αποτελεί προϋπόθεση μιας θεατρικής παράστασης, διαδικασία προθέρμανσης, εξοικείωσης και προετοιμασίας για τον ρόλο, από μόνο του δεν γίνεται παράσταση. Εμπεριέχεται, βέβαια, σε αυτήν και συμβάλλει στην ανανέωση της ζωντανής επικοινωνίας ανάμεσα στη σκηνή και στην πλατεία.

Ο εμπυχωτής στο θεατρικό παιχνίδι

Καθοριστικός παράγοντας στο *θεατρικό παιχνίδι* είναι ο εμπυχωτής (Κουρετζής, 1991), ο οποίος με την ψυχοπαιδαγωγική του επάρκεια και την ευαισθησία του δίνει το έναυσμα για το ξεκίνημα της αισθησιοκινητικής δράσης και μεταγράφει σε ερεθίσματα τις ανάγκες των μελών της ομάδας (Παπαδόπουλος, 1998). Με την μεσολάβησή του θα ενεργοποιηθεί και θα οργανωθεί η δράση όσων μετέχουν σε αυτό, σε κλίμα ισοτιμίας, όπου αυτός πρώτος θα χαίρεται και θα απολαμβάνει το παιχνίδι των μεταμορφώσεων, αξιοποιώντας το τυχαίο και το απρόοπτο και εκμεταλλεύόμενος διακριτικά, σχεδόν αθέατα, το ασήμαντο που προκύπτει αυθόρμητα. Είναι απαραίτητο να δημιουργήσει μεταξύ των μελών της ομάδας επικοινωνία και εμπιστοσύνη, γιατί χωρίς αυτές το *θεατρικό παιχνίδι* δεν μπορεί να αναπτυχθεί. Επίσης, οικοδομεί ουσιαστική σχέση με τους μαθητές και διαμορφώνει κάθε φορά το κατάλληλο περιβάλλον, που επιτρέπει και ευνοεί την εκδήλωση του συναισθήματος και την ανάπτυξη της γλωσσικής και κινητικής έκφρασης. Το περιβάλλον αυτό θα πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει την έκφραση των απόψεων των μαθητών, τον αυθορμητισμό και την αυτενέργεια.

Ο εμπυχωτής εποπτεύει και ελέγχει την ανάπτυξη της διαδικασίας. Κάνει έμμεσες και διακριτικές υποδείξεις, χωρίς να στερεί από τους μαθητές τον αυθορμητισμό και την ελευθερία έκφρασης. Στόχος του να δημιουργήσει ουσιαστική σχέση με τους μαθητές του, να τους παρέχει αίσθημα ασφάλειας, ώστε αυτοί, απελευθερωμένοι, να εκφράζονται ελεύθερα και να δημιουργούν συλλογικά (Γραμματάς, 2017). Ως αναζητητής νέων, συχνά αντιφατικών δρόμων σκέψης και δράσης, ο εμπυχωτής είναι σε θέση να επανεξετάζει κριτικά το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει, καθώς και τη δική του θέση και δράση μέσα σε αυτό (Λενακάκης, 2014). Η παιδαγωγική του ευαισθησία και γνώση, σε συνδυασμό με τη θεατρική εμπειρία του, τον βοηθούν να αντιμετωπίζει οποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση και να ενσωματώνει το λάθος στη διαδικασία του παιχνιδιού, να απαλύνει την ακρότητα προσωπικών επιλογών κάποιου παιδιού, χωρίς να το προσβάλλει, ούτε να θίγει την προσωπικότητά του, να χειραγωγεί διακριτικά και να καθοδηγεί αφανώς την ομάδα. Μακριά από κάθε έννοια σκηνοθεσίας, ο εμπυχωτής ούτε διορθώνει, ούτε κάνει παρατηρήσεις, ούτε τελικά ενδιαφέρεται για το άρτιο αισθητικό αποτέλεσμα του θεάματος που παρουσιάζει (Γραμματάς, 2017).

Βέβαια, για να υπάρξει η στιγμιαία έμπνευση, από όπου θα προκύψουν ρόλοι και δράση, για να αναπτυχθεί το *θεατρικό παιχνίδι*, πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες θεατρικής έκφρασης, διαμορφώνοντας αντίστοιχα

την αίθουσα διεξαγωγής του *θεατρικού παιχνιδιού*. Σε περίπτωση που υπάρχουν θρανία, θα πρέπει να παραμερίζονται, ενώ είναι σκόπιμο να στρωθεί μοκέτα, πάνω στην οποία θα μπορούν να κινηθούν άνετα και ακόμα και να ξαπλώσουν οι μαθητές. Χρωματιστά υφάσματα, παλιά ρούχα, καπέλα, παράξενα αντικείμενα, μουσικά όργανα, χαρτόνια τοποθετημένα σε ένα κουτί ή *μπαούλο*, που θα μένει σταθερά στο χώρο, μπορούν να προσφέρουν έμπνευση για δράση, με απεριόριστες δυνατότητες για μεταμόρφωση.

3.2.2. Διερευνητική δραματοποίηση

Η ανάγκη διερεύνησης του θεατρικού λόγου και της σκηνικής του απεικόνισης, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του λειτουργίας, οδηγεί στην υιοθέτηση προσεγγίσεων, τις οποίες εισήγαγαν με την έρευνά τους μεγάλοι αναμορφωτές του θεάτρου (όπως οι B. Brecht, J. Grotowski, P. Brook, A. Boal, E. Barba) και οι οποίες συναντώνται με τις παραδοχές των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Courtney, 1994· Rosenberg, Castellano, Chrein, & Pinciotti, 1982· Kase-Polisini, 1985· Wright, 2006). Επίσης, οι σημερινές ανάγκες παιδιών και ενηλίκων (εκπαιδευτικών, καλλιτεχνών/επαγγελματιών), για το έργο των οποίων η έκφραση και η διαλογική επικοινωνία αποτελεί δομικό και λειτουργικό μέσο, απαιτούν την προσαρμογή της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους στα νέα επιστημονικά και καλλιτεχνικά δεδομένα. Προς αυτήν την κατεύθυνση, τα τελευταία χρόνια, διαπιστώνουμε την ανάγκη καθιέρωσης μιας διερευνητικής θεατρικής μεθόδου με ψυχοπαιδαγωγική στόχευση (Guss, 2005· Shiao-You, 2006), η οποία να διακρίνεται για τον εμπυχωτικό, θεατρικό, διαδραστικό, γλωσσικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα της (Bolton, 1979· Wagner, 1979, 1998· Johnson, & O'Neill, 1984· Koste, 1985· Bailin, 1998). Έτσι, προτείνουμε τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης (*inquiry drama*) (Παπαδόπουλος, 2007), η οποία αναπτύσσεται υπό το πρίσμα του πολυμεθοδικού θεατροπαιδαγωγικού πεδίου *drama*, το οποίο εστιάζει στον δρώντα και αναστοχαζόμενο άνθρωπο μέσα στην κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα (Neelands, 1992). Από αυτήν την άποψη, η διερευνητική δραματοποίηση συνιστά επιστημονική και καλλιτεχνική διαδικασία και, ταυτόχρονα, κοινωνιοδραματική μαθητεία, με στόχους τη σωματική άσκηση, την ψυχική ενδυνάμωση και την πνευματική καλλιέργεια των συμμετεχόντων. Κατά την ανάπτυξή της, μια συνεργατική ομάδα διερευνά το φαινόμενο της ζωής, μέσω στοχαστικής σκέψης και παιχνιδιού, αυτοσχέδιας και οργανωμένης σκηνικής δράσης. Στα βιωματικά, δραματικά περιβάλλοντά της αναπτύσσονται γνωστικές, ενδοψυχικές και πνευματικές διεργασίες και ποικίλες δεξιότητες: οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, γλωσσικές-διαλογικές, δημιουργικές, διερευνητικές, δραματικές, αξιολογικές (Παπαδόπουλος, 2010). Έτσι, διαπιστώνεται η συμβολή του εκπαιδευτικού-δραματικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και τη μάθηση (Τσιάρας, 2014). Η θεωρητική θεμελίωση της διερευνητικής δραματοποίησης συναρτάται με την αποτελεσματικότητά της, εφόσον αποσκοπεί, με την πολιτιστική, αισθητική, φαντασική και βιωματική μαθητεία στην καλλιέργεια της ενάρετης ζωής και της ευδαιμονίας. Η λειτουργική χρήση των δυνατοτήτων της, που αφορούν στο παιδευτικό της περιεχόμενο και στη διαδικαστική της δυναμική (βιωματική, στοχαστική, επικοινωνιακή, ενσυναισθητική), είναι αυτή που την καθιστά ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο.

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, είναι αναγκαίος ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η ευθυγράμμισή του με το αγωγικό πρότυπο της ελληνικής σκέψης, που απέβλεπε στη δημιουργία του ολοκληρωμένου ανθρώπου. Η διερευνητική δραματοποίηση, με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της, αν και υιοθετεί δημιουργικά στοιχεία και άλλων πολιτισμικών προτύπων ζωής, προσφέρεται επίσης για τη βιωματική, δραματική και διαλογική αγωγή του ανθρώπου στο πλαίσιο της ελληνικής παιδείας (Παπαδόπουλος, 2021).

Για να ενσωματώσει ο εκπαιδευτικός τη διερευνητική δραματοποίηση στην εκπαιδευτική πράξη, βασική προϋπόθεση είναι να έχει μελετήσει συστηματικά το διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 1998a,b) και, ειδικότερα, το πρόγραμμα σπουδών, τον σκοπό, τους στόχους και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αποτελούν αναγκαία βάση για ανάπτυξη της *δραματοποίησης* (Μουδατσάκις 1998) όσο και της *διερευνητικής δραματοποίησης*. Αυτή πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα δομολειτουργικά γνωρίσματα (οργανωτικά, ψυχοπαιδαγωγικά, αισθητικά, διδακτικά, μαθησιακά) των προαναφερθέντων τύπων εκπαίδευσης, για να αναπτύσσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική της πρόταση (Παπαδόπουλος, 2021).

Στο περιβάλλον της *διερευνητικής δραματοποίησης*, η σκηνική έρευνα μπορεί να ξεκινά με οποιασδήποτε μορφής κείμενο (λογοτεχνικό, χρηστικό, κ.ά.), ερέθισμα (οπτικό, ηχητικό, αντικείμενο, κ.ά.) ή με τη σκηνική παρουσία του εμπυχωτή (αυτοσχεδιασμός, αφήγηση, κ.ά.). Κατόπιν, με τη χρήση των δομικών στοιχείων του θεάτρου (δραματικό περιβάλλον, ρόλος, εστιακό κέντρο, δραματική ένταση, χρόνος, χώρος, εκφραστικά μέσα, σύμβολα) (Ο'Toole, 1992) και θεατρικών τεχνικών (Neelands, 2015· Morgan, & Saxton, 1987), αναπτύσσεται η σκηνική διερεύνηση της συμπεριφοράς των ρόλων, όσο και των καταστάσεων (Neelands, 1984· Karagianni & Paradoroulos, 2019), καθώς οι συμμετέχοντες ερευνούν τα επίμαχα στιγμιότυπα, μέσω κατανόησης της θέσης του άλλου (Άλκηστις, 2008· Παπαδόπουλος, 2015b) και ποικίλων οπτικών γωνιών (Bolton & Heathcote, 1999).

Προϋποθέσεις ανάπτυξης

Για την ανάπτυξη της μεθόδου απαιτείται:

- καλλιέργεια πίστης των συμμετεχόντων στους ρόλους,
- επιλογή του εστιακού κέντρου για τη διερεύνηση της ιστορίας,
- δημιουργία της απαραίτητης δραματικής έντασης,
- καθιέρωση χωροχρονικών συνθηκών,
- αξιοποίηση των εκφραστικών μέσων (σώμα, φωνή, λόγος) και των συμβόλων. (Ο'Toole, & Haseman, 1984)

Οι παραπάνω προϋποθέσεις μπορούν να πραγματοποιούνται με την επιλογή κατάλληλων θεατρικών τεχνικών (Kempre, & Ashwell, 2000) και τεχνικών ερώτησης (Dillon, 1990), ενώ η δραματοποίηση μπορεί να αποκτά ερευνητικό χαρακτήρα. Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει η μέθοδος Project και, ειδικότερα, η προσέγγιση 'Μανδύας του Ειδικού' (Heathcote, & Herbert, 1985), η οποία συνιστά τη θεατρική μέθοδο Project (Παπαδόπουλος, 2011).

Στάδια ανάπτυξης

Η διερευνητική δραματοποίηση οργανώνεται στα ακόλουθα στάδια (Παπαδόπουλος, 2010, 2021):

- α) Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας
- β) Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον
 - *Επαφή: με το έργο ή με το κίνητρο - ερέθισμα*
- γ) Δημιουργία θεατρικού - νέου περιβάλλοντος
 - *Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας*
 - *Διερεύνηση – Στοχασμός σε θεατρικό ρόλο*
 - *Διαμορφωτική αξιολόγηση I*
 - *Η διαμόρφωση της ιστορίας*
 - *Διαμορφωτική αξιολόγηση II*
- δ) Σκηνική παρουσίαση νέου δραματικού κειμένου
- ε) Τελική αξιολόγηση

α) Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Όπως στο θεατρικό παιχνίδι, αντίστοιχα και στο εισαγωγικό στάδιο της διερευνητικής δραματοποίησης αναπτύσσονται ψυχοκοινωνικές, ψυχοκινητικές και δραματικές δραστηριότητες, δηλαδή παιχνίδια και ασκήσεις για την εξάσκηση των αισθητηρίων, την κίνηση, τη σωματική και λεκτική έκφραση και επικοινωνία, την παρατηρητικότητα, κλπ.

Ο εμπυχωτής, στον σχεδιασμό των συγκεκριμένων ασκήσεων-παιχνιδιών, ενώ βασίζεται στις κεντρικές έννοιες-καταστάσεις του θέματος, δεν επηρεάζεται από τις ειδικές πληροφορίες που θα ακολουθήσουν για την επεξεργασία του κειμένου. Στόχος είναι οι συμμετέχοντες, αφού εκδηλώσουν με αυθεντικό τρόπο την προσωπική τους αντίληψη και πρόσληψη για το υπό διερεύνηση θέμα, έννοια, αξία, κατάσταση, με σωματική και λεκτική έκφραση, να προετοιμαστούν –στη βάση της εποικοδόμησης (constructivism)– για την επαφή τους με ιστορικές, πραγματολογικές, μυθοπλαστικές δεσμεύσεις, οι οποίες θα προκύψουν στα επόμενα στάδια και θα καθορίσουν τη νέα εμπειρία και γνώση.

β) Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Η δραματοποίηση απαιτεί έναν μύθο, που αποτελεί βάση διερεύνησης των διαστάσεων που θα αναδείξουν οι συμμετέχοντες στα επόμενα στάδια (Μουδατσάκης, 2005). Ωστόσο, το αρχικό κείμενο, που στην περίπτωση αυτή θα λειτουργήσει ως προ-κείμενο (O'Neil, 1995), μπορεί να είναι είτε μια δοσμένη ιστορία (αφηγηματικό κείμενο, θεατρικό έργο, τραγούδι, ταινία), που θα παρουσιάσει ο εμπυχωτής, είτε ένα αντικείμενο στον χώρο, που αποτελεί το ερέθισμα, για να αναπτύξει με αυτό έναν αυτοσχεδιασμό ο ίδιος. Η εξέλιξη της ιστορίας θα εμπλουτισθεί με τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων (Bernstein, 1985), οι οποίοι με την καθοδήγηση του εμπυχωτή θα ενδυναμώσουν τα στιγμιότυπα που θα προκρίνουν, μιας και τους το επιτρέπει η ανοιχτότητα του αρχικού κειμένου. (Παπαδόπουλος, 2007)

Οι συμμετέχοντες μπορούν α. να διαβάσουν σιωπηρά τα αποσπάσματα στην ομάδα, β. να ακούσουν την προφορική αφήγηση ή τη φωναχτή ανάγνωση των γεγονότων από τον εμπυχωτή-performer ή συνδυαστικά κι από άλλους

συμμετέχοντες ή ακόμα μέσω οπτικοακουστικής πηγής. Η επαφή με την ιστορία μπορεί να πραγματοποιείται σε ουδέτερο οπτικό ή ηχητικό περιβάλλον ή να συνοδεύεται από ηχητικά ερεθίσματα (φυσικούς ήχους, μουσικά έργα, προβολή εικόνων ή βίντεο). Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στη χρήση κατάλληλων εκφραστικών μέσων από τον εμπυχωτή (σώμα, φωνή, λόγος), προκειμένου να αναπτυχθεί η αναγκαία παραστατικότητα (Παπαδόπουλος, 2021).

Ο εμπυχωτής θέτει ερωτήματα, τα οποία ενισχύονται από τη στοχαστική σκέψη των συμμετεχόντων αλλά και από τη συνακόλουθη διατύπωση των ερωτημάτων τους, που αντικατοπτρίζουν τη δική τους οπτική ως προς την προβληματική του θέματος. Αναγκαία κρίνεται η δημιουργία στοχαστικού περιβάλλοντος, μέσω πολύ σύντομων οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (ήχοι, μουσική) και ασκήσεων (σωματικών, αναπνευστικών, παρατηρητικότητας, κ.λπ.). Η συγκινησιακή φόρτιση και η δημιουργία ασφαλούς και στοχαστικού κλίματος είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία πηγαίων ερωτημάτων, τα οποία διαλέγονται δημιουργικά με τα διδακτικά ερωτήματα του εμπυχωτή. Αυτός ακριβώς ο διάλογος αποτελεί προ-οργανωτή για την ανάπτυξη του μαθήματος.

γ) Δημιουργία Θεατρικού - νέου περιβάλλοντος

- Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Μετά την παρουσίαση της αρχικής *ιστορίας*, οι συμμετέχοντες δημιουργούν το νέο περιβάλλον. Με σύντομο τρόπο προσδιορίζουν τα χωροχρονικά στοιχεία του δοσμένου δραματικού περιβάλλοντος, διατυπώνουν εκτιμήσεις για τους ρόλους, τα κίνητρα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατόπιν, με την καθοδήγηση του εμπυχωτή, αξιοποιούν κατάλληλες τεχνικές, εξοικειώνονται με τις δεξιότητες των θεατρικών ρόλων και με τις νέες καταστάσεις.

- Διερεύνηση – Στοχασμός σε θεατρικό ρόλο

Δοκιμάζουν νέες φόρμες έκφρασης, χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά τους μέσα, (σώμα, φωνή, λόγο) και, με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, εμπλέκονται σε δραστηριότητες δράσης και στοχασμού, για να διερευνήσουν στιγμιότυπα που προτείνει ο εμπυχωτής, τα οποία σταδιακά αποκτούν σκηνική μορφή. Συχνά, αυτά εντάσσονται σε ενιαία σύνολα σκηνών και υποστηρίζονται με το απαραίτητο ηχητικό, σκηνογραφικό και ενδυματολογικό περιβάλλον. Ο στοχασμός σχετικά με τη δράση τούς επιτρέπει να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για το έργο.

- Διαμορφωτική αξιολόγηση I

Πρόκειται για την εκτίμηση της δράσης, η οποία οδηγεί σε κατανόηση μέσω μεταγνωστικών δραστηριοτήτων και τροφοδοτεί με νέα δράση. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, μετά τη διερεύνηση του αρχικού περιβάλλοντος και πριν από τη διαμόρφωση του νέου, οι μαθητές αναστοχάζονται. Προς αυτήν την κατεύθυνση καθοριστικός είναι ο ρόλος του εμπυχωτή, που αφενός θέτει τα αξιολογικά ερωτήματα με βάση το εστιακό κέντρο –το ειδικό θεματικό και ερμηνευτικό πρίσμα, υπό το οποίο αναπτύσσει τη σκηνική διερεύνηση– αφετέρου τροφοδοτεί τη δραματική ένταση με αξιοποίηση κατάλληλων θεατρικών τεχνικών, ως αξιολογικών τεχνικών (Παπαδόπουλος, 2015a).

- Η διαμόρφωση της ιστορίας

Οι μαθητές συγγράφουν τους διαλόγους, λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνικές του δραματικού κειμένου (διάλογος, δράση, πλοκή, κειμενικές τεχνικές δραματικής

έντασης, καταστάσεις, χαρακτήρες) και τους ενσωματώνουν λειτουργικά στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς, που εντωμεταξύ σταθεροποιούνται, αφού περάσουν διαδοχικά από τη δράση στον στοχασμό και ξανά στη γραφή και πάλι στη δράση. Το νέο αρθρωτό κείμενο προκύπτει μέσω βιωματικών δράσεων και εμπειρέχει τα απαραίτητα δραματουργικά στοιχεία, που θα το μετατρέψουν σε παραστασιακό εγχείρημα στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης.

• Διαμορφωτική αξιολόγηση II

Σχετικά με τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των παραγόμενων δράσεων, ο έλεγχος της εξελισσόμενης διερεύνησης επιτυγχάνεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που προκύπτει με τον στοχασμό των συμμετεχόντων σε θεατρικό ρόλο, προκειμένου να αξιολογήσουν τις δράσεις τους. Έτσι, οδηγούνται σε κατανόηση γεγονότων και συμπεριφορών και ανατροφοδοτούνται για νέα αυτοσχέδια σκηνική δράση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, αξιοποιούν αξιολογικές τεχνικές. Διατυπώνουν ερωτήσεις, αναζητούν εκδοχές, προβαίνουν σε παρατηρήσεις για το περιεχόμενο και τη διαδικασία (Παπαδόπουλος, 2021).

δ) Σκηνική παρουσίαση νέου δραματικού κειμένου

Το εργαστήριο μπορεί να οδηγηθεί σε σκηνική παρουσίαση και θεατρική παράσταση. Χωρίς απαραίτητη συστηματική προετοιμασία, με τρόπους απλούς και μη χρονοβόρους, παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της δραματικής τους έρευνας.

ε) Τελική αξιολόγηση

Πρόκειται για το μεταγνωστικό στάδιο της στοχαστικής αυτοαξιολόγησης. Σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου, αιτιολογούν, επιχειρηματολογούν, σιωπούν, παρατηρούν τη σκηνική μορφή των σκηνών που δημιούργησαν, αφουγκράζονται ο ένας τον άλλον (Παπαδόπουλος, 2015α). Ξανασκέφτονται τη διαδικασία και όσα διερεύνησαν. Η τελική αξιολόγηση αποσκοπεί στην αποτίμηση της συνολικής διερεύνησης. Από αυτήν την άποψη, οι συμμετέχοντες διατυπώνουν την κρίση τους για όσα βίωσαν στο θεατρικό εργαστήριο και για τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ σχολιάζουν την ανταπόκρισή τους στα όσα συνέβησαν. Η αξιοποίηση του κύκλου της ομάδας λειτουργεί ανασκοπικά μέσω της συγκινησιακής και στοχαστικής αποτίμησης, με τη δημιουργία νέων κατασκευών/εγκαταστάσεων ή την αναδημιουργία προηγούμενων καλλιτεχνικών έργων.

Ενδεδειγμένη, επίσης, για την τελική αξιολόγηση της διερεύνησης είναι η μέθοδος *Μανδύας του Ειδικού* (Heathcote & Bolton, 1995), η οποία μπορεί να συμβάλει στην αξιολόγηση της διακειμενικής τους σύνθεσης και της μεταξύ τους συνεργασίας. Έτσι, οι συμμετέχοντες σε ρόλο Ειδικών, με κριτικά κείμενα, επιστολές και αξιολογικές εκθέσεις, αποτιμούν όσα οι ίδιοι μέσα από άλλους ρόλους σε προηγούμενα στάδια διερεύνησαν. Επίσης, αναπτύσσουν επιστημονικές μετρήσεις και απεικονίσεις για την καλλιτεχνική και αισθητική αξία της εργασίας, τις οποίες ως ειδικοί παρουσιάζουν στην ολομέλεια της ομάδας, σε θεατρικό ρόλο.

Σε όλα τα παραπάνω, καταλυτικός είναι ο ρόλος του εμπυχωτή, ο οποίος, αναλαμβάνοντας θεατρικό ρόλο, μπορεί να δημιουργεί έντονη ψυχοσυναισθηματική και μεταγνωστική εμπειρία μέσω της ποιητικής και ανθρωπολογικής διάστασης του θεάτρου. Ενεργοποιώντας τη φυσική εκφραστική του δύναμη, καλεί τους μαθητές σε επίγνωση της βιωμένης εμπειρίας και μνήμης (Μάμαλη & Παπαδόπουλος, 2021) και των αλλαγών που αυτές επέφεραν στην προσωπική τους ενδυνάμωση.

Συνοπτική απεικόνιση των σταδίων ανάπτυξης της Διερευνητικής Δραματοποίησης

1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ <ul style="list-style-type: none"> προσωπική έκφραση (σωματική, φωνητική, λεκτική) πηγαία διερεύνηση βασικών εννοιών του υπό διερεύνηση θέματος επικοινωνία στην ομάδα με ποικιλία παιχνιδιών, ασκήσεων (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κλπ.) 	
2. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ εμπυχωτής σε ρόλο ή εκτός ρόλου – συμμετέχοντες εκτός ρόλου	
<ul style="list-style-type: none"> ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ακρόαση/ανάγνωση λογοτεχνικού-μουσικού έργου, ακρόαση /ανάγνωση στίχων τραγουδιού, ανάγνωση θεατρικού έργου/παρακολούθηση παράστασης θεατρικής, όπερας, χορού, κινηματογραφικού έργου-ντοκιμαντέρ, εικαστικού έργου 	<ul style="list-style-type: none"> ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΚΙΝΗΤΡΟ - ΕΡΕΘΙΣΜΑ παρακολούθηση/ακρόαση/ανάγνωση έννοιας, χρηστικού κειμένου, μαρτυρίας, προφορικής αφήγησης, οπτικού - ηχητικού εικαστικού ερεθίσματος ή συνδυασμού αυτών
3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ - ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ <ul style="list-style-type: none"> ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ – ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΕ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΡΟΛΟ αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών/στοχασμός σε ρόλο ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ I αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση (ερωτήσεις, εκδοχές, παρατηρήσεις για το περιεχόμενο και τη διαδικασία) ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι δημιουργικής γραφής – μεταγραφή αφηγηματικού σε δραματικό ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ II παρουσίαση στην ολομέλεια της ομάδας - ανατροφοδότηση 	
4. ΣΚΗΝΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΝΕΟΥ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ απλή χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία ή οργανωμένη ως προς τα σημεία της όψης θεατρική παράσταση/θεατρικό αναλόγιο	
5. ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση	

© Σίμος Παπαδόπουλος, 2010

3.3. Θεατρικές τεχνικές

Οι θεατρικές τεχνικές συνιστούν πρόσφορους τρόπους ενεργοποίησης της συνείδησης των μαθητών, ευαισθητοποίησής τους για την κατανόηση και τη λύση ποικίλων εκπαιδευτικών ζητημάτων, καθώς και για την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας και των παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και μαθητών. Η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση μπορεί να δώσει σημαντικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού, όσο και των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της ομάδας. Παρακάτω παρουσιάζονται (σε επιλογή) οι ακόλουθες τεχνικές:

3.3.1. Μιμόδραμα

Το μιμητικό παιχνίδι, η παντομίμα και η μιμική είναι τεχνικές που, αξιοποιούμενες στο πλαίσιο της *Θεατρικής Αγωγής*, εισάγουν τους μαθητές στην τέχνη του θεάτρου, υπό το πρίσμα της αριστοτελικής «μίμησης» (Αριστοτέλους, *Περί Ποιητικής*, VI 2-3).

Συχνά, η παντομίμα ταυτίζεται με τη μιμική, αν και πρόκειται για διαφορετικά είδη θεάτρου, καθώς στη μιμική η έμφαση δίνεται στην έκφραση του προσώπου, ενώ στην παντομίμα σε όλο το σώμα (Κουρετζής, 1991). Παρά τη διαφορά τους, και οι δύο, ως θεατρικές τεχνικές, συνιστούν μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης βιωμάτων, σκέψεων και συναισθημάτων, με τη χρήση του σώματος και της φαντασίας.

Κατά τον J. Piaget (1962), το παιδί από την αρχή της ζωής του χρησιμοποιεί τη μίμηση, ως εσωτερική νοητική επανάληψη, για να αναπαραστήσει τις συμπεριφορές των ενηλίκων, που σταδιακά τού επιτρέπουν να ενταχθεί στον κόσμο τους. Αργότερα, με το μιμητικό παιχνίδι, πειραματίζεται και διασκεδάζει δοκιμάζοντας τον εαυτό του σε διάφορους ρόλους. Χρησιμοποιεί το σώμα, τις εκφράσεις και λιγότερο τον λόγο του για να αναπαραστήσει πρόσωπα, ζώα, αντικείμενα, μηχανές, κ.λπ.

Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής, αρχικά, μπορεί να αξιοποιήσει την έμφυτη τάση των μαθητών για την αυθόρμητη έκφραση και επικοινωνία, δίνοντάς τους την ευκαιρία να παρουσιάζουν θέματα από το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον και προοδευτικά να τους κατευθύνει σε θέματα που ο ίδιος προτείνει στο πλαίσιο θεατρικών δράσεων, ενώ, ταυτόχρονα, εντάσσει στο παιχνίδι ασκήσεις σωματικής έκφρασης, για να καλλιεργήσει τη γλώσσα του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου τους.

Για μικρότερους μαθητές, προσφέρεται η παντομίμα ως αποτελεσματικότερη τεχνική σε σχέση με τη μιμική, καθώς δυσκολεύονται να απομονώσουν την έκφραση του προσώπου από το υπόλοιπο σώμα. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να αναπαραστήσουν τις κινήσεις προσώπων (π.χ. γονείς, επαγγελματίες, κ.λπ.), χαρακτηριστικών ανθρώπινων τύπων (π.χ. Καραγκιόζης, Σαρλώ, κ.λπ.), ζώων ή φανταστικών όντων (π.χ. μαϊμού, δράκος, νεράιδα, κ.λπ.), αντικειμένων-μηχανών (π.χ. ανεμόμυλος, αεροπλάνο, τρενάκι, κ.λπ.). Αργότερα, ο εκπαιδευτικός ορίζει μια συγκεκριμένη συνθήκη, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να χρησιμοποιούν πιο πολύ την έκφραση του προσώπου, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις τους για να παρουσιάσουν μια ορισμένη ενέργεια (π.χ. πώς τρώνε ένα φαγητό που είναι ζεστό και πολύ αλατισμένο, πώς μυρίζουν ένα φανταστικό λουλούδι, κ.λπ.) ή πιο σύνθετες



κινήσεις (π.χ. ένας επιστήμονας που προσπαθεί να δημιουργήσει μια συγκεκριμένη μηχανή, ένα ρομπότ που καθαρίζει την αίθουσα, ένα άγαλμα που ζωντανεύει και αποκτά σιγά-σιγά κίνηση, κ.λπ.).

Στους μεγαλύτερους μαθητές (Α'-Δ' Δημοτικού), οι μιμήσεις μπορούν να γίνονται συνδυαστικά σε ζεύγη, καθώς και σε μικρές ομάδες. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από κάθε ζευγάρι ή ομάδα μαθητών να προετοιμαστούν και να παρουσιάσουν με παντομίμα ένα θέμα (π.χ. ο/η διευθυντής-τρια εταιρίας κάνει παρατηρήσεις στον γραμματέα, μια οικογένεια που ετοιμάζει τα πράγματά της για να μετακομίσει, μια ομάδα ανθρώπων που χάθηκε στο δάσος, πουλιά που πετούν, παίζοντας ή κουβαλώντας φανταστικά αντικείμενα, κ.λπ.). Εναλλακτικά, κάθε ζευγάρι ή ομάδα επινοεί ένα θέμα και το παρουσιάζει στους υπόλοιπους και αυτοί προσπαθούν να το μαντέψουν (π.χ. μια δραστηριότητα ανθρώπων, ένα παιχνίδι, ένα τίτλο ταινίας ή τραγουδιού, κ.λπ.). Τέλος, δημιουργούν παγωμένες εικόνες, για να αναπαραστήσουν ένα θέμα (π.χ. ένα πίνακα ζωγραφικής, αγάλματα, ένα σχηματισμό, κ.λπ.).

Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να γίνονται οι δράσεις στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Δημοτικού). Επιπλέον, τα θέματα των μιμήσεων μπορούν να αφορούν έννοιες, φυσικές καταστάσεις και ιδιότητες (π.χ. εποχές του έτους, μοναξιά-φιλία, σεισμός, ζεστό-κρύο, κ.λπ.). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιεί την τεχνική της μιμικής, προτρέποντας τους μαθητές να παρουσιάσουν θέματα χρησιμοποιώντας μόνο την έκφραση του προσώπου (π.χ. ο διευθυντής-τρια του σχολείου έχει καλέσει στο γραφείο του μαθητή-τρια που έχει κάνει παράπτωμα: κάθονται αντικριστά και ο διευθυντής προσπαθεί να δείξει αυστηρός, ενώ ο μαθητής ζητάει επιείκεια).

Στις παραπάνω τεχνικές μίμησης σημασία δεν έχει τόσο η αρτιότητα κίνησης και έκφρασης για τη δημιουργία μίμων και παντόμιμων, όσο η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να εκφράσουν ευχάριστα, αυθόρμητα και δημιουργικά τον πνευματικό τους κόσμο με χρήση του σωματικού τους λεξιλογίου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί υποβοηθητικές συνθήκες, για να εσωτερικεύουν οι μαθητές τα θέματα που καλούνται κάθε φορά να αναπαριστούν, να εμψυχώνει την πρόθεση και να καλλιεργεί το εσωτερικό τους κίνητρο να τα παρουσιάζουν και να τους ενθαρρύνει να απελευθερώνουν φαντασία και συναίσθημα, προκειμένου να εκφράζουν με φυσικό τρόπο τη σωματική μνήμη και τις νοητικές τους αναπαραστάσεις.

3.3.2. Τεχνικές διερευνητικής δραματοποίησης

Πρόκειται για θεατρικές τεχνικές, που αποτελούν αποτελεσματικό διάμεσο για τη σκηνική διερεύνηση και τη στοχαστική αξιολόγηση του δραματικού περιβάλλοντος και σε επιλογή μεταξύ άλλων είναι οι εξής (Παπαδόπουλος, 2010, 2021· βλ. επίσης Neelands & Good 1990/2015):

α) Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία

Με ενεργά τα αισθητήριά τους, ενώ κινούνται στον χώρο, οι συμμετέχοντες αναπαριστούν μια κατάσταση, ανταποκρινόμενοι στις οδηγίες του εμψυχωτή, που τους καλεί να τη φανταστούν (Taylor, 1998). Το βίωμα ενδυναμώνεται όσο πιο έντονα νιώθουν μέσα τους την εικόνα που αναπαριστούν.

β) Παγωμένη εικόνα (still image)

Αφορά μια εικόνα κατά την οποία οι συμμετέχοντες σε θεατρικό ρόλο αναπαριστούν μια κατάσταση, παραμένοντας ακίνητοι και δίνοντας έμφαση στην εκφραστικότητα του σώματος και του προσώπου τους. Ο δυναμικός χαρακτήρας της εικόνας είναι ορατός, αφού οποιαδήποτε στιγμή μπορεί να ζωντανέψει κι οι ρόλοι να εκφραστούν λεκτικά. Έτσι, η *ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης* των συμμετεχόντων (talking freeze ή thought tracking) επιτρέπει τη διερεύνηση των σκέψεών τους. Αν και σε ακινησία, η εκφραστική δύναμη της σωματικής στάσης και του προσώπου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για πολλαπλές αναγνώσεις της αναπαριστώμενης κατάστασης. Ταυτόχρονα, σε συνθήκες λειτουργικής σιωπής, ο μη εκφωνούμενος λόγος είναι έντονα παρών, ενισχύοντας τη στοχαστική διάθεση των παικτών που, δυνάμει, μπορεί να αναλυθεί σε λεκτική έκφραση όσων συμβαίνουν στη συνείδηση των παικτών (Παπαδόπουλος, 2010).

γ) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Αποτελεί συμπληρωματική τεχνική της *παγωμένης εικόνας*, καθώς ο λόγος που λείπει στην πρώτη, νοηματοδοτείται σύντομα και περιεκτικά. Ενώ οι μαθητές είναι ακίνητοι, διαδοχικά, ο εμπυχωτής πλησιάζει κάποιους ή όλους και τούς απευθύνει ερωτήματα σχετικά με όσα θέλει να πληροφορηθεί (thought tracking), ζητώντας τη φωναχτή απάντηση καθενός, για να κατανοηθεί η κατάσταση. Οι ερωτήσεις αφορούν την ταυτότητα του ρόλου (*ποιος/τι είσαι; πώς σε λένε;*), τη συναισθηματική του κατάσταση (*πώς νιώθεις;*), τον χώρο που βρίσκεται (*πού βρίσκεσαι;*) και κάθε είδους συμπληρωματική πληροφορία. Οι μαθητές σε ρόλο, με τις απαντήσεις *φωτίζουν* σημεία, που δεν γίνονται κατανοητά με την παγωμένη εικόνα. Η τεχνική ενισχύει τις μεταγνωστικές ικανότητες των συμμετεχόντων, που παρατηρούν τη σκέψη τους και παρακολουθούν τη σχέση τους με τους άλλους. Ταυτόχρονα, προσφέρει τη δυνατότητα στους θεατές να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο, την επικοινωνιακή ικανότητα (communicate competence), που αποτυπώνεται στο κατάλληλο ύφος, στη σωματική στάση και τις χειρονομίες (gestus) (Παπαδόπουλος, 2010).

δ) Η δράση που παγώνει

Αποτελεί αντίστροφη διαδικασία από τις φωναχτές σκέψεις και από την εμπύχωση της παγωμένης εικόνας. Μια αυτοσχέδια δράση διακόπτεται (video pause) και 'παγώνει' σε δυναμική εικόνα, με στόχο να διευρυνθούν τα κρίσιμα σημεία της. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις του εμπυχωτή ή με πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, αναδεικνύεται ένα συγκεκριμένο στιγμιότυπο. Οι ρόλοι ερωτώνται και μιλούν για τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Ακόμη, κάποιος από τους θεατές μπορεί να πάρει τον ρόλο κάποιου από τους συμμετέχοντες στο στιγμιότυπο και να αναδείξει μια διαφορετική στάση (τεχνική alter ego).

Οι *φωναχτές σκέψεις* και η *δράση που παγώνει* βοηθούν τους συμμετέχοντες στην κατανόηση του *εσωτερικού* εαυτού, καθώς τούς επιτρέπουν να παρατηρούν μέσα τους και να μοιράζονται την αλήθεια τους, ενώ υπό το πρίσμα της ασφάλειας που τούς παρέχει ο ρόλος τους, ανακαλύπτουν και οι ίδιοι τις πραγματικές αιτίες των καταστάσεων και τις ειλικρινείς προθέσεις τους. Έτσι, καλλιεργείται η κριτική και στοχαστική σκέψη, αφού διερευνούν στάσεις και συμπεριφορές του παρελθόντος,

αλλά και σχέδια για το μέλλον. Η αποστασιοποίηση, στην οποία εξασκούνται, τους βγάζει για λίγο από τη δυναμική της δράσης και τους καλεί σε περίσκεψη.

Ταυτόχρονα, οι άλλοι συμμετέχοντες βιώνουν μια ισχυρή εμπειρία ενεργητικής θέασης. Αυξάνεται σταδιακά η περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για τις σκέψεις των χαρακτήρων, ενώ οι νέες πληροφορίες επαναπροσδιορίζουν το δίκτυο των σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο ασκούνται στην πολλαπλή *ανάγνωση*, εξήγηση και ερμηνεία του θεατρικού συμβάντος. Γίνονται στοχαστικοί θεατές της ζωής των άλλων και κατανοούν και τη θέση τους στον κόσμο που τους περιβάλλει. Συνδυάζουν τα επιμέρους τμήματα του παζλ των χαρακτήρων, επαναπροσδιορίζοντας τις προσδοκίες τους για την εξέλιξη της δράσης.

ε) Καρέκλα των αποκαλύψεων

Ένας παίκτης, σε θεατρικό ρόλο, ευρισκόμενος σε δύσκολη θέση κάθεται μπρος στην υπόλοιπη ομάδα (*hot seating*), που –σε ρόλο ή εκτός ρόλου– του ζητά πληροφορίες



σχετικά με μια πτυχή της ζωής του ή της κατάστασης που διερευνάται. Πραγματοποιείται μια διαδικασία διείσδυσης στην κατάσταση, που τοποθετεί τον ρόλο στην νοητή *καρέκλα* των αποκαλύψεων. Καθένας από την ομάδα μπορεί να ερωτά ό,τι θεωρεί σημαντικό, όμως δεν μπορεί να αναπτύσσει διάλογο με τον ερωτώμενο, μέσω διαδοχικών ερωταποκρίσεων. Άρα, δικαιούται να θέτει αποκλειστικά ένα ερώτημα, ενώ ο ρόλος δικαιούται να απαντά σε αυτό που ο ίδιος κρίνει σκόπιμο.

Πρόκειται για συνειδητή αποκάλυψη του εαυτού ή για ανάκρισή του από τους άλλους; Η σοβαρότητα της κατάστασης πρέπει να εξηγηθεί από τον εμπυχωτή και την ομάδα και να επιλεγεί η οπτική από την οποία θα ερωτηθεί ο ρόλος. Έτσι, θα πρέπει να αποφασιστεί αν η δύσκολη (*καυτή*) θέση του ερωτώμενου θα καθιστά συνθήκη ανάκρισης με τη λανθάνουσα *επιθετικότητα* από τους ερωτώντες για συλλογή πληροφοριών ή αν θα δοθεί έμφαση στην αυτόβουλη αποκάλυψη, μέσω γενναίας απόφασης του ίδιου του ερωτώμενου να μιλήσει για την κατάστασή του (Παπαδόπουλος, 2021).

Με βάση τα παραπάνω, πρέπει να εκτιμηθεί η θέση του ερωτώμενου αν είναι: πιεστικά ανακριτική ή αυτοβούλως αποκαλυπτική. Σταδιακά, αποκαλύπτονται όλες οι διαστάσεις του ρόλου. Το ύφος των ερωτήσεων καθορίζει τη γενικότερη ατμόσφαιρα, η οποία επηρεάζεται από τις συνθήκες των απαντήσεων (π.χ. ένας πρόσφυγας απαντά σε δικαστικό λειτουργό, σε δημοσιογράφο, στον εκπρόσωπο μιας μη κυβερνητικής οργάνωσης). Η τεχνική μπορεί να χαρακτηρίζεται: α) τυπικά ανακριτική, β) δημοσιογραφική, γ) συμβουλευτική-υποστηρικτική (Παπαδόπουλος, 2010).

Έτσι, η *καρέκλα των αποκαλύψεων* επιτρέπει την ανάδειξη πολλών θεωρήσεων, αφού για το ίδιο γεγονός μπορεί να εκφράσουν την άποψή τους τρεις διαφορετικοί χαρακτήρες, που μπορούν να εκτεθούν σε τρεις διαφορετικούς τύπους ερωτημάτων. Οι συμμετέχοντες, μέσω της τεχνικής κατανοούν τη σημασία της οπτικής γωνίας και την αντίστοιχη ερμηνεία καθενός για την ίδια κατάσταση. Επίσης, συνειδητοποιούν τη διαφορά ανάμεσα στην άποψη και στο γεγονός, καθώς και τη σημασία των προσωπικών κινήτρων στη διαμόρφωση των απόψεών τους. Συνολικά, η τεχνική

συμβάλλει στη διερεύνηση της ιστορίας σε συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφέροντος, καθώς με τις απαντήσεις σε ρόλο προκύπτει η διερεύνησή της, αναπτύσσεται η στοχαστική σκέψη των συμμετεχόντων και προκαλείται ανάδυση νέων ερωτημάτων.

στ) Το περίγραμμα του χαρακτήρα



Πάνω σε ένα κομμάτι χαρτί (του μέτρου) ή σε παρόμοιας χρήσης υλικό, τοποθετεί το σώμα του ένας συμμετέχων σε ρόλο, ενώ κάποιος από τα μέλη της ομάδας σχεδιάζει το περίγραμμά του (role on the wall). Οι μαθητές έξω από το περίγραμμα καλούνται, εκ βαθέων, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, την κρίση, τις παρατηρήσεις και τις εντυπώσεις για τη ζωή του χαρακτήρα, με κριτήριο μια επιλογή και απόφασή του, μια συμπεριφορά του, γράφοντάς του μηνύματα, οδηγίες, συμβουλές, ευχαριστίες, ευχές (χρήση μαρκαδόρων, αυτοκόλλητων σημειωμάτων), ενώ στο εσωτερικό του περιγράμματος γράφουν σκέψεις του ίδιου του χαρακτήρα, όπως οι ίδιοι εκτιμούν ότι τις βιώνει (Παπαδόπουλος, 2010).

Το περιβάλλον είναι έντονα φορτισμένο, αφού ο χαρακτήρας είναι παρών, χωρίς να μπορεί να εκφράσει γνώμη, παρά μόνο να ακούει και να σκέφτεται μέσα από τις σκέψεις των άλλων. Η τεχνική επιτρέπει στους μαθητές να ταυτίζονται με τον χαρακτήρα, αλλά και να τον παρακολουθούν από απόσταση, μέσω της δικής τους οπτικής. Ακόμα, με υπευθυνότητα, να αξιολογούν τις πράξεις του και να παρεμβαίνουν με φροντίδα και τρόπο συμβουλευτικό. Η τεχνική προωθεί την παραγωγή αυθεντικού επικοινωνιακού λόγου, ο οποίος προκύπτει από συνδυασμό συναισθημάτων ταύτισης και κριτικού ελέγχου, ενώ χαρακτηρίζεται για την πληροφοριακή, στοχαστική και ποιητική της δύναμη (Παπαδόπουλος, 2021).

ζ) Συλλογικός χαρακτήρας

Οι συμμετέχοντες, σε θεατρικό ρόλο δημιουργούν τη συλλογική συνείδηση του χαρακτήρα (collective character). Πρόκειται για ομαδικό ρόλο, όπου τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν τη φωνή του ρόλου, ενώ ένας υποδύεται το σώμα του, συχνά με τις κατάλληλες χειρονομιακές στάσεις (gestus) (Παπαδόπουλος, 2010). Ωστόσο, η τεχνική μπορεί να διαφοροποιείται ως προς την αρχιτεκτονική δόμησης της εικόνας του ρόλου, ως προς τη θέση των σωμάτων που δείχνουν ή των παικτών που μιλούν.

η) Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές

Σε μια κρίσιμη για την εξέλιξη της δράσης περίσταση, κάποιος από τους ρόλους που αντιμετωπίζει ένα δίλημμα περνά μέσα από μια ανθρώπινη σήραγγα, την οποία, με



τα χέρια τους, δημιουργούν οι υπόλοιποι παίκτες (conscience alley), που εντωμεταξύ στέκονται όρθιοι σε δύο αντικριστές σειρές. Ανάλογα με την οδηγία του εμπυχωτή, μπορεί να αναλαμβάνουν το ρόλο των αντικρουόμενων σκέψεων και της συνείδησης του ρόλου, που βρίσκεται σε δίλημμα (voices in the head) ή να είναι κάποιος που, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, τού δίνουν συμβουλές για το τι πρέπει να επιλέξει στη δύσκολη περίσταση

(conflicting advice). Κάθε φορά που αντικρίζει κάποιον από τους παίκτες, ο ρόλος τον κοιτά περιμένοντας να ακούσει να του μιλά.

Η τεχνική διαθέτει στοχαστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά και, συχνά, οδηγεί σε αλλαγή της συμπεριφοράς του ρόλου, μέσω δημιουργίας κλίματος ευθύνης. Προϋποθέτει εμπιστοσύνη, προσοχή, ετοιμότητα και συντονισμό λόγου και κίνησης, δημιουργεί δίκτυο γνήσιας επικοινωνίας, αναδεικνύει μεγάλο εύρος συναισθημάτων και απαιτεί συμπυκνωμένο και απέριττο λόγο. Η κοινή εμπειρία τροφοδοτεί τη συγκίνηση, αλλά και τον επικείμενο στοχασμό. Οι συμμετέχοντες ασκούν τον επιχειρηματικό τους λόγο, σταθμίζοντας τις καταστάσεις, ενώ διερευνούν λύσεις, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Προς αυτήν την κατεύθυνση ενεργοποιούνται μνημονικές διεργασίες και σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. (Παπαδόπουλος, 2021)

θ) Γραφή σε ρόλο

Οι συμμετέχοντες σε ρόλο (writing in role) εμπλέκονται στην αυθεντική γραφή (Booth, 1994, 1996) ποικίλων ειδών χρηστικών κειμένων, μιας και ο λόγος που γράφουν απηχεί την ανάγκη τους να διατυπώσουν την άποψή τους με κατάλληλο ύφος, σχετικά με ένα ζήτημα που πραγματικά τους απασχολεί.

ι) Συνέντευξη

Οι συμμετέχοντες σε ρόλο δημοσιογράφων ή κάποιων ειδικών παίρνουν συνέντευξη από τον ρόλο, προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες για την αποτελεσματικότερη διερεύνηση και αντιμετώπιση των καταστάσεων. Προηγουμένως, χρειάζεται να προετοιμάζουν τις ερωτήσεις, προκειμένου να είναι στοχευμένες και να συμβάλλουν στην αξιοπιστία του λόγου του συνεντευξιζόμενου χαρακτήρα. Είναι σκόπιμο οι ερωτήσεις να προετοιμάζονται σε προηγούμενο εργαστήριο, για την εξοικείωση των συμμετεχόντων με την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, καθώς και με τον κριτικο-στοχαστικό και ευρύτερα ερευνητικό χαρακτήρα των ερωτήσεων. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η συνέντευξη, η διεξαγωγή της δεν πρέπει να αποσπά τους συμμετέχοντες από την αίσθηση και τον στοχασμό του δραματικού περιβάλλοντος. Η συνέντευξη ασκεί τους μαθητές στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, καθιστώντας τους ενεργούς ακροατές και μαθαίνοντάς τους να είναι σαφείς, περιεκτικοί και στοχευμένοι στις ερωτήσεις τους, ενώ τους παρακινεί να παρατηρούν, να υποθέτουν και να αξιολογούν.

ια) Θέατρο φόρουμ

Πρόκειται για προσέγγιση, που εστιάζει στη θεατρική διερεύνηση της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας. Στο *θέατρο φόρουμ*, οι θεατές συνδιαμορφώνουν τη δράση και μπορούν να μετατραπούν από θεατές (spectators) σε ηθοποιούς (spect-actors) (Boal, 1992), με τα όρια ανάμεσα στους δρώντες και στους θεατές να είναι εύθραυστα.

Οι συμμετέχοντες ασκούνται στον διάλογο και την αντιπαραβολή επιχειρημάτων. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται τη συνθετότητα και την ποικιλομορφία των καταστάσεων. Διαβουλεύονται με την άλλη πλευρά ή αντιπαρατίθενται προς αυτήν (εργάτης-εργοδότης, παιδί-πατέρας, μειοψηφία-πλειοψηφία), εξετάζοντας ατομικές και συλλογικές συμπεριφορές και πολιτικές

κρίσεις και επιλογές. Αντιλαμβάνονται έτσι ότι τα προβλήματα και οι συγκρούσεις καθορίζονται από κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες. Η τεχνική διαθέτει διαδραστική δύναμη, καθώς επιτρέπει στους θεατές, μετά την παρακολούθηση μιας σκηνικής παρουσίασης, να συμμετέχουν στην εξέλιξη ενός επιχειρηματολογικού αγώνα ανάμεσα στον πρωταγωνιστή (καταπιεζόμενο) και τον ανταγωνιστή (καταπιεστή), με σκοπό την έκφραση των δικαιωμάτων του αδυνάτου (θέατρο καταπιεσμένου).

Σε ένα κρίσιμο σημείο, ο συντονιστής (joker), ως διαμεσολαβητής, καλεί όποιον από τους θεατές θελήσει, να δείξει από τη δική του οπτική τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιδράσει ο πρωταγωνιστής, επιτρέποντάς του να συνδιαμορφώσει το περιεχόμενο της σκηνικής έρευνας. Στο θέατρο φόρουμ, κάθε μέλος καθοριστικά συνεισφέρει και συνδιαμορφώνει με την προσωπική του θέση την κοινή άποψη της ομάδας, κάτι που ευθυγραμμίζεται με τις παραδοχές της *Παιδαγωγικής του Θεάτρου*. Αποτελεί ισχυρή παιδαγωγική-θεατρική προσέγγιση, αφού προωθεί την παρέμβαση και αλλαγή, κυρίως με πολιτικούς όρους. Υπό αυτό το πρίσμα, προκαλεί τη συστηματική αξιοποίηση του διαλόγου και της διαπραγμάτευσης, ενισχύοντας την ανθρωποκεντρική-διαλογική διάσταση της εκπαίδευσης.

ιβ) Τελετουργία

Η τελετουργία (ceremony) αφορά αναπαραστάσεις τελετών, κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες εκδηλώνουν αναμενόμενες συμπεριφορές. Τέτοιες τελετές μπορεί να προέρχονται από την κοινωνική, θρησκευτική, εθνική ή και στρατιωτική ζωή (γάμοι, γενέθλια, δικαστικές συνεδρίες, προσευχές, έθιμα, απονομές τίτλων και μεταλλίων, ορκωμοσίες, παρελάσεις, στέψεις, κ.λπ.). Η τεχνική διαθέτει εξαιρετική δύναμη για τη συνειδητοποίηση των παραδόσεων και της ζωής της κοινότητας, ενώ, με το τυπικό (ritual) που ακολουθείται, ο εμπυχωτής μπορεί να καλλιεργεί τον έλεγχο της δράσης και τον συνακόλουθο στοχασμό (Παπαδόπουλος, 2010).

ιγ) Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει θεατρικούς ρόλους (teacher in role) (βλ. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018), που διευκολύνουν τη συλλογική δράση. Έτσι, ενώ τα παιδιά δημιουργούν τις δραματικές καταστάσεις, ο εμπυχωτής αναλαμβάνει τον ρόλο, που κάθε φορά κρίνει ότι θα ενισχύσει τη διερεύνηση του δραματικού περιβάλλοντος, εστιάζοντας στα στοιχεία της δραματικής μορφής. Ειδικότερα, διατηρεί τη δραματική ένταση, πληροφορώντας για εμπόδια, προκαλώντας ανατροπές, προσφέροντας αναπάντεχες λύσεις. (Παπαδόπουλος, 2010).

Την ποιότητα του θεατρικού ρόλου του εκπαιδευτικού καθορίζει η κοινωνική θέση (status) (Morgan & Saxton, 1987) προς τους θεατρικούς ρόλους των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει:

α) υψηλή κοινωνική θέση

Πρόκειται για αρχηγικούς ρόλους, οι οποίοι διαθέτουν αυθεντία και τούς αναλογεί αμέριμη η ευθύνη των αποφάσεών τους. Από τη δύναμή τους συχνά –όταν αυτή δεν πηγάζει από σοφία και δικαιοσύνη– κινδυνεύουν να έρθουν σε αντιπαράθεση με τα δικαιώματα που διεκδικούν οι ρόλοι των παιδιών.

β) ίση κοινωνική θέση

Είναι ρόλοι διαμεσολαβητικοί ή υπαλληλικοί, με ανάθεση έργου από άλλους, που ό,τι πράττουν δεν το έχουν αποφασίσει οι ίδιοι. Επομένως, μπορούν να

εμπλέκονται σε διαπραγματευτικές διαδικασίες, να υπόσχονται και να πετυχαίνουν υποστήριξη στα αιτήματα του ρόλου των παιδιών.

γ) χαμηλή κοινωνική θέση (του αδυνάτου)

Ρόλοι αδυνάτων (φτωχός, αιχμάλωτος, πρόσφυγας, κ.λπ.), που αποτελεσματικά αποδίδουν, όταν αναλαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό, καθώς φέρνουν τους ρόλους των παιδιών σε θέση ισχύος, συνθήκη που καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή τους και τα καλεί να αντιλαμβάνονται την ευθύνη τους για όσα μπορούν να κάνουν.

ιδ) Ο μανδύας του ειδικού

Η ανάληψη ενός έργου από τους συμμετέχοντες σε ρόλο *ειδικών* αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της τεχνικής, που ανάλογα με τη συνθετότητα των δραστηριοτήτων συνιστά και μέθοδο, όπως την εισήγαγε η D. Heathcote (1985). Οι συμμετέχοντες, ως ειδήμονες ενός πεδίου –σε ρόλο ή εκτός ρόλου– με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, αναλαμβάνουν την έρευνα ενός δραματικού-διαθεματικού σχεδίου. Προκειμένου να διεξέλθουν το προς διερεύνηση θέμα, γίνονται ερευνητές, που χρησιμοποιούν τις αρχές της επιστημονικής μεθόδου και εφαρμόζουν τα απαραίτητα βήματα του *Μανδύα του Ειδικού*, καθιστώντας τον τη «*θεατρική μέθοδο project*» (Παπαδόπουλος, 2011). Στο ερευνητικό αυτό περιβάλλον, οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις, συλλέγουν και αναλύουν τα δεδομένα και οδηγούνται σε αξιολογικές κρίσεις και συμπεράσματα, μέσω σχεδιασμού, παρατήρησης, δράσης και αναστοχασμού. Ενδεικτικά θέματα μπορεί να είναι η μελέτη του ιστορικού οίνοποιείου ή ενός παραδοσιακού οικισμού και γενικότερα θέματα κοινωνικο-πολιτικού, οικονομικού, περιβαλλοντικού και ειδικού επιστημονικού ή επαγγελματικού ενδιαφέροντος.

Από τη μελέτη των θέσεων της D. Heatcote και του G. Bolton (1995) προκύπτει ότι (Παπαδόπουλος, 2010):

- α'. το θέμα υπόκειται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, όπου οι μαθητές συνειδητοποιούν το πλαίσιο αρχών και δεξιοτήτων, ενώ αναλαμβάνουν την ατομική και συλλογική ευθύνη της μάθησής τους στην ομάδα.
- β'. οι στόχοι τίθενται με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους, προκειμένου οι μαθητές να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους ως ειδικών και στη συνακόλουθη οπτική θεώρηση του θέματος και του ρόλου.
- γ'. η διερεύνηση αναπτύσσεται ως διαμεσολαβημένη υπηρεσία, που χρησιμοποιεί τον διάλογο και τη συλλογική διαπραγμάτευση.
- δ'. οι μαθητές δεν αποτελούν χαρακτήρες μέσα σε μυθοπλαστικό περιβάλλον, αλλά «*ομάδα ανθρώπων αφοσιωμένων σε μια παγκόσμια άποψη υπευθυνότητας*», που σκέφτονται κι ενεργούν στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής τους.
- ε'. οι απαραίτητες συνεδρίες για τη διεξοδική διερεύνηση του θέματος είναι αρκετές, ακολουθία την οποία το συμβατικό σχολείο θεωρεί σπατάλη χρόνου.
- στ'. χρησιμοποιούνται κατάλληλες τεχνικές, προκειμένου να καλλιεργηθεί η πίστη στον ρόλο (π.χ. αναπαράσταση μιας τυπικής εργασιακής μέρας των ειδικών, καρτελάκια με ονόματα και ιδιότητες, παραστατικά έγγραφα, επιστολές, κ.λπ.).

Στον *Μανδύα του Ειδικού* η παρουσία του εμπυχωτή κρίνεται καθοριστική, αφού με τη γνώση της ερευνητικής σκέψης, εισάγει το δραματικό περιβάλλον που αναφέρεται

στη γνωστική περιοχή του Π.Σ. (Μαθηματικά, Γεωγραφία, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή κ.λπ) (Paradopoulos & Kosma, 2020). Αφού ορίσει το περιβάλλον, διασφαλίζει τα στάδια ανάπτυξης της μεθόδου (Παπαδόπουλος, 2010), τονίζοντας τον υποθετικό χαρακτήρα του έργου. Χρησιμοποιεί φράσεις όπως: «αν υποθέσουμε ότι...», «ας θεωρήσουμε πως...». Σε αυτό το πλαίσιο, δίνει τις αναγκαίες πληροφορίες και αναθέτει ειδικά καθήκοντα στην ομάδα των ερευνητών. Ο ρόλος του είναι καταλυτικός, αφού –σε ρόλο ή εκτός ρόλου– ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις τους μαθητές, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την ενεργητική εμπλοκή τους, καλώντας τους να αντιληφθούν πως μια προβληματική κατάσταση (π.χ. ρύπανση ενός ποταμού) επηρεάζεται από πολλές αιτίες και με τη σειρά της επιδρά σε πολλά πεδία της ζωής σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, οικονομικό, θεσμικό επίπεδο, κ.λπ.), ενώ η λύση της, που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, απαιτεί ολιστική οπτική. Με βάση τα παραπάνω, ο *Μανδύας του Ειδικού* προωθεί (Paradopoulos & Kosma, 2018):

- τη θέσπιση *κοινού συμβολαίου* ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, που αναλαμβάνουν ρόλους ειδημόνων και δεν ενσαρκώνουν χαρακτήρες.
- την ομαδοσυνεργατική και την ερευνητική μέθοδο σε δραματικά περιβάλλοντα.
- την ενεργητική, την κοινωνική και την μετασηματιστική μάθηση.
- την αλληλεπίδραση και τον διάλογο.
- τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα.

3.3.3. Αυτοσχεδιασμός

Ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός (βλ. Spolin, 1999) συνιστά μη προσχεδιασμένη σκηνική-αναπαραστατική δημιουργία, με αρχή, μέση και τέλος, βασισμένη στη φαντασία, τη μίμηση και τη μεταμόρφωση. Προκύπτει με αφορμή ένα γραπτό, οπτικοακουστικό ερέθισμα και όχι από ένα κείμενο προορισμένο για πιστή θεατρική απεικόνιση και δράση. Από αυτήν την άποψη αποτελεί πρωτογενές πεδίο μύησης στους κώδικες της θεατρικής επικοινωνίας, συνυφασμένο με την ανάγκη για πηγαία έκφραση. Τα ερεθίσματα για έναν αυτοσχεδιασμό ποικίλλουν: από μια φράση, ένα αντικείμενο, μια κατάσταση, έναν τύπο ανθρώπου, μια φωτογραφία, μια μουσική σύνθεση, έναν ήχο, μια λέξη, μια ρυθμική φράση, μια υποθετική συνθήκη, κ.λπ. Οι επιλογές είναι ανεξάντλητες, υπό την προϋπόθεση ότι το θέμα κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών με παιδαγωγικά κριτήρια.

Στον θεατρικό αυτοσχεδιασμό τα παιδιά ετοιμάζουν σύντομη διαλογική σκηνή, επινοημένη αυτοστιγμεί. Ξεκινώντας από δεδομένες συνθήκες ή μια κατάσταση, εμπλέκονται στη δράση μέσω ανάληψης ρόλων και, σταδιακά, με την κορύφωση της δράσης, οδηγούνται στη λύση, που αποτελεί τη βάση για νέα δράση. Στη βάση του αυτοσχεδιασμού βρίσκεται η σύγκρουση και η αντίθεση, θεμελιώδεις έννοιες κάθε απόπειρας δραματικής έκφρασης.

Ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός παρουσιάζει απεριόριστες δυνατότητες ανάπτυξης, καθώς αποτελεί ανοικτό πεδίο έκφρασης και δημιουργίας των παιδιών, στον οποίων το παιχνίδι η αυτοσχέδια δράση είναι βασικό χαρακτηριστικό (Τσιάρας, 2016): π.χ. όταν δημιουργούν ιστορίες ή υποδύονται / αναλαμβάνουν ρόλους. Γενικά, ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί αυτόνομη δραστηριότητα ή αναπτύσσεται σε σύνθετες σκηνικές προσεγγίσεις. Μπορεί, ακόμα, να παρουσιάζεται μόνο από τους μαθητές ή και με ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού.

Έτσι, τον αυτοσχεδιασμό τον αντιλαμβανόμαστε α. ως αυτάρκη σκηνική προσέγγιση και β. ως επιμέρους τεχνική στο πλαίσιο θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων (θεατρικό παιχνίδι, διερευνητική δραματοποίηση κ.λπ.). Αναπτύσσεται, καθώς οι μαθητές –ανταποκρινόμενοι με ετοιμότητα στο αναπάντεχο– συλλαμβάνουν, εκφράζουν και σχηματοποιούν τις ιδέες τους, τις οποίες καλούνται να προσαρμόσουν σε συγκεκριμένο δραματικό πλαίσιο και να τις ενσωματώσουν στις στάσεις και τις συμπεριφορές των ρόλων. Δημιουργούν, δηλαδή, μια καινούργια, πρωτότυπη σύνθεση, φτιαγμένη από πρωτογενή υλικά, πληροφορίες και ιδέες, που με την επιτάχυνση της πηγαίας δράσης αναμορφώνονται και αναδομούνται σε κάτι εντελώς διαφορετικό.

Από τα παραπάνω προκύπτει η αναπτυξιακή και μαθησιακή σημασία του αυτοσχεδιασμού, καθώς ενδυναμώνει την επινόηση καταστάσεων και, επομένως, την καλλιέργεια της πρωτοτυπίας, ευελιξίας και ευχέρειας της σκέψης των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2010). Στο περιβάλλον του αυτοσχεδιασμού ενδυναμώνεται η φαντασία, οι ιδέες και τα συναισθήματα των μαθητών, ενώ διαμορφώνονται νέοι κώδικες συμπεριφοράς και επικοινωνίας στη συνάντησή τους με τους ‘άλλους’ στην ομάδα (Αλκυσίς, 1998· Κουρετζής, 1991). Παρόλα αυτά, ο αυτοσχεδιασμός δεν είναι ανοργάνωτη δραστηριότητα. Αντίθετα, υπόκειται σε αρχές και μεθοδολογία. Ο εμπυχωτής οριοθετεί το πλαίσιο της αυτοσχέδιας έκφρασης, χωρίς να δεσμεύει τον μαθητή σε υποχρεωτική ανάπτυξη του τρόπου δράσης.

Σε σχέση με τη μορφή τους και την ελευθερία που παρέχουν για δράση οι αυτοσχεδιασμοί διακρίνονται ως εξής (Κουρετζής, 1991):

- **Κατευθυνόμενοι:** Ο εμπυχωτής δίνει στα παιδιά ένα συγκεκριμένο θέμα (ως συνθήκη ή ερέθισμα), για να το αναπτύξουν ατομικά ή συλλογικά. Στη δομημένη αυτή μορφή, ένας αρχικός προσδιορισμός του χώρου και χρόνου, των προσώπων, των συνθηκών που προηγήθηκαν, βοηθάει στην κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης και στην εξέλιξη της επικείμενης δράσης. Ένας ευρύτερος σχεδιασμός μπορεί να βασίζεται σε μία προσυμφωνημένη πορεία, που σταδιακά να αποκτά πιο δομημένη μορφή με τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών, με στόχο τη θεατρική έκφραση και επικοινωνία και τη μύησή τους στην εμπειρία του θεατρικού ρόλου.
- **Ελεύθεροι:** Τα παιδιά μόνα τους εντοπίζουν τα θέματα. Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί μπορεί να προκύπτουν και στο πλαίσιο ενός κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού με τροποποίηση της δράσης του.
- **Αυθόρμητοι:** Αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά, με τη μορφή μιας ‘στάσης’ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ως αντίδραση σε κάποια ερεθίσματα ή ακαθόριστους συναισθηματικούς παράγοντες.
- **Σκηνικοί:** Είναι η τελική-σκηνική πραγμάτωση των επιλογών που έκαναν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των προηγούμενων αυτοσχεδιασμών.

Για να δημιουργήσουν οι μαθητές αυτοσχεδιασμούς στο πλαίσιο της θεατρικής έκφρασης, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το ανάλογο περιβάλλον που επιτρέπει και ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό, τη φαντασία, την πρωτοβουλία και την πρωτοτυπία, την ανακάλυψη και την επινόηση (Singer, 1973· Koestler, 1975· Lieberman, 1979· Ross, 1978, 1984). Το περιβάλλον αυτό πρέπει να είναι πλούσιο σε κάθε είδους ερεθίσματα, ώστε αυτά να επιτρέπουν την ελεύθερη επιλογή, να διεγείρουν το συναίσθημα και τη φαντασία των μαθητών, ώστε να αξιοποιούν δημιουργικά την εμπειρία τους (Caillois, 1962· Chateau, 1967· Ross, 1982). Τα ερεθίσματα ποικίλουν

κάθε φορά, ανάλογα με τη δράση που πρόκειται να αναπτυχθεί και είναι σημαντικό να αξιοποιούν, όσο το δυνατό περισσότερο, το εύρος των αισθήσεων. Τα ερεθίσματα αυτά, για να είναι δημιουργικά και να διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών, πρέπει να εντάσσονται στο ανάλογο δραματικό περιβάλλον.

Για τους μικρότερους μαθητές (Νηπιαγωγείου και Α' - Β' Δημοτικού), χρήσιμη εισαγωγή στον αυτοσχεδιασμό μπορούν να αποτελέσουν οι ομαδικοί καθοδηγούμενοι αυτοσχεδιασμοί, όπου οι μαθητές έχουν πολύ συγκεκριμένο



πλαίσιο δράσης. Ανάλογα με την ηλικία τους, ο εκπαιδευτικός, με κατάλληλη φωνητική έκφραση, μπορεί να διηγείται διαφορετικές ιστορίες, δίνοντάς τους τον χρόνο να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν την ιστορία, η οποία μπορεί κάθε στιγμή να πάρει διαφορετική τροπή και το τέλος της να αλλάζει κάθε φορά ανάλογα με τις ιδέες των παιδιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού για

μικρότερα παιδιά είναι η ιστορία με τις αρκούδες, όπως περιγράφεται από τους G. Faure & S. Lascar (1994), όπου τα παιδιά μεταμορφώνονται σε αρκούδες: κοιμούνται, ξυπνούν, τρώνε, περπατούν όπως οι αρκούδες και ξεκινούν για μία συνηθισμένη βόλτα στο δάσος, μέχρι που συναντούν στο δρόμο τους ένα μελίτσι.

Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να εισαχθούν στον ομαδικό αυτοσχεδιασμό με αφορμές για δράση, που οριοθετούν αυστηρά τον χώρο. Επιλέγοντας σαν θέμα και χώρο ένα λεωφορείο και αναθέτοντας στα παιδιά τον ρόλο επιβατών, δημιουργείται ένα αρκετά οριοθετημένο πλαίσιο δράσης. Καθώς ο εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να ανέβουν ή να κατέβουν στις στάσεις του λεωφορείου και, καθώς τα παιδιά υιοθετούν τύπους συμπεριφοράς, δημιουργούνται μικροσυμβάντα, που περιέχουν τα σπέρματα της πρώτης κατανόησης της λειτουργίας του αυτοσχεδιασμού.

Σε δεύτερο στάδιο, μικρές ομάδες παιδιών, συνήθως ανά ζεύγη, προετοιμάζονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο προτείνει ο εκπαιδευτικός. Αυτό αποτελεί πρόσφορο τρόπο για να μελετήσει ο εκπαιδευτικός από κοινού με τα παιδιά τις αρχές και τις διαστάσεις της τεχνικής. Τα θέματα μπορεί να είναι ανεξάντλητα, π.χ. καυγάς ανάμεσα σε δύο φίλους/αδέρφια, τηλεφωνική συνδιάλεξη ανάμεσα σε δύο γείτονες, δάσκαλος με μαθητή, κ.ά. Με αφορμή τις πρώιμες προσπάθειες αυτοσχέδιας δράσης, ο εμπνευστής καλεί τα παιδιά να αναγνωρίσουν τους όρους του αποτελεσματικού αυτοσχεδιασμού: τις δεδομένες και αληθοφανείς συνθήκες, την πορεία ανάπτυξης της δράσης, την ανάγκη για κορύφωση και λύση της σύγκρουσης.

Η υποθετική κατάσταση, επίσης, βοηθάει στη δημιουργική αξιοποίηση των ερεθισμάτων (Ροντάρι, 1994· Σέξτου, 1998). Απλά αντικείμενα (συνηθισμένο ζευγάρι γυαλιά) δημιουργούν άλλες αναπαραστάσεις στους μαθητές, όταν ενταχθούν στην υποθετική κατάσταση, π.χ. «τι θα έκανα αν φορούσα αυτά τα γυαλιά, που με κάνουν να βλέπω τις νεράιδες του δάσους;». Το ίδιο συμβαίνει με τις λέξεις και τις εικόνες, π.χ. η λέξη ή η εικόνα του ήλιου λειτουργεί διαφορετικά στην υποθετική συνθήκη: «τι θα συνέβαινε αν μια μέρα ο ήλιος ξεχνούσε να ανατείλει;». Τέλος, οι μαθητές Γυμνασίου είναι ικανοί να δημιουργούν ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς, επιλέγοντας τα θέματα και τις δράσεις τους, ενώ ο εκπαιδευτικός εμπνέει την προσπάθειά τους.

Σε κάθε αυτοσχεδιασμό –από τον πιο απλό έως τον πιο σύνθετο– τα παιδιά καλούνται να σκέφτονται και να απαντούν σε σειρά από ερωτήματα που τους βοηθούν να οριοθετήσουν τη δράση και να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες για ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού. Τα ερωτήματα αυτά είναι:

Ποιος;

Ποιος είμαι; Πώς με λένε; Πόσο χρονών είμαι; Από ποια χώρα είμαι; Τι δουλειά κάνω; Ποια είναι η σχέση μου με τους άλλους χαρακτήρες στη σκηνή; Πώς συμπεριφέρομαι στη σκηνή; Παίζω κάποιο συγκεκριμένο ρόλο;

Πριν ξεκινήσει ο αυτοσχεδιασμός, ο μαθητής πρέπει να αποφασίσει ποιος είναι, δηλαδή ποιον ρόλο παίζει. Δημιουργεί έτσι σύντομη βιογραφία του χαρακτήρα του, ένα δελτίο ταυτότητας, που τον βοηθά να υποδυθεί τον ρόλο του και να συμβάλει στην ανάπτυξη της δράσης.

Πού;

Πού βρίσκομαι; Πού γίνεται αυτή η σκηνή; Σε ποια χώρα; Σε ποια πόλη; Σε ποιο σπίτι; Σε ποιο δωμάτιο; Πού ήμουν πριν ακριβώς ξεκινήσει αυτή η σκηνή; Πού θα πάω ακριβώς μετά; Τι αντικείμενα υπάρχουν γύρω μου;

Ο προσδιορισμός του χώρου έχει μεγάλη σημασία, καθώς οριοθετεί τη δράση και γίνεται ο καμβάς πάνω στον οποίο 'ζωγραφίζεται' ο αυτοσχεδιασμός.

Πότε;

Πότε συμβαίνει αυτή η σκηνή; Τι ώρα; Τι ημέρα και τι χρονιά; Σε ποιο σημείο στη ζωή του ήρωα;

Τι;

Τι συμβαίνει; Ποια είναι η ιστορία; Ποιο είναι το σενάριο; Τι θέλει ο ήρωας μου; Ποιος είναι ο στόχος του; Τι τον εμποδίζει να αποκτήσει αυτό που θέλει;

Αναλύονται οι δεδομένες συνθήκες, το έναυσμα για την εκκίνηση της σκηνής ώστε να υπάρξει το κατάλληλο πλαίσιο που θα επιτρέψει την ανάπτυξη της δράσης.

Πώς;/Δράση

Πώς θα αποκτήσω αυτό που θέλω; Τι πρέπει να κάνω ή τι χρειάζομαι για να το αποκτήσω; Ποιες δράσεις/επιλογές/τακτικές θα με βοηθήσουν;

Κάθε ήρωας δημιουργεί ένα νοητό πλαίσιο δράσης, που σχεδιάζει και μεταφέρει στη σκηνή, έχοντας πάντα στο νου του ότι οι επιλογές του πρέπει να είναι ευέλικτες και να αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις ανατροπές που μπορούν να συμβούν, καθώς τα πλαίσια δράσης των συμμετεχόντων συναντιούνται και συχνά συγκρούονται.

Ο αυτοσχεδιασμός στο πλαίσιο της Θεατρικής Αγωγής είναι χώρος αποκάλυψης και ελευθερίας, ένας χώρος που επιτρέπει τη σύνθεση μέσα από τν φαντασία, την σκηνική αναπαράσταση της πραγματικότητας, την επικοινωνία με τους άλλους, τη δημιουργική έκφραση και την αναζήτηση. Είναι χώρος πολύτιμος, που μπορεί να συγκινήσει τα παιδιά, αν τον προσεγγίσουν με τα κατάλληλα μέσα. Συναντάται σε όλα τα στάδια εξέλιξης της θεατρικής έκφρασης: στην κίνηση, στον ρυθμό, στην έκφραση, στο θεατρικό παιχνίδι, στη δραματοποίηση και στη δημιουργία θεατρικής παράστασης.

3.3.4. Παιχνίδι ρόλου

Στο παιχνίδι ρόλου (role playing) οι μαθητές καλούνται, μέσω θεατρικών ρόλων, να διερευνήσουν ένα πρόβλημα, να αναζητήσουν τις αιτίες και τις συνθήκες που το προκάλεσαν και να προσπαθήσουν να το λύσουν, μέσω της διαλεκτικής του διαλόγου. Σε ρόλο επιχειρηματολογούν, αντιπαραθέτουν απόψεις, υπερασπίζονται αξίες, δημιουργούν, διατυπώνουν και αποκρυσταλλώνουν νοήματα. Αναζητούν τις αιτίες των γεγονότων, εκφράζουν και αιτιολογούν τις απόψεις τους, αφουγκράζονται προσεκτικά τις ιδέες των άλλων και τις αντιμετωπίζουν κριτικά, επιλέγουν, αξιολογούν και μεταφέρουν πληροφορίες και δεδομένα και, τέλος, αναζητούν και ελέγχουν πιθανές λύσεις. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τον διάλογο και με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Προσπαθούν να εισχωρήσουν σε βαθύτερα επίπεδα των ανθρώπινων σχέσεων και να τις κατανοήσουν (Brostrom, 2001). Από αυτήν την άποψη, έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν την οπτική από την οποία βλέπουν τον κόσμο και να εμβαθύνουν στις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές, έτσι ώστε να τις εξηγήσουν σοφότερα. Η συγκεκριμένη τεχνική προωθεί την εξέλιξη της δράσης και τη συνεχή εισαγωγή νέων πληροφοριών, την αλλαγή των δεδομένων, των καταστάσεων και την προσαρμογή των ρόλων στα εκάστοτε νέα δεδομένα. Έτσι, στα δραματικά περιβάλλοντα που δημιουργούν, εκφράζονται και επικοινωνούν, με γνώμονα την αυθεντικότητα της συμπαρουσίας στη συλλογική απόφαση, μέσα από το βίωμα της σκηνικής δράσης με τις ποικίλες συγκρούσεις, που τους επιτρέπει να εξοικειώνονται τόσο με την έννοια του θεατρικού ρόλου, όσο και με τη δημοκρατική παιδεία.

Στο παιχνίδι του ρόλου έντονη είναι η παρουσία του εμπυχωτή, που συμμετέχει σε θεατρικό ρόλο, ενώ οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν σύγχρονα και διαχρονικά ζητήματα, έχοντας το χρέος να αντιμετωπίσουν με υπευθυνότητα κάθε κατάσταση. Ο εμπυχωτής αναλαμβάνει κομβικό θεατρικό ρόλο, για να συντονίσει τη διερεύνηση και τη λύση του προβλήματος. Αναδεικνύει τις διαφορετικές οπτικές, τις αντίθετες απόψεις, με στοχευμένες ερωτήσεις και νέα στοιχεία. Ενισχυτικό και διευκολυντικό εποπτικό υλικό μπορεί να είναι ο *χάρτης* της ιστορίας ή η αντίστοιχη μακέτα, ένα αμμοδοχείο, ώστε οι μαθητές να αποκτούν την αντίληψη του χώρου όπου συμβαίνουν τα γεγονότα (το κάστρο, η πόλη, το δάσος κ.λπ.) (Παπαδόπουλος, 2010).

Οι μικρότεροι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους που αφορούν το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (π.χ. ο τραυματισμός του αδερφού μου, πρώτη μέρα ενός νέου



συμμαθητή στην τάξη μας, κ.λπ.). Στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού τα θέματα αντλούνται από κοινωνικά ζητήματα: (η δημοτική αρχή της πόλης προτίθεται να κτίσει εμπορικό κέντρο σε οικόπεδο, που μέχρι τώρα είναι χώρος αναψυχής. Οι μαθητές αναλαμβάνουν σχετικούς ρόλους π.χ. δήμαρχος, κάτοικοι, παιδιά, έμποροι, κ.λπ.) και συζητούν το θέμα, με στοχαστική περίσκεψη. Κατά την ανάπτυξη του παιχνιδιού ρόλου, αναζητούν τις αιτίες των γεγονότων, διατυπώνουν τις απόψεις τους, ακούνε και σχολιάζουν τις απόψεις των άλλων, αξιολογούν τις πληροφορίες, εκτιμούν καταστάσεις και δεδομένα και αναζητούν-ελέγχουν πιθανές λύσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί άτυπα το επίπεδο κατανόησης του θέματος από τους μαθητές, τη σωματική κίνηση, τα εκφραστικά μέσα και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν, την ποιότητα της επικοινωνίας τους ως ομιλητών και ακροατών

(Papadopoulou, 2014). Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τους μαθητές του Γυμνασίου, με τη διαπραγμάτευση πιο σύνθετων κοινωνικών θεμάτων, όπως μετανάστευση, ρατσισμός, ναρκωτικά, κ.ά., αλλά και αφηρημένων εννοιών-ιδεών.

3.4. Οι ερωτήσεις στη σκηνική διερεύνηση

3.4.1. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή στοχεύουν στην κινητοποίηση των μαθητών (Dillon, 1990), ώστε με παιγνιώδη, δημιουργική και κριτική στάση, εμπιστοσύνη και υπευθυνότητα στην ομάδα και στους θεατρικούς ρόλους να διαμορφώνουν συνθήκες δραματικής διερεύνησης. Ταυτόχρονα, οι ερωτήσεις, δίχως εξεταστικό χαρακτήρα, επιδιώκουν την αξιολόγηση της ανταπόκρισης των μαθητών στην οργάνωση και διαχείριση των επιμέρους στάσεων και συμπεριφορών των ρόλων που αναλαμβάνουν. Έτσι, ο εμψυχωτής ενθαρρύνει τους μαθητές, συνεργατικά, να θέσουν και να διερευνήσουν τα προσωπικά τους ερωτήματα, ενώ για να το πετύχει αυτό, δημιουργεί την απαραίτητη διανοητική και δραματική ένταση.

Ο εμψυχωτής οφείλει να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις προσδοκίες και γενικότερα τη δυναμική της ομάδας, ώστε οι ερωτήσεις του να βρίσκουν τη μέγιστη ανταπόκριση στους μαθητές. Όσο πιο κοντά στον κόσμο των μαθητών βρίσκονται οι ερωτήσεις του εμψυχωτή, τόσο πιο δημιουργικά αυτοί θα αναζητήσουν και θα εξηγήσουν τις αιτίες των καταστάσεων, θα πιθανολογήσουν για τις στάσεις και τις συμπεριφορές των χαρακτήρων/ρόλων και θα κατανοήσουν με δραματική ευφυΐα το πεδίο.

Με βάση τα παραπάνω, ο εμψυχωτής, επιδιώκοντας να είναι αποτελεσματικός, αποφεύγοντας τις τυποποιημένες συμβουλές και οδηγίες προς τους μαθητές, με ενθουσιασμό και μεθοδικότητα, σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου, χρειάζεται να στοχεύει (Παπαδόπουλος, 2010):

- στη διερεύνηση, εμβάθυνση και αλλαγή της αρχικής κατανόησης των μαθητών και του ίδιου (του εμψυχωτή), ως μέλους της αυτοστοχαζόμενης κοινότητας. Προς αυτήν την κατεύθυνση, με τις κατάλληλες ερωτήσεις, ενεργοποιεί την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών, ενσωματώνοντάς την στη σκηνική δράση, η οποία λειτουργεί σε δύο παράλληλα επίπεδα: στην *εκτός ρόλου* διαπραγμάτευση ιδεών στην ομάδα και στην ανταλλαγή ιδεών και αλληλεπίδραση των μαθητών *σε ρόλο*, ώστε να οδηγούνται σε νέα κατανόηση και κατ'επέκταση στη νέα γνώση.
- στην ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών θεωρήσεων των μαθητών, προκειμένου, με διαλεκτική σκέψη, να αναζητούν την *άλλη* άποψη και να συνειδητοποιούν τα οφέλη της για τη συνύπαρξη στην ομάδα, την κοινότητα και την κοινωνία.
- στην αξιοποίηση των δομικών στοιχείων του θεάτρου, ώστε, ενώ βρίσκονται σε θεατρικό ρόλο, τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές, τούς οδηγεί στο να διατυπώνουν και να θέτουν ερωτήσεις στους άλλους ρόλους, αλλά και να ερμηνεύουν τις σχέσεις τους και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τις ενέργειές τους.
- στην αναζήτηση πληροφοριών από τους μαθητές (σε ρόλο) για καταστάσεις που αγνοεί ο ίδιος (εμψυχωτής σε ρόλο), τις οποίες, όμως, αφού έχουν επινοήσει, γνωρίζουν οι μαθητές. Έτσι, για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός στον ρόλο ενός

ταξιδιώτη, που φτάνει στη χώρα των *αγέλαστων ανθρώπων*, κάνει την ερώτηση: «Γιατί κανείς δεν χαμογελά σε αυτήν τη χώρα;», μπορεί να πάρει συγκεκριμένη πληροφορία από τους μαθητές σε ρόλο και με βάση αυτήν να εξελιχθεί ο διάλογος.

- στη σαφήνεια και ευφυΐα των ερωτήσεών του, που πρέπει να γίνονται αντιληπτές και διακριτές, από τους μαθητές, ως προς το περιεχόμενο και την προθετικότητα τους, στοιχεία που ενισχύονται από το ύφος και τα παραγωγιστικά στοιχεία εκφοράς και διατύπωσης των ερωτήσεων. Αυτό επιτρέπει τους μαθητές να εντοπίζουν και να αναμορφώνουν το δραματικό *εστιακό κέντρο* με λειτουργικό τρόπο.
- στην προσαρμογή του λεξιλογίου του στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των ρόλων που αναλαμβάνει και στις δραματικές –και μαθησιακές– περιστάσεις, ώστε να ανταποκρίνεται και ο ίδιος στον αναγκαίο ρυθμό, φυσικότητα, καταλληλότητα και πειστικότητα κατά τη σκηνική διερεύνηση.
- στην ενδυνάμωση τόσο των εκφραστικών του μέσων (σώμα, φωνή, λόγος), μέσω χειρονομιών, έκφρασης προσώπου, παύσεων, μη λεκτικών σημασιοδοτήσεων, όσο και στην καταλληλότητα του ύφους του, για την αποτελεσματική εμπύχωση των μαθητών και την ποιοτική εμπλοκή τους στο παιχνίδι και την έρευνα.

3.4.2. Οι ερωτήσεις των μαθητών

Στα θεατρικά περιβάλλοντα οι μαθητές γίνονται αποδέκτες και δημιουργοί ερωτήσεων, καθώς η ερευνητική τους ετοιμότητα τούς καλεί, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, να εμπλακούν σε απορηματικές καταστάσεις, διλήμματα, ερωταποκρίσεις, τις οποίες αναπτύσσουν με βάση τις δυνατότητες των θεατρικών τεχνικών, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ρόλων (δημοσιογράφων, ανακριτών, ερευνητών, κ.ά.) και την εκάστοτε περίσταση επικοινωνίας στις δραματικές καταστάσεις. Σε τέτοιες συνθήκες πληροφορούνται για τη ζωή, τις προθέσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του χαρακτήρα που ερωτάται και ενθαρρύνονται να θέτουν ερωτήματα σχετικά με τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία του κειμενικού και σκηνικού περιβάλλοντος, με στόχο την κατανόηση της πλοκής, της δράσης, των καταστάσεων, του χρόνου και του χώρου, των χαρακτήρων/ρόλων, της δραματικής έντασης και των συγκρούσεων. Επίσης, ενθαρρύνονται στη διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με τους θεατρικούς κώδικες (σκηνικά, κοστούμια, μουσική, ήχος, κ.ά.). Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης, έρευνας και οι αυτοσχεδιασμοί (ανίχνευση σκέψης, συλλογικός χαρακτήρας, αντικρουόμενες σκέψεις, καρέκλα αποκαλύψεων, συνέντευξη, μανδύας του ειδικού, θέατρο φόρουμ, παιχνίδι ρόλου, κ.ά.) τους εξοικειώνουν με την επινόηση και ποιοτική σύνθεση των ερωτημάτων και με την αποτελεσματική ανταπόκριση σε ερωτήσεις. (Παπαδόπουλος, 2010)

Ταυτόχρονα, εξασκούνται στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας του σώματος, αφού οι ερωτήσεις τους είναι ανάγκη να συνοδεύονται από εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, παύσεις, που από κοινού απηχούν τις προθέσεις, τη διάθεση, τη στάση και τη συμπεριφορά των ρόλων που αναλαμβάνουν. Σημαντική είναι η δημιουργία ερωτήσεων από τους μαθητές, στο πλαίσιο των αναγκαίων ανατροφοδοτήσεων, αξιολογικών κρίσεων και, γενικά αναστοχαστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών, όπου οι μαθητές, μεταξύ άλλων, διερωτώνται ή ρωτούν τους άλλους (σε ρόλο ή εκτός ρόλου) για το:

- πώς ένιωσαν και τι σκέφτηκαν.
- αν κάτι άλλαξε μέσα τους.
- τι ήταν αυτό που προκάλεσε την αλλαγή.
- αν συνεργάστηκαν με τους άλλους.
- αν ανακάλυψαν κάτι που δεν ήξεραν για τον εαυτό τους ή τους άλλους.
- αν είπαν κάτι που δεν ήθελαν να πουν.
- τι κατάφεραν, τι δεν κατάφεραν.
- αν, εκ των υστέρων, θα άλλαζαν κάτι στη διαδικασία.
- αν ήθελαν να προχωρήσουν και σε άλλη δράση και, αν ναι, σε ποια.

4. Ο ΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ, ΤΟ ΣΩΜΑ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

4.1. Από την αφήγηση στη δραματοποιημένη αφήγηση

Η πράξη της αφήγησης αφορά την προφορική ή γραπτή παρουσίαση πραγματικών ή μυθοπλαστικών καταστάσεων (Τσολάκης κ.ά., 2006), ενώ τα θέματά της –μεταξύ άλλων– αντλούνται από τη λαϊκή παράδοση (παραμύθια, μύθοι, θρύλοι, κ.λπ.), ιστορικά γεγονότα και από τις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Στο περιβάλλον της *Παιδαγωγικής του Θεάτρου*, η αφήγηση συνιστά τεχνική, που στηρίζεται στη χρήση λόγου, όπου ένας ή περισσότεροι συμμετέχοντες μιλούν στο κοινό, με σκοπό να διηγηθούν μια ιστορία, να δώσουν πληροφορίες, να περιγράψουν γεγονότα και συναισθήματα, να σχολιάσουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά των ηρώων σε μια σκηνή. Συνδυαστικά με άλλες θεατρικές τεχνικές μπορεί να συνοδεύει έναν αυτοσχεδιασμό, μια παγωμένη εικόνα, μια δράση μιμικής ή παντομίας.

Ο εκπαιδευτικός, στο περιβάλλον της μαθητικής ομάδας, μπορεί να χρησιμοποιεί την αφήγηση για να εισάγει τη δράση, να συνδέει επιμέρους τμήματά της, να οδηγεί σε αύξηση ή μείωση της έντασης, να σηματοδοτεί το πέρασμα του χρόνου ή να δίνει το τέλος σε μια σκηνή. Η αφήγηση, επίσης, μπορεί να λειτουργεί ως αυτόνομη δραστηριότητα, κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να ενσωματώνουν στοιχεία του θεατρικού κώδικα. Έτσι, διακρίνουμε την απλή μορφή-άσκηση, όπου καθένας συνεισφέρει μια λέξη ή φράση για τη δημιουργία νέας ιστορίας (όλοι συμμετέχουν ως αφηγητές), καθώς και σύνθετες μορφές αφήγησης, με τον αφηγητή να συνοδεύει τη δράση ή να αναλαμβάνει ο ίδιος να διηγηθεί μια ιστορία.

Για να γίνει σαφέστερη η λειτουργία της αφήγησης, μπορούμε να ανατρέξουμε στη λογοτεχνία και στις τεχνικές αφήγησης (Τζούμα, 1997· Καψωμένος, 2003· Genette, 2006· Τσατσούλης, 1997· Καλλίνης, 2005), εστιάζοντας στα στοιχεία, που αφορούν την επαρκέστερη κατανόηση της λειτουργίας της στο περιβάλλον της θεατρικής αγωγής:

Οι λειτουργίες του αφηγητή

Ως πρόσωπο της αφήγησης, με πρωταγωνιστικό ή δευτερεύοντα ρόλο, μπορεί να ο αφηγητής να είναι αμέτοχος στα γεγονότα. Αν συμμετέχει ως βασικός ήρωας, απλός παρατηρητής ή αυτόπτης μάρτυρας, τον ονομάζουμε *ομοδιηγητικό αφηγητή*. Σε αυτή την περίπτωση αφηγείται σε α' πρόσωπο (πρωτοπρόσωπη αφήγηση).

Διακρίνονται δύο παραλλαγές ομοδιηγητικού αφηγητή: ο *αφηγητής-παρατηρητής/θεατής*, δηλαδή ο αφηγητής που είναι παρατηρητής/μάρτυρας των συμβάντων της αφήγησης, και ο *αφηγητής-πρωταγωνιστής*, δηλαδή ο αφηγητής που συμμετέχει στην αφήγηση ως βασικός ήρωας. Όταν μάλιστα σε πρώτο πρόσωπο αφηγείται την προσωπική του ιστορία, ονομάζεται ιδιαίτερα «*αυτοδιηγητικός αφηγητής*».

Αν ο αφηγητής δε συμμετέχει καθόλου στην ιστορία που διηγείται, ονομάζεται «*ετεροδιηγητικός αφηγητής*». Στην περίπτωση αυτή, η αφήγηση γίνεται από πρόσωπο ξένο προς την ιστορία, την οποία παρουσιάζει σε τρίτο πρόσωπο (τριτοπρόσωπη αφήγηση). Ονομάζεται, ιδιαίτερα, *παντογνώστης αφηγητής* (ή

αφηγητής-Θεός), αυτός που βρίσκεται παντού και πάντοτε και γνωρίζει τα πάντα, ακόμα και τις πιο απόκρυφες σκέψεις των προσώπων της αφήγησης.

Ο χρόνος της αφήγησης

Τρεις είναι οι πιθανές χρονικές τοποθετήσεις της αφήγησης: το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Με βάση αυτά τα χρονικά επίπεδα, η αφήγηση μπορεί να είναι τεσσάρων ειδών:

- α. *Η μεταγενέστερη* αφήγηση αφορά την ιστορία που έχει ήδη συντελεστεί (είναι η πιο συχνή μορφή).
- β. *Η προγενέστερη* αφήγηση, που προηγείται της έναρξης της ιστορίας.
- γ. *Η ταυτόχρονη* αφήγηση, της οποίας η εκφώνηση είναι σύγχρονη με την εξέλιξη της ιστορίας.
- δ. *Η παρέμβλητη* αφήγηση, όπου ο αφηγητής μαζί με τα γεγονότα που συντελέστηκαν διηγείται και τις προσωπικές του σκέψεις.

Ποικίλες είναι οι προοπτικές από τη χρήση της αφήγησης, οι οποίες καλύπτουν ευρύ πεδίο δράσεων, ανάλογα με τους τρόπους που τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός αποφασίζουν να την αναπτύξουν.

Η αφήγηση βοηθά τόσο τον μαθητή που αφηγείται στη χρήση των εκφραστικών του μέσων όσο και τους ακροατές στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συγκέντρωσης, προσοχής, ακουστικής αντίληψης και ενεργητικής ακρόασης. Παράλληλα, οι μαθητές, μέσα από τις αφηγούμενες ιστορίες, έρχονται σε επαφή με τη λαϊκή παράδοση και με τα γεγονότα του παρελθόντος, γνωρίζουν τη δράση πραγματικών και μυθικών ηρώων, ταυτίζονται μαζί τους, συμπάσχουν με τις αγωνίες και τα προβλήματά τους, προσπαθώντας να επινοήσουν δικές τους λύσεις και τρόπους εξέλιξης της δράσης.

Ο αφηγηματικός λόγος περιέχει πλήθος θεατρικών στοιχείων και πρακτικών, που εξοικειώνουν τους μαθητές με τη θεατρική τέχνη. Κατά την ιστόρηση των γεγονότων δίνεται έμφαση στην εκφορά του λόγου: ύφος, χροιά, χρώμα, τονικότητα, καθώς και στην εκφραστικότητα του σώματος και του προσώπου. Το περιεχόμενο της αφήγησης κρύβει πολλούς δραματικούς κώδικες, όπως: χώρος, χρόνος, πρόσωπα-χαρακτήρες, δράση ηρώων, δραματική ένταση, διάλογοι, κ.λπ..

Αρχικά, ιδιαίτερα για τους μαθητές του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού, η αφήγηση είναι σημαντικό να γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε πρώτη επαφή με τα βασικά στοιχεία και τις τεχνικές της. Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται ως προς το περιεχόμενο της προς αφήγηση ιστορίας, δημιουργεί ατμόσφαιρα συγκέντρωσης και το ανάλογο φαντασικό περιβάλλον και αφηγείται τα γεγονότα με παραστατικό τρόπο. Για να μπορούν οι μαθητές να παρακολουθούν απερίσπαστοι την αφήγηση, είναι χρήσιμο να έχει δημιουργηθεί μια *γωνιά αφήγησης*, όπου καθισμένοι σε πρόσφορο χώρο (π.χ. χαλάκι ή μαξιλαράκια) θα έχουν οπτική επαφή με τον αφηγητή. Η αφήγηση, ακόμα, μπορεί να συνοδεύεται με κατάλληλη μουσική ή ήχους. Τα θέματα της αφήγησης, που είναι κατάλληλα για την ηλικία τους, είναι σύντομα παραμύθια, κυρίως ιστορίες με ζώα, ιστορίες από τον κόσμο της φαντασίας και αφηγήσεις από τη μυθολογία (ελληνική μυθολογία: μύθοι του Αισώπου, κ.ά.).

Κατά την αφήγηση, ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές για τα βασικά σημεία της ιστορίας (τόπος, χρόνος, ήρωες, κ.λπ.) και τους ζητάει να αφηγηθούν διαδοχικά

τις σκηνές που θυμούνται. Σε επόμενη φάση, τους προτρέπει να αφηγηθούν εμπειρίες τους ή γνωστά τους παραμύθια. Η αφήγηση, ακόμα, μπορεί να προκύψει με βάση ένα αντικείμενο, μια κούκλα, μάσκα ή μια εικαστική δημιουργία των μαθητών.

Ανάλογη διαδικασία ακολουθείται και για τους μεγαλύτερους μαθητές (Γ' - ΣΤ' Δημοτικού και Γυμνασίου). Τα θέματα της αφήγησης μπορούν να είναι παραδοσιακά παραμύθια, αρχαίοι ελληνικοί ή παγκόσμιοι μύθοι, θρύλοι, ιστορικά γεγονότα, ιστορίες από την καθημερινότητα, δημοσιογραφικά άρθρα, κ.λπ.. Ο εκπαιδευτικός δίνει παραδείγματα αφήγησης, συζητάει με τους μαθητές και τους υποδεικνύει, διακριτικά, τα στοιχεία μιας καλής αφήγησης, όπως:

- τη σωστή εκφορά και την παραστατικότητα της ομιλίας: ύφος, χροιά, χρώμα, μελωδία, τονικότητα, ρυθμός, ροή, παύσεις, αναπνοές.
- τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου: σύνταξη, διατύπωση, λεξιλόγιο, εκφράσεις, ακρίβεια, σαφήνεια, ευθύς και πλάγιος λόγος.
- το περιεχόμενο και η δομή της αφήγησης: τόπος, χρόνος, πρόσωπα-χαρακτήρες-συμπεριφορές, δράση-συγκρούσεις-εξέλιξη, συναισθήματα, επινόηση-φαντασία.
- τη συμμετοχή του σώματος και του προσώπου (σωματική εκφραστικότητα, μορφασμοί, κίνηση του σώματος, επαφή του βλέμματος με τους ακροατές κ.λπ.).

Ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να εισάγει τα παιδιά σε κάποιες από τις γενικές αρχές και πρακτικές της αφήγησης. Αρχικά, ασκήσεις άρθρωσης και λόγου εξασκούν τα παιδιά στο να μιλούν αργά και καθαρά, τονίζοντας τις λέξεις με κατάλληλη *τοποθέτηση* της φωνής. Είναι σημαντικό οι μαθητές-αφηγητές να έχουν στο νου ευδιάκριτες τις εικόνες που αφηγούνται, για να τις μεταδώσουν, παραστατικά, στους ακροατές τους. Επίσης, να μπορούν να τους κοιτούν στα μάτια, παρακολουθώντας τις αντιδράσεις τους, για να καταλαβαίνουν, κάθε φορά, αν έχουν κατανοήσει όσα έχουν ειπωθεί. Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να δημιουργηθεί σταδιακά από τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά ένας *οδηγός αφήγησης* με εφαρμογές, που ξεπερνούν τα όρια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Πρόσφορες για τον προτεινόμενο προς τους μαθητές *οδηγός* είναι, επίσης, οι παρακάτω ενέργειες:

- σκεφτόμαστε πριν μιλήσουμε
- κάνουμε παύσεις για να έχει χρόνο ο ακροατής να δημιουργήσει νοερές εικόνες
- αυξομειώνουμε τον τόνο της φωνής μας, για να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον
- χρησιμοποιούμε στοιχεία χιούμορ και αιφνιδιασμού.

Εκτός από τα τεχνικά στοιχεία της αφήγησης, στόχος είναι, ο μαθητής που αφηγείται, να νιώθει τη χαρά του λόγου και της κίνησης, την αίσθηση της προσφοράς και την επαφή με τους ακροατές του. Αυτοί, από την πλευρά τους, εικονοποιούν τα γεγονότα της αφήγησης, ενεργοποιούν τη φαντασία και το συναίσθημά τους και ακολουθούν τη ροή της αφήγησης, *ταξιδεύοντας* στο χώρο και στο χρόνο.

Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης, οι μαθητές μπορούν να αφηγηθούν κάποια μέρη της ιστορίας, να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν αυτοσχεδιασμούς ή να δραματοποιήσουν σκηνές. Εναλλακτικά, ο εμπυχωτής σταματάει σε κάποια σημεία την αφήγησή του και οι μαθητές συνεχίζουν την ιστορία με τη δική τους φαντασία.

Δραματοποιημένη αφήγηση

Μια άλλη μορφή αφήγησης, που δίνει μεγαλύτερες ευκαιρίες συμμετοχής στους μαθητές, είναι η *δραματοποιημένη αφήγηση* (story theatre) (Παπαδόπουλος, 2010). Σε αυτήν, οι περιγραφόμενες καταστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται σε ένα οποιοδήποτε μη δραματικό κείμενο, που αφηγείται ο εμπυχωτής ή διαδοχικά τα μέλη μιας ομάδας, δραματοποιούνται από μια άλλη ομάδα. Πραγματοποιείται οπτικοποίηση του λόγου, κατά την οποία οι ακροατές μετατρέπονται σε θεατές. Ο λόγος, ο φωνολογικός κώδικας, εξακολουθεί να βρίσκεται σε προτεραιότητα, όμως πλαισιώνεται με μια διευρυμένη μορφή παντομίμας, με στοιχειώδη χρήση διαλόγου από τους ρόλους, που αναδεικνύει τις εστίες της δράσης και απελευθερώνει δυναμικά την κρυμμένη θεατρικότητα.

Η παραπάνω τεχνική αποτελεί απαιτητική διαδικασία για τους συμμετέχοντες, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν συνδυαστικά φαντασία και μνήμη, με στόχο να μορφοποιούν τα γεγονότα και να αναδεικνύουν τα πρόσωπα. Έτσι, γίνονται ηθοποιοί και σκηνοθέτες, αφού χρειάζεται να χρησιμοποιούν τα εκφραστικά τους μέσα, με τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν. Χρειάζεται να είναι προσεκτικοί, ώστε, με έντονη κινησιολογία και εσωτερικό ρυθμό, να ζωντανεύουν την αφήγηση και να δημιουργούν δραματική ένταση, ενώ συνεχώς βρίσκονται σε ετοιμότητα, μιας και παρακολουθούν την ιστορία και συγχρόνως την εμπυχώνουν.

Η *δραματοποιημένη αφήγηση* δημιουργεί δυο πεδία αποκωδικοποίησης από την πλευρά των θεατών, οι οποίοι ακούν την ιστορία και, ταυτόχρονα, παρακολουθούν την οπτικοποίηση της, σε άλλα σημεία πιο πιστή στο λόγο και πιο ισχυρή και σε άλλα πιο χαλαρή, αυτόνομη ή και ανύπαρκτη. Έτσι, καλούνται με συγκέντρωση της προσοχής να αποκωδικοποιούν ένα σύνθετο μήνυμα –που ενδεχομένως να παρουσιάζει περιοχές όπου ο φωνολογικός κώδικας δεν βρίσκει πλήρη αντιστοίχιση στον οπτικό– και να κατασκευάζουν τα δικά τους νοήματα, ενεργοποιώντας τη φαντασία, τη μνήμη και την αντίληψή τους.

4.2. Εργαστήρι δημιουργικής γραφής και παραγωγή δραματικού λόγου

4.2.1. Διάκριση αφηγηματικού από δραματικό κείμενο

Κοινό στοιχείο ανάμεσα στο δραματικό και το αφηγηματικό κείμενο είναι ότι και τα δύο αφηγούνται μια ιστορία σε συνθήκες, όπου οι χαρακτήρες αναπτύσσουν δράση. Όμως, το δραματικό κείμενο, εξ αρχής, γράφεται με σκοπό να παρασταθεί, στοιχείο που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα είδη γραπτού λόγου. Ακόμα κι όταν διαβάζει κανείς το δραματικό κείμενο στη γραπτή μορφή, εύκολα εντοπίζει τις διαφορές του από το αφηγηματικό, αφού στο δραματικό κείμενο υπάρχει α. το βασικό έργο, που εκφέρεται από τους χαρακτήρες και έχει συνήθως μορφή *σεναρίου* και β. ένα δευτερεύον κείμενο, που περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία, (π.χ. τίτλο, πρόσωπα, σκηνικές οδηγίες κ.ά.).

Αντίθετα, το αφηγηματικό κείμενο, που συντίθεται από παραγράφους και ο διάλογος ενσωματώνεται σε αυτή τη μορφή, απευθύνεται σε ένα μόνο πρόσωπο κάθε φορά –τον αναγνώστη–, ενώ το δραματικό σε πλήθος θεατών, με τον αριθμό τους να ποικίλλει. Στο δραματικό κείμενο φορείς της πλοκής είναι οι χαρακτήρες/ηθοποιοί, ενώ στο αφηγηματικό η πλοκή δίνεται από τον συγγραφέα με

διαφορετικούς τρόπους, (π.χ. αφήγηση, διάλογος, περιγραφές κ.λπ.). Όταν διαβάζουμε ένα αφηγηματικό κείμενο παίρνουμε πληροφορίες για την πλοκή, τους ήρωες, τον τόπο κ.ά., ενώ το δραματικό κείμενο, που λειτουργεί στο παρόν, καθώς ζωντανεύει στη σκηνή έχει ήδη *ερμηνευτεί* από τον σκηνοθέτη, τον σκηνογράφο, τους ηθοποιούς και όλους τους συντελεστές της παράστασης σύμφωνα με τη συγκεκριμένη, δική τους οπτική.

Ο δημιουργός, μέσω της αφήγησης, της περιγραφής, της εξιστόρησης και της αναφοράς, προσπαθεί να αποτυπώσει τα γεγονότα με λιγότερο ή περισσότερο υποκειμενικό τρόπο (εξαρτάται από το λογοτεχνικό είδος, την αίσθηση και το ύφος του), να παρουσιάσει τους ήρωές του και να αναδείξει τους χαρακτήρες του. Μπορεί να τοποθετείται με διαφορετικούς τρόπους σε σχέση με τον αναγνώστη και το κείμενο. Ο αναγνώστης, μέσω της φαντασίας επικοινωνεί με το κείμενο και με τους ήρωές του αλλά μονόδρομα. Το δραματικό κείμενο απευθύνεται στον θεατή, που επικοινωνεί με την παραστασιακή εκδοχή του ατομικά και συλλογικά, έμμεσα (μέσω των συντελεστών) και άμεσα και με αμφίδρομο τρόπο, αφού μπορεί ο ίδιος να συμμετέχει στο σκηνικό μήνυμα ή και να δρα ανατροφοδοτικά σε αυτό (η πρόσληψη του καθορίζει το σκηνικό μήνυμα). Έτσι το σκηνικό εγχείρημα, μοναδικό γεγονός που συντελείται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, απαιτεί διαφορετική διαχείριση, ανάλογα με τη δομή του κειμένου που καλείται να ζωντανέψει, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον και η προσοχή του θεατή στην πλατεία (Γραμματάς, 2014)

4.2.2. Ανάλυση δραματικού κειμένου

Η ανάλυση του δραματικού κειμένου εκκινεί από την ανάλυση του μύθου τον οποίο αφηγείται. Σε πρώτο στάδιο, εντοπίζουμε τι συμβαίνει στην ιστορία: τη χωρίζουμε σε εικόνες ή σκηνές, σε κάθε σκηνή δίνουμε μικρούς τίτλους, που συμπυκνώνουν την δράση και συζητούμε όσα συμβαίνουν, εστιάζοντας στα σημαντικά γεγονότα και τοποθετώντας τα στον χώρο και τον χρόνο. Συνεχίζουμε με την ανάλυση των χαρακτήρων, εξετάζοντας τα λόγια και τις πράξεις τους, δηλαδή τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Διακρίνουμε την ιδεολογία, τα κίνητρά τους, αλλά και τις μεταξύ των προσώπων σχέσεις και πόσο αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Κατά τη δραματική ανάλυση, η έμφαση πρέπει να δίνεται στα γεγονότα που πυροδοτούν τη δράση και φέρνουν ανατροπές στην υπάρχουσα κατάσταση και συγκρούσεις, που προκαλούν το δραματικό ενδιαφέρον. Συνήθως η δράση εστιάζεται σε έναν κεντρικό χαρακτήρα, που επιδιώκει έναν στόχο και στην πορεία επίτευξής του αντιμετωπίζει εμπόδια, που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε:

α. *Εξωτερικά*: προέρχονται από το περιβάλλον και την κοινωνία.

β. *Εσωτερικά*: προέρχονται από τον ίδιο τον ήρωα.

γ. *Μεικτά εμπόδια*: πολυδιάστατη σύγκρουση.

δ. *Ερωτήματα για την δραματική ανάλυση*:

- Πού γίνεται η σκηνή;
- Ποιο είναι το θέμα του διαλόγου;
- Ποια είναι η κυριολεκτική σημασία του;
- Ποια η σχέση μεταξύ σκηνικών οδηγιών και διαλόγου;
- Πως ανταποκρίνονται οι άλλοι χαρακτήρες στον πρωτεύοντα ομιλητή;
- Αποκαλύπτει ο διάλογος κάποια σύγκρουση ανάμεσα στους χαρακτήρες;

4.2.3. Δομικά στοιχεία θεάτρου

Το δραματικό κείμενο, αν και αποτελεί κατηγορία του λογοτεχνικού έργου, εκτός από τα γενικότερα γνωρίσματα που συνιστούν τη λογοτεχνικότητά του (συνδηλωτική χρήση λόγου, μεταφορά και μετωνυμία, συγκινησιακή και συναισθηματική φόρτιση, υποκειμενικότητα και βιωματικότητα), διαθέτει και αρετές θεατρικότητας, η οποία δεν απευθύνεται στον αναγνώστη, αλλά χρειάζεται τη διαμεσολάβηση του σκηνοθέτη, ώστε μέσα από τους ηθοποιούς να φτάσει στους θεατές, μετατρέποντας τον γραπτό λόγο σε εικόνα.

Έτσι, βασικό χαρακτηριστικό του δραματικού κειμένου είναι η θεατρικότητα (Pavis 1998· Ubersfeld, 1982), η οποία δίνει υπόσταση στο δραματικό *σύμπαν* με τον διάλογο, τη δράση, την πλοκή, τις καταστάσεις, τους χαρακτήρες, τον χώρο, τον χρόνο. Η σκηνική του πραγμάτωση εξαρτάται από τις αμφίσημες και σκηνικές οδηγίες (διδασκαλίες), όπως αυτές αποτυπώνονται τόσο στο *κυρίως κείμενο* (main text), όσο και στο *παράπλευρο κείμενο* (side text). Το δραματικό κείμενο είναι πάντα ανοιχτό σε ποικίλες παρεμβάσεις και αναγνώσεις από τους διαμεσολαβητές δημιουργούς. Το αρχικό δραματικό κείμενο μετασχηματίζεται από τον σκηνοθέτη με τη σύμπραξη των ηθοποιών και μετατρέπεται σε σκηνική πράξη-θέαμα. Στη θεατρική παράσταση αναπτύσσεται μια πολυεπίπεδη επικοινωνία, καθώς μέσω αυτής επικοινωνούν αμφίδρομα πολυάριθμοι πομποί-δέκτες (οι ηθοποιοί με τον συγγραφέα, τον σκηνοθέτη, τους θεατές, αυτοί με όλους τους παραπάνω, αλλά και μεταξύ τους, ο σκηνοθέτης με τον συγγραφέα και τους ηθοποιούς κ.ο.κ.). (Παπακώστα, 2010). Την τελική του, όμως, μορφή την αποκτά στη συνείδηση του θεατή. Έτσι, το θεατρικό γεγονός δεν αποτελεί κλειστό κύκλωμα πομπού-δέκτη, αλλά ένα ανοιχτό σύστημα σημείων, που περιμένει τον θεατή να το ενεργοποιήσει. Υπάρχει, δηλαδή, ένας πολύπλοκος συνδυασμός σημείων, που επιζητούν αυτόνομα ή και συνδυαστικά να δημιουργήσουν μήνυμα και αισθητικό αποτέλεσμα (Τσατσούλης, 2001). Το σκηνικό εγχείρημα υπακούει σε περιορισμούς του δραματικού κειμένου, όμως εμπλουτίζεται με τους θεατρικούς κώδικες (υποκριτικός, ηχητικός, εικαστικός κ.ά.), η ενέργεια των οποίων οδηγεί στο παραστατικό μήνυμα που καλείται να ερμηνεύσει το θέατρο (Παπακώστα, 2010).

Στην πρωτοπορία του θεάτρου τα δραματικά κείμενα αποτελούν εύπλαστο υλικό για τους σκηνικούς δημιουργούς. Με τον ίδιο τρόπο στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να αντιμετωπίζονται ως διάμεσα για έρευνα και προσωπική ανάπτυξη, μέσω δραστηριοτήτων, στις οποίες εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές. Σταδιακά, τα δοσμένα κείμενα λειτουργούν ως γραπτά, προφορικά ή οπτικά προ-κείμενα που, μέσα από την εργαστηριακή διερεύνηση, μεταμορφώνονται σε παραστασιακά κείμενα.

Επομένως, το δραματικό κείμενο ολοκληρώνεται μόνο με την παράσταση στη σκηνή. Ο λόγος του δραματικού κειμένου είναι συνδηλωτικός, δηλώνει κάτι παράλληλα με τη σκηνική εικόνα. Αυτό απαιτεί και προϋποθέτει συγκεκριμένα γνωρίσματα, τα οποία είτε δεν περιλαμβάνονται στο λογοτεχνικό κείμενο, είτε είναι λιγότερο εμφανή σε αυτό. Αυτά τα στοιχεία συνθέτουν τη θεατρικότητα ενός κειμένου, τη δυνατότητά του δηλαδή να παρασταθεί μπροστά σε ένα κοινό.

Ως τέτοια μπορούμε να εννοήσουμε τα εξωτερικά, που αφορούν τη μορφή του και είναι αναγνωρίσιμα (πράξεις –σκηνές– εικόνες, περιγραφή χώρου-χρόνου, πρόσωπα, σκηνικές οδηγίες ή διδασκαλίες, διάλογος), αλλά και εσωτερικά (δομικά), που αφορούν τον τρόπο που επικοινωνείται η δράση. Τέτοια είναι:

α. Ο διάλογος

Αποτελεί και εξωτερικό στοιχείο του δραματικού κειμένου, αφού μέσω αυτού ο συγγραφέας φέρνει τα πρόσωπα στο προσκήνιο. Με την παρουσία του διαλόγου μεταβαίνουμε από τον διθύραμβο στο αρχαίο ελληνικό δράμα. Επίσης, μέσω αυτού, ως δομικού στοιχείου, παύει η στατικότητα της αφήγησης και προωθείται η δράση και η κίνηση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πρόσωπα ή ακόμη και με τη μορφή εσωτερικού μονολόγου.

β. Η δράση

Είναι το αποτέλεσμα του διαλόγου, που επιφέρει αλλαγή και εξέλιξη στην υπόθεση. Κάθε λέξη του δραματικού κείμενου στοχεύει στην πρόκληση δράσης, ενώ μέσω αυτής τα δρώντα πρόσωπα δημιουργούν νέο πλαίσιο στις επιμέρους σχέσεις τους.

Έτσι, η δράση, ως δυναμική διαδικασία, αποτυπώνει τον αέναο μετασχηματισμό των σχέσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών των χαρακτήρων, καθώς και τη μεταβολή της σωματικής και ψυχοδιανοητικής κατάστασής τους στον δραματικό χώρο και χρόνο. Από αυτήν την άποψη συνιστά θεμέλιο του δραματικού κόσμου, ενώ η λειτουργία της, ακατάπαυστα, αναμορφώνει τα δεδομένα του μύθου.

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δράσης είναι (Παπαδόπουλος 2010):

- ο δράστης (ποιος είναι;)
- η πρόθεσή του να δράσει (τι επιδιώκει;)
- η πράξη του καθαυτή (τι κάνει;)
- ο τρόπος πραγμάτωσής της (πώς το κάνει;)
- οι χωροχρονικές και περιβαλλοντικές συνθήκες (σε τι συνθήκες συμβαίνει;)
- η επίτευξη του σκοπού της (πέτυχε;)

γ. Η πλοκή

Είναι το σύνολο των γεγονότων ενός έργου, ο τρόπος παρουσιάσής τους, η σειρά που διαπλέκονται μεταξύ τους και οι αιτιώδεις σχέσεις που τα συνδέουν. Αξιοποιώντας την έκπληξη και το απρόοπτο, η πλοκή προκαλεί αύξηση του ενδιαφέροντος παρακολούθησης της υπόθεσης, δημιουργώντας απρόβλεπτες καταστάσεις.

Η πλοκή αφορά τον τρόπο διάρθρωσης και τη δυναμική των καταστάσεων, που καθορίζονται από τις στάσεις, συμπεριφορές και τις σχέσεις των χαρακτήρων κατά τη δράση. Εμπεριέχει και προωθεί την περιπέτεια, τον αιφνιδιασμό, την ανατροπή, στοχεύοντας στην πρόκληση ενδιαφέροντος (Παπαδόπουλος, 2010). Οι αυστηρότατοι κανόνες που θεσπίστηκαν κατά τη διάρκεια της κλασικής δραματοουργίας για την πλοκή οδήγησαν στην αμφισβήτηση και στην άρνησή της από τους σύγχρονους δημιουργούς. Έτσι, πολλά από τα πιο σημαντικά σύγχρονα έργα υπονομεύουν την ενότητα της πλοκής, ανατρέπουν τη χρονολογική σειρά των γεγονότων και δεν οδηγούν σε λύση. Επίσης, στη σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας διακρίνεται ο μύθος (τα γεγονότα σε χρονική και αιτιολογική σειρά) από την πλοκή (την αναδιάρθρωση των γεγονότων κατά τη σύνθεση του μύθου).

δ. Η σύγκρουση

Αποτελεί τη βάση ανέλιξης της δράσης των ηρώων ενός δραματικού κειμένου. Πρόκειται για κλιμακωτό όχημα, που ξεκινά από μια απλή διαφοροποίηση και αντίθεση και προχωρεί σε αντιπαράθεση, αντιπαλότητα και ρήξη ανάμεσα σε δύο ή

περισσότερους ήρωες, σε εσω-συνειδησιακό/υποκειμενικό ή εξω-συνειδησιακό/αντικειμενικό επίπεδο, για ποικίλους λόγους (ιδεολογικούς, υπαρξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς κ.λπ.). Ως αποτέλεσμα τους έρχεται η νίκη, η ήττα, η συντριβή, ο θάνατος, ο συμβιβασμός ή υποχώρηση του ήρωα. Ο βαθμός έντασης της σύγκρουσης, που κυριαρχεί σε ένα έργο, διαμορφώνει ανάλογα και το είδος του δράματος (τραγωδία, κοινωνικό δράμα, ψυχολογικό, κ.λπ.)

ε. Οι δραματικές καταστάσεις και τα συναισθήματα

Είναι η απόρροια των συγκρούσεων, που γίνονται αφορμή για μια νέα τροπή στην υπόθεση. Συνιστούν στατικά μέρη του έργου, στα οποία δεν υπάρχει ραγδαία εξέλιξη πλοκής, αλλά έκθεση αποτελεσμάτων από συγκρούσεις. Σε αυτά τα μέρη εκτίθεται ιδιαίτερα το ιδεολογικό-εννοιολογικό περιεχόμενο του έργου. Οι καταστάσεις αναφέρονται στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, αλλά διαδραματίζονται σε ένα διαρκές εδώ και τώρα. Κατασκευάζουν έναν πολύπλοκο κόσμο, τον οποίο απαρτίζουν τρέχουσες πραγματικότητες, μνήμες και προσδοκίες. Αποτελούν το περιβάλλον μέσα από το οποίο αναδύονται οι χαρακτήρες (Παπαδόπουλος, 2010).

στ. Οι χαρακτήρες

Η ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη απεικόνιση των χαρακτήρων αποτελεί ζητούμενο κάθε δραματικού κειμένου. Οι χαρακτήρες συγκρούονται με τον εαυτό τους ή και με τους άλλους και βιώνουν διλημματικές καταστάσεις, εξαιτίας των πεποιθήσεων, των αξιών, των συμφερόντων και των ιδεών τους, των παθών και των ιδανικών τους. Αντιμετωπίζουν προκλήσεις, αμφισβητήσεις, αδιέξοδα, προειδοποιήσεις, απειλές κ.ά. Στέκονται επιφυλακτικά ή αποφασισμένοι απέναντι στο άγνωστο, μεθοδεύουν την εξέλιξη των καταστάσεων και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καθήκοντα. Οι περιορισμοί και τα εμπόδια ανατρέπουν τις προσδοκίες τους, δημιουργούν δραματική ένταση (Παπαδόπουλος 2010) και συγκρουσιακές καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο οι χαρακτήρες βρίσκονται στη δίνη εξωτερικών καταστάσεων και η ένταση κορυφώνεται.

Στάδια επεξεργασίας υλικού ενός δραματικού κειμένου

- α. *Γενικές τοποθετήσεις*: ο χώρος, ο χρόνος, τα πρόσωπα, συγκέντρωση πληροφοριών από παλαιότερες παραστάσεις, γνώση της ιστορικής προέλευσης του έργου, σκεπτικό του συγγραφέα.
- β. *Περιγραφή του κειμένου*: σκιαγράφηση της υπόθεσης, εντοπισμός των χαρακτήρων του έργου, επισήμανση του τόπου και του χρόνου της δράσης.
- γ. *Άρθρωση της πλοκής*: εντοπισμός των φορέων των συγκρούσεων και του τρόπου δόμησής τους, προκειμένου να αντιληφθούμε την πλοκή.
- δ. *Μελέτη δραματικών χαρακτήρων*: ανάλυση της προσωπικότητας των ηρώων, ως ποιο σημείο μπορούμε να μάθουμε γι' αυτούς, εάν έχουν κάποια καθολικά ή διαχρονικά χαρακτηριστικά (χαρακτήρας) ή εξατομικευμένα (τύπος). Επίσης, πώς ντύνονται, πώς επικοινωνούν, ποιος έχει τη δύναμη σε αυτόν τον φαντασιακό μικρόκοσμο, ποιες είναι οι γλωσσικές συνήθειες αυτού του σκηνικού κόσμου (λέξεις, παύσεις, χειρονομίες, πράξεις, συναισθήματα, παραλείψεις, επιλογές, κ.ά.).

- ε. *Ιδεολογική ανάλυση* (δομές βάθους): ποιο είναι το πεδίο πολιτικής ηθικής φιλοσοφίας, ιδέες, ιδεολογήματα, αξίες, μηνύματα.
- στ. *Συνολικότερη αισθητική αποτίμηση*: γλώσσα, υφολογικά στοιχεία, ανίχνευση καθαρά αισθητικών στοιχείων (ρομαντικά, κλασικιστικά, νατουραλιστικά).
- ζ. *Συγχρονική και διαχρονική ανάγνωση*: ερμηνεία του κειμένου με βάση i. την εποχή συγγραφής του, ii. τη σημερινή εποχή (τι έχει να πει σε ένα σύγχρονο κοινό).

4.3. Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση αφορά τη μεταγραφή μη δραματικών κειμένων, λογοτεχνικών ή μη, σε δραματική μορφή, με σκοπό τη σκηνική τους εικονοποίηση. Η δραματοποίηση λειτουργεί ως εργαλείο για την ανα-βίωση και το ζωντάνεμα των κειμένων, καθώς, μέσω βιωματικής άσκησης και μαθητείας, αναδεικνύει τις αξίες που ενυπάρχουν σε αυτά.

Στη σχολική πραγματικότητα, η δραματοποίηση μπορεί να γίνει το επίκεντρο στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, προκειμένου να υπηρετεί τη σχολική παράσταση ή να λειτουργεί ως μέσο προσέγγισης γλωσσικών μαθημάτων ή αντίστοιχων των θετικών επιστημών, με διαθεματικές προσεγγίσεις (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004). Επίσης έννοιες της Φυσικής (π.χ. μαγνητισμός, ηλεκτρισμός) μπορούν να προσεγγίζονται από πολύ μικρές ηλικίες με τη μέθοδο αυτή (Γαργαλιάνος, 2019b).

Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας και παιδαγωγική διαδικασία στην εκπαίδευση, βασισμένη στο αξιακό της τρίπτυχο, που συνιστά την υπεροχή και την ιδιαιτερότητά της (αμεσότητα, παραστατικότητα, εποπτικότητα), προωθεί τη βιωματική, δημιουργική, εμπειρική, ενεργητική, στοχαστική και ομαδοσυνεργατική μάθηση (Παπαδόπουλος, 2005, 2014), υποστηρίζει το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ενώ εμπεριέχει τη διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα (Γραμματάς, 2017). Δημιουργεί δυναμικές σχέσεις ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, στο συναισθηματικό στο διανοητικό, το ενδοπροσωπικό και το διαπροσωπικό, στο ολιστικό και στο μερικό, στο ατομικό και στο συλλογικό. Αξιοποιεί το αυθόρμητο και διαισθητικό, για να καταλήξει στο οργανωμένο. Υποστηρίζει την ισότητα, την ελευθερία και την ευελιξία στη διδακτική πράξη, ενώ προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα για διερεύνηση των περιεχομένων και των διαδικασιών της μάθησης, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή και την πρωτοβουλία όλων των μαθητών. Υπηρετεί με συνέπεια τον γραμματισμό στο σχολείο σε όλες τις σύγχρονες εκφάνσεις του (Παπακώστα, 2017). Αναπτύσσεται με επίκεντρο τους μαθητές (βιώματα, ενδιαφέροντα, ταλέντα, γνώσεις, κ.λπ.), ακόμα κι αν αυτοί διαθέτουν διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού (Barton, 2006· Χατζησαββίδης,

Μέσω της δραματοποίησης, ο μαθητής αναπτύσσει το λεξιλόγιο και τον προφορικό του λόγο, καθώς συμμετέχει ενεργά σε διαλόγους, στους οποίους προσαρμόζει το λεξιλόγιο του κειμένου στη δική του γλωσσική δυναμική. Στο εργαστήρι γραφής αντιμετωπίζει τον γραπτό λόγο ως προϊόν που υπόκειται σε συνεχή βελτίωση. Εξασκεί, συνδυαστικά, ομιλία και σκέψη, δύο θεμελιώδεις παράγοντες για την καλλιέργεια των ερμηνευτικών δεξιοτήτων των παιδιών (Charman, 1993). Αρθρώνει τις εντυπώσεις του και συγχρόνως διερευνά τη σημασία

τους για τον εαυτό του και τους άλλους. Ανοίγει τους ορίζοντες της γλωσσικής του ανάπτυξης, αφού η λεκτική επικοινωνία αποκτά δυναμισμό και γνησιότητα, ενώ ο λόγος του καθίσταται αυθεντικός, δημιουργικός, διαλεκτικός, διερευνητικός και ανατροφοδοτικός, εμπλουτισμένος με την προσωπική αλήθεια των συναισθημάτων και των απόψεων (Παπαδόπουλος, 2010).

Στο περιβάλλον της δραματοποίησης, ο μαθητής τροφοδοτεί το κειμενικό σύμπαν με μνήμες, εικόνες, συνειρμούς, ψυχικές και συναισθηματικές προβολές. Εντοπίζει τις γλωσσικές πράξεις του κειμένου και τις μετασχηματίζει, μεταφέροντάς τες σε φαντασιακά πεδία. Με αυτόν τον τρόπο, η γλώσσα δεν εκλαμβάνεται ως αντικείμενο γνώσης, αλλά ως μέσο κριτικής προσέγγισης της γνώσης και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, από όπου διαμορφώνεται και την οποία διαμορφώνει. Ο μαθητής καλείται να προσεγγίσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει, να χρησιμοποιήσει αλλά και να δημιουργήσει διαφορετικά είδη λόγου. Μπορεί να συνδέει το δικό του *εδώ και τώρα* με τον κειμενικό κόσμο, προβάλλοντας σε αυτόν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Έτσι, μπορεί να διαβάσει και να ερμηνεύει αξίες και μηνύματα στη δική του σύγχρονη καθημερινότητα. Σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου και σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας, γίνεται ενεργός ομιλητής και ακροατής. Κατά τη δραματοποίηση αναδεικνύεται η πολυτροπικότητα: διερευνάται η συνεισφορά κάθε τρόπου στην παραγωγή νοήματος (κινησιολογία, φωνητική, σκηνογραφία, ένδυση, κ.λπ.). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικιλία κωδίκων εκτός της γλώσσας (μιμικός, ηχητικός, κινησιολογικός, εικαστικός κώδικας κ.λπ.). Οδηγούνται στη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου (Halliday, 1989), του παραστασιακού, το οποίο κρίνουν από τη θέση του θεατή (Παπακώστα, 2017).

Η δραματοποίηση ευνοεί τον στοχαστικό γραμματισμό, συντελεί στην παραγωγή και όχι στην αναπαραγωγή της γνώσης (Hasan, 2006), επιτρέποντας την ανίχνευση του κοινωνικού πλαισίου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, μέσα από τις ακόλουθες διαστάσεις-ερωτήματα: α) Τι συμβαίνει; (πρακτικές, πεδίο) β) Ποιοι συμμετέχουν (ρόλοι) γ) Πώς μεταφέρονται τα μηνύματα; (κανάλι επικοινωνίας). Επιπλέον, εξασκείται σε μεταγνωστικές διαδικασίες, καθώς, αποστασιοποιημένος, *βγαίνει* από το κείμενο, δραματικό και παραστασιακό, και από τη θέση του αναγνώστη και θεατή, επεμβαίνει με αναθεωρήσεις, διορθώσεις, συμπληρώσεις κ.λπ. (Παπακώστα, 2017).

Η δραματοποίηση πραγματώνει τη σύγχρονη μορφή της ομαδοσυνεργατικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, ενώ μπορεί να λειτουργήσει με αποτελεσματικότητα σε διαθεματικούς άξονες. Παράλληλα, καθώς η επιδίωξη δεν είναι μόνο παιδαγωγική και διδακτική, αλλά αισθητικο-καλλιτεχνική, η δραματοποίηση λειτουργεί ως γνήσιο μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, αφού οδηγεί σε σκηνικό αποτέλεσμα με καλλιτεχνικές διαστάσεις και κυρίαρχη συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Κλασικά κείμενα, διηγήματα, η ποίηση αλλά και παραμύθια, μύθοι, θρύλοι και το σύνολο της γραπτής και προφορικής παράδοσης αποτελούν ανεξάντλητες πηγές υλικού για τη δραματοποίηση.

Προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι να υπάρχει ή να δημιουργείται ένας μύθος, ένα συμβάν, ένα επεισόδιο, ώστε να προκύπτει σύγκρουση και δράση. Πρέπει, δηλαδή, τα κείμενα να είναι *δυνάμει δραματοποιήσιμα*, να περιέχουν γνωρίσματα που αφορούν τη δομή του δραματικού κειμένου ως ιδιαίτερου λογοτεχνικού είδους και να επιτρέπουν τη σκηνική του μεταγραφή. Τέτοια

γνωρίσματα είναι η δράση, ο διάλογος, η πλοκή, οι συγκρούσεις, οι δραματικές καταστάσεις που προκύπτουν και οι χαρακτήρες που αναδύονται μέσα από αυτές.

Τα κείμενα αποτελούν πρωτοβάθμια έργα, που εμπνέουν τους μαθητές για τη σύνθεση σκηνικού δοκιμίου, μέσω των βιωμάτων και εμπειριών τους, με τον μύθο να βρίσκεται παντού παρών: ως σημείο εκκίνησης μιας εργασίας, αναζήτησης ή ως σημείο άφιξης (Μουδατσάκης, 2005). Αποσπασματικά ή στο σύνολό του, απλός ή σε πολλαπλά μέρη, ο μύθος ενεργοποιεί τη φαντασία και την ευαισθησία, καθώς, μέσω του μύθου, οι συμμετέχοντες δημιουργούν λόγο, αντλώντας στοιχεία από τον φαντασιακό και τον καθημερινό κόσμο.

Η δραματοποίηση ακολουθεί την εξής πορεία:

I. Σύνθεση του δραματικού κειμένου από τους μαθητές σε συνεργασία με τον εμπυχωτή.

II. Ανάδειξη του κειμένου στη σκηνή της τάξης.

Η πρώτη αφορά την οριζόντια κατάστρωση του δραματικού υλικού (οργάνωση της δράσης), η δεύτερη την κάθετη εμπύχωση του ίδιου υλικού στη σκηνή της τάξης (σκηνική ανάπτυξη)

Πριν από το εργαστήριο γραφής, ως προκαταρκτικό στάδιο, μπορεί να προηγούνται θεατρικές δραστηριότητες, που αφορούν τη σωματική κίνηση και έκφραση, τα παιχνίδια μεταμόρφωσης, χαλάρωσης, παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης προσοχής, που προσαρμόζονται στο περιεχόμενο κάθε ενότητας του κειμένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η εξοικείωση με τα πρόσωπα της δράσης, η ανίχνευση των αισθημάτων τους και η κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες παράγουν το συγκεκριμένο αίσθημα, έτσι ώστε αργότερα να προκύψει το πλαίσιο δράσης, μέσα στο οποίο θα αποκαλυφθούν οι συγκρούσεις, οι αντιξοότητες ή οι ελλείψεις. Οι ασκήσεις και τα παιχνίδια αυτά, επιτρέπουν την απόκτηση γνώσεων, που αγγίζουν: τη φύση και την επεξεργασία του μύθου, το θέμα και τη σχέση του με τα πρόσωπα, τις διαμάχες, τα επεισόδια του μύθου, τα πρόσωπα, τα χαρακτηριστικά τους και το ρόλο τους, τον τόπο δράσης, τον τρόπο (ύφος, είδος) με τον οποίο αυτά τα στοιχεία εναρμονίζονται (Παπακώστα, 2017).

I. Οριζόντια διαδικασία

Στόχος της *οριζόντιας* διαδικασίας είναι η ανάδειξη των γνωρισμάτων του δραματικού κειμένου, με τη δημιουργία ενός δεύτερου κειμένου σε μορφή *σεναρίου*. Η διασκευή αυτή γίνεται από τους μαθητές με τη βοήθεια του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού. Η διαδικασία μπορεί να γίνει με τον ακόλουθο τρόπο:

- α. Υπογράμμιση, μετά από την ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου, των δυνάμει δραματοποιήσιμων στοιχείων (διαλογικά μέρη, χαρακτήρες, εναλλαγή καταστάσεων κ.λπ).
- β. Επισήμανση των λεκτικών (ρήματα, ουσιαστικά ή άλλα μέρη του λόγου) ή εννοιολογικών στοιχείων, που μπορεί να αξιοποιηθούν ως «ενεργειακοί» φορείς συγκρούσεων.
- γ. Βελτιωτική επέμβαση στο κείμενο με πιθανή αντικατάσταση της γραμματικο-συντακτικής δομής των προτάσεων και του λόγου. Με την εισαγωγή, δηλαδή, και τη δημιουργία διαλόγου σε μέρη που δεν υπάρχουν στο κείμενο ή ακόμα την προσθήκη περιορισμένου αριθμού στοιχείων (πρόσωπα ή έννοιες), που

επιτείνουν τη δραματική σύγκρουση και δημιουργούν εναλλαγή και ποικιλία στις δραματικές καταστάσεις.

- δ. Συμπύκνωση των αναλυτικών περιγραφών και των εκτενών αφηγήσεων με επικέντρωση του ενδιαφέροντος στα βασικά δεδομένα του κειμένου.
- ε. Δημιουργία ρόλων, που αποδίδουν το κείμενο με τη βοήθεια συγκεκριμένων και διαφορετικών προσώπων (π.χ. σε ρόλο αφηγητή, μάγου, ηθοποιού).
- στ. Εμπλουτισμός του κειμένου με ποικίλα σημεία της όψης (σκηνογραφία, μουσική, ήχοι, εφέ, κ.ά.), με τα οποία ενισχύεται η θεατρικότητα του έργου.

II. Κάθετη διαδικασία

Ένας κώδικας αντίστοιχος αλλά διαφορετικός από τον δραματικό αφορά τη θεατρική παράσταση και τη γενικότερη σκηνική διαδικασία. Με τη δημιουργία του δεύτερου κειμένου, τυπικά ολοκληρώνεται η οριζόντια διαδικασία, ουσιαστικά, όμως, παραμένει ανοικτή, γιατί μια σειρά βελτιώσεων και αλλαγών αναπόφευκτα θα προκύψουν από την εικονοποίηση στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης, την άμεσα εξαρτώμενη από τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας και τη σκηνική υποδομή της αίθουσας. Με τη σκηνική του απόδοση το μεταγραμμένο κείμενο ενεργοποιείται, αφού ως δραματικό κείμενο πια είναι λειψό και απαιτεί την ολοκλήρωσή του. Αυτό σημαίνει ότι όσο εγγύτερα στο πλαίσιο της θεωρίας του δράματος έχει γίνει η μεταγραφή του κειμένου, με όλες τις παραμέτρους του, που καθορίζονται και από τη φυσιογνωμία της τάξης, τόσο πιο ευέλικτα θα λειτουργήσει και η σκηνική του μεταγραφή.

Η οριζόντια και κάθετη διαδικασία δεν είναι τόσο διαδοχικές όσο κυρίως αλληλοεξαρτώμενες και συμπληρωματικές, καθώς η μια υπάρχει για να συμπληρώνει την άλλη όταν πια το κείμενο περνάει στη σκηνική πράξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εμπύχωση είναι προτιμότερο να προηγείται της γραφής, αφενός γιατί ο θεατρικός λόγος είναι ζωντανός και αφετέρου γιατί είναι προτιμότερο να προκύπτει μέσα από την παιγνιώδη διαδικασία (Παπακώστα, 2004). Οι μαθητές πρώτα σωματοποιούν τη σκηνική δράση και έπειτα εκφράζονται με τον λόγο. Η δράση ζωντανεύει μέσα από αυτοσχεδιασμούς και, όταν τα πρόσωπα κινηθούν στον χώρο, φορτιστούν μέσα στις σχέσεις και τις καταστάσεις, προκύπτει ο διάλογος, αυτοσχέδιος αρχικά, δομημένος αργότερα. Οι διάλογοι σημειώνονται, γράφονται, καταγράφονται, πρέπει προπαντός να παιχτούν, να λεχθούν, να υπάρξουν στον χώρο και στον χρόνο. Επινοούνται όταν παίζονται ή παίζονται για να υπάρξουν. Τίποτα δεν αποκλείει μάλιστα το δραματικό κείμενο να προσαρμοσθεί εκ των προτέρων στην παράστασή του (Παπακώστα, 2017). Η σταθεροποίηση των επιλογών από τη σκηνοθεσία μπορεί να μετέχει προληπτικά στη σύνταξή του (Μουδατσάκης, 1989).

Στη δεύτερη φάση, μετά τη διανομή των ρόλων και κατά τη διάρκεια εκμάθησής τους, ενεργοποιείται η λειτουργία της δραματικής έκφρασης (ηθοποιία-υποκριτική) κατά την οποία απαιτείται στοιχειώδης αξιοποίηση του κώδικα υποκριτικής (φωνητικό-σωματικό καθεστώς, εκφραστική κίνηση), αφού ζητούμενη είναι η βιωματική σχέση που θα προκύψει από τους ρόλους και την οποία θα υποστηρίξουν παίζοντας οι μαθητές.

Έτσι, για να λειτουργήσει βιωματικά και καθαρικά η δραματοποίηση, είναι αναγκαίο το κατάλληλο θεατρικό κλίμα, ώστε το ίδιο το περιβάλλον να επιτρέπει στον μαθητή να ενεργοποιήσει το ψυχοπνευματικό του δυναμικό και να εκφραστεί.

Άλλωστε, η δραματοποίηση ενισχύει την μετάδοση του μηνύματος στη σχολική διαδικασία, χωρίς να χάνει την καλλιτεχνική της υπόσταση. Δεν είναι μιμητική αναπαράσταση κειμένου αλλά ουσιαστική μεταμόρφωσή του υπό το πρίσμα των θεατρικών κωδίκων, καθώς μέσω της σκηνικής πράξης αναπτύσσονται πολλαπλά πεδία –ιδεολογικά και αισθητικά– πέρα από το περιεχόμενο του κειμένου.

Με τη θεατρική σύμβαση οι απόμακροι και εξιδανικευμένοι ήρωες, που έζησαν πιθανόν σε άλλη ιστορική εποχή και διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον, γίνονται καθημερινοί και οικείοι, χωρίς να χάνουν τίποτα από τις ‘εξαιρετικές’ διαστάσεις τους. Αντίθετα, οι αξίες και οι ιδέες που απορρέουν από αυτούς, όχι μόνο δεν συσκοτίζονται, αλλά βρίσκουν απήχηση στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Επίσης, η δραματοποίηση δεν απαιτεί πολυέξοδα σκηνικά και κοστούμια, όσο ευτελή αντικείμενα, που με τη χρήση τους φωτίζονται και αποκτούν πολλαπλές σημασίες, ενισχυτικές της δράσης, ανάλογα με τον τρόπο που φορτίζονται στη φαντασία των παιδιών. Η αίσθηση της χαράς και της ευρηματικότητας του παιχνιδιού συμβαδίζουν με την ανάγκη των παιδιών για βιωματική προσέγγιση της γνώσης και την εκφραστική ικανοποίησή τους. Εδώ παραμονεύει η έκπληξη, το απρόοπτο και το άφατο της θεατρικής πράξης.

Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός, στο τέλος της διαδικασίας, οφείλει να κάνει μια αναδρομή σε όλη την πορεία του, αποτιμώντας τα αποτελέσματα όσον αφορά στους αρχικούς στόχους, τα τυχόν λάθη, τις συνθήκες, τις αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία, τη δημιουργική διάθεση, τις εντάσεις, τις προεκτάσεις, τις πρωτοβουλίες κ.λπ. Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στη στοχοθεσία (διαγνωστική), να δράσει και ανατροφοδοτικά αλλά και να αποτελέσει γενικότερο απολογισμό, βοηθητικό στη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Μπορεί να είναι πολύπλευρη και πολυσύνθετη (συζήτηση, γράμμα, ζωγραφική, ερωτηματολόγια κ.ά.). Στο τέλος κάθε σειράς δραστηριοτήτων μπορεί να γίνεται αναστοχασμός σχετικά με τις δράσεις και τις εμπειρίες των μαθητών, ώστε μέσα από συζήτηση, με διάθεση αυτοκριτικής και αμοιβαίας αξιολόγησης, να γίνεται αποτίμηση των εργασιών της ομάδας και να προτείνονται συμπληρωματικές και εναλλακτικές δράσεις. Στην τελευταία φάση προτείνονται διαδικασίες και δείκτες αξιολόγησης του παραγόμενου δραματικού κειμένου. Ως επιστέγασμα της αξιολογικής διαδικασίας μπορεί οι εμπλεκόμενοι μαθητές να παρουσιάζουν ένα δρώμενο εμπνευσμένο από τον συγκεκριμένο κάθε φορά μύθο ή μια θεατρική παράσταση, βασισμένη στο δραματικό κείμενο που προέκυψε ενδοσχολικά ή και εξωσχολικά (Παπακώστα, 2017).

Η συμβολή της δραματοποίησης στην ανανέωση των σχολικών γιορτών

Η δραματοποίηση αποτελεί θεμελιώδη πρόταση για εκσυγχρονισμό των έργων που προτείνονται για θεατρική παράσταση σε πολιτιστικές-σχολικές εκδηλώσεις και επετείους (π.χ. Θρησκευτικού και εθνικού περιεχομένου) (Γραμματάς, Μουδατσάκης 2008). Με επιτακτική την ανάγκη να εγκαταλείψει το σχολείο τις τυποποιημένες σχολικές γιορτές του παρελθόντος και να προτείνει βελτιωμένες μορφές πολιτιστικής παρέμβασης, δίνοντας έμφαση στη διαθεματικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, χρειάζεται να στοχεύει στην καλλιτεχνική

τους διάσταση, μέσω της δυνατότητας των παιδιών να ερευνούν το περιεχόμενο του εορτασμού, συνδέοντάς το με προσωπικές ανάγκες και ενδιαφέροντά τους.

Η δραματοποίηση προϋποθέτει και συγχρόνως ενδυναμώνει τον αυθορμητισμό, τη φαντασία, την ευρηματικότητα και τη δημιουργική διάθεση των συμμετεχόντων για την πραγμάτωση μιας πολιτιστικής εκδήλωσης, μέσω πρωτότυπης οπτικής θεώρησης. Ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς-εμφυχωτές να υπερβαίνουν συμβατικούς και παραδοσιακούς τρόπους διαχείρισης των σχολικών εκδηλώσεων πολιτισμού, αφενός μέσω δημιουργίας πρωτότυπων συνθέσεων που καταργούν τη στατικότητα και την τυπικότητα των επαναλαμβανόμενων μορφών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (Γραμματάς, Τζαμαργιάς, 2004), αφετέρου με την αξιοποίηση της θεατρικής εμπύχωσης λογοτεχνικού κειμένου. Εγκαταλείποντας τη συνήθη πρακτική σχολειοποίησης της θεατρικής προσέγγισης, που αδιαφορεί για την αισθητική του παραγόμενου προϊόντος, η σύγχρονη πολιτιστική εκδήλωση προκύπτει μέσα από τις ανάγκες, εμπειρίες και προσδοκίες των μαθητών, που διοχετεύονται σε μια ευέλικτη, διαπραγματευτική και στοχαστική διαδικασία με καλλιτεχνική στόχευση. Επιπλέον, το σκηνικά προβαλλόμενο θέαμα δεν εμφανίζεται αποσπασμένο από το σύνολο του παιδαγωγικού σχεδιασμού αλλά αποτελεί σύζευξη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παραγόντων (Παπακώστα, 2013).

Η δραματοποίηση ενδείκνυται για την προσέγγιση θεατρικών και αφηγηματικών, ποιητικών, δημοσιογραφικών, ιστορικών κειμένων, ντοκουμέντων (βλ. σχετικά ανθολόγια). Το προκύπτον δραματικό κείμενο ως προς την αισθητική του διάσταση θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης μαθησιακής ενότητας και να αποτυπώνει τον προβληματισμό και τη δυναμική της τάξης. Οι μαθητές, ενεργά εμπλεκόμενοι στη δραματοποίηση, επαρκέστερα θα μπορέσουν να προσεγγίσουν τα πρόσωπα (π.χ. σε ένα ιστορικό γεγονός), τα αίτια ανταπόκρισής τους στα συμβάντα και θα έχουν τη δυνατότητα να δουν πολυπρισματικά τις σχέσεις που αυτοί ανέπτυξαν και τους στόχους τους οποίους υπηρέτησαν. Οι μαθητές επιπλέον μπορούν να παρέμβουν στον αρχικό *καμβά* της υπόθεσης και να προτείνουν αλλαγές στο δραματικό πλαίσιο, αλλά και στην παραστασιακή εκδοχή του. Οι υπάρχουσες μορφές θεατρικού λόγου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για επετείους ιστορικής μνήμης και θρησκευτικής συνείδησης, είναι περιορισμένες. Προϊόντα προγενέστερων ιστορικών εποχών αφορούν αιτήματα προ πολλού ξεπερασμένα και αναντίστοιχα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις μεταμοντέρνες πολυπολιτισμικές κοινωνίες του δυτικού κόσμου. Είναι επιβεβλημένη η ανάγκη για πολιτισμική παρέμβαση με υψηλά νοήματα και παιδαγωγικές σκοπιμότητες, που δεν προδίδουν το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, ούτε αγνοούν τις διαμορφωμένες κοινωνικές, παιδαγωγικές και πολιτισμικές σχέσεις. Από αυτήν την άποψη η δραματοποίηση μπορεί να δώσει ολοκληρωμένη απάντηση σε αυτά τα ζητούμενα (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008).

4.4. Διακειμενική σύνθεση

Συνιστά σύγχρονη μορφή δραματικού κειμένου, που έχει προέλθει από αφομοιωμένη και δημιουργική σύνθεση άλλων, προγενέστερων, τα οποία ενδεχομένως ανήκουν σε διαφορετικά είδη και εποχές, γραμμένα από

διαφορετικούς συγγραφείς και απευθυνόμενα σε άλλου είδους αποδέκτες. Το νέο έργο συναπαρτίζεται από άλλα, που αποσπασματικά, θραυσματικά ή/και υπαινικτικά, εμπεριέχονται στο δικό του, χωρίς ο δημιουργός να αποκρύπτει ή να αποσιωπά την παρουσία τους (Γραμματάς, 2008). Αντιπροσωπευτικό δείγμα αυτού του είδους είναι το έργο *Οδυσσεβάχ* της Ξ. Καλογεροπούλου, που συνδέει την ομηρική *Οδύσσεια* με την παραμυθιακή παράδοση της Ανατολής, ή το *Περπατώ εις το δάσος* της Στ. Μιχαηλίδου, έργο στο οποίο διαφορετικοί ήρωες παραμυθιών συνυπάρχουν σε μια κοινή ιστορία. Κατεχοχήν, όμως, εμπνευστής και δημιουργός αυτών των συνθέσεων είναι ο Τζ. Ροντάρι και ο Ευγ. Τριβιζάς, στο έργο των οποίων αυτή η θεωρητική άποψη βρίσκει την πετυχημένη έκφρασή της (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004).

Στον χώρο του σχολείου ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει τη διαδικασία της διακειμενικότητας στο πλαίσιο του εργαστηρίου γραφής, αξιοποιώντας θεατρικές προσεγγίσεις, όπως τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση. Οι μαθητές, με βάση ένα θέμα, μπορούν να επιλέγουν και να αξιοποιούν κείμενα και να οδηγούνται στη διακειμενική σύνθεση του νέου κειμένου. Μέσω αισθητηριακών, σωματικών, φωνητικών ασκήσεων, προκύπτει πρόσφορο δραματικό πλαίσιο, που επιτρέπει την οργανική ένταξη κειμένων, τα οποία ενδεχομένως απέχουν χρονικά και διαφέρουν ως προς τον προβληματισμό και το ύφος τους. Η τελική σύνθεση που προκύπτει, ενώ περιέχει διακείμενα, συνιστά νέα δημιουργία, που αναδεικνύει τον διάλογο του σύγχρονου ανθρώπου με αυτά.

Οι διακειμενικές συνθέσεις προσφέρονται ιδιαίτερα για τη δημιουργία σχολικών παραστάσεων με επετειακό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στον εκσυγχρονισμό τους, ώστε να μην αποτελούν *μουσειακές* εκδηλώσεις με τυποποιημένα και παγιωμένα θέματα (Γραμματάς, 2008). Ο εκπαιδευτικός, σεβόμενος την ιστορική μνήμη και το μήνυμα του εορτασμού, επιλέγει το θέμα (π.χ. ένα γεγονός, μια αντιπροσωπευτική ενέργεια, το όνομα ενός ήρωα, κλπ.) ή τη θεμελιώδη του τιμώμενου γεγονότος έννοια (π.χ. η έννοια της ελευθερίας, του ηρωισμού, της θυσίας, κ.λπ.), αναζητώντας με τους μαθητές του το σχετικό με το θέμα υλικό (κείμενα, λογοτεχνικά έργα, θεατρικά έργα, στίχους, φράσεις, μαρτυρίες, τραγούδια, κ.ά.). Κατόπιν, με βάση μια ορισμένη οπτική θεώρηση για την προσέγγιση των γεγονότων, επιλέγει τα κείμενα που κρίνει κατάλληλα ως προς τη δυνατότητα της συνοχής και της σύνθεσης για τη δημιουργία ενιαίας σύνθεσης. Εστιάζει το ενδιαφέρον σε πεζά και ποιητικά κείμενα που δημιουργήθηκαν από λογοτέχνες/ποιητές, οι οποίοι εμπνεύστηκαν από τα γεγονότα και λιγότερο σε προσανατολισμένα ηθικοδιδασκτικά κείμενα, με έντονο πατριωτισμό και τυποποιημένη γλώσσα (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004).

Στην επόμενη φάση, ο εκπαιδευτικός προχωρά στη συρραφή του υλικού, διαδικασία που μοιάζει με κινηματογραφικό μοντάζ, για να δημιουργήσει τις βασικές ενότητες της δράσης, αξιοποιώντας και το εργαστήριο γραφής (διασκευή, μεταγραφή αφηγηματικού κειμένου, κ.ά.). Για τη σύνδεση των κειμένων σε συνεκτικό σώμα χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα, προκειμένου να ενοποιούνται τα αφηγηματικά με τα δραματικά στοιχεία και να εξασφαλίζεται η ομαλή ροή των ενοτήτων/σκηνών. Για το σκοπό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα βοηθητικό πρόσωπο (π.χ. ένας αυτόπτης μάρτυρας που διηγείται τα γεγονότα), ένα αντικείμενο μνήμης (π.χ. το παράσημο του παππού) ή ένα όνειρο (Γραμματάς, 2008). Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τη διαδικασία που περιγράφεται στην επόμενη ενότητα (βλ. εν. 5.2.), για προετοιμασία και διεξαγωγή της θεατρικής παράστασης.

Η ίδια διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη δημιουργία παραστάσεων με ελεύθερα θέματα ή στο πλαίσιο διερεύνησης θεμάτων, στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας (project), του *Μανδύα του Ειδικού*, κ.ά.. Στις περιπτώσεις αυτές ο εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή και τον μετασχηματισμό των αποσπασμάτων, μιας και δεν υπάρχουν οι περιορισμοί που θέτουν τα επετειακά γεγονότα και έτσι μπορεί να εμπλέξει πιο αποτελεσματικά τους μαθητές στη δημιουργία των διακειμενικών συνθέσεων.

5. ΤΟ ΤΙ ΚΑΙ ΤΟ ΠΩΣ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΣΚΗΝΗ

Η σχολική θεατρική παράσταση αποτελεί σύνθετη δημιουργική δραστηριότητα θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας, με ισόρροπη προτεραιότητα στην αισθητική-καλλιτεχνική και παιδαγωγική στόχευση. Συλλαμβάνεται, εκπονείται και κατανοείται με την επιλογή ή τη σύνθεση δραματικού κειμένου, την προετοιμασία, τη διεξαγωγή του σκηνικού θεάματος και την πρόσληψή του από τους δημιουργούς και θεατές του, στο πλαίσιο της σχολικής και της τοπικής κοινότητας (Γραμματάς, 2004). Δίχως να συνδέεται με το παραδοσιακό, *σχολιοποιημένο* θέατρο, στο οποίο υπηρετείται η παιδαγωγική στόχευση, με παραμέληση, όμως, της αισθητικής διάστασης, η θεατρική παράσταση, με σύγχρονους όρους, συνιστά *άνοιγμα* του σχολείου στην κοινωνία, αφού καθιστά συμμετόχα άτομα που δεν είναι μέλη της μαθητικής κοινότητας. Αποτελεί, έτσι, καλλιτεχνικό γεγονός στην τοπική πολιτιστική ζωή.

Ως πολιτιστικά, αισθητικά, καλλιτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια κατά την οργάνωση της σχολικής θεατρικής παράστασης, λειτουργούν αντίστοιχες αρχές και αξίες, οι οποίες συμβάλλουν στην αποστολή του σχολείου για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Ως εκ τούτου, η σχολική θεατρική παράσταση δεν αποσκοπεί στην υποκριτική άσκηση των μαθητών και σε παροχή τίτλων για μελλοντική εξαργύρωση. Δεν επιδιώκει την προβολή και αναγνώριση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά φιλοδοξεί να δημιουργήσει ένα προνομιακό πεδίο έκφρασης των αναζητήσεων της σύγχρονης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.

Δημιουργοί και κριτές της σχολικής θεατρικής παράστασης είναι οι μαθητές, με τη συνδρομή ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι, ως καλλιτέχνες, εμπυχωτές και κριτικοί φίλοι, στηρίζουν την προετοιμασία και το παραστασιακό αποτέλεσμα, που πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς και τις προσδοκίες μαθητών και εκπαιδευτικών, να αποτυπώνουν την κουλτούρα και τη δυναμική του σχολείου, ενώ, ταυτόχρονα, να αναδεικνύουν ζητήματα της τοπικής κοινωνίας. Το σχολείο, μαθητοκεντρικό και βιωματικό στην οργάνωσή του, ανοιχτό στις θεματικές επιλογές και την αναζήτηση νέων μεθόδων, καλείται, σήμερα, να εντάξει λειτουργικά τη θεατρική παράσταση στη γενικότερη σχολική δραστηριότητα (Παπακώστα, 2014).

Στη θεατρική παράσταση συναντώνται ο λόγος, οι τέχνες και η ψηφιακή τεχνολογία (λογοτεχνία, εικαστικά, μουσική, χορός, οπτικοακουστική τεχνολογία). Ως σταυροδρόμι των τεχνών –που κατά την ελληνική μυθολογία προστατεύονται από τις εννέα Μούσες– η παράσταση μπορεί να χαρακτηρίζεται ως *παμμουσία τεχνών* και *πάμμουσος παιδαγωγία* (Γραμματάς, 2014), μέσω της οποίας υπηρετούνται τα ιδανικά της παιδείας στην εκπαίδευση.

5.1. Κειμενικοί, παραστασιακοί κώδικες και σκηνοθετική διαμεσολάβηση

Κάθε θεατρική παράσταση (επαγγελματική, σχολική) συνδέεται με τη δημιουργική αλληλεπίδραση της παραγωγής του δραματικού κειμένου (συγγραφέας), της σκηνικής του παράστασης (ηθοποιός) και της πρόσληψής του (θεατές/κοινό). Οι τρεις αυτοί παράγοντες, καθ' όλη τη διάρκεια της παράστασης βρίσκονται σε ιδιότυπη σχέση, που ορίζεται από την αμφίδρομη επικοινωνία ηθοποιού-θεατή (σκηνής-

πλατείας), ενώ το κείμενο εμπεριέχεται, εκπορεύεται από τη σχέση τους και ολοκληρώνεται σ' αυτήν. Για να λειτουργήσει, όμως, η αμφίδρομη επικοινωνία και να ζωντανέψει το κείμενο στη σκηνή, απαραίτητη συνθήκη είναι η θεατρική σύμβαση, η οποία ενεργοποιείται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο ανάμεσα στους θεατές και τον ηθοποιό. Κατά τη διάρκεια της παράστασης, ο ηθοποιός, ως δρων πρόσωπο *επί σκηνής*, διαλέγεται με τους θεατές, υπερασπιζόμενος τα *ζωτικά του ψεύδη*, δηλαδή, ότι αυτό που *πράττει* είναι πραγματικό, γνωρίζοντας από πριν ότι δεν είναι. Ένα είδος συννεοχής, λοιπόν, συνδέει θεατή και ηθοποιό για κάτι που δεν είναι πραγματικό αλλά εκλαμβάνεται ως τέτοιο. Έτσι, η παράσταση, μέσα από το κατά σύμβαση *ψέμα*, προσφέρει τη δική της αλήθεια, βασισμένη σε κείμενα που απηχούν περιβάλλοντα από τον κόσμο της μυθοπλασίας αλλά και της καθημερινής κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας.

Η σκηνοθεσία, που αποτελεί συναρμογή και συντονισμό των συνιστωσών της παράστασης (υπόκρισης, σκηνογραφίας, μουσικής, φωτισμού), σε πλήρες οργανικό σύστημα, εξηγεί και αποκαλύπτει το νόημα του θεατρικού έργου στους θεατές, που καλούνται να ερμηνεύσουν ποικίλα σημεία της παράστασης, προκειμένου να την κατανοήσουν (Pavis, 1996· Veinstein, 1995· Coreau, 1974· Suzuki & McDonald, 2000· Balme, 2012). Ενώ το σκηνικό μήνυμα δέχεται την καθοριστική επίδραση της οπτικής του σκηνοθέτη (Θωμαδάκη 1989), η παρουσία του θεατή, ως συμμετοχού και συνδημιουργού του σκηνικού μηνύματος (Ubersfeld, 1982, Pavis 1996), συνιστά τον καταλυτικό παράγοντα της σκηνικής δράσης του ηθοποιού (Elam, 2001).

Η σκηνοθεσία της σχολικής θεατρικής παράστασης λαμβάνει υπόψη τα σκηνικά και δραματουργικά στοιχεία, καθώς και τα αναπτυξιακά γνωρίσματα που αντιστοιχούν στην ηλικία των ανήλικων μαθητών (Παπακώστα, 2010), που με τη ζωντάνια, τον ενθουσιασμό και την επινοητικότητα τους, συνιστούν για τον εκπαιδευτικό-σκηνοθέτη πηγή έμπνευσης στη διαδικασία οργάνωσης του σκηνικού θεάματος. Η αφομοίωση στοιχείων της παιδικότητας κατά τη σκηνική εκφώνηση, που χαρακτηρίζεται από ελευθερία, ευρηματικότητα, έκπληξη, αισιοδοξία, εξωστρέφεια, και εκδηλώνεται με τρόπους όπως η αντιστροφή, η επανάληψη, το παιχνίδι με τις λέξεις (λεξιπλασία και νεολογισμοί), οδηγεί στην ενδυνάμωση της σχέσης του μαθητή με το παραστασιακό εγχείρημα, σε επίπεδο δημιουργίας και θέασης.

Η σκηνοθετική άποψη του εκπαιδευτικού μπορεί να δανείζεται πρότυπα από το παιδικό παιχνίδι και να αναπτύσσει προσεγγίσεις που ενισχύουν την ποιητική-μεταφορική λειτουργία, αποφεύγοντας, έτσι, τις αδυναμίες του ρεαλιστικού θεάτρου. Οι επιλογές του χρειάζεται να ακονίζουν την περιέργεια του θεατή, να επεκτείνουν τη φαντασία, να ενδυναμώνουν την κριτική του σκέψη, να δίνουν πρόσθετη παιδαγωγική και καλλιτεχνική αξία στο αποτέλεσμα. Με τον ίδιο τρόπο η αξιοποίηση της μετατρεψιμότητας/κινητικότητας των σημείων της παράστασης, η οποία *μιμείται* το παιχνίδι των παιδιών, λειτουργεί ενισχυτικά στο σκηνοθετικό εγχείρημα.

Επιπλέον, η υπέρβαση του *ορίζοντα προσδοκιών* του θεατή, με τη χρήση ανατρεπτικών λύσεων και τη δημιουργία απρόβλεπτων ψηφιακών/οπτικοακουστικών μηνυμάτων, αποτελεί ζητούμενο στη σκηνοθετική προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο χώρος της μη-σύμπτωσης της σκηνικής εκφώνησης και του *ορίζοντα προσδοκιών* του θεατή, άλλωστε, είναι αυτός που εντυπώνεται πιο έντονα στη μνήμη και προκαλεί σκέψεις και συναισθήματα ακόμα και μετά το τέλος του σκηνικού θεάματος (Papakosta, Blouti, Andreou, 2019). Η

ευελιξία και η επινοητικότητα στην αξιοποίηση των κωδίκων της παράστασης και η σύμπλευσή τους με το πνεύμα και το περιεχόμενο του έργου είναι προϋπόθεση για τη σχολική θεατρική παράσταση (Παπακώστα, 2010).

Από την πρώτη σχεδόν δοκιμή, που ακολουθεί μετά την πρώτη ανάγνωση του έργου (η επιλογή του οποίου έχει γίνει από κοινού με τους μαθητές), σε οποιοδήποτε χώρο κι αν γίνεται αυτή, ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τα όρια σκηνής-πλατείας, υπενθυμίζοντας πως ό,τι πράττουν στη σκηνή στοχεύει στους θεατές. Επειδή δεν υπάρχουν θεατές στην πρόβα, γίνεται ο ίδιος θεατής –στη σκηνική πρακτική αποκαλείται *τρίτο μάτι* – καθορίζοντας τη θεατρική επικοινωνία. Με βασικό παιδαγωγικό δεδομένο ότι το ενδιαφέρον και η παρατηρητικότητα των μαθητών αποτελούν προϋποθέσεις για την αποτελεσματική πραγμάτωση των στόχων, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο του σκηνοθέτη προσανατολίζει τις ενέργειές του προς αυτή την κατεύθυνση.

Δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο σκηνικό θέαμα με την αποτελεσματική υπόκριση και κίνηση των ηθοποιών στο χώρο, την πλαισίωση της δράσης τους με το εικαστικό μέρος, την εμφάνιση σκηνικών και κοστούμιών, την κατάλληλη μουσική, εναλλαγή των φωτισμών και επενέργεια των οπτικοακουστικών εφέ, ο εκπαιδευτικός *σκηνοθέτης* πετυχαίνει την αύξηση της δραματικής έντασης, την πρόκληση του ενδιαφέροντος για παρακολούθηση της δράσης, την ενεργό συμμετοχή των θεατών στα σκηνικά διαδραματιζόμενα, άρα, σε τελευταία ανάλυση την επικοινωνία σκηνής πλατείας.

Ως εμπυχωτής ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη δράση της ομάδας, συμμετέχοντας βοηθητικά σε αυτή, καθοδηγεί διακριτικά την εξέλιξη του παιχνιδιού, ενθαρρύνει και ενισχύει την εκφραστικότητα των μαθητών, με βάση παιδαγωγικά και μαθησιακά κριτήρια για την οργάνωση της συνεργατικής ομάδας. Ως *σκηνοθέτης*, όμως, αναλαμβάνει άλλη αποστολή. Πολύ πριν αρχίσει τη διαδικασία της πρόβας και της σκηνικής δοκιμής, χρειάζεται να έχει αποσαφηνίσει τον στόχο όσο και τα μέσα πραγμάτωσης. Να σκεφτεί τι θέλει να κάνει, γιατί παίρνει συγκεκριμένες αποφάσεις, πώς θα οδηγηθεί στο καλύτερο αποτέλεσμα.

Για να πραγματοποιήσει αυτόν τον σύνθετο ρόλο, ο εκπαιδευτικός περνά από τρία στάδια, που το καθένα τους έχει τη δική του σημασία (Γραμματάς, 2007):

i. Δραματουργική επεξεργασία κειμένου/διαδικασία ανάγνωσης

Μελετά το έργο, εικάζει τις επιμέρους σχέσεις, υποθέτει τρόπους διαχείρισης του θέματος, επινοεί λύσεις, προσανατολίζεται σε κατάλληλους συνεργάτες, καταλήγει στη διανομή/ανάληψη ρόλων. Έτσι, η ευθύνη του ξεπερνά μια απλή διαχείριση κειμενικού υλικού και προχωρεί στην αναζήτηση ευφάνταστων, ευρηματικών λύσεων, όσον αφορά την ενίσχυση της θεατρικότητας του κειμένου. Δε φθάνει μόνο να *αφουγκράζεται* την κρυμμένη στις λέξεις δράση και να την αφήνει να απελευθερωθεί, χρησιμοποιώντας όλους τους θεατρικούς κώδικες, αλλά επιβάλλεται να ενισχύει, όπου χρειάζεται, τον γλωσσικό κώδικα της παράστασης με δραματικά στοιχεία, με σκοπό να προκαλεί το ενδιαφέρον και την προσοχή του ανήλικου θεατή. Χρειάζεται να αντιλαμβάνεται το εκάστοτε κείμενο ως πηγή έμπνευσης για την παράσταση και όχι ως επίκεντρό της. Ακόμα κι ένα κλασικό κείμενο, μια κλασική λογοτεχνική δημιουργία μπορεί να αποτελεί έναυσμα για ένα σκηνικό ταξίδι, ένα καλλιτεχνικό γεγονός αυτόνομο, έναν θεατρικό λόγο πολύ απομακρυσμένο και φαινομενικά απόμακρο από τον λόγο του συγγραφέα, όπως ακριβώς και στο θέατρο ενηλίκων. Έτσι, εάν το κείμενο δεν είναι θεατρικό αλλά

δραματοποιημένο, τότε το έργο του εκπαιδευτικού και της ομάδας είναι πιο σύνθετο, αφού εξ αρχής θα πρέπει να του εμφυσήσουν *θεατρική πνοή* (διαλόγους, δράση, συγκρούσεις, χαρακτήρες), ώστε να ευνοείται η παραστασιμότητα και εξελιξιμότητά του (Παπακώστα, 2010).

ii. *Χωροταξική ένταξη (mise en place / mise en scene)*

Τοποθετεί τους ηθοποιούς στον σκηνικό χώρο, εντάσσει και ταξινομεί τη δράση, διαρθρώνει τις σχέσεις, διορθώνει τις θέσεις, αξιολογεί την υποκριτική, παρεμβαίνει στους κώδικες ερμηνείας του ηθοποιού, εποπτεύει τον σκηνικό χώρο, δίνει λύσεις σε αναφεύμενα προβλήματα.

iii. *‘Άποψη’*

Αποτελεί την τρίτη φάση στη σκηνοθεσία, που εκφράζει ταυτόχρονα δύο στοιχεία: αφενός την έξυπνη, ιδιαίτερη, προσωπική, διαφορετική *ανάγνωση* και ερμηνεία του κειμένου, με αλλαγή στην οπτική προσέγγισης των ηρώων, στις επιμέρους σχέσεις, στην πορεία του δράματος, αφετέρου την ευφάνταστη, προσωπική, ιδιαίτερη, πρωτότυπη σκηνική πρόταση για αντιμετώπιση της πορείας του έργου, που πιθανόν διαφοροποιείται από προγενέστερες άλλων σκηνοθετών. Η σύζευξη των δύο στοιχείων αποτελεί εχέγγυο γνησιότητας, τουλάχιστον για την πρόθεση και για το αποτέλεσμα της σκηνοθεσίας, που διαφορετικά, εύλογα μπορεί να εκληφθεί ως απλή προσπάθεια εντυπωσιασμού και εκμαυλισμού του κοινού.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται:

- να λαμβάνει υπόψη ότι το τελικό αποτέλεσμα της θεατρικής παράστασης θα πρέπει να προκύπτει από τον προβληματισμό κυρίως των μαθητών και, επομένως, η εκ των προτέρων απόφασή του για το περιεχόμενο και το ύφος της παράστασης, όπου οι μαθητές εκτελούν τις οδηγίες του, θεωρείται παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ελλιπής. Είναι ανάγκη να είναι ανοιχτός στο *όραμά* του, με πίστη στη δημιουργικότητα των μαθητών, που είναι συντελεστές με πρωταρχικό ρόλο, αφού με τον ενθουσιασμό τους, τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τις κλίσεις τους στα καλλιτεχνικά μαθήματα (ζωγραφική, διακοσμητική, ενδυματολογία, μουσική), συμβάλλουν στη δημιουργία του τελικού αποτελέσματος. Επιπλέον, η συμμετοχή τους στην παραγωγή ασκεί την υπευθυνότητα και την αυτοπειθαρχία τους. Όλοι από κοινού είναι ανάγκη να διαχειρίζονται τόσο τα στοιχεία του κειμένου (πρόσωπα, καταστάσεις κ.λπ.), όσο και τη δυναμική της ομάδας κατά την πρόβα (Φραγκή, 2011).
- να ισορροπεί ανάμεσα στον ρόλο του παιδαγωγού και του σκηνοθέτη, ώστε η σχολική θεατρική παράσταση να πληροί τα παιδαγωγικά και αισθητικά κριτήρια που δικαιώνουν την οργάνωσή της. Ως σκηνοθέτης, έχει τη γενική ευθύνη για την παράσταση, δημιουργεί την *άποψη* για το ανέβασμα του έργου, ασκεί κατάλληλα τους μαθητές *ηθοποιούς*, φροντίζει για τους υπόλοιπους κώδικες της παράστασης (εικαστικό, μουσικό, φωτιστικό), σε συνεργασία με τους μαθητές και άλλους συναδέλφους ειδικοτήτων (μουσικός, εικαστικός καλλιτέχνης). Ως εμπυχωτής, έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τις διαμαθητικές σχέσεις, για τη μέθοδο και τις τεχνικές προετοιμασίας της παράστασης και, συνολικά, για την πραγμάτωση των παιδευτικών και καλλιτεχνικών στόχων της. Η έλλειψη θεατρικής παιδείας, η περιορισμένη εμπειρία και οι τεχνικές δυσκολίες δεν πρέπει να αποθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό από το εγχείρημά του.

- να γνωρίζει ότι όλοι από κοινού στην οργάνωση της θεατρικής παράστασης χρειάζεται να αντιμετωπίζουν με υψηλό αίσθημα ευθύνης το αισθητικό προϊόν, λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια αξιολόγησής του. Γι' αυτό και προτείνεται η συνεργασία με τους ειδικούς του θεάτρου, με διατήρηση της παιδαγωγικής ευθύνης και επιμέλειας από τους ίδιους. Συγχρόνως, κατά τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, χρειάζεται η αποφυγή αντιπαραθέσεων, καθώς η μαθητεία κοντά τους οδηγεί στην απόκτηση τεχνογνωσίας, αναγκαίας για κάθε επόμενη προσπάθεια.
- να φροντίζει την εκφραστικότητα του σώματος και των κινήσεών τους, τη σωστή εκφορά του λόγου και την αρμονική τοποθέτησή τους στον σκηνικό χώρο, τη θέση των αντικειμένων για λειτουργική είσοδο και έξοδο των μαθητών *ηθοποιών*, προκειμένου αυτοί να ανταποκρίνονται επαρκώς στον ρόλο. Αυτά αποτελούν συνήθως βασικές αδυναμίες υποκριτικής των μαθητών, καθώς αυτοί, μη έχοντας εξοικειωθεί με τις τεχνικές του θεάτρου, δεν γνωρίζουν τις σωματικές, εκφραστικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες. Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του ρόλου τους, κάτι που μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερα, αν έχει προηγηθεί γνωριμία των παιδιών με το σώμα και την έκφρασή τους, μέσα από το *θεατρικό παιχνίδι*.
- να αναγνωρίζει μέσω των επιλογών του ότι η σχολική θεατρική παράσταση –όπως και η παράσταση που παίζεται από ενήλικες ηθοποιούς και απευθύνεται σε κοινό ανήλικων θεατών– στηρίζεται κυρίως στους δευτερογενείς κώδικες, οι οποίοι καθίστανται σημαντικοί, χάρη στην ανάγκη των ανήλικων για εποπτεία και θέαμα, μέσω μουσικής, σκηνικών, φωτισμού, κ.λπ.. Η ανάγκη για παραστατικότητα, εποπτικότητα, ζωντάνια και αμεσότητα στην επικοινωνία καλούν τους συντελεστές της παράστασης να φροντίσουν ιδιαίτερα αυτά τα στοιχεία, η σπουδαιότητα των οποίων γίνεται ισότιμη με την υποκριτική των ηθοποιών.

5.1.1. Δραματοργική επεξεργασία

Καθοριστική είναι η σημασία μεταγραφής του έργου για τις ανάγκες της θεατρικής παράστασης. Ο εκπαιδευτικός, από κοινού με τους μαθητές, επιλέγει το κατάλληλο, μεταξύ άλλων, θεατρικό έργο για ανήλικο και ενήλικο κοινό και το χρησιμοποιεί ολόκληρο, αποσπάσματά του ή στη διασκευασμένη του εκδοχή. Πρόκειται για έργα από την ελληνική ή την παγκόσμια δραματολογία, με σύγχρονη ή παραδοσιακή θεματική, με σοβαρό ή κωμικό χαρακτήρα, με κλασική ή μοντέρνα αισθητική και ιδεολογική άποψη. Επίσης, λογοτεχνικά ή άλλα κείμενα (δημοσιογραφικά, κ.λπ.) δίνουν τη δυνατότητα κειμενικής μεταγραφής μέσω θεατρικών διαλόγων/μονολόγων.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι μαθητές, με τη διευκολυντική παρουσία του εκπαιδευτικού, συνθέτουν ένα νέο κείμενο, που απηχεί τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους της μαθητικής ομάδας:

α. με τη δραματοποίηση μη θεατρικού έργου, μέσω διαλογοποίησής του.

β. με τη δημιουργία διακειμενικών συνθέσεων, μετά από εντοπισμό και επιλογή έργων από τη γραμματολογία (παγκόσμια, ελληνική), μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, (Παπαδόπουλος, 2010). Με ποικίλα κριτήρια (αρχαιοελληνική, λαϊκή παράδοση, θρησκευτική, ιστορική, σύγχρονη ζωή, κ.λπ.), οι μαθητές ορίζουν τις παραμέτρους

για τη νέα σύνθεση. Πρόκειται για διαδικασία που αναδεικνύει τη συλλογική συνείδηση των μαθητών σε διαχρονικά πολιτισμικά ζητούμενα (Γραμματάς, 2017).

γ. με πρωτότυπη συγγραφή, μέσω σύνθεσης νέου θεατρικού κειμένου.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει επίγνωση των επιδιώξεων της παράστασης, των απαιτήσεων και των προϋποθέσεων της, σε σύγκριση με τις υπάρχουσες δυνατότητες και την πραγματικότητα της σχολικής μονάδας. Είναι ανάγκη να γνωρίζει μεγάλο ρεπερτόριο θεατρικών έργων, ενδεδειγμένων για τους μαθητές, και να συμβάλλει στην επιλογή τους, συνεκτιμώντας τις προτεραιότητες των δρώντων προσώπων και των θεατών. Επίσης, χρειάζεται να έχει μπει στη διαδικασία ερμηνείας και επεξεργασίας του έργου, πριν καν αρχίσει τις πρόβες, ώστε να έχει αποσαφηνίσει το είδος και το ύφος του έργου και τα δομικά του γνωρίσματα (χαρακτήρες, πλοκή, συγκρούσεις, κ.λπ.). Κατόπιν, χρειάζεται να ενθαρρύνει την επιλογή θεατρικών προσεγγίσεων (π.χ. αυτοσχεδιασμό, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, διερευνητική δραματοποίηση), για την μεταγραφή του κειμένου και τη μετέπειτα παραστασιακή του ολοκλήρωση.

Σημαντικά στοιχεία για την οργάνωση της παράστασης είναι:

- **Ο χρόνος προετοιμασίας**, που εξαρτάται από τη σύνθεση της μαθητικής ομάδας, δηλαδή αν αποτελείται από μαθητές μιας τάξης ή όλου του σχολείου, και από τη διαθεσιμότητα των μαθητών για δοκιμές εκτός σχολικού προγράμματος, εφόσον ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι δεν επαρκεί ο χρόνος που προσφέρεται στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.
- **Η δυναμική της ομάδας**, που αφορά τον αριθμό των μελών της, την ηλικία τους, τα ενδιαφέροντα, την εμπειρία τους, θεατρική και μη, το ψυχοπνευματικό τους επίπεδο και το πολιτισμικό τους περιβάλλον. Κανένα δραματικό κείμενο, όσο σπουδαίο κι αν είναι, δεν πρόκειται να λειτουργήσει στη σκηνή, αν δεν εμπεριέχεται στην πραγματικότητα των μαθητών και δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους.
- **Η διάθεση των άλλων εκπαιδευτικών** –κυρίως των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων– αφού η συμβολή τους είναι καθοριστική στην όλη οργάνωση της παράστασης.

5.1.2. Θεατρικός ρόλος

Ο ρόλος είναι το μέσο εμπλοκής στη σκηνική δράση, μέσω ταύτισης με τον χαρακτήρα (νατουραλιστική άποψη) ή μέσω αποστασιοποίησης, για ανάπτυξη κριτικής και στοχαστικής σκέψης (μπρεχτική άποψη). Συγχρόνως, το μη ρεαλιστικό (non-realism), ως προς το ύφος, θέατρο (Rosenberg & Prendergast 1983), που εισάγει τους θεατές σε έναν μη πραγματικό κόσμο, με φαντασιακά, συμβολικά και ποιητικά στοιχεία –όπου οι χαρακτήρες δεν είναι πάντα άνθρωποι και δεν μιλούν πάντα με τον καθημερινό τρόπο– θεωρείται εξαιρετικά πρόσφορο πρότυπο της σχολικής θεατρικής παράστασης (Παπαδόπουλος, 2010b). Σε αυτό το πλαίσιο, η υποκριτική αποτελεί τη βάση με την οποία το παιδί, αξιοποιώντας τις φυσικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες, αναπαριστά τον ρόλο με τη χρήση των εκφραστικών μέσων και, ειδικότερα, με την κίνηση, τη φωνή και τον λόγο. Εκφράζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του ρόλου που αναλαμβάνει, το συναισθηματικό και ιδεολογικό σύμπαν και τις μυθοπλαστικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται.

Βασισμένη στη θεατρική έρευνα, η μεταμοντέρνα και μετα-μεταμοντέρνα παραστασιολογία (Πατσαλίδης, 2000) μπορεί να συμβάλει στην αναμόρφωση της σχολικής θεατρικής παράστασης, προσφέροντας παραδείγματα για στοχαστική και ποιητική σκηνική απόδοση των ρόλων (Παπαδόπουλος, 2021). Στο πνεύμα αυτό, προτείνεται η αξιοποίηση συλλογικών ή άλλων επινοημένων ρόλων, που αν και δεν υπάρχουν στο έργο, προστίθενται από τον εκπαιδευτικό σκηνοθέτη. Ο ρόλος μπορεί να υποστηρίζεται κινησιολογικά και λεκτικά από περισσότερους από έναν μαθητές, συνθήκη που αφενός είναι συμβατή με τις εξελίξεις στη θεατρική έρευνα, αφετέρου υπηρετεί την ανάγκη των μαθητών να αναλαμβάνουν ρόλους-πτυχές του χαρακτήρα, που δεν είναι πάντα μονοπρόσωποι αλλά λειτουργούν υπό το πρίσμα της συλλογικότητας, σε φαντασιακά, ψυχολογικά και ονειρικά περιβάλλοντα, τα οποία μορφοποιούν τον ποιητικό και εσωτερικό χώρο και χρόνο. Προς αυτήν την κατεύθυνση καθοριστική είναι η συμβολή ορισμένων θεατρικών τεχνικών, που επιτρέπουν στην παράσταση να περάσει από το ρεαλιστικό στο στοχαστικό και μεταφορικό πεδίο (Παπαδόπουλος, 2010).

Συγκεκριμένα, θεατρικές τεχνικές, όπως ο συλλογικός ρόλος, η παγωμένη εικόνα με τις φωναχτές σκέψεις, ο διάδρομος της συνείδησης και η καρέκλα των αποκαλύψεων, αφενός υποστηρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών να αναλάβουν τους επιθυμητούς ρόλους, αφετέρου υπηρετούν την αισθητική και καλλιτεχνική αξία της παραγόμενης παράστασης, ενώ ταυτόχρονα φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με τη θεατρική έρευνα (Παπαδόπουλος, 2010b).

Η κύρια φάση προετοιμασίας της παράστασης αρχίζει με την *ανάγνωση του έργου*, ενώ, ο εκπαιδευτικός ως σκηνοθέτης καλείται να ορίσει το αισθητικό και ιδεολογικό πλαίσιο του έργου, ενεργοποιώντας τους μαθητές σε μια στοιχειώδη δραματουργική έρευνα, με την αξιοποίηση πηγών σχετικά με τη ζωή και το έργο του συγγραφέα, όσο και με τα ιδεολογικά, κοινωνικά και αισθητικά στοιχεία της εποχής του αλλά και παραστασιολογικό υλικό (κριτικές, προγράμματα παραστάσεων, οπτικό υλικό/φωτογραφίες).

Στη *φάση μελέτης και ανάλυσης* του έργου γίνεται η ανάληψη των ρόλων, που δεν είναι απαραίτητο να είναι η τελική. Οι συνεχείς αναγνώσεις θα αποκαλύπτουν από τη μια τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του έργου και από την άλλη θα δώσουν το πρώτο στίγμα των δυνατοτήτων της ομάδας. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θα αρχίσουν οι πρώτες σκιαγραφήσεις των χαρακτήρων του έργου, όπως αυτά διαγράφονται μέσω του διαλόγου της ομάδας, στο πλαίσιο των σκηνικών διδασκαλιών του εκπαιδευτικού και των οδηγιών του συγγραφέα. Οι απόπειρες μιας πρώτης υποκριτικής προσέγγισης των προσώπων του έργου, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (ανάγκες, διαθέσεις, συμπεριφορές) από τους μαθητές, θα αποσαφηνίσουν το τοπίο και θα συμβάλουν στην τελική ανάληψη/διανομή ρόλων.

Ο εκπαιδευτικός, εγγυώμενος τις αισθητικές προϋποθέσεις της παράστασης, με παιδαγωγική ευαισθησία και διακριτικότητα, χρειάζεται να δημιουργεί το αναγκαίο παιδαγωγικό κλίμα, που ευνοεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Θέτοντας υπό αυστηρή κριτική τον ανταγωνισμό και την επιθετικότητα για τον θεωρούμενο πρωταγωνιστικό ρόλο, αναθέτει στους μαθητές τους ρόλους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και την επιθυμία κάθε μαθητή ξεχωριστά. Άρα, τα κριτήριά του δεν είναι αμιγώς καλλιτεχνικά, αφού καθορίζονται από παιδαγωγικές σκοπιμότητες. Ως εκ τούτου, κατά την ανάθεση των ρόλων, πρέπει να αποφεύγονται αντιπαιδαγωγικές ενέργειες, οφειλόμενες σε επισφαλή θεώρηση και αντιπαραβολή προσόντων και

αδυναμιών των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός, ως σκηνοθέτης, καλείται να κάνει τις ωφελιμότερες καλλιτεχνικές προτάσεις και παιδαγωγικές κρίσεις, με σεβασμό της προσωπικότητας των μαθητών. Το κρίσιμο ερώτημα είναι αν στη σχολική θεατρική παράσταση πρέπει να αποκλείονται μαθητές –ακόμα και με εύσημο τρόπο– από ρόλους που θα ήθελαν να αναλάβουν.

Οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή του έργου που θα ανεβάσουν, καθώς και στη διανομή των ρόλων και την ανάληψη των συγκεκριμένων καθηκόντων για κάθε έναν. Η αρχή της συμμετοχικότητας (Γραμματάς 2017) αποτελεί απαραίτητο αξίωμα, που ακυρώνει κάθε είδους αποκλεισμούς, διακρίσεις και ταυτίσεις του θεατρικού με τον κοινωνικό ρόλο των μαθητών. Το καλλιτεχνικό και πολιτιστικό προϊόν είναι συλλογικό δημιούργημα, στο οποίο πρέπει να συμμετέχουν όλοι με ευθύνη, ανταμοιβή και ηθική ικανοποίηση. Η συμμετοχικότητα αυξάνει την ανάληψη και ευθύνη του καθήκοντος για αποτελεσματική εμπλοκή του συνόλου της τάξης στη σχολική παράσταση, στην οποία δεν υπάρχουν μεγάλοι και μικροί ρόλοι, καθώς συνιστά συλλογική δημιουργία. Ο εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν όλοι στο σκηνικό αποτέλεσμα ως ηθοποιοί, βοηθοί σκηνοθέτη ή σκηνογράφου, ενδυματολόγοι ή φροντιστές, μουσικοί ή τεχνικοί της παράστασης.

Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να μοιράσει ρόλους, ενεργοποιώντας τις φυσικές/σωματικές και διανοητικές δεξιότητες των μαθητών. Επίσης, η διπλή ή τριπλή διανομή ρόλου, ανάλογα με την δυναμική που εμπεριέχει (διαφορετική ηλικία, συναισθήματα, καταστάσεις του ήρωα), ή/και η χρήση περισσότερων βοηθητικών προσώπων δίνουν λύσεις σε ευαίσθητες (από παιδαγωγική άποψη) καταστάσεις και συμβάλλουν στη δημιουργία άρτιου καλλιτεχνικού και παιδαγωγικού αποτελέσματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας τη θεατρολογικά έγκυρη αρχή του *πολλαπλασιασμού του ρόλου*, σύμφωνα με την οποία περισσότεροι ηθοποιοί μορφοποιούν τον ίδιο το ρόλο-ήρωα, επιτρέπει να παρουσιαστούν στη σκηνή μαθητές-ηθοποιοί με διαφορετικά ή/και ετερόκλητα υποκριτικά προσόντα, αποδίδοντας τον ίδιο ρόλο με διαφορετικό τρόπο, συμβάλλοντας καθένας στην κατάργηση κάθε είδους διακρίσεων, που ενδεχομένως να προκαλεί μια διαφορετική επιλογή, στηριζόμενη στα φυσικά προσόντα του υποκριτή. Επισημαίνεται ότι ο *πολλαπλασιασμός του ρόλου* θα πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις δραματικές καταστάσεις ή τη σκηνική παρουσία που έχει κάθε φορά ο ήρωας, ώστε κάθε ριζική αλλαγή σ' αυτές (στα συναισθήματα, στο δραματικό χρόνο, στη συμπεριφορά) να αντιπροσωπεύεται από διαφορετικό μαθητή-ηθοποιό. Η αντίστοιχη ανάληψη του ρόλου από διαφορετικό μαθητή πρέπει να γίνεται με φειδώ και σαφήνεια, ώστε να μη δημιουργούνται παρανοήσεις στη συνείδηση των θεατών. Με μια τέτοιου είδους διανομή θα αποφύγει (σε μεγάλο βαθμό) τα παράπονα από τους μαθητές, αλλά κυρίως από τους γονείς τους, αφού η επιλογή δεν είναι αποκλειστικά δική του, αλλά συναπόφαση της ομάδας. Το ακριβώς αντίθετο επίσης μπορεί να γίνει, σε περίπτωση που η έλλειψη ηθοποιών μπορεί να οδηγήσει το ίδιο άτομο να υποδυέται περισσότερους ρόλους (*αποπολλαπλασιασμός*), για να καλυφθούν οι ανάγκες της παράστασης (Γραμματάς, 2017). Η παιδαγωγική και καλλιτεχνική διάσταση του συγκεκριμένου χειρισμού είναι μεγάλη, γιατί αποφεύγεται η μονιμοποίηση μιας κοινής άποψης για τον μαθητή που σταθερά υποδυέται ένα συγκεκριμένο θεατρικό ρόλο (καλός και γενναίος ήρωας, δειλός και προδότης, όμορφη και πετυχημένη, άσχημη και κακιά, κ.λπ.) και την απόδοση σε αυτόν ιδιοτήτων του φυσικού προσώπου (μαθητή-τριας που τον υποδυέται). Με

αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει τον κίνδυνο παγίωσης ενός θεατρικού, ταυτόχρονα και κοινωνικού ρόλου για τον μαθητή, συμβάλλοντας, έτσι, στην κατάρτιση των κοινωνικών στερεοτύπων, στην υπέρβαση κάθε μορφής διακρίσεων και στην παροχή ίσων δυνατοτήτων και ευκαιριών στους μαθητές.

Κυρίως ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενεργοποιεί τα διανοητικά και εκφραστικά προσόντα και τις σωματικές δυνατότητες των μαθητών, αναθέτοντάς τους εργασίες που επιθυμούν, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, όπως βοηθός σκηνογράφου και ενδυματολόγου, βοηθός σκηνοθέτη, τεχνικός σκηνης, μουσικός, φωτογράφος, διαφημιστής της παράστασης, οικονομικός διαχειριστής, μακιγιέρ κ.ά. Κατ' αυτόν τον τρόπο όλη η τάξη ολοκληρώνει συγκεκριμένη δραστηριότητα, την οποία θεωρεί πολύτιμη για το τελικό συλλογικό αποτέλεσμα, κρίνοντας ακόμα ότι η επιτυχία της παράστασης εξαρτάται και από τη δική της απόδοση, στο συγκεκριμένο τομέα. Οι μαθητές δρουν συλλογικά, γεγονός που έχει ευεργετικά αποτελέσματα και σε άλλους τομείς της μαθητικής τους ζωής (κοινωνικότητα, απόδοση στα μαθήματα).

Ο μαθητής, με τη δύναμη της φαντασίας, μπορεί να δημιουργήσει έναν δικό του κόσμο, μεταμορφώνοντας το πραγματικό σε φανταστικό, βασιζόμενος στο *μαγικό εάν* του ρόλου (ρόλος και σωματικότητα). Η συναισθηματική του ζωή αποκτά υπόσταση και αυτονομία, ενώ η αίσθηση της προσωπικής δημιουργίας μέσα στην ομάδα ενθαρρύνει την αυτοεκτίμηση, καλλιεργεί την αυτογνωσία και ενισχύει την επικοινωνιακή του δύναμη (*επικοινωνιακότητα*). Μαθαίνει να σέβεται τους κανόνες της ομάδας και μέσα από ρόλους σε δράση να υπερβαίνει το *εγώ* του και να συναντά το *εμείς* (*συμμετοχικότητα*).

Σήμερα, το θέατρο στην εκπαίδευση, ως παιδαγωγικό- διδακτικό και αισθητικο-καλλιτεχνικό πεδίο, υιοθετεί την έννοια του ρόλου ως κομβική έννοια και σημασία, έτσι όπως αυτός προκύπτει και αναδεικνύεται *από και με το σώμα*. Το σώμα, ως εργαλείο και αυτοσκοπός της θεατρικής πράξης, αποτελεί διάμεσο του θεατρικού ρόλου για να εκδηλωθεί και να παρασταθεί μια μυθοπλαστική και κοινωνική συμπεριφορά.

Αυτές οι διαστάσεις αποτελούν βασικούς άξονες, στους οποίους στηρίζεται οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία με προσδιορισμένους παιδαγωγικούς στόχους. Οι άξονες αυτοί είναι (Τζαμαργιάς 2008):

α. Συσχέτιση του διδακτέου με την καθημερινή ζωή

Η αμεσότητα και δια-δραστικότητα ανάμεσα στο διδακτέο και τους μαθητές αποτελούν προϋπόθεση για κάθε γνήσια μαθησιακή προσπάθεια του σχολείου. Η σχέση αυτή αναπτύσσεται μόνο μέσα στον κοινωνικό περίγυρο του σχολείου. Τα θέματα στο πλαίσιο της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας είναι ζωντανά, παρμένα από την καθημερινή ζωή, τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, τις σχέσεις των ανθρώπων κ.λπ.

β. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών

Η παροχή δυνατοτήτων στους μαθητές για ενεργοποίησή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδηγεί όχι μόνο σε πιο ουσιαστική αναζήτηση και απόκτηση γνώσεων, αλλά λειτουργεί αντισταθμιστικά στο κοινωνικό φαινόμενο της αδρανοποίησης, που επέβαλαν οι μέχρι τώρα τεχνολογικές συνθήκες ζωής.

γ. Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης

Η παροχή ευκαιριών και χρόνου στους μαθητές, για να αναδείξουν μέρος μιας άλλης, αποκλίνουσας και δημιουργικής σκέψης, αποτελεί διαχρονικό αλλά σχεδόν

ουτοπικό ζητούμενο της εκπαίδευσης. Με την εισαγωγή και υιοθέτηση των νέων διαδικασιών μάθησης (θεατρική παιδαγωγία), η ευχαρίστηση και η απόλαυση στη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης, η ενίσχυση της ευρηματικότητας και όχι το τελικό αποτέλεσμα αναδεικνύονται σε πρωταρχικά αιτήματα.

δ. Η επικοινωνία και η συμμετοχικότητα

Η ομαδική εργασία αποτελεί τομέα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής και παρέχει ευκαιρίες σύσφιξης σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τους διδάσκοντες. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο δια του θεάτρου.

5.1.3. Κώδικας υποκριτικής

Ο ηθοποιός, κατά τη διάρκεια της παράστασης, απεκδύεται την πραγματική του υπόσταση και μετατρέπεται σε δρων πρόσωπο, χαρακτήρα του έργου, μέσω της ανάληψης του ρόλου. Είναι η ανθρώπινη ύπαρξη –ρευστή και συγκεκριμένη– που αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, το αυθεντικό και το πλασματικό, το ευμετάβλητο και το σταθερό, που εκφράζει και μορφοποιεί όλες σχεδόν τις διαστάσεις της έννοιας του θεάτρου. Είναι αυτός που οργανώνει και αναδεικνύει τις μιμικές και μεταμορφωτικές ιδιότητες που η ίδια η ανθρώπινη φύση τού έχει κληροδοτήσει και, τελικά, τις προσανατολίζει προς τη θέαση. Υποστασιοποιεί τους στόχους της σκηνοθεσίας σε συγκεκριμένη δράση, αρχικά ανάμεσα στον ίδιο και τον ρόλο, κατόπιν ανάμεσα στη σκηνή και το κοινό, διεγείροντας και μεταμορφώνοντας τον βαθμό ενδιαφέροντός του (Μπρουκ, 1998' Μάμετ, 2002' Τσέχοφ, 2007).

Οι απαιτήσεις απέναντι στον ηθοποιό γίνονται σταδιακά μεγαλύτερες, ενώ εντείνονται και οι θεωρητικές απόπειρες για τη μεθοδική και θεωρητική προσέγγιση της υποκριτικής τέχνης. Ενδεικτικές είναι οι απόψεις και η μέθοδος του Κ. Stanislavsky, η Μπρεχτική αποστασιοποίηση, η ολιστική δράση, όπως την προτείνει ο J. Grotowski και η δομική ανάκληση των συγκινήσεων, σύμφωνα με τον L. Strasberg (Μουδατσάκης, 2005).

Κατά τον 20^ο αιώνα αναζητήθηκαν πολλοί τρόποι διαμόρφωσης και καθορισμού της σχέσης ηθοποιού–θεατή, με ποικίλα αποτελέσματα. Οι μέθοδοι και οι ποιητικές αρχές των μεγάλων αναθεωρητών του θεάτρου οδήγησαν σε ένα ανανεωμένο θέατρο με ουσιώδες στοιχείο την παιδαγωγική, για τη διάπλαση ενός νέου ανθρώπου, για μια ανανεωμένη κοινωνία, μια αυθεντική ποιότητα, για ένα θέατρο που δεν θα συνδεόταν με την επιτυχία των παραστάσεων αλλά με τις κοινωνικές εντάσεις που θα προκαλούσε (Cruciani, 1991)

Προφανής είναι η σχέση των νέων στοχεύσεων των ανανεωτών της θεατρικής τέχνης –ιδιαίτερη μνεία γίνεται στους Arria, Craig, Fuchs, Stanislavski, Reinhardt, Meyerhold και Coreau– με παιδαγωγική στόχευση. Θα μπορούσε να αναζητηθεί μια συνάφεια των σύγχρονων τάσεων της υποκριτικής με τις ιδιαιτερότητες του θεάτρου για κοινό ανήλικων θεατών. Η συμβολή του ηθοποιού στη θεατρική παράσταση αποτελεί βασικό στοιχείο για το θέατρο που απευθύνεται σε ανήλικο κοινό. Η ιδιαιτερότητα αυτής της διαλεκτικής συνάντησης φορτίζεται ιδιαίτερα, με δεδομένο ότι βασικά στοιχεία της τέχνης της υποκριτικής, όπως η μεταμόρφωση, η μίμηση και η φαντασία, αποτελούν και τα στέρεα βασικά υλικά του παιδικού παιχνιδιού (Κακούρη, 1998). Ηθοποιοί και ανήλικος θεατής, εξασκούμενοι και οι δύο σε κοινά

πεδία, μπορούν να αναπτύξουν –μέσω ποικιλίας διαύλων– εξαιρετικά σύνθετη και πολυεπίπεδη επικοινωνία (Παπακώστα, 2010).

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι ουσιώδεις αλλαγές στην αντίληψή μας σχετικά με τον ρόλο του ηθοποιού στο σύγχρονο θέατρο οδηγούν και σε μετατόπιση ως προς το ζήτημα της εξουσίας και της ευθύνης στο πλαίσιο της παράστασης. Ο ηθοποιός παύει να είναι απλό εργαλείο του σκηνοθέτη, αφού με τρόπο ενεργό εμπλέκεται στη σκηνική δημιουργία. Αυτό συμπλέει με τις γενικότερες αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία και την τέχνη (Ντυβινιό, 2000).

Για να προβάλλει ένα *προσωπείο* συμβατό προς τον χαρακτήρα που υποδύεται, ο ηθοποιός, μέσω της υποκριτικής, αξιοποιεί τρεις βασικούς κώδικες/συστήματα επικοινωνίας (Γραμματάς 2007).

i. Εκφραστικός/μορφολογικός

Με μυϊκές συσπάσεις, αλλοιώσεις και γκριμάτσες του προσώπου του και συχνά με ακραίες μορφολογικές διαφοροποιήσεις των φυσιολογικών χαρακτηριστικών του, ο ηθοποιός μορφοποιεί παραστατικά τις ψυχικές του καταστάσεις και γενικότερα τον εσωτερικό του κόσμο.

ii. Φωνητικός/φωνολογικός

Η εναλλαγή στον τόνο και τη χροιά της φωνής, στην ένταση και τη διάρκεια της εκφώνησης, στην άρθρωση και τον επιτονισμό των λέξεων, στον συγκεκριμένο τρόπο εκφοράς λόγου και ομιλίας προκαλεί στον θεατή αντίστοιχες εντυπώσεις, που σχετίζονται άμεσα με την εικόνα που παρουσιάζει ο ηθοποιός. Έτσι, ο συγκεκριμένος κώδικας γίνεται το κατεξοχήν επικοινωνιακό σύστημα στο θέατρο.

iii. Κινητικός/κινησιολογικός

Ο τρόπος κίνησης και τοποθέτησης του ηθοποιού στον χώρο, η αξιοποίηση και χρήση των μελών του σώματός του με την πλαστικότητα και εκφραστικότητα που διαθέτουν και, γενικότερα, η σκηνική του κίνηση συμπληρώνουν την εικόνα για τον ρόλο που αναλαμβάνει.

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των κινησιακών σημείων της E. Fischer-Lichte (1992), αυτά υποδιαιρούνται σε μιμικά, χειρονομικά και προσεγγιστικά:

i. Μιμικά σημεία

Όλες οι κινήσεις του προσώπου που υπηρετούν την έκφραση πρωτογενών συναισθημάτων.

ii. Χειρονομικά σημεία

Όλες οι υπόλοιπες κινήσεις του προσώπου και όσες κινήσεις του σώματος μπορούν να εκδηλωθούν δίχως την αλλαγή θέσης.

iii. Προσεγγιστικά σημεία

Θεωρούνται οι κινήσεις του σώματος που απαιτούν αλλαγή θέσης. Επιπλέον, αφορούν και στο *λεξιλόγιο της σκηνικής διάταξης* (Cameron & Hoffman, 1974), του οποίου η σημασία είναι καθοριστική στο θέατρο με ή/και για παιδιά. Για να αποδοθεί π.χ. η επικυριαρχία ενός προσώπου σε ορισμένη σκηνή, μπορεί να αποδοθεί με την τοποθέτηση άλλων προσώπων σε χαμηλότερο επίπεδο στη σκηνή.

Οι κινησιακοί συντελεστές της παράστασης συνθέτουν για τον θεατή ένα σύστημα διαλόγου απαραίτητο για την απτή θεατρική επικοινωνία (Elam, 2001). Η έντονη μεταβολή της δράσης και η εξέλιξη του μύθου, συνοδευόμενες από ανάλογες

σκηνικές μετατοπίσεις, κινητοποιούν το ενδιαφέρον των θεατών και κεντρίζουν την περιέργειά τους. Ο ηθοποιός από την πλευρά του, τηρώντας κι άλλοτε υπονομεύοντας τους κανόνες σκηνικής τοποθέτησης, σε καταστάσεις έντονης κινητικότητας κι άλλοτε σε συνθήκες ηρεμίας, εναρμονισμένος με τον ρυθμό της παράστασης και ακτινοβολώντας *ενεργειακή θεατρικότητα* (Θωμαδάκη 1995, 1999), στοχεύει στην ενίσχυση της επικοινωνίας σκηνης και πλατείας, ενεργοποιώντας τη φαντασία και το συναίσθημα των θεατών. Το σώμα του χρειάζεται να αντανakλά τον κόσμο της παράστασης και την πολυπλοκότητα των προσώπων και των ιδεών του. Ένα αδρανές, ρηχό, άκαμπτο σώμα οδηγεί σε θεατρικά κόλπα, κοινοτοπίες, υποκριτικές συνήθειες και σωματικούς μανιερισμούς. Αντίθετα, ένα ευαίσθητο, εύκαμπτο και ανοιχτό σώμα μετατρέπει τον ηθοποιό σε δημιουργό της αληθινής έξαρσης πάνω στη σκηνή. Τα μέλη του σώματος, αυτόνομα ή συνδυαστικά, δημιουργούν νέους κώδικες μέσα από αντιθέσεις, ανοίκειες πόζες, μικρορυθμούς, ενεργειακές ροές, παύσεις κ.ά. (Μπάρμπα & Σαβαρέζε, 2008).

Επισημαίνεται ότι ο ανήλικος ως θεατής, σε κιναισθητικό επίπεδο, αναπτύσσει ιδιάζουσα επικοινωνία με τον ηθοποιό –υπάρχει μια κιναισθητική ανταπόκριση στο σώμα του θεατή, που αναπαράγει εν μέρει την εμπειρία του ηθοποιού (Παπακώστα, 2010)– ενώ ως ηθοποιός, με τις αισθήσεις έτοιμες να ανταποκριθούν στα ερεθίσματα, μπορεί να μεταδίδει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις απλά, άμεσα και σωματικά (Τσέχοφ, 2007).

Η μιμική λειτουργεί ως μουσική του εσωτερικού κόσμου και της σιωπής, ως παγκόσμια γλώσσα δίχως εθνικότητα και ταξικές διακρίσεις. Η ικανότητα διαφοροποίησης των στοιχείων που συγκροτούν την εξωτερική εμφάνιση του ηθοποιού συνδέεται κυρίως με τη δημιουργία μιας άλλης εικόνας απ' αυτή που ταιριάζει στο πραγματικό του πρόσωπο. Μέρος των προς αλλαγή στοιχείων είναι οι μυϊκές συσπάσεις προσώπου και σώματος, οι στρεβλώσεις και αλλοιώσεις οργάνων και μελών του σώματος και οι απεριόριστοι συνδυασμοί όλων αυτών με τις υπόλοιπες φωνητικές και κινησιολογικές επιλογές του ηθοποιού.

Το σημαντικότερο μέσο για τον ηθοποιό, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, είναι το σώμα, ο πυρήνας της ανθρώπινης επικοινωνίας, το λογισμικό ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο, ο μοναδικός διαμεσολαβητής της ανθρώπινης εμπειρίας, αυτό που του επιτρέπει να μιλά πιο ελεύθερα, πιο καθαρά και πιο άμεσα. Ο βαθμός ευαισθησίας του σώματος του ηθοποιού απέναντι στα δημιουργικά ψυχικά ερεθίσματα αποτελεί βασικό κριτήριο στην αξιολόγηση της τέχνης του (Τσέχοφ, 2007). Ο λόγος ως προφορική ομιλία, συνοδεύεται από τον εκφραστικό κώδικα, τις προαναφερθείσες χειρονομίες και τις γκριμάτσες του προσώπου, τις μυϊκές συσπάσεις των μελών του σώματος και τις σκόπιμες αλλοιώσεις στα μορφολογικά χαρακτηριστικά. Όλα τα παραπάνω, από μόνα τους ή και σε συνδυασμό, αποτελούν τα μιμικά παιχνίδια και έχουν μια λειτουργία παραγλωσσική, για να υπογραμμίσουν ή να κρατήσουν σε απόσταση ένα γλωσσικό εκφώνημα, να σημειώσουν μια ψυχολογική αντίδραση σε ένα ερέθισμα, να απευθύνουν ένα μήνυμα με το βλέμμα, τον μορφασμό, τη σύσπαση ή τη χαλάρωση ενός ή περισσότερων μυών του προσώπου, την αντίφαση ανάμεσα στο βλέμμα και το στόμα. Ο ανήλικος βρίσκεται πολύ κοντά στον κόσμο της μιμικής, όπου το αόρατο γίνεται ορατό, ο χρόνος γίνεται ελλειπτικός και το σώμα κωδικοποιεί ό,τι το περιβάλλει. Με τη μιμητική ορμή του, με την ικανότητα να μεταμορφώνεται και να μεταμορφώνει στη φαντασία του τη γύρω πραγματικότητα σε ό,τι οι μουσικές του

ψυχοβιολογικές ανάγκες του υποβάλλουν, γυρεύοντας τη λύτρωσή του στην ατμόσφαιρα της ονειροφαντασίας, κλείνει μέσα στους μαγικούς κύκλους του παιχνιδιού του όλα σχεδόν τα στοιχεία του θεάτρου (Κακούρη, 1998). Αποτελώντας ερέθισμα για τη φαντασία, η τέχνη της μιμικής βρίσκει στον ανήλικο θεατή ή και δημιουργό τον καλύτερο εκπρόσωπό της, που, πρόθυμος και ενεργητικός μπρος στα μυστήρια, χρησιμοποιεί πολύ ευχάριστα τις δυνατότητες της οπτικής του μνήμης για να γίνει συνένοχος και συμμετέχων στο σκηνικό παιχνίδι (Παπακώστα, 2010).

Τα **παραγλωσσικά σημεία** ή χαρακτηριστικά συνδέονται με τα γλωσσικά και με τα μη-γλωσσικά σημεία της άμεσης επικοινωνίας μεταξύ ηθοποιού και θεατή με στόχο την παραγωγή νόηματος. Σημαντικά είναι τα φωνητικά χαρακτηριστικά, που εμπλουτίζουν νοηματικά και συναισθηματικά τον λόγο του ηθοποιού, βασισμένα σε μια παράδοση νοηματοδότησης, που θεμελιώνεται σε παραδεδομένες ερμηνείες των παραγλωσσικών μηνυμάτων (Elam, 2001· Fischer-Lichte, 1992). Οι επιστημόνες αυτές έχουν ακόμη μεγαλύτερη αξία για το θέατρο, όπου η ελλειπτική και επιδεικτική μορφή επικοινωνίας μεταξύ των δρώντων προσώπων βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στη χρήση των παραγλωσσικών στοιχείων για ανταλλαγή πληροφοριών. Η προσοχή στην υλική ύφανση της ομιλίας δίνει έμφαση στο φωνητικό γεγονός και διαμορφώνει τον τρόπο διαβάθμισης της προσοχής του κοινού στο γλωσσικό αντικείμενο. Οι έντονες παραλλαγές στην οξύτητα και ταχύτητα του ήχου, οι ιδιαίτεροι ρυθμοί, τα πλαταγίσματα, οι λαρυγγισμοί κ.ά. μπορούν να δώσουν συγκεκριμένη ερμηνεία στο σημασιολογικό-δραματικό περιεχόμενο του θεάματος. Για τον ανήλικο, ως θεατή και ηθοποιό, οι λειτουργίες αυτές απαιτούν ιδιαίτερους χειρισμούς.

Καθώς μάλιστα η άμεση ανταπόκριση στα στοιχεία της παραγλωσσικής επικοινωνίας συχνά δεν προαπαιτεί την ανάπτυξη των λογικών δεξιοτήτων, είναι προφανές πως στο θέατρο με και για παιδιά η χρήση αυτών των στοιχείων βρίσκει ευρεία εφαρμογή, δίχως αυτό να σημαίνει πως θα πρέπει να περιορίζεται σε απλοϊκές κοινοτοπίες και πρόχειρες υπερβολές. Η αντίδραση των ανηλίκων απέναντι στα μη-λεκτικά στοιχεία της ανθρώπινης επικοινωνίας και η χρήση τους από αυτά είναι πιο ισχυρή από εκείνη των ενηλίκων.

Αξίζει να τονισθεί ότι σήμερα η έμφαση στη γλώσσα του σώματος έχει διαδεχθεί τη σημειολογία της μιμικής και οι σωματικές συμπεριφορές στη σκηνή στηρίζουν το λεκτικό υλικό του ρόλου με πολύ πιο απαιτητικό τρόπο. Για παράδειγμα τα ζώα – ρόλοι που πληθωριστικά κατακλύζουν τη δραματολογία για μαθητές και είναι άλλωστε τόσο προσφιλείς στα παιδιά– δεν παίζονται πλέον με μια πρώτου επιπέδου μίμηση της φωνής και στοιχειώδη χαρακτηριστικά της κινητικής συμπεριφοράς του προς μίμηση ζώου, αλλά είτε *κατοικούν ολοκληρωτικά* το κορμί του ηθοποιού, ως μελέτη ρόλου και όχι ως απλή μίμηση, ή του χρησιμεύουν για μια *έξυπνη ερμηνεία*, που μετουσιώνει τα φυσικά χαρακτηριστικά ενός ζώου σε ανθρώπινες συμπεριφορές, ή προσδίδει στοιχεία χαρακτήρα κ.ά.

Ο λόγος τέθηκε σε αντιστοιχία με τη δράση και οι δύο περιοχές αυτές της ανθρώπινης εμπειρίας και έκφρασης προσεγγίστηκαν ως φαινόμενα «φυσικά». Λόγος και δράση, εξίσου, παύουν να είναι επεξηγηματικά, περιγραφικά στοιχεία μιας κίνησης ή μιας κατάστασης και ξαναγίνονται υλικά, τα οποία θα συνδεθούν όσο γίνεται, φυσικά, οργανικά και χάριν της έμπνευσης, του συνειρμού δηλαδή που θα προκύψει από το παιχνίδι μεταξύ τους. Το νέο δεδομένο σε όλο αυτό το παλιό τελικά παιχνίδι είναι ότι το σώμα, με όλες τις υποκατηγορίες που το συγκροτούν μέσα στη γλώσσα της υποκριτικής (ρυθμός, κίνηση, ήχος κ.ά.), παύει να είναι ένα επιμέρους

στοιχείο της και γίνεται πομπός νοήματος, ισάξιος του εκφερόμενου λόγου (Βαροπούλου, 2000). Με συνεχόμενη άσκηση και αυτοσχεδιασμούς, «με τα μάτια του κορμιού του ανοιχτά» (Βαροπούλου, McDonald-Suzuki, 2000), ο ηθοποιός μπορεί να απελευθερώνει δυνάμεις πολύ κοντά στην αληθινή γνώση και στο αυθεντικό συναίσθημα. Να γίνει «τόπος μετάλλαξης πρωτογενών υλικών» και διεύρυνσης ορίων, αποκαλύπτοντας κόσμους γνώριμους στον κιναισθητικό τρόπο αντίληψης των παιδιών και στην ευαίσθητη ψυχοσύνθεσή τους. Αυτή η χρήση επιτρέπει στο σώμα να γίνεται ταυτόχρονα σημαίνον και σημαινόμενο και να παράγει πολυφωνία και αρμονικές προς τον εκφερόμενο λόγο. Όλα τα παραπάνω μπορεί ο εκπαιδευτικός να τα αξιοποιήσει, αφού βρίσκονται πολύ κοντά στον κόσμο του μαθητή-ηθοποιού, όπου η σχέση με τον λόγο και τη γνώση είναι ακόμα συνδεδεμένη πολύ ισχυρά με την κιναισθητική αντίληψη (Παπακώστα, 2010).

5.1.4. Σημεία της όψης

Προϋπόθεση για την επίτευξη της απαραίτητης αληθοφάνειας του σκηνικού θεάματος και, κατ' επέκταση, της θεατρικής επικοινωνίας αποτελεί η εικαστική απόδοση του χώρου, του χρόνου και των συνθηκών, όπου διαδραματίζεται η υπόθεση του έργου. Με δισδιάστατη (σκηνογραφία) και τρισδιάστατη (σκηνικός διάκοσμος) παρέμβαση, με βάση τη σκηνοθετική άποψη, ο σκηνογράφος δημιουργεί το σκηνικό (ρεαλιστικό, αφαιρετικό, εξπρεσιονιστικό, κ.λπ.).

Ταυτόχρονα, η *όψη* των ηθοποιών καθιστά προφανή την παρουσία και τη δράση τους ως πραγματικών προσώπων στη σκηνή, ενώ *σημειώνει* ποικιλοτρόπως τον χαρακτήρα, τη στάση, τη συμπεριφορά, την καταγωγή, το επάγγελμα και άλλα στοιχεία, απαραίτητα για τον θεατή (Πούχνερ, 2010). Η ψιμυθίωση/μακιγιάζ, η κομμωτική τέχνη, η μικροτεχνία και ό,τι σχετίζεται με τα μικροαντικείμενα /αξεσουάρ που συνοδεύουν την εξωτερική εμφάνιση των ηθοποιών, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ρόλου, αποτελούν καλλιτεχνικά ζητούμενα.

Ανάλογα με το είδος (τραγωδία, παραμύθι, φάρσα, ονειρόδραμα, κοινωνικό δράμα), την αισθητική του έργου (νατουραλισμός, ρομαντισμός, ρεαλισμός), τις επιλογές εκπαιδευτικού και μαθητών, οι εμπλεκόμενοι στην *όψη* της παράστασης αναπαριστούν τον κόσμο του έργου, καθιστώντας τον όσο το δυνατόν πιο προσβάσιμο και ελκυστικό για τον θεατή στην πλατεία.

Αν και δεν είναι εύκολο η σχολική παράσταση να διαθέτει αισθητικό και καλλιτεχνικό πλούτο ανάλογο με την αντίστοιχη του επαγγελματικού θεάτρου, ο εκπαιδευτικός, με στόχο τη βελτίωσή της, μπορεί να συνεργάζεται με συναδέλφους συναφών ειδικοτήτων ή με εξωτερικούς καλλιτέχνες –στο θεσμικό πλαίσιο– διαφυλάσσοντας το παιδαγωγικό πρόταγμα, όπως καθορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών. Η αξιοποίηση της σκηνογραφίας, των σκηνικών, της ψιμυθίωσης, της ενδυματολογίας, της κόμμωσης και, γενικότερα, της εικαστικής πλασιώσης της παράστασης κρίνεται απαραίτητη.

Ο ανήλικος δημιουργός ή θεατής, με αναπτυγμένη τη φαντασία και την ανάγκη συμμετοχής σ'ένα εντυπωσιακό σκηνικό θέαμα, είναι ευνοϊκά διακείμενος στα στοιχεία θεάματος που χαρακτηρίζουν την παράσταση. Ευφάνταστα και λειτουργικά σκηνικά και κοστούμεια, *έξυπνοι* σκηνικοί μηχανισμοί, περίεργα οπτικοακουστικά εφέ και θεαματικές καταστάσεις επιτείνουν την ένταση, το ενδιαφέρον και, τελικά, τη συμμετοχικότητά του. Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι τα στοιχεία του

εικαστικού πλαισίου αφήνουν έντονο μνημονικό αποτύπωμα, ειδικότερα όταν αφομοιώνουν στοιχεία του παιδικού παιχνιδιού (μετατρεψιμότητα, αντιθέσεις, μεταμορφώσεις κ.ά.) (Papakosta, Blouti & Andreou, 2019). Ο συγκεκριμένος επικοινωνιακός κώδικας, όπως ισχύει και στο θέατρο που απευθύνεται σε ανήλικο κοινό (Παπακώστα, 2010), δεν πρέπει να περιθωριοποιείται στο σχολικό πλαίσιο, αλλά να αξιοποιείται με τον καλύτερο τρόπο.

Η πολυσημία του θεατρικού συμβόλου και του σκηνικού αντικειμένου, τα οποία στη σκηνή παύουν να διαθέτουν την πρωτογενή σημασία τους (καρέκλα, μπαστούνι, καπέλο) και των οποίων το περιεχόμενο μεταλλάσσεται, με την απόκτηση νέων συνυποδηλώσεων, καθιστά προφανή τον λόγο που ο εικαστικός κώδικας της παράστασης πρέπει να είναι προσεγμένος (Παπαδόπουλος, 2010b). Το σημειακό όχημα είναι σημασιολογικά ευμετάβоло τόσο στο συνδηλωτικό, όσο και στο καταδηλωτικό επίπεδο, όπου το ίδιο σκηνικό αντικείμενο αντιπροσωπεύει διαφορετικά σημαινόμενα, ανάλογα με το περικείμενο εμφάνισής του. Δεν υπάρχουν παγιωμένοι τρόποι αναπαράστασης, αφού οτιδήποτε μπορεί να αναπαρασταθεί με οποιονδήποτε τρόπο (π.χ. χειρονομιακά στην παντομίμα) (Παπακώστα, 2010). Μέσα από τους κώδικες της *όψης*, ο εκπαιδευτικός, με μαθητές και συνεργάτες, μπορούν να εικονοποιούν παραστατικά την υπόθεση, να ζωντανεύουν τη δράση, να προκαλούν το ενδιαφέρον και να βελτιώνουν την επικοινωνία των μαθητών με τα σκηνικά δρώμενα, με γνώμονα την παιδαγωγική και καλλιτεχνική αποστολή του θεάτρου στο σχολείο (Γραμματάς, 2007).

Σκηνικός χώρος

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, ο σκηνικός χώρος ταυτίζεται με τον χώρο της σκηνής. Αντιλαμβανόμαστε τον σκηνικό χώρο περισσότερο ως το πεδίο δράσης των ηθοποιών και των σκηνικών κατασκευών, κινητών και ακίνητων, όπως επίσης ως τον χώρο που παράγεται εικονικά με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών. Με τη δημιουργία του σκηνικού χώρου, ο δραματικός λόγος και η υποκριτική δράση συνοδεύονται πλέον από μια γραμματική της χωρικής διάταξης, η οποία αφενός βρίσκεται στην υπηρεσία του δραματικού λόγου, αφετέρου αναπτύσσει παράλληλο νοηματοδοτικό μηχανισμό, που συγκροτεί την αναγκαία διαλεκτική ανάμεσα στον από σκηνής λόγο και τον σκηνικό χώρο.

Ο θεατρικός χώρος, ως ενότητα σκηνής, παρασκηνίων, πλατείας, φουαγιέ και άλλων κοινόχρηστων χώρων, αποτελεί καθοριστική παράμετρο της επικοινωνίας με τους θεατές και ρυθμιστική του τελικού αποτελέσματος. Αν και ο θεατρικός χώρος υπάρχει για να 'στεγάξει' το σκηνικό γεγονός (Μουδατσάκης, 1994), συχνά, στα σχολεία απουσιάζει η κατάλληλη, με την απαραίτητη υποδομή, αίθουσα θεάτρου. Ωστόσο, η απουσία μόνιμου χώρου δεν πρέπει να αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την πραγματοποίηση θεατρικών παραστάσεων, αφού μπορούν να αξιοποιούνται ευρηματικές λύσεις. Προς αυτήν την κατεύθυνση, τόσο η ιταλική σκηνή, δηλαδή, η παραδοσιακή σχέση σκηνής-πλατείας, όπου οι ηθοποιοί παίζουν έχοντας κατά μέτωπο τους θεατές, όσο και η κυκλική σκηνή, περιβαλλόμενη από τους θεατές, ώστε οι μαθητές- ηθοποιοί να παίζουν ανάμεσά τους, μπορούν να δίνουν διέξοδο στην ανάγκη για κατάλληλη αίθουσα. Έτσι, η τοποθέτηση εξέδρας σε μια μεγάλη αίθουσα (π.χ. γυμναστηρίου), με μετωπική ή κυκλική διάταξη καθισμάτων, ή σε ανοιχτό χώρο (προαύλιο), αυξάνει τις σκηνικές δυνατότητες του σχολείου (Γραμματάς, 2014).

Η πολυμετωπική ή πολυμορφική διάταξη αποτελεί ευέλικτη έκφραση της σχέσης σκηνής-πλατείας. Με αυτήν παύει η παγιωμένη και στατική επικοινωνία ηθοποιών-θεατών και δημιουργείται μια μεταβλητή σχέση (με αλλαγή καθισμάτων ή μετατροπή της σκηνής) κατά τη διάρκεια της παράστασης. Ο εκπαιδευτικός, με τη συνδρομή των μαθητών χρειάζεται να τολμά ευφάνταστες επινοήσεις και πρωτότυπες λύσεις, προκειμένου να αντιμετωπίζει τα ποικίλα σκηνικά ή άλλα προβλήματα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την περίπτωση αξιοποίησης του φυσικού περιβάλλοντος χώρου (δέντρα, λόφος, βρύση, μικρά κτίσματα, θέα κ.ά.), όταν η παράσταση παίζεται σε ανοιχτό χώρο, ή την αναδιάταξη των καθισμάτων και τη μεταβλητή σχέση της σκηνής προς την πλατεία, όταν πρόκειται για εσωτερικό χώρο. Συχνά, όμως, επειδή αυτό δεν είναι απλό, αναλογιζόμενοι τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν σε ειδικούς την προετοιμασία της παράστασης (Γραμματάς, 2007). Ο σκηνικός χώρος δεν πρέπει να συνδέεται με τον περιορισμένο χώρο της σκηνής. Το φουαγιέ, η πλατεία, τα παρασκήνια μπορούν να αποτελούν πρόσφορους χώρους για τη σκηνική δράση, σε μια προσπάθεια άρσης της απόστασης ανάμεσα στους θεατές και το σκηνικό θέαμα.

Σκηνικός διάκοσμος

Η παραδοσιακή και συμβατικά προσδοκώμενη λειτουργία του σκηνικού διάκοσμου είναι η απόδοση των πληροφοριών του θεατρικού κειμένου με μια συγκεκριμένη μορφή σύνθεσης και διάταξης της σκηνικού χώρου, που υπηρετεί την πληροφοριακή πτυχή της πλοκής. Το στοιχείο ανταπόκρισης του σκηνικού διάκοσμου στα δεδομένα του θεατρικού κειμένου είναι απαραίτητο για την κατανόηση όσων συμβαίνουν επί σκηνής. Στη σχολική θεατρική παράσταση, ο εκπαιδευτικός, μαζί με τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και, κυρίως, σε συνεργασία με τους μαθητές, οργανώνει την παραγωγή της παράστασης, ερμηνεύοντας από την πλευρά του το θεατρικό κείμενο και σχολιάζοντάς το με βάση τις προτάσεις των μαθητών.

Αν εξετάσουμε τη σκοπιμότητα και την αναγκαιότητα του σκηνικού διάκοσμου στη σχολική παράσταση, διαπιστώνουμε πως αυτός απηχεί τις παρακάτω ανάγκες (Παπακώστα 2015):

- **κειμενικές:** αποτελεί συστατικό στοιχείο της θεατρικής σύμβασης ότι ο σκηνικός χώρος διαμορφώνεται έτσι ώστε να συνοδεύει, ερμηνεύει, σχολιάζει, ενδεχομένως και να ανατρέπει όσα αφηγούνται οι ηθοποιοί και το θεατρικό κείμενο.
- **κινησιολογικές-χωροταξικές:** ο σκηνικός διάκοσμος καλείται να εξυπηρετεί τις επιλογές ως προς την κίνηση τόσο των μαθητών- ηθοποιών όσο και όποιων άλλων νοσηματοδοτικών και/ή αισθητικών μέσων έχει επιλέξει να κινούνται στη σκηνή.
- **αισθητικές-παιδαγωγικές:** το προϊόν της εργασίας απευθύνει στον νεαρό θεατή ένα σύνθετο αισθητικό μήνυμα: ταυτόχρονα, επηρεάζει τον ανήλικο δέκτη παιδαγωγικά τόσο ως προς την αισθητική, όσο και ως προς τη γενικότερη διάπλασή του.
- **ψυχολογικές:** ο εικαστικός-παραστατικός παράγοντας, σύνθετος από τη φύση του, με πολύπλοκα σημασιολογικά δεδομένα, επηρεάζει την αντίληψη και τον ψυχικό κόσμο του ανήλικου ηθοποιού και θεατή. Πρόκειται για παράγοντα που μπορεί αυτοτελώς να φορτίζει θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση του παιδιού.

Ενώ συνεχίζονται οι δοκιμές και αποσαφηνίζεται η κίνηση στη σκηνή, έρχεται η σειρά τελικής διαμόρφωσης του χώρου. Το σκηνικό περιλαμβάνει τον περιβάλλοντα χώρο, τα έπιπλα και τα σκηνικά αντικείμενα, σχετίζεται με το περιεχόμενο του έργου,

καθορίζει την εποχή του, διευκολύνει και αναδεικνύει τη δράση του και καθορίζεται από τον χώρο που θα δοθεί τελικά η παράσταση.

Τα σκηνικά αποσκοπούν στην ενίσχυση της ψευδαισθητικής σχέσης του θεάτρου με την πραγματικότητα, την οποία δεν πρέπει να περιγράφουν, αλλά αντίθετα να την σημαίνουν (π.χ. μια καρέκλα από μόνη της μπορεί να σηματοδοτεί εσωτερικό σπιτιού συγκεκριμένης εποχής και κοινωνικής τάξης).

Η εξέταση των χαρακτηριστικών του σκηνικού διάκοσμου απαιτεί ανάλυση των δομικών του στοιχείων, ενώ η μελέτη του αφορά (Παπακώστα. 2015):

- α) **το σκηνικό, τα σκηνικά αντικείμενα και τους σκηνικούς μηχανισμούς:** εννοούμε τα αρχιτεκτονικά στοιχεία της σκηνικής διάταξης, των οποίων η θέση είτε είναι σταθερή είτε μπορεί να αλλάζει κατά τη διάρκεια της δράσης ή των διαλειμμάτων, οριοθετώντας το συνολικό πεδίο δράσης, συνεργώντας στην εξέλιξη της πλοκής, ανακαθορίζοντας ενίοτε τη σχέση σκηνής-πλατείας.
- β) **τα ενδύματα και τα προσωπεία:** τα σώματα των ηθοποιών δεν είναι στοιχείο ανεξάρτητο προς τον σκηνικό διάκοσμο αλλά μέρος του. Έτσι, η ένδυση των ηθοποιών, η ενδεχόμενη κάλυψη των προσώπων με προσωπεία, η κόμμωση και η ψιμυθίωση επιτρέπουν επίσης την αισθητική χειραγώγηση του σκηνικού θεάματος.
- γ) **τις κούκλες και τις προβολές:** τα στοιχεία αυτά, πέρα από τη χρήση τους σε αυτοτελή είδη σκηνικού θεάματος, μπορούν να χρησιμοποιούνται σε παραστάσεις για κοινό ανηλίκων, ως πρόσθετα στοιχεία νοηματοδότησης και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Νεωτερικό στοιχείο της θεατρικής παραγωγής αυτού του θεατρικού είδους είναι ο συγκερασμός ποικίλων τεχνικών από ξεχωριστά είδη θεάματος, η συνύπαρξη και λειτουργική συμβίωση στη σκηνή μορφών σκηνικού θεάματος.

Ο σκηνικός διάκοσμος συνιστά σύνθετο αισθητικό πλαίσιο ανάπτυξης της θεατρικής δράσης, που απαρτίζεται από στοιχεία σταθερά, κινητά, εικονικά και άλλα που φοριούνται, όπως παρακάτω:

Στοιχεία σταθερά που δεν αλλάζουν θέση κατά τη διάρκεια της παράστασης.

Στοιχεία κινητά που αλλάζουν θέση κατά τη διάρκεια της παράστασης. Η αλλαγή θέσης μπορεί να ενεργείται από άορατους ή ορατούς σκηνικούς εργάτες, από τους ηθοποιούς, από τους θεατές είτε από άορατους ή ορατούς μηχανισμούς.

Στοιχεία εικονικά που δημιουργούν την ψευδαίσθηση παρουσίας αληθινών υποκειμένων ή αντικειμένων, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για τεχνητά υποκατάστατά τους, όπως κούκλες και μαριονέτες, θέατρο σκιών, κινηματογραφικές προβολές, προβολές που βασίζονται σε ψηφιακές διαδραστικές τεχνολογίες κ.λπ.

Στοιχεία που φοριούνται από τους ηθοποιούς, ως ενδύματα ή προσωπεία.

Ο μαθητής, με τη συμμετοχή του στην εικαστική μετάπλαση του θεατρικού λόγου μέσα από ένα σύστημα οπτικών συμβόλων, από παρατηρητής γίνεται ενεργό πρόσωπο. Συμμετέχει στην καλλιτεχνική δημιουργία και εμπλέκεται στην επίτευξη ενός πρακτικού στόχου που απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες, σχεδιασμό. Αντιλαμβάνεται την αξία της λεπτομέρειας (Pavis, 2003) στην κατάσταση σκηνικής εικόνας. Συνδέει φαντασία και πράξη και μαθαίνει να προσεγγίζει το πλαίσιο του επινενομένου

κόσμου. Επίσης, διαρρηγνύει την οικεία ιδιωτικότητα και επιβάλλει τη δημόσια παρουσία και εμπλοκή του. Εξοικειώνεται με τους κώδικες διαμόρφωσης μηνυμάτων και μαθαίνει να ελέγχει γνωστικά και αισθητικά τους μηχανισμούς της δημόσιας έκθεσης. Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές και δανείζεται από αυτούς την έντονη αφαιρετική διάθεση και τα στοιχεία του τυχαίου και του απρόβλεπτου. Μπορεί να χρησιμοποιεί πρωτότυπα υλικά και να οργανώσει το χώρο δυναμικά και πυκνά, με αφέλια, χιούμορ και τόλμη. Η χρήση θεωρητικά ασυμβίβαστων υλικών, η γεωμετρική καθαρότητα, η απόλυτη αφαίρεση και ο συνδυασμός δημιουργικής και χρηστικής φόρμας είναι στοιχεία με πρόσφορο πεδίο εκμετάλλευσης στην εικαστική πλαισίωση του συγκεκριμένου είδους θεάτρου. Είναι ενδιαφέρουσα η χρήση ενός μαγικού ρεαλισμού που εμμένει στις ανατροπές (Βοζάνη, 2008), όπως τον αντιλαμβάνονται έμπειροι καλλιτέχνες. Το σκηνικό της παράστασης, κατά τον Γκ. Κραϊήγκ, πρέπει να εκφράζει ζωντάνια, δυναμισμό, κινητικότητα (Πατρικαλάκης, 1984). Αξιοποιώντας όγκους, σχήματα και χρώματα, με τη συνέργεια και άλλων θεατρικών κωδίκων (π.χ. φωτισμού) και με ανορθόδοξο πολλές φορές τρόπο –μακριά από τη ρεαλιστική υπόσταση του παριστώμενου– εκπαιδευτικός και μαθητές μπορούν να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των θεατών και να προκαλούν ανεξίτηλα μνημονικά ίχνη. Άλλωστε, η απόσταση μεταξύ σκηνικού αντικειμένου και αυτού που αναπαριστά *καθλώνει* τη μνήμη (Deldime, 1996). Η οπτικοποίηση του πλασματικού κόσμου του συγγραφέα στη σχολική παράσταση γεφυρώνει αντιθέσεις και συνθέσεις και ετερογενή στοιχεία, μέσω οπτικών ερεθισμάτων και συναφών συνειρμών. Στο θέατρο για ανήλικους τα σκηνικά αντικείμενα, πέρα από την άμεση, δηλωτική σημασία τους, έχουν μια εσκεμμένα συμβολική. Ο ρόλος των χρωματικών διαθέσεων επιδρά καθοριστικά στη διαδικασία πρόσληψης της παράστασης από το κοινό. Εικαστικά ρεύματα και σκηνογραφικές προτάσεις διέπονται από διαλεκτική σχέση. Ως προς τη σχολική παράσταση, οι μαθητές ασκούνται στη διαμόρφωση του σκηνικού χώρου υπό το πρίσμα αυτών των εικαστικών ρευμάτων, κατανοώντας στην πράξη τους κανόνες και τη λειτουργία τους. Σε συνδυασμό με το μάθημα των εικαστικών, δίνεται η ευκαιρία διδασκαλίας νέων δυνατοτήτων (Παπακώστα, 2015).

Το σώμα επίσης των παιδιών μπορεί στη σχολική θεατρική παράσταση, όπως στο επαγγελματικό θέατρο (Τσατσούλης, 1997), να απεκδυθεί της προσωπικής του υπόστασης και να προσλαμβάνει θέση αντικειμένου για εξυπηρέτηση αναγκών σκηνογραφικών και σκηνοθετικών (π.χ. ένα βουνό μπορεί να σημαίνεται όχι μέσα από το αρχιτεκτονικό ή εικαστικό σύστημα αλλά μέσω της γλώσσας του σώματος) (Elam, 2001). Αυτή η λειτουργική αλλαγή επιτρέπει στον μαθητή να ασκηθεί στους μηχανισμούς της θεατρικής σύμβασης με ψυχαγωγικό τρόπο (Παπακώστα, 2015).

Το στοιχείο ανταπόκρισης του σκηνικού διάκοσμου στα δεδομένα του θεατρικού κειμένου είναι απαραίτητο για την κατανόηση όσων συμβαίνουν στη σκηνή, πόσο μάλλον για τον ανήλικο θεατή, που καλείται να αντιληφθεί μεγάλο πλήθος νέων γι' αυτόν πληροφοριών και κωδίκων. Η άγνοια όμως υποταγή του σκηνικού διάκοσμου στις επιταγές του θεατρικού κειμένου έχει ξεπεραστεί κατά πολύ στο σύγχρονο θέατρο ανήλικων θεατών, που υπερασπίζεται δυναμικά την ελευθερία προσωπικής ανάγνωσης και ερμηνείας του δημιουργού. Οι σύγχρονες τάσεις χαρακτηρίζονται από έντονο συγκρητισμό και εργαλειοποίηση των παραδεδομένων και νεωτερικών τεχνικών, για επίτευξη συγκεκριμένων καλλιτεχνικών στόχων. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι να δέχονται τη δουλική σχέση των σκηνικών απέναντι στο κείμενο: μπορούν να συμβάλουν δημιουργικά στην παραγωγή της

παράστασης, ερμηνεύοντας από την πλευρά τους το θεατρικό κείμενο, σχολιάζοντάς το ίσως, με την δική τους πρόταση.

Το σκηνικό στις σχολικές εκδηλώσεις δεν χρειάζεται να συνδέεται με την πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας ούτε να είναι φορτωμένο με περιττά διακοσμητικά στοιχεία. Όλα τα στοιχεία της σχολικής θεατρικής παράστασης πρέπει να είναι φορείς νοήματος. Με άλλα λόγια τα σκηνικά αντικείμενα πρέπει να εξυπηρετούν τις καλλιτεχνικές στοχεύσεις της παράστασης, αφού η εγκατάσταση μη λειτουργικών στοιχείων με διακοσμητικό χαρακτήρα συσκοτίζει την επικοινωνία του θεατή με το προσφερόμενο θέαμα και καταστρατηγεί τους απεριόριστους κώδικες σημασίας τους θεάτρου. Ένα λιτό σκηνικό με σαφήνεια είναι πιο ποιητικό και διαμορφώνει μια πιο υψηλή αισθητική αντίληψη για το έργο και την εποχή του, από ό,τι ένα φλύαρο και ογκώδες. Από αυτήν την άποψη φαίνεται ότι ζητούμενο στο σχολείο δεν είναι ένα ρεαλιστικό αλλά ένα αφαιρετικό σκηνικό. Παράλληλα, ο θεατής διατηρεί για τον εαυτό του το δικαίωμα να βλέπει στον σκηνικό διάκοσμο ό,τι ο ίδιος επιθυμεί.

Η πρόταση αυτή ενισχύεται από την απουσία μόνιμης θεατρικής σκηνής, των αναγκαίων τεχνικών προδιαγραφών και των οικονομικών δυνατοτήτων για ανάπτυξη ενός ισορροπημένου ρεαλιστικού σκηνικού. Η μεταφορά της παράστασης σε χώρο ανοιχτό (π.χ. σχολική αυλή) καλεί σε μια άλλη αντιμετώπιση του χώρου, καθόλου ρεαλιστική. Πολλές φορές η απουσία χώρου ή τα προβλήματα που προκύπτουν από τον χώρο γίνονται αφορμή για μια σύγχρονη αισθητική αντίληψη του σκηνικού και για ένα διαφορετικό ύφος.

Στη διαμόρφωση του σκηνικού μπορούν να λάβουν μέρος οι μαθητές, που ίσως δεν έχουν αναλάβει ρόλους στη σκηνή. Αυτό, όμως, δεν αποκλείει στην ομάδα της σκηνογραφίας να συμμετέχουν και άλλοι μαθητές. Η ομάδα αυτή, από τις πρώτες πρόβες κιόλας, μπορεί να προτείνει σειρά σκαριφημάτων μέχρι να καταλήξει στην τελική μακέτα. Η εμπειρία έχει δείξει ότι τα μαθητικά σχέδια προτείνουν τολμηρές και πρωτοποριακές λύσεις, ικανές να προσδιορίζουν τον χώρο με τα απολύτως αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν χειροτεχνικό εργαστήριο (artisanal) (Μουδατσάκης, 1994), για πειραματισμό με υλικά και φόρμες.

Η εξ ολοκλήρου ανάθεση του σκηνικού σε εξωσχολικό παράγοντα (συνήθως καλλιτέχνη) ή ακόμα και σε γονέα μαθητή του σχολείου δεν είναι απαραίτητη, γιατί παρά την όποια καλοπροαίρετη διάθεσή τους, επειδή δεν μπορούν να παρακολουθούν τις δοκιμές, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο σύλληψης και κατασκευής σκηνικού με μεγάλους όγκους και οπτικό βάρος, που καταποντίζει στη σκηνή την παρουσία των μικρών ηθοποιών. Σημειώνεται ότι η παιδαγωγική ευθύνη ανήκει στη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να τη διαφυλάσσουν.

Όψη του ηθοποιού

Η ομάδα των μαθητών-ηθοποιών ή μια επιφορτισμένη για την όψη ομάδα δίνει τις πρώτες ιδέες για το κοστούμι, που όχι μόνο αποτελεί μέρος του σκηνικού, αλλά όταν απουσιάζει το υποκαθιστά. Το κοστούμι από μόνο του σηματοδοτεί συγκεκριμένη εποχή, σχετίζεται με τον χαρακτήρα, το αξίωμα, την κοινωνική τάξη, την κυρίαρχη ιδεολογία (Παπαδόπουλος, 2010). Ζητούμενο (βλ. και σκηνικό) είναι η παραπομπή στην πραγματικότητα, χωρίς να περιορίζεται σε αυτήν. Για τούτο ένα στοιχείο (π.χ. μαντίλι με μαιάνδρους) σε ένα σύγχρονο κοστούμι μπορεί να σημάνει μια ολόκληρη

εποχή. Τα πιο ωραία κοστούμια είναι αυτά που φτιάχνονται από φτηνά υλικά, αναδεικνύουν στη σκηνή μέσα από το σώμα του ηθοποιού τον ρόλο του και γίνονται αναπόσπαστο μέρος του.

Η σκηνική παρουσία του ηθοποιού δρα ως συμπυκνωμένος και σύνθετος λόγος και συνιστά εισαγωγική βάση πληροφοριών όσον αφορά τον ρόλο που αναλαμβάνει. Έχοντας ιδιαίτερη επικοινωνιακή δυναμική, η εμφάνισή του δημιουργεί εντυπώσεις, κινητοποιεί το ενδιαφέρον και ενεργοποιεί τον μνημονικό καταγραφέα. Αφενός το πρώτο σημείο που αντιλαμβάνεται ο θεατής και αφετέρου αυτό που διατηρείται για περισσότερο χρόνο απ' όλα τα άλλα σημεία στη συνείδησή του. Με αυτήν αρχίζουν να χτίζονται οι προσδοκίες του θεατή, που θα επαληθεύονται ή θα διαψεύδονται κατά τη διάρκεια της παράστασης. Ο θεατής δίνει δηλαδή μια προσωρινή ταυτότητα στο πρόσωπο, η οποία, συσχετιζόμενη με τα σημεία και των υπολοίπων θεατρικών κωδίκων, συμπληρώνεται και επεκτείνεται ή αναθεωρείται, αμφισβητείται και, τελικά, ολοκληρώνεται σε όλη τη διάρκεια του σκηνικού θεάματος.

Από όλα τα στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης του ηθοποιού, η ενδυμασία είναι το πιο σημαντικό. Αυτόνομο και συγχρόνως ενσωματωμένο στο σύνολο των οπτικών στοιχείων της παράστασης, το θεατρικό κοστούμι, που κατά το παρελθόν θεωρούνταν διακοσμητικό στολίδι, μέσω των μεταλλάξεών του, έγινε ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της θεατρικής πράξης. Επεκτείνει ή ενισχύει τις προθέσεις της σκηνοθεσίας και της σκηνογραφίας, συμβάλλοντας στην ταυτότητα των ηρώων (Villerot, 2012). Το θεατρικό κοστούμι βοηθάει την απόδοση του ερμηνευτή (υπογράμμιση κινήσεων, ψυχικής διάθεσης κ.ά), πλαισιώνει εικαστικά και υποστηρίζει ερμηνευτικά κάθε θεατρικό χαρακτήρα και συμβάλλει στην αισθητική ταυτότητα της παράστασης (Παντουβάκη, 2008).

Η γλώσσα των κοστούμιών και των υλικών τους αποκαλύπτει στο κοινό πλήθος πληροφοριών στους θεατές. Αποκαλύπτει εθνικά και φυλετικά στοιχεία, κοινωνική τάξη, ηλικία, επάγγελμα, συμπεριφορά, διάθεση, ψυχική κατάσταση κ.ά. Δημιουργεί ένα δυνατό σύστημα σημασιών που, άλλες φορές αυτόνομα κι άλλες συνδυαστικά με άλλους θεατρικούς κώδικες, υποστηρίζει την άποψη και ατμόσφαιρα της παράστασης. Επίσης, συνιστά λανθασμένη ενέργεια η υπερβολική επιφύλαξη στη χρήση κωδίκων με αιτιολογία την άγνοια ή την έλλειψη παραστασιακής εμπειρίας του συγκεκριμένου κοινού. Πλήθος κωδίκων (πολιτικών, ιστορικών, κ.α.), που μπορεί να φαίνονται μη αναγκαίοι στην ανάγνωσή τους από άτομα μικρών ηλικιών, είναι πολύ χρήσιμοι στη δημιουργία ενός επόμενου επιπέδου ανάγνωσης, το οποίο λειτουργεί διαισθητικά και αποθηκεύει στη μακροπρόθεσμη μνήμη μελλοντικά επεξεργάσιμες παραστάσεις (Παπακώστα, 2010).

Στη σχολική παράσταση χρήσιμες θεωρούνται για τον εκπαιδευτικό γνώσεις για την ιστορία, την αισθητική, τον επαρκή χειρισμό των καλλιτεχνικών μέσων (χρώματος, φόρμας, μορφής), τεχνικές γνώσεις σχετικά με τη ανταπόκριση των υλικών κ.ά., όμως ακόμα πιο σημαντικό είναι να αφουγκράζεται την αφαιρετική και παιγνιώδη διάθεση των μαθητών που, με δημιουργικότητα, επιδιώκουν την εφαρμογή καινοτομιών και ανατροπών. Μαζί με αυτούς, καθώς και με συνεργάτες εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων πειραματίζεται με τολμηρά περιγράμματα, χειρίζεται το χρώμα και τη φόρμα με ευελιξία, φαντασία κι έμπνευση. χρησιμοποιώντας σε ευφάνταστους συνδυασμούς πρωτότυπα και ανόμοια υλικά (Παπαδόπουλος, 2010).

Στόχος του δεν πρέπει να είναι μόνο ο απεγκλωβισμός από το συμβατικό και το αναμενόμενο αλλά η δυνατότητα αυτονομίας και συνομιλίας του κοστουμιού με τους άλλους θεατρικούς κώδικες. Η ενδυμασία, με χρήση ομοιοτήτων, αντιθέσεων και η συμπληρωματικότητα στο χρώμα, τη γραμμή και το στολισμό μπορεί να αναδεικνύει έναν χαρακτήρα καθώς και τις σχέσεις του με τους άλλους χαρακτήρες. Το σκηνικό μήνυμα πρέπει να είναι ξεκάθαρο, χωρίς σκηνογραφικό και ενδυματολογικό στόμφο, δηλαδή, οτιδήποτε περιττό, εντυπωσιακό, υπερβολικό, φαντασμαγορικό, ψεύτικο (Πατρικαλάκης, 1984).

Η λειτουργικότητα και η χρηστικότητα στην κατασκευή της συνολικής σκηνικής εικόνας αποτελούν προϋποθέσεις για την επιτυχία του εγχειρήματος. Η *φλυαρία* των κοστουμιών εγκλωβίζει την απόδοση των ηθοποιών αλλά και τη φαντασία των θεατών. Αντίθετα, ένα λειτουργικό κοστούμι μπορεί να συνοδεύει έναν ρόλο σε όλη τη διάρκεια της παράστασης, χωρίς το αποτέλεσμα να *φτωχαίνει*. Επισημαίνουμε ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου το κοστούμι πρέπει να είναι εντυπωσιακό, αν και μια τέτοια επιλογή πηγάζει από άλλου είδους αναγκαιότητες και υπηρετεί στόχους, που αφορούν τη γενική σκηνοθετική άποψη και αισθητική της παράστασης. Μάλιστα, σε επαγγελματικές παραστάσεις αποτελεί προτεραιότητα, αντικαθιστώντας ακόμα και το ίδιο το σκηνικό.

Η *σκηνογραφία εν κινήσει* (Μπάρμπα-Σαβαρέζε, 2008) είναι μια τεχνική που έχει τις ρίζες της σε θέατρα της Ανατολής (Θέατρο Νο, Όπερα του Πεκίνου κ.ά) και μπορεί να βρίσκει ανταπόκριση στις μικρές ηλικίες. Ο μαθητής-ηθοποιός μεταφέρει τόπους, καταστάσεις και συναισθήματα που αποκαλύπτονται στη σκηνή μέσα από τις αντιδράσεις του σώματος και, κατ' επέκταση, τις μεταμορφώσεις του κοστουμιού του, του ιδιόμορφου αυτού σκηνικού σε σμίκρυνση. Μια τέτοια λειτουργία δεν μπορεί να αφήνει αδιάφορο τον ανήλικο θεατή ή/και συμμετέχοντα, που απολαμβάνει αυτού του είδους τις εκπλήξεις.

Παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά ωφέλιμη είναι η πρακτική που επιτρέπει στους μαθητές να παρεμβαίνουν στη δημιουργία των κοστουμιών. Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να μην εγκλωβίζονται σε *σφιχτά* κοστούμια, αλλά να *κατοικούν* μέσα στην ενδυμασία τους, να αναπνέουν, να δομούν και, ταυτόχρονα, να επεξεργάζονται τη μορφή του προσώπου που υποδύονται. (Κόκκος, 1998).

Η αυθεντική επαφή με τους μαθητές, η εκτίμηση των αναγκών, ενδιαφερόντων και των επιθυμιών τους αποτελεί αναγκαία βάση για τον εκπαιδευτικό, που πρέπει να στοχεύει σε επιλογή ενδυμάτων, τα οποία να δίνουν στους ερμηνευτές-μαθητές αίσθηση ελευθερίας, άνεσης και ανάπτυξης του υποκριτικού κώδικα (κίνηση, φωνή, μιμική, κ.λπ.).

Ψιμυθίωση – Κόμμωση

Κώδικες άμεσα συναρτώμενοι με την ολοκληρωμένη σκηνική παρουσία του ηθοποιού είναι η ψιμυθίωση/μακιγιάζ και η κόμμωση. Όπως στο θέατρο ενηλίκων, έτσι και στη σχολική θεατρική παράσταση, η ψιμυθίωση μπορεί να επιτελέσει πλήθος λειτουργιών στο σύνθετο πολυσημειακό σύστημα της παράστασης. Η κύρια λειτουργία της όμως είναι η *θεατρικοποίηση της φυσιογνωμίας* (Pavis, 2006).

Ως *ζωντανό κοστούμι* μεταμορφώνει το πρόσωπο, διευκολύνει το πέρασμα από το έμψυχο στο άψυχο, από το πραγματικό στο φανταστικό, από το φυσικό στο τεχνητό. Υπογραμμίζει και εσωτερικεύει την έκφραση, προσδίδει συναισθήματα,

δημιουργεί αντιθέσεις, διατηρεί ισορροπίες και αποκαλύπτει έναν ολόκληρο εκφραστικό κόσμο, πέρα από τις καθημερινές και συμβατικές πόζες. Με δεδομένο ότι αφενός η ψιμυθίωση αναδεικνύει οπτικά την ψυχική κατάσταση και τη συμπεριφορά του θεατρικού ρόλου, αφετέρου ενισχύει την υποκριτική του δυναμική, είναι σημαντικό στο πλαίσιο συναφών εργαστηρίων να ασκούνται οι μαθητές σε τεχνικές ψιμυθίωσης. Γενικότερα, οι μαθητές, ως ερευνητές της σκηνικής εμφάνισης των ρόλων, μπορούν να χρησιμοποιούν ευρηματικά τους κώδικες της ψιμυθίωσης, στο πλαίσιο της μελέτης των συναισθηματικών καταστάσεων των ρόλων, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού-ερευνητή (Νυχταράκη, 2019).

Η κόμμωση και το χρώμα μαλλιών έχουν τη δική τους ξεχωριστή θέση ανάμεσα στους κώδικες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του συνολικού μηνύματος, που εκπέμπει η παρουσία του ηθοποιού σε μια παράσταση. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ήρωα, που σημειώνονται σκηνικά μέσα από τους συγκεκριμένους κώδικες, μπορεί να προκαλούν πιο έντονα κι από το όνομά του μνημονικά ίχνη (Παπακώστα, 2006). Τα σημαινόμενα που αυτά μεταφέρουν εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και συσχετίζονται με τη σκηνοθετική στόχευση και την αισθητική της παράστασης. Έτσι, τα μακριά μαύρα μαλλιά μπορεί να γίνουν ένδειξη μαγικής δύναμης, τα μακριά ξανθά ένδειξη αγνότητας κ.λπ. Η κόμμωση μπορεί να είναι ενδεικτική της κοινωνικής θέσης, της καταγωγής, της διάθεσης, του επαγγέλματος, του χαρακτήρα κάποιου προσώπου κ.ά. και, γενικά, αναδεικνύει την ταυτότητα των ρόλων. Έτσι, βοηθά τις ποικίλες αναγνώσεις των θεατών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της αντίληψής τους για βασικά γνωρίσματα των ηρώων.

Η δημιουργία εργαστηρίων κατασκευής σκηνικού διάκοσμου, κοστουμιών, ψιμυθίωσης και κόμμωσης ενισχύει τη συνεργασία των αντίστοιχων ομάδων, με στόχευση την επίτευξη συνέργειας των θεατρικών κωδίκων στο σκηνικό αποτέλεσμα.

5.1.5. Ηχητικός κώδικας

Ο ηχητικός κώδικας αποτελεί δυναμικό υποσύνολο των συστατικών στοιχείων της παράστασης και διαθέτει πλήθος λειτουργιών, που προσδίδουν ιδιαίτερη δυναμική στο αμφίδρομο επικοινωνιακό σχήμα της παράστασης. Όπως όλοι οι δευτερογενείς κώδικες, δρα εμφατικά, εναλλάξ, αυτόνομα ή και συνδυαστικά, δημιουργώντας έναν σημειωτικό πλεονασμό (Deldime, 1996). Η σύγχρονη θεατρική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πρωτότυπα μουσικά και ηχοποιητικά περιβάλλοντα, με φυσικούς και τεχνητούς ήχους, που καθορίζουν το σύνθετο θεατρικό σύστημα επικοινωνίας.

Μουσική

Ως ενεργός πηγή σημάτων (Elam, 2001), η Μουσική ενισχύει τη συναγωγή της δραματικής πληροφορίας σε ένα συγκεκριμένο μυθοπλαστικό περιβάλλον. Υπηρετεί τη θεατρική σύμβαση και με δεδομένο ότι το θέαμα κινείται από μια ζωντανή σε μια συμβολική κατάσταση, καλείται να συμπληρώσει το θεατρικό παζλ των πολλαπλών μηνυμάτων και σημασιών (Πανόπουλος, 2010).

Όπως στο σύγχρονο θέατρο για παιδιά και νέους, έτσι και στη σχολική θεατρική παράσταση, η μουσική δεν λειτουργεί για πλαisiώση του σκηνικού θεάματος, δεν επενδύει κάποιες περιοχές του, ούτε εκτελεί χρέη *διαλείμματος* στην εξέλιξή του.

Αντίθετα, ευθυγραμμιζόμενη με τη σκηνοθετική εκφώνηση και με τη γενικότερη αισθητική της παράστασης, συμβάλλει στην ενιαία γλώσσα της (Μπρουκ, 1998) και στη βύθιση του θεατή σε ολιστική αίσθηση, που δεν μπορεί να κατακερματιστεί κατά την πρόσληψη στα επιμέρους στοιχεία της (Pavis, 1996). Άλλωστε, η δυαδικότητα του υλικού στο θέατρο (οπτική και ακουστική λειτουργία) δεν διαρρηγνύει την ενότητα της ουσίας του θεάτρου (Honzi, 2010). Τα παραπάνω δεν αποκλείουν την πρωτεύουσα θέση της μουσικής σε ορισμένα είδη θεαμάτων (π.χ. όπερα) αλλά και σε σκηνικά θεάματα, αφού σήμερα ολοένα και περισσότερο η μουσική υπηρετεί τη διασκέδαση, ξεκούραση, μάθηση, χειραγώγηση, επικοινωνία. Ποτέ άλλοτε η μουσική και οι ήχοι δεν είχαν καταλάβει μια τόσο ζωτική, ακόμη και καταδυναστευτική θέση στην καθημερινή ζωή. Έτσι, η τάση για μουσικοποίηση της παράστασης βρίσκεται στο απόγειό της (Βαροπούλου, 2002).

Η μουσική πρέπει να δημιουργεί κατάλληλο περιβάλλον προς τα δρώμενα της σκηνής, τις συγκρούσεις των προσώπων, την κορύφωση της δράσης και την εξέλιξη της πλοκής. Αποτελεί συνδεδετικό κρίκο μεταξύ δραματικού κειμένου, σκηνοθετικής εκφώνησης και ερμηνείας του ηθοποιού. Με βάση την αναπτυξιακή κατάσταση του ανήλικου θεατή, η μουσική κεντρίζει τη φαντασία του και διεγείρει συναισθήματα έκπληξης, χαράς, αγωνίας και ικανοποίησης για την πορεία των σκηνικών δρώμενων. Επιφέρει ευφορία, αφαιρεί το ρεαλιστικό χαρακτήρα του διαλόγου και της σκηνής, γοητεύοντας τον αποδέκτη του σκηνικού θεάματος. Με την έντονη συγκινησιακή της δύναμη, η μουσική παρασύρει τον ανήλικο θεατή σε φανταστικούς κόσμους, αποσπώντας τον από το *εδώ* και το *τώρα* της πραγματικής του παρουσίας και επιβεβαιώνοντας την αναγωγή του ψευδαισθητικού σε βιωματικό (Παπακώστα, 2010). Επιτελεί μεγάλο αριθμό από λειτουργίες και συμμετέχει ενεργά στην αναδημιουργία της κειμενικής γλώσσας και τη μετουσίωσή της σε ζωντανό σκηνικό λόγο. Ειδικότερα, μπορεί να (Πανόπουλος, 2010):

- **καλύπτει τα κενά δράσης** που προκύπτουν από την αλλαγή πράξεων ή σκηνών. Επειδή ο χρόνος του θεάματος (θεατρικός, κινηματογραφικός, τηλεοπτικός) μεγεθύνεται μέσω της σύμβασης, ο συνθέτης επεμβαίνει συμπληρωματικά καλύπτοντας την απύσχα, υπονοούμενη δράση.
- **εντάσσει τον θεατή στη θεατρική πράξη** (μουσικός πρόλογος) με τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας. Ακόμα συνιστά μουσικό επίλογο με αντίστοιχες νοηματοδοτήσεις, που συγκεφαλαιώνουν τη δραματική κατάσταση. Ενδέχεται για παράδειγμα, ο πρόλογος και ο επίλογος να είναι ένα τραγούδι, που γράφηκε για να εξυπηρετεί τις δραματουργικές ανάγκες και να διευκολύνει την εξέλιξη.
- **περιγράφει μια ψυχική διάθεση**, συνδηλώνει τις δραματικές καταστάσεις και συγκρούσεις, δημιουργεί συγκινησιακές καταστάσεις ή καταδηλώνει νέες, παράγοντας σημασίες επιπρόσθετες από εκείνες που παράγονται από άλλα σημεία της παράστασης (Τσατσούλης 1997)
- **ενισχύει τη χειρονομία του ηθοποιού**, υπερκαθορίζει τη δράση και την κινησιολογία των δρώντων προσώπων και προκαλεί την κιναισθητική αντίδραση του θεατή, εξελίσσοντας ταυτοχρόνως τη δράση
- **δημιουργεί δυνητικές καταστάσεις**, μεταφέροντας τον θεατή στο παρελθόν ή στο μέλλον. Διαλέγεται με το φαντασιακό, το υπερβολικό, το υπερφυσικό. Ειδικότερα, στο θέατρο για ανήλικους θεατές, μέσω της μουσικής ο θεατής μεταφέρεται σε *απίθανους* χώρους και χρόνους. Η μουσική γίνεται όχημα που εισέρχεται στον κόσμο του παραμυθιού, στο *κάποτε*, στο *μια φορά κι έναν καιρό*, ενώ μπορεί να

οδηγεί και στον χώρο του *μελλοντισμού*, σε κόσμους της φαντασίας στο εγγύς ή το απώτερο μέλλον (Πανόπουλος, 2010).

- **υπογραμμίζει τον διάλογο (μουσικό χαλί)**, τονίζοντας στιγμές κορύφωσης της δράσης. Στο μουσικό χαλί, η μουσική συνιστά υπόκρουση στη διάρκεια της σκηνικής πράξης, χάνοντας την αποκλειστικότητα της ακρόασης, καθώς δεν αυτονομείται και ακούγεται σε χαμηλή ένταση, όταν οι ηθοποιοί παίζουν τον ρόλο τους. Έχει τη δυνατότητα να αυξάνει τη δραματική ένταση, να χαρακτηρίζει, να τονίζει, να υπονομεύει, να διασκεδάζει τις καταστάσεις κατά περίπτωση και να λειτουργεί συμπληρωματικά στη δράση των ηρώων.
- **αναδεικνύει τα δίπολα**, ενισχύοντας την κατανόηση των αντιθέτων, αφού με τα δικά της μέσα παρέχει στον αποδέκτη θεατή τη δυνατότητα αναγνώρισης των στοιχείων που τα απαρτίζουν, προσδίδοντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (ήρωες παραμυθιών και φανταστικών ιστοριών με ιδιαίτερα γνωρίσματα).
- **περιγράφει και συμβολίζει ζώα, φυσικά φαινόμενα και αντικείμενα**. Η δύναμη της περιγραφικής οργανικής μουσικής διευκολύνει την πρόσληψη του νοήματος από τον νεαρό θεατή, καθιστώντας τον ενεργό ακροατή, που αντιλαμβάνεται τις λεπτομέρειες του ηχητικού περιβάλλοντος και, συγκεκριμένα, την προσπάθεια του δημιουργού να περιγράψει τα ηχηρά γεγονότα με εμφατικό πλεονασμό (είσοδος βασιλιά, αναχώρηση στρατεύματος, εκτόξευση πυραύλου, αναχώρηση πλοίου, κ.ά.), όπως και τα συναισθήματα με νοηματικούς συνειρμούς. Με τον τρόπο της μουσικής περιγραφικότητας δημιουργείται η κυρίαρχη ατμόσφαιρα, καθώς επίσης ψυχικές μεταπτώσεις και συναισθηματικές καταστάσεις (Πανόπουλος, 2010).

Επιπλέον, η μουσική μπορεί να συνδηλώνει δραματικές καταστάσεις ή και να καταδηλώνει νέες, *εμπλουτίζοντας* τους υπόλοιπους σκηνικούς κώδικες. Μπορεί να δηλώνει τον σκηνικό χώρο και χρόνο και να δρα επικουρικά στη διάρθρωση και ανάγνωση οποιουδήποτε άλλου θεατρικού σημείου. Φορτίζει και αποφορτίζει συναισθηματικά τη δράση, σχολιάζει τα δρώντα πρόσωπα, εντείνει ή αποδυναμώνει την ένταση της σκηνής. Η λειτουργία της αντίστιξης –ειρωνικής υπογράμμισης– κάποιου μερους της σκηνικής εκφώνησης είναι λειτουργία που βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στους νεαρούς θεατές, αφού κι οι ίδιοι νιώθουν πολύ συχνά την ανάγκη να επέμβουν στο θέαμα και να το σχολιάσουν με τον δικό τους τρόπο. Κατά τον ίδιο τρόπο, λειτουργεί το *λάιτμοτιφ* (Leitmotiv) ή καθοδηγητικό μοτίβο (Πανόπουλος, 2010), που ως σύντομο μελωδικό ή ρυθμικό μοτίβο, χαρακτηρίζει ένα συναίσθημα, μια ιδέα, ένα σύμβολο ή ένα πρόσωπο, ενώ ο θεατής-ακροατής, με τους ψυχολογικούς μηχανισμούς του συνειρμού και της μνήμης, ανακαλεί και συνδέει αντίστοιχες καταστάσεις. Η χρήση, δηλαδή, του *λάιτμοτιφ* λειτουργεί ως υπενθύμιση του στοιχείου με το οποίο ταυτίζεται ο ακροατής αλλά και σαν δομικό υλικό, το οποίο βοηθάει στη μορφολογική ενότητα της δραματικής πλοκής. Η λειτουργία της *αναγνώρισης* (Παπακώστα, 2006) βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στο ανήλικο κοινό, το οποίο αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα της προσμονής της μελωδίας, ως καθοριστικού σημείου για τη θεματική ή δραματουργική πρόοδο. Η έντονη εναλλαγή των λεκτικών και των μουσικών στοιχείων και η χρήση διαφορετικών ρυθμών στη μελοποίηση του ίδιου κειμενικού μοτίβου μπορεί να ενισχύει την επικοινωνία ανάμεσα στη σκηνή και στην πλατεία. Οι επαναλήψεις μουσικών τμημάτων, όταν συνδέονται άμεσα με τη δράση, βοηθούν στην αναγνωσιμότητα του σκηνικού συμβάντος και καθηλώνουν τη μνήμη.

Επισημαίνεται ότι, παρ' όλο που η τεχνολογία της ηχογράφησης απελευθέρωσε τη θεατρική μουσική από τους περιορισμούς της ζωντανής εκτέλεσης, μια μουσική που παράγεται ζωντανά, στη σκηνική δράση, κερδίζει το ενδιαφέρον και διαπερνά πιο εύκολα τον ψυχισμό του μικρού θεατή. Έρευνες δείχνουν ότι η ζωντανή μουσική ενεργοποιεί και καθλώνει τη μνήμη του ανήλικου κοινού (Papakosta, Blouti & Andreou, 2019). Η χρήση μουσικών οργάνων στη σκηνή μπορεί να δίνει τον ρυθμό, να τον συγκρατεί, να γίνεται σκωπτική, θριαμβευτική, ξετυλίγοντας τα νήματα της πλοκής και δίνοντας την ευκαιρία στους ηθοποιούς να παραλαμβάνουν τα ηχητικά θέματα και να τα μεταπλάθουν κιναισθητικά.

Στη σχολική παράσταση, η ζωντανή μουσική με εκτελεστές τους ίδιους τους μαθητές ενισχύει και την παιδαγωγική διάσταση, αφού τούς εμπλέκει δημιουργικά με το θέαμα και αναδεικνύει τις τυχόν κλίσεις τους. Σε αυτή την περίπτωση ο στόχος δεν είναι η τέλεια εκτέλεση αλλά η λειτουργική ένταξη της συμμετοχής των μαθητών/μουσικών στο παραστασιακό εγχείρημα. Τα σύγχρονα τεχνικά μέσα και τα πλούσια ηχητικά βεστιάρια με τα εντυπωσιακά και απρόσμενα υλικά δίνουν τεράστιες δυνατότητες, με κατάλληλη χρήση. Η παράθεση των ακουστικών στοιχείων μιας παράστασης (ηχητικά εφέ, ζωντανοί/ηχογραφημένοι ήχοι, μουσική) σε ένα ηχητικό συνεχές διευκολύνει την παρακολούθηση σε περιβάλλον συνθετικής και προσεκτικής εργασίας (Παπακώστα, 2010).

Η παρεμβολή τραγουδιών στη σκηνική δράση συντελεί στην επικοινωνία του ανήλικου θεατή και εξυπηρετεί τη διαδικασία της πρόσληψης (Γραμματάς, 2003), προκαλώντας ή και κατευθύνοντας την προσοχή του ανήλικου θεατή σε ένα σύμμεκτο θεατρικό σημείο λόγου και μουσικής, που αφορά τη διανοητική και συγκινησιακή φύση του ανθρώπου. Η λειτουργική παρουσία του τραγουδιού στη δραματική εξέλιξη του έργου, μεταξύ των άλλων, ενεργοποιεί τη θεατρική μνήμη, που λειτουργεί ως παρακαταθήκη για τη βαθύτερη σχέση του ανήλικου θεατή με το θέατρο στο μέλλον. Το τραγούδι μπορεί να συμπυκνώνει, να προσοικονομεί, να αναδεικνύει ή να υπονομεύει δραματικές καταστάσεις, να επιτείνει τη συγκίνηση, να δημιουργεί κορύφωση, κ.ά. (Πανόπουλος, 2010).

Ηχητικά εφέ

Σε κάθε παράσταση, είτε αυτή παρουσιάζεται στο σχολείο είτε σε επίσημη θεατρική αίθουσα, ζητούμενο είναι η ανάπτυξη της ψευδαίσθησης της πραγματικότητας, ενώ κάθε παράγοντας που οδηγεί προς αυτήν είναι αποδεκτός (Γραμματάς, 2007). Η δυναμική της επιρροής των ήχων στον ανθρώπινο εγκέφαλο και, κατ'επέκταση, στο ανθρώπινο σώμα είναι πλέον διαπιστωμένη από τη νευροβιολογία (Μπάρνμποιμ, 2009). Πόσο μάλλον όταν αυτή η δυναμική ενισχύεται από το θεατρικό περιβάλλον.

Τα ηχητικά εφέ δρουν ενισχυτικά, επεξηγηματικά, συμπληρωματικά και εμφατικά στα σκηνικά δρώμενα, προκαλώντας συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις στους ανήλικους θεατές. Ως θόρυβοι της πραγματικότητας ή της φαντασιακής ζωής των ηρώων, αναπαράγονται είτε αυθεντικοί από τη φύση με μαγνητοφώνηση (θάλασσα, άνεμος, γάβγισμα, κελάηδισμα), είτε παράγονται από κρούση και επεξεργασία διαφόρων απλών υλικών ή από ηλεκτρονικά μηχανήματα και δεν είναι αναγνωρίσιμοι (αφηρημένοι, συνθετικοί ήχοι) (Πανόπουλος, 2010). Η χρήση τους βοηθάει στο να περιγραφεί πληρέστερα το ηχοτοπίο της σκηνής. Επιλέγονται για να υπηρετούν την όσο το δυνατόν καλύτερη περιγραφή του. Δηλαδή το άκουσμά τους

να βοηθάει στην αποκωδικοποίηση του σύνθετου παραστασιακού μηνύματος. Η διαδικασία της αποκωδικοποίησης γίνεται ευχάριστο παιχνίδι για τον θεατή, γεμάτο εκπλήξεις, αντιστοιχίσεις, αναλογίες και ανατροπές. Δημιουργούν το στοιχείο της έκπληξης και εντυπωσιάζουν το κοινό, δίνοντας έμφαση στα κύρια στοιχεία της παράστασης και συντελώντας στο έπακρο στη δημιουργία της άμεσης σχέσης μεταξύ σκηνής και πλατείας (Γραμματάς, 2009). Μπορεί να δηλώνουν φυσικούς θορύβους (π.χ. βροχή, ήχους ζώων, μηχανών) ή αποτέλεσμα πράξεων (π.χ. κλείσιμο πόρτας). Ένα χτύπημα, ένα γλίστρημα, μια πτώση, ένα άγγιγμα μπορούν να υποστηριχθούν ηχητικά, αιφνιδιάζοντας τους θεατές και προκαλώντας τους διάφορες αντιδράσεις: γέλιο, απορία, οίκτο, θυμό, κιναισθηση, κ.λπ. Επίσης, καταδηλώνουν χώρο, κίνηση, προσδιορίζουν δράση ή κατάσταση ή απλά δημιουργούν συγκεκριμένη ατμόσφαιρα και διάθεση.

Η διάρκεια και η επαναληπτικότητά τους φορτίζει σημασιολογικά το σκηνικό θέαμα και εντείνει τη δραματική ένταση. Διαθέτουν έντονη ευελιξία στη συνεργασία τους με τα άλλα σημειωτικά συστήματα της παράστασης (π.χ. τον φωτισμό), η οποία πολύ συχνά δρα υποστηρικτικά και ενισχυτικά στη διαμόρφωση της σκηνοθετικής άποψης. Από τη συνεργασία αυτή εξαρτάται και η ποιότητα της πρόσληψης του θεατή. Ο σκοπός σε ένα ηχητικό εφέ έχει επιτευχθεί, όταν αυτό συγχωνεύεται δημιουργικά με τη συνολική σκηνική εικόνα, τους ήρωες και τη δράση τους (Chion, 2010). Ως προς το είδος του σχολιασμού, τόσο τα ηχητικά εφέ όσο και οι μουσικοί ήχοι προσφέρουν πεδίο έκφρασης σε μεγάλο εύρος συνδηλωτικών δυνατοτήτων όμοιων με εκείνες που περιέχονται στα γλωσσικά σχόλια. Η πυκνότητα χρήσης ηχητικών σημάτων και η σχέση τους προς τα επί σκηνής τεκταινόμενα μπορεί να ποικίλλει ως προς την πυκνότητα και την εμφαντικότητα· μπορεί να εκτείνεται από την εντελώς περιστασιακή συνοδεία έως το 'Mickey Mousing' (Chion, 2010). Η τεχνική αυτή συναντάται συχνά στο θέατρο ανηλικών και αναδεικνύει τον κινησιολογικό κώδικα, προκαλώντας έκπληξη, γέλιο και, κυρίως, κιναισθησία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση των νέων τεχνολογιών στη σύνθεση και την παραγωγή νέων ήχων. Η αυξομείωση της έντασης, καθώς και η μετακίνηση του ήχου σε διαφορετικά ηχεία δίνει νέα προοπτική και ευελιξία στη σκηνοθετική εκφώνηση και τη δυνατότητα για πιο ρεαλιστική αφήγηση, για ζωντάνεμα των περιγραφών και υποστήριξη διαθέσεων. Δραματοποιεί τον λόγο, κάνοντάς τον πιο οικείο στον ανήλικο θεατή, ενώ καταφέρνει να του υποδείξει πού πρέπει να εστιάσει το ενδιαφέρον του ως προς τα σκηνικά δρώμενα. Η επεξεργασία στην κυματομορφή των ήχων αλλά και η σύνθεση μουσικής, ανθρώπινης φωνής και ηχητικών εφέ (Πανόπουλος, 2010) δημιουργούν εντυπωσιακά και ανοίκεια αποτελέσματα, προσφέροντας στον ανήλικο πρόσβαση όχι μόνο σε ευρύ φάσμα νοηματοδοτήσεων αλλά και σε μια νέα μουσική πραγματικότητα και παιδεία. Επίσης, η απομάκρυνση του ηχητικού ακούσματος από την πηγή του μπορεί να αναδείξει μια παιγνιώδη ατμόσφαιρα και να ενεργοποιήσει αποστασιοποιητικούς μηχανισμούς.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (μουσικής, πληροφορικής, κ.λπ.) αλλά και με την παρέμβαση ειδικών επαγγελματιών, πάντα όμως σε παιδαγωγικό πλαίσιο. Άλλωστε, η συγκεκριμένη επιλογή διαθέτει έντονα τα στοιχεία πειραματισμού και πρωτοτυπίας, που αποτελούν και συστατικά στοιχεία του παιδικού παιχνιδιού.

Ψηφιακά μέσα

Η σύγχρονη τεχνολογία και οι δυνατότητές της στην ανάπτυξη του εικαστικού πλαισίου της παράστασης καθιστούν τον φωτισμό, τα εφέ και τις άλλες τέχνες της εικόνας, που συνδέονται με αυτά (φωτογραφία, video art, κινηματογράφος), αναπόσπαστα στοιχεία ενός επιτυχημένου σκηνικού θεάματος.

Στις μέρες μας, στη σχολική θεατρική παράσταση, κρίνεται επιβεβλημένος ο εμπλουτισμός του παραδοσιακού ντεκόρ και της σκηνογραφίας με τεχνικές που προέρχονται από τον κινηματογράφο και την τηλεόραση και που, σε κάποιο βαθμό, εξοβελίζουν ή ακόμα και υποκαθιστούν πλήρως προγενέστερους επικοινωνιακούς/εικαστικούς κώδικες. Στον τομέα αυτόν, μαθητές, που για ποικίλους άλλους λόγους αδυνατούν ή αρνούνται να συμμετάσχουν στην παράσταση, μπορούν να δραστηριοποιηθούν με διαφορετική ιδιότητα (μουσικοί, βοηθοί σκηνογράφου κ.α.).

Λόγω της εξοικείωσης των νέων με τα προϊόντα της σύγχρονης τεχνολογίας και των γνώσεων και ικανοτήτων που διαθέτουν στην αξιοποίησή της, οι ενέργειες αυτής της κατηγορίας μπορεί να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κάνουν να ενταχθούν στην ομάδα, με παραγωγή καλλιτεχνικών προϊόντων από τον χώρο της φωτογραφίας, της βιντεοσκόπησης, της λήψης κινηματογραφικών πλάνων, τη χρήση power point και διαφανειών ή ακόμα την αρχαιακή έρευνα και την αναζήτηση κατάλληλου φιλικού και εποπτικού υλικού, που θα πλαισιώσει την παράσταση. Κατ' αυτόν τον τρόπο και από μια διαφορετική πλευρά, που επίσης συγκλίνει στο ίδιο ζητούμενο, το θέατρο γίνεται μέσο ενεργοποίησης των μαθητών, που μέσω της παράστασης κατακτούν τους ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους (Γραμματάς, 2014).

5.2. Θεατρική παράσταση: Από την παραγωγή στην πρόσληψη

Η σχολική θεατρική παράσταση αποτελεί πεδίο πολιτιστικής δημιουργίας, μέσω καλλιτεχνικής έκφρασης και επικοινωνίας, και κοινωνικό γεγονός και, ως εκ τούτου, παμμουσία τεχνών και μορφοπαιδευτικό αγαθό για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και των νέων (Γραμματάς, 2014). Την καθορίζει το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και οι ιδιαίτερες συνθήκες δημιουργίας και πρόσληψης, ενώ την δεσμεύουν οι ευαίσθητες ισορροπίες που απαιτεί: ανάμεσα στο αισθητικό και το παιδαγωγικό, το ψυχαγωγικό και το εκπαιδευτικό.

Ο καλλιτέχνης-παιδαγωγός, υπεύθυνος εκπαιδευτικός, με τη μαθητική ομάδα και σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται να προσανατολίζει την παράσταση στο δυνάμει κοινό της, το οποίο με την πρόσληψή του θα καθορίσει το αποτέλεσμα του εγχειρήματος. Γι' αυτόν τον λόγο, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιδιάζουσα σχέση των θεατών-μαθητών με τη θεατρική σύμβαση, καθώς αυτή κλιμακώνεται ανάλογα με την ηλικία και την ψυχοπνευματική τους ιδιαιτερότητα (Γραμματάς, 2017). Η ιδιαιτερότητα του αποδέκτη του σκηνικού μηνύματος –ως ατόμου και ως συλλογικού παράγοντα– προϋποθέτει την προσαρμογή του παραστασιακού γεγονότος στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τις προσλαμβάνουσες και τις ψυχοπνευματικές απαιτήσεις του (Παπακώστα, 2010).

Για την επίτευξη της βέλτιστης επικοινωνίας μεταξύ σκηνής και πλατείας, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μεριμνά όχι μόνο για την επιλογή του έργου, τη σκηνοθεσία και όλους τους άλλους θεατρικούς κώδικες αλλά και για τους παράγοντες που επιδρούν στην πρόσληψη. Όπως στο επαγγελματικό θέατρο, έτσι και στη σχολική παράσταση, οι νοητικές και συναισθηματικές αντιδράσεις, οι νοητικές πράξεις και ερμηνευτικές παρεμβάσεις που προκύπτουν από την παρακολούθηση ενός σκηνικού θεάματος επηρεάζονται από πλήθος διαφοροποιητικών παραγόντων (Balme, 2012), που μελετώνται στην *κοινωνιολογία του θεάτρου* (DeMarinis, 1998· Schoenmakers, 1982).

Με δεδομένο ότι η σχολική παράσταση αποτελεί μοναδικό γεγονός, *άπαξ* πραγματοποιούμενο και μη επιδεχόμενο διορθωτική παρέμβαση (Γραμματάς, 2014), η σκηνική απόδοση θα πρέπει να είναι καλά οργανωμένη, με τους συντελεστές να υπηρετούν με ενθουσιασμό και μεθοδικότητα το εγχείρημα, σε συνθήκες κατάλληλα προετοιμασμένες, ώστε να επιτυγχάνεται η πρόσληψη των θεατών.

Ο χώρος υποδοχής του κοινού χρειάζεται να απηχεί την καλλιτεχνική και παιδαγωγική ατμόσφαιρα και τη γενική αισθητική άποψη της εκπαιδευτικής ομάδας. Επίσης, τα καθίσματα –σε περίπτωση μη μόνιμης διάταξης– πρέπει να διασφαλίζουν την όσο το δυνατόν καλύτερη οπτική και ακουστική επαφή του κοινού με το σκηνικό θέαμα. Ανεξάρτητα από το είδος της σκηνής που διατίθεται, τις σχετικές μετατροπές της (π.χ. από ιταλική σε ελισαβετιανή) και τις γενικότερες επιλογές (εσωτερικός-εξωτερικός χώρος, κ.λπ.), πρέπει να ικανοποιούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε όλοι οι θεατές (μαθητικό και εξωσχολικό κοινό) να παρακολουθούν ανεμπόδιστα την εκάστοτε σκηνική δράση. Μάλιστα, στην πολυμετωπική σκηνή θα πρέπει να προβλέπεται η μετακίνηση των θεατών, ώστε να μην διακόπτεται η ροή του θεατρικού συμβάντος. Απαραίτητα στοιχεία επιτυχίας είναι η πειθαρχία, η οργάνωση και η ελαχιστοποίηση του χρόνου κατά τη διάρκεια μετατόπισης της σκηνικής δράσης και, αντίστοιχα, της μετακίνησης των θεατών.

Τεχνικές λεπτομέρειες νευραλγικής σημασίας της παράστασης πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη, αφού καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το τελικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, ενώ μπορούν να υπονομεύουν το σύνθετο επικοινωνιακό πλέγμα της παράστασης.

Μεγάλη σημασία έχει η ενεργοποίηση όλης της σχολικής μονάδας, προκειμένου να συνειδητοποιήσει την αξία της συμμετοχής της στο εγχείρημα. Η έγκαιρη ενημέρωση του δυνάμει εξωσχολικού κοινού με τη χρήση έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων αποτελεί αποτελεσματικό παράγοντα στο πεδίο της πρόσληψης, διαδικασία που θα μπορούσε να αναλάβει ομάδα μαθητών (Στιβανάκη, 2009).

Με ανακοινώσεις, σύντομες παρουσιάσεις, ευρηματικές διαφημίσεις και άλλο πληροφοριακό υλικό που σχεδιάζουν οι μαθητές, τόσο πριν όσο και κατά την πορεία παραγωγής του πολιτιστικού τους προϊόντος, ενημερώνουν το κοινό τους, δίνοντάς του τη δυνατότητα να εποικοδομήσει τις απαραίτητες προσδοκίες για την υποδοχή και πρόληψη του θεάματος (Παπαδόπουλος, 2010b).

Σε αυτό το πλαίσιο, ένα καλαίσθητο πρόγραμμα και μια ευφάνταστη αφίσα θα πρέπει να είναι προτεραιότητα των μαθητών και να προκύπτει από ένα δημιουργικό Εργαστήρι Γραφής (έντυπο ή ψηφιακό), που θα μπορούσε να περιλαμβάνει μέρος της αξιολογικής αποτίμησης των μαθητών για όλη τη διαδικασία.

Οι μαθητές που δεν εμπλέκονται άμεσα στο ανέβασμα της παράστασης μπορούν να οργανώσουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες έμμεσα σχετιζόμενες με το σκηνικό

εγχείρημα, οι οποίες υποστηρίζουν μεταγνωστικές, διαθεματικές και πολυτροπικές διαδικασίες, ενώ προωθούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και κοινωνική μάθηση, ενισχύοντας την παιδαγωγική αποστολή της σχολικής θεατρικής παράστασης.

Αναφέρουμε ενδεικτικά:

- Έκθεση φωτογραφίας και εποπτικού υλικού,
- Προβολή διαφανειών και στοιχείων σχετικών με τον συγγραφέα του έργου, την εποχή και τις συνθήκες που αναφέρονται στο έργο, κ.ά.,
- Διαλέξεις, συνεντεύξεις, επισκέψεις, εκπόνηση πολιτιστικού προγραμματισμού με θέματα σχετικά προς το εκάστοτε σκηνικό θέαμα (ιδεολογικό και αξιακό φορτίο του έργου, καλλιτεχνική του ταυτότητα κ.ά.) ή γενικότερα με τη θεατρική παράσταση (ιστορία θεάτρου, κώδικες δράματος και θεάτρου, κριτήρια επιλογής, αισθητική αποτίμηση, κ.ά.).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη την ταυτότητα του εκάστοτε κοινού (μαθητών και ατόμων του εξωσχολικού περιβάλλοντος), για τα οποία θα χρειαστεί να αναζητήσει στοιχεία ως προς τη θεατρική παιδεία και την αισθητική καλλιέργειά τους, στο τοπικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Όλα τα παραπάνω προετοιμάζουν το έδαφος για ικανοποίηση των προσδοκιών του κοινού, ενισχύουν τη μαζικότητα της συμμετοχής του, ενώ δημιουργούν τις προϋποθέσεις αποδοχής και δημιουργικής ερμηνείας του παραστασιακού γεγονότος.

Η σχολική παράσταση, αφού επιτελέσει την πρωταρχική της αποστολή με επαρκή επίτευξη των παιδαγωγικών και αισθητικών της στόχων, μπορεί να διεκδικήσει την αυτονομία της ως πολιτιστικό προϊόν σε εξωσχολικούς χώρους, με ετερόκλητο κοινό. Ενδεικτικοί χώροι φιλοξενίας μπορεί να είναι πολιτιστικά κέντρα, πλατείες, ανοιχτά θέατρα, μουσεία, βιβλιοθήκες. Υπάρχει όμως περίπτωση η σχολική παράσταση να παρουσιαστεί και πέρα από την τοπική κοινωνία, την πόλη και περιφέρεια, σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο, σε διαγωνισμούς και φεστιβάλ, με δεδομένες καλλιτεχνικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις. Αυτό, όμως, που πρέπει να επισημαίνεται πάντα είναι ότι η τελική αυτή κατάληξη δεν μπορεί να αποτελεί αρχικό στόχο ή αρχική προϋπόθεση για τη δημιουργία της. Το γεγονός ότι μπορεί να αποκτήσει τέτοιου είδους προοπτική δεν σημαίνει ότι αμβλύνεται η κοινωνικοποιητική λειτουργία της στη σχολική καθημερινότητα, ως πεδίου καλλιτεχνικής δημιουργίας, αισθητικής καλλιέργειας και πολιτιστικής μνήμης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ίσα-ίσα, όλα τα παραπάνω ενισχύονται αν η αυτονόμηση της παράστασης στοχεύει:

- στην ενίσχυση της δυναμικής της από την ανάπτυξή της σε καλύτερο χώρο (αίθουσα θεάτρου, κ.ά.). Επιλογή εξωσχολικού χώρου για ένα πιο ολοκληρωμένο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, προσαρμοσμένο στο ιδανικό σκηνικό περιβάλλον.
- στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων-μαθητών, που θα έχουν την εμπειρία επαφής με ένα άγνωστο κοινό, το οποίο μπορεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους μέσω πρόσληψης και αξιολόγησης του έργου τους.
- στην ενίσχυση του πολιτιστικού προσώπου του σχολείου και την ανάδειξη της σχολικής κουλτούρας.
- στην αξιοποίησή της στο πλαίσιο της επικαιρότητας (εορτασμοί κ.λπ) ή του τοπικού στοιχείου (ανάδειξη τοπικής ιστορίας, τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων) κ.ά.

- στη στράτευσή της ως φορέα πολιτισμού σε κοινό αποκομμένο από τέτοιου είδους πολιτιστικά προϊόντα (κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, παραμεθόριες, πληττόμενες περιοχές, κ.λπ).

Οι παραπάνω λόγοι μπορούν να οδηγήσουν στη μεταφορά της παράστασης έξω από το σχολείο και την τοπική κοινωνία, ενώ ο πυρήνας του παιδαγωγικού και καλλιτεχνικού της χαρακτήρα παραμένει ευθυγραμμισμένος με τα ζητούμενα του Θεάτρου στο Σχολείο: ψυχοπνευματική και αισθητική καλλιέργεια, ευαισθητοποίηση σε θέματα τέχνης και πολιτισμού, νέες παιδαγωγικές σχέσεις και ανανέωση της διδασκαλίας. Έτσι, μπορεί να παρεμβαίνει και να προτείνει στην πολιτιστική ζωή άλλων κοινοτήτων και κοινωνιών το στίγμα ενός ενεργού σύγχρονου Σχολείου.

Υλικοτεχνική υποδομή

Για τη δημιουργία επιτυχούς καλλιτεχνικής σχολικής εκδήλωσης, σημαντική είναι η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή, ενώ η απουσία της συχνά –και δικαιολογημένα– αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι μόνο η έλλειψη κατάλληλου σκηνικού χώρου, αλλά κυρίως η απουσία πρόσφορων συνθηκών εποπτείας, με αποτέλεσμα ο σκηνικός λόγος να μην προσλαμβάνεται ικανοποιητικά από τους θεατές.

Οι μικροφωνικές εγκαταστάσεις και ο φωτισμός, το βεστιάριο και τα σκηνικά, συνήθως είναι από πενιχρά έως ανύπαρκτα, με μοιραία υποβάθμιση του αισθητικού αποτελέσματος της παράστασης. Ενώ, όμως, για την αντιμετώπιση άλλων δυσκολιών προτείνονται εφικτές λύσεις, η συγκεκριμένη περίπτωση υποδομών είναι εξαιρετικά δύσκολη, καθώς απαιτεί υψηλό οικονομικό κόστος, στο οποίο κανένας σχολικός προϋπολογισμός δεν μπορεί να ανταποκριθεί.

Ενδεικτικές προτάσεις μπορεί να είναι (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008):

- Σταδιακή απόκτηση τεχνολογικού εξοπλισμού από τα έσοδα των παραστάσεων και άλλων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, ώστε σε λίγα χρόνια να έχει προμηθευτεί το σχολείο τον αναγκαίο ψηφιακό/οπτικοακουστικό εξοπλισμό (φωτισμός, μικρόφωνα, κονσόλα, κ.ά.).
- Σταδιακή δημιουργία βασικών σκηνικών και βεστιαρίου για τις αντιπροσωπευτικές παραστάσεις έργων, που παρουσιάζονται κάθε χρόνο κατά τη διάρκεια των επισήμων πολιτιστικών εκδηλώσεων (Χριστούγεννα, 28η Οκτωβρίου, 25η Μαρτίου, κ.ά.).
- Αξιοποίηση συναδέλφων συναφών ειδικοτήτων με τη δημιουργία καλλιτεχνικών έργων (π.χ. εικαστικά), που μπορεί να αξιοποιούνται και σε μια σχολική παράσταση.
- Ενεργοποίηση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και αφιλοκερδής προσφορά υλικών, αντικειμένων, σκευών και εξοπλισμού, που μπορεί να αξιοποιείται ανάλογα.
- Ανακύκλωση υλικών και συλλογή όσων μπορεί να χρησιμεύουν για την εκάστοτε παροντική ή μελλοντική θεατρική χρήση.
- Δημιουργία αποθηκευτικών χώρων που πληρούν τις προϋποθέσεις για φύλαξη και επεξεργασία των υλικών.

Με παρόμοιες δραστηριότητες και πάνω απ' όλα με την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και την αμοιβαία συνεργασία διδασκόντων και μαθητών, μπορεί να δημιουργούνται οι κατάλληλες σκηνικές συνθήκες.

5.3. Από τις σχολικές γιορτές στις σύγχρονες εκδηλώσεις πολιτισμού

Οι λόγοι της σταδιακής υποβάθμισης

Ο πολιτισμός, δεύτερη φύση του ανθρώπου, σύμφωνα με τον Hegel (1970), αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση, όχι μόνο για την κατανόηση του παρελθόντος και τον προγραμματισμό του μέλλοντος, αλλά και για τη διαχείριση του παρόντος. Η σχέση του πολιτισμού με το *εδώ και τώρα* των ανθρώπινων δραστηριοτήτων τον καθιστά ενεργό βαθύρα για αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής στην καθημερινότητα, για τη συνειδητή συμμετοχή στη ροή των πραγμάτων, που περιβάλλουν και επηρεάζουν τον άνθρωπο, για άμεση και ενυπόστατη συμβολή στη ζώσα ιστορικότητά του (Παπακώστα, 2016b).

Περισσότερο από αντικείμενο διδασκαλίας και πεδίο μάθησης, ο πολιτισμός στο σχολείο εμφανίζεται ως καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία, ως επικοινωνία και κοινωνικοποίηση των μαθητών, ως μορφωτική διάπλαση της προσωπικότητάς τους και βιωματική πραγματικότητα, εναρμονισμένη προς τις άλλες γνωσιοθεωρητικές και παιδαγωγικές επιδιώξεις (Γραμματάς, 2017). Βασικό ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο είναι μια νέα αντιμετώπιση των *σχολικών γιορτών*, κατά την οποία αυτές παύουν να υπηρετούν μόνο εκπαιδευτικές-διδακτικές στοχεύσεις και διευρύνουν την εμβέλειά τους με εκδηλώσεις πολιτισμού της σχολικής κοινότητας (Μουγιακάκος-Μώρου 2007). Η αναγκαιότητα αυτή ήταν αποτέλεσμα της βαθμιαίας υποβάθμισής τους. Οι λόγοι υπήρξαν πολλοί:

- η παιδαγωγική και άλλοτε ιδεολογική χειραγώγησή τους,
- ο έντονος διδασκισμός και η σχολειοποίησή τους (Καραγιάννης 2013),
- ο συρρικνωμένος καλλιτεχνικός και συναισθηματικός τους χαρακτήρας,
- η χρήση παρωχημένων μεθόδων διδασκαλίας,
- η μετατροπή τους σε δράσεις διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, χωρίς ενδιαφέρον για εξοικείωση και εμβάθυνση στο νόημα και τη μορφή του εορτασμού,
- η αποσύνδεση από την καθημερινότητα του σχολείου και τις ανάγκες του,
- η αμφισβήτηση του παιδαγωγικού τους ρόλου και της πολιτιστικής προσφοράς τους,
- η πανομοιότυπη επανάληψη και η χρήση δοκιμασμένων αλλά αναχρονιστικών πηγών και κειμένων,
- ο εγκλωβισμός στον εθνοκεντρισμό και την εσωστρέφεια,
- η απομάκρυνσή τους από την καθημερινότητα του σύγχρονου μαθητή,
- η αδιαφορία για την ενεργό εμπλοκή του,
- η επιβολή της αισθητικής και οπτικής γωνίας του εκπαιδευτικού,
- η στασιμότητά τους σε σχέση με την εξέλιξη των παιδαγωγικών θεωριών, των θεωριών μάθησης και των μεθόδων διδασκαλίας.

Η έλλειψη καλλιτεχνικής παιδείας σε συνδυασμό με την αδιαφορία και την απουσία εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας, καθώς και οι ενδογενείς αδυναμίες οργάνωσης παρόμοιων δραστηριοτήτων υπήρξαν παράγοντες που συντέλεσαν στη συρρίκνωση της πολυδιάστατης δυναμικής και σημασίας των πολιτιστικών εκδηλώσεων. Ακόμα κι όταν υπήρχε κάποιες φορές ενδιαφέρον, η εκάστοτε προσπάθεια κινδύνευε από την έλλειψη κάθε είδους ενίσχυσης, συνεργασίας και συμμετοχικότητας.

Από τις παραδοσιακές σχολικές γιορτές στις σύγχρονες πολιτιστικές εκδηλώσεις

Οι σύγχρονες εκδηλώσεις πολιτισμού προετοιμάζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, παρουσιάζονται –κατά προτεραιότητα– στον χώρο του σχολείου, εκφράζουν παιδαγωγικά και κοινωνικοπολιτιστικά δεδομένα, συμπληρώνουν άλλους τρόπους μάθησης και στοχεύουν στην ενεργό επίδραση στους μαθητές (γνωστική, συναισθηματική, ιδεολογική), ενώ επιπλέον απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς και τοπική κοινωνία, με τους οποίους και συνεργάζονται. Υπηρετούν τον πολιτισμό ως ολότητα, επιμερισμένη σε τομείς και μορφές καλλιτεχνικής δημιουργίας (θέατρο, απαγγελία, αναλόγιο, έκθεση φωτογραφίας, εικαστική δημιουργία, κ.ά.), που δεν εμφανίζονται μεμονωμένα και περιστασιακά, αποσπασμένα από το σύνολο του ευρύτερου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού σχεδιασμού, αλλά αποτελούν σύζευξη όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία παραγόντων (Hollins, 2006).

Οι εκδηλώσεις πολιτισμού, άμεσα συνδεδεμένες με την εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, που έχει ξεπεράσει τα όρια του εθνοκεντρισμού και της εσωστρέφειας και είναι προσανατολισμένη στη διάσταση του πολυπολιτισμικού και της παγκοσμιοτητας.

Ειδικότερα, ο σχολικός εορτασμός των εθνικών επετείων αποτελούσε παλαιόθεν καθήκον του δασκάλου. Για τους παλιότερους, αυτές οι εκδηλώσεις, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, συνιστούσαν αυτόνομες νησίδες και κορυφώσεις εθνοπατριωτικών ιδεολογημάτων. Στα επόμενα χρόνια απαξιώθηκαν στη συνείδηση των περισσότερων εκπαιδευτικών και αντιμετωπίστηκαν ως πάρεργο και *άχαρο* καθήκον. Σήμερα, με δεδομένα τα νέα Προγράμματα Σπουδών και την αναγνώριση της αξίας αξιοποίησης των τεχνών και της πολυτροπικότητας στην εκπαίδευση, οι εορτασμοί επαναπροσδιορίζονται ιδεολογικά και αισθητικά και ενσωματώνονται λειτουργικά στη σχολική ζωή, καθώς αποτελούν άριστες ευκαιρίες ολόπλευρης καλλιέργειας των μαθητών. Η σχολειοποίηση, ο πανπαιδαγωγισμός και συχνά ο ιδεολογικός επικαθορισμός των εκδηλώσεων κατέληξαν να είναι φορμαλιστικές δραστηριότητες και σταδιακά έπαψαν να υπάρχουν (Ψαράκη, 2005). Οι ατελέσφορες προσεγγίσεις ιστορικού και πατριωτικού περιεχομένου, που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και απομακρύνονται πολύ από τον κύκλο ενδιαφερόντων τους δεν μπορούν να υποστηρίξουν τη στόχευση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Προκειμένου το περιεχόμενο των εθνικών επετείων να αφορά όλους τους μαθητές –του πλέον πολυπολιτισμικού σχολείου– θα πρέπει τα όριά του να διευρυνθούν και το *κέντρο βάρους* να μετατοπιστεί από το *εθνικό* στο *παγκόσμιο* κι από το *τότε* στο *τώρα*. Καθίσταται αναγκαία η προβολή πανανθρώπινων και επίκαιρων αξιών, καθώς και του προτύπου ενός *πολίτη του κόσμου*. Σημαντικές κρίνονται οι ισορροπίες, αφού η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης αποτελεί βασικό σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Υπάρχει η ανάγκη να περάσουμε από τις τυποποιημένες και *βαλσαμωμένες* σχολικές γιορτές του παρελθόντος (Γραμματάς, Τζαμαργιάς, 2004) στις σύγχρονες πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου, όπου οι παράμετροι *τέχνη* και *αισθητική* είναι ισοδύναμες της *παιδαγωγικής*, στην οποία αναδεικνύονται η διαθεματικότητα, η διαπολιτισμικότητα, η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση και η μαθητοκεντρική διδασκαλία. Οι εκδηλώσεις αυτές σκοπό έχουν να αναδείξουν τον *παραγκωνισμένο* συναισθηματικό χαρακτήρα των εορτασμών και να υποστηρίξουν

τη δυνατότητα των ίδιων των παιδιών να ερευνήσουν, να δημιουργήσουν, να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και, κυρίως, να συνδέσουν το δικό τους *εδώ και τώρα* με το περιεχόμενο και την ουσία του εορτασμού. Στη σύνθετη συνήθως μορφή εορτασμού, μέσα από ποικίλες μορφές τέχνης (λογοτεχνία, μουσική, ζωγραφική κ.ά.) αλλά και τις νέες τεχνολογίες, διαφορετικές αποσπασματικές δράσεις συνδέονται με έναν κεντρικό κοινό άξονα. Έτσι, αναδεικνύονται πολλές οπτικές, πολλοί τρόποι προσέγγισης και εμπλέκονται διαφορετικοί τρόποι ανάπτυξης του περιεχομένου του εκάστοτε εορτασμού. Έτσι, μπορεί να κινητοποιηθεί και να συμμετάσχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα –όλες οι τάξεις και όλοι οι εκπαιδευτικοί– σε ένα πλούσιο γαϊτανάκι συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Στόχος: μια γιορτή-πρόταση πολιτισμού, γέφυρα ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, αντίβαρο στην κενότητα των *σούπερ θεαμάτων* και στην καθοδηγούμενη κατανάλωση προϊόντων υποκουλτούρας. Πολύ συχνά οι σχολικές γιορτές εγκαταλείπουν τον σχολικό χώρο και απευθυνόμενες σε μεικτό κοινό αποτελούν σημαντική πολιτιστική παρέμβαση σε μια κοινωνία που νοσεί εγκλωβισμένη σε εντυπωσιακά αλλά κενά από ουσία και περιεχόμενο θεάματα (Παπακώστα, 2016).

Συμμετέχοντας στις καλλιτεχνικές δράσεις, οι μαθητές βρίσκουν ευκαιρία για προσωπική έκφραση και καλλιτεχνική δημιουργία, που τους φέρνει κοντά τον ένα στον άλλο και αυτό τους δίνει την αίσθηση της συλλογικότητας και της ομάδας, στην υπηρεσία ενός ευρύτερου σκοπού, που όλοι αποδέχονται. Παράλληλα, ανανεώνονται οι παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, επιτελώντας στο έπακρο τους ουσιαστικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξίσου σημαντικός είναι όμως ο ρόλος και σε επίπεδο αποδεκτών της σχολικής πολιτιστικής δραστηριότητας, αφού οι θεατές, μέσα από το εύρος και την πολλαπλότητα των εκδηλώσεων, βρίσκουν τα στοιχεία που τους αφορούν άμεσα. Δημιουργείται κλίμα επικοινωνίας και αμοιβαιότητας, οι συνέπειες του οποίου συχνά υπερβαίνουν τα στενά όρια του σχολείου και της σχολικής εκδήλωσης και μετατρέπονται σε πολιτιστικό δεσμό, που ενδυναμώνει την εθνική συνείδηση και την ταυτότητα της εμπλεκόμενης ομάδας.

Σ' αυτές τις καινούριες συνθήκες και τις αντίστοιχες ανάγκες της εκπαίδευσης, αλλά και τις προσδοκίες της κοινωνίας είναι προσανατολισμένες και βρίσκουν ανταπόκριση νέες προτάσεις, που αποσκοπούν στην υποστήριξη της ανανέωσης του παραδοσιακού τρόπου ανάπτυξης των σχολικών γιορτών.

Η παιδαγωγική διάσταση

Τέτοιου είδους πολιτιστικές δράσεις στέκονται κριτικά στην τυποποιημένη γιορτή μηχανιστικού τύπου, καθώς υιοθετούν την καινοτομία και την πρωτοτυπία, δείχνοντας εμπιστοσύνη στους μαθητές, με την εκχώρηση σημαντικού μέρους της ευθύνης για την οργάνωση και ανάπτυξη της σχολικής εκδήλωσης. Μέσω της βιωματικής και επικοινωνιακής μάθησης και εφαρμόζοντας στάδια σχεδίου εργασίας με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο διαμεσολαβητή και εμπυχωτή, οι σύγχρονες σχολικές γιορτές στοχεύουν στην αλλαγή ανθρώπινων στάσεων και απόψεων, στον μετασχηματισμό του υποκειμένου από παθητικό σε ενεργητικό, από εγωκεντρικό σε συμμετέχον, με πρόταγμα την πρωτοβουλία και την αναζήτηση καινοτόμων διαδικασιών, τις οποίες η τέχνη κυρίως μπορεί να προσφέρει. Με την αξιοποίηση αναπροσαρμοσμένου και πρωτότυπου υλικού κάθε είδους (φωτογραφίες, κείμενα

μαθητών, άρθρα, διασκευές, διακειμενικές συνθέσεις, video, οπτικοακουστικά εφέ, συνεντεύξεις κ.ά.), καθώς και με τη χρήση θεατρικών τεχνικών (δραματοποίηση, αναλόγιο, χάπενινγκ κ.λπ.), επιτυγχάνεται πολύ συχνά μια σπονδυλωτή σύνθεση-πολυθέαμα. Οι εκδηλώσεις πολιτισμού στο σχολείο, σε όποια μορφή και αν εμφανίζονται (θεατρική παράσταση, θεατρικό αναλόγιο, χάπενινγκ, πολυθέαμα, κ.ά.), εκτός από πηγή γνώσεων, αποτελούν και φορείς κοινωνικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, εκπληρώνοντας τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Οι μαθητές, μέσω της επαφής τους με διαχρονικά κείμενα (δραματικά, δραματοποιημένα, διακειμενικές συνθέσεις, κείμενα επινοημένα από τους ίδιους κ.ά.) και με έναν πλούτο θεατρικών τεχνικών και μορφών έκφρασης, οξύνουν την κριτική τους ικανότητα και έρχονται σε επαφή με πολλά πρότυπα δράσης και συμπεριφοράς (Παπαδόπουλος, 2010).

Απέναντι στη *σχολειοποίηση* του θεάτρου (Deldime, 1996) και την υποταγή της τέχνης στη σκοπιμότητα της εκπαίδευσης, αναπτύσσεται μια νέα αντιμετώπιση, διαγράφεται μια νέα προοπτική, η οποία κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος, στηριγμένη σε σύγχρονες επιστημονικές θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Επίσης, η σύγχρονη σχολική γιορτή προσανατολίζεται σε μια διευρυμένη οπτική και συνείδηση, που διαφυλάσσει την ταυτότητα, αποδέχεται την ετερότητα, ενισχύει το οικείο αλλά κατανοεί και το αλλότριο· εξαπλώνεται από το εθνικό στο διεθνές κι από το τοπικό στο πανανθρώπινο (Γραμματάς, 2017).

Στις σύγχρονες πολιτιστικές εκδηλώσεις, υιοθετείται η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, που επικεντρώνεται στη διαδικασία ένταξης βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και τη διδακτική πράξη (Χρυσάφιδης, 2006). Έτσι, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν τις αναδυόμενες δεξιότητές τους σε μη τυπικές, ανοιχτές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν σκοπό να βελτιώσουν την αντίληψη και την κατανόησή τους για τον κόσμο (Kanz & Chard, 2004). Οι δραστηριότητες της προετοιμασίας μιας πολιτιστικής εκδήλωσης, με την εξακτίωσή τους σε ετερογενή και διαπλεκόμενα πεδία, ενεργοποιούν τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Gardner, 1993), απελευθερώνοντας τη συναισθηματική πλευρά της αντίληψης των μαθητών (Wang, 2001). Αποτελούν, έτσι, χώρους ανάπτυξης ατομικών κλίσεων και αντιληπτικών δεδομένων, διαφορετικών για κάθε μαθητή και, επιπλέον, προσφέρουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις διαφορετικές παραγωγικές ιδιοσυγκρασίες (productive idiosyncrasy), στις διαφορετικές ανάγκες και τον διαφορετικό τρόπο μάθησης κάθε μαθητή (Eisner, 1991).

Η προετοιμασία της εκδήλωσης, η οργάνωση και ο σχεδιασμός και, γενικότερα, η διαδικασία εκπόνησής της (επιλογή και διερεύνηση του θέματος, καθορισμός στόχων, διάκριση θεματικών περιοχών, συγκρότηση ομάδων, αναζήτηση υλικού, επεξεργασία και σύνθεση πληροφοριών, δραστηριότητες πεδίου, λύση προβλημάτων, παρουσίαση και αξιολόγηση κ.λπ.), σε συνδυασμό με τη δημιουργική σύμπραξη και τη συλλογική προσπάθεια, συνιστούν το όχημα που οδηγεί όλους τους συμμετέχοντες στην κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων. Οι μαθητές εκτίθενται σε μια εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες, νέες συμπεριφορές, νέους τρόπους σκέψης (Jackson & Caffarella, 1994). Τόσο κατά την προετοιμασία όσο και στο σημαντικό στάδιο της παρουσίασης του προγράμματος, προσφέρεται η δυνατότητα για τη συνάντηση και συνεργασία των μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών, κοινωνικών και τοπικών φορέων σε ένα κοινό

εγχείρημα. Όλα προκύπτουν μέσα από γόνιμη συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων της προσωπικότητας των συμμετεχόντων (Χολέβα, 2010). Με αυτόν τον τρόπο εγκαθίσταται στο σχολείο μια νέα μορφή επικοινωνιακού πλαισίου, όπου κύριο ρόλο για τις διαδικασίες και τα τελικά αποτελέσματα παίζουν οι άμεσα συμμετέχοντες. Αυτό σημαίνει πως οι ομάδες είναι σε θέση να αποστασιοποιηθούν από τους μηχανισμούς της ισχύουσας εκπαιδευτικής και διδακτικής πραγματικότητας και να προτείνουν νέες οπτικές και προσεγγίσεις, που, ενδεχομένως, να μπορούν να επηρεάσουν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τις στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών που ανήκουν και δρουν μέσα σε αυτό. Τέτοιου είδους δράσεις δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις τέχνες ως διδακτικά μέσα, συνδυάζοντας θεωρία και πράξη (Μέγα, 2011), κάτι που αποδεδειγμένα ενισχύει τη δημιουργικότητα στο σχολείο, καθώς και την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών σε κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Fiske, 1999).

Σημαντική είναι η συμβολή των σύγχρονων προσεγγίσεων εορτασμών εθνικών επετείων στην απόκτηση ιστορικών γνώσεων αλλά και στην κριτική αντιμετώπιση της ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές στην κριτική ανάγνωση των πηγών, δίνει προτεραιότητα όχι τόσο στην ιστοριογραφική πληροφόρηση, όσο κυρίως στις διδακτικές και ερευνητικές διαδικασίες και πρακτικές, οι οποίες οδηγούν στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη προσωπικών αλλά όχι ανορθολογικών κριτηρίων προσέγγισης του υλικού της ιστορίας. Βασικός του στόχος να εφοδιάσει τους μαθητές με κρίσιμης σημασίας διανοητικές, ηθικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στη συγκρότηση κριτικού νου και ιστορικής συνείδησης, σκεπτόμενων δημοκρατικών πολιτών, που αναγνωρίζουν την ταυτότητά τους και κατανοούν την ετερότητα στον σύγχρονο κόσμο (Κόκκινος & Γατσωτής 2008). Ειδικότερα, η πολυπρισματική προσέγγιση (Fritzsche, 2001) ευνοείται στο περιβάλλον του πολυθεάματος με διακειμενικές και διαθεματικές αναφορές. Η ποικιλία των πηγών και η χρήση πολλών θεατρικών τεχνικών (ανάδειξη όλων των πτυχών, σχέσεων, συγκρούσεων, χαρακτήρων, καταστάσεων κ.λπ.) επιτρέπουν τη διαλεύκανση των συγκρούσεων και την αποκάλυψη προκαταλήψεων, στερεοτύπων, παγιωμένων υποθέσεων, μεροληψιών.

Η σύγχρονη πολιτιστική εκδήλωση μπορεί να ανατρέψει την ψευδή εντύπωση που δημιουργεί στα παιδιά η διαδικτυακή κουλτούρα: ότι η τέχνη σε οποιαδήποτε μορφή της είναι κάτι γρήγορο και εύκολο (Πατσαλίδης, 2014). Ως παραγωγοί πρωτότυπων πολιτιστικών προϊόντων (π.χ. σε μια θεατρική παράσταση), οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το περιπετειώδες ταξίδι της δημιουργίας –με συνοδοιπόρους τους εκπαιδευτικούς– απαιτεί αφοσίωση, φαντασία, επιμέλεια, επιμονή, πειθαρχία, ταλέντο, συνεργασία, αποδοχή του άλλου και, κυρίως, την παραδοχή ότι υπάρχουν κανόνες και όρια, όπως συμβαίνει στην αληθινή ζωή (Παπακώστα, 2016b). Έτσι, επιβεβαιώνεται με τον καλύτερο τρόπο η αποτελεσματικότητα των τεχνών ως μέσου δράσης και παρέμβασης για αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, με στόχο τη διαπαιδαγώγηση αυτόνομων και υπεύθυνων πολιτών (Somers, 1996), που θα προσαρμόζονται στις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές /μεταβάσεις της εποχής μας (Μυλωνάκου- Κεκέ 2009). Ειδικότερα, η συμμετοχή των μαθητών σε πολιτιστικές εκδηλώσεις κοινωνικής ευαισθητοποίησης μπορεί να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και, κατ' επέκταση, την κινητοποίηση της τοπικής

κοινωνίας, καθιστώντας το σχολείο συμμετοχο στην αναγνώριση, την αντιμετώπιση και, τέλος, την επίλυση σύγχρονων προβλημάτων.

Τα είδη των πολιτιστικών εκδηλώσεων

Στους κλασικούς εορτασμούς επετείων ιστορικής μνήμης και θρησκευτικής συνείδησης έρχονται να προστεθούν και άλλα είδη πολιτιστικών εκδηλώσεων με σημαντική παιδαγωγική δυναμική (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2011):

Επέτειοι κοινωνικής ευαισθητοποίησης

Συνιστούν νεότερα είδη, που ανταποκρίνονται στα δεδομένα και τα ζητούμενα των σύγχρονων κοινωνιών. Καταδεικνύουν την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε τομείς αιχμής, όπως η οικολογία, η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κατάργηση των ρατσιστικών αντιλήψεων, η ανάδειξη της αξίας θεσμών και καταστάσεων, προσώπων και δεδομένων, η σημασία των οποίων είτε περνούσε απαρατήρητη στο παρελθόν είτε δεν είχε αναγνωριστεί. Ενδεικτικές είναι οι εκδηλώσεις για την *Παγκόσμια Ημέρα για τα Δικαιώματα του Παιδιού*, για την *Προστασία του Περιβάλλοντος*, για τις *Φυλετικές Διακρίσεις*, κ.ά..

Επέτειοι ειδικής αναφοράς

Πρόκειται για επετείους ποικίλου χαρακτήρα (*διεθνής ημέρα της μητέρας, παγκόσμια ημέρα βιβλίου, εορτασμός λήξης σχολικού έτους, γιορτές τοπικού χαρακτήρα, κ.ά.*), που διαθέτουν περιορισμένη αλλά αξιόλογη ιδιαιτερότητα, η οποία τις καταξιώνει στη συνείδηση των νέων. Εορτές λαϊκού χαρακτήρα με έντονα τα στοιχεία της παράδοσης (*Καθαρά Δευτέρα, Πρωτομαγιά*), ειδικής αναφοράς σε μεμονωμένες κοινωνικές ομάδες ή μειονότητες, συγκεκριμένου τοπικού ιστορικού ή θρησκευτικού χαρακτήρα (*απελευθέρωση κάποιας πόλης, επέτειος πολιούχου Αγίου κ.λπ.*).

Ο εορτασμός αναδεικνύει τις αξίες και τη σπουδαιότητα του συγκεκριμένου περιεχομένου, φέρνει σε επαφή τους νέους με το παρελθόν, ενεργοποιεί δημιουργικά τις συνειδήσεις των μαθητών, αυξάνει την πολιτιστική τους μνήμη, δίνει έμφαση σε γεγονότα τοπικής εμβέλειας, προβάλλει τις ιδιαιτερότητες της μικροκοινωνίας και συμβάλλει στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Το τέλος της σχολικής χρονιάς σηματοδοτεί όχι μόνο το τέλος των μαθημάτων, αλλά και το τέλος μιας μεγάλης προσπάθειας, από την πλευρά των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, για κατάκτηση γνώσεων και εμπειριών, για αγωγή και μόρφωση.

Στο πλαίσιο της *ευέλικτης ζώνης* και του *ολοήμερου σχολείου*, κατά τη διεξαγωγή ενός *σχεδίου εργασίας*, οι απεριόριστες μορφές θεάτρου μπορεί να δώσουν σειρά από δράσεις με διαθεματικό και διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Ένα φάσμα στρατηγικών, δεξιοτήτων και τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, αφού δοκιμαστούν στην τάξη στη διάρκεια της χρονιάς, μπορούν να αποτελέσουν το υλικό που θα αξιοποιηθεί για τη γιορτή της λήξης. Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια αυτής της γιορτής, μπορεί να αξιοποιήσει κάθε είδους δράση καλλιτεχνική, διδακτική, μορφοπαιδευτική, που είχε αναπτύξει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ενδεικτικά, μπορεί να αξιοποιήσει υλικό που είχε συγκεντρώσει και τις δραστηριότητες που είχε αναπτύξει με τους μαθητές για την εκπόνηση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, να αξιοποιήσει θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον, την ειρήνη, την υγεία, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, αλλά και με άλλες θεματικές (*Ολυμπιακοί Αγώνες, γεγονός τοπικής*

εμβέλεια, κ.λπ.). Η γιορτή λήξης συνιστά εξαιρετική ευκαιρία για κάθε τάξη να παρουσιάσει το αποτέλεσμα της δουλειάς της στους συμμαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους φορείς αλλά και τους κατοίκους της περιοχής. Το πολυθέαμα συνιστά (ως μορφή πολιτιστικής δράσης) έξοχη λύση που επιτρέπει την ταυτόχρονη παρουσίαση των εργασιών όλων των τάξεων και την αρραγή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στη σχολική πραγματικότητα.

5.3.1. Πολυθέαμα

Ως η πλέον σύνθετη πολιτιστική εκδήλωση στο σχολείο, το πολυθέαμα αποτελεί συγκερασμό περισσότερων αυτοτελών ή συνδυαστικών επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (χάπενινγκ, παντομίμα, θεατρική παράσταση, έκθεση φωτογραφίας, μουσική), που δεν παρατίθενται η μια μετά την άλλη, αλλά συνδυαστικά η μια με την άλλη, στοχεύοντας σε ένα κοινό αποτέλεσμα. Σε αυτό συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές του σχολείου, εκφράζοντας καλλιτεχνικά την άποψή τους για το εκάστοτε θέμα, που ενοποιεί όλες τις επιμέρους αυτοτελείς δραστηριότητες. Τέτοιο θέμα μπορεί να είναι μία επέτειος κοινωνικού χαρακτήρα (παγκόσμια ημέρα προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων), μια εθνική επέτειος (25η Μαρτίου), μια έννοια με γενικό ενδιαφέρον (παγκόσμια ημέρα προσφύγων).

Το πολυθέαμα μπορεί ακόμα να περιλαμβάνει θέατρο σκιών, μαριονέτες, μουσικά γκρουπ, εκθέσεις ζωγραφικής, γλυπτικής, φωτογραφίας, βιβλίου, video art, χορό, αυτοσχεδιασμούς, απαγγελίες κ.ά. Όλες αυτές οι εκδηλώσεις οργανώνονται ταυτόχρονα ή διαδοχικά, στον ίδιο χώρο ή σε μικρή απόσταση η μια από την άλλη, για να μπορεί κανείς να τις παρακολουθήσει εύκολα, ευχάριστα και με μικρές διακοπές. Ο χώρος μπορεί να είναι κλειστός ή και ανοιχτός, μια κλασική σκηνή θεάτρου (ιταλική) ή, κατά περίπτωση, να δημιουργηθεί μια πολυμορφική σκηνή με περισσότερες δυνατότητες, για ανάπτυξη της συγκεκριμένης μορφής θεάματος. Μπορεί να αξιοποιείται η υπάρχουσα αίθουσα πολλαπλών χρήσεων αλλά ακόμα η αυλή, το γυμναστήριο, οι διάδρομοι, τα μπαλκόνια και ολόκληρος ο περιβάλλον χώρος του σχολείου, που μπορεί να πλαισιωθούν με σύγχρονες τεχνικές εικαστικής παρέμβασης.

Η διάρκεια ανάπτυξής του είναι σχετικά μεγάλη, ξεκινώντας από μερικές ώρες, μέσα στις οποίες θα ενταχθεί ολόκληρος ο εορτασμός (άρα, σε περίπτωση ανάπτυξης ενός πολυθέαματος, η σχολική εκδήλωση δεν θα έχει τίποτε άλλο εκτός αυτού). Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και κάτω από ειδικές προϋποθέσεις, ο χρόνος ανάπτυξής του μπορεί να επιμηκυνθεί, υπερβαίνοντας ακόμα και την μία ημέρα, ανάλογα με το θέμα και τις διαστάσεις του. Σε παρόμοια περίπτωση το πολυθέαμα ξεπερνά τα όρια μιας απλής σχολικής εκδήλωσης πολιτισμού και γίνεται ένα *πανηγύρι*, στο οποίο συμμετέχει όλη η μαθητική κοινότητα αλλά και όσοι σχετίζονται με αυτή (γονείς, περίοικοι κ.ά.)

Η προετοιμασία για μια παρόμοια δράση, λόγω του σύνθετου χαρακτήρα της, είναι μακροχρόνια και μπορεί να διαρκεί ακόμα και όλη τη σχολική χρονιά, με τελικό στόχο την πανηγυρική κατάληξη στο τέλος του σχολικού έτους, έναν εορτασμό για τον οποίο κατεξοχήν ενδείκνυται το πολυθέαμα. Φυσικά ο χρόνος περιορίζεται, όταν αυτό διαθέτει συγκεκριμένο χαρακτήρα, που αναφέρεται σε ειδική εορταστική επέτειο (παγκόσμια ημέρα προστασίας περιβάλλοντος κ.ά.). Με αυτά τα δεδομένα γίνεται αντιληπτό ότι, εκτός από τις χρονοβόρες διαδικασίες, απαιτούνται και

οικονομικές δαπάνες για την προετοιμασία του, οι οποίες μπορεί να αντιμετωπίζονται με τη συνδρομή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή με την αυτοχρηματοδότησή του, με χρήματα που συγκεντρώνονται σε λαχειοφόρους αγορές, από καλλιτεχνικές δημιουργίες των μαθητών προς πώληση, από έσοδα γιορτών που διοργανώνονται με εισιτήριο σε αίθουσες διασκέδασης κ.ά.

Μέσα από την ποικιλία των καλλιτεχνικών εκδηλώσεων που περιλαμβάνει το πολυθέαμα, οι μαθητές εκφράζονται δημιουργικά, αναπτύσσουν την καλλιτεχνική τους διάθεση, συνεργάζονται μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς και, γενικότερα, κατακτούν βασικές επιδιώξεις της ζητούμενης από το εκπαιδευτικό σύστημα αγωγής και παιδείας. Κατεξοχήν, όμως, το πολυθέαμα προτείνεται ως διαθεματικό και διαπολιτισμικό μέσο, αφού με τον συγκερασμό επιμέρους δράσεων επιτυγχάνεται η πολύπλευρη καλλιέργεια των μαθητών.

Έτσι, για παράδειγμα, στον εορτασμό του Πολυτεχνείου, σε όλον τον χώρο του σχολείου μπορεί να ακούγεται μουσική του Μ. Θεοδωράκη και ηχογραφημένα στιγμιότυπα από την εκπομπή του ραδιοφωνικού σταθμού των έγκλειστων φοιτητών. Μπορεί ακόμα να υπάρχει έκθεση ζωγραφικής με έργα μαθητών εμπνευσμένα από το θέμα της γιορτής, ενώ σε κάποια αίθουσα να γίνεται προβολή βίντεο με ντοκουμέντα από την είσοδο του τανκ στο χώρο του Πολυτεχνείου. Τέλος, στην αίθουσα τελετών να αναπτύσσεται θεατρικό αναλόγιο ή παράσταση, ενώ η αποχώρηση του κοινού μπορεί να συνοδεύεται από θεατρικό δρώμενο με σχετικό περιεχόμενο.

Σημειώνεται ότι, λόγω των ενδογενών δυσκολιών και της συνθετότητας που παρουσιάζει ως εκδήλωση το πολυθέαμα, πρέπει να δίνεται προσοχή στη μεθοδική οργάνωση και την κατανομή των εργασιών, στην αλληλουχία και τη συνέχεια των αυτόνομων εκδηλώσεων, με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η συνοχή και η εξέλιξή του, να τεκμηριώνεται η ενότητα του όλου και να προωθείται η καλλιτεχνική και νοηματική σύνθεσή του. Έμφαση να δίνεται στη μικροφωνική εγκατάσταση και τον φωτισμό, σε τρόπο ώστε να μη δυσχεραίνεται η επικοινωνία των θεατών με το θέαμα, καθώς και στην επαρκή προβολή της εκδήλωσης, αφού το σχολείο κατά τη διάρκεια του πολυθεάματος αποτελεί πόλο έλξης για το ευρύτερο κοινό της περιοχής, της γειτονιάς ή όλης της πόλης.

Υπό το πρίσμα μιας σύγχρονης αντιμετώπισης των σχολικών εκδηλώσεων είναι μεγάλη η σημασία του πολυθεάματος πολιτισμού, αφού με το σύνολο των δράσεων και τη συνδυαστική επίδρασή τους με τη σύγχρονη προβληματική, κατορθώνει να συνενώσει όλο το δυναμικό του σχολείου και να ενεργοποιήσει την παιδαγωγική και καλλιτεχνική ευαισθησία μαθητών και εκπαιδευτικών. Ένας ακόμα λόγος για τον οποίο δίνεται έμφαση σ' αυτό το είδος είναι ότι οι επιμέρους δράσεις του πολυθεάματος μπορεί να αποδίδονται εξίσου συνδυαστικά αλλά και ανεξάρτητα η μια με την άλλη. Αυτό σημαίνει ότι, αν κριθεί πως η προτεινόμενη ιδέα για πολυθέαμα είναι σύνθετη ή δημιουργεί προβλήματα, ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες που αντιμετωπίζει, μπορεί να αντικαταστήσει μια δράση με κάποια άλλη, να αυτονομήσει κάποια από τις υποδεικνυόμενες ή ακόμα να τις προσαρμόσει στο επίπεδο των μαθητών. Γι' αυτό το πολυθέαμα είναι είδος που απευθύνεται εξίσου σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα μαθητών.

6. ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ: ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

6.1. Ο μαθητής ως θεατής: Από το σχολείο στο θέατρο

Η σημασία της πολιτιστικής εκπαίδευσης

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν τις τέχνες και τον πολιτισμό ως ασφαλή δρόμο με υψηλές προοπτικές για ψυχοπνευματική ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών. Η τέχνη και ο πολιτισμός παρέχουν μέσα πρόσβασης σε περίπλοκες μορφές γνώσης, ενώ δημιουργούν τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της ευφυΐας, της διαίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Δημιουργούν μια νέα δυναμική, υπό το πρίσμα των απόψεων της *Νέας Αγωγής*, με στόχο ενεργούς πολίτες του μέλλοντος ικανούς σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο να διαχειρίζονται τα συσσωρευμένα προβλήματα, να οραματίζονται και να σχεδιάζουν δρόμους εκεί όπου υπάρχουν αδιέξοδα, να απαντούν στις προκλήσεις, ασκούμενοι στις κλασικές ανθρωπιστικές αξίες, προωθώντας την καινοτομία, να ισορροπούν με αυτοέλεγχο σε ρευστές καταστάσεις, να αρνούνται το τυποποιημένο και να αποδέχονται με ευφυΐα το αντισυμβατικό, να κρίνουν την πληροφορία και να αξιοποιούν τη γνώση, να διακρίνουν το πλασματικό από το αληθινό, το διαχρονικό από το εφήμερο (Παπαδόπουλος, 2010).

Αν το σύγχρονο σχολείο καλείται να φέρει σε επαφή τους μαθητές με ένα πολυφωνικό περιβάλλον, με διαπολιτισμικές πλευρές παραγωγής νοήματος και πολυτροπικές διασυνδέσεις (Core & Kalantzis, 2000), ώστε αυτοί να αποκτούν βαθιά γνώση των διαφόρων κωδίκων, να συνειδητοποιούν τη δυναμική των νοημάτων και τις πρακτικές με τις οποίες αυτά κατασκευάζονται, τότε χρειάζεται να εμπιστευτεί την τέχνη ως σύστημα συμβόλων με ποικίλες αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις εννοιών, ιδεών και γεγονότων για πολλαπλή ερμηνεία (Efland, 2000).

Η καλλιτεχνική και πολιτιστική εκπαίδευση βρίσκεται στον πυρήνα του σύγχρονου σχολείου, που έχει αντιληφθεί την αναγκαιότητα δημιουργίας και χρήσης νέων και ανοιχτών καταστάσεων, μέσα στις οποίες ο μαθητής μπορεί να ανακαλεί, να αποκωδικοποιεί, να υιοθετεί και να συνθέτει έννοιες, να ανακαλύπτει προβλήματα, να τολμά καινοτόμους συνδυασμούς και συσχετίσεις, αξιοποιώντας τη διαίσθηση και τη φαντασία, να χρησιμοποιεί τη γνώση για να σκέφτεται με βάση την εμπειρία και πέρα από αυτήν (Παπαδόπουλος, 2016b).

Η έξοδος του σχολείου στο θέατρο

Στο παραπάνω πλαίσιο, η έξοδος του σχολείου στο θέατρο δεν αποτελεί απλά μια ευκαιρία αναψυχής και διασκέδασης αλλά νευραλγικό κομμάτι της σχολικής ζωής και της ενεργητικής πολιτιστικής εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη κοινωνική αξία και παιδαγωγική στόχευση. Δεν αποτελεί ένα ευχάριστο διάλειμμα στην καθημερινότητα του σχολείου αλλά μια συλλογική πολιτισμική εμπειρία κι ένα βιωματικό γεγονός, που μπορεί να χαραχθεί ανεξίτηλα στη μνήμη του θεατή-μαθητή και να καθορίσει τη μετέπειτα πορεία και εξέλιξή του. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να μην αντιμετωπίζει την επίσκεψη στο θέατρο ως διεκπεραιωτικό καθήκον ή υποχρεωτική έξοδο (Deldime & Pigeon, 1988) αλλά να την εντάσσει σε σφαιρικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου

οι πολιτιστικές δράσεις κατέχουν ουσιώδη θέση και θεωρούνται δεξαμενές γνώσεων, στάσεων, συμπεριφορών, φορείς παρεμβάσεων και αλλαγών (Legrand, 2004).

Στο σύγχρονο τοπίο σύζευξης του πολιτισμού με την εκπαίδευση η θεατρική παράσταση, ως *πάμμουσος παιδαγωγία*, συναντά το σχολείο, δίνοντας προτεραιότητα στη χειραφέτηση και την αυτονομία του μαθητή-θεατή. Αντιδρώντας με ευαισθησία στα μηνύματα των καιρών, θέατρο και σχολείο προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας κοινωνίας που στέκεται με κριτική ματιά απέναντι σε κλειστές δομές, νόρμες και πρακτικές. Έτσι, μέσα από διαφορετικούς δρόμους, επιδιώκουν να στήσουν γέφυρες με την επικαιρότητα, να φωτίσουν διαφορετικά τις περιοχές της ανάγνωσης και της θέασης, να διερευνήσουν τα μονοπάτια της συλλογικής και της πολιτισμικής μνήμης, να δημιουργήσουν εργαλεία αναπαράστασης, διερεύνησης και κριτικής αντιμετώπισης του κόσμου (Παπακώστα, 2021).

Η επίσκεψη στο θέατρο αποτελεί συνήθη πρακτική, που οργανώνεται από τα σχολεία, αφού από τη μια πλευρά τα Προγράμματα Σπουδών την προτείνουν και την υποστηρίζουν κι από την άλλη οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται όλο και περισσότερο το θέατρο για κοινό ανηλίκων θεατών, προασπίζοντας το δικαίωμα του παιδιού στην ψυχαγωγία, την ψυχοπνευματική καλλιέργεια και την επικοινωνία.

Ο μαθητής θεατής

Το θέατρο είναι τέχνη πολύγλωσση, που υπενθυμίζει και αφηγείται, ανατρέχοντας σε μια ποικιλομορφία διαλέκτων και κωδίκων, για να *ζωντανέψει* αυτό που εκφράζει. Ως πεδίο διαθεματικής γνώσης, η θεατρική παράσταση αναδεικνύει την ποικιλομορφία παραγωγής και χρήσης του γλωσσικού και σωματικού κώδικα, καθώς και όλων των υπόλοιπων κωδίκων που εμπλέκονται στο σκηνικό εγχείρημα (μουσική, φωτισμός κ.λπ.) (Παπακώστα, 2010). Η σκηνή εκπέμπει ποικίλα μηνύματα ενεργοποιώντας τους πολυαισθητηριακούς συνειρμούς, εντείνοντας την αισθητική αντίληψη και κινητοποιώντας τον μνημονικό καταγραφέα.

Η πολυπλοκότητα και η συνθετότητά της ευνοεί ανατροπές και αμφισβητήσεις, βοηθάει στον απεγκλωβισμό από στερεότυπες ιδέες και απελευθερώνει από τα δεσμά των προκαταλήψεων. Ως *‘τέχνη της μνήμης’* (Samuel, 1994), όπου εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν σε πρώτο επίπεδο η μνήμη του συγγραφέα, του σκηνοθέτη και του ηθοποιού και σε δεύτερο επίπεδο όλες οι παραπάνω με τη μνήμη του θεατή, ως ατόμου και συλλογικού παράγοντα, προκαλεί αναδίφηση παλαιών και τη δημιουργία νέων αναμνήσεων, κινητοποιώντας μηχανισμούς ανάσυρσης και ανασύστασης εννοιών και εικόνων. Ως βιωματικό γεγονός, ενεργοποιεί την αυτοβιογραφική μνήμη, ως σύνθετη αισθητική εμπειρία ενεργοποιεί τη διανοητική, συναισθηματική και σωματική μνήμη, ενώ ως κοινωνικό και πολιτιστικό γεγονός τη συλλογική και πολιτισμική μνήμη (Papakosta, Blouti & Andreou, 2019).

Επιπλέον, ο μαθητής-θεατής, επισκεπτόμενος το θέατρο, έρχεται σε επαφή με τις αρχές του και μυείται στον κόσμο του. Η αντίληψη των έμφυχων και των άψυχων της σκηνής, ως συμβόλων οριοθετημένων στον χώρο και στον χρόνο, ενισχύει την ευφυΐα των μαθητών, που καλούνται να μπαίνουν και να βγαίνουν στη θεατρική σύμβαση και να μπορούν να βλέπουν την πραγματικότητα από απόσταση, κάτι το οποίο δύσκολα βιώνουν στον σύγχρονο κόσμο. Η είσοδος στον σκηνικό κόσμο, όπου ξεπροβάλλουν αμετάκλητα στοιχεία και γραμμές ισχύος, όπου η ζωή παύει να είναι

στριμωγμένη και ασυνάρτητη αλλά αποκαλύπτεται ως πλέγμα αλληλεπίδρασης και ξεκάθαρων σχέσεων, βοηθά τους μαθητές να δουν πέρα από τους καταγιτιστικούς ρυθμούς και την πλασματική επικοινωνία, πέρα από τη ρευστότητα και αστάθεια του περιβάλλοντος κόσμου. Ο τελετουργικός, δομημένος χαρακτήρας του χώρου και του χρόνου στο θέατρο αποτελεί ισχυρό αντίδοτο απέναντι στη διάσπαση του βλέμματος, τη βίαιη απόσχιση εικόνας και λόγου, που καλλιεργούν τα σύγχρονα μέσα ενημέρωσης και ψυχαγωγίας (Ph. Meirieu, 2002). Η μεγάλη σημασία που αποκτά η αυθεντική στιγμή, η μοναδικότητα της έκφρασης και της συμμετοχής σε ένα παραστασιακό γεγονός μπορεί να αντισταθμίσει εύκολα κι ανώδυνα το παντού και πουθενά των ΜΜΕ και να αφήσει έντονο το μνημονικό του αποτύπωμα.

Μια δεύτερη αξία που υποστηρίζει το θέατρο και έχει ανάγκη σήμερα όσο ποτέ η μαθητική κοινότητα είναι αυτή της συλλογικότητας. Το σχολικό κοινό μιας θεατρικής παράστασης αποτελεί σύνολο μαθητών με κοινά αλλά και ανόμοια χαρακτηριστικά, που συναντιούνται με αφορμή ένα γεγονός που τους ενώνει και έχει νόημα γι' αυτούς, ατομικά και συλλογικά. Ένα πολιτιστικό γεγονός, που εξελίσσεται μπροστά στα μάτια τους, προκαλεί τα συναισθήματα και διεγείρει τη συνείδησή τους, έχει συγκεκριμένη διάρκεια κι έχει τελείως διαφορετικές απαιτήσεις και προοπτικές από μια τηλεοπτική εκπομπή ή από ένα σερφάρισμα στο διαδίκτυο. Λειτουργεί ως αντίβαρο στη βιομηχανία των ψευδαισθήσεων και των κακών αναπαραστάσεων, στον ψηφιακό ναρκισσισμό, στην πλασματική και διαμεσολαβημένη επικοινωνία, στον ομοιωματικό λόγο και στην ομογενοποίηση, στην ευκολία και την ταχύτητα της ιντερνετικής κουλτούρας (Πατσαλίδης, 2014). Ωθεί σε διεργασίες ψυχολογικές, διανοητικές και κιναισθητικές, ατομικές αλλά και συλλογικές και εξελίσσεται μια και μοναδική φορά μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Εγγράφεται στη μνήμη τους ταυτόχρονα αλλά και διαφοροποιημένα. Δημιουργεί μνημονικά ίχνη και ανακαλεί παλιές αναμνήσεις, χάρη σε συλλογικές εμπειρίες αλλά και ατομικά βιώματα (Ανδρέου, Παπακώστα & Μπλούτη, 2021). Η συνάθροιση στον θεατρικό χώρο υπηρετεί μια δυναμική λειτουργία: τα άτομα, στην περίπτωση μας οι μαθητές, αφιερώνονται, βάζοντας σε παρένθεση οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που διαρκεί η σκηνική δράση, στην κοινή θέαση την οποία βιώνουν με τρόπο συλλογικό.

Η παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης αναπτύσσει τη φαντασία και τον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή, τον ευαισθητοποιεί στην τέχνη και καλλιεργεί τα αισθητικά του κριτήρια. Παράλληλα, με την ενεργοποίηση της φαντασίας και του συναισθήματος, ο μαθητής-θεατής αναπλάθει την πραγματικότητα, δημιουργώντας έναν εξιδανικευμένο κόσμο, μέσα στον οποίο βρίσκουν τη θέση τους όλα τα σκηνικά μηνύματα. Η ψυχαγωγική διάθεση, η εορταστική ατμόσφαιρα που δημιουργείται, η διαφορετική ψυχολογία που αναπτύσσεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τη θεατρική παράσταση, δίνει διέξοδο στον πλεονάζοντα δυναμισμό και εκτόνωση σε καταπιεσμένα συναισθήματα, αποδεσμεύοντάς τον από το αυστηρό τυπικό της εκπαιδευτικής σχέσης και δημιουργώντας συνθήκες ελεύθερης έκφρασης. Μέσα από τη σκηνική απόδοση μιας υπόθεσης, που διαδραματίζεται σε διαφορετικό χώρο και χρόνο από τον αντικειμενικό των θεατών, με τη ζωντανή απεικόνιση ανθρώπινων καταστάσεων, σχέσεων και συμπεριφορών, ο μαθητής θεατής έρχεται σε επαφή με πρόσωπα και περιστατικά, με αξίες και μηνύματα διαφορετικών εποχών. Κατ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται ένας ουσιαστικός πολιτισμικός διάλογος μεταξύ του

παρόντος και του παρελθόντος, της *ταυτότητας* προς την *ετερότητα*, που επενεργεί καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των θεατών (Γραμματάς, 2017).

Ο ανήλικος θεατής ελκύεται από το θέαμα, ακολουθεί τη δράση των ηρώων, ταυτίζεται μαζί τους, συμμετέχει στις αγωνίες και τους προβληματισμούς τους, αποδέχεται τις αξίες και τα πρότυπα που αυτοί εκπροσωπούν με τις πράξεις τους, βιώνει τις δικές τους καταστάσεις. Έτσι, έμμεσα και βιωματικά, αποκτά νέες γνώσεις, κατακτά την πολιτισμική μνήμη και εμπειρία, κατανοεί τον διαπολιτισμικό διάλογο και την έννοια της διαφορετικότητας, συνδέει το δικό του *εδώ και τώρα* με το *αλλού και άλλοτε* της σκηνής.

Ο ρόλος σχολείου και εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος εκφραστής αυτής της *ενεργού πολιτιστικής εκπαίδευσης*, διαμεσολαβητής και οργανωτής της επίσκεψης και συγκεντρώνει ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για την επιτυχία και την ανεξίτηλη μνημονική καταγραφή της. Το ενδιαφέρον του για την προετοιμασία των υποψήφιων θεατών-μαθητών και η διάθεση αξιοποίησης αυτής της *εξόδου* τους, ως σημαντικής πτυχής της σχολικής τους ζωής με επιρροή σε όλες τις εκφάνσεις της μνήμης και σε όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς τους, δρα καταλυτικά στην ανταπόκριση του μαθητικού κοινού. Η ενεργός συμμετοχή του σε όλες τις φάσεις αυτής της εξόδου –από το δύσκολο έργο της επιλογής, με τη χρήση καλλιτεχνικών και παιδαγωγικών κριτηρίων, μέχρι τις αυθόρμητες και ειλικρινείς αντιδράσεις του ως θεατή, την άγρυπνη και διακριτική ματιά του ως συνοδού, τη φροντίδα και επιμέλειά του για τις συνθήκες πρόσληψης του θεάματος– συμβάλλει καθοριστικά και δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε οι μαθητές του να βιώσουν το παραστασιακό γεγονός ως συνθήκη αλληλεπίδρασης, παιχνιδιού, μάθησης, επικοινωνίας και έκφρασης, ενεργοποίησης παλιών και δημιουργίας νέων αναμνήσεων, ανάπτυξης κριτηρίων για την αξιολόγηση της παράστασης. Σχετικές δράσεις πριν και μετά την παράσταση μπορούν να είναι: εκπόνηση πολιτιστικών προγραμμάτων με στόχο τη θεατρική παιδεία, φροντίδα για την επαφή του θεατή με τους δημιουργούς της παράστασης, διαθεματική σύνδεση με τη σχολική ύλη, το Πρόγραμμα Σπουδών, κ.ά. (Parakosta, Blouti & Andreou, 2019).

Η εξοικείωση επίσης του μαθητή-θεατή με βασικές έννοιες του θεάτρου (ρόλος, θεατρική σύμβαση, κ.ά.), με τους θεατρικούς κώδικες (υποκριτική, σκηνογραφία κ.ά.), καθώς και με τους γενικότερους κανόνες που συνοδεύουν τη θέαση διευκολύνει και ενισχύει την επικοινωνία του με το σκηνικό γεγονός (Legrand, 2004). Η έμμεση επαφή των μαθητών με τη θεματική του έργου μέσα από την αναφορά στο σήμερα, τη διαθεματική σύνδεση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα, τη χρήση διακειμενικών συνδέσεων, καθώς και η προσέγγιση ετερόκλητου συναφούς υλικού προετοιμάζουν θετικά την πρόσληψη του σκηνικού εγχειρήματος. Πριν από την παράσταση, είναι σκόπιμο οι μαθητές να μην γνωρίζουν με λεπτομέρειες το περιεχόμενο και όλες τις καλλιτεχνικές συνιστώσες του έργου (με φωτογραφίες, προγράμματα, βίντεο, κ.ά.), καθώς έτσι δημιουργούνται προσδοκίες, επηρεάζεται η πρόσληψη και η μνημονική λειτουργία από τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και –το κυριότερο– αποδυναμώνεται η έκπληξη και η περιέργεια του μαθητή- υποψήφιου θεατή. Ενισχυτικό ρόλο στη δημιουργία ισχυρών αναμνήσεων φαίνεται να έχουν οι δραστηριότητες μετά την παρακολούθηση της παράστασης. Η ανάγνωση για

παράδειγμα του θεατρικού κειμένου ή και η εμφύχωσή του από τους μαθητές ισχυροποιεί τα μνημονικά ίχνη και βελτιώνει την κατανόηση της ιστορίας. Ενδοσχολικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες (εικαστικά, μουσική) και εξωσχολικές δραστηριότητες (επίσκεψη στα παρασκήνια του θεάτρου, συνομιλία με συντελεστές), που σχετίζονται με το θεατρικό γεγονός, δυναμώνουν το μνημονικό αποτύπωμα και συντελούν σε μεταγνωστικές διαδικασίες, ενισχύοντας τη δυναμική της θεατρικής αγωγής (Παπακώστα, 2018).

Υιοθετώντας το πρότυπο του στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού, που με καλλιτεχνική και παιδαγωγική ευαισθησία ερμηνεύει και ως αναμορφωτής διανοούμενος (Giroux, 1994) στοχάζεται κριτικά για την ιστορική και κοινωνική διάσταση του έργου, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αξιοποιεί την παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης ως δυνάμει εργαλείο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, διαπολιτισμικής ανταλλαγής και αυτομετασχηματισμού (Kalantzis & Cope, 2013).

Κριτήρια επιλογής παράστασης θεάτρου για παιδιά

Δεν αρκεί, όμως, μόνο η μετάβαση του μαθητή και της μαθήτριάς στο θέατρο με το σχολείο ή την τάξη. Για να συντελεστούν τα παραπάνω ευεργετικά αποτελέσματα, θα πρέπει η παράσταση που θα παρακολουθήσει, ο χώρος στον οποίο θα μεταβεί, οι συνθήκες που θα λειτουργήσουν κατά τη διάρκεια του θεάματος και μετά από αυτό να είναι κατάλληλα διαμορφωμένα. Θα πρέπει, δηλαδή, να τεθούν συγκεκριμένα κριτήρια, που θα διασφαλίζουν την ποιότητα και θα εγγυώνται το θετικό τελικό αποτέλεσμα από τη μετάβαση του σχολείου στο θέατρο. Τα κριτήρια αυτά είναι αισθητικά-καλλιτεχνικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά.

Αισθητικά-καλλιτεχνικά κριτήρια

Με δεδομένα τα ψυχο-πνευματικά χαρακτηριστικά των ανηλίκων θεατών και την ύπαρξη συγκεκριμένων προσλαμβανουσών υποδοχών που συναρτώνται άμεσα προς αυτά (πλούσια φαντασία, έντονος συναισθηματικός κόσμος, διάθεση παιχνιδιού, μίξη του πραγματικού με το εξωπραγματικό, εντυπωσιασμός, κ.ά.), η παράσταση έργων για κοινό ανηλίκων πρέπει να χαρακτηρίζεται από στοιχεία που προκαλούν και ανταποκρίνονται σε αυτά τα δεδομένα. Τέτοια είναι ο εικαστικός διάκοσμος της σκηνής και τα κοστούμια των ηθοποιών, η θεαματικότητα της υποκριτικής και η φαντασμαγορία με τη χρήση του φωτισμού και των σύγχρονων τεχνικών οπτικο-ακουστικών εφέ, η μουσική επένδυση και η ηχητική πλαισίωση της παράστασης. Όλα αυτά αποτελούν τους δευτερογενείς κώδικες της παράστασης, που στη συγκεκριμένη περίπτωση μετατρέπονται σε πρωτογενείς, με ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχή ή μη παρουσίαση του σκηνικού θεάματος.

Ο εκπαιδευτικός που θα επιλέξει μια συγκεκριμένη παράσταση θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του όλα τα στοιχεία που συναπαρτίζουν τους καλλιτεχνικούς και αισθητικούς παράγοντες της παράστασης, προκαλούν το ενδιαφέρον των θεατών, ενεργοποιούν τον ψυχισμό και τη φαντασία τους, επενεργούν καταλυτικά στην πρόσληψη του θεάματος από το κοινό που το παρακολουθεί και εγγράφονται μνημονικά στη συνείδησή του. Κατά συνέπεια, ο εντοπισμός και η αξιολόγηση όλων των δεδομένων που συνιστούν την *όψη* της παράστασης και ανταποκρίνονται στα αισθητικά και καλλιτεχνικά κριτήρια, με τα οποία ο εκπαιδευτικός θα προβεί στην επιλογή της, είναι:

- Το θέμα (λαϊκή παράδοση, αρχαιοελληνική γραμματεία, παιδική λογοτεχνία, κ.λπ.), το είδος (θέατρο επινόησης/*devised theatre*, διακειμενική σύνθεση, διασκευή κ.ά.), η γλώσσα, το ύφος, ο τρόπος διάρθρωσης της πλοκής, καθώς και η παρουσία του στοιχείου της *περιπέτειας*, ενεργοποιούν τη μνημονική διεργασία. Το ιδεολογικό-αξιακό πλέγμα του έργου, η αναφορικότητα στο σήμερα και η εμπλοκή των στοιχείων της ατομικής, συλλογικής, πολιτιστικής μνήμης των δημιουργών με τα αντίστοιχα στοιχεία της ατομικής, συλλογικής, πολιτιστικής μνήμης των θεατών είναι παράγοντες που δρουν καταλυτικά στην πρόσληψη και στην εμπέδωση ισχυρών αναμνήσεων. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά επίσης του θεατρικού έργου, όπως η ανοιχτότητα και η θεατρικότητα, ενισχύουν και προσανατολίζουν διαφορετικά τη δυναμική της θεατρικής επικοινωνίας (Parakosta, Blouti & Andreou, 2019).
- Ο ζωντανός σκηνικός διάλογος, κατανοητός από τους θεατές, που μπορούν να απομνημονεύσουν και να επαναλάβουν ατάκες και ολόκληρες φράσεις, λόγω της έντονης βίωσης των πράξεων που συνόδευαν τα λόγια των προσώπων του έργου.
- Οι έντονες συγκρούσεις, με στοιχεία πλοκής και περιπέτειας, που κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον και μαγνητίζουν την προσοχή των θεατών, καθιστώντας τους. Έτσι, τους καθιστούν συμμετόχους στη σκηνική δράση.
- Η εναλλαγή κωμικών με δραματικές καταστάσεις, που ανακουφίζουν και ισορροπούν ανάμεσα στο λυρικό/συναισθηματικό, το περιπετειώδες/δραματικό και το κωμικό/ανακουφιστικό, δίνοντας διέξοδο στα έντονα συναισθήματα και τις φορτισμένες συγκινησιακά στιγμές.
- Επιλογές της σκηνοθεσίας, με χρήση τεχνικών (αποστασιοποίηση, σωματικότητα, συμμετοχικότητα, δραματοποιημένη αφήγηση, θέατρο σκιών, κ.ά.) και στοιχείων του παιδικού παιχνιδιού (εμφύχωση, αντίθεση, επανάληψη, αντιστροφή), μπορούν να συμβάλουν στην παγίωση αναμνήσεων. Εύγλωττα και ξεκάθαρα μηνύματα της σκηνης, προσανατολισμένα στη σκηνοθετική άποψη, έχουν μεγάλες πιθανότητες να *αιχμαλωτίσουν* την αντίληψη του ανήλικου θεατή και να κινητοποιήσουν τη μνημονική καταγραφή. Η υπέρβαση του ορίζοντα προδοκιών του, με τη χρήση ανατρεπτικών λύσεων και τη δημιουργία απρόβλεπτων οπτικοακουστικών μηνυμάτων, μπορεί να δημιουργήσει ανεξίτηλα μνημονικά ίχνη (Parakosta, Blouti & Andreou, 2019).
- Η πλούσια σκηνική εικονοποιία, ο διάκοσμος, τα κοστούμια και οι κατασκευές που πλαισιώνουν τη σκηνική δράση των ηθοποιών.
- Η ιδιαίτερη φροντίδα στην υποκριτική των ηθοποιών, την εκφορά του λόγου, την κίνηση, την πλαστικότητα και εκφραστικότητα του προσώπου, αφού μέσα από όλα αυτά είναι που κοινοποιείται ο ρόλος, η θέση και η σχέση του κάθε δρώντος προσώπου με τους υπόλοιπους πάνω στη σκηνή.
- Αντιπροσωπευτικοί ήρωες, σε εντυπωσιακές δράσεις και καταστάσεις, με τις οποίες μπορούν να ταυτιστούν οι ανήλικοι θεατές, να *μαγνητιστούν* και να βιώσουν τους σκηνικούς ρόλους.
- Ο εντυπωσιακός φωτισμός και τα ποικίλα φωτιστικά εφέ, που αναπτύσσουν τη θεαματικότητα και την παραστατικότητα της σκηνικής δράσης.
- Η μουσική (ζωντανή, μαγνητοφωνημένη, πρωτότυπη, σε μορφή αποσπασμάτων), που φορτίζει ή αποφορτίζει κατάλληλα τις δραματικές καταστάσεις και επαυξάνει η ελαττώνει τη βιωματική συμμετοχή των ανηλίκων θεατών στο σκηνικό θέαμα.

Με βάση τα προηγούμενα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το αισθητικό και καλλιτεχνικό περιεχόμενο της παράστασης και να προβεί στην επιλογή της ή όχι, πάντα σε συνδυασμό με τα ακόλουθα παιδαγωγικά κριτήρια.

Παιδαγωγικά κριτήρια

Η μετάβαση της τάξης ή/και όλου του σχολείου στο θέατρο για παρακολούθηση παράστασης πρέπει σε μεγάλο βαθμό να διέπεται από καθαρά παιδαγωγικές αρχές και κριτήρια, συμβατά με τις γενικότερες αποδεκτές και προτεινόμενες εκπαιδευτικές αρχές και αξίες. Μόνο σε τέτοια περίπτωση συντελείται η αποστολή του θεάτρου και πραγματοποιείται η *δια θεάτρου παιδείσις*. Ανάμεσα στα κριτήρια αυτής της κατηγορίας, σημαντική θέση έχουν τα παρακάτω:

- Οι παραστάσεις που επιλέγονται για παρακολούθηση από τους μαθητές-τριες θα πρέπει να συμβαδίζουν με τους σκοπούς της παιδαγωγικής, όπως η ψυχική καλλιέργεια, η βίωση των αξιών της ζωής, η γνώση και η ορθή αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων.
- Τα μηνύματά τους να είναι εύληπτα και κατανοητά, αντίστοιχα με τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα του ανήλικου κοινού, συμβατά με τις παιδαγωγικές αρχές και αξίες, που αναπτύσσουν τη φαντασία και τον συναισθηματικό του κόσμο.
- Να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και την αντιληπτική ικανότητα της ηλικίας των μαθητών στους οποίους απευθύνονται, με άρτιο λόγο, περιεχόμενο και ποιοτική αισθητική προσέγγιση.
- Να προηγείται προετοιμασία ανάλογη με την ηλικία των μαθητών, η οποία να περιλαμβάνει πληροφορίες για το έργο, το δημιουργό του, τη χρονική στιγμή της δημιουργίας και, γενικά, στοιχεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές να προσλάβουν τη μέγιστη ωφέλεια από την παρακολούθηση του θεάματος.
- Οι μαθητές θα πρέπει πριν από την παρακολούθηση να έχουν ενημερωθεί για τους κανόνες συμπεριφοράς που ισχύουν κατά τη μετάβαση στον χώρο του θεάματος και κυρίως μέσα στις αίθουσες, όπου πρέπει να απαγορεύεται η κατανάλωση τροφίμων.
- Οι συνοδοί εκπαιδευτικοί να βρίσκονται στην αίθουσα όπου παρουσιάζεται το θέαμα καθ' όλη τη διάρκειά του και να φροντίζουν για την τήρηση της τάξης και την απρόσκοπτη παρακολούθηση του σκηνικού θεάματος.
- Σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την παρακολούθηση του θεάματος και σε κατάλληλη χρονική στιγμή, που θα επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό, να ακολουθεί συζήτηση για τα θέματα της παράστασης και να ζητείται η γνώμη των μαθητών για τους θεατρικούς ρόλους, την απόδοσή τους από τους ηθοποιούς, τις παρατηρήσεις τους για την εικαστική διάσταση, την ηχητική κάλυψη κ.ά.. Με τη συζήτηση αυτή επιδιώκεται η γενικότερη καλλιέργεια των μαθητών σχετικά με τα θεάματα αλλά και η ανάπτυξη της κριτικής τους ματιάς.

Κοινωνιολογικά κριτήρια

Μια άλλη κατηγορία κριτηρίων αφορά τις κοινωνιολογικές παραμέτρους, οι οποίες, από την πλευρά τους, επενεργούν επίσης σημαντικά στη δημιουργία της εύστοχης επιλογής παράστασης από τον εκπαιδευτικό.

Τέτοια κριτήρια είναι τα ακόλουθα:

- **Ο θεατρικός χώρος:** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει την περιοχή που βρίσκεται η θεατρική αίθουσα μέσα στον πολεοδομικό ιστό και πώς εξασφαλίζεται η άνετη μετάβαση και επιστροφή των μαθητών, δεδομένου ότι πάντα αυτό αποτελεί ένα μέρος της διαδικασίας που απαιτεί ιδιαίτερη φροντίδα.
- **Η θεατρική σκηνή:** Το είδος της σκηνής (ιταλική, ελισαβετιανή, κυκλική, κ.ά.) και οι δυνατότητες που προσφέρει στους ηθοποιούς για ένα πλούσιο θέαμα και η ιδιαίτερη επικοινωνία που δημιουργείται μεταξύ σκηνής και πλατείας/ηθοποιών και θεατών.
- **Οι γενικότερες παροχές του θεάτρου:** Αν και κατά πόσο υπάρχει μια άνετη πλατεία, με σωστή διαρρύθμιση των καθισμάτων και του ελεύθερου χώρου, που διασφαλίζει την καλή ορατότητα και ακουστική σε όλους τους μαθητές-θεατές της παράστασης. Αν υπάρχει φουαγιέ, κοινόχρηστοι χώροι, παροχές, συστήματα πυρασφάλειας, έξοδοι κινδύνου και αν τηρούνται οι απαραίτητες προδιαγραφές της υλικοτεχνικής υποδομής, που διασφαλίζει τη λειτουργία του συγκεκριμένου χώρου ως θεατρικής αίθουσας.
- **Η σύσταση του θιάσου:** Αν και κατά πόσο οι ηθοποιοί, ο σκηνοθέτης, ο σκηνογράφος/ενδυματολόγος και οι άλλοι συντελεστές της παράστασης είναι οι ίδιοι με αυτούς που παρουσιάζονται στο πρόγραμμα ή το διαφημιστικό έντυπο του θιάσου. Ποια είναι η θεατρική τους κατάρτιση, η εμπειρία και η αναγνωρισιμότητα στον επαγγελματικό τους χώρο.
- **Η σύσταση του κοινού κατά την παρακολούθηση της παράστασης:** Αν και το θέαμα απευθύνεται σε παιδιά και νέους, επειδή το ηλικιακό εύρος είναι αρκετά μεγάλο (από το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μέχρι και το Γυμνάσιο), θα πρέπει να δοθεί μέριμνα, ώστε στην εκάστοτε παράσταση να υπάρχει ένα, όσο το δυνατό, ηλικιακά πιο ομοιογενές κοινό, αφού αυτό διασφαλίζει τις κοινές ή παρόμοιες προσληπτικές δυνατότητες και εγγυάται το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην επαφή του κοινού με το θέαμα και το οποίο διαφορετικά αμφισβητείται.
- **Οι μηχανισμοί διαφήμισης και προώθησης του θεάματος:** Το θεατρικό μάρκετινγκ αποτελεί νέα πραγματικότητα στο θέατρο, που σε μεγάλο βαθμό επιβάλλεται και εκτοπίζει τα καθαρά αισθητικο-καλλιτεχνικά κριτήρια, με στόχο τη χειραγώγηση της κοινής γνώμης. Η διαμόρφωση της άποψης των εκπαιδευτικών και η επιλογή του συγκεκριμένου κάθε φορά και όχι κάποιου άλλου θεάματος είναι, συχνά, προϊόν τέτοιων παραγόντων. Επομένως, στα κριτήρια θα πρέπει να ληφθούν και αυτοί οι μηχανισμοί υπόψιν.
- **Η προγενέστερη θεατρική παιδεία και εμπειρία των εκπαιδευτικών:** Ένας ακόμα παράγοντας, που προσδιορίζει την επιλογή της συγκεκριμένης παράστασης από τον εκπαιδευτικό, είναι η προγενέστερη δική του θεατρική παιδεία και επαφή με το θέατρο ως καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία, οι γνώσεις και η εξειδίκευση που έχει με κατηγορίες και είδη δράματος και θεάτρου. Αυτά επενεργούν καταλυτικά στην τελική επιλογή του και τη μετάβαση του σχολείου στη θεατρική αίθουσα για παρακολούθηση της εκάστοτε παράστασης.

6.2. Η παιδευτική διάσταση του θεάτρου από το αρχαίο ελληνικό δράμα στη σύγχρονη θεατρική δημιουργία

Η διαδραστικότητα του θεάτρου ως επικοινωνιακού συστήματος και η δυναμική που αναπτύσσεται αμφίδρομα μεταξύ ηθοποιών στη σκηνή και των θεατών στην πλατεία, αλλά κι η εποπτικότητα και παραστατικότητα του σκηνικά προβαλλομένου θεάματος, συντελούν ώστε η παράσταση να αποκτά εξαιρετικά μορφωτικό ρόλο, αφού το ζωντανό σκηνικό θέαμα λειτουργεί ως πρότυπο με παραδειγματική ή/και συμβολική αξία.

Η βιωματική εμπειρία που αποκτά ο θεατής που μετέχει άμεσα και προσωπικά στη δράση, η 'συμ-πάθεια' και 'ομοιο-πάθεια' που χαρακτηρίζει την αμφίδρομη σχέση, η αμεσότητα του θεάματος, διαθέτουν όλα τα γνωρίσματα και τις αξίες που σηματοδοτούν μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκείνων που ασκούν και εκείνων που δέχονται την αγωγή (Bolton, 1984). Με τη σημασία αυτή, το θέατρο ως παράσταση, αποκτά περιεχόμενο συνώνυμο σχεδόν της παιδείας και μετατρέπεται σε σύστημα παροχής γνώσεων, εμπειριών, καλλιέργειας και εκπαίδευσης του κοινού που μπορεί ακόμα και να υποκαταστήσει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως άλλωστε έμμεσα έχει γίνει σε προγενέστερες ιστορικές περιόδους. Αποσκοπεί στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και την παροχή πληροφοριών, στην καλλιέργεια κριτικής στάσης σχετικά με τον θεατρικό ρόλο που διαχρονικά διαδραμάτισε το θέατρο στις ανθρώπινες κοινωνίες, από την προϊστορική περίοδο του πολιτισμού, μέχρι τη σημερινή εποχή. Γιατί είναι φανερό, ότι ήδη από τα πρωτόγονα δρώμενα και τις μαγικο-θρησκευτικές τελετές –μέσω των οποίων οι προ- και πρωτο-θεατρικές μορφές έκφρασης έβρισκαν τρόπο μορφοποίησης– η κοινότητα συνειδητοποιούσε τη θέση της στον κόσμο, αναγνώριζε τις ιεραρχήσεις και συγκροτούσε τη φυσιογνωμία της (Κακούρη Κ, 1987, 1998).

Πολύ πιο ξεκάθαρα παιδαγωγικός ήταν ο ρόλος του θεάτρου στην αρχαία Ελλάδα, όταν δια της παράστασης τα μηνύματα και οι αξίες του αρχαιοελληνικού πολιτισμού διαδίδονταν ευρύτατα στους θεατές και γινόταν κτήμα όλων, όσων παρακολουθούσαν τις παραστάσεις. Εξίσου παιδευτικός ήταν ο ρόλος του θεάτρου για όσους, ως μέλη του χορού, μετείχαν βιωματικά σε παραστάσεις και κατακτούσαν παραστατικά την εμπειρία της εκπαίδευσης, η οποία δινόταν μέσω της αναπαράστασης πράξεως *σπουδαίας και τελείας*.

Αξιοσημείωτος ήταν επίσης ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης στα ιησουϊτικά κολέγια και τη σπουδαιότητα που αποδόθηκε τότε στην ενταγμένη μέσα στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων παράστασης, όπως έγινε αργότερα και στην περίοδο του νεοελληνικού διαφωτισμού, όταν το θέατρο εντάχθηκε στην εξυπηρέτηση εθνικών κυρίως σκοπιμοτήτων (Παπαδόπουλος, 2014b). Τέλος καθοριστικός είναι ο παιδευτικός ρόλος του θεάτρου στη σύγχρονη κοινωνία του θεάματος, αρκετά όμως διαφοροποιημένος (βλ. τη σχέση θεάτρου και πολιτικής και την προπαγανδιστική λειτουργία του θεάτρου σε ειδικές συνθήκες).

Ειδική μνεία σε μια ξεχωριστή κατηγορία θεάτρου, το 'λαϊκό θέατρο' που κάθε άλλο παρά υποβαθμισμένο και υποδεέστερο μπορεί να θεωρηθεί από το θεωρούμενο ως 'έντεχνο'. Αντίθετα διατηρεί και εκφράζει μορφωτικές ιδιότητες και γίνεται μέσο συνειδητοποίησης του πολυάριθμου κοινού (Γραμματάς, 2004).

Μέσα από τα εμβληματικά έργα και τις αρχετυπικές μορφές του αρχαίου δράματος, των σαιξπηρικών έργων και του κλασικού παγκόσμιου ρεπερτορίου, ο

αναγνώστης/θεατής διαπιστώνει την ύπαρξη ανθρώπινων χαρακτήρων, δυνατών συμπεριφορών, διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνικών καταστάσεων, υπαρξιακών προβλημάτων, με κοινή αναφορά και παγκόσμιο εύρος, που μπορούν να απασχολούν και να ενδιαφέρουν τον άνθρωπο άλλοτε και τώρα. Γνωρίζει την ιστορία των ιδεών και την εξέλιξη του πολιτισμού, ξεπερνά το εξατομικευμένο παράδειγμα του *οικείου* και ανοίγεται στο καθολικό του *αλλότριο*, αποκτά συνείδηση και μνήμη ως σκεπτόμενη οντότητα και κοινωνική μονάδα (Παπαδόπουλος Γ. 2012) Παρουσιάζονται ηθικά κοινωνικά, υπαρξιακά και μεταφυσικά διλήμματα και προβάλλονται δυνατοί τρόποι αντιμετώπισης και επίλυσης τους, που αποτελούν τη βάση μιας αντίστοιχης εκπαίδευσης του κοινού, για ενδεχόμενη μελλοντική αντιμετώπιση παρόμοιων δεδομένων στη προσωπική του ζωή.

Η αξία και το περιεχόμενο όλων των προηγούμενων μεγιστοποιείται, όταν από το κείμενο μεταβούμε στη παράσταση, όπου ως θεατής πια και όχι ως αναγνώστης το υποκείμενο θα έρθει σε άμεση και βιωματική σχέση με τους ήρωες του έργου και τη δράση τους. Θα αντιληφθεί τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους και τις προθέσεις των ενεργειών τους, όχι μόνο σύμφωνα με τα όσα γράφει ο συγγραφέας στο έργο, αλλά όσα ο ηθοποιός και κυρίως ο σκηνοθέτης προτείνουν για το συγκεκριμένο ρόλο. Κατ' αυτό τον τρόπο, είτε με τη σοβαρή, είτε με τη φαιδρή της διάσταση, η θεατρική παράσταση διδάσκει, μορφώνει, διαπαιδαγωγεί, αλλά επίσης υποβάλλει, προβάλλει και (κάποτε) επιβάλλει ιδέες και απόψεις, μετατρέπόμενη από ψυχαγωγικό θέαμα σε μέσο επικαθορισμού της συνείδησης των θεατών.

Αυτό γίνεται γιατί μια από τις βασικές παραμέτρους της έννοιας *θέατρο*, είναι αυτή της παιδαγωγίας και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των ατόμων που παρακολουθούν μια παράσταση. Η *δια θεάτρου παιδείσεις*, που αποτελεί ζητούμενο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, ενυπάρχει *φύσει* στο θέατρο από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του στην αρχαία Ελλάδα, μέχρι σήμερα. Αυτή η δεικτική, παραδειγματική και αρχετυπική δυναμική, που ξεκινά από την απλή διοχέτευση ιδανικών και αξιακών προτύπων και φτάνει κάποτε μέσα από μια κατηχητική διάθεση στη μορφή του *θεάτρου ιδεών* και του *στρατευμένου θεάτρου*, συναντάται συχνά στην Ιστορία του Παγκόσμιου Θεάτρου και συνιστά ιδιαίτερη κατηγορία, η οποία, από τη φύση της, συγκροτεί συγκεκριμένο σύνολο έργων με κοινά χαρακτηριστικά, στόχους και ζητούμενα (Γραμματάς, 2017).

6.3. Το θέατρο ως συνάντηση των τεχνών

Το θέατρο αποτελεί πολυδιάστατο καλλιτεχνικό δημιούργημα στο οποίο συνυπάρχει η *παμμουσία των τεχνών*, συνιστώντας κορυφαίο πολιτιστικό προϊόν του ανθρώπου. Καταρχήν το ίδιο το δραματικό κείμενο, ως μορφή γραπτού εντέχνου λόγου, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της λογοτεχνικότητας αλλά και της θεατρικότητας, που του προσφέρουν αυταξία ως αισθητικό δημιούργημα. Στη συνέχεια ο κόσμος των ιδεών και αξιών όπως εγγράφεται αισθητικά στο λογοτεχνικό (δραματικό) κείμενο συνδυάζεται με τις εικαστικές και πλαστικές τέχνες, τη διακοσμητική, την αρχιτεκτονική στη δισδιάστατη (σκηνογραφία) και τρισδιάστατη (ντεκόρ) απεικόνιση του σκηνικού χώρου και χρόνου, συμβάλλοντας στην αμεσότητα της επικοινωνίας του θεατή με το προβαλλόμενο θέαμα. Ταυτόχρονα η μουσική, είτε ως πρωτότυπη

ζωντανή δημιουργία, είτε ως ηχογραφημένα αποσπάσματα, ως ειδική σύνθεση για την παράσταση ή έτοιμη καταξιωμένη και αναγνωρίσιμη επένδυση, έρχεται να τέρψει τους θεατές και να συμβάλει στην ανάπτυξη της θεατρικής ψευδαίσθησης, με αντίστοιχη φόρτιση ή αποδυνάμωση των δραματικών καταστάσεων της σκηνής. Τον ίδιο ρόλο επιτελεί και το τραγούδι, που συχνά συνοδεύει τη μουσική, αλλά και ο χορός και η καλλιτεχνική κίνηση, που ανεξαρτητοποιημένη μπορεί να φτάσει και σε αυτόνομο σκηνικό προϊόν (μπαλέτο, χοροθέατρο).

Στα παραπάνω, πρέπει να συνυπολογιστούν σύγχρονα δεδομένα των τεχνών, όπως η videoart και οι φωτογραφικές ή κινηματογραφικές τεχνικές, η ψηφιοποιημένη απόδοση του χώρου και του χρόνου, η μόδα και η διακοσμητική, ο φωτισμός, η ψιμυθίωση και τα ποικίλα οπτικο-ακουστικά εφέ, που δημιουργούν έντονη θεατρικότητα στην παράσταση και δυναμώνουν ή αποδυναμώνουν (ανάλογα με την ποιότητά τους), το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα που προσλαμβάνει ο θεατής.

Με την επενέργεια και συνύπαρξη όλων των Μουσών, το θέατρο αναδεικνύεται σε συνισταμένη των τεχνών που εκφράζει πολυδιάστατα τον πολιτισμό μιας κοινωνίας και μιας εποχής. Αυτή η μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε ζωντανό θέαμα και η σκηνική του απόδοση με τη συνεργασία όλων των συντελεστών, καθιστά το θέατρο σε κατεξοχήν παραστατική τέχνη και καταξιώνει την ύπαρξή του ως βιωματικής πραγματικότητας (Γραμματάς, 2017).

6.4. Μορφές και εκφάνσεις θεάτρου

6.4.1. Κουκλοθέατρο και μαριονέτες

Το κουκλοθέατρο αποτελεί μια από τις δημοφιλέστερες μορφές θεάτρου για τα μικρά παιδιά. Ως θέαμα διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της θεατρικής πράξης (κείμενο, πρόσωπα, μουσική, σκηνικά), με τη διαφορά πως ήρωες είναι άψυχα αντικείμενα, οι κούκλες, στις οποίες δίνουμε μορφή και χαρακτηριστικά των ρόλων-χαρακτήρων (Αλκησις, 2003). Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν τη δυναμική του είδους στην εκπαίδευση (Μαγουλιώτης, 2009· Λενακάκης & Παρούση, 2019· Παρούση-Λενακάκης, 2021) και, γενικότερα, το έντονο αποτύπωμά του στη λογοτεχνία, την κοινωνική ανθρωπολογία, τον κινηματογράφο, την παιδαγωγική, τα εικαστικά (Βελιώτη-Γεωργοπούλου, 2013).

Για τα παιδιά, ήδη από τη βρεφική ηλικία, οι κούκλες αποτελούν μέσο παιχνιδιού και συχνά την αφορμή για τα πρώτα εγχειρήματά τους ως μικρών δραματοργών. Οικεία σε όλους είναι η εικόνα του μικρού παιδιού που πολεμά με τα μικρά στρατιωτάκια του, μιμούμενο ήχους και φωνές. Μέσα από τα παιχνίδια με κούκλες και προσωποποιημένα αντικείμενα το παιδί:

- επαναλαμβάνει συμπεριφορές που παρατηρεί στο περιβάλλον του (π.χ. αναπαριστά το μαγείρεμα στην κουζίνα),
- κατασκευάζει κόσμους όπου βιώνει την «παντοδυναμία της επιθυμίας» (Allmacht der Gedanken) (π.χ. ταξίδι με το διαστημόπλοιο σε άγνωστους κόσμους),
- επιχειρεί να ελέγξει τα συναισθήματά του, όπως, για παράδειγμα τον φόβο (π.χ. οργανώνει τη σύγκρουση των δεινοσαύρων, επιδιώκοντας να επικρατήσει αυτός με τον οποίο ταυτίζεται).

Οι κούκλες είναι οικείες για τα παιδιά, καθώς από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τις χρησιμοποιούν σε έτοιμα παιχνίδια (παιδικές κούκλες, στρατιωτάκια, αυτοκινητάκια, κλπ.), σε παιχνίδια ρόλων και μεταμορφώσεων. Το κουκλοθέατρο επιτρέπει να εντάσσουν την αυθόρμητη αυτή δραστηριότητα σε θεατρικό πλαίσιο, ώστε να καλλιεργούν τις εκφραστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να



αναπτύσσουν τη φαντασία τους. Σε αυτό συντελεί το γεγονός πως οι μαθητές κρύβονται πίσω από το προσωπείο της κούκλας και, έτσι, ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι, νιώθουν συναισθηματική ασφάλεια στην αβίαστη έκθεση του ψυχικού τους κόσμου. Μπορεί να αξιοποιείται για μαθητές Νηπιαγωγείου και Δημοτικού ως *θέαμα* (παρακολούθηση παραστάσεων από τον εκπαιδευτικό ή επαγγελματίες κουκλοπαίχτες) και ως *δραστηριότητα* (κατασκευή κούκλας, αυτοσχεδιασμοί, παράσταση από μαθητές).

Αρχικά, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δώσει ευκαιρίες παρακολούθησης και αισθητικής απόλαυσης παράστασης κουκλοθέατρου στους μαθητές και στη συνέχεια να τους προτρέψει να δημιουργήσουν αυτοσχέδιους διαλόγους με έτοιμες κούκλες. Στη φάση αυτή, μπορούν να χρησιμοποιήσουν απλές κούκλες ή κούκλες κουκλοθέατρου, τις οποίες τοποθετούν και κινούν πάνω στο τραπεζάκι τους. Είναι μια πρώτη προσέγγιση στις τεχνικές του θεάματος, με έμφαση στους λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς και την επικοινωνία. Σε άλλη δραστηριότητα μπορούν να ζωγραφίσουν με κατάλληλες μογιές διάφορες μορφές στην παλάμη ή στα δάχτυλά τους και να επινοήσουν ιστορίες με τα πρόσωπα που απεικονίζουν.

Ιδιαίτερα ευχάριστο και εποικοδομητικό για τους μαθητές είναι το στάδιο της εικαστικής δημιουργίας που απαιτείται για την κατασκευή της κούκλας. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, μεταμορφώνουν απλά αντικείμενα (κουτιά, κουτάλες, μπουκάλια, κ.λπ.) σε αυτοσχέδιες κούκλες και μαριονέτες, προσθέτοντας υφάσματα, χρώματα κι άλλα υλικά¹, δημιουργώντας έτσι ένα μικρό θίασο. Στη συνέχεια, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα δημιουργήματά τους ή έτοιμες κούκλες στη σκηνή του κουκλοθέατρου για να αναπαραστήσουν, αυθόρμητα, σκηνές από την εμπειρία τους ή να επινοήσουν φανταστικές ιστορίες. Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι να κατανοήσουν πως έχουν τη δυνατότητα με τη φαντασία τους να πλάθουν τις μορφές που επιθυμούν, να εμψυχώσουν τα άψυχα αυτά αντικείμενα, δίνοντάς τους φωνή, κίνηση και ρόλο και να τις χρησιμοποιούν ως προέκταση του εαυτού τους, για να εξωτερικεύουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Ο εκπαιδευτικός τους μεί στον ιδιαίτερο τρόπο κίνησης και έκφρασης διαφόρων ειδών κούκλας (γαντόκούκλες, επίπεδες, μαριονέτες, μαρότες, μάπετ, δαχτυλόκούκλες, κ.λπ.) και στις τεχνικές του θεάματος (κίνηση και επικοινωνία στη σκηνή του κουκλοθέατρου).

Μετά την ολοκλήρωση της αυτοσχέδιας σκηνικής δράσης, το κουκλοθέατρο μπορεί να αξιοποιείται, σε μεγαλύτερα παιδιά, για δραματοποίηση μύθων, παραμυθιών και αφηγηματικών κειμένων, καθώς και στη δημιουργία σχολικής παράστασης. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί την ίδια διαδικασία που ακολουθείται και στο ρεαλιστικό θέατρο, με τη διαφορά πως στο συγκεκριμένο θέαμα οι μαθητές

¹ ΕΡΤ-2, Παιδικό Πρόγραμμα (1987), *Κουκλοθέατρο* (εκπαιδευτικό υλικό για προετοιμασία παραστάσεων Κουκλοθέατρου - Εκπομπή «Τα Παραμύθια του Ευγένιου Χρυσοβελόνη»), επίσης, *Τα Κολλητήρια* (εκπαιδευτικό υλικό για προετοιμασία παραστάσεων Θεάτρου Σκιών - Εκπομπή «Κολλητήρια»), (Υπεύθυνος Παιδικού Προγράμματος Μ. Θεοδωρίδης).

επιλέγουν, προσαρμόζουν ή κατασκευάζουν τις κούκλες που ταιριάζουν στους χαρακτήρες-ρόλους, εξασκούνται στην κίνησή τους και διαμορφώνουν κατάλληλα τον τρόπο ομιλίας τους. Για την εξοικείωσή τους είναι χρήσιμο να αναπαριστούν με το σώμα τους τις κούκλες και ιδιαίτερα τις μαριονέτες. Ακολουθούν οι προετοιμασίες για τον φωτισμό και τη μουσική επένδυση του έργου και η παρουσίασή του στο πλαίσιο της τάξης ή με την παρουσία κοινού (μαθητές από άλλες τάξεις ή γονείς). Για την προετοιμασία της παράστασης ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει συνεργασία άλλων ειδικοτήτων (εικαστικού, μουσικού, κ.λπ.), δίνοντας πολύτεχνο χαρακτήρα στις δραστηριότητες.

6.4.2. Θέατρο σκιών

Η σκιά αποτελούσε πάντα ένα μυστήριο για τον άνθρωπο και του ασκούσε μια παράξενη γοητεία. Ήδη τα παιδιά από πολύ νωρίς ενδιαφέρονται για τη σκιά τους και προσπαθούν να παίξουν και να πειραματιστούν μαζί της. Το θέατρο σκιών-Καραγκιόζης, αλλά και κάθε μορφή θεάτρου, που αξιοποιεί τις ανθρώπινες σκιές, τούς δίνει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν τις συναισθηματικές και γνωστικές τους διεργασίες, να ευαισθητοποιήσουν τη φαντασία, να απελευθερώσουν τον πνευματικό τους κόσμο. Τα παιδιά μεταπηδούν από τον πραγματικό στον πλασματικό κόσμο, με μεσολαβητή το πανί που φωτίζεται και βιώνουν το θαύμα της ξεχωριστής αυτής τέχνης και τεχνικής (Αναγνωστόπουλος, 2003).

Θέατρο σκιών-Καραγκιόζης

Το *Θέατρο Σκιών* και ειδικότερα ο *Καραγκιόζης*, παρά την κρίση που υφίσταται τις τελευταίες δεκαετίες ως θέαμα, παραμένει σε μεγάλο βαθμό πιστό στον παραδοσιακό του χαρακτήρα και συνεχίζει να εξασφαλίζει την αγάπη των μικρών του φίλων (Βουλτσίδης, 2014). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (ονειρικός κόσμος παραμυθιού, απροσδόκητοι αυτοσχεδιασμοί, προσωπική ερμηνεία, συνδυασμός εικόνας, λόγου, κίνησης, μουσικής, διάχυτο χιούμορ) και οι ποικίλες δυνατότητες δραστηριοτήτων του είδους (κατασκευές, αισθητική καλλιέργεια, παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου, δραματοποίηση, ιστορικοκοινωνικές διαστάσεις) το καθιστούν σημαντική παιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία στο σχολείο (Γιάνναρης, 1995· Γαλάνη & Μπεκιάρης, 2009), καθώς μπορεί να ενισχύσει την αυτενέργεια, την κινητοποίηση των μαθητών και την καλλιέργεια των ταλέντων τους (συγγραφικό, εικαστικό, μουσικό, κατασκευαστικό, υποκριτικό) (Ανδρεάδης, 2000).

Η προφορικότητα και η αυθεντικότητά του επίσης το καθιστούν αγαπητό ακόμα και σήμερα, παρά τις σύγχρονες εξελίξεις και την ισχυρή επίδραση της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή, διασκέδαση και επικοινωνία. Η δυνατότητα εναλλαγής των διαλόγων και της προσαρμογής των ιστοριών και της πλοκής στις ιδιαίτερες προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε κοινού, αφενός, αλλά και οι αξίες και οι ιδέες που μπορεί να καλλιεργήσει η τέχνη του Καραγκιόζη μέσω της τέχνης της εμπύχωσης, αφετέρου, καθιστούν φανερές τις ψυχοπαιδαγωγικές δυνατότητες του συγκεκριμένου θεάματος (Πατσάλης, 2010).

Αν και οι περισσότεροι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με το συγκεκριμένο θέαμα εκτός του σχολικού χώρου, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να τους δώσει τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μια επιλεγμένη ζωντανή ή μαγνητοσκοπημένη

παράσταση από επαγγελματία καραγκιοζοπαίχτη. Η επαφή αυτή με το θέαμα, πέρα από την αισθητική απόλαυση και εμπειρία, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω ενασχόλησή τους με το Θέατρο Σκιών.

Για τους μικρότερους μαθητές (Νηπιαγωγείου-πρώτες τάξεις Δημοτικού) είναι χρήσιμο να γίνεται αφηγηματικά μια σύντομη αναδρομή της ιστορίας του Θεάτρου Σκιών από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια να παρουσιάζονται οι φιγούρες-χαρακτήρες και να αναλύονται τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος που διαδραματίζουν σε κάθε παράσταση. Η παρουσίαση μπορεί να ξεκινά με τη μορφή παιχνιδιού. Μια δυνατότητα είναι ο εκπαιδευτικός να κρατάει τη φιγούρα του Καραγκιόζη, πλησιάζοντας έναν-έναν τους μαθητές και να τους συστήνεται ως Καραγκιόζης, χρησιμοποιώντας αστεία και πειράγματα που ταιριάζουν με το ύφος του ήρωα (π.χ. παραφράζοντας το όνομά τους: *Κώστα-κομπόστα*, κ.λπ.). Στη συνέχεια, δείχνει τις υπόλοιπες φιγούρες και προτρέπει τους μαθητές να μιμηθούν τον ιδιαίτερο τρόπο ομιλίας και τις κινήσεις τους, χρησιμοποιώντας τη φωνή και το σώμα τους αντίστοιχα. Ως παραδείγματα, μπορεί να χρησιμοποιεί ηχητικά ή μαγνητοσκοπημένα αποσπάσματα από παραστάσεις ή να παίζει ο ίδιος μικρές σκηνές. Τέλος, προτρέπει τους μαθητές να ζωγραφίζουν ελεύθερα φιγούρες και σκηνές που τους έκαναν εντύπωση και να κατασκευάσουν χαρτονένιες φιγούρες με έτοιμα σχέδια.

Ακολουθεί η φάση του ελεύθερου αυτοσχεδιασμού, με τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις φιγούρες στον τοίχο ή στον αέρα, παράγοντας αυθόρμητο λόγο και αναπαριστώντας σκηνές που συνδυάζουν την εμπειρία τους με θέματα από το Θέατρο Σκιών. Η φάση αυτή είναι πολύ δημιουργική και λειτουργεί απελευθερωτικά για τους μαθητές, που εξοικειώνονται με τον τρόπο χειρισμού των φιγούρων, συνδέονται συναισθηματικά με αυτές και κατανοούν τη λειτουργία τους, ως μέσο με το οποίο μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Σταδιακά, ο εκπαιδευτικός μεταφέρει τη δράση των μαθητών στον μπερντέ και τους μυεί στις τεχνικές του θεάματος (κίνηση φιγούρων, είσοδοι-έξοδοι, συνδυασμός φωνής και κίνησης, κ.λπ.), προτρέποντάς τους να παίξουν αυτοσχεδιαστικά γνώριμες σκηνές από παραστάσεις ή δίνοντας κάποια θέματα (π.χ. ο Καραγκιόζης: μάγειρας στην Αργώ του Ιάσονα / κι ο Ορφέας / ταυρομάχος, κ.ά.) (Βουλτσιδής, 2021).

Στους μεγαλύτερους μαθητές μπορεί να χρησιμοποιείται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για αξιοποίηση του Θεάτρου Σκιών. Τα πρώτα στάδια είναι κοινά με αυτά που αφορούν τους μικρότερους μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές:

- Ερευνούν με τη βοήθεια πηγών (βιβλία, διαδίκτυο, κ.λπ.) την ιστορία του Θεάτρου Σκιών, να συνθέσουν εργασίες και να τις παρουσιάσουν στην τάξη.
- Κατασκευάζουν κανονικές φιγούρες με ζελατίνες, χρησιμοποιώντας έτοιμα σχέδια ή δημιουργούν ελεύθερα, επινοώντας νέους χαρακτήρες για να τους εντάξουν αργότερα στις παραστάσεις τους.





- Αντιλαμβάνονται την κοινή δομή των παραστάσεων θεάτρου σκιών (έλλειψη, ανάγκη, μεσιτεία, ανάληψη εργασίας, γελοιοποίηση, μπλέξιμο, θρίαμβος), αναγνωρίζουν φιγούρες με βάση μεμονωμένα γνωρίσματά τους (στοιχεία χαρακτήρα, τρόπος κίνησης και ομιλίας, ατάκες, κλπ.) και κατανοούν τον ιδιαίτερο ρόλο που παίζει κάθε φιγούρα-χαρακτήρας στην εξέλιξη της δράσης.

- Μυούνται στις τεχνικές του θεάματος (κίνηση φιγούρας, ομιλία, σκηνικά, εφέ, φωτισμός) και κατανοούν τις δυσκολίες του επαγγέλματος του καραγκιοζοπαίχτη (Βουλτσίδης, 2021).

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει, συντονίζει και ενισχύει τις δράσεις τους, παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και το υλικό που τους είναι απαραίτητο.

Ενδεικτικά, τους διαβάζει σενάρια παραστάσεων ή τους προβάλλει παραστάσεις, εστιάζοντας την προσοχή τους στη δομή των έργων, στα γνωρίσματα και τον ρόλο των χαρακτήρων, τους ετοιμάζει παιχνίδια αντιστοίχισης (π.χ. *ποιος ήρωας έχει μούσι; σε ποιον ανήκει η φράση..., σε ποιον αρέσει να παριστάνει τον πλούσιο;* κλπ.) και τους φέρνει σε επαφή με καραγκιοζοπαίχτες (επίσκεψη σε Μουσείο Θεάτρου Σκιών, πραγματική ή φανταστική συνέντευξη με καραγκιοζοπαίχτη, κ.λπ.).

Το επόμενο στάδιο για τους μεγαλύτερους μαθητές είναι η επιλογή έτοιμων σεναρίων και αργότερα η δημιουργία πρωτότυπων, προκειμένου να ετοιμάσουν και να υλοποιήσουν παραστάσεις θεάτρου σκιών. Ακολουθείται και εδώ η διαδικασία που απαιτείται και στο ρεαλιστικό θέατρο, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου θεάματος. Συνοπτικά, για τη δημιουργία σεναρίου και την ετοιμασία της παράστασης, οι μαθητές:

- Επιλέγουν το θέμα του έργου (μπορεί να προκύψει αυθόρμητα, με βάση ένα κείμενο ή στο πλαίσιο μιας ενότητας που διερευνούν, π.χ. περιβάλλον/ο Καραγκιόζης οικολόγος).
- Συζητούν τα βασικά σημεία της υπόθεσης, φροντίζοντας να μην ξεφεύγουν από την κλασική δομή των σεναρίων του Θεάτρου Σκιών. Γράφουν ομαδικά την περίληψη του έργου, αναφέροντας το βασικό πρόβλημα που καλείται να λύσει ο Καραγκιόζης. Κατόπιν, χωρίζουν το έργο τους σε σκηνές.
- Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συγγράψει το θεατρικό κείμενο για μια ή περισσότερες σκηνές. Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν σωματικούς αυτοσχεδιασμούς, ώστε το κείμενο που θα προκύψει να είναι φυσικό, ζωντανό και με μεγαλύτερη αμεσότητα στους διαλόγους. Στο τέλος, οι ομάδες διαβάζουν διαδοχικά τα κείμενά τους, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις και να συνδεθούν οι σκηνές τους.
- Επιλέγονται ή κατασκευάζονται οι φιγούρες που θα χρησιμοποιηθούν και οι μαθητές που θα τις εμψυχώσουν. Οι υπόλοιποι αναλαμβάνουν τη δημιουργία σκηνικών και αφίσας για το έργο, την επιλογή και τον χειρισμό της μουσικής, τον φωτισμό και τα οπτικοακουστικά εφέ της παράστασης.
- Κάνουν τις απαιτούμενες πρόβες και παίζουν την παράστασή τους με ή χωρίς την παρουσία κοινού.

Απομακρυνόμενο από την παραδοσιακή, λαϊκή του διάσταση, το θέατρο σκιών μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία εννοιών που αντλούνται από ποικίλα επιστημονικά πεδία (π.χ. ανθρωπιστικές, κοινωνικές, θετικές επιστήμες). Στο μάθημα της Ιστορίας, για παράδειγμα, το θέατρο σκιών μπορεί να φέρει τα παιδιά σε επαφή με ήρωες και ιστορικά γεγονότα· αντίστοιχα, στο μάθημα των φυσικών-περιβαλλοντικών επιστημών, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση φυσικών εννοιών και φαινομένων (φύση, φως, σκιά, σκοτάδι, είδωλα, μετασχηματισμοί, κλπ).

Το θέατρο σκιών μπορεί, επίσης, να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο και για τη δραματοποίηση μύθων, παραμυθιών και αφηγηματικών κειμένων, όπου τα θέματα οι χαρακτήρες δεν συνδέονται με το κλασικό δραματολόγιό του. Σ' αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές επινοούν τις δικές τους φιγούρες-χαρακτήρες και ακολουθούν ελεύθερα τη δομή που ταιριάζει καλύτερα στην ιστορία τους. Σε όλες τις περιπτώσεις, το θέατρο σκιών πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη μορφή τέχνης, που ακολουθεί τις δικές του θεατρικές συμβάσεις και να αποφεύγεται η *σχολιοποίησή* του και ο έντονος διδακτισμός, προκειμένου να εξυπηρετεί τους παιδαγωγικούς και καλλιτεχνικούς του στόχους.

Θέατρο με σκιές

Πρόκειται για ξεχωριστή μορφή θεάτρου που γοητεύει ιδιαίτερα τα παιδιά, καλλιεργεί τη σωματική τους εκφραστικότητα και αναπτύσσει τη φαντασία τους. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το σώμα τους πίσω από ένα λευκό φωτισμένο πανί για να παίξουν με τη σκιά τους, να δημιουργήσουν ελεύθερους και κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς ή να δραματοποιήσουν σκηνές.

Για τους μικρότερους μαθητές προσφέρονται τα ελεύθερα παιχνίδια με το σώμα τους και, ιδιαίτερα, οι σχηματισμοί με τα χέρια (π.χ. δημιουργούν σκιές ζώων). Μπορούν, επίσης, να ενταχθούν δραστηριότητες όπου οι μαθητές που βρίσκονται πίσω από το πανί δημιουργούν *εικόνες* και οι υπόλοιποι, που στέκονται μπροστά, προσπαθούν να τις μαντέψουν από τη σκιά τους (π.χ. αντικείμενα, πρόσωπα και επαγγέλματα). Τέλος, προσφέρεται για ελεύθερους σχηματισμούς με όλο το σώμα τους, παγωμένες εικόνες και μικρές χορογραφίες με βάση κάποια μουσική.

Οι μεγαλύτεροι μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου κατανοούν καλύτερα τη σχέση: *απόσταση σώματος από τη φωτεινή πηγή – μέγεθος σκιάς* και μπορούν να αξιοποιούν τις γνώσεις τους από το μάθημα της Φυσικής (διάδοση φωτός, διαπερατότητα σωμάτων, κλπ.) (Tselfes & Paroussi, 2012).



Έτσι, πέρα από τα παιχνίδια με το σώμα τους και τη χρήση αντικειμένων, είναι ικανοί να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν πιο σύνθετους σχηματισμούς και παγωμένες εικόνες με βάση κάποια συνθήκη (π.χ. φωτιά-άνεμος, ο άνθρωπος από τη γέννηση ως τα γεράματα, κλπ.). Μια άλλη δυνατότητα είναι η δημιουργία ελεύθερων σωματικών αυτοσχεδιασμών, ως αντίδραση στο άκουσμα μιας μουσικής ή στην απαγγελία ενός ποιήματος. Μπορούν, ακόμα, να επιλέξουν αγαπημένα μουσικά κομμάτια ή στίχους και με βάση αυτά να δημιουργήσουν χορογραφίες και να τις παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους.



Από άποψη τεχνικής, σημαντικό ρόλο παίζουν η ένταση του φωτός που παράγει ο προβολέας (δεν πρέπει να είναι έντονο, γιατί αποκαλύπτει το σώμα και όχι τη σκιά του και ενοχλεί τους θεατές), η κατάλληλη τοποθέτησή του (γύρω στα 3-4 μέτρα πίσω από το πανί) και η σωστή απόσταση του σώματός τους από το πανί (πολύ κοντά σε στάση προφίλ), ώστε η σκιά να απεικονίζει τις

πραγματικές διαστάσεις του σώματος και να διαγράφονται όσο το δυνατόν περισσότερο με ευκρίνεια τα χαρακτηριστικά τους.

Πιο σύνθετες και ενδιαφέρουσες δημιουργίες προκύπτουν με την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων, όπως ο υπολογιστής και ο βιντεοπροβολέας. Ο εκπαιδευτικός ή και οι μαθητές επιλέγουν εικόνες και μουσικές και δημιουργούν μια ηλεκτρονική παρουσίαση στον υπολογιστή (power point), με βάση κάποια θεματική ενότητα (π.χ. καλοκαίρι). Στη συνέχεια, συνδέουν τον βιντεοπροβολέα με τον υπολογιστή και τον τοποθετούν σε απόσταση πίσω από το λευκό πανί (στη θέση της φωτεινής πηγής). Καθώς οι εικόνες προβάλλονται διαδοχικά ως φόντο στο λευκό πανί, παρεμβάλλουν το σώμα τους και κάποια αντικείμενα ανάμεσα στην προβολή, συμπληρώνοντας κάθε φορά το προβαλλόμενο θέμα με τις κινήσεις τους (π.χ. στην εικόνα μιας ακρογιαλιάς δείχνουν πως παίζουν με τα κουβαδάκια τους, κολυμπούν, κάνουν ηλιοθεραπεία κάτω από μια ομπρέλα κ.λπ.).

Τέλος, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τις τεχνικές αυτής της μορφής θεάτρου, για να δραματοποιήσουν μύθους, παραμύθια και αφηγηματικά κείμενα, συνδυάζοντας τη σωματική τους δράση με τα κατάλληλα σκηνικά (φιγούρες, αντικείμενα, εικόνες), τους φωτισμούς και τα μουσικά θέματα.

6.4.3. Θεατρικό δρώμενο / χάπενινγκ

Αποτελεί πρωτογενή μορφή θεατρικής έκφρασης, χωρίς στενή διασύνδεση με κάποια υπόθεση, που κινείται μορφολογικά και εννοιολογικά μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης (Γραμματάς, 2008). Μπορεί να πραγματοποιείται οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιονδήποτε χώρο, με σκοπό, μέσω απροσδόκητης δράσης, να αφυπνίσει τους θεατές απέναντι στον εφησυχασμό και την αδιαφορία της καθημερινότητας, να ενδυναμώσει τον προβληματισμό, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους και τελικά να τους ενεργοποιήσει και να τους εμπλέξει στα δρώμενα.

Στον χώρο του σχολείου μπορεί να αξιοποιείται ευκαιριακά, με βάση διάφορες αφορμές που δίνονται, είτε από την ύλη των μαθημάτων είτε από τυχαία ή επετειακά

γεγονότα, *αναστατώνοντας* ευχάριστα τη σχολική ζωή των μαθητών. Σε αυτό βοηθά και το γεγονός ότι για την οργάνωση και διεξαγωγή του δεν απαιτείται ειδικός χώρος, δε χρειάζεται αυστηρή, κοπιαστική και χρονοβόρα προετοιμασία και μπορεί να υλοποιηθεί με απλά αντικείμενα/σκηνικά. Στο χάπενινγκ δεν υπάρχει σαφής κατεύθυνση και έτσι το αποτέλεσμα είναι απρόβλεπτο. Πολλές φορές αποκλίνει από τον αρχικό σχεδιασμό, καθώς δεν υπάρχει ένα συμβατικό θεατρικό έργο ή μια τυπική γραμμική αφήγηση, αλλά κι αυτή η αλλαγή πορείας μπορεί να είναι ιδιαίτερα γόνιμη και αποκαλυπτική για τους μαθητές και τους θεατές. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως δε χρειάζεται σχεδιασμός και οργάνωση, προκειμένου οι δράσεις να έχουν αισθητικό αποτέλεσμα και να αποφευχθούν πιθανά δυσάρεστα απρόοπτα.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα, διαμορφώνει το περίγραμμα της δράσης και στη συνέχεια οι μαθητές, που διατηρούν αρκετό χώρο ελευθερίας, το παρουσιάζουν παραστατικά, μέσα από παντομιμικές και αυτοσχεδιαστικές κινήσεις και καταστάσεις. Κατά την παρουσίαση, μπορούν να χρησιμοποιήσουν εικαστικά στοιχεία, κοστούμια, μάσκες και μουσική, προκειμένου να προκαλέσουν την έκπληξη και το ενδιαφέρον των θεατών, να τους ενεργοποιήσουν και να τους εμπλέξουν στις δράσεις.

Συγκεκριμένα, θεατρικά δρώμενα μπορούν να παρουσιαστούν ως αυτόνομες δραστηριότητες ή να αποτελέσουν τμήματα ενός ευρύτερου πολυθεάματος. Συνήθως, αξιοποιούνται σε μια ημέρα γιορτής ή επετείου (Εθνική γιορτή, Διεθνής Ημέρα της Μητέρας, Διεθνής Ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων, Παγκόσμια Ημέρα Προστασίας του Περιβάλλοντος, κ.ά.), ή οποιαδήποτε άλλη καθημερινή ημέρα στο προαύλιο του σχολείου, στον διάδρομο ανάμεσα στις αίθουσες διδασκαλίας ή ακόμα και μέσα στην τάξη. Μια μικρή ομάδα μαθητών ή έστω και ένας ή δύο μαθητές μόνοι τους, έχοντας προσχεδιάσει τις πράξεις τους ή και αυθόρμητα, πάντα όμως με τη διακριτική εποπτεία του εκπαιδευτικού, παρουσιάζουν ένα απλό θεατρικό δρώμενο. Με κινήσεις υποκριτικής, με αυτοσχεδιασμό ή προμελετημένο διάλογο, με κάποια ειδική μεταμφίεση (κοστούμια, μακιγιάζ) ή και χωρίς αυτά, δημιουργούν ένα σύντομο θεατρικό επεισόδιο με θέμα σχετικό με το περιεχόμενο του εορτασμού της συγκεκριμένης ημέρας.

Ο παιδαγωγικός, ψυχαγωγικός, κοινωνικός, καλλιτεχνικός στόχος αυτού του συμβάντος είναι προφανής. Τα παιδιά εκφράζουν λεκτικά, μιμητικά, κινησιολογικά και γενικότερα υποκριτικά, με έναν τρόπο πρωτότυπο τις σκέψεις ή τις απόψεις τους για το νόημα του εορτασμού. Παραδειγματίζουν προτρεπτικά ή αποτρεπτικά τους άλλους, διασκεδάζουν με το θέαμα που παρουσιάζουν, ενεργοποιούν τις συνειδήσεις των συμμαθητών τους και συμμετέχουν με έναν προσωπικό τρόπο στα προτεινόμενα παιδαγωγικά μηνύματα και τις αξίες του σχολείου. Όλα αυτά συμβαίνουν μέσω του θεάτρου, ως συνισταμένης αισθητικών-καλλιτεχνικών και ιδεολογικών-παιδαγωγικών ζητουμένων. Το είδος αυτό της θεατρικής έκφρασης βρίσκει εφαρμογή σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενδείκνυται όμως για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και, κατεξοχήν, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Παράδειγμα θεατρικού δρώμενου ως αυτόνομη δραστηριότητα αποτελεί ο «*Μάρτης*» και σειρά θεατρικών δρώμενων για την παρουσίαση ενός ευρύτερου θέματος η «*Ημέρα Περιβάλλοντος*.»

• **Μάρτης ή Μαρτιά:** Πρόκειται για το γνωστό βαλκανικό έθιμο, όπου τα παιδιά την πρώτη του Μάρτη φορούν στο χέρι τους ένα βραχιολάκι από στριμμένη άσπρη και κόκκινη κλωστή, που θα προστατεύσει το πρόσωπό τους από τον ήλιο της άνοιξης. Την τελευταία μέρα του Μάρτη, όταν βγάζουν το βραχιολάκι, βρίσκουν ένα μικρό δέντρο στο προαύλιο του σχολείου ή σε μια πλατεία και δένουν στα κλαδιά του τους 'μάρτηδες'. Τη στιγμή που τους δένουν κάνουν μια ευχή ή λένε έναν αυτοσχέδιο στίχο, π.χ. «το μάρτη μου κρεμώ και ένα στίχο θα σας πω...». Μπορούν ακόμα να ζωγραφίσουν θέματα από την ανοιξιάτικη φύση και να τα κρεμάσουν στο τέλος των κλωστών. Μια ακόμα ιδέα είναι να έχουν ντυθεί οι μισοί με άσπρες φόδρες και οι άλλοι με κόκκινες και να κάνουν σχηματισμούς (π.χ. το πλέξιμο του βραχιολιού) τραγουδώντας τους στίχους:

*Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ειρήνη μπερδεμένη
δώσε κλότσο να γυρίσει παραμύθι ν' αρχινήσει...*

Κάθε φορά που ολοκληρώνουν το τραγούδι τους μένουν ακίνητοι και κάποιος μαθητής αναλαμβάνει να αφηγηθεί ένα μικρό παραμύθι. Στο τέλος προτρέπουν και τους θεατές να συμμετέχουν στη δράση τους με δικές τους αφηγήσεις.

• **Ημέρα Περιβάλλοντος:** Οι μαθητές του σχολείου μπορούν να επισκεφθούν το δάσος της περιοχής τους κι εκεί κάποιες ομάδες μαθητών, που έχουν κάνει σχετική προετοιμασία, να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους ή και σε ενήλικους δράσεις που σχετίζονται με τη φύση, τη ρύπανση, την ανακύκλωση, π.χ. ζωγραφική με θέμα τη φύση, εικαστικές συνθέσεις με υλικά της φύσης, χορογραφίες με θέματα από το δάσος (κίνηση κλαδιών, ζώων, νερών ποταμού, κ.λπ.), αυτοσχεδιασμούς (π.χ. το δέντρο που γίνεται χαρτί, η ρύπανση και η καταστροφή του δάσους) ή σύντομες δραματοποιήσεις ιστοριών που σχετίζονται με τη φύση. Μπορούν, ακόμα, να εμπλέξουν και τους υπόλοιπους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέμα, διοργανώνοντας παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού, απαγγελίες ποιημάτων, αφηγήσεις παραμυθιών, τραγούδια, διαγωνισμούς, πεζοπορίες, δενδροφυτεύσεις, κ.ά.

6.4.4. Ψηφιακό θέατρο

Σε μια ταχύτατα μεταβαλλόμενη παγκόσμια πραγματικότητα, η οποία αδυνατεί να υπηρετήσει τις βασικές ανάγκες των ανθρώπινων κοινωνιών για σίτιση, στέγη, υγεία, εκπαίδευση, εργασία και ειρήνη, η σύγχρονη εκπαίδευση, επιτακτικά και με τόλμη, χρειάζεται να αποδεικνύει ότι πιστεύει στον άνθρωπο διαπαιδαγωγώντας τους νεαρούς μαθητές στις αυθεντικές αρχές και αξίες του κλασικού ιδεώδους και του πανανθρώπινου πολιτισμού (Παπαδόπουλος, 2014).

Στο παγκόσμιο περιβάλλον των αρχών του 21^{ου} αιώνα η εύκολη και καθημερινή ψηφιακή πρόσβαση στην πληροφόρηση αλλάζει ριζικά τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών (digital natives) (Persky, 2001). Προς αυτήν την κατεύθυνση η *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, ως επιστημονικός κλάδος, αναγνωρίζει τη σημασία αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας για τη *Θεατρική Αγωγή των εκ γενετής ψηφιακά εγγραμμάτων μαθητών* (Παπαδόπουλος, 2021).

Υπό το πρίσμα των παιδαγωγικών, κοινωνικών, ιδεολογικών και καλλιτεχνικών σκοπιμοτήτων του θεάτρου στην εκπαίδευση (Γραμματάς, 1999) είναι αναγκαία η χρήση των ψηφιακών εφαρμογών (Φανουράκη, 2016· Καραντζούλη, 2017), με σκοπό την ανανέωση και ανταπόκριση της μαθησιακής διαδικασίας στις ανάγκες και τα

ενδιαφέροντα των σημερινών μαθητών, χωρίς να καταστρατηγούνται οι αισθητικές και καλλιτεχνικές διαστάσεις του θεάτρου. Το Ψηφιακό Θέατρο (Murray, 1997), διαφοροποιούμενο από την κλασική μορφή του θεάτρου, αναπτύσσεται με βάση τα ψηφιακά μέσα, διατηρώντας τα δομικά γνωρίσματα του δημιουργικού θεάτρου, ενώ συγχρόνως διευκολύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Flintoff, 2005).

Αν και η ψηφιακή τεχνολογία παρέχει εντυπωσιακές δυνατότητες, δεν μπορεί να αποτελεί στόχο ο στείρος εντυπωσιασμός και ο άκρατος εμπλουτισμός ενός θεάματος με ψηφιακά εφέ. Έτσι η χρήση των ψηφιακών μέσων πρέπει να εμπλουτίζει τις δράσεις πάντα με γνώμονα την παιδαγωγική σκοπιμότητα, αλλά και τους θεατρικούς κώδικες. Από αυτήν την άποψη, η υψηλή πιστότητα της διαθέσιμης τεχνολογίας (γυαλιά εικονικής πραγματικότητας, ολογράμματα, κ.ά.), μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη των θεμελιωδών αρχών και αξιών του μαθητικού βιωματικού εργαστηρίου και της παραστασιακής απόδοσής του. Όρος απαραίτητος, που μπορεί να διασφαλίζει αποτελεσματικά την ανθρωπιστική παιδεία των μαθητών, με βάση ένα δημοκρατικό θεσμικό πλαίσιο (Πρόγραμμα Σπουδών) είναι να τολμά ο εκπαιδευτικός, αφενός με πολιτική και πολιτισμική οξυδέρκεια για την εκπόρευση των λογισμικών, για τα κίνητρα των παγκόσμιων δημιουργών τους, για την άκριτη χρήση από τους μαθητές, αφετέρου με αισθητική και επιστημονική κρίση και μέθοδο, να οργανώνει την καλλιτεχνική παρέμβαση (εργαστήριο και παράσταση) (Παπαδόπουλος, 2021).

Η ανάπτυξη θεατρικών τεχνικών μπορεί να υποστηρίζεται με τη χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων (Davis, 2011), με ιστοσελίδες και συναφείς βάσεις (blogs, wikies), για άντληση υλικού και δημιουργική επεξεργασία του με τεχνικές νέων τεχνολογιών (ψηφιακό video, μουσική, εφέ, κινούμενα σχέδια, 3D εικονικοί κόσμοι, ψηφιακή αφήγηση, συνομιλίες [chats, forums], κ.ά.) (Καραντζούλη, 2019). Θεμελιώδης παράγοντας πρέπει να είναι η δυναμική της εκάστοτε ομάδας και των μελών της που συνδημιουργούν και αλληλεπιδρούν για την παραγωγή τελικού προϊόντος που απευθύνεται σε κάποιο κοινό, ένα ακροατήριο με δική του δυναμική και συμμετοχή (Davis, 2011).

Οι δυνατότητες ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενός προβολικού, φορητών και έξυπνων φορητών συσκευών (κινητό τηλέφωνο, 'τάμπλετ', έξυπνο ρολόι, κ.λπ.) με τις πολλές και δωρεάν διαθέσιμες εφαρμογές τους (Κουτρομάνος, 2018), μπορούν να αποτελούν χρήσιμα διάμεσα που θα ανανεώνουν το περιβάλλον του θεάτρου στο σχολείο και του δημιουργικού εκπαιδευτικού που συντονίζει τη διαδικασία (Βοσνιάδου, 2006), καθώς η λειτουργική απόδοση των ψηφιακών λογισμικών προϋποθέτει μορφωμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Μακράκης, 2000). Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα ψηφιακά μέσα:

- **ψηφιακά πεδία / πλατφόρμες** (ψηφιακές σελίδες και ψηφιακά δωμάτια [blogs, chatrooms, forums]) για σύγχρονη και ασύγχρονη, ενεργό επίσκεψη και αλληλεπίδραση με ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών από διαφορετικά μέρη με ξεπέρασμα της γεωγραφικής απόστασης. Προς αυτήν την κατεύθυνση οι μαθητές μπορεί να παράγουν διαλόγους και αυτοσχεδιασμούς για τη διερεύνηση του θέματος πολιτιστικής εκδήλωσης (Φανουράκη, 2016).
- **ψηφιακές προβολές** στην τάξη για δημιουργία ατμόσφαιρας και ενίσχυση του σκηνηκού περιβάλλοντος, μέσω εικαστικών και άλλων έργων από την παγκόσμια τέχνη του θεάματος και ψηφιοποιημένων έργων των μαθητών. Σε αυτό μπορεί να

συμβάλλουν τεχνικές δυνατότητες όπως η εστίαση (zoom) για ανάδειξη των λεπτομερειών των έργων.

- **Ψηφιακή επικοινωνία** (live streaming) με τη συμμετοχή μαθητών από διαφορετικά γεωγραφικά σημεία (σχολεία, τόπους, χώρες) μέσω ψηφιακής πλατφόρμας (π.χ. google meet, skype, teams, webex, zoom, κ.ά).
- **Ψηφιακά εργαλεία** όπως φίλτρα και εφέ φωτογραφικών μηχανών και τηλεφωνικών συσκευών [smartphones], για δημιουργική / ψευδαισθητική και κριτική ανάπλαση εικόνας και ήχου.

Οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, θεατρικές παραστάσεις και άλλα θεάματα μπορούν να μαγνητοσκοπούνται και να γίνεται προβολή μέρους του υλικού τους σε μεταγενέστερο χρόνο (Καραντζούλη, 2021). Το περιεχόμενό τους αφορά σε χρήση θεατρικών, κινηματογραφικών και ψηφιακών / οπτικοακουστικών τεχνικών με τους μαθητές να είναι τα κεντρικά πρόσωπα για τις αναγκαίες μαρτυρίες που θα ξαναβλέπονται και θα συλλειτουργούν σε μελλοντικό χρόνο (Παπαδόπουλος & Γλένη, 2014).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το βίωμα του θεατρικού εργαστηρίου και της σχολικής θεατρικής παράστασης μπορεί να υποστηρίζεται από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, στο πλαίσιο ποικίλων διδακτικών μεθόδων, όπως η ψηφιακή διερευνητική δραματοποίηση (digital inquiry drama), οι οποίες με την παιδευτική κρίση ενός εμπνευσμένου εκπαιδευτικού μπορούν καταρχήν να καλλιεργούν τις αρχές και τις αξίες της ανθρωπιστικής παιδείας και δευτερευόντως να συμβάλλουν στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων από τους δημιουργούς και ερευνητές-μαθητές (Παπαδόπουλος, 2021· Πρόγραμμα Σπουδών: Θεατρική Αγωγή Δημοτικού).

6.4.5. Θέατρο στο Μουσείο

Το θέατρο, ως μορφή τέχνης, λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στο πολιτισμικό τοπίο και στο κοινό, γιατί βοηθά τον θεατή να κατανοήσει με τρόπο εποπτικό το περιεχόμενο αυτών των 'τοπίων'. Για αυτόν τον λόγο, το θέατρο μπορεί να αξιοποιηθεί σε χώρους πολιτισμού, έχοντας ψυχαγωγικό, εκπαιδευτικό και ευρύτερα παιδαγωγικό ρόλο (Bennet, 2012).

Μουσείο και θέατρο, στοχεύουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, στην ολιστική μάθηση, την εμπλουτισμένη εμπειρία και ψυχαγωγία (Φιλίππουπολίτη, 2015). Ειδικότερα, το θέατρο συνδέεται με το μουσείο καθώς η μουσειακή έκθεση έχει αναπαραστατικά στοιχεία και μοιάζει με μια 'παραγωγή', όπως την αντίστοιχη του θεατρικού έργου (Pearce, 2002). Κατ' αναλογία τα μουσειακά εκθέματα εκλαμβάνονται ως σκηνικά αντικείμενα, το μουσειακό αφήγημα προκαλεί στοχασμό και το επιτοίχιο πληροφοριακό υλικό αποτελεί είδος σεναρίου. Επομένως, η έννοια της παράστασης / επιτέλεσης (performance) συνδέεται με τη μουσειακή εμπειρία, που ξεκινά από τη 'σκηνή' του μουσείου, εξελίσσεται μέσω αλληλεπίδρασης μουσείου-επισκέπτη, ενώ παράλληλα ο τελευταίος καθίσταται συνδημιουργός αυτής της αναπαράστασης (Hooper- Greenhill, 2007).

Το μουσειακό θέατρο αφορά τη χρήση του θεάτρου ως μέσου αναπαράστασης σε μουσεία, σε ιστορικούς και πολιτισμικούς χώρους και είναι διαδεδομένο σε σύγχρονα μουσεία ήδη από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Πρόκειται συνήθως για αναπαραστάσεις γεγονότων ή προσωπικοτήτων από ηθοποιούς, που αυτοσχεδιάζουν ανάλογα με το κοινό ή έχοντας προκαθορισμένο σενάριο, υποδύονται χαρακτήρες, με χρήση σκηνικού και ενδυμάτων εποχής. Το κοινό

συμμετέχει φορώντας κοστούμια και αναπαριστώντας ρόλους από το παρελθόν, βασισμένους σε ιστορικές πηγές ή σε επινοημένο σενάριο. Επίσης, επιδιώκεται η διάδραση, όταν γίνεται αναπαράσταση ιστορικών γεγονότων από ηθοποιούς ή συνεργάτες των μουσείων και σε αυτή τη δράση εντάσσεται και το κοινό (Bridal, 2004).

Το μουσειακό θέατρο χρησιμοποιεί θεατρικές προσεγγίσεις για την κατανόηση του περιεχομένου της μουσειακής εκπαίδευσης (Jackson & Kidd, 2007). Σε μια σύγχρονη αντίληψη για μια δημιουργική επίσκεψη στο μουσείο οι νεαροί –και όχι μόνο– επισκέπτες μπορούν να συμμετέχουν σε μουσειακές δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα διερεύνησης, μέσω θεατρικών μεθόδων (διερευνητική δραματοποίηση, μανδύας του ειδικού, κ.ά.) και τεχνικών θεάτρου (παγωμένη εικόνα, ανίχνευση της σκέψης, καρέκλα των αποκαλύψεων, μαρτυρία, γραφή σε ρόλο, κ.ά.). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ενισχύεται η συνεργασία μουσείου και σχολείου (Βέμη & Νάκου, 2010), καθώς αναπτύσσονται εκπαιδευτικές δράσεις με θεατροπαιδαγωγικό χαρακτήρα (Παπαδόπουλος & Φιλίππου-Πολίτη, 2019). Προς αυτή την κατεύθυνση η *διερευνητική δραματοποίηση* αξιοποιείται ως μέθοδος σε μουσειακό περιβάλλον και συμβάλλει στη σταδιακή εμβάθυνση στο μουσειακό αφήγημα με τον ενεργό ρόλο των μαθητών (Karagianni & Papadopoulos, 2019).

Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ

Η ΠΡΑΞΗ

1. ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Σχέδιο Μαθήματος 1 Δραματοποιημένη αφήγηση
1.1. Ταξίδι φαντασίας στο δάσος (Νηπιαγωγείο και την Α' και Β' Δημοτικού)
<p>Περιγραφή σχεδίου μαθήματος</p> <p>Το σχέδιο μαθήματος αποτελεί παράδειγμα αξιοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού με τη χρήση δραματοποιημένης αφήγησης. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλα το περιβάλλον, επινοεί την ιστορία και την αφηγείται στους μαθητές. Εκείνοι παρακολουθούν τα γεγονότα της αφήγησης και τα αναπαριστούν με αυτοσχέδιες δράσεις χρησιμοποιώντας περισσότερο παντομίμα και λιγότερο το λόγο τους. Κατόπιν, οι μαθητές χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να συνεχίσουν την ιστορία με παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποιούν.</p> <p>Στόχοι</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτοσχέδιες ιστορίες απελευθερώνοντας τη φαντασία τους, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους, καλλιεργώντας την ψυχοκινητική τους έκφραση. • Να εξερευνήσουν τη σχέση του σώματός τους με τον χώρο. • Να ασκήσουν δεξιότητες προσοχής, συγκέντρωσης και συντονισμού. • Να συνεργαστούν με συμμαθητές, με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. <p>Χώρος</p> <p>Για την ανάπτυξη του εργαστηρίου, ο εκπαιδευτικός επιλέγει αίθουσα με ελεύθερο χώρο, που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιση κίνηση των μαθητών (αίθουσα θεατρικής αγωγής, εκδηλώσεων ή αίθουσα διδασκαλίας της τάξης). Πριν από την έναρξη των δράσεων, διαμορφώνει τον χώρο για να δημιουργήσει το δραματικό περιβάλλον που θα βοηθήσει τους μαθητές να απελευθερώσουν τη φαντασία και να συμμετάσχουν δημιουργικά στις δράσεις. Μπορεί να τοποθετήσει υφάσματα στους τοίχους (π.χ. πράσινα τουλπάνια) και άλλα αντικείμενα στο χώρο (π.χ. χάρτινα δέντρα, ξύλα, ζωγραφιές, κ.λπ.) για να δημιουργήσει το περιβάλλον του δάσους. Επίσης, φροντίζει στη γωνιά των μεταμφιέσεων να υπάρχουν υλικά που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τις μεταμορφώσεις τους (π.χ. παλιά ρούχα, καπέλα, υφάσματα, μάσκες, κ.λπ.). Τέλος, προετοιμάζει τη μουσική και τους ήχους που θα αξιοποιήσει κατά τη διάρκεια των δράσεων.</p> <p>Υλικά</p> <p>Μουσικές και ήχοι, χρωματιστά υφάσματα, παλιά ρούχα, πλαστικά πριόνια και όπλα</p>

Προτεινόμενος χρόνος

Δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες

Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010)

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας / Εισαγωγή στο θέμα

Οι ασκήσεις προετοιμασίας των μαθητών (χαλάρωση, ενεργοποίηση σώματος και αισθήσεων, συγκέντρωση προσοχής, κ.λπ.) θα ενταχθούν στο περιβάλλον της δράσης ως στοιχεία της αφήγησης. Επειδή ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε μαθητές μικρής ηλικίας, χρησιμοποιεί κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς, με τον λόγο του κάποιες στιγμές να γίνεται καθοδηγητικός.

Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγούμενη φαντασία*Ενεργοποίηση αισθήσεων - αναπνοή*

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να μπουν ήρεμα στην αίθουσα και να τοποθετήσουν το σώμα τους στο πάτωμα σαν να κοιμούνται. Για αφόρμηση χρησιμοποιεί ηχογραφημένους ήχους από το δάσος (π.χ. τιτίβισμα πουλιών, κελάρυσμα νερού, φωνές ζώων, κ.λπ.). Στη συνέχεια, με χρήση απαλής μουσικής και με σιγανή/γαλήνια φωνή προσπαθεί να τους εντάξει στο φανταστικό περιβάλλον και προοδευτικά να τους ενεργοποιήσει.

- *Σιγά σιγά αρχίζουμε να ξυπνούμε από τον βαθύ ύπνο. Δεν ανοίγουμε ακόμα τα μάτια μας.*
- *Νιώθουμε το σώμα μας χαλαρό και ακίνητο και την αναπνοή μας αργή και σταθερή...*
- *Σκεφτόμαστε πως χθες το βράδυ φτάσαμε κατάκοποι σε ένα πανέμορφο δάσος και ξαπλώσαμε εκεί... Σήμερα, θα έχουμε όλη τη μέρα δική μας να το εξερευνήσουμε. Το φανταζόμαστε... καταπράσινα δέντρα με πυκνό φύλλωμα, όμορφα λουλούδια και ...*
- *Μυρίζουμε το υπέροχο άρωμα των λουλουδιών, των δέντρων, του χορταριού...*
- *Αφουγκραζόμαστε τους ήχους του... το θρόισμα των φύλλων, το κελάρυσμα του νερού στο μικρό ρυάκι, τον ήχο του αέρα, τα τιτιβίσματα των πουλιών και τις φωνές των άλλων ζώων...*
- *Αναπνέουμε βαθιά τον καθαρό αέρα του δάσους...*
- *Ανοίγουμε τα μάτια μας και το αντικρίζουμε...*

Ενεργοποίηση σώματος – κινητικοί αυτοσχεδιασμοί

- *Τεντώνουμε αργά το σώμα μας σα να το ξεδιπλώνουμε. Νιώθουμε ένα-ένα τα μέλη μας να ξυπνάνε... τώρα ξυπνάνε τα πόδια μας... ύστερα...*
- *Σηκωνόμαστε σιγά σιγά...*
- *Αρχίζουμε να βαδίζουμε σε ξεχωριστά μονοπάτια... τώρα βαδίζουμε σε πολύ μαλακό χώμα, τα πόδια μας βουλιάζουν λίγο... τώρα το έδαφος είναι πιο σκληρό και έχει και πέτρες... τώρα ανηφορίζουμε με δυσκολία σε ένα απότομο μονοπάτι... νιώθουμε κουρασμένοι, αναπνέουμε πιο δύσκολα...*

- Ξαφνικά, βρισκόμαστε σε ένα ξέφωτο με χόρτα και λουλούδια... είναι πανέμορφα... σκύβουμε και τα μυρίζουμε...
- Από κάπου ακούμε ένα θούισμα, α! ένα μικρό σμήνος από μέλισσες, τις φοβόμαστε λίγο τόσες πολλές που είναι μαζί, τρέχουμε για να μη μαςτσιμπήσουν...
- Επιτέλους τους ξεφύγαμε... ας δείξουμε με το σώμα μας πώς πετούσαν όλες μαζί...
- Δημιουργούν σμήνος: και τώρα ξεχωρίζουμε από το σμήνος, ας πετάξουμε για να βρούμε άνθη λουλουδιών και να μαζέψουμε τη γύρη τους... ας κάνουμε κάποιοι τα λουλούδια και κάποιοι τις μέλισσες...
- Τι ωραία εικόνα! Ας μείνουμε ακίνητοι στη στάση που είμαστε και να έρθουν κάποιοι να βγάλουν φωτογραφίες.

Ο εκπαιδευτικός δείχνει διακριτικά κάποιους μαθητές που θα παραστήσουν τους φωτογράφους. Οι υπόλοιποι σχηματίζουν μια παγωμένη εικόνα.

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

- Οι φωτογράφοι μας θέλουν να τραβήξουν και βίντεο με εικόνες του δάσους. Ας χωριστούμε σε ομάδες και ας δείξουμε κάποιες σκηνές από τη ζωή των φυτών και των ζώων στο δάσος. Έχουμε λίγα λεπτά να ετοιμαστούμε, μέχρι να στήσουν τις κάμερες.

Αν χρειαστεί, ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να σχηματίσουν ομάδες και να επιλέξουν το θέμα που θα δείξουν (π.χ. την κίνηση των κλαδιών καθώς φυσάει, κύκνους που κολυμπούν και ψάχνουν για ψαράκια σε μια λιμνούλα, ομάδες ζώων που αναζητούν την τροφή τους, κλπ.). Οι μαθητές προετοιμάζονται, επιλέγουν τα υλικά που θέλουν για τις μεταμφιέσεις τους και παρουσιάζουν τους αυτοσχεδιασμούς τους με χρήση κινήσεων παντομίας, αλλά και το λόγο τους (φωνές ή φανταστικές συνομιλίες ζώων, ήχους του δάσους).

- Και ενώ όλα ήταν τόσο όμορφα στο δάσος, ξαφνικά ακούστηκαν ανθρώπινες φωνές. Πολλά από τα ζώα του δάσους έτρεξαν να κρυφτούν... Αλήθεια, ποιοι να είναι αυτοί που έρχονται στο δάσος;

Οι μαθητές ξαναμπάνουν στο ρόλο των παιδιών που επισκέπτονται το δάσος και δίνουν πιθανές απαντήσεις.

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει κάποιες από τις απαντήσεις τους για να συνεχίσει την ιστορία του.

- Είναι ξυλοκόποι που κρατούν μεγάλα πριόνια... και πιο πίσω βλέπω και κάποιους άλλους με μακριά όπλα. Τι να είναι αυτοί; Και πιο πίσω κι άλλοι... Τι ήρθαν να κάνουν όλοι αυτοί στο δάσος;

Οι μαθητές απαντούν και ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει να δραματοποιήσουν την ιστορία με δικό τους τρόπο. Οι μαθητές συζητούν για την εξέλιξη των γεγονότων, επιλέγουν τους ρόλους (π.χ. παιδιά, ξυλοκόποι, κυνηγοί, εμπρηστές, δασοφύλακες, ζώα, φυτά, κ.λπ.), μεταμφιέζονται, σκηνοθετούν τα βασικά σημεία της δράσης τους και την παρουσιάζουν με αυθόρμητο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει και αυτός ρόλο (π.χ. δασοφύλακα), ώστε να έχει τη δυνατότητα να βοηθάει διακριτικά στην οργάνωσή τους και στην εξέλιξη της δράσης.

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Η φάση αυτή προτείνεται κυρίως για μαθητές Β΄ τάξης Δημοτικού, οι οποίοι συγκεντρώνονται σε κύκλο, εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα τους, αξιολογούν τον βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους διευκολύνει να εκφραστούν θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλευσε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;
- Ποιες εικόνες από το δάσος έρχονται στο νου σας; Μπορείτε να τις ζωγραφίσετε;

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με θέματα που αφορούν:

- τη συμμετοχή στις δράσεις,
- τη σωματική κίνηση,
- τη σωματική και λεκτική έκφραση,
- την επικοινωνία, τη συγκέντρωση της προσοχής,
- τη συνεργασία,
- τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την επινόηση,
- το αναπαραστατικό / αυτοσχέδιο παιχνίδι.

β. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του. Ενδεικτικά, μπορεί να χρησιμοποιήσει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική δράση:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ / ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική έκφραση				
Επικοινωνία				
Συγκέντρωση προσοχής - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία - δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό/αυτοσχέδιο παιχνίδι				

Σχέδιο Μαθήματος 2

Θεατρικό Παιχνίδι

1.2. Το κοριτσάκι με τα σπέρτα (Γ' και Δ' Δημοτικού)

Περιγραφή σχεδίου μαθήματος

• Το σχέδιο μαθήματος αποτελεί παράδειγμα δημιουργίας θεατρικού παιχνιδιού με βάση ένα παραμύθι.

Στόχοι

- Να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτοσχέδιες ιστορίες απελευθερώνοντας τη φαντασία τους, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους, καλλιεργώντας την ψυχοκινητική τους έκφραση.
- Να εξερευνήσουν τη σχέση του σώματός τους με τον χώρο.
- Να ασκήσουν δεξιότητες προσοχής, συγκέντρωσης και συντονισμού.
- Να συνεργαστούν με συμμαθητές, με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.

Χώρος

Για την ανάπτυξη του εργαστηρίου, ο εκπαιδευτικός επιλέγει αίθουσα με ελεύθερο χώρο, που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιση κίνηση των μαθητών (αίθουσα θεατρικής αγωγής, εκδηλώσεων ή αίθουσα διδασκαλίας της τάξης). Πριν από την έναρξη των δράσεων τοποθετεί λευκά τουλπάνια στα πλαϊνά της αίθουσας, σε μια γωνιά στο πάτωμα λευκά βελουτέ χαρτιά και στα περβάζια αναμμένα ρεσώ/κεράκια για δημιουργία χριστουγεννιάτικης ατμόσφαιρας σε χιονισμένο τοπίο. Επίσης, φροντίζει στη γωνιά των μεταμφιέσεων να υπάρχουν υλικά που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τις μεταμορφώσεις τους (π.χ. παλιά ρούχα, καπέλα, υφάσματα, μάσκες, κ.λπ.). Τέλος, προετοιμάζει τη μουσική και τους ήχους που θα αξιοποιήσει κατά τη διάρκεια των δράσεων.

Υλικά

cd player, χριστουγεννιάτικη μουσική, λευκά τουλπάνια, λευκά βελουτέ χαρτιά, ρεσώ, τριγωνάκι, φουσαρμόνικα, τύμπανα, παλιά ρούχα

Προτεινόμενος χρόνος

Δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες

Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010)

- Α' Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας
- Β' Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων
- Γ' Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση
- Δ' Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας / Εισαγωγή στο θέμα

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει κατάλληλη χριστουγεννιάτικη μουσική, σε χαμηλή ένταση και ταυτόχρονα, με εκφραστικό τρόπο, αφηγείται το παραμύθι του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν «Το κοριτσάκι με τα σπίρτα».

Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγούμενη φαντασία

Ακολουθούν ασκήσεις για ενεργοποίηση του σώματος και των αισθήσεων ενταγμένες στο περιβάλλον της δράσης.

Οι μαθητές ξαπλωμένοι στο πάτωμα κοιμούνται. Ακούγεται χριστουγεννιάτικη μουσική. Ο εκπαιδευτικός τούς προτρέπει:

- να κρατήσουν κλειστά τα μάτια τους.
- να αισθανθούν τη μουσική.
- να δημιουργήσουν στο νου τους εικόνες με βάση τη μουσική.
- να φανταστούν χριστουγεννιάτικες μυρωδιές και γεύσεις.

«Ας ξυπνήσουμε σιγά σιγά. Ξημέρωσε Χριστούγεννα. Είναι ώρα που τα παιδιά βγαίνουν στους δρόμους και λένε τα κάλαντα».

«Σηκωνόμαστε με απαλές κινήσεις και χωριζόμαστε σε ομάδες. Κάθε ομάδα και μια γειτονιά. Ας στείλουμε το μήνυμα των Χριστουγέννων σε όλη την πόλη. Ας πάρουμε μαζί και τα μουσικά μας όργανα, το τριγωνάκι, τη φουσαρμόνικα, τα τύμπανα.»

Οι μαθητές φτιάχνουν τυχαίες ομάδες και ξεκινούν.

«Περπατάμε σιγά και προσεκτικά στους βρεγμένους δρόμους της πόλης... στα ανηφορικά της δρομάκια... τραγουδάμε τα κάλαντα των Χριστουγέννων...»

«Νιώθουμε κάτι υγρό στο σώμα μας, στα μαλλιά μας. Είναι οι πρώτες νιφάδες χιονιού. Προσπαθούμε να τις πιάσουμε... Τώρα γίνονται πιο πυκνές... δε βλέπουμε καθαρά... περπατάμε προσεκτικά και με δυσκολία... Ο δρόμος στρώνεται με χιόνι... Γλιστράμε...»

«Το χιόνι σκέπασε τα πάντα. Η πόλη μοιάζει λευκοφορεμένη νύφη! Αρχίζει να κάνει τσουχτερό κρύο... Κάνουμε κάτι για να ζεσταθούμε...»

Οι μαθητές βρίσκουν ρούχα, καπέλα από τη γωνιά των μεταμφιέσεων και τα φορούν για να ζεσταθούν ή ότι άλλο σκεφτούν. Ο εκπαιδευτικός ανάβει τα κεράκια.

«Ας πλησιάσουμε κοντά στα κεράκια για να ζεστάνουμε τα χέρια μας... Ας κάνουμε μια ευχή σε κάθε κεράκι... Ας θυμηθούμε το κοριτσάκι με τα σπίρτα και ας κάνουμε με το σώμα μας τις φλόγες των σπίρτων για να το ζεστάνουμε...»

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Οι μαθητές χωρίζονται σε νέες ομάδες. Κάποιοι παριστάνουν παιδιά που γυρνούν στους δρόμους πουλώντας μικροαντικείμενα ή παιδιά των φαναριών, κάποιοι άλλοι τις οικογένειες που ψωνίζουν/στολίζουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο/στρώνουν το γιορτινό τραπέζι, κ.λπ.

Στη συνέχεια ένα κορίτσι κάθεται στη γωνιά που είναι στρωμένη με το λευκό βελουτέ χαρτί και αναπαριστά το κοριτσάκι με τα σπίρτα.

«Το κοριτσάκι κρυώνει, νιώθει μόνο του, ανάβει κάθε φορά ένα σπίρτο για να ζεσταθεί για λίγο... Σε κάθε άναμμα κοιτάζει τη φλόγα και βλέπει από ένα διαφορετικό όνειρο... Ας ζωντανέψουμε τα όνειρά του...»

Οι μαθητές σε ομάδες προετοιμάζουν μικρές αυτοσχέδιες σκηνές και παρουσιάζουν τα όνειρα του κοριτσιού.

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν με σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς σκηνές από το παραμύθι, αξιοποιώντας το υλικό που προέκυψε από τις προηγούμενες δράσεις. Επιλέγουν σκηνές, ρόλους, κοστούμια, μουσικές και χρησιμοποιούν την κίνηση και το λόγο τους για να συνθέσουν το θεατρικό δρώμενο.

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν τον βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους διευκολύνει να εκφραστούν θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλευσε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;
- Ποιες εικόνες από το παραμύθι έρχονται στο νου σας; Μπορείτε να τις ζωγραφίσετε;

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με θέματα που αφορούν:

- α. Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;
- β. Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;
- γ. Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;
- δ. Ήμουν συγκεντρωμένος/η;
- ε. Κατάλαβα καλύτερα το παραμύθι;

β. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του. Ενδεικτικά, μπορεί να χρησιμοποιήσει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική δράση τους:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ / ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική έκφραση				
Επικοινωνία				
Συγκέντρωση προσοχής - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό / αυτοσχέδιο παιχνίδι				

Σχέδιο Μαθήματος 3

Θεατρικό Παιχνίδι

1.3. Γιούσουρι» (Ε' – Στ' Δημοτικού)

Περιγραφή σχεδίου μαθήματος

Το σχέδιο μαθήματος αποτελεί παράδειγμα δημιουργίας θεατρικού παιχνιδιού με βάση το ομώνυμο διήγημα του Ανδρέα Καρκαβίτσα.

Στόχοι:

- Να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτοσχέδιες ιστορίες απελευθερώνοντας τη φαντασία τους, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους, καλλιεργώντας την ψυχοκινητική τους έκφραση.
- Να εξερευνήσουν τη σχέση του σώματός τους με τον χώρο.
- Να ασκήσουν δεξιότητες προσοχής, συγκέντρωσης και συντονισμού.
- Να συνεργαστούν με συμμαθητές, με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό.

Χώρος

Για την ανάπτυξη του εργαστηρίου, ο εκπαιδευτικός επιλέγει αίθουσα με ελεύθερο χώρο, που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιστη κίνηση των μαθητών (αίθουσα θεατρικής αγωγής, εκδηλώσεων ή αίθουσα διδασκαλίας της τάξης). Πριν από την έναρξη των δράσεων τοποθετεί γαλάζια τουλπάνια στα πλαϊνά της αίθουσας καθώς και εικόνες-αντικείμενα που παραπέμπουν στο περιβάλλον της θάλασσας. Επίσης, φροντίζει στη γωνιά των μεταμφιέσεων να υπάρχουν υλικά που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τις μεταμορφώσεις τους (π.χ. παλιά ρούχα, καπέλα, υφάσματα, μάσκες, κ.λπ.). Τέλος, προετοιμάζει τη μουσική και τους ήχους που θα αξιοποιήσει κατά τη διάρκεια των δράσεων.

Υλικά

cd player, μουσική, ήχοι της θάλασσας, γαλάζια τουλπάνια

Προτεινόμενος χρόνος

δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες

Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010)

- Α' Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας
 Β' Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων
 Γ' Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση
 Δ' Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Α' Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας / Εισαγωγή στο θέμα

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει με εκφραστικό τρόπο το διήγημα του Ανδρέα Καρκαβίτσα 'Γιούσουρι'.

Περίληψη του διηγήματος:

Ο Γιάννος, παιδί σφουγγαρά, από μικρός άκουγε από τους καραβοκύρηδες για το ανδρειωμένο γιούσουρι, ένα θαλάσσιο δέντρο, που φυτρώνει στον κόλπο του Βόλου και κάποιες φορές ψηλώνει και θεριεύει ως φτάνοντας ως την επιφάνεια της θάλασσας και κάποιες άλλες χαμηλώνει και γίνεται σαν κάστρο. Ο πατέρας του κάποτε του είπε ότι κατάφερε να κόψει από ένα παρόμοιο δέντρο ένα κομμάτι και με αυτό να φτιάξει μια πίπα. Του μίλησε ακόμα και για αυτούς που έχασαν τη ζωή τους προσπαθώντας να ξεριζώσουν το γιούσουρι του Βόλου. Ο Γιάννος, αντί να φοβηθεί, έκανε όνειρο της ζωής του να το καταφέρει ο ίδιος.

Όταν έγινε 20 ετών, έπεισε και άλλους σφουγγαράδες να πάνε στη θάλασσα του Βόλου για να το βρουν. Στην αρχή δεν κατάφεραν να το εντοπίσουν και αποφάσισαν να εγκαταλείψουν την προσπάθειά τους. Στο γυρισμό όμως ο Γιάννος το είδε και πήδηξε με το τσεκούρι του στο βυθό για να το ξεριζώσει. Το δέντρο ξύπνησε και αναστάτωσε τη θάλασσα στην προσπάθειά του να αντισταθεί και να σκοτώσει το Γιάννο. Εκείνος όμως χάρηξ στο πείσμα του κατάφερε μετά από πολλές προσπάθειες να το ξεριζώσει με το τσεκούρι του και ένα λοστό. Στη συνέχεια το έδεσαν με σκοινί στη βάρκα για να το σύρουν στη στεριά και να το δείξουν στον κόσμο. Και ενώ μετά από πολλές ώρες κατάφεραν να πλησιάσουν τη στεριά, διαπίστωσαν πως το δέντρο είχε λυθεί και είχε επιστρέψει στη θέση του.

Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγούμενη φαντασία

Ακολουθούν ασκήσεις για ενεργοποίηση του σώματος και των αισθήσεων ενταγμένες στο περιβάλλον της δράσης.

Οι μαθητές είναι καθισμένοι σε κύκλο, ενώ ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει:

- να κρατήσουν κλειστά τα μάτια τους και να φανταστούν εικόνες που έχουν σχέση με τη θάλασσα, να μυρίσουν το θαλασσινό αεράκι και να αισθανθούν τη γεύση του αλμυρού νερού της...

Επιλέγει να ακούσουν ήχους της θάλασσας (κύματα, γλάρους, ήχο βάρκας, κουπιών, κ.λπ.) και τους καλεί:

- να διακρίνουν τους ήχους και να φανταστούν ανάλογες εικόνες
- να ανοίξουν τα μάτια τους και να πουν λέξεις που σχετίζονται με τη θάλασσα και στη συνέχεια να περιγράψουν μικρές θαλασσινές εικόνες
- να δείξουν με το σώμα τους πως κολυμπούν και στη συνέχεια πως κωπηλατούν (αργά, κανονικά, γρήγορα)

Στη συνέχεια, τους δίνει τη συνθήκη και οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ελευθερία να παρουσιάσουν τους αυτοσχεδιασμούς τους.

«Ανεβήκαμε στο καΐκι μας. Παίρνουμε τις θέσεις μας. Ένας στο τιμόνι, κάποιοι στα πανιά... και οι άλλοι στις υπόλοιπες δουλειές...»

Κάποιοι μένουν εκτός καϊκιού για να αναπαραστήσουν τα κύματα της θάλασσας χρησιμοποιώντας τα γαλάζια τουλπάνια.

«Το καΐκι μας ταξιδεύει αργά στα γαλήνια νερά της θάλασσας. Απολαμβάνουμε το ταξίδι μας...»

«Σιγά σιγά ο άνεμος γίνεται όλο και πιο δυνατός... Σηκώνονται κύματα... όλο και πιο μεγάλα. Το καΐκι μας κουνιέται πολύ... Στεκόμαστε με δυσκολία στο κατάστρωμα... Τα κύματα πετάγονται πάνω μας... μας μουςκεύουν... το κατάστρωμα γέμισε νερά»

Οι μαθητές αντιδρούν με τις κινήσεις και το λόγο τους στα λεκτικά ερεθίσματα του εκπαιδευτικού (δραματοποιημένη αφήγηση): προσπαθούν να κρατήσουν την

ισορροπία τους πάνω στο καΐκι, που κουνιέται, σκουπίζουν το πρόσωπό τους όταν βρέχονται από τα κύματα, γλιστρούν στο βρεγμένο κατάστρωμα, αδειάζουν τα νερά και το σκουπίζουν, κ.λπ. Ανάλογα με το βαθμό ανταπόκρισής τους, οι οδηγίες του εκπαιδευτικού γίνονται περισσότερο ή λιγότερο κατευθυνόμενες.

«Πλησιάζουμε στο στόχο μας... Κάπου εδώ βρίσκεται το γιούσουρι. Κοιτάζουμε προσεκτικά τη θάλασσα...»

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Οι μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και οργανώνουν με μεγαλύτερη αυτονομία τις δράσεις τους. Ο εκπαιδευτικός, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, κατευθύνει διακριτικά την εξέλιξη της δράσης. Ενδεικτικά:

- Χρησιμοποιούν χάρτες, κιάλια για να εντοπίσουν το γιούσουρι.
- Εντοπίζουν το γιούσουρι. Δημιουργείται αναστάτωση. Εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους.
- Αναλαμβάνουν ρόλους: κάποιιοι παριστάνουν το γιούσουρι, κάποιιοι αυτούς που θα προσπαθήσουν να το ξεριζώσουν, κάποιιοι τους ναύτες, κλπ.
- Οργανώνουν τις δράσεις τους: επιλέγουν τα εργαλεία που θα χρειαστούν, καταστρώνουν σχέδιο.
- Δρουν: ξεριζώνουν το γιούσουρι, το δένουν, το τραβούν με δυσκολία με το καΐκι τους..., διαπιστώνουν πως λύθηκε...

Δραστηριότητες επέκτασης

Οι μαθητές μπορούν να διαφοροποιήσουν το τέλος της ιστορίας δίνοντάς της οικολογικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα:

Το γιούσουρι λύνεται και μιλάει με ανθρώπινη φωνή. Τους εξηγεί πως κάποτε ήταν ένα φυσιολογικό θαλάσσιο φυτό, αλλά οι άνθρωποι με τις δραστηριότητές τους και την ανευθυνότητά τους ρύπαναν τη θάλασσα και έτσι έγινε ένα μεταλλαγμένο φυτό που συμπεριφέρεται σα στοιχειό για να τους εκδικηθεί...

Με βάση αυτή τη συνθήκη μπορούν να δημιουργήσουν νέους αυτοσχεδιασμούς για να δείξουν την προσπάθειά τους να σταματήσει η θαλάσσια ρύπανση, να καθαριστεί η θάλασσα και να σωθεί το γιούσουρι. Το θέμα μπορεί να αξιοποιηθεί πληρέστερα από τον εκπαιδευτικό, σε μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, οργανώνοντας παιχνίδια ρόλων ή χρησιμοποιώντας την τεχνική «ο μανδύας του ειδικού», όπου οι μαθητές, εντός και εκτός ρόλου, μελετούν ευρύτερα το θέμα της ρύπανσης, οργανώνουν θεατρικές δράσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος, παράγουν γραπτό επικοινωνιακό λόγο και δραματοποιούν την ιστορία.

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν με σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς σκηνές από το διήγημα, αξιοποιώντας το υλικό που προέκυψε από τις προηγούμενες δράσεις. Επιλέγουν σκηνές, ρόλους, κοστούμια, μουσική και χρησιμοποιούν την κίνηση και το λόγο τους για να συνθέσουν το θεατρικό δρώμενο.

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν τον βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους διευκολύνει να εκφραστούν θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλευσε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;
- Ποιες εικόνες από την ιστορία σας έρχονται στο νου; Μπορείτε να τις ζωγραφίσετε ή να δημιουργήσετε ένα κόμικς, ένα ποίημα.

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με συζήτηση με τους μαθητές ή με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από αυτούς:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				
Κατάλαβα καλύτερα την ιστορία;				

β. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του. Ενδεικτικά, μπορεί να χρησιμοποιήσει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική δράση τους:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ / ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική έκφραση				
Επικοινωνία				
Συγκέντρωση προσοχής - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό / αυτοσχέδιο παιχνίδι				

Σχέδιο Μαθήματος 4

Θεατρικό Παιχνίδι

1.4. Ναυαγοί! (Γ' - Στ' Δημοτικού)

Στόχοι

Στόχος αυτής της ενότητας είναι η βίωση των συναισθημάτων των μαθητών, καθώς και η αναγνώριση, η έκφραση, η αποδοχή και η διαχείρισή τους.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να εντάσσονται στην ομάδα.
- Να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους σε αυτήν.
- Να συνδυάζουν το πραγματικό με το φανταστικό, το ρεαλιστικό με το ψευδαισθητικό.
- Να αναπτύξουν δυνατότητες και μηχανισμούς έκφρασης με λόγο, κίνηση κι έκφραση.

Υλικά

cd player, μουσική πολύ έντονη και ρυθμική.

Προτεινόμενος χρόνος

90 λεπτά

Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010)

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας/Εισαγωγή στο θέμα

Απλώνουμε στο πάτωμα αποκόμματα από εφημερίδες, τόσες όσες είναι και τα παιδιά. Οι εφημερίδες είναι τα *βραχάκια* στη θάλασσα και τα παιδιά ναυαγοί.

Βάζουμε μουσική και όση ώρα η μουσική παίζει τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στη *θάλασσα*. Όταν η μουσική σταματήσει, τα παιδιά πρέπει να ανέβουν σε μια εφημερίδα για να σωθούν από τους φανταστικούς *καρχαρίες* που εμφανίζονται. Κάθε φορά που η μουσική ξεκινά πάλι, οι εφημερίδες-βραχάκια λιγοστεύουν. Οι εφημερίδες που αφαιρούμε τοποθετούνται σε μία μακρινή γωνιά της αίθουσας και σχηματίζουν μία αρκετά μεγάλη επιφάνεια. Όταν πια οι εφημερίδες-βραχάκια που απομένουν στην αίθουσα είναι ελάχιστες, ο εμπυχωτής σε ρόλο καλεί τα παιδιά στο νησί που έχει σχηματιστεί με τις εφημερίδες που έχουν αφαιρεθεί.

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Οι ναυαγοί σωθήκανε κι έχουνε βρεθεί σε ένα άγνωστο νησί. Στην αμμουδιά, βρίσκουν ένα μαγικό άδειο κουτί αλλά γεμάτο με φανταστικά πράγματα που θα χρειαστούνε σα ναυαγοί. Κάθε παιδί βγάζει ένα φανταστικό αντικείμενο από το κουτί, το παρουσιάζει και εξηγεί στους άλλους πως θα του φανεί χρήσιμο. Η εξερεύνηση του νησιού ξεκινά κι ένας ολόκληρος κόσμος στήνεται με τη φαντασία.

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς.

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να εκφραστούν προφορικά θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;

Δραστηριότητες επέκτασης

Δημιουργία χάρτη με τα εμπόδια που θα συναντήσουν τα παιδιά στο νησί.

Κάθε παιδί δημιουργεί και αναπτύσσει το δικό του ρόλο σα ναυαγός στο νησί.

Καταγραφή της ιστορίας των ναυαγών μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Αξιολόγηση/Αναστοχασμός

Ανταποκρίθηκαν τα παιδιά ως μέλη της ομάδας κατά την έναρξη;

Επικοινωνήσαν και συνεργάστηκαν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας;

Μίλησαν για τα φανταστικά αντικείμενα; Τα περιέγραψαν; Το μαγικό κουτί μπορεί να περιέχει έναν έτοιμο χάρτη με σημειωμένο έναν κρυμμένο θησαυρό που θα βοηθήσει τους ναυαγούς να γυρίσουν πίσω ή να περιέχει ένα γράμμα που θα ζητά τη βοήθεια των ναυαγών.

Το είδος του ερεθίσματος, το πόσο ελεύθερο θα είναι και το πώς θα διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σύνθεση της ομάδας, τη διάθεσή της και την εμπειρία της σε ανάλογα παιχνίδια. Μπορεί να ολοκληρωθεί σε μια διδακτική ενότητα ή να επεκταθεί στον χρόνο ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών και με τον πλούτο και το εύρος των ερεθισμάτων που δημιουργούνται.

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με συζήτηση με τους μαθητές ή με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από αυτούς:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου, το ρόλο του και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του και συμπληρώνει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα των μαθητών:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Σχέδιο Μαθήματος 5

Θεατρικό εργαστήρι

1.5. Το παιδί και το άγαλμα (Γ' - Στ' Δημοτικού)

Στόχοι

Στόχος αυτής της ενότητας είναι η βίωση των συναισθημάτων των μαθητών, καθώς και η αναγνώριση, η έκφραση, η αποδοχή και η διαχείρισή τους.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να ανακαλέσουν συναισθήματα από τη σωματική και συναισθηματική τους μνήμη και να τα αναγνωρίσουν.
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας το σύνολο των λεκτικών και μη λεκτικών μέσων τους (σώμα, έκφραση προσώπου, βλέμμα).
- Να αναπτύξουν την πλαστικότητα και την εκφραστικότητα του σώματος και του προσώπου.
- Να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας, αλληλεγγύης, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής, ώστε να μπορούν αβίαστα να εκφραστούν και να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στην ομάδα.
- Να ανακαλύψουν καινούργιους τρόπους να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.
- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους.

Υλικά

cd player, μουσική

Προτεινόμενος χρόνος

90 λεπτά

Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010)

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας / Εισαγωγή στο θέμα

Παιχνίδια γνωριμίας

Οι μαθητές σε κύκλο βρίσκονται καθισμένοι στο πάτωμα.

- Πιάνονται από τα χέρια και ο καθένας λέει το όνομά του. Οι υπόλοιποι λένε το δικό τους και επαναλαμβάνουν τα προηγούμενα.
- Κάποιος λέει το όνομά του με ένα δικό του τρόπο ως προς την εκφορά του λόγου (π.χ. χαϊδευτικά, χαρούμενα, λυπημένα) και οι υπόλοιποι λένε το δικό τους όνομα με παρόμοιο τρόπο.
- Κάθονται κυκλικά στο πάτωμα και τεντώνουν τα πόδια τους προς το κέντρο του κύκλου, ώστε όλοι να ακουμπούν τις πατούσες τους. Στη στάση αυτή πιάνουν τα χέρια τους και κλείνουν τα μάτια:

“Νιώθουμε μόνο τα σημεία που ερχόμαστε σε επαφή με τους άλλους... αφήνουμε την ενέργειά μας να μεταφερθεί στους άλλους και δεχόμαστε τη δική τους. Είμαστε όλοι μια ομάδα... νιώθουμε σα να είμαστε ένας... αισθανόμαστε εμπιστοσύνη”.

Ασκήσεις εμπιστοσύνης

«Το εκκρεμές» (Παπαδόπουλος, 2010)

- Οι μαθητές σχηματίζουν τριάδες. Ένας στέκεται ανάμεσα σε άλλους δύο και αφήνει το σώμα του (χαλαρό και χωρίς να λυγίζει τη μέση του) να πέσει προς τον άλλο. Αυτός τον συγκρατεί και στη συνέχεια τον ωθεί προς τον τρίτο που επαναλαμβάνει την κίνηση.
- Οι μαθητές βρίσκονται σε ζευγάρια. Κάθε φορά ο ένας από τους δύο αφήνει το σώμα του ελεύθερο και ο άλλος το συγκρατεί και το επαναφέρει στην αρχική του θέση. Η άσκηση γίνεται αρχικά μετωπικά και στη συνέχεια με γυρισμένη πλάτη.

Εναλλακτικά, ο μαθητής στέκεται όρθιος με την πλάτη γυρισμένη προς τους συμμαθητές του και αφήνει το σώμα του να γείρει πάνω τους. Η ομάδα των μαθητών τον επαναφέρει ομαλά στη θέση του.

Ασκήσεις παρατηρητικότητας – συνεργασίας

- Οι μαθητές ‘απλώνονται’ και βαδίζουν αργά στο χώρο. Κλείνουν τα μάτια και περπατούν στον χώρο, φροντίζοντας να αφουγκράζονται τούς άλλους δίχως να τους αγγίζουν.
- Περπατούν όλοι μαζί. Όταν σταματά ένας, σταματούν όλοι. Όταν ξεκινά ένας, ξεκινούν όλοι.

Μουσική: ρυθμική

- Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο με βάση το ρυθμό της μουσικής.
- Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να φανταστούν πως στον χώρο υπάρχει ένα μεγάλο κουτί με μπογιά.

«Κρατάμε στο χέρι μας ένα πινέλο και αφού το βουτήξουμε στη μπογιά, βάφουμε το χώρο γύρω μας: το ταβάνι, το πάτωμα, τους τοίχους, τα έπιπλα, τους διπλανούς μας... Το πινέλο αλλάζει συνεχώς σημείο στο σώμα μας... είναι στο κεφάλι μας... στους ώμους μας... στον αριστερό μας αγκώνα, στην κοιλιά μας, στο δεξί μας γόνατο, στην αριστερή μας πατούσα, στη δεξιά... Συνεχίζουμε να βάφουμε... χρησιμοποιώντας πιο πολλά πινέλα ταυτόχρονα...»

Μουσική: ρυθμική

- Συνεχίζουν να κινούνται στο ρυθμό της μουσικής. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει απότομα όλοι παγώνουν το σώμα και την έκφρασή τους.

«Νιώθω το σώμα μου»

- Βρίσκουν ένα σημείο στο χώρο και μένουν ακίνητοι.

«Κλείνουμε τα μάτια μας και αφήνουμε τη σκέψη μας να φανταστεί τον εαυτό μας εξωτερικά...»

«Σκεφτόμαστε ποιο είναι το σχήμα του σώματός μας αυτή τη στιγμή... το χώρο που καταλαμβάνει...»

«Με τα δάχτυλά μας εξερευνούμε αργά το πρόσωπό μας, τα μαλλιά μας, τους ώμους και τα υπόλοιπα μέρη του σώματός μας...»

«Νιώθω τους γύρω μου»

«Ανοίγουμε τα μάτια μας και περπατάμε δημιουργώντας με τα χέρια μας μια μάσκα στο πρόσωπό μας χωρίς να καλύπτουμε τα μάτια μας»

Μουσική: απαλή

«Καθώς περνάμε ανάμεσα από τα άλλα σώματα, παρατηρούμε τα μάτια του καθενός χωριστά και επικοινωνούμε μαζί του μόνο με τα μάτια μας»

Μουσική: Πιο γρήγορη

«Βγάζουμε τη μάσκα μας και περπατάμε πιο γρήγορα. Χαιρετάμε όποιον συναντάμε χρησιμοποιώντας τα χέρια μας»

«Καθρέφτες»

Οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια. Ο εκπαιδευτικός τούς προτρέπει να σκεφτούν ένα γεγονός που τούς δημιούργησε έντονο συναίσθημα (ευχάριστο, δυσάρεστο). Σε κάθε ζευγάρι ο ένας παρουσιάζει με την έκφρασή του και με αργές κινήσεις του σώματος του ένα συναίσθημα και ο άλλος αναπαριστάνει τον καθρέπτη του ακολουθώντας τις κινήσεις του. Στο τέλος προσπαθεί να αναγνωρίσει το συναίσθημά του. Στη συνέχεια, γίνεται αντιστροφή ρόλων.

«Δράση - αντίδραση»

Ο εκπαιδευτικός δίνει μυστικά μια συνθήκη σε έναν από κάθε ζευγάρι (π.χ. είσαι δικαστής και ο παρτενέρ σου είναι κατηγορούμενος για μια εγκληματική ενέργεια). Στη συνέχεια αυτός προσπαθεί να εκφράσει στον άλλο τα συναισθήματα που του δημιουργούνται με βάση τη συνθήκη/ρόλο του χρησιμοποιώντας σωματικές κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου του και ο άλλος αντιδρά εκφράζοντας με ανάλογο τρόπο τα δικά του συναισθήματα...

«Σε παρακαλώ – Αποκλείεται»

Οι μαθητές σε ζευγάρια ορίζουν μεταξύ τους ρόλους που εμπεριέχουν μια σχέση εξουσίας – υποταγής/καταπίεσης (π.χ. διευθυντής-υπάλληλος, διευθυντής-μαθητής, γονιός-παιδί, φίλος - φίλος, κλπ.). Ορίζουν, επίσης και μια μυστική συνθήκη (π.χ. ο μαθητής ζητάει από το διευθυντή του σχολείου να τον απαλλάξει από κάποια τιμωρία). Ο «καταπιεζόμενος» παρακαλάει τον «καταπιεστή» χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά του μέσα (ύφος, γλώσσα σώματος, μορφασμούς) λέγοντας μόνο τις λέξεις «σε παρακαλώ» σε διάφορους τόνους και ο «καταπιεστής» απαντάει «αποκλείεται» με ανάλογο ύφος. Στο τέλος, οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να μαντέψουν τη σχέση εξουσίας και τη συνθήκη.

Β' Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων**Δραματοποιημένη αφήγηση**

Ο εκπαιδευτικός αφηγείται με αργό ρυθμό μια ιστορία με πρωταγωνιστές δύο πρόσωπα, ένα παιδί που επισκέπτεται το Αρχαιολογικό Μουσείο και ένα άγαλμα. Αρχικά, τους δύο ρόλους αναπαριστούν πολλά ζευγάρια μαθητών. Κάποιοι αναλαμβάνουν να κάνουν τους φύλακες του μουσείου. Οι μαθητές ακούν τα γεγονότα της αφήγησης και τα αναπαριστούν με αυτοσχέδιες δράσεις χρησιμοποιώντας περισσότερο παντομίμα και λιγότερο το λόγο τους.

“Το άγαλμα και το παιδί”

Βρισκόμαστε σ' ένα Αρχαιολογικό Μουσείο. Ένα παιδί επισκέπτεται το μουσείο και στέκεται δίπλα από ένα άγαλμα. Το άγαλμα είναι σκληρό, φτιαγμένο από μάρμαρο, αλλά όχι άψυχο. Νιώθει... και αυτό φαίνεται στην έκφρασή του. Το παιδί παρατηρεί το άγαλμα, το αγγίζει... το κοιτάζει στα μάτια. Ξαφνικά τα μάτια του αγάλματος σα να κινήθηκαν και το πρόσωπό του τώρα μοιάζει χαρούμενο...

Το άγαλμα σιγά-σιγά ξυπνάει... Είναι ακόμα μουδιασμένο και προσπαθεί να κινηθεί... με αργές κινήσεις... μαθαίνει σιγά να περπατάει... Πλησιάζει το παιδί και το παρατηρεί. Το αγγίζει σε διάφορα σημεία χρησιμοποιώντας αντίστοιχα σημεία από το δικό του σώμα... Περπατούν δίπλα δίπλα και συνομιλούν... Ίσως του λέει την ιστορία του... το ξεκίνημά του από το εργαστήρι του γλύπτη, τα όμορφα χρόνια στο ναό που είχε το θαυμασμό όλων, τον ατελείωτο χρόνο της μοναξιάς και της σιωπής μέσα στο χώμα και ύστερα στο μουσείο... Μα πάνω απ' όλα την ανάγκη του να φύγει για να γνωρίσει τον κόσμο.

Το παιδί θέλει πολύ να το βοηθήσει να δραπετεύσει. Το άγαλμα κρύβεται πίσω του. Κοιτάζουν γύρω τους με προσοχή και περπατούν. Κάθε φορά που ένας φύλακας εμφανίζεται κοντά τους το άγαλμα «παγώνει». Όταν ο φύλακας απομακρύνεται συνεχίζουν να περπατούν στις μύτες των ποδιών τους και τελικά καταφέρνουν να βγουν από το μουσείο.

Έξω ο ήλιος είναι εκτυφλωτικός. Το άγαλμα, ασυνήθιστο στο φως του ήλιου, νιώθει τα μάτια του να πονούν... τσούζουν. Δεν αντέχει. Τα κλείνει. Το παιδί προσέχει και οδηγεί το «τυφλό» άγαλμα. Περπατούν, ελεύθεροι πια, για να γνωρίσουν τον κόσμο. Η φασαρία των ανθρώπων είναι μακριά. Ένα όμορφο δάσος ανοίγεται μπροστά τους. Τώρα πια το άγαλμα συνήθισε το φως του ήλιου. Ανοίγει τα μάτια του.

Περπατούν πάνω στα μαλακά φύλλα των δέντρων. Δε μιλούν... Μυρίζουν.. αφουγκράζονται ήχους της φύσης... Τα μάτια τους γεμίζουν με εικόνες μαγικές... Όμως...

Ξαφνικά ο καιρός αλλάζει. Δυνατός άνεμος τους παρασέρνει... Ο ένας συγκρατεί τον άλλο... βρέχει δυνατά!... Τρέχουν για να βρουν καταφύγιο. Μια σπηλιά! Γρήγορα τρυπώνουν μέσα... Κάνει κρύο, τρέμουν. Γύρω τους αράχνες και νυχτερίδες. Πρέπει να βγουν. Ψάχνουν για την έξοδο. Γλιστράνε πάνω στις λείες και βρεγμένες πέτρες. Το άγαλμα παραπατάει... χτυπάει το πόδι του... πέφτει... Δεν μπορεί να περπατήσει... Το παιδί το στηρίζει... Προσπαθούν... μαζί!

Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός διακόπτει την αφήγηση και ζητάει μόνο από ένα ζευγάρι να συνεχίσει ως παιδί και άγαλμα. Οι υπόλοιποι, εκτός από τους φύλακες, γίνονται οι κάτοικοι ενός χωριού και παρατηρούν τα γεγονότα.

Το περπάτημα γίνεται πιο δύσκολο καθώς το παιδί στηρίζει στους ώμους του το άγαλμα. Ξαφνικά ακούγονται φωνές και σφυρίγματα. Είναι οι φύλακες που τους ψάχνουν. Θέλουν να συλλάβουν το παιδί που έκλεψε το άγαλμα και να το επιστρέψουν στο μουσείο. Όλο και πλησιάζουν... ακούνε τα βήματά τους. Το παιδί φοβάται... Δεν ξέρει τι να κάνει...

Ο εκπαιδευτικός διακόπτει την αφήγηση και ζητάει από το παιδί, το άγαλμα και τους φύλακες να παγώσουν. Στη συνέχεια αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές, στο πλαίσιο της διερευνητικής δραματοποίησης, για να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν περισσότερο στα γεγονότα και στους ρόλους και να δώσουν τη δική τους συνέχεια στην ιστορία.

Θεατρικές τεχνικές (Παπαδόπουλος, 2010)

Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τους παγωμένους χαρακτήρες (παιδί, άγαλμα, φύλακες) και αγγιζοντάς τους στην πλάτη τους ρωτάει:

Τι έχει συμβεί; Πώς νιώθεις; Τι αισθάνεσαι για ...Τι θα ήθελες να του/τους πεις; Τι σκέφτεσαι να κάνεις;

Οι χαρακτήρες απαντούν σύντομα στις ερωτήσεις.

Καρέκλα των αποκαλύψεων

Οι μαθητές που αναπαριστούν τους κατοίκους-παρατηρητές καλούν τους χαρακτήρες (παιδί, άγαλμα και ένα φύλακα), εντός ρόλου, και τους κάνουν ερωτήσεις για τους βοηθήσουν να εμβαθύνουν στους ρόλους τους και να αποκαλύψουν τα κίνητρα και τις προθέσεις τους.

Συλλογικός χαρακτήρας

Όλοι οι μαθητές μπαίνουν στο ρόλο του παιδιού, που συνεχίζει να υποδύεται το ρόλο του, και ως φωνές της συνείδησής του διατυπώνουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τους προβληματισμούς του. Ο στόχος είναι να φωτίσουν καλύτερα το ρόλο του, να το βοηθήσουν να ξεκαθαρίσει την κατάσταση και να αποφασίσει τη συνέχεια της δράσης του.

Διάδρομος της συνείδησης

Οι μαθητές-κάτοικοι χωρίζονται σε δύο ομάδες και στέκονται αντικριστά αφήνοντας ένα διάδρομο ανάμεσά τους για να περάσει το παιδί που βρίσκεται σε δίλημμα για το πώς πρέπει τελικά να δράσει: να συνεχίσει να βοηθά το άγαλμα με κίνδυνο να το συλλάβουν οι φύλακες και να το κατηγορήσουν για την αρπαγή του ή το εγκαταλείψει. Καθώς το παιδί περπατά αργά ανάμεσά τους του λένε με σύντομες φράσεις τις σκέψεις τους για την κατάσταση ή αυτό που πιστεύουν πως πρέπει να κάνει (π.χ. *Αν συνεχίσεις να βοηθάς το άγαλμα θα βρεθείς μπλεγμένος, για τους φίλους μας αξίζει να ρισκάρουμε*, κτλ.).

Περίγραμμα του χαρακτήρα/ρόλου

Ο εκπαιδευτικός απλώνει στο πάτωμα δύο μεγάλα χαρτιά του μέτρου και τα τοποθετεί αντικριστά. Στη συνέχεια, ζητάει από δύο μαθητές να ξαπλώσουν σε καθένα από αυτά ως παιδί και ως άγαλμα στη στάση που επιθυμούν με βάση τη φάση που βρίσκεται ο αντίστοιχος χαρακτήρας. Κάποιοι μαθητές σχεδιάζουν το περίγραμμα των δύο σωμάτων. Τέλος, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να γράψουν εσωτερικά στα περιγράμματα τις σκέψεις τους για κάθε χαρακτήρα και εξωτερικά φράσεις που θέλουν να του πουν. Με την ολοκλήρωση αυτής της φάσης μπορεί να ζητήσει από κάθε μαθητή να διαβάσει αυτά που έγραψε για κάθε χαρακτήρα.

Προσωπικό ημερολόγιο

Όλοι οι μαθητές καταγράφουν σε ένα χαρτί σκέψεις, συναισθήματα και συναισθηματικές καταστάσεις που τους δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της αφήγησης (π.χ. μοναξιά, χαρά, φόβος, συγκίνηση, φιλία, άγχος, αποχωρισμός, κλπ).

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Βρισκόμαστε όλοι όρθιοι σε κύκλο.

Μουσική: αργή

«Πιανόμαστε από τα χέρια... φανταζόμαστε πως τα χέρια μας έχουν κόλλα και δεν μπορούν να ξεκολλήσουν... Ακολουθώντας τη μουσική μετακινούμαστε συνεχώς και μπλεκόμαστε...»

Μπλέκουν όλοι τα χέρια τους. *«Ξεμπλεκόμαστε και πλησιάζουμε τόσο ώστε να ακουμπούν τα μπράτσα μας...»*

«Κοιτάζουμε στα μάτια καθέναν από την ομάδα και καταθέτουμε με μια λέξη, μια φράση, μια κίνηση, το συναίσθημα που βιώσαμε πιο έντονα στη διάρκεια του εργαστηρίου...»

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν με σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς σκηνές.

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να εκφραστούν προφορικά θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από τους μαθητές:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου, το ρόλο του και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του και συμπληρώνει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα των μαθητών:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Το σχέδιο δημιουργήθηκε με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών Γιώργου Μπεκιάρη, Καλλιόπης Βούλγαρη και Μαρίας Στειακάκη και στηρίχθηκε, στο μεγαλύτερο μέρος του, στο «Εργαστήριο Διερευνητικής Δραματοποίησης: Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του Εγλωιστή Γίγαντα» του Σίμου Παπαδόπουλου (2010).

Σχέδιο Μαθήματος 6

Θεατρικό Παιχνίδι

1.6. Παγωμένες εικόνες που ζωντάνεψαν! (την Ε' – Στ' Δημοτικού και το Γυμνάσιο)**Στόχοι**

Στόχος αυτής της ενότητας είναι η βίωση των συναισθημάτων των μαθητών, καθώς και η αναγνώριση, η έκφραση, η αποδοχή και η διαχείρισή τους.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να εντάσσονται στην ομάδα.
- Να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους σε αυτήν.
- Να συνδυάζουν το πραγματικό με το φανταστικό, το ρεαλιστικό με το ψευδαισθητικό.
- Να αναπτύξουν δυνατότητες και μηχανισμούς έκφρασης με λόγο, κίνηση κι έκφραση.

Υλικά

cd player, μουσική πολύ έντονη και ρυθμική.

Προτεινόμενος χρόνος

90 λεπτά

Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010)

Α' Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας

Β' Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Γ' Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Δ' Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Α' Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας / Εισαγωγή στο θέμα

Η ομάδα συγκεντρώνεται σε κύκλο. Χαλαρώνουν τα πόδια και τα χέρια. Ο εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά ότι θα χορέψουν στο ρυθμό της μουσικής που θα ακουστεί.

Τα παιδιά μπορούν να κάνουν όποια κίνηση θέλουν αρκεί... να μην ξεκολλήσουν τα πόδια τους από το πάτωμα. Σαν να έχουν κόλλα, παραμένουν *καρφωμένοι*, ενώ το υπόλοιπο σώμα τους μπορεί να κινηθεί όσο πιο ελεύθερα γίνεται. Κάθε φορά που η μουσική σταματά, θα *παγώνουν* χωρίς να σκέφτονται ή να αλλάζουν την στάση τους.

Ο εμπυχωτής επιδοκιμάζει τις αλλόκοτες ή και αστείες στάσεις παροτρύνοντας τα παιδιά να απελευθερωθούν στην κίνησή τους. Εάν υπάρχουν παιδιά συνεσταλμένα που δυσκολεύονται, μπορούμε να ζητήσουμε από όλους να κλείσουν τα μάτια καθώς χορεύουν. Μετά από 4 ή 5 φορές, καθώς τα παιδιά είναι 'παγωμένα' ο εμπυχωτής ζητά από δύο ή τρία παιδιά να μετακινηθούν στο κέντρο του κύκλου προσεκτικά χωρίς να αλλοιώσουν την στάση τους. Δημιουργείται έτσι μια παγωμένη εικόνα- φωτογραφία. Τα υπόλοιπα παιδιά καλούνται να φανταστούν κάθε φορά τι είδους φωτογραφία είναι αυτή, απαντώντας σε ερωτήσεις, όπως: *Τι συμβαίνει; Ποιοι μπορεί να είναι; Τι σχέση έχουμε μεταξύ τους; Ποιος τράβηξε τη φωτογραφία κ.λπ.*

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Δημιουργούμε 5-6 τέτοιες φωτογραφίες. Την τελευταία φορά ο εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά ότι η φωτογραφία θα ζωντανέψει για 1-2 λεπτά μόλις δώσει σήμα και θα δούμε τι συνέβη λίγο μετά αφότου τραβήχτηκε. Τα παιδιά καλούνται κάθε φορά να σχολιάσουν το ζωντάνεμα της φωτογραφίας. Δημιουργούμε 5-6 τέτοια στιγμιότυπα ώστε να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά.

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Η ομάδα επιλέγει μια εικόνα την οποία να εμπλουτίζει με καινούργια πρόσωπα και να εξελιχτεί σε ολοκληρωμένη σκηνή.

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν με σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς σκηνές

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να εκφραστούν προφορικά θέτοντας ερωτήματα, όπως:

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση;
- Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο;
- Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο;

Δραστηριότητες επέκτασης

Οι σκηνές μπορούν να καταγραφούν και να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για περαιτέρω αυτοσχεδιασμούς.

Αξιολόγηση

Μπόρεσαν τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα νιώθοντας άνετα στην ομάδα;

Σεβάστηκαν τους γύρω τους;

Μπόρεσαν να ξεφύγουν από το ρεαλιστικό στοιχείο και να ερμηνεύσουν την κάθε εικόνα διαφορετικά χρησιμοποιώντας την φαντασία τους;

Αναστοχασμός

Οι παγωμένες εικόνες που δημιουργούνται αρκετά συχνά ερμηνεύονται από τα παιδιά ως σκηνές βίας. Με την συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μπορούν να θιχθούν θέματα ενδοοικογενειακής βίας, bullying κλπ. που είναι αρκετά ευαίσθητα και απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στον χειρισμό τους. Καλό είναι επομένως το συγκεκριμένο μάθημα να τοποθετηθεί αργότερα στον κύκλο μαθημάτων όταν θα έχει εδραιωθεί η αίσθηση της ομάδας.

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από τους μαθητές:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου, το ρόλο του και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του και συμπληρώνει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα των μαθητών:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Σχέδιο Μαθήματος 7

Θέατρο Φόρουμ

1.7. Σχολική βία (Ε' - Στ' Δημοτικού και το Γυμνάσιο)

Στόχοι

Στόχος αυτής της ενότητας είναι η βίωση των συναισθημάτων των μαθητών, καθώς και η αναγνώριση, η έκφραση, η αποδοχή και η διαχείρισή τους.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τη σπουδαιότητα του θέματος της σχολικής βίας και τις επιπτώσεις του φαινομένου.
- Να συναισθανθούν τη θέση του παιδιού-θύματος και να αναζητήσουν πρακτικές που θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών.
- Να συνεργαστούν αρμονικά μέσω του λόγου, της κίνησης και της έκφρασης.
- Να εκφράσουν αβίαστα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

Υλικά

Μια φωτογραφία που απεικονίζει μια σκηνή σχολικής βίας.

Χώρος

Η σχολική αίθουσα κατάλληλα διαμορφωμένη ή η αίθουσα της Θεατρικής Αγωγής

Εισαγωγή-ενεργοποίηση

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές μια φωτογραφία που απεικονίζει μια σκηνή σχολικής βίας (μπορεί να την προβάλλει και στον προτζέκτορα). Ενδεικτικά, μπορεί να δείξει τη φωτογραφία:



Διερεύνηση θέματος

Παγωμένη/δυναμική εικόνα

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια ομάδα μαθητών για να αναπαραστήσουν με μια δυναμική εικόνα τη σκηνή που απεικονίζεται στη φωτογραφία. Έπειτα, ζητάει από τα γλυπτά να ζωντανέψουν την κίνησή τους, με μικρά καρέ, λίγο πιο πίσω (ελάχιστα πριν τη συμπλοκή) και λίγο πιο μπροστά στην εξέλιξή της. Στο σημείο που κρίνει ενδιαφέρουσα τη στάση τους σε σχέση με το θέμα τους ζητάει να παγώσουν το σώμα και την έκφρασή τους. Οι υπόλοιποι μαθητές δίνουν τίτλους στην εικόνα. Κατόπιν, κάποιος γλύπτης αναλαμβάνει να κάνει μικρές αλλαγές στα γλυπτά για να προσεγγίσει περισσότερο τη συνθήκη.

Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνική κατάσταση

Ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τους παγωμένους χαρακτήρες και αγγίζοντάς τους (στον ώμο) τους ρωτάει:

- *Τι έχει συμβεί; Πώς νιώθεις; Τι αισθάνεσαι; Τι θα ήθελες να πεις; Τι σκέφτεσαι να κάνεις;*

Οπτική γωνία

Οι μαθητές σε μικρές ομάδες παρουσιάζουν διαφορετικές αυτοσχέδιες σκηνές που έχουν δημιουργήσει σε σχέση το συμβάν που απεικονίζεται στη φωτογραφία. Το ρόλο του παιδιού-θύτη υποδύεται ο ίδιος μαθητής. Οι αυτοσχεδιασμοί τους ζωντανεύουν κάθε φορά που αυτός τους πλησιάζει. Με την ολοκλήρωση των σκηνών επιλέγουν μια από τις αυτοσχέδιες σκηνές ως την πιο ενδιαφέρουσα εκδοχή σε σχέση με τη φωτογραφία.

Αναδρομή/Φλάσμπακ

Οι μαθητές σε μικρές ομάδες με αυτοσχεδιασμούς δημιουργούν αναδρομικές σκηνές με πρωταγωνιστές τους ίδιους χαρακτήρες, αλλά και άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους (π.χ. η δασκάλα της τάξης, η μητέρα του θύματος, κάποια παιδιά παρατηρητές της κατάστασης, κ.ά.) για να δείξουν τα διάφορα επίπεδα καταπίεσης του θύματος και να κατανοήσουν τους λόγους που οδηγούν τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στους συγκεκριμένους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς.

Θέατρο Φόρουμ

Δημιουργία και παρουσίαση της πρότυπης παράστασης

Από την προηγούμενη διαδικασία επιλέγονται σκηνές που παρουσιάζουν σφαιρικά την κατάσταση του θύματος. Με βάση αυτές και με τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού κάποιοι μαθητές δημιουργούν διαδοχικές σκηνές που παρουσιάζουν περιστατικά καταπίεσης του θύματος στον σχολικό χώρο, καθώς και τη σχέση του με άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Οι σκηνές τυποποιούνται και επιλέγεται η μουσική που θα τις συνδέει συμβάλλοντας στη δημιουργία δραματικής ατμόσφαιρας. Στην επόμενη φάση, οι μαθητές παρουσιάζουν τις πρότυπες σκηνές στους υπόλοιπους με τη μορφή μια μικρής παράστασης.

Καρέκλα των αποκαλύψεων

Κάθε μαθητής από αυτούς που συμμετείχαν στην πρότυπη παράσταση κάθεται διαδοχικά σε μια καρέκλα απέναντι από τους υπόλοιπους, οι οποίοι τον *ανακρίνουν* προκειμένου να μάθουν σχετικά με τη ζωή, τα κίνητρά, τη συμπεριφορά και τις προθέσεις του.

Αντικατάσταση

Ο εκπαιδευτικός, ως διαμεσολαβητής, εξηγεί στους μαθητές τη διαδικασία και κατόπιν επαναλαμβάνονται συνεχώς σκηνές από την παράσταση, στις οποίες υπάρχει δυνατότητα αντικατάστασης του θύματος από τους μαθητές-θεατές. Σε κάθε παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους θεατές και τους πρωταγωνιστές κάθε σκηνής την αποτελεσματικότητα του χειρισμού που πρότεινε ο μαθητής που μπήκε στη θέση του θύματος σε σχέση με το πρόβλημα.

Αναστοχασμός

Γίνεται συζήτηση με όλους τους μαθητές, εκτός ρόλου, για το θέμα της σχολικής βίας και για τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου

Δραστηριότητες επέκτασης

Οι μαθητές μπορούν να ερευνήσουν περισσότερο το θέμα με την τεχνική του *μανδύα του ειδικού*. Μπορεί, επίσης, να καταγράψουν σε *προσωπικό ημερολόγιο* την εμπειρία τους, να συγγράψουν σχετικές ιστορίες, να δημιουργήσουν αφίσες για τη σχολική βία και να γυρίσουν ένα μικρό φιλμάκι αξιοποιώντας και διευρύνοντας κάποιες από τις σκηνές.

Αξιολόγηση

Αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό η συμμετοχή των μαθητών στις δράσεις, το ενδιαφέρον τους, η κατανόηση του θέματος και αλλαγή στη στάση τους.

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από τους μαθητές:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου, το ρόλο του και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του και συμπληρώνει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα των μαθητών:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική – λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή – συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία – δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Σχέδιο Μαθήματος 8

Πολύτεχνο εργαστήρι

1.8. Ειρήνη και Πόλεμος (Ε' - Στ' Δημοτικού)

Περιγραφή σχεδίου μαθήματος

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας αποτελεί ένα παράδειγμα συνέργειας του θεάτρου με άλλες τέχνες (μουσική, χορός, εικαστικά, οπτικοακουστική έκφραση) στη δημιουργία μιας ενιαίας δράσης.

Στόχοι

- Να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτοσχέδιες ιστορίες απελευθερώνοντας τη φαντασία τους, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους, καλλιεργώντας την ψυχοκινητική τους έκφραση
- Να εξερευνήσουν τη σχέση του σώματός τους με τον χώρο
- Να ασκήσουν δεξιότητες προσοχής, συγκέντρωσης και συντονισμού
- Να συνεργαστούν με συμμαθητές, με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές εκφάνσεις της τέχνης και να ανακαλύψουν τη δυνατότητα έκφρασής τους μέσα από αυτές.
- Να κατανοήσουν την αξία της ειρήνης και τις συνέπειες του πολέμου στη ζωή των ανθρώπων.

Υλικά

cd player, μουσικές και ήχοι, χρωματιστά υφάσματα (φόδρες), παλιά ρούχα, πλαστικά χρώματα και πινέλα, μαρκαδόροι, χαρτόνια, κόλλες, ψαλίδια, τύμπανο, σάλπιγγα ή τρομπέτα

Προτεινόμενος χρόνος

δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες

Χώρος

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια αίθουσα με ελεύθερο χώρο που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιστη κίνηση των μαθητών (αίθουσα θεατρικής αγωγής, εκδηλώσεων, αίθουσα διδασκαλίας της τάξης). Πριν από την έναρξη των δράσεων, διαμορφώνει κατάλληλα το χώρο για να δημιουργήσει το δραματικό εκείνο περιβάλλον που θα βοηθήσει τους μαθητές να απελευθερώσουν τη φαντασία τους και να συμμετέχουν δημιουργικά στις δράσεις. Μπορεί να τοποθετήσει στους τοίχους εικαστικές συνθέσεις των μαθητών που σχετίζονται με τη ζωή των κατοίκων της υπαίθρου, καθώς και άλλα αντικείμενα στο χώρο (π.χ. χάρτινα δέντρα, ξύλα, ζωγραφιές, κ.λπ.) για να δημιουργήσει το περιβάλλον του χωριού. Επίσης, φροντίζει στη γωνιά των μεταμφιέσεων να υπάρχουν υλικά που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τις μεταμορφώσεις τους (π.χ. παλιά ρούχα, καπέλα, υφάσματα, μάσκες, κ.λπ.). Επίσης, προετοιμάζει μουσικές και ήχους που θα χρησιμοποιήσει στις δράσεις.

Φάσεις Θεατρικού Παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010)

- Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας
- Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων
- Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση
- Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Α΄ Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας/Εισαγωγή στο θέμα

Πριν από τη διεξαγωγή του εργαστηρίου ο εκπαιδευτικός έχει πραγματευτεί με τους μαθητές θέματα που αφορούν τη ζωή των κατοίκων στην ύπαιθρο, την ειρήνη και τον πόλεμο. Κατόπιν προτρέπει κάποιους να ζωγραφίσουν σε χαρτιά του μέτρου σκηνές από τη ζωή και τις δραστηριότητες των γεωργών. Οι συνθέσεις των μαθητών τοποθετούνται στους τοίχους για να δημιουργηθεί το περιβάλλον δράσης. Οι άλλοι μαθητές, σε μικρά χαρτόνια, σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν θέματα που αφορούν την ειρήνη (π.χ. περιστέρια, κλαδιά ελιάς, λουλούδια, σκηνές παιχνιδιού, κ.ά.) ή δημιουργούν κολλάζ και πανό με ειρηνικά συνθήματα. Τα έργα τους θα αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου.

Οπτικοακουστική έκφραση

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός επιλέγει δύο μαθητές (που το επιθυμούν ή που δεν αισθάνονται άνετα να συμμετέχουν στις υπόλοιπες δράσεις) για να φωτογραφίζουν την εξέλιξη των σκηνών (οπτική καταγραφή των δράσεων). Τούς δίνει οδηγίες για τον τρόπο που θα φωτογραφίζουν τα στιγμιότυπα:

Γενικό πλάνο: Μακρινή λήψη, ώστε να φαίνονται όλοι οι μαθητές και ο χώρος δράσης.

Μεσαίο πλάνο: Λήψη από μεσαία απόσταση, ώστε να φαίνονται μόνο οι μαθητές και να αποτυπώνεται η δράση τους ανά ομάδα.

Κοντινό πλάνο: Κοντινή λήψη, ώστε να φαίνεται μέρος του σώματος κάθε μαθητή (κυρίως το πρόσωπο) και να αποτυπώνεται η κίνηση, η έκφραση και τα συναισθήματά του.

Επίσης, τους προτρέπει κάθε φορά να επιλέγουν την οπτική γωνία φωτογράφισης που αναδεικνύει τη δράση των συμμαθητών τους.

Με το ξεκίνημα του εργαστηρίου, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να μπουν ήρεμα στην αίθουσα και να ξαπλώσουν στο πάτωμα και να χαλαρώσουν. Στη συνέχεια, βάζει απαλή μουσική ή φυσικούς ήχους και με σιγανή και γαλήνια φωνή προσπαθεί να τους εντάξει με την περιγραφή του στο φανταστικό περιβάλλον και προσδευτικά να τους ενεργοποιήσει. Οι μαθητές ανταποκρίνονται με τις κινήσεις τους στην περιγραφή του.

Ενεργοποίηση αισθήσεων και σώματος-δραματοποιημένη αφήγηση

Στο όμορφο χωριό, που λέγεται Ειρηνιστάν, οι κάτοικοι κοιμούνται κι ονειρεύονται εικόνες από την όμορφη ζωή τους... τη φύση με τα δέντρα, τα πουλιά, τα προβατάκια που βόσκουν στα καταπράσινα λιβάδια...

Ακούνε το τιτίβισμα των σπουργιτιών και καταλαβαίνουν πως ήρθε η ώρα να ξυπνήσουν...

Ανοίγουν σιγά σιγά τα μάτια τους... τεντώνουν αργά το σώμα τους σα να το ξεδιπλώνουν.

Νιώθουν ένα ένα τα μέλη τους να ξυπνάει... τώρα ξυπνάνε τα πόδια τους... ύστερα...

Σηκώνονται σιγά σιγά και περπατούν... είναι η ώρα να πάνε όλοι στις δουλειές τους...

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες:

- γεωργοί-σοπορείς.
- γεωργοί-θεριστές.

- γυναίκες που πηγαίνουν στην πηγή με τις στάμνες στο κεφάλι για να φέρουν νερό.
- γυναίκες που θα ζυμώσουν για να φτιάξουν το ψωμί και τα γλυκά της γιορτής.

Στο πάτωμα είναι απλωμένες τέσσερα χρωματιστά τουλπάνια για να πάρουν τις αντίστοιχες θέσεις.

Έφτασαν όλοι. Και τώρα είναι ώρα για δουλειά. Οι γεωργοί θα ξεκινήσουν το σκάψιμο για να σπείρουν, οι θεριστές το θέρισμα, οι γυναίκες θα γεμίζουν τις στάμνες νερό από την πηγή και οι άλλες θα κοσκινίσουν το αλεύρι...

Μουσικοκινητική έκφραση

Ο εκπαιδευτικός ή κάποιος μαθητής κρατάει ένα ταμπουρίνο και δίνει ρυθμό 4/4 που θα ακολουθήσουν όλοι στις κινήσεις τους ανάλογα με την εργασία που κάνουν (οι αγρότες που σκάβουν, οι θεριστές που θερίζουν, οι γυναίκες που γεμίζουν τις στάμνες και οι άλλες που κοσκινίζουν το αλεύρι). Στη συνέχεια, πάνω σε αυτό το ρυθμό, ο εκπαιδευτικός τους υποδεικνύει μια *ψευδολέξη* που θα λένε οι μετέχοντες σε κάθε τέταρτο του ρυθμού (π.χ. γιου-ντου-ρα-ντι).

Με τη διακοπή του χτυπήματος του ταμπουρίνου όλοι 'παγώνουν' στη θέση που βρίσκονται.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προχωρήσουν ένα στάδιο την εργασία τους. Η διαδικασία με το χτύπημα του ταμπουρίνου επαναλαμβάνεται σε πιο γρήγορους ρυθμούς και συνοδεύεται με νέες ψευδολέξεις και σταματήματα.

Τώρα οι γεωργοί φυτεύουν τους σπόρους, οι θεριστές ποστιάζουν σε δεμάτια τα κομμένα σιτάρια, οι γυναίκες βάζουν τις στάμνες με το νερό στο κεφάλι τους και περπατούν κυκλικά και οι άλλες ξεκινούν το ζύμωμα.

Β' Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Και καθώς αρχίζει να νυχτώνει οι κάτοικοι ξεκινούν να ετοιμάζονται για το μεγάλο χορό βοηθώντας ο ένας τον άλλο στο ντύσιμο...

Οι μαθητές προετοιμάζονται για τη γιορτή του χωριού. Μπορούν να μεταμφιεστούν χρησιμοποιώντας ρούχα και αντικείμενα από τη γωνιά των μεταμφιέσεων.

Χορός

Έχουν ήδη μαζευτεί στην πλατεία του χωριού και με το άκουσμα της μουσικής ξεκινούν το χορό σε ζευγάρια...

Ο εκπαιδευτικός βάζει ένα μουσικό κομμάτι και δημιουργούν αυτοσχέδιες κινητικές ροές – χορό ως απόκριση στο μουσικό ερέθισμα.

Κινητικοί αυτοσχέδιασμοί

Εξαντλημένοι από το χορό ξαπλώνουν να κοιμηθούν. Εκείνο το βράδυ όμως, ένα «κακό πνεύμα» ζήλεψε την ευτυχία τους και το πρωί ένας αγουροξυπνημένος κάτοικος βρήκε τους σπόρους βγαλμένους από τη γη, τα δεμάτια των σιταριών ανακατεμένα, τα ψωμιά πεταμένα...

Οι κάτοικοι ξυπνούν αναστατωμένοι... Αρχίζουν να αλληλοκατηγορούνται, να μαλώνουν μεταξύ τους, να σπρώχνονται... Το ειρηνικό χωριό μοιάζει τώρα με πεδίο μάχης... Στη θέση της χαράς και της ηρεμίας που έβλεπε κανείς πριν στα πρόσωπά τους υπάρχουν τώρα άλλα συναισθήματα...

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο, με μια σάλπιγγα δίνει το σύνθημα του πολέμου. Οι μαθητές, σε ζευγάρια, με μιμητικές κινήσεις, χωρίς να αγγίζονται, δείχνουν τους διαπληκτισμούς των κατοίκων.

Θέατρο με σκιές (βλ. υποκεφ. 6.4.2)

Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός κάνει συσκότιση, ζητά από δύο μαθητές να τεντώσουν ένα λευκό πανί και τοποθετεί πίσω από αυτό έναν προβολέα (περίπου σε απόσταση τριών μέτρων). Στη συνέχεια, βάζει κατάλληλη μουσική και προτρέπει τους μαθητές, σε ζεύγη, να παρουσιάσουν με χορογραφικές κινήσεις τις διαμάχες τους.

Κατόπιν, οι 'κάτοικοι' χωρίζονται σε δύο *αντιμαχόμενες ομάδες*. Εξαιρούνται λίγα παιδιά που θα κρατήσουν μετά τα σύμβολα της ειρήνης (περιστέρι, κλαδί ελιάς, πανό, κ.ά.).

Πρωτόγονη έκφραση - πρωτόγονος χορός (βλ. υποκεφ. 1.1.5)

Οι δύο ομάδες επιλέγουν αρχηγούς και τους δίνεται χρόνος να ετοιμάσουν πολεμικές χορογραφίες. Η κάθε ομάδα επιλέγει ένα κινητικό μοτίβο, που έχει επαναλαμβανόμενο, τελετουργικό χαρακτήρα και συνοδεύεται από αντίστοιχες φωνές για κάθε κίνηση. Οι ομάδες στέκονται μετωπικά και σε απόσταση και ο αρχηγός κάθε ομάδας προχωράει εκτελώντας το κινητικό μοτίβο σε σταθερή ρυθμική βάση. Τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων επαναλαμβάνουν τις κινήσεις των αρχηγών. Ο στόχος κάθε ομάδας είναι να επιβληθεί στην άλλη με την αυστηρότητα των κινήσεων, το δυναμικό ρυθμό και την ένταση της φωνής.

Παγωμένη εικόνα/Ομαδικό γλυπτό

Ο εκπαιδευτικός δίνει σύνθημα να παγώσουν οι *αντιμαχόμενες ομάδες*.

Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Ο εκπαιδευτικός περνά ανάμεσα από τα 'παγωμένα σώματα' των μαθητών, που έχουν δημιουργήσει ένα ομαδικό γλυπτό, αγγίζει κάποιους στον ώμο, απευθύνοντας μια ερώτηση.

- *Τι έχει συμβεί; Τι κάνεις αυτή τη στιγμή; Πώς νιώθεις; Τι σκέφτεσαι; Τι αισθάνεσαι για αυτούς που έχεις απέναντί σου; Τι θα ήθελες να πεις; Σου αρέσει αυτή η κατάσταση; Τι νομίζεις ότι πρέπει να γίνει;*

Οι μαθητές απαντούν σύντομα στις ερωτήσεις. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές που κρατούν τα σύμβολα της ειρήνης να πάρουν τη θέση κάποιων γλυπτών (ένας ένας διαδοχικά), ώστε να γίνει πιο ευχάριστη η εικόνα (*Αντικατάσταση*).

Προσωπικό ημερολόγιο

Οι μαθητές, σε θεατρικό ρόλο, καταγράφουν σε λίγες γραμμές τα γεγονότα που συνέβησαν στο χωριό, όπως τα βίωσαν μέσα από τις δράσεις. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν τις αλλαγές που έφερε η διχόνοια στην ειρηνική ζωή των κατοίκων.

Γ' Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Οι μαθητές παρουσιάζουν προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς. Εναλλακτικά, μπορούν να παρουσιάσουν το ίδιο θέμα αλλάζοντας το περιβάλλον δράσης (π.χ. να αφορά τη ζωή των κατοίκων στην πόλη). Επιλέγουν σκηνές, ρόλους, κοστούμια, μάσκες, μουσικές και χρησιμοποιούν την κίνηση και το λόγο τους για να συνθέσουν το θεατρικό δρώμενο.

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

Η αξιολόγηση των δράσεων θα γίνει σε άλλη διδακτική ώρα αξιοποιώντας τις φωτογραφίες που τράβηξαν οι μαθητές φωτογράφοι. Αφού οι φωτογραφίες περαστούν στο υπολογιστή, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν αυτές που είναι ευδιάκριτες και αντιπροσωπευτικές και να τις τοποθετήσουν σε διαδοχική σειρά, ώστε να προσφέρουν τη δυνατότητα αφήγησης της ιστορίας (φωτοαφήγηση) (βλ. υποκεφ. 5.1.5 και 6.4.4.).

Έπειτα, με βάση αυτές τις φωτογραφίες, μαζί με τον εκπαιδευτικό, αφηγούνται τις δράσεις τους, συζητούν την εμπειρία τους, εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να εκφραστούν θέτοντας ερωτήματα, όπως:

• Ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση; Τι σας δυσκόλευσε περισσότερο; Τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο; Ποιες εικόνες από τις δράσεις σας έρχονται στο νου σας;

Μετά τη συζήτηση αποφασίζουν τον τρόπο που θα παρουσιάσουν τις φωτογραφίες.

Στη συνέχεια, επιλέγουν τίτλους για κάθε φωτογραφία ή για ομάδα φωτογραφιών (ανά θέμα ή δράση), προσθέτουν λεζάντες με σχόλια, επιλέγουν τη μουσική που θα συνοδεύσει την παρουσίαση (εφόσον γίνει ηλεκτρονικά).

Ενδεικτικά, μπορούν:

- Να τις τυπώσουν και να τις κολλήσουν σε ταμπλό θεματικά ή ανά δράση.
- Να δημιουργήσουν παρουσιάσεις εικόνων με τη χρήση του PowerPoint.
- Να δημιουργήσουν βίντεο με τις εικόνες (π.χ. στο windows movie maker).
- Να δημιουργήσουν φωτοκόμικ (σε χαρτόνι ή στο word).

Αξιολόγηση

α. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση του παρακάτω πίνακα από τους μαθητές:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Μου άρεσαν οι δραστηριότητες;				
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη συμμετοχή μου στις δραστηριότητες;				
Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου;				
Ήμουν συγκεντρωμένος/η;				

β. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός κάνει τη δική του αξιολόγηση για την οργάνωση του εργαστηρίου, το ρόλο του και τη συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τους στόχους του και συμπληρώνει τον παρακάτω πίνακα για τη συνολική εικόνα των μαθητών:

ΚΡΙΤΗΡΙΟ/ΕΙΔΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	Ελάχιστη	Μέτρια	Ικανοποιητική	Εξαιρετική
Συμμετοχή στις δράσεις				
Σωματική κίνηση				
Σωματική-λεκτική εκφραστικότητα				
Επικοινωνία				
Προσοχή-συγκέντρωση - συντονισμός				
Συνεργασία				
Φαντασία-δημιουργικότητα - επινόηση				
Αναπαραστατικό παιχνίδι				
Αυτοσχέδιο σκηνικό παιχνίδι				

Σχέδιο Μαθήματος 9

Προσέγγιση δραματικού κειμένου

1.9. Πλούτος» (Αριστοφάνη) (Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού και το Γυμνάσιο)

Περιγραφή σχεδίου διδασκαλίας

Με δεδομένο ότι η θεατρική παράσταση αποτελεί το επιστέγασμα της τέχνης του θεάτρου αυτό το σχέδιο διδασκαλίας επικεντρώνεται στο δραματικό κείμενο όχι μόνο ως κείμενο με λογοτεχνική αξία αλλά με τα συγκεκριμένα εκείνα στοιχεία της θεωρία του δράματος που το καθιστούν ανοικτό στη σκηνική του διαδικασία. Για το σκοπό αυτό προτείνονται αποσπάσματα (ενδεικτικές σκηνές) από αντιπροσωπευτικά έργα, αλλά και προτάσεις για τη ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη θεατρική δράση. Πιο συγκεκριμένα αξιοποιηθούν τα έργα:

- Πλούτος (Αριστοφάνης)
- Οδυσσεβάχ (Ξένιας Καλογεροπούλου)
- Το όνειρο του σκιάχτρου (Ευγένιος Τριβιζάς)

Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με την κρίση του με βάση τη σειρά, τα ενδιαφέροντα και τη διάθεση για συμμετοχή των μαθητών μπορεί να αναπτύξει τα προτεινόμενα έργα. Μπορεί ακόμα να ενισχύσει τη πρωτοβουλία και την αυτενέργειά τους και να αναπτύξει τη διαθεματική γνώση.

Στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τις τέχνες που συνθέτουν το θεατρικό φαινόμενο.
- Να εξοικειωθούν με τους συντελεστές μιας θεατρικής παράστασης (δραματοουργός, σκηνοθέτης, ηθοποιός, σκηνογράφος, ενδυματολόγος, χορογράφος, κ.ά.).
- Να αποτολμήσουν το ανέβασμα μιας δικής τους παράστασης.

Χώρος

Για τη διεξαγωγή του εργαστηρίου, ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια αίθουσα με ελεύθερο χώρο που να επιτρέπει την ακίνδυνη και ανεμπόδιστη κίνηση των μαθητών (αίθουσα θεατρικής αγωγής, εκδηλώσεων, αίθουσα διδασκαλίας της τάξης).

Υλικά

φύλλα εργασίας, χαρτόνια, μπογιές, λαστικάκια, διπλόκαρφα, διάφορα αντικείμενα (μαντήλι, ραβδί, μαγκούρα, γυαλιά, καπέλο, κ.ά.)

Προτεινόμενος χρόνος

Οι παραπάνω ενότητες θα αναπτυχθούν σε οκτώ μαθήματα διάρκειας 45' λεπτών το καθένα και τα αποσπάσματα των έργων θα αποτελέσουν το πλαίσιο για μια σειρά από δραστηριότητες, στις οποίες ο μαθητής θα προσεγγίσει βιωματικά ποικίλες πλευρές και παραμέτρους του θεατρικού φαινομένου. Πρόκειται για διαδικασία μύησης που περνάει από το μαθητή-θεατή στον μαθητή-δημιουργό.

Ειδικότερα το θέμα ο μαθητής καλλιτέχνης αναπτύσσεται στις παρακάτω ενότητες (έργα):

1^η ενότητα: Πλούτος (Αριστοφάνης)

- α. Μάθημα πρώτο: Γνωριμία με την υπόθεση του έργου. Αναζήτηση πληροφοριών για τη διάκριση αρχαίου και σύγχρονου θεάτρου.
- β. Μάθημα δεύτερο: Ο Αριστοφάνης και η εποχή του. Γνωριμία με το απόσπασμα του έργου. Ιστορικό και ιδεολογικο-κοινωνικό πλαίσιο του έργου.
- γ. Μάθημα τρίτο: Δραματουργική ανάλυση του έργου. Στοιχεία του δραματικού κώδικα (πρόσωπα, συγκρούσεις).
- δ. Μάθημα τέταρτο: Η επικοινωνία στο θέατρο. Στοιχεία οργάνωσης θεατρικής παράστασης ως ανακεφαλαίωση της ενότητας.

2^η ενότητα: Οδυσσεβάχ (Ξένια Καλογεροπούλου)

- ε. Μάθημα πέμπτο: Γνωριμία με το έργο. Αναζήτηση πηγών για τη διακειμενική σύνθεση του έργου.
- στ. Μάθημα έκτο: Εργαστήριο γραφής και διακειμενική σύνθεση με βάση παραμυθιακά ή μυθολογικά μοτίβα.

3^η ενότητα: Το όνειρο του σκιάχτρου (Ευγένιος Τριβιζάς)

- ζ. Μάθημα έβδομο: Ιδεολογικο-κοινωνική αναζήτηση του έργου.
- η. Μάθημα όγδοο: Σκηνική ανάπτυξη του αποσπάσματος. Συνολική Αξιολόγηση του κεφαλαίου.

Πληροφοριακό υλικό για τον εκπαιδευτικό βρίσκεται στον σύνδεσμο:

https://docs.google.com/document/d/1lKkr4Sbv9MMjeEpS1m7ad--7kxZ_w569kBdSORajLQc/edit?pli=1&hl=el

ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ (1-3)

α. Σχεδιασμός πρώτου μαθήματος

Επιδιώξεις

Βασική επιδίωξη του πρώτου μαθήματος είναι η κατανόηση της συνέχειας του θεάτρου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και ιδιαίτερα η διαχρονικότητα των μηνυμάτων της κωμωδίας του Αριστοφάνη.

Το μάθημα στοχεύει να αξιοποιήσει την τυχόν προϋπάρχουσα εξοικείωση των μαθητών με τον αυτοσχεδιασμό και κυρίως την δραματοποίηση και οδηγεί αυτούς στο χώρο των δραματικών κειμένων:

Πώς μια ιδέα για τον Πλούτο γίνεται ιστορία και μετά θεατρικό έργο από τον κωμωδιογράφο Αριστοφάνη.

Τεχνικές

Οι τεχνικές που αξιοποιούνται είναι: καταιγισμός ιδεών (αποδελτίωση του σκίτσου του θείου Σκρουτζ), ομάδες εργασίας, ερωτήσεις, παγωμένη εικόνα (για αναπαράσταση του τέλους της ιστορίας), προσομοίωση, δάσκαλος σε θεατρικό ρόλο, συζήτηση.

Δραστηριότητες

1) Ενεργοποίηση της ιδέας του έργου «Πλούτος» - προοργανωτής/διάρκεια 5'.

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να αποκωδικοποιήσουν το χιουμοριστικό μήνυμα της γελοιογραφίας με τον Σκρουτζ.



Εικόνα 1. Ο Σκρουτζ Μακ Ντακ στο θησαυροφυλάκιο του στη δραστηριότητα ομαδική, ακρόαση/διάρκεια 5').

Ερώτηση. Το σκίτσο που βλέπεις παραπάνω σχολιάζει με χιούμορ μια κατάσταση, ένα θέμα.

- Ποιο είναι το θέμα που σχολιάζει; Νομίζεις ότι είναι σημερινό μονάχα ή υπήρχε και σε παλαιότερες εποχές;
- Άκουσε μια ιστορία από την Αθήνα του 4^{ου} αιώνα π.Χ.

2. Παρουσίαση της ιστορίας από το δάσκαλο (δάσκαλος σε θεατρικό ρόλο / μαθητές εκτός θεατρικού ρόλου, δραστηριότητα ομαδική, ακρόαση/διάρκεια 5').

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στην αφήγηση της περίληψης του Πλούτου από τον εκπαιδευτικό, ώστε να κεντρίσει τη φαντασία των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει την ιστορία ή καλύτερα να την αφηγηθεί προφορικά. Στη δεύτερη περίπτωση ενεργοποιεί, αν θέλει, την τεχνική teacher in role (δάσκαλος σε ρόλο), να χρησιμοποιήσει ένα αντικείμενο και να παρουσιαστεί ως «Ο παππούς Αριστοφάνης». Με την τεχνική αυτή το μάθημα εισάγεται άμεσα, βιωματικά και με δραματική αίσθηση κάτι που ταιριάζει καλύτερα σ' ένα μάθημα θεάτρου.

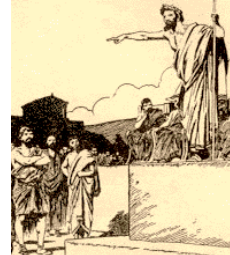
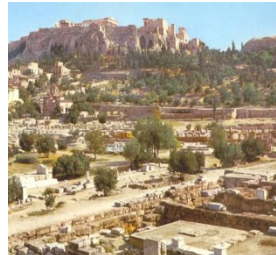
Αφήγηση περίληψης του Πλούτου

Στην αρχαία μας Αθήνα του 4^{ου} αιώνα π.Χ., ένας φτωχός Αθηναίος, ο Χρεμύλος, πάει μαζί με τον πονηρό δούλο του, τον Καρίωνα στο μαντείο των Δελφών να ζητήσει συμβουλή για τον γιο του. Η Πυθία του λέει να ακολουθήσει τον πρώτο άνθρωπο που θα βρει μπροστά του, ο οποίος τυχαίνει να είναι ο θεός Πλούτος, τυφλός και κουρελής. Ο Χρεμύλος τον παίρνει κοντά του και τον βοηθάει να θεραπευτεί για να βοηθά έτσι μόνο αυτούς που το αξίζουν, παρά τις αντιρρήσεις της γριάς Φτώχειας, της Πενίας όπως ονομάζεται. Ένας μαρτυριάρης, μια πλούσια γριά, ο θεός Ερμής κι ο ιερέας του Δία διαμαρτύρονται που χάνουν τα κέρδη τους από τη νέα κατάσταση που δημιουργήθηκε εκεί, αλλά όλα τελειώνουν καλά κι ο Πλούτος παίρνει τη θέση του πίσω στον Παρθενώνα.

Αυτήν την ιστορία τη σκέφτηκε ο Αριστοφάνης, ένας πολύ γνωστός κωμωδιογράφος της Αθήνας του 5^{ου} π.Χ. αιώνα. Ο Αριστοφάνης έκανε την ιδέα του θεατρικό έργο με πολλούς σπαρταριστούς διαλόγους και αργότερα προστέθηκαν χαρούμενα τραγούδια. Η κωμωδία αυτή παίζεται μέχρι σήμερα και ονομάζεται Πλούτος.

3. Ο εγγεγραμμένος χώρος στο κείμενο ως προϋπόθεση της θεατρικής παράστασης (δραστηριότητα ομαδική/ατομική, προφορικός λόγος, σημείωση του επιλεγμένου χώρου/διάρκεια 2').

Ερ. Στις παρακάτω φωτογραφίες βλέπεις τέσσερα αρχαία μνημεία. Σε ποιον από τους χώρους αυτούς θα μπορούσε να παιχτεί στην αρχαιότητα ο Πλούτος;



Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και με την τεχνική της επιλογής\απόρριψης η κάθε ομάδα καλείται να δικαιολογήσει την πρόταση της (π.χ. γιατί εδώ μπορεί να παίζεται ένα θεατρικό έργο).

4. Ελεύθερη ατομική ανακοίνωση (δραστηριότητα ομαδική/διάρκεια 4').

Ερ. Έχεις δει παράσταση σε αρχαίο θέατρο; Πες τι σου έκανε περισσότερη εντύπωση;

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις εμπειρίες τους από παραστάσεις που έχουν δει στο αρχαίο θέατρο. (συζήτηση ως τεχνική).

5. Η διαχρονικότητα του θεάτρου (δραστηριότητα ομαδική/ατομική, προφορικός λόγος, αντιστοιχηση/διάρκεια 10').

Ερ. Ποιες από τις παρακάτω λέξεις νομίζεις ότι ταιριάζουν στο αρχαίο θέατρο και ποιες στο σύγχρονο θέατρο;

Οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες και ομαδοποιούν τις λέξεις που αντιστοιχούν στο αρχαίο θέατρο και στο σύγχρονο. Στη μέση βάζουν τις κοινές. Όπου χρειάζεται συμβουλευονται την παράθεση βασικών όρων της θεματικής ενότητας.

Αρχαίο θέατρο	Αρχαίο θέατρο και Σύγχρονο θέατρο	Σύγχρονο θέατρο

Λέξεις

ηθοποιός, χορός, υποκριτής*, προσωπίο**, παρασκήνια, ορχήστρα***, φωτιστής, χορηγός, σκηνοθέτης, σκηνικά, κοστούμια, συγγραφέας, κωμωδία, τραγωδία****, θεατές, πρωί, βράδυ, βραβεία, θεωρικά*****.

Λεξιλόγιο όρων

* υποκριτής: Έτσι ονομαζόταν ο αρχαίος ηθοποιός

** προσωπίο: Έτσι ονομαζόταν οι μάσκες που φορούσαν οι αρχαίοι ηθοποιοί στο θέατρο

*** ορχήστρα: Έτσι ονομαζόταν ο κυκλικός χώρος που βρισκόταν μπροστά στους θεατές στο αρχαίο θέατρο.

**** τραγωδία: Έτσι ονομαζόταν τα σοβαρά έργα του αρχαίου θεάτρου

***** θεωρικά: Ήταν τα δωρεάν εισιτήρια που έδιναν στους Αθηναίους πολίτες για να μπορούν να βλέπουν θέατρο.

***** χορηγός: Ήταν αυτός που διέθετε χρήματα για τις θεατρικές παραγωγές

6. Αυτοσχέδια αναπαράσταση του τέλους της ιστορίας (δραστηριότητα συνεργατική με πρωτοβουλία ως προς την εκδοχή του τέλους της ιστορίας, προετοιμασία 7-παρουσίαση 8').

Ερ. Μπορείς να δραματοποιήσεις το χαρούμενο τέλος της ιστορίας που διάβασες; Η κάθε ομάδα 5-6 ατόμων, ανάλογα με τη δύναμη της τάξης, που δε θα ξεπερνάνε όμως τις 4 συνολικά ομάδες, παρουσιάζουν στους άλλους τη δική τους εκδοχή για το τέλος της ιστορίας.

7. Συζήτηση και κριτική αξιολόγηση της κάθε δραματοποιημένης εκδοχής (4').

β. Σχεδιασμός δεύτερου μαθήματος

Επιδιώξεις

Βασική επιδίωξη του δεύτερου μαθήματος είναι η κοινωνική διάσταση του θεάτρου. Πώς το ιδεολογικο-κοινωνικό πλαίσιο της εκάστοτε εποχής καθορίζει το περιεχόμενο ενός έργου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τον «Πλούτο» του Αριστοφάνη, όπως αυτό θα φανεί από το απόσπασμα που παρατίθεται.

Ειδικότερα οι στόχοι του δεύτερου μαθήματος είναι:

να ανακαλύψουν οι μαθητές:

- α) την κοινωνική και παιδευτική αποστολή του Θεάτρου
- β) τον τρόπο που αποδίδονται στο Θέατρο οι κοινωνικές και ταξικές διαφορές
- **να εκφράσουν** μέσα από τα παιχνίδια με τα αισθητήρια και τις τεχνικές του Θεάτρου τα συναισθήματά τους για κοινωνικά ευαίσθητες καταστάσεις
- **να διασκεδάσουν** αξιοποιώντας τις τεχνικές του Θεάτρου Σκιών και τους ήρωες από τον Καραγκιόζη

Τεχνικές

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι: αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, παγωμένη εικόνα, συζήτηση, ασκήσεις, προσομοίωση και ενσυναίσθηση.

Δραστηριότητες

1. Επισήμανση του θέματος- προοργανωτή. (δραστηριότητα ομαδική-αυτοκατευθυνόμενη μάθηση/διάρκεια 2').

Με την έναρξη του μαθήματος ο εκπαιδευτικός προτρέπει τούς μαθητές να ανακαλύψουν το περιεχόμενο του σκίτσου.



Ερ. Για ποιο πρόβλημα μας μιλούν τα παραπάνω σκίτσα; Έχεις ακούσει εσύ για το πρόβλημα της πείνας στις φτωχές χώρες; Από την άλλη μεριά στις πλούσιες κοινωνίες υπάρχουν άνθρωποι που κάνουν δίαιτα για να χάσουν το παραπάνω βάρος τους. Τι γνώμη έχεις γι' αυτό το φαινόμενο; Το ξέρεις ότι πολλοί άνθρωποι προσπάθησαν να δείξουν τα προβλήματα αυτά στον κόσμο μέσα από τα βιβλία και τα θεατρικά τους έργα; Ένας από αυτούς ήταν και ο Αριστοφάνης.

2.ι. Εντοπισμός των ιδεών του συγκεκριμένου έργου του Αριστοφάνη (δραστηριότητα ομαδική, συζήτηση/διάρκεια 5').

2.ιι. Επαφή με μια πρώτη θεατρική απόδοση του αποσπάσματος (δραστηριότητα ομαδική, η προφορικότητα του γραπτού λόγου/διάρκεια 12').

Τα έργα του Αριστοφάνη που έφτασαν ως εμάς είναι πολύ αγαπητά γι' αυτό και παίζονται συνεχώς. Μερικά από αυτά αρέσουν πολύ και στα παιδιά (Πλούτος, Όρνιθες, Βάτραχοι, Ειρήνη) και έχουν διασκευαστεί σε κόμικς. Ο Αριστοφάνης στα έργα του σατιρίζει όλους εκείνους τους ανάξιους πολιτικούς και στρατηγούς που θεωρεί ότι κατέστρεψαν την αρχαία Αθήνα και την οδήγησαν στη φτώχεια. Ο Αριστοφάνης αγαπούσε την ειρήνη και τους απλούς και τίμιους ανθρώπους που νοιάζονταν για το καλό της Αθήνας. Τα μηνύματα των έργων του τα κάνουν να είναι πάντα ζωντανά και επίκαιρα.

Ας διαβάσουμε ένα απόσπασμα από τον Πλούτο:

Καρίωνας: Στα χρόνια μας όσοι έχουν πολλά λεφτά πιστεύουν ότι τους βοήθησε να τα αποκτήσουν ένας θεός: ο Πλούτος. Όμως να σας συστηθώ. Το όνομα μου είναι Καρίωνας κι αυτός εκεί είναι το αφεντικό μου, ο Χρεμύλος. Άρα εγώ τι του είμαι; Δούλος του. Το αφεντικό μου πήγε στο Μαντείο των Δελφών να ρωτήσει κι εγώ δεν ξέρω τι! Και σαν βγήκε από κει, πάει, του 'στριψε. Πήρε στο κατόπι ετούτο τον τυφλό που βλέπετε. Κι εγώ τρέχω πίσω απ' τ' αφεντικό μου. Κολιτσιδά θα σου γίνω, κύριε μου, αν δε μου πεις το λόγο που ακολουθούμε τούτο τον τυφλό. Ποιος είναι επιτέλους; Πες μου, για το καλό σου.

Χρεμύλος: Εντάξει, θα σου πω. Γιατί απ' όλους τους δούλους μου εσύ είσαι ο πιο πιστός...κι ο πιο κλέφτης. Ενώ εγώ θεοσεβούμενος είμαι ένας δυστυχής, ένας πεινάλας.

Καρίωνας: Λες να μην το ξέρω;

Χρεμύλος: Πήγα στο Μαντείο των Δελφών να ρωτήσω όχι τόσο για μένα μα για τον γιο μου τον καημένο.

Καρίωνας: Και τι σου είπε το Μαντείο;

Χρεμύλος: Μου λει: Τον πρώτο τυφλό που θα συναντήσεις, κόλλησε του και πάση θυσία να τον πας σπίτι σου. Και θα δεις καλύτερες μέρες. Γιατί όμως θα δω καλύτερες μέρες βάζοντας ένα τυφλό στο σπίτι μου; Δεν καταλαβαίνω. Πάμε να μάθουμε ποιος είναι, μπορεί να βρούμε άκρη.

Καρίωνας: Λοιπόν θα μας πεις ποιος είσαι;

Πλούτος: (τραγουδιστά) Σκάσε!

Καρίωνας: Άκουσα καλά; Τι είπες βρε;

Πλούτος: Είπα σκάσεε!

Καρίωνας: Μα το θεό θα σε κάνω να δεις τον ουρανό με τ'άστρα.

Πλούτος: Παρατάτε με, άνθρωποί μου.

Καρίωνας: Λοιπόν αφέντη θα τον κρεμάσω ανάποδα αυτόν εδώ.

Πλούτος: Αχ, μη!

Καρίωνας: Τότε μίλησε!

Πλούτος: Δεν πρέπει να μιλήσω. Αν μάθετε ποιος είμαι κάηκα. Δε θα μ' αφήσετε να φύγω.

Χρεμύλος: Σου ορκιζόμαστε πως αν μιλήσεις θα γίνει ό,τι εσύ διατάξεις.

Πλούτος: Ωραία θα σας τα πω. Λοιπόν... εγώ είμαι ... ο Πλούτος...

Καρίωνας: Ο Πλούτος; Και δεν το λες τόση ώρα χριστιανέ μου;

Χρεμύλος: Ο Πλούτος είσαι; Κι έχεις τέτοια χάλια; Δηλαδή εσύ είσαι ο θεός που μας βοηθάς ν' αποκτήσουμε λεφτά;

Πλούτος: Ναι.

Χρεμύλος: Και πως κατάντησες σ' αυτό το χάλι βρε παιδάκι μου;

Πλούτος: Να σου εξηγήσω. Όταν ήμουνα παιδί ήμουνα πολύ δίκαιος και έλεγα σε όλους πως αν θα μεγαλώσω θα πηγαίνω μόνο με των δικαίων και με των καλών ανθρώπων το μέρος. Τ' άκουσε ο Δίας κι επειδή πολύ μισεί τους ανθρώπους μα πιο πολύ τους τίμιους τι κάνει νομίζετε; Με τυφλώνει για να μην μπορώ να δω που πάω.

Χρεμύλος: Θες να πεις πως αν ξαναβρεις το φως σου θα αποφεύγεις τους παλιανθρώπους;

Πλούτος: Θέλει και ρώτημα; Και βέβαια. Και τώρα που μάθατε ποιος είμαι, αφήστε με να φύγω.

Χρεμύλος: Αχ, μείνε μαζί μου. Όπου κι αν ψάξεις δεν θα βρεις πιο τίμιο από μένα!

Πλούτος: Καλά όλοι έτσι λένε. Και μόλις τους κάνω πλούσιους, πάει, ξεπερνάει κάθε όριο η παλιανθρωπιά τους.

Χρεμύλος: Δεν είναι κι όλοι παλιάνθρωποι. Πλούτε, Πλουτάκο μου, άκουσε με σε παρακαλώ. Αν έρθεις σπίτι μου θα 'χεις του κόσμου τα καλά και το πιο σπουδαίο απ' όλα. Θα σε γιατρέψω απ' τη στραβωμάρα. Θα ξαναβρεις το φως σου.

Πλούτος: Όχι μη μου το κάνεις αυτό. Αν ο Δίας μάθει πως κάνουμε τέτοιες κουβέντες, χαθήκαμε.

Καρίωνας: Τον φοβάσαι;

Πλούτος: Πολύ.

Χρεμύλος: Μα εσύ έχεις δύναμη δέκα φορές περισσότερη από το Δία.

Πλούτος: Εγώ; Πώς;

Χρεμύλος: Ποιος έκανε το Δία θεό;

Καρίωνας: Το χρήμα.

Χρεμύλος: Και το χρήμα ποιος το έδωσε στο Δία;

Καρίωνας: Ο Πλούτος.

Χρεμύλος: Λοιπόν αν ο Πλούτος του κόψει την επιχορήγηση του Δία φτωχαίνει και πέφτει απ' το θρόνο.

Πλούτος: Τόσο καιρό δεν τα΄ξερα όλα αυτά ο καημενούλης.

Χρεμύλος: Εσένα Πλούτε δε σε χορταίνει ποτέ κανείς. Όλα τα μπουχτίζει ο άνθρωπος, εσένα ποτέ.

Πλούτος: Ωραία τα λες. Μα πως θα ξαναβρώ τη δύναμη μου.

Χρεμύλος: Ακούμπα πάνω μου. Θα σου δώσω το φως σου. Εσύ Καρίωνα τρέξε στα χωράφια. Φέρε εδώ τους καλούς και φτωχούς αγρότες να πάρουν το μερτικό τους απ' τον Πλούτο.

Καρίωνας: Φτερά στα πόδια μου και χάνομαι.

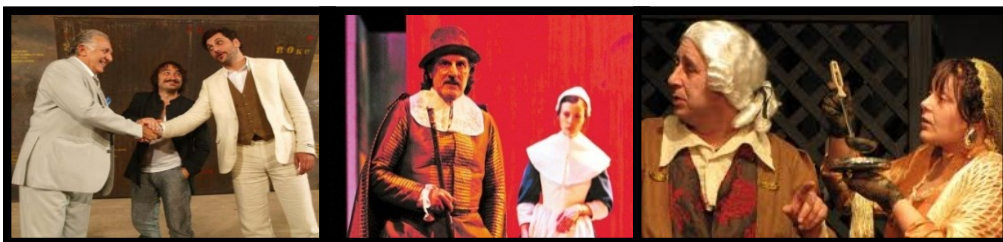
Με τη μορφή αρχικά απλής ανάγνωσης και ύστερα θεατρικού αναλογίου οι μαθητές διαβάζουν το απόσπασμα. (Δε χρειάζεται να επιμείνει στη θεατρική ανάγνωση του αποσπάσματος, αφού αυτό είναι το ζητούμενο σε όλα τα μαθήματα των τριών ενοτήτων του κεφαλαίου). Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της σάτιρας του συγκεκριμένου έργου του Αριστοφάνη και ποιο ήταν το κοινωνικο-ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής του (βλ. το πληροφοριακό υλικό για τον Αριστοφάνη). Οι μαθητές παρωθούνται να εκφράσουν αντιστοιχίες με το σήμερα.

3. Ανάκληση γνώσης (δραστηριότητα ομαδική, συζήτηση/διάρκεια 5 ').

Ερ. Τώρα που ξέρεις τι είναι τα θεωρικά μπορείς να πεις εάν σήμερα υπάρχει κάτι ανάλογο;
Οι μαθητές ανακαλούν τις γνώσεις τους από το μάθημα της ιστορίας (Δ' Δημοτικού ή Α' Γυμνασίου) σχετικά με το προνόμιο των πολιτών στη δημοκρατία του Περικλή και προβληματίζονται για το αν υπάρχει κάτι αντίστοιχο σήμερα (ενίσχυση της διαθεματικής μάθησης).

4. Εξοικείωση με την κοινωνική διάσταση του θεάτρου (δραστηριότητα σε ομάδες, συνομιλία, ακρόαση, προφορική έκφραση, θεατρική απεικόνιση/διάρκεια 8').

α) Στις φωτογραφίες βλέπεις σκηνές από έργα του θεάτρου, όπου εικονίζονται αφέντες και οι υπηρέτες τους. Μπορείς να πεις ποιοι είναι οι αφέντες και ποιοι οι υπηρέτες;



Δικαιολόγησε τις απαντήσεις σου.

β) Χωριστείτε σε ζευγάρια και επιλέξτε μια από τις φωτογραφίες για να τη ζωντανέψετε με το σώμα σας. Πως νομίζετε ότι πρέπει να το κάνετε;

Οι μαθητές σε ομάδες των πέντε ή έξι αφού δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους για το ποιος είναι σε κάθε φωτογραφία ο αφέντης και ο δούλος στη συνέχεια προσπαθούν να ζωντανέψουν με το σώμα τους μια τουλάχιστον φωτογραφία και στη συνέχεια να την παρουσιάσουν στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης (τεχνική παγωμένης εικόνας).

5. Εξοκείωση με την έκφραση αντιθετικών δραματικών καταστάσεων, (δραστηριότητα σε ομάδες, θεατρική απεικόνιση/διάρκεια 8').

Φτιάξε με τους συμμαθητές σου στο κέντρο της τάξης τρεις χώρους (βλ. εικόνα που ακολουθεί): Το χώρο των πλούσιων, το χώρο των φτωχών και στη μέση την ουδέτερη ζώνη.



Ένας ένας με τη σειρά θα μπαίνετε από τον ένα χώρο στον άλλο και θα στέκεστε κάθε φορά ακίνητοι χωρίς να μιλάτε παριστάνοντας με το σώμα σας πώς είναι ένας πλούσιος και πώς ένας φτωχός. Για να περάσετε από τον ένα χώρο στον άλλον, θα πρέπει υποχρεωτικά να μπείτε στην ουδέτερη ζώνη, η οποία σας βοηθάει να συγκεντρωθείτε προτού περάσετε από την κατάσταση του πλούσιου στην κατάσταση του φτωχού.

(Η άσκηση θα μπορούσε να δοκιμαστεί και με ζευγάρια).

Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια των μαθητών του ελευθερώνει ένα χώρο της αίθουσας από τα θρανία και τον χωρίζει σε τρία μέρη γράφοντας με κιμωλία σε κάθε μέρος αντίστοιχα: *χώρος των πλούσιων, ουδέτερη ζώνη, χώρος των φτωχών.*

Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές του να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ανάλογα με το χώρο που βρίσκονται κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός θα επιμένει στη σαφήνεια της έκφρασης των μαθητών του κάθε φορά που βρίσκονται σε ένα χώρο και θα προσπαθήσει να τους δώσει να καταλάβουν την αξία της ουδέτερης ζώνης ως προετοιμασία για τον επόμενο χώρο (Διατυπώνουν και αναγνωρίζουν κάποια άλλα έργα τέχνης ζωγραφικής ή λογοτεχνίας και ενισχύουν τη διαπολιτισμική μάθηση).

6. Γνωριμία με μορφή θεατρικής εμπύχωσης μέσα από το Θέατρο Σκιών (δραστηριότητα ατομική και ομαδική, αισθησιοκινητική, κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός, θεατρικός διάλογος/διάρκεια 5').

Παίξε με τους συμμαθητές σου το παραπάνω απόσπασμα που διάβασες χρησιμοποιώντας φιγούρες του θεάτρου Σκιών. Ο Καραγκιόζης θα είναι ο Καρίωνας, Ο Χατζηαβάτης ο Χρεμύλος, και τη φιγούρα του Πλούτου θα τη φτιάξεις εσύ με χαρτόνι που θα ζωγραφίσεις και διπλόκαρφα για να την στερεώσεις. Παίξε τη σκηνή αυτή πίσω από ένα σεντόνι.

Ο εκπαιδευτικός, με τη μορφή της θεατρικής εμπύχωσης, παροτρύνει τους μαθητές να αποδώσουν το απόσπασμα χρησιμοποιώντας τις φιγούρες του Καραγκιόζη. Η δραστηριότητα δεν ολοκληρώνεται στη διάρκεια του μαθήματος, δίνεται μόνο το ερέθισμα για την κατασκευή μοιράζοντας ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του ειδικά κομμένα χαρτόνια με διπλόκαρφα.

γ. Σχεδιασμός τρίτου μαθήματος

Επιδιώξεις

Βασική επιδίωξη του τρίτου μαθήματος είναι η εμπάθυση του δραματικού διαλόγου με έμφαση στους χαρακτήρες, τις μεταξύ τους συγκρούσεις, και στις καταστάσεις και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτές. Ειδικότερα τα παιδιά καλούνται να ασκηθούν σταδιακά στην αναζήτηση των δραματικών στοιχείων που ενυπάρχουν σ' ένα θεατρικό έργο και σχετίζονται με την τέχνη του ηθοποιού (κώδικας υποκριτικής).

Αυτά είναι:

- α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ηρώων ενός έργου (εξωτερικά-εσωτερικά)
- β) τα αντικείμενα των ηρώων που καθορίζουν τη σκηνική τους συμπεριφορά
- γ) η έκφραση του προσώπου των ηρώων
- δ) οι συγκρούσεις των ηρώων-φορέων ιδεών.

Τεχνικές

Εργαστήρι γραφής: Η συγγραφή του κειμένου που προκύπτει από τον αυτοσχεδιασμό των παιδιών με τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους δίνει τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργητικά στην καλλιτεχνική δημιουργία και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Παιχνίδια ρόλων: Σε ζευγάρια οι μαθητές διερευνούν τις αντίθετες δυνάμεις που έχουν τεθεί μέσα από αντιθετικά ζεύγη λέξεων. Κάθε μαθητής στο ζευγάρι του προσπαθεί να προβάλλει τα επιχειρήματα του και να πείσει τον άλλο εξετάζοντας, με τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού, τις ποικίλες οπτικές γωνίες του θέματος.

Ενσυναίσθηση: Με την τεχνική αυτή ο μαθητής μπαίνει στη θέση του ήρωα προσπαθώντας να τον καταλάβει για να τον υποστηρίξει υποκριτικά.

Δραστηριότητες

1. Επισήμανση του θέματος- προοργανωτή (δραστηριότητα ομαδική, μελέτη/διάρκεια 8').

Δύο φωτογραφίες από σχολικές παραστάσεις δίνουν την αφορμή στην τάξη για το αν θα θέλανε οι μαθητές να παίξουν και οι ίδιοι.

Γίνεται σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές για να αντιληφθούν ότι όλοι ανεξαιρέτως



μπορούν να γίνουν κοινωνοί μιας θεατρικής παράστασης στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει όλους τους μαθητές ενισχύοντας τους πιο δειλούς να τολμήσουν να συμμετάσχουν στη διαδικασία μιας θεατρικής παράστασης προβάλλοντας την αξία της διαδικασίας αυτής.

2. Εντοπισμός των χαρακτηριστικών του κάθε ρόλου - (δραστηριότητα ομαδική/διάρκεια 5').

Ερ. Μπορείς να βρεις ποιες απ' τις παρακάτω λέξεις ταιριάζουν στους ήρωες του έργου

Λέξεις: δούλος, αφέντης, κουτός, πονηρός, θαρραλέος, δειλός.

Καρίων: δούλος

Λέξεις: σοφός, τίμιος, ανόητος, απατεώνας, δίκαιος, φτωχός, άδικος, πλούσιος, γενναϊόδωρος, τσιγκούνης.

Χρεμύλος: δίκαιος

Λέξεις: γέρος, τυφλός, νέος, οξυδερκής, καλοντυμένος, άδικος, κουρελής, δίκαιος.

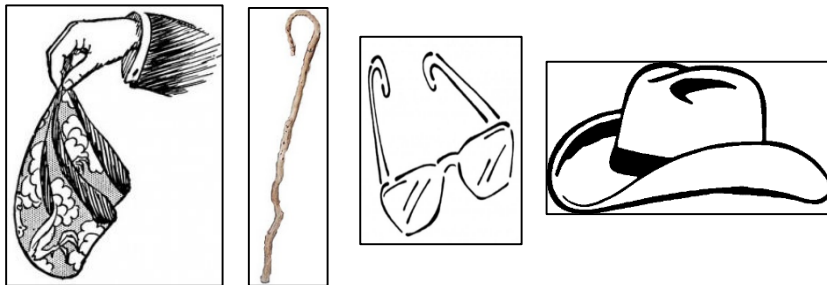
Πλούτος: τυφλός

Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη διαδικασία αναζήτησης των εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών των ηρώων ενός έργου, προκειμένου να τους πλησιάσουν για να τους υποδυθούν. Ο εκπαιδευτικός να επικεντρώσει την προσοχή των μαθητών στο διάλογο του αποσπάσματος που προηγήθηκε ώστε οι μαθητές να καταλάβουν:

- τι λέει ο κάθε ήρωας για τον εαυτόν του;
- τι λένε οι άλλοι για αυτόν;
- τι λέει αυτός για τους άλλους;

3. Διερεύνηση της αξίας των αντικειμένων σ' ένα θεατρικό έργο (δραστηριότητα ατομική, θεατρική απεικόνιση, παιχνίδι ρόλων 10').

Κοίταξε προσεκτικά τα παρακάτω αντικείμενα:



Με αντικείμενα που θα βρεις στην τάξη και που μπορείς να τα χρησιμοποιήσεις σαν τα παραπάνω, προσπάθησε να μιμηθείς έναν ήρωα από το έργο, όποιον θέλεις. Όταν μιμείσαι δεν θα μιλάς καθόλου. Θα παίζεις μόνο με το σώμα σου και την έκφραση του προσώπου σου. Οι συμμαθητές σου θα προσπαθήσουν να μαντέψουν ποιον μιμείσαι.

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές θα αντιληφθούν με τρόπο βιωματικό ότι σε ένα θεατρικό έργο τα αντικείμενα έχουν ιδιαίτερη αξία, γιατί καθορίζουν την σκηνική συμπεριφορά των ηρώων.

4. Προσέγγιση στη χρήση της μάσκας (δραστηριότητα ομαδική, θεατρική απεικόνιση 7').

Δες τα σκίτσα με τις μάσκες.

Ποιο απ' αυτά τα σκίτσα ταιριάζει στα τρία πρόσωπα του έργου; (Χρεμύλος, Καρίωνας, Πενία). Μπορείς κι εσύ να φτιάξεις μια μάσκα για ένα ρόλο; Θα χρειαστείς χαρτόνι που θα κόψεις και μογιές για αν τη ζωγραφίσεις καθώς και λάστιχο για να τη φορέσεις και να γίνεις εσύ ο ρόλος που θέλεις.



Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές οργανώνουν καταλόγους με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ηρώων.

5. Εξοικείωση με τη λειτουργία της θεατρικής σύγκρουσης (δραστηριότητα ομαδική, θεατρική απεικόνιση - συναίσθηση 20').

Όπως ξέρουμε η φτώχεια είναι αντίθετη απ' τον Πλούτο. Φτιάξε με τους συμμαθητές σου ζευγάρια και παίξτε μια σκηνή όπου ο καθένας θα λέει τα δικά του επιχειρήματα με σκοπό να πείσει τον άλλο. Τα ζευγάρια αυτά θα είναι: πλούτος – φτώχεια, πόλεμος – ειρήνη, πόλη – εξοχή, βουνό – θάλασσα, πόλη – χωριό.

Αφού σχηματίσετε ζευγάρια παίξτε τις σκηνές με τους «αντιπάλους» σας.

Οι μαθητές εντοπίζουν τη σύγκρουση και συνειδητοποιούν την αξία της σύγκρουσης στην ανέλιξη της δράσης. Για να λειτουργήσει όμως η σύγκρουση, θα αντιληφθούν οι μαθητές, ότι υπάρχουν πάντα αντιθετικές δυνάμεις που εκφράζουν διαφορετικές ιδέες και εκπροσωπούνται από διαφορετικούς ήρωες.

6. Αξιολόγηση – Αφορμή για εργαστήριο γραφής (ομάδες εργασίας, άσκηση 5').

Όταν γυρίσετε σπίτι γράψτε ό,τι παίξατε στο χαρτί και φέρτε το στο επόμενο μάθημα.

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές επιστρέφουν σε κάτι που γνώρισαν στις προηγούμενες ενότητες, πως καταγράφοντας έναν αυτοσχεδιασμό συνθέτεις μια δραματική σκηνή.

δ. Σχεδιασμός τέταρτου μαθήματος

Βασική επιδίωξη του τετάρτου μαθήματος είναι η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τους άλλους κώδικες της παράστασης (σκηνογραφία, μουσική κ.λπ.).

Επισημαίνεται η επικοινωνιακή σχέση σκηνής - πλατείας και η αξία της θεατρικής σύμβασης. Από τον τρόπο που διαρθρώνονται οι δραστηριότητες η έμφαση δίνεται στο διασκεδαστικό χαρακτήρα της παράστασης. Επίσης το μάθημα αυτό λειτουργεί επανατροφοδοτικά για όλη την 1^η θεματική ενότητα.

2. ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ²

(Κοινωνικές, Θρησκευτικές, Εθνικές)

Εισαγωγή

- α) Η θεματολογία των ακόλουθων Σχεδίων Θεατρικών συναντήσεων αντλεί από την ελληνική ιστορία, παράδοση και κοινωνική ζωή.
- β) Τα κείμενα έχουν επιλεγεί από τα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων του δημοτικού σχολείου, προκειμένου να είναι συμβατά με τα ποικίλα κριτήρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ψυχοπαιδαγωγικά, λογοτεχνικά, συγγραφικά, κλπ).
- γ) Οι δραστηριότητες αξιοποιούν διάφορες θεατρικές τεχνικές και υπηρετούν ποικίλους στόχους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί–εμψυχωτές μπορούν να επινοήσουν δραστηριότητες και να επιλέξουν τεχνικές, με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις γνώσεις της εκάστοτε ομάδας.
- δ) Το σχέδιο που θα αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί–εμψυχωτές μπορεί να διερευνά πτυχές του μύθου, των καταστάσεων ή των χαρακτήρων που θα επιλέξουν.
- ε) Ο προβλεπόμενος χρόνος κάθε συνάντησης είναι επτά διδακτικές ώρες περίπου. Σ' αυτόν δεν υπολογίζεται ο χρόνος του εργαστηρίου γραφής για τη δημιουργία του θεατρικού κειμένου των παιδιών και η προετοιμασία της ενδεχόμενης θεατρικής παράστασης.
- στ) Οι δραστηριότητες που προτείνονται δεν είναι απαραίτητο να γίνουν στο σύνολό τους, αν αυτό δεν είναι εφικτό λόγω συνθηκών (διαθέσιμου χρόνου και χώρου, γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών, κλπ).
- ζ) Η περιγραφή των δραστηριοτήτων δεν είναι αναλυτική, καθώς κάτι τέτοιο ίσως δέσμευε τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών–εμψυχωτών στην ανάπτυξη της δουλειάς τους.
- η) Για την κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης των δραστηριοτήτων υπάρχει ξεχωριστή ενότητα περιγραφής των θεατρικών τεχνικών.

² Πρόκειται για Σχέδια Δράσεων που εκπονήθηκαν από τον Σίμο Παπαδόπουλο (1-6) και την Αλεξία Παπακώστα (7). Ειδικότερα, οι προτάσεις 1-6 βασίζονται σε κείμενα των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων (Γ' Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ II / Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων»). Στο Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008).

2.1. Ο Χριστός και τα πουλιά (Χριστούγεννα)

Λαϊκός θρύλος (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' και Β' Δημοτικού)

(6 διδακτικές ώρες)

Με αφορμή το λαϊκό θρύλο «Ο Χριστός και τα πουλιά» (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' και Β' δημοτικού) ο εμπυχωτής οργανώνει ένα θεατρικό παιχνίδι.

Α' Φάση: Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας

1. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση (χρόνος: 40' περίπου, μουσικά ερεθίσματα)

Κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν διάφορες καταστάσεις, που είναι ενδεικτικές, αλλά μέσα από παιχνίδια μεταμορφώσεων οδηγούν ήδη από την α' φάση στο χτίσιμο των ρόλων (πουλιά) και από τη β' φάση στο θέμα.

Στόχος μας είναι να διευκολύνουμε την επικοινωνία και συνεργασία των παιδιών, να δημιουργήσουμε αίσθημα εμπιστοσύνης, να ασκήσουμε τη σωματική κίνηση και έκφραση, τη φαντασία, την παρατηρητικότητα.

• περπατούμε

με χαρούμενη διάθεση γιατί...
με θυμωμένη διάθεση γιατί...
με λυπημένη διάθεση γιατί...
με αστεία διάθεση γιατί...

• περπατούμε και γυρίζουμε να δούμε τι είναι αυτό που:
μας τιμπάει και χοροπηδούμε σαν ελατήρια
μας ενοχλεί από πίσω
μας κάνει να πηδούμε με κουτσό πόδι
μας γαργαλάει και γελούμε

• γινόμαστε ένα τρένο
με τα βαγόνια του ενωμένα
με τις ρόδες του σκουριασμένες
με τις πόρτες του διαλυμένες
χωρίς ατμομηχανή

• χαιρετούμε με χειραψία όποιον συναντούμε μπροστά μας
του δίνουμε το χέρι μας και του λέμε το όνομά μας
του λέμε το όνομά μας με χαρούμενη διάθεση
του λέμε ποιο είναι το αγαπημένο μας φαγητό
του λέμε ποιο είναι το αγαπημένο μας πουλί

• γινόμαστε πουλιά
τι πουλί είμαι;
πώς είναι το ράμφος μου, τα φτερά, το τρίχωμά μου;

• είμαστε ελεύθερα πουλιά
και πετούμε συντροφιά με ένα φίλο μας
και κελαηδούμε γιατί...
και πετούμε στον ουρανό και αισθανόμαστε...

• είμαστε μικρά πουλιά
μια χειμωνιάτικη μέρα που κρυώνουμε και πεινούμε γιατί...
κλεισμένα στο κλουβί μας και αισθανόμαστε...
και ψάχνουμε κάποιον να μας κάνει να ένα αστείο να χαρούμε
και βρίσκουμε αυτόν που θα μας βοηθήσει να πετάξουμε (εναλλάξ)

Β΄ Φάση: Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

1. Τεχνική: Αυτοσχεδιασμός – Δάσκαλος σε ρόλο (χρόνος: 15΄ περίπου)

Ο εμπυχωτής αναλαμβάνει το ρόλο ενός γέρικου σταυραετού που συγκαλεί όλα τα πουλιά σε συνεδρίαση. Φορά ένα πανί και κάθεται στο κέντρο του χώρου. Γύρω του είναι συγκεντρωμένα τα παιδιά σε ρόλο πουλιών.

Ο σταυραετός ίσως πει:

«Αγαπημένοι μου φίλοι, σας καλωσορίζω στη φωλιά μου. Όλοι μας περνούμε δύσκολες μέρες. Χιόνι έπεσε παντού. Γέμισαν τα βουνά, οι κάμποι, οι στέγες των σπιτιών. Θα αναρωτιέστε γιατί σας κάλεσα με τέτοιο κρύο. Δεν θα σας καλούσα χωρίς λόγο. Γνωρίζω ότι κάποιοι από εσάς ήρθαν με μεγάλη δυσκολία. Άλλοι υποφέρετε από το κρύο και είστε άρρωστοι, άλλοι αφήσατε τα μικρά σας στις φωλιές, άλλοι είστε ταλαιπωρημένοι γιατί βρίσκετε δύσκολα την τροφή σας και βέβαια πολλοί κινδυνεύετε από τους κυνηγούς. Όσο για μένα κι εγώ πέταξα πάνω από τη λίμνη μήπως και βρω κάτι να φάω.

Είδα που λέτε τον Ιησού Χριστό. Ήταν στην όχθη της λίμνης και του έπεσε ο σταυρός στα νερά και χάθηκε. Σκέφτηκα πως πρέπει να τον βοηθήσουμε. Ήταν σε δύσκολη θέση. Γύρισα πίσω στη φωλιά μου κι αποφάσισα να σας καλέσω. Είμαστε οι μόνοι που μπορούμε να τον βοηθήσουμε. Λοιπόν, τι λέτε;...»

Το προτεινόμενο κείμενο δεν είναι δεσμευτικό, αλλά αποτελεί ενδεικτική πρόταση, ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν και να αυτοσχεδιάσουν το μύθο τους. Είναι η αφετηρία ώστε από τα παιχνίδια της πρώτης φάσης να περάσουν στη δεύτερη φάση, όπου θα γίνει η δημιουργία και αναδημιουργία ρόλων, θεμάτων και καταστάσεων.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής, με την οπτική και φαντασία του μπορεί να αυτοσχεδιάσει πάνω στο δικό του κείμενο, έτοιμος να οδηγήσει τα παιδιά στην ιστορία που εισάγει, η οποία, όμως, θα συνδιαμορφωθεί με βάση την ανταπόκρισή τους στα τελευταία λόγια του. Για παράδειγμα, δε γνωρίζουμε τι θα απαντήσουν τα παιδιά στα λόγια του σταυραετού «...Είμαστε οι μόνοι που μπορούμε να τον βοηθήσουμε. Λοιπόν, τι λέτε;...».

Στόχος μας είναι τα παιδιά να εξοικειωθούν με την ενεργητική ακρόαση μιας ιστορίας την οποία θα εξελίξουν.

2. Τεχνική: Παιχνίδι ρόλου (χρόνος: 20΄ περίπου)

Ο σταυραετός συζητά με τα πουλιά για το τι θα κάνουν σχετικά με τη δυσκολία του Χριστού.

Είναι καθοριστικό ο εμπυχωτής να τους δώσει την ευκαιρία σε ρόλο πουλιών να πουν αυτό που θέλουν και ο ίδιος να αυτοσχεδιάσει τη συνέχεια της ιστορίας, ανάλογα με όσα τα πουλιά θα αντιπροτείνουν. Στη δεύτερη φάση λοιπόν, ούτε και ο εμπυχωτής γνωρίζει πώς θα εξελιχθεί η διερεύνηση της ιστορίας που δημιουργείται αυτοστιγμεί. Ταυτόχρονα, είναι έτοιμος να αξιοποιήσει τον αυθορμητισμό και την αυτοσχέδια δράση των παιδιών να παίξουν το παιχνίδι τους με βάση τις ανάγκες τους. Έτσι, μπορεί να προτείνουν και από κοινού να παίξουν θέματα και καταστάσεις που θα προκαλέσουν και τη δική του δημιουργικότητα, με αποτέλεσμα να κινηθούν όλοι σε κάτι καινούργιο. Αυτό σημαίνει ότι ο λαϊκός θρύλος είναι ένα ανοιχτό κείμενο, η αφορμή δηλαδή για ένα θεατρικό παιχνίδι και όχι ένα κλειστό κείμενο για πιστή δραματοποίηση. Πρόκειται για μια πολύ δημιουργική φάση και δεν είναι

σκόπιμο να προδιαγράψουμε το δυνάμει δραματικό της κείμενο (πλοκή, δράση, κλπ.).

Ο τρόπος που θα πάρουν τους ρόλους των πουλιών αφήνεται στην οργάνωση του παιχνιδιού από τον εμπυχωτή. Μπορεί πολλά παιδιά να επιλέξουν το ρόλο του ίδιου πουλιού. Έτσι, θα έχουμε ομάδες του ίδιου ρόλου (π.χ. τέσσερα σπουργίτια, τρία περιστέρια, κ.λπ.). Ακόμη ενδέχεται να προτείνουν και να εμπλακούν σε καταστάσεις που δεν παρουσιάζονται στο λαϊκό θρύλο, καθώς δεν γνωρίζουμε αν θελήσουν να ακολουθήσουν το κείμενο (βλ. ανθολόγιο α΄ και β΄ δημοτικού) σύμφωνα με το οποίο ο Χριστός βάφει με ένα χρώμα τα διάφορα μέρη του κάθε πουλιού. Βέβαια, ο εμπυχωτής μπορεί να κατευθύνει το θεατρικό παιχνίδι αρκετά κοντά στην εξέλιξη του λαϊκού θρύλου.

Στόχος μας είναι σε θεατρικό ρόλο να συμμετάσχουν στο διάλογο για την εξέλιξη της ιστορίας.

3. Τεχνική: Παιχνίδι ρόλου–Αυτοσχεδιασμός (χρόνος: 20΄ περίπου, μουσικά ερεθίσματα)

Ο εμπυχωτής μπορεί να αναλάβει το ρόλο του Χριστού και τα πουλιά ένα – ένα ή σε ομάδες ρόλων (σπουργίτια, περιστέρια, κλπ) να έρχονται για βοήθεια. Κι άλλα σχέδια - σενάρια μπορούν να υιοθετηθούν που, όπως προαναφέρθηκε, θα επινοηθούν από τον εμπυχωτή που κάθε στιγμή πρέπει να είναι έτοιμος να προσαρμόζει τη δράση του στη δράση των άλλων. Ένα παιχνίδι με έντονη κινητικότητα και ενθουσιασμό δημιουργεί ατμόσφαιρα έντονης δημιουργικότητας, όπου δεν υπάρχει η έννοια του λάθους. Όλα δοκιμάζονται σε ένα παιχνίδι φαντασίας.

Βέβαια, ο εμπυχωτής πρέπει να είναι ικανός να δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως για παράδειγμα:

- Όταν μια ομάδα αυτοσχεδιάζει τι κάνουν οι υπόλοιποι;
- Πώς θα αισθητοποιήσουμε (με υλικά ή με τη φαντασία) το χρώμα με το οποίο βάφει ο Χριστός τα πουλιά;
- Πριν από τον αυτοσχεδιασμό έχει η κάθε ομάδα χρόνο 5΄ -10΄ για να προετοιμάσει αυτό που θέλει να κάνει και τον τρόπο που θα το κάνει;

Στόχος μας είναι σε θεατρικό ρόλο, μέσα από το παιχνίδι, να αναπτύξουν την αυτοσχεδιαστική και επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Γ΄ Φάση: Σκηνική αυτοσχέδια δράση

(χρόνος: 45΄ περίπου, μουσικά ερεθίσματα, σκηνικά, κοστούμεια)

Ο αυτοσχεδιασμός της προηγούμενης φάσης μπορεί να γίνει η βάση ώστε τα παιδιά αμέσως μετά να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν στην τρίτη φάση ένα δρώμενο, μια σύντομη παράσταση σε ένα κοινό, ίσως συμμαθητών ή μια άλλη μέρα να το παρουσιάσουν σε γονείς. Το δρώμενό τους με τη βοήθεια του εμπυχωτή μπορούν να το εμπλουτίσουν με απλά σκηνικά και κοστούμεια, κατάλληλη μουσική, κ.λπ.

Στόχος μας είναι σε θεατρικό ρόλο να αναπαράγουν και να παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε ένα κοινό.

Δ΄ Φάση: Αποτίμηση του εργαστηρίου

(χρόνος: 120΄ περίπου, μουσικά ερεθίσματα, σκηνικά, κοστούμεια)

Είναι η φάση της συζήτησης, της αποτίμησης του εργαστηρίου, όπου τα παιδιά αξιολογούν στο περιβάλλον της ομάδας το τι κατάφεραν, πού δυσκολεύτηκαν, τι θα

μπορούσαν να κάνουν, πώς ήταν η συνεργασία και άλλα ζητήματα που σχετίζονται με το παιδαγωγικό κλίμα, τις θεατρικές τεχνικές, τις γνώσεις, κ.ά.

Επίσης, με βάση τη δουλειά των προηγούμενων φάσεων, μπορούν να δημιουργήσουν διάφορα κείμενα (θεατρικά, ποιήματα), να ζωγραφίσουν, να κατασκευάσουν σκηνικά μοντέλα και να συνθέσουν μελωδίες, κ.ά.

Στόχος μας είναι εκτός θεατρικού ρόλου τα παιδιά να αξιολογήσουν και να αναδημιουργήσουν τη δουλειά τους στην ομάδα.

2.2. Ο Τζοβάνι (28^η Οκτωβρίου)

Λιλίκας Νάκου (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού)

(7 διδακτικές ώρες)

Ο εμπυχωτής διαβάξει στα παιδιά που κάθονται στον κύκλο το κείμενο «Ο Τζοβάνι» απόσπασμα από το βιβλίο της Λιλίκας Νάκου με τίτλο «Η κόλαση των παιδιών» (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' και Δ' δημοτικού).

Κατόπιν τα παιδιά καλούνται να διερευνήσουν την ιστορία αξιοποιώντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές. Μετά την ανάπτυξη κάθε τεχνικής μπορούν, σταδιακά ή συνολικά στο τέλος, σε *εργαστήριο γραφής*, να δημιουργούν το δικό τους θεατρικό κείμενο και, εφόσον θελήσουν, το παρουσιάζουν σε μορφή θεατρικής παράστασης στο σχολείο.

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι χαρακτήρες και κατ' αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν τα ιδεώδη που ενέπνευσαν την αντίσταση του «ΟΧΙ» και του αντικατοχικού αγώνα και τη σημασία της ιστορικής τους μνήμης.

1. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν διάφορες καταστάσεις.

Είμαστε:

- παιδιά και περπατούμε με χαρούμενη διάθεση και συναντούμε άλλα παιδιά και παίζουμε παιχνίδια (σε ζευγάρια)
- παιδιά και πηγαίνουμε με χαρά στο σχολείο
- παιδιά και γράφουμε σε τετράδια, διαβάζουμε βιβλία
- πεινασμένοι και τρώμε κάτι με μεγάλη όρεξη
- πουλιά μια χειμωνιάτικη μέρα που κρυώνουμε πολύ
- πουλιά και πετούμε ελεύθερα στον ουρανό
- εξερευνητές που διασχίζουμε ένα μονοπάτι, ξεπερνώντας διάφορα εμπόδια (ποια είναι αυτά;)
- στρατιώτες που κουβαλούμε τα πολεμοφόδιά μας, βαδίζοντας με δυσκολία μέσα στα χιόνια
- γενναίοι στρατιώτες και φρουρούμε τη χώρα

Στόχος μας είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με ρόλους και καταστάσεις και μέσω της αναπαράστασής τους να κατανοήσουν έννοιες που θα διερευνήσουν κατά τη δραματοποίηση του κειμένου. Ο εμπυχωτής σε α' πληθυντικό πρόσωπο κινητοποιεί τη διάθεσή τους να εμπλακούν σε παιχνίδια σωματικής έκφρασης και μεταμορφώσεων.

2. Τεχνική: Καρέκλα των αποκαλύψεων (χρόνος: 20' περίπου)

Ο εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά ότι θα αναλάβει το θεατρικό ρόλο του δασκάλου του Σπύρου και ότι αυτοί εκτός ρόλου μπορούν να του θέσουν ερωτήσεις για να πληροφορηθούν για τη συνολική κατάσταση, για τη ζωή του Σπύρου και ίσως και για τον ίδιο. Κάθε παιδί θέτει μια με δύο ερωτήσεις και αρκείται στην απάντηση που του δίνει ο δάσκαλος του Σπύρου.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τα παιδιά την άποψη που έχει ο δάσκαλος του Σπύρου για τα γεγονότα, καθώς επίσης τις έννοιες και τα ιδεώδη του. Προτείνουμε η ανάληψη του ρόλου να γίνει από το δάσκαλο της τάξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι

κάποιο παιδί δεν θα μπορούσε να τον αναλάβει δίνοντας ενδιαφέρουσες απαντήσεις στα ερωτήματα.

3. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου και προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε ακίνητη εικόνα, δίχως λόγο, αναπαριστούν ένα στιγμιότυπο από την οικογενειακή ζωή του Σπύρου. Αυτό θα μπορούσε να έχει θέμα στο φτωχικό τραπέζι με την οικογένεια ή ο πατέρας δεν έχει δουλειά.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες, όπως για παράδειγμα στο Σπύρο, τον πατέρα ή και τη μηριά, αλλά και άλλους σχετικά με την αναπαριστώμενη κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στο πρόβλημα που βιώνει ο Σπύρος στο σπίτι με τον άνεργο πατέρα και τη φτώχεια της οικογένειας.

4. Τεχνική: Αυτοσχεδιασμός – Θέατρο forum (χρόνος: 30' περίπου)

Δύο παιδιά αυτοσχεδιάζουν μια σκηνή ανάμεσα στον πατέρα και τη μηριά του Σπύρου. Ο εμπυχωτής μπορεί να έχει προηγουμένως δώσει από μια κάρτα στα παιδιά, με στοιχεία για το χώρο και το χρόνο της συνάντησης, αλλά και σχετικές πληροφορίες, όπως η ενδεχόμενη σύλληψη του πατέρα από του Γερμανούς, η πίστη του στον απελευθερωτικό αγώνα, η ανεργία του, αλλά και η διάθεση της μηριάς απέναντι στην όλη κατάσταση.

Εναλλακτικά, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να δανειστεί στοιχεία από την τεχνική του θεάτρου φόρουμ και να δώσει μια διαφορετική οπτική στην άποψη του πατέρα ή της μηριάς (βλ. θέατρο forum).

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να κατανοήσουν τις βαθύτερες αιτίες της συμπεριφοράς του πατέρα και της μηριάς και να ενισχυθεί η πίστη τους στα ανθρωπιστικά ιδεώδη του «ΟΧΙ» και του αντικατοχικού αγώνα.

5. Τεχνική: Παιχνίδι Ρόλου (χρόνος: 40' περίπου)

Ο εμπυχωτής, στο ρόλο του πατέρα του Σπύρου, βρίσκεται ενώπιον του έκτακτου δικαστηρίου των Γερμανών. Τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο των μελών της επιτροπής των δικαστών.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τις αξίες και τα ιδεώδη του πατέρα – κρατούμενου, όπως την πίστη του στην ελευθερία και τη δικαιοσύνη και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να ερμηνεύσουν τα γεγονότα.

6. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά, σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου, προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, αναπαριστούν τη σκηνή στο σπίτι της συγγραφέως ή το στιγμιότυπο με τα παιδιά να διακονεύουν στο δρόμο.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την αναπαριστώμενη κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κ.λπ.). Τα στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι: τα ξυπόλητα πόδια και το κρουλόγημα του Σπύρου, το πούλημα των πραγμάτων και η εγκατάλειψή του από τη μηριά του και η απουσία του σπιτιού.

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να κατανοήσουν τη δύσκολη θέση του Σπύρου και τα δεινά του πολέμου.

7. Τεχνική: Καρέκλα των αποκαλύψεων (χρόνος: 20' περίπου)

Ο εμπυχωτής ή κάποιο από τα παιδιά αναλαμβάνει το ρόλο του Τζοβάνι και τα παιδιά εκτός θεατρικού ρόλου τού θέτουν ερωτήσεις για την παραμονή του στην Ελλάδα και την οικογένειά του. Είναι σκόπιμο να αξιοποιηθούν πληροφορίες του κειμένου, όπως είναι π.χ. η φωτογραφία της μικρής Λουτσίας, που κατά την συζήτηση μπορεί να κρατά στα χέρια του ο Τζοβάνι, τα δάκρυα του Τζοβάνι και του Σπύρου, η τρυφερότητα του στρατιώτη προς τα παιδιά, τα τρόφιμα που τους προμηθεύει, το αλυσιδάκι με την Παναγίτσα.

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να κατανοήσουν την ιδέα της ελευθερίας, τα δεινά του πολέμου, την πίστη στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την αγάπη προς τον άλλο, αξίες που ενστερνιζόταν ο ιταλός στρατιώτης.

8. Τεχνική: Γραφή επιστολής (χρόνος: 30' περίπου)

Ακριβώς μετά την παρουσία του Τζοβάνι και την αποκάλυψη πτυχών της ζωής του, τα παιδιά μπαίνουν στο ρόλο του Τζοβάνι που γράφει επιστολή στο φίλο του Σπύρο, όπου του εκμυστηρεύεται τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Στόχος μας είναι να συναισθανθούν μέσα από το συγκινησιακό βίωμα τις έννοιες της εχθρότητας και της φιλίας, τη θέση του άλλου, ενός ιταλού, ενός εχθρού φίλου. Η δραστηριότητα πρέπει να γίνει αμέσως μετά την προηγούμενη, καθώς τα συναισθήματα είναι νωπά και έντονα και επομένως η γραφή θα είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακή.

9. Τεχνική: Γραφή ημερολογίου (χρόνος: 30' περίπου)

Τα παιδιά στο ρόλο του Τζοβάνι εκφράζουν στο προσωπικό τους ημερολόγιο τις απόψεις τους για τον πόλεμο.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τη συνθετότητα των πραγμάτων, όπου τα φιλειρηνικά αισθήματα ενός στρατιώτη καταπνίγονται στη δίνη της ιδεολογίας του κατακτητικού πολέμου.

10. Τεχνική: Περίγραμμα του χαρακτήρα (χρόνος: 30' περίπου)

Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να απεικονίσουν τον Τζοβάνι. Ένα παιδί ξαπλώνει πάνω σε κομμάτι από χαρτί του μέτρου και τα υπόλοιπα σχεδιάζουν το περίγραμμά του. Αφού σηκωθεί το παιδί από το χαρτί, μπροστά τους έχουν το περίγραμμα του χαρακτήρα. Τα παιδιά, κάθονται στο πάτωμα και γύρω από το περίγραμμά του γράφουν τα ατιμωτικά λόγια των γερμανών στρατιωτών προς τον Τζοβάνι, ενώ μέσα στο περίγραμμά του γράφουν τα λόγια του Σπύρου προς το φίλο του.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τις εξωτερικές αλλαγές και τις εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνει κάθε άνθρωπος.

11. Τεχνική: Αυτοσχεδιασμός – Θέατρο *forum* (χρόνος: 30' περίπου)

Δύο παιδιά αυτοσχεδιάζουν τη σκηνή με το Σπύρο και τον Τζοβάνι μετά από είκοσι χρόνια (Πού και πότε συναντιούνται και σε ποιες συνθήκες, ποια είναι η κατάσταση του καθενός).

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τις έννοιες του χρόνου, της μνήμης και της αλλαγής μέσα από το πέρασμα του χρόνου και της δύναμης των ανθρώπινων σχέσεων.

2.3. Εδώ Πολυτεχνείο... (17^η Νοέμβρη)

Μάρως Δούκα (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού)

(7 διδακτικές ώρες)

Ο εμπυχωτής διαβάζει στα παιδιά που κάθονται στον κύκλο το κείμενο «Εδώ Πολυτεχνείο...», απόσπασμα από το μυθιστόρημα της Μάρως Δούκα, με τίτλο «Η αρχαία σκουριά» (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Γ' και Δ' δημοτικού).

Κατόπιν, τα παιδιά καλούνται να διερευνήσουν την ιστορία, αξιοποιώντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές. Μετά την ανάπτυξη κάθε τεχνικής μπορούν, σταδιακά ή συνολικά στο τέλος, σε εργαστήριο γραφής, να δημιουργήσουν το δικό τους θεατρικό κείμενο και, εφόσον θελήσουν, το παρουσιάζουν σε μορφή θεατρικής παράστασης στο σχολείο.

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι χαρακτήρες και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να κατανοήσουν τα ιδεώδη που ενέπνευσαν την εξέγερση των φοιτητών του Πολυτεχνείου το 1973 και του αντιδικτατορικού αγώνα.

1. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν διάφορες καταστάσεις.

Είμαστε:

- παιδιά και περπατούμε με χαρούμενη διάθεση και συναντούμε άλλα παιδιά και παίζουμε παιχνίδια (σε ζευγάρια)
- παιδιά που φωνάζουμε και τραγουδούμε πηγαίνοντας στο σχολείο
- παιδιά που γράφουμε σε τετράδια, διαβάζουμε βιβλία
- πουλιά μια χειμωνιάτικη μέρα που κρυώνουμε και πεινούμε
- πουλιά κλεισμένα στο κλουβί μας
- πουλιά που κελαηδούμε ελεύθερα στους κήπους (σε ζευγάρια)
- πουλιά και πετούμε ελεύθερα στον ουρανό
- εξερευνητές που διασχίζουμε ένα μονοπάτι ξεπερνώντας διάφορα εμπόδια (ποια είναι αυτά;)
- φυλακισμένα λιοντάρια στο κλουβί που κουβαλούμε τη βαριά μας αλυσίδα.
- γενναίοι πολεμιστές που μαχόμαστε το σκοτάδι που απλώνεται γύρω μας

Στόχος μας είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με ρόλους και καταστάσεις και μέσω της αναπαράστασής τους να κατανοήσουν έννοιες που θα διερευνήσουν κατά τη δραματοποίηση του κειμένου. Ο εμπυχωτής, σε α' πληθυντικό πρόσωπο, κινητοποιεί τη διάθεσή τους να εμπλακούν σε παιχνίδια σωματικής έκφρασης και μεταμορφώσεων.

2. Τεχνική: Παρακολούθηση (χρόνος: 15' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Τα παιδιά, ατομικά, κινούνται στο χώρο και με το σήμα του εμπυχωτή, κάθε τόσο σταματούν και ακούνε ηχογραφημένα ντοκουμέντα³ που εκφωνήθηκαν στη ραδιοφωνική συχνότητα των εξεγερμένων φοιτητών το Νοέμβριο του 1973.

³ Ακολουθεί το κείμενο:

«Εδώ Πολυτεχνείο! Σας μιλάει ο ραδιοφωνικός σταθμός των ελεύθερων αγωνιζόμενων φοιτητών, των ελεύθερων αγωνιζόμενων Ελλήνων. Είμαστε ο μόνος σταθμός που μετά από έξι χρόνια δικτατορίας στην Ελλάδα μπορεί να λέει ελεύθερα την αλήθεια. Αυτή τη στιγμή

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να κατανοήσουν τη συγκυρία που γέννησε αυτά τα γεγονότα.

3. Τεχνική: Πινακίδες (χρόνος: 15' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Τα παιδιά σε μικρές ομάδες κινούνται στο χώρο κρατώντας πανό που γράφουν: ΨΩΜΙ – ΠΑΙΔΕΙΑ – ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ – ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ – ΚΑΤΩ Η ΧΟΥΝΤΑ – ΕΡΓΑΤΕΣ – ΑΓΡΟΤΕΣ – ΦΟΙΤΗΤΕΣ
Στόχος μας είναι να νιώσουν το φορτίο των παραπάνω εννοιών και συνθημάτων.

4. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, δίχως λόγο, αναπαριστούν το στιγμιότυπο με τους τραυματίες και την κοπέλα.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής ή κάποιος από τα παιδιά θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; που βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στα βραδινά γεγονότα της 16 Νοεμβρίου και να κατανοήσουν τα αιτήματα των φοιτητών.

5. Τεχνική: Παιχνίδι Ρόλου (χρόνος: 40' περίπου)

Τα παιδιά στο ρόλο των εξεγερμένων φοιτητών συνεδριάζουν μέσα στο Πολυτεχνείο, ενώ ο εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει κι αυτός το ρόλο ενός φοιτητή ή κάποιου άλλου προσώπου, προκειμένου με τις απόψεις του να αναδείξει την καρδιά των αιτημάτων και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να συμβάλει στην ερμηνεία των γεγονότων.

στην Αθήνα πανηγυρίζει όλος ο λαός. Χτυπούν οι καμπάνες χαρμόсуна παντού, γιατί αυτή τη στιγμή γεννιέται και σημαίνει η ώρα της λευτεριάς.

Έλληνικό λαέ, πρέπει να μας συμπαρασταθείς, πρέπει να συνεχίσεις τον αγώνα μας. Κι αν αυτή τη στιγμή μας πιάσουνε, κι αν αυτή τη στιγμή μας σκοτώσουν, ναι, δε φοβόμαστε να πεθάνουμε ελεύθεροι. Έλληνες, πρέπει να μάθετε την αλήθεια. Να μάθετε πως τα παιδιά σας γεννήθηκαν λεύτερα.

Έλληνες, τα τανκς αυτή τη στιγμή έχουν στραφεί με τις μπούκες των κανονιών τους προς το Πολυτεχνείο. Οι φοιτητές έχουν ξεκουμπώσει τα πουκάμισά τους και δείχνουν τα στήθια τους. Το μόνο όπλο που έχουν προς τα τανκς.

Έλληνες, ακόμη το Πολυτεχνείο είναι ελεύθερο. Αν δε συμεριστείτε αυτό τον αγώνα μας, θα χαθεί η Ελλάδα μας.

Είμαστε άοπλοι, είμαστε άοπλοι, είμαστε άοπλοι. Ούτε μια πέτρα δεν έχουμε να ρίξουμε στ' αδέρφια μας. Όλοι είμαστε αδέρφια, Έλληνες, κι αν ακόμη αυτή τη στιγμή σαρώσουν τα τανκς το Πολυτεχνείο, πιστεύουμε σε σένα. Πιστεύουμε στη συνέχεια του αγώνα.

Έλληνικό λαέ, πρέπει να μας συμπαρασταθείς. Σήμερα, αυτή τη στιγμή πώς είναι δυνατόν να κοιμηθείς όταν τα τανκς στέκουν μπροστά στις πύλες του Πολυτεχνείου και σημαδεύουν τα παιδιά σου;

Εδώ Πολυτεχνείο.

Θέλουμε ορθοπεδικούς. Έχουμε πληγωμένους. Χρειαζόμαστε φάρμακα, χρειαζόμαστε ενέσεις μορφίνης, έχουμε πληγωμένους, θέλουμε γιατρούς...

Εδώ Πολυτεχνείο. Θα διακόψουμε για λίγο τη μετάδοση των ειδήσεων. Μόλις μάθουμε νέα, θα επικοινωνήσουμε πάλι μαζί σας. Μείνετε στους δέκτες σας, στο ίδιο μήκος κύματος.»

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τα ιδεώδη του αγώνα των φοιτητών για ψωμί, παιδεία, ελευθερία, δικαιοσύνη και δημοκρατία.

6. Τεχνική: Αυτοσχεδιασμός – Θέατρο forum (χρόνος: 30' περίπου)

Δύο παιδιά αυτοσχεδιάζουν τη σκηνή στο σπίτι της κοπέλας ανάμεσα στον πατέρα και τη μητέρα της που αγωνιούν για την ανεξήγητη αργοπορία της. Ο εμψυχωτής μπορεί να έχει προηγουμένως δώσει από μια κάρτα στα παιδιά με σχετικές πληροφορίες, όπως η επιθυμία της κόρης να πάει στην αγορά για το δίσκο, η έκρυθμη κατάσταση των τελευταίων ημερών, τα έκτακτα μέτρα της αστυνομίας και του στρατού, οι ιδεολογικές απόψεις των γονιών, κλπ.

Επίσης, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αναπτυχθεί στη βάση της τεχνικής του θεάτρου φόρουμ και να αναδείξει την ποικιλία στις οπτικές των παιδιών (βλ. θέατρο forum). Στόχος μας είναι να κατανοήσουν την κατάσταση.

7. Τεχνική: Μάσκα – Σωματικός αυτοσχεδιασμός (χρόνος: 15' περίπου)

Τα παιδιά κατασκευάζουν γκροτέσκ μάσκες από διάφορα υλικά (χαρτί, πλαστικό, σύρμα, ανακυκλώσιμα υλικά, κλπ.) κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου μάσκας.

Τα μισά παιδιά φορούν τις τερατόμορφες μάσκες, οι οποίες, άγριες και σκοτεινές κινούνται στο χώρο, σκορπίζοντας το φόβο και καταπνίγοντας κάθε προσπάθεια ελεύθερης έκφρασης που προέρχεται από τα υπόλοιπα παιδιά.

Στόχος μας είναι να εξοικειωθούν με τη δημιουργία μάσκας, την κατάσταση της υπερβολής μέσα από το γκροτέσκο και να κατανοήσουν τη στέρηση βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως η ελευθερία της γνώμης.

8. Τεχνική: Παιχνίδι Ρόλου (χρόνος: 40' περίπου)

Τα παιδιά, στο ρόλο των επικεφαλής της αστυνομίας συνεδριάζουν στην αστυνομική διεύθυνση, με θέμα την αντιμετώπιση της εξέγερσης των φοιτητών. Ο εμψυχωτής αναλαμβάνει κι αυτός το ρόλο ή του αρχηγού της αστυνομίας, που ζητά να σταλούν τα танκς στο Πολυτεχνείο ή κάποιου άλλου προσώπου, που με τη διαφορετική του γνώμη, προβάλλει την *άλλη άποψη* σ' ένα παιχνίδι έντασης και διαλόγου.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν το πολιτικό κλίμα και την επίσημη κρατική στάση για καταστολή του αγώνα των φοιτητών.

9. Τεχνική: Καρέκλα των αποκαλύψεων (χρόνος: 20' περίπου)

Ο εμψυχωτής ή κάποιος από τα παιδιά αναλαμβάνει το ρόλο του στρατιώτη που οδηγούσε το танκ και έριξε την πόρτα του Πολυτεχνείου. Τα παιδιά, εκτός ρόλου, μπορούν να του θέσουν ερωτήσεις για τη συνολική κατάσταση, για τη ζωή του, τα οράματά του, κ.λπ. Κάθε παιδί θέτει μια με δύο ερωτήσεις και αρκείται στην απάντηση που του δίνει ο στρατιώτης.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τα παιδιά τα συναισθήματα του στρατιώτη και την άποψή του για τα γεγονότα.

10. Τεχνική: Γραφή ημερολογίου (χρόνος: 30' περίπου)

Τα παιδιά, στο ρόλο του στρατιώτη, εκφράζουν γραπτώς στο προσωπικό τους ημερολόγιο τα συναισθήματα και τις σκέψεις του για τον πρωταγωνιστικό ρόλο που έπαιξε με το ριζίμο της πόρτας από το танκ που οδηγούσε.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της κατάστασης και τις εσωτερικές συγκρούσεις του στρατιώτη.

11. Τεχνική: Εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα – Παγωμένη εικόνα (χρόνος:30' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Τα παιδιά, αναπαριστούν σε παγωμένη εικόνα, σε τρεις διαδοχικές φάσεις αντίστοιχα, τρία στιγμιότυπα από την εισβολή του τανκ στην πόρτα του Πολυτεχνείου. Με κατάλληλο σήμα από το δάσκαλο μπορεί η κάθε σκηνή μετά το πάγωμα να ζωντανεύει με λόγο και κίνηση.

α' φάση

λίγο πριν την εισβολή του τανκ

β' φάση

κατά την εισβολή του τανκ

γ' φάση

ακριβώς μετά την εισβολή του τανκ

Στόχος μας είναι να νιώσουν την αλλαγή και το πέρασμα των στιγμών από το παρελθόν στο παρόν.

12. Τεχνική: Αναλόγιο – Χορωδιακή απαγγελία (χρόνος: 15' περίπου)

Ακριβώς μετά την γ' φάση της προηγούμενης δραστηριότητας απαγγέλλουν τον εθνικό ύμνο.

Στόχος μας είναι τα παιδιά να βρεθούν σε στοχαστική κατάσταση για την συγκράτηση της ιστορικής μνήμης.

2.4. Ο μικρός μπουρλοτιέρης (25^η Μαρτίου)

Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού)

(7 διδακτικές ώρες)

Τα παιδιά στον κύκλο της ομάδας ακούνε από τον εμπυχωτή να διαβάζει το κείμενο «Ο μικρός μπουρλοτιέρης», απόσπασμα από το ομώνυμο μυθιστόρημα της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' δημοτικού).

Κατόπιν, τα παιδιά διερευνούν το κείμενο, αξιοποιώντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές. Μετά την ανάπτυξη κάθε τεχνικής μπορούν, σταδιακά ή συνολικά στο τέλος, σε *εργαστήριο γραφής*, να δημιουργήσουν το δικό τους θεατρικό κείμενο και, εφόσον θελήσουν, το παρουσιάζουν σε μορφή θεατρικής παράστασης στο σχολείο.

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι χαρακτήρες και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να κατανοήσουν τα ιδεώδη που ενέπνευσαν την ελληνική επανάσταση του 1821 και τον προεπαναστατικό αγώνα.

1. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν διάφορες καταστάσεις.

Είμαστε:

- παιδιά και περπατούμε με χαρούμενη διάθεση και συναντούμε άλλα παιδιά και παίζουμε παιχνίδια (σε ζευγάρια)
- παιδιά που φωνάζουμε και τραγουδούμε πηγαίνοντας στο σχολείο
- πουλιά μια χειμωνιάτικη μέρα που κρυώνουμε και πεινούμε
- πουλιά κλεισμένα στο κλουβί μας
- πουλιά και πετούμε ελεύθερα στον ουρανό
- ναύτες που ταξιδεύουμε στη θάλασσα, που τραβούμε τα κουπιά, που κατεβάζουμε τα πανιά
- πολεμιστές που διασχίζουμε ένα μονοπάτι ξεπερνώντας διάφορα εμπόδια (ποια είναι αυτά;)
- πολεμιστές που καθαρίζουμε τα όπλα μας
- φυλακισμένα λιοντάρια στο κλουβί που κουβαλούμε τη βαριά μας αλυσίδα.
- γενναίοι πολεμιστές που μαχόμαστε το σκοτάδι που απλώνεται γύρω μας

Στόχος μας είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με ρόλους και καταστάσεις και μέσω της αναπαράστασής τους να κατανοήσουν έννοιες που θα διερευνήσουν κατά τη δραματοποίηση του κειμένου. Ο εμπυχωτής, σε α' πληθυντικό πρόσωπο, κινητοποιεί τη διάθεσή τους να εμπλακούν σε παιχνίδια σωματικής έκφρασης και μεταμορφώσεων.

2. Τεχνική: Μαρτυρία (χρόνος: 15' περίπου)

Ο εμπυχωτής αναλαμβάνει το ρόλο του Μιαούλη και αφηγείται προφορικά τα γεγονότα της καταστροφής της Χίου. Κατόπιν, απαντά σε ερωτήσεις που, εκτός ρόλου, τού θέτουν τα παιδιά για τη ζωή του, τα οράματά του, κλπ. Κάθε παιδί θέτει μια με δύο ερωτήσεις και αρκείται στην απάντηση που του δίνει ο καπετάν Μιαούλης.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τις συνθήκες που επικρατούσαν στην προεπαναστατική περίοδο.

3. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, δίχως λόγο, αναπαριστούν μια σκηνή από την καταστροφή της Χίου.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση ο εμπυχωτής ή κάποιος από τα παιδιά θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να εμβυθύνουν στα γεγονότα της σφαγής και να κατανοήσουν τα οράματα των επαναστατημένων Ελλήνων.

4. Τεχνική: Συλλογικός χαρακτήρας (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά φορώντας ουδέτερες (λευκές) μάσκες, κινούνται στο χώρο, αναπαριστώντας και εκφράζοντας φωναχτά τις σκέψεις του Μιαούλη που απηχούν την αγωνία του για τη διχόνοια των Ελλήνων, όπως αυτή εκφράζεται από τα λόγια «Πόνος ξεχύθηκε στο πρόσωπό του. / Και μεις; / Βλέπεις, τρωγόμαστε μεταξύ μας...».

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν την παρεμπόδιση της επιτυχίας του αγώνα εξαιτίας της διχόνοιας.

5. Τεχνική: Περίγραμμα του χαρακτήρα (χρόνος: 30' περίπου)

Πάνω σε κομμάτι από 'χαρτί του μέτρου', τα παιδιά σχεδιάζουν το περίγραμμα του καπετάν Μιαούλη. Γύρω από το περίγραμμα, γράφουν τα λόγια του λαού και της οικογένειάς του, ενώ μέσα στο περίγραμμα γράφουν τις σκέψεις του για τον αγώνα.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τις εξωτερικές αλλαγές και τις εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνει κάθε άνθρωπος.

6. Τεχνική: Αυτοσχεδιασμός – Θέατρο forum (χρόνος: 30' περίπου)

Δύο παιδιά αυτοσχεδιάζουν τη σκηνή με τους γονείς του Λευτέρη. Άραγε, γνωρίζουν πού είναι το παιδί τους; Ο εμπυχωτής μπορεί να έχει προηγουμένως δώσει από μια κάρτα στα παιδιά με σχετικές πληροφορίες ή τα παιδιά να αποφασίσουν για την κατάσταση.

Επίσης, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να βασιστεί στο θέατρο φόρουμ, με σκοπό να ακουστούν οι διαφορετικές προτάσεις των παιδιών για την τύχη των γονέων (βλ. θέατρο forum).

Στόχος μας είναι να αναδείξουν και να κατανοήσουν την αγωνία και τη χαρά των γονέων για τα παιδιά τους.

7. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση - Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

α' φάση (Αισθησιοκινητική δράση)

Κινούνται στο χώρο και αναλαμβάνουν το ρόλο του Λευτέρη που σκαρφαλώνει στους βράχους, ρίχνει πετονιές, παίζει και γελάει, μαθαίνει γράμματα.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Ο εμπυχωτής θέτει ερωτήματα στο χαρακτήρα σχετικά με την κατάσταση (πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να νιώσουν την παιδικότητα και να κατανοήσουν τις σκέψεις του Λευτέρη.

8. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, αναπαριστούν το στιγμιότυπο από την τωρινή δύσκολη ζωή του Λευτέρη.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής ή κάποιος από τα παιδιά θέτει ερωτήματα στο χαρακτήρα σχετικά με την κατάσταση (πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κ.λπ.).

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στα γεγονότα της σφαγής και να κατανοήσουν τα οράματα των επαναστατημένων Ελλήνων.

9. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση - Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

α' φάση (Αισθησιοκινητική δράση)

Κινούνται στο χώρο και αναλαμβάνουν το ρόλο των παιδιών στα χρόνια της λευτεριάς που ζούνε ξένοιαστα, χαίρονται, τραγουδούν, παίζουν και φωνάζουν.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Ο εμπυχωτής θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να νιώσουν την αναγκαιότητα του αγώνα.

10. Τεχνική: Γραφή ημερολογίου (χρόνος: 30' περίπου)

Τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο του Μιαούλη που εκφράζει στο προσωπικό του ημερολόγιο το όραμά του για μια λεύτερη πατρίδα.

Στόχος μας είναι να νιώσουν και να κατανοήσουν τη δύναμη της πίστης σε ένα σκοπό.

11. Τεχνική: Παιχνίδι Ρόλου (χρόνος: 40' περίπου)

Τα παιδιά στο ρόλο των αγωνιστών συνεδριάζουν με θέμα την ανάγκη συμφωνίας για την επιτυχία του αγώνα. Ο εμπυχωτής αναλαμβάνει το ρόλο του Μιαούλη, που εκφράζει την πίκρα του για τις φαγωμάρες και υπενθυμίζει τη συνευθύνη όλων για τον κοινό σκοπό.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της ομοψυχίας και τη συμβολή του διαλόγου σ' αυτό.

12. Τεχνική: Γραφή ημερολογίου (χρόνος: 30' περίπου)

Τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο του Μιαούλη, που εκφράζει στο προσωπικό του ημερολόγιο τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για την έκβαση της συνεδρίασης.

Στόχος μας είναι να νιώσουν την πίστη στην επανάσταση.

13. Τεχνική: Καρέκλα των αποκαλύψεων (χρόνος: 20' περίπου)

Ο εμπυχωτής ή κάποιο από τα παιδιά αναλαμβάνει το ρόλο του Λευτέρη είκοσι χρόνια μετά. Τα παιδιά, εκτός ρόλου, του θέτουν ερωτήσεις για τα χρόνια της επανάστασης, για την τωρινή ζωή και τα οράματά του.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν την αναγκαιότητα και το σκοπό της θυσίας ενός αγωνιστή.

2.5. Πάσχα στα Πέλαγα⁴ (Λαμπρή)

Ανδρέα Καρκαβίτσα (Διήγημα)

(7 διδακτικές ώρες)

Στον κύκλο της ομάδας, ο εμπυχωτής διαβάζει στα παιδιά το διήγημα του Ανδρέα Καρκαβίτσα «Πάσχα στα Πέλαγα». Κατόπιν, τα παιδιά το διερευνούν αξιοποιώντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές. Μετά την ανάπτυξη κάθε τεχνικής, μπορούν, σταδιακά ή συνολικά στο τέλος σε *εργαστήριο γραφής*, να δημιουργήσουν το δικό τους θεατρικό κείμενο και, εφόσον θελήσουν, το παρουσιάζουν σε μορφή θεατρικής παράστασης στο σχολείο.

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι χαρακτήρες και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να κατανοήσουν την έννοια της Ανάστασης και τη σχέση των Ελλήνων με τα πασχαλινά έθιμα και τις παραδόσεις τους.

1. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν διάφορες καταστάσεις.

Είμαστε:

- επιβάτες σε ένα πλοίο που αγναντεύουμε τη θάλασσα
- ναύτες που ταξιδεύουμε στη θάλασσα, τραβούμε τα κουπιά, κατεβάζουμε τα πανιά
- ναύτες πάνω στο καράβι σε μια καταιγίδα
- ναυαγοί που παλεύουμε με τα κύματα
- ναυαγοί που βρίσκουμε στεριά και λυτρωνόμαστε από τα βάσανά μας.

Στόχος μας είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με ρόλους και καταστάσεις και μέσω της αναπαράστασής τους να κατανοήσουν έννοιες που θα διερευνήσουν κατά τη δραματοποίηση του κειμένου. Ο εμπυχωτής, σε α' πληθυντικό πρόσωπο, κινητοποιεί τη διάθεσή τους να εμπλακούν σε παιχνίδια σωματικής έκφρασης και μεταμορφώσεων.

2. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά, σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου, προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, δίχως λόγο, αναπαριστούν τη σκηνή με τον καπετάνιο και τον τιμονιέρη, εκφράζοντας με τον τρόπο τους την κατάσταση όπως την περιγράφει ο συγγραφέας «...Ο καπετάνιος με τον τιμονιέρη ορθοί στη γέφυρα, μαύροι ίσκιои, σχεδόν ενάεροи, έλεγεσ πως ήταν πνεύματα καλόγνωμα, που κυβερνούσαν στο χάος την τύχη του τυφλού σκάφους και των κοιμώμενων ανθρώπων...».

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής ή κάποιος από τα παιδιά θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στην ιδιαιτερότητα της ώρας της ανάστασης που πλησίαζε και στις συνθήκες στις οποίες βρίσκονταν εκείνοι.

⁴ Βλ. Αρμάος, Δ. (επιμ.) (1990).

3. Τεχνική: Καρέκλα των αποκαλύψεων (χρόνος: 20' περίπου)

Ο εμπυχωτής αναλαμβάνει το ρόλο του Ιησού. Τα παιδιά, εκτός ρόλου, του θέτουν ερωτήσεις για τα πάθη και την ανάστασή του.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν την αγάπη του Ιησού για τον άνθρωπο, τη σημασία της θυσίας αλλά και της ανάστασης.

4. Τεχνική: Περίγραμμα του χαρακτήρα (χρόνος: 30' περίπου)

Πάνω σε κομμάτι από «χαρτί του μέτρου», τα παιδιά σχεδιάζουν το περίγραμμα του Ιησού. Γύρω από το περίγραμμα, εκτός θεατρικού ρόλου, γράφουν τα λόγια τους προς τον Κύριο, ενώ μέσα στο περίγραμμα γράφουν τις σκέψεις του για τους ανθρώπους.

Στόχος μας είναι να διερευνήσουν και να εμβαθύνουν στο νόημα των παθών και της ανάστασης.

5. Τεχνική: Συλλογικός χαρακτήρας (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά, κινούνται στο χώρο, αναπαριστώντας σωματικά και εκφράζοντας φωναχτά με λόγο τις σκέψεις του Ιησού που απηχούν την αγάπη του για τους ανθρώπους.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν την έννοια της αγάπης μέσα από τη δική τους σωματική και λεκτική έκφραση. Άλλωστε, στις προηγούμενες δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του Ιησού και οι ίδιοι έδωσαν το στίγμα του θείου δράματος και ανάστασης

6. Τεχνική: Γραφή ημερολογίου (χρόνος: 30' περίπου)

Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους επιβατών και πληρώματος (ναυτών, θερμαστών, κ.ά), που βρίσκονται στις καμπίνες τους και εκφράζουν στο προσωπικό τους ημερολόγιο τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τη δική τους ζωή και τη σχέση της με το γεγονός της ανάστασης.

Στόχος μας είναι να διερευνήσουν το νόημα της ανάστασης στη δική τους ζωή.

7. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά, σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου, προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, με σωματική έκφραση, αναπαριστούν τη σκηνή με τους επιβάτες και το πλήρωμα στις καμπίνες τους ακριβώς τη στιγμή των καμπανοκρουσιών, λίγα δευτερόλεπτα πριν ξεχυθούν στο κατάστρωμα.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής ή κάποιο από τα παιδιά θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στη χαρά της ανάστασης.

8. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση – μουσικό και οπτικό ερέθισμα, (χρόνος: 20' περίπου)

Σειρά διαφανειών (slides) που απεικονίζουν ένα καράβι με κατάλληλο χαρμόσυνο μουσικό ερέθισμα και εικόνες από πυροτεχνήματα και φωτοχυσίες αποτελεί τη βάση για σκηνηκή δράση.

Στόχος μας είναι να βιώσουν την αίσθηση του εορτασμού της ανάστασης.

9. Τεχνική: Αυτοσχεδιασμός (χρόνος: 20' περίπου)

Με τη σωματική έκφραση και το λόγο τους αναπαριστούν τη σκηνή του εορτασμού με τους επιβάτες, το πλήρωμα και τον καπετάνιο στο κατάστρωμα.

Στόχος μας είναι κατανοήσουν τη σύνδεση του πνευματικού γεγονότος με την ανταλλαγή των ευχών, του αναστάσιμου φιλιού, των κεριών και τα έθιμα των κόκκινων αυγών, της μαγειρίτσας και των λαμπροκούλουρων.

10. Τεχνική: Αναλόγιο – Χορωδιακή απαγγελία (χρόνος: 15' περίπου)

Τα παιδιά, σε ρόλο επιβατών και πληρώματος, ψάλλουν το «Χριστός Ανέστη».

Στόχος μας είναι να νιώσουν τα λόγια του τροπαρίου μέσα από τη δύναμη της χορωδιακής απαγγελίας.

11. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά, σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου, προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, αναπαριστούν τη σκηνή του διαλόγου με το πλήρωμα, τους επιβάτες και τον καπετάνιο τη στιγμή που ο τελευταίος δακρύζει καθώς λέει «Και του χρόνου στα σπίτια σας, κύριοι! Και του χρόνου στα σπίτια μας, παιδιά!» και οι άλλοι απαντούν «Και του χρόνου στα σπίτια μας, καπετάνιε!»

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής θέτει ερωτήματα στον καπετάνιο και τους άλλους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να βιώσουν την νοσταλγία της πατρίδας και της γιορτής σ' αυτήν.

12. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά, σε ζευγάρια, προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, αναπαριστούν τη σκηνή με τον καπετάνιο και τον τιμονιέρη εκφράζοντας με τον τρόπο τους την κατάσταση όπως την περιγράφει ο συγγραφέας «...Ο καπετάνιος και ο τιμονιέρης καταμόναχοι επάνω στη γέφυρα, πνεύματα, θαρρείς, εναέρια, εξακολουθούν τη δουλειά τους σιωπηλοί και άγρυπνοι...».

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής ή κάποιο από τα παιδιά θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να νιώσουν το βάθος των συναισθημάτων των δύο χαρακτήρων και να στοχαστούν πάνω στην κατάσταση της σιωπής και αγρυπνίας.

13. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση – μουσικό ερέθισμα – Συλλογικός χαρακτήρας (χρόνος: 30' περίπου)

Με κατάλληλο μουσικό ερέθισμα που αποτελεί τη βάση για σκηνική δράση, τα παιδιά κινούνται στο χώρο και με το σώμα και το λόγο τους αναπαριστούν και εκφράζουν τις σκέψεις του πλοίου, που «ολοσκότεινο εξακολούθησε να σκίζει τα νερά, ζητώντας ανυπόμονα το λιμάνι του».

Στόχος μας είναι να βιώσουν τη φανταστική κατάσταση της μεταμόρφωσης σε ένα πλάσμα παράξενο και οικείο μαζί, που αναζητά τον προορισμό και τη λύτρωση.

2.6. Τ' αγνάντεμα (Λήξη σχολικού έτους)

Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού)

(7 διδακτικές ώρες)

Στον κύκλο της ομάδας, ο εμπυχωτής διαβάζει στα παιδιά το κείμενο «Τ' αγνάντεμα», απόσπασμα από το ομώνυμο μυθιστόρημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' δημοτικού).

Κατόπιν, τα παιδιά διερευνούν το κείμενο, αξιοποιώντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές. Μετά την ανάπτυξη κάθε τεχνικής μπορούν, σταδιακά ή συνολικά στο τέλος, σε *εργαστήριο γραφής*, να δημιουργήσουν το δικό τους θεατρικό κείμενο και, εφόσον θελήσουν, το παρουσιάζουν σε μορφή θεατρικής παράστασης στο σχολείο.

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι χαρακτήρες και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να κατανοήσουν τη σχέση των Ελλήνων με τη θάλασσα, τα έθιμα και τις παραδόσεις τους.

1. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν διάφορες καταστάσεις. Είμαστε:

- παιδιά και κολυπούμε στη θάλασσα με χαρούμενη διάθεση και, μαζί με άλλα παιδιά, παίζουμε παιχνίδια στο νερό (σε ζευγάρια)
- ψάρια που κινούμαστε με μεγάλη ταχύτητα
- δύτες στο βυθό παρατηρούμε τα ψάρια
- ναύτες που ταξιδεύουμε στη θάλασσα, που τραβούμε τα κουπιά, που κατεβάζουμε τα πανιά
- ναύτες πάνω στο καράβι σε μια καταιγίδα
- ναυαγοί που παλεύουμε με τα κύματα

Στόχος μας είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με ρόλους και καταστάσεις και μέσω της αναπαράστασής τους να κατανοήσουν έννοιες που θα διερευνήσουν κατά τη δραματοποίηση του κειμένου. Ο εμπυχωτής, σε α' πληθυντικό πρόσωπο, κινητοποιεί τη διάθεσή τους να εμπλακούν σε παιχνίδια σωματικής έκφρασης και μεταμορφώσεων.

2. Τεχνική: Παγωμένη εικόνα – Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (χρόνος: 20' περίπου)

Τα παιδιά σε ομάδες των 6 ατόμων περίπου προετοιμάζουν μια παγωμένη εικόνα.

α' φάση (Παγωμένη εικόνα)

Κατά την πρώτη φάση, σε παγωμένη εικόνα, δίχως λόγο, αναπαριστούν μια σκηνή από το χτίσιμο του καραβιού στο καρνάγιο.

β' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής ή κάποιος από τα παιδιά θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στη σχέση του άνδρα με τη θάλασσα και στις προσδοκίες του από τη νέα του ζωή με τη Φλάνδρω.

3. Τεχνική: Τελετουργία (χρόνος: 20' περίπου για την αναπαράσταση)

Όλη η ομάδα προετοιμάζει την τελετή του γάμου της Φλανδρώς, αξιοποιώντας στοιχεία από τον παραδοσιακό χριστιανικό γάμο στην Ελλάδα, ενώ η αναζήτηση και επεξεργασία των σχετικών πληροφοριών με τη βοήθεια του εμπυχωτή μπορεί να έχει προηγηθεί. Αναπαριστούν την τελετή του γάμου της Φλανδρώς. Το χτίσιμο της σκηνής γίνεται μεθοδικά, με τη σταδιακή είσοδο των προσώπων στην αναπαριστώμενη δράση.

Στόχος μας είναι να εμβαθύνουν στην παράδοση και τους συμβολισμούς των εθίμων του παραδοσιακού γάμου.

4. Τεχνική: Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης – Δράση που παγώνει (χρόνος: 20' περίπου)

α' φάση (Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης)

Κατά τη δεύτερη φάση, ο εμπυχωτής ή κάποιο από τα παιδιά θέτει ερωτήματα στους χαρακτήρες σχετικά με την κατάσταση (ποιος είσαι; πώς νιώθεις; πού βρίσκεσαι; τι σκέφτεσαι; κλπ.).

β' φάση (Δράση που παγώνει)

Στη συνέχεια, με το κατάλληλο σήμα του εμπυχωτή, η ομάδα αναπαριστά την τελετή με λόγο και κίνηση και, στο τέλος, η σκηνή κλείνει πάλι σε παγωμένη εικόνα.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τους συμβολισμούς των εθίμων του παραδοσιακού γάμου.

5. Τεχνική: Καρέκλα των αποκαλύψεων (χρόνος: 20' περίπου)

Ο εμπυχωτής ή κάποιο από τα παιδιά αναλαμβάνει το ρόλο του άνδρα της Φλανδρώς. Τα παιδιά, εκτός ρόλου, μπορούν να του θέσουν ερωτήσεις για τη νέα του ζωή.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τα συναισθήματα του νέου άνδρα και να ερμηνεύσουν τις ενέργειές του (το μπαρκάρισμα, κλπ).

6. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση – Συλλογικός χαρακτήρας (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Τα παιδιά κινούνται στο χώρο αναπαριστώντας με τη σωματική τους κίνηση το κλάμα της Φλανδρώς και εκφράζοντας με λόγο τις σκέψεις της που απηχούν την αγωνία για τον άνδρα της, όπως αυτή εκφράζεται από τα λόγια «κι έκλαψε πικρά κι έπεσαν τα δάκρυά της στη θάλασσα».

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να νιώσουν τον καημό της Φλανδρώς.

7. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν με τη σωματική τους κίνηση τα θυμωμένα κύματα που πνίγουν τον άνδρα της Φλανδρώς, κατάσταση που κατά τη διάρκεια της κίνησης αφηγείται προφορικά ο εμπυχωτής και η οποία εκφράζεται με τα λόγια «και τα κύματα επικράτηκαν κι εφάρμακώθηκαν και θύμωσαν κι αγρίεψαν κι εθέρειψαν... και στο δρόμο τους που ήυραν το καράβι, έπνιξαν τον άνδρα της Φλανδρώς, κι έγινε η αγυρισιά του...».

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να νιώσουν τη δύναμη της φύσης.

8. Τεχνική: Καρέκλα των αποκαλύψεων (χρόνος: 20' περίπου)

Ο εμπυχωτής ή κάποιο από τα παιδιά αναλαμβάνει το ρόλο της Φλανδρώς. Τα παιδιά, εκτός ρόλου, μπορούν να της θέσουν ερωτήσεις για την κατάστασή της.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουν τα συναισθήματα της Φλανδρώς.

9. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση – Συλλογικός χαρακτήρας (χρόνος: 20' περίπου, μουσικό ερέθισμα)

Κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν με την κίνησή τους τη Φλανδρώ στο γιαλό να αγναντεύει τη θάλασσα, κατάσταση που, κατά τη διάρκεια της κίνησης, αφηγείται προφορικά ο εμπυχωτής και η οποία εκφράζεται με τα λόγια «...και το Φλανδρώ ήρθε και ξαναήρθε σ' αυτόν τον έρμο γιαλό κι εκοίταζε κι αγνάντευε... κι επερίμενε κι εκαρτερούσε κι απάντεχε... Πέρασαν μήνες, πέρασε χρόνος, πέρασαν δυο χρόνια, πέρασαν τρία... και το καράβι πουθενά δεν εφάνηκε...».

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να νιώσουν τον καημό του ανθρώπου.

10. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση – Αντικρουόμενες σκέψεις – Δραματοποιημένη αφήγηση (χρόνος: 40' περίπου, μουσικό ερέθισμα, φωτισμός, σκηνικά αντικείμενα)

α' φάση (Αισθησιοκινητική δράση)

Τα παιδιά κινούνται στο χώρο και αναπαριστούν με την κίνησή τους την απόγνωση της Φλανδρώς, κατάσταση που κατά τη διάρκεια της κίνησης αφηγείται προφορικά ο εμπυχωτής και η οποία εκφράζεται με τα λόγια «...και το Φλανδρώ έκλαψε και καταράστηκε τη θάλασσα και τα μάτια της στέγνωσαν και δεν είχε πλεια δάκρυ να χύσει...».

β' φάση (Αντικρουόμενες σκέψεις)

Στην παραπάνω ατμόσφαιρα, ένα από τα παιδιά αναλαμβάνει το ρόλο της Φλανδρώς και κινείται ανάμεσα στους άλλους που, αναλαμβάνοντας το ρόλο των σκέψεών του, τού λένε τι να κάνει.

γ' φάση (Δραματοποιημένη αφήγηση – Αναπαράσταση I)

Στη συνέχεια, το παιδί στο ρόλο της Φλανδρώς αναπαριστά τα λόγια που απαγγέλλει ο εμπυχωτής «...και παρακάλεσε τους θεούς της που ήταν είδωλα, πέτρες να της κάμουν τη χάρη να γίνει κι αυτή είδωλο, βράχος, πέτρα...και το ζήτημά της έγινε και την έκαμαν βράχο, ξέρα...»

δ' φάση (Δραματοποιημένη αφήγηση – Αναπαράσταση II - Χορωδιακή απαγγελία)

Στο τέλος, το παιδί στο ρόλο της Φλανδρώς, μαζί με άλλους στο ρόλο των κυμάτων, αναπαριστούν σε διακριτά επίπεδα αναπαράστασης τα λόγια που απαγγέλλουν εν χορώ οι υπόλοιποι

(επίπεδο 1) «...και την έκαμαν βράχο, ξέρα με το σκήμα τ' ανθρωπινό, που τρίβηκε και φθάρηκε απ' τα κύματα ύστερα από χιλιάδες χρόνια»

(επίπεδο 2) «...και το ανθρωπινό σκήμα φαίνεται ακόμα και να ο βράχος εκεί, η πέτρα που θαλασσοδέρνεται και χτυπά και βογκά απάνω της το κύμα...»

(επίπεδο 3) «...κι η φωνή της και το βογκητό της γίνεται ένα από το βογκητό της θάλασσας...»

Στόχος μας είναι να βιώσουν και να νιώσουν την απόγνωση της Φλανδρώς και την αδυναμία του ανθρώπου μπρος στην παντοδυναμία της φύσης.

11. Τεχνική: Περίγραμμα του χαρακτήρα (χρόνος: 30' περίπου)

Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά πάνω σε κομμάτι από «χαρτί του μέτρου» να απεικονίσουν τη Φλανδρώ. Ένα παιδί ξαπλώνει και τα υπόλοιπα σχεδιάζουν το περίγραμμά του. Τα παιδιά, εκτός θεατρικού ρόλου, γύρω από το περίγραμμα της Φλανδρώς, τής γράφουν τις σκέψεις τους, ενώ μέσα στο περίγραμμα γράφουν τις σκέψεις της Φλανδρώς.

Στόχος μας είναι να συλλάβουν την τραγικότητα του ανθρώπου.

12. Τεχνική: Αισθησιοκινητική δράση – μουσικό και οπτικό ερέθισμα, φωτισμός, σκηνικά αντικείμενα) (χρόνος: 40' περίπου)

Σειρά διαφανειών (slides) που απεικονίζουν αιγαιοπελαγίτικα τοπία με το σχετικό μουσικό ερέθισμα αποτελεί τη βάση για ένα δρώμενο με φως και χρώμα ελληνικό, που αναπτύσσεται μέσα από την υπάρχουσα δυναμική της συνάντησης.

Στόχος μας είναι να βιώσουν τη σχέση του μύθου με τη μοίρα των Ελλήνων.

2.7. Πολυθέαμα (28^η Οκτωβρίου)

Εισαγωγικά-Προετοιμασία

Το πρώτο κοινό στάδιο προετοιμασίας των δύο προτάσεων για πολυθέαμα που ακολουθούν, αποτελείται από την αναγκαία *ανίχνευση βιωματικού υλικού*, που αναπτύσσεται με τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση κ.ά). Με αυτές, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες υποδοχές και το «θεατρικό» υπόβαθρο, που μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο αυτοτελώς (ως μεμονωμένη περίπτωση *θεατρικού παιχνιδιού*), όσο και ως προϋπόθεση για πιο σύνθετες δράσεις.

Ανίχνευση βιωματικού υλικού

Πραγματοποιείται με επιτόπια έρευνα των μαθητών, οι οποίοι καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό παίρνουν συνεντεύξεις από αυτόπτες μάρτυρες και συμμετέχοντες στα γεγονότα, με υλικό που καταγράφεται σε ηχητικά ή γραπτά ντοκουμέντα που παρουσιάζονται την ημέρα της εκδήλωσης. Μπορεί ακόμα να κληθούν και οι ίδιοι οι φορείς τις βιωμένης ιστορικής μνήμης (γονείς, κηδεμόνες, συγγενείς) να αφηγηθούν στο κοινό εμπειρίες και αναμνήσεις. Όλα αυτά αποτελούν το πρωτογενές υλικό για θεατρικό παιχνίδι και διερευνητική δραματοποίηση, που ενδεχομένως να οδηγήσει ακόμα και σε θεατρική παράσταση.

Από τους συμμετέχοντες αναζητούμε προσωπικές αφηγήσεις, εστιάζοντας στο γεγονός ότι είμαστε η τελευταία γενιά *προνομιούχων*, καθώς έχουμε ακόμη την δυνατότητα πρόσβασης στην ιστορική μνήμη από αφηγήσεις ζωντανών μαρτύρων.

Ενδεικτικό Παράδειγμα από αφηγήσεις παιδιών

«Η γιαγιά μου αφηγείται πώς κρύβανε τις Ιταλούς στο υπόγειο, το σπίτι του πατέρα μου στο χωριό έγινε ιατρείο... Ο παππούς θυμάται ότι στο «κραχ» (1929), κάψανε το σεντούκι με τα λεφτά, γιατί δεν είχανε πια αξία και ο κόσμος πείνασε...»

Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα εξεύρεσης πρωτότυπου υλικού, αλλά και η παιδαγωγική επεξεργασία του, καθώς η προσπάθεια καταχώρισης και επεξεργασίας θα προκαλέσει αναπόφευκτα ερωτήσεις για τα γεγονότα και δεν θα αρκестεί στη αποστήθιση κειμένων.

Οι παππούδες που πολέμησαν και είναι ακόμη ζωντανοί, προβάλλονται σε διαφάνειες (slides) στο τέλος τις γιορτής. Προτείνουμε να δοθεί μεγάλη έμφαση στο αυτοσχεδιαστικό/βιωματικό κομμάτι τις όποιες σύνθεσης, γιατί έτσι επιτυγχάνεται η συναισθηματική δέσμευση τόσο των ηθοποιών όσο και του κοινού απέναντι στην παράσταση.

Στο παρακάτω παράδειγμα επιχειρείται η επεξεργασία των εννοιών που διατρέχουν μια εκδήλωση μνήμης: *ελευθερία, θάνατος, ηρωισμός, αυταπάρηση, πατρίδα, πόλεμος, βασανιστήρια, κ.ά*

Υλικά

Οι μαθητές μπορούν να φέρουν μουσική, αποκόμματα εφημερίδων, φωτογραφίες, σχετικά οικογενειακά κειμήλια και να καταγράψουν αφηγήσεις και ντοκουμέντα από τα μεγαλύτερα μέλη των οικογενειών τους. Χρήσιμοι είναι οι πίνακες ζωγραφικής και άλλα έργα τέχνης που έχουν μια οποιαδήποτε σύνδεση με το θέμα.

Τρόπος ανάπτυξης

1^ο στάδιο-χαλάρωση και προθέρμανση

Τα μέλη τις ομάδας τοποθετούν το σώμα τους στο πάτωμα και κλείνουν τα μάτια μετά από καθοδηγούμενη χαλάρωση για αναπνοή και αυτοσυγκέντρωση.

Οι παρακάτω ερωτήσεις είναι ενδεικτικές:

«πώς αισθάνεσαι σήμερα, ποια μέλη του σώματος ακουμπούν στο πάτωμα, ποια είναι σφιγμένα, χαλάρωσε τα και καθάρισε το μυαλό σου από τις έγνοιες τις ημέρας», αλλά και προτροπές όπως «είσαι σε ένα πεδίο ασφαλές, είσαι ελεύθερος και προετοιμάζεσαι να εκφραστείς και να παίξεις ό,τι θες με τις συντρόφους σου», αποδεικνύονται εξίσου χρήσιμες. Με την βοήθεια μιας σωστά επιλεγμένης μουσικής, τα μέλη τις ομάδας χαλαρώνουν.

Μουσική επένδυση

Χαλαρωτική κλασική μουσική, ήχοι της φύσης.

2^ο στάδιο-βιωματική προσέγγιση των εννοιών

Η μουσική αλλάζει, γίνεται πιο έντονη... Τώρα θα εισαχθούν οι ιδέες, με πρώτη την ιδέα τις ελευθερίας.

«...Φαντάσου ένα μέρος όπου νιώθεις απόλυτα ελεύθερος, ένα υπαρκτό ή φανταστικό μέρος, μια θάλασσα, ένα τοπίο, μια γωνιά στο σπίτι, το κρεβάτι, ένα μέρος που έπαιζες μικρός, ή ένα τοπίο που δεν το έχεις επισκεφτεί ποτέ πραγματικά, υπάρχει στη φαντασία σου και εσύ το ξέρεις, το έχεις δει πολύ καλά.

Πήγαινε εκεί, στάσου, παρατήρησέ το... Πώς είναι; Τι υπάρχει γύρω σου; Πού πατάς, το φως πώς είναι, ο αέρας, έχει άπλα, είναι κλειστό, αν ναι τι ιδιαίτερο έχει και σε κάνει να νιώθεις ασφάλεια; Και τώρα άρχισε να το περπατάς. Απόλαυσε το, είναι απόλυτα δικό σου, είσαι ο μόνος άνθρωπος εκεί κανείς δεν το μοιράζεται μαζί σου το μέρος αυτό, είναι ο σύντροφος και η χαρά σου, το παιχνίδι σου...»

Παραλλαγές

Στο σημείο αυτό τα μέλη τις ομάδας μπορούν να σηκωθούν και με κλειστά τα μάτια να περιγράψουν πού βρίσκονται και πώς αισθάνονται εκεί. Καθώς, νοητά, βρίσκονται στο σημείο εσωτερικής αναπαράστασης της προσωπικής τους ελευθερίας, η μαρτυρία τους είναι πολύ σημαντική. Εκτός από την άμεση περιγραφή, μπορεί να δοκιμαστεί η καταγραφή μιας λέξης-φράσης σε ένα χαρτί που βρίσκεται δίπλα στον καθένα ή η απόπειρα ζωγραφικής απεικόνισης των αισθημάτων του καθένα.

Η διαδικασία συνεχίζεται με τη δεύτερη έννοια πόλεμος. Ακολουθώντας αντίστοιχα μονοπάτια υποβάλλουμε τα μέλη τις ομάδας στη επόμενη έννοια, όταν στο τοπίο τις ελευθερίας εισβάλλει ο εχθρός. Αναζητούμε μέσα στην φαντασιακή τους περιπλάνηση απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα: *τι μορφή έχει ο εχθρός, τι διεκδικεί και πως, πώς αντιστεκόμαστε σε αυτόν, τι αισθήματα προκαλεί η αναμέτρηση μαζί του και τι επιλογές κάνουμε τελικά;*

Επειδή εδώ γίνεται πιο πολύπλοκη η αναζήτηση, ενδεχομένως να χρειάζεται πιο συχνή παρέμβαση από τον εμπυχωτή για άμεση καταγραφή ή επεξεργασία των υλικών που έρχονται στην επιφάνεια. Με αυτό τον τρόπο δουλεύουμε και τις υπόλοιπες έννοιες ώσπου να ολοκληρωθεί η λίστα που έχουμε προετοιμάσει.

Καθώς πρόκειται για περιοχή της ψυχοσωματικής ζωής που δεν την βιώνουμε συχνά ομαδικά, είναι δύσκολο εγχείρημα που πρέπει να επιχειρηθεί μόνο εφόσον έχουμε δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Γι' αυτό χρειάζεται υπευθυνότητα και συνέπεια από την πλευρά του εμπυχωτή και των συμμετεχόντων για ανταμοιβή με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Μουσική επένδυση

Προτεινόμενο ηχητικό υλικό είναι μεταξύ άλλων, και το ηχητικό ντοκουμέντο του Γ. Κάρτερ⁵.

3^ο στάδιο- αξιοποίηση του υλικού

Η ανίχνευση βιωματικού υλικού είναι ένα πρώτο στάδιο δουλειάς, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για τη δημιουργία θεατρικής παράστασης και την ερμηνεία ρόλων από τα παιδιά, όσο και για την επινόηση αυτοσχέδιων και πρωτότυπων δρώμενων, θεατρικού παιχνιδιού, συνθέσεων και χάπενινγκ.

Προτεινόμενες φόρμες για την χρήση βιωματικού υλικού είναι:

A) Εργαστήριο γραφής

Αρχικά είναι εποικοδομητική η συζήτηση για τις έννοιες που έχουν ήδη προσεγγιστεί, ώστε τα παιδιά να επεξεργαστούν λεκτικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις που γεννήθηκαν από αυτή τη διαδικασία. Φυσική εξέλιξη μιας τέτοιας συζήτησης είναι η πληρέστερη προσέγγιση του υλικού και η ταύτιση των παιδιών με τις ανθρώπους που αντιστάθηκαν στον πόλεμο.

Επόμενο βήμα, η δημιουργία ρόλων τόσο από τις αφηγήσεις των παιδιών, όσο και μέσα από τις λογοτεχνικές και ιστορικές αναφορές. Αν υπάρχει δυσκολία στην ανάληψη πρωτοβουλίας από τους συμμετέχοντες και δεν προκύψει άμεσα η επιθυμία κάποιου να επωμισθεί το ρόλο του εισβολέα για παράδειγμα, τότε ο εμπυχωτής πρέπει να δουλέψει έτσι με τα υλικά ώστε να γίνουν πιο εύκολα προσβάσιμα για την ομάδα. Οι λογοτεχνικές και ιστορικές αναφορές μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν ως κείμενο, μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες θα επενδύσουν και θα ενσταλάξουν την εγρήγορση που απέκτησαν από την διαδικασία.

Πέρα από τα δοσμένα λογοτεχνικά κείμενα και τη δραματοποίηση ιστορικών αναφορών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και φωτογραφίες εποχής για τη δημιουργία φανταστικών διαλόγων. Βλέποντας τα ντοκουμέντα και με τις κατάλληλες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες μπορούν να δημιουργήσουν διαλόγους ανάμεσα σε φαντάρους, στη μάνα και το γιο που φεύγει για το μέτωπο, τους γέροντες που περιμένουν νέα κ.λπ. Έτσι θα προκύψει ένα πιο ζωντανό υλικό διανθισμένο πιθανότατα από το χιούμορ και τη ζωντάνια της ομάδας. Έμφαση χρειάζεται να δοθεί στην επιλογή των φωτογραφιών και των ερωτήσεων.

B) Σκηνική παρουσίαση

Τα παιδιά σε μια σειρά στέκεται στη σκηνή απέναντι από τους θεατές. Ο εμπυχωτής παράπλευρα αναφέρει με τη σειρά τις λέξεις-έννοιες. Οι συμμετέχοντες καλούνται να σωματοποιήσουν με το σώμα το πρόσωπο και τη φωνή τις λέξεις που ακούνε, ανακαλώντας όσο είναι δυνατόν, στη μνήμη την άσκηση που προηγήθηκε.

⁵ Κάρτερ, Γ. 1978.

Παραλλαγές

- να διαφοροποιηθεί σε στάδια το σώμα από τη φωνή, αρχίζοντας από το ουδέτερο σώμα και προσθέτοντας τη σωματική στάση και τέλος την φωνή.
- να παρουσιαστεί το παραγόμενο αποτέλεσμα σε στάδια έντασης, από το ένα ως το τρία με την βοήθεια σήματος (π.χ. η σειρήνα του πολέμου ή ένα τύμπανο, το οποίο στον πρώτο χτύπο θα σημάνει την έναρξη-ειρήνη, στο δεύτερο την εμφάνιση του πολέμου, και στο τρίτο την κορύφωση τις φρίκης του πολέμου)

Γ) Φανταστική συνέντευξη, με τα εργαλεία της δραματοποίησης.

Οι συμμετέχοντες μοιράζονται ρόλους και δίνουν συνέντευξη, αφηγούμενοι την εμπειρία τους από το μέτωπο ή τη μακρά αναμονή μέχρι να γυρίσει ο πατέρας/γιος/ σύντροφος από το μέτωπο ή άλλοτε, την εμπειρία τους από την ημέρα τις κήρυξης του πολέμου, την απελευθέρωση, κ.λπ.

Χρόνος προετοιμασίας

Ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας είναι πιο χρονοβόρος και γι' αυτό μπορεί να ξεκινήσει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Τα παιχνίδια και οι αυτοσχεδιασμοί θα οικοδομήσουν το αναγκαίο πλαίσιο για προαγωγή του σεβασμού και της αποδοχής στην ομάδα. Η προετοιμασία θα γίνεται στη σχολική καθημερινότητα, αξιοποιώντας την Ευέλικτη Ζώνη, τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων ή προβλεπόμενες ώρες για σχετικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Πολυθέαμα 1

Τίτλος: **Σκηνές πολέμου 1940: Αυτοί που φεύγουν, αυτοί που μένουν...**

Η πρόταση στηρίζεται στην προσέγγιση της φρίκης του πολέμου σε διαφορετικούς χώρους: μέτωπο και πόλη. Η εναλλαγή των εικόνων-σκηνών μπορεί να υποστηριχθεί με προβολή slides με την ανάλογη θεματική.

1α. Δραματοποίηση

Στοιχεία τίτλου

Γ. Ρίτσου, *Οκτώβρης*.

Υλικά

Ήχος τρένου, σκόρπια ρούχα, βαλίτσες, καπέλα και καμπαρτίνες.

Τρόπος ανάπτυξης

Μια σειρά από βαλίτσες είναι τοποθετημένες στην άδεια σκηνή. Κάποιοι μαθητές συνοδεύουν τον μαθητή που θα απαγγείλει το ποίημα του Γ. Ρίτσου «Οκτώβρης». Η απόδοση του ποιήματος, είναι προσφορότερο να γίνει ομαδικά, δηλαδή οι μαθητές να ερμηνεύουν στίχο-στίχο το ποίημα, καθένας χωριστά και διαδοχικά από τον άλλο, ενώ ταυτόχρονα να εκτυλίσσεται και η δράση. Όταν ο μαθητής-αφηγητής πάρει τη θέση του στη σκηνή, οι υπόλοιποι παρατίθενται σε σειρά μπροστά στο κοινό δίπλα στις βαλίτσες. Με την έναρξη τις απαγγελίας ακούγεται ήχος από το καμπανάκι αναχώρησης και ήχοι τρένων. Παράλληλα με την απαγγελία τα παιδιά ανοίγουν τις βαλίτσες, βγάζουν πηλίκια, χλαίνες, στρατιωτικά ρούχα βάζουν μέσα τα πανωφόρια που φορούσαν πριν, κλείνουν ξανά τις βαλίτσες.

Έπειτα ακούγονται φωνές αποχαιρετισμού, τα παιδιά χαιρετούν το κοινό σκουπίζοντας δάκρυα, προσευχόμενοι στέκονται για λίγο παγωμένοι στην τελική τους στάση να τους παίρνουν μια τελευταία φωτογραφία και απομακρύνονται αργά με το τέλος του ποιήματος. Αυτή η εικονοποίηση μπορεί να συνδυαστεί με διαφάνειες (slides) φαντάρων και εικόνες αποχαιρετισμού.

1β. Δραματοποίηση

Στοιχεία τίτλου

Νικ. Βρεττάκου, *Το Αγρίμι*.

Περιεχόμενο

Στην Αθήνα της ναζιστικής κατοχής, ο ποιητής και η γυναίκα του γίνονται μάρτυρες μιας αποκάλυψης, κατά τη διάρκεια ενός συλλαλητηρίου. Ένας ξυλουργός, σε παραλήρημα, αποκαλύπτει αλήθειες, παραβλέποντας κάθε κίνδυνο για τη ζωή του, με μοιραία, φυσικά, αποτελέσματα.

Παρατηρήσεις

Τα βασικά πρόσωπα είναι τρία, αλλά χρειάζεται να πλαισιωθούν από το πλήθος των διαδηλωτών. (Αν δεν είναι δυνατό, τότε χρειάζεται ηχητικό υπόβαθρο διαδήλωσης).

Τρόπος ανάπτυξης

Μια ομάδα διαδηλωτών ξεκινά απ' το βάθος τις σκηνής και έρχεται στο κοινό, κρατώντας ένα πανό που γράφει «*Ελευθερία ή θάνατος*». Ο ποιητής και η γυναίκα του, ορμούν τρέχοντας προς τη σκηνή, συζητούν έντονα, μπαίνουν στο πλήθος.

Τα παιδιά πλησιάζουν πιο πολύ μεταξύ τους, δημιουργείται η αίσθηση ότι ο κόσμος της διαδήλωσης πληθαίνει. Ξαφνικά, κάποιος από το πλήθος ανεβαίνει σ' ένα θρανίο ή μια καρέκλα κι αρχίζει να ξεσηκώνει το πλήθος. Ο λόγος του είναι πυρετώδης, οι άλλοι χειροκροτούν, η ένταση κορυφώνεται καθώς ο κόσμος ζητωκραυγάζει κι επαναλαμβάνει τα λόγια του, μα ξαφνικά η φωνή του κόβεται. Το πλήθος τον παρακολουθεί να ανοιγοκλείνει το στόμα του, ενώ η φωνή του δεν ακούγεται πια. Τώρα ανοιγοκλείνει ακόμα πιο αργά το στόμα, και γέρνει προς τα εμπρός, τα παιδιά που είναι από κάτω πλησιάζουν και τον κρατάνε να πέσει πάνω τους.

Για να επιτευχθεί η σκηνική απόδοση στο πλαίσιο της δραματοποίησης, προηγείται το *εργαστήριο γραφής* με τη συμμετοχή όλων των μαθητών υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, για να δημιουργηθεί το υποστηρικτικό κείμενο τις σκηνικής δράσης.

Μουσική επένδυση (ορχηστρικό)

Ο μουσικός του σχολείου ή μια μικρή ορχήστρα παίζουν μικρά θέματα από το *Ακορντεόν* του Μ. Λοΐζου και του Γ. Νεγρεπόντη.

2α. Διακειμενική σύνθεση-Δραματοποίηση

Στοιχεία τίτλων

Μ. Αναγνωστάκη, *Ποιήματα 1941-1971*.

Τ. Λειβαδίτη, *Αυτό το αστέρι είναι για όλους*.

Ευ. Νομικού, *Γράμματα- Μαρτυρίες φαντάρων, Μαρτυρίες 40-41*, Ημερολόγιο Πολέμου

Περιεχόμενο

Δύο φαντάροι γράφουν στη γυναίκα τους από το μέτωπο.

Η νοσταλγία και η αγάπη για όσους άφησαν πίσω αναμειγνύεται με την πίστη ότι θα γυρίσουν. Ο ένας στέλνει τη φωτογραφία του στην αγαπημένη του, γράφοντας της «*να με θυμάσαι*». Μια γυναίκα εμφανίζεται, ανάμεσά τους, με μια φωτογραφία στα χέρια και σχολιάζοντάς την.

Τρόπος ανάπτυξης

Οι φαντάροι στέκουν σε αυτοσχέδιες πέτρες δεξιά και αριστερά τις σκηνής. Γράφουν *φωναχτά* στην αγαπημένη τους⁶. Ο ένας μάλιστα δείχνει στον άλλο τη φωτογραφία του λέγοντας «*σε τούτη τη φωτογραφία είμαι τις 22 χρονών*»⁷. Κατά τη διάρκεια της *γραφής* τους, εμφανίζεται μια γυναίκα που στέκεται ανάμεσά τους χωρίς να την βλέπουν –σα να είναι σε άλλο χώρο και χρόνο– και επαναλαμβάνει το συγκεκριμένο

⁶ Για τα κείμενα βλ. Στοιχεία Τίτλων.

⁷ Αναγνωστάκη, Μ, *Ποιήματα που της διάβαζε ο λοχίας ΟΤΤΟ V*.

ποίημα σε τρίτο πρόσωπο δείχνοντας την ίδια φωτογραφία, συνεχίζοντας ως το τέλος («... έκλαιγε σαν μικρό κοριτσάκι όταν έφευγε»).

Με την παραπάνω δράση δημιουργούμε νέα πλοκή και θεατροποιούμε τη συγκινησιακή φόρτιση του ποιήματος. Ο εκπαιδευτικός, κατά την κρίση του, μπορεί να εμπλουτίσει τα κείμενα που διαβάζονται και με άλλα, που έχουν παρόμοιο περιεχόμενο προερχόμενα από τη γραφίδα επώνυμου λογοτέχνη ή είναι επιστολές ανώνυμων στρατιωτών από το αλβανικό μέτωπο⁸.

2β. Διακειμενική σύνθεση-Δραματοποίηση

Στοιχεία τίτλων

Ν. Βρεττάκος, *Το Αγρίμι*, σ.16.

Κ. Χατζηπατέρας & Μ.Φαφαλιού, *Το χέρι έσπασε σα γυάλινο από τις Μαρτυρίες 40-41*. σ. 216.

Περιεχόμενο

Η συνδυαστική παρουσίαση δύο αναφορών σχετικών με τις κακουχίες στο μέτωπο και η ομοιότητα των γεγονότων που παρουσιάζονται μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι τόσο ο Βρεττάκος όσο και ο ανώνυμος μάρτυρας, μιλούν για το ίδιο πρόσωπο.

Τρόπος ανάπτυξης

Γι αυτό τον λόγο και τα δύο κείμενα θα ενταχθούν σε μια ενότητα, που μπορεί να έχει τίτλο «*Το Ημερολόγιο του παππού*».

Δύο μικρά παιδιά προχωρούν στην υποφωτισμένη σκηνή με φακούς στα χέρια, και αυτοσχεδιάζοντας με φακούς στα χέρια ψάχνουν στον χώρο το κασελάκι του παππού. Θέλουν να θυμηθούν την ιστορία που τούς έλεγε παλιά. Βρίσκουν το κασελάκι, το ανοίγουν, και διαβάζουν διαδοχικά τις ιστορίες, σα να επρόκειτο για την αφήγηση ενός προσώπου. Οι ιστορίες μπορεί να διαπλέκονται και με άλλες ιστορίες προερχόμενες από άλλα κείμενα, που υποθετικά διάβαζε ο παππούς ή κατέγραφε στο ημερολόγιό του. Κατ' αυτό τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να προβούν σε διακειμενική σύνθεση με επίκεντρο τον συγκεκριμένο εορτασμό.

3. Θέατρο σκιών

Στοιχεία τίτλου

Ο Καραγκιόζης στο Μέτωπο, Μαρτυρίες 40-41, σ. 261.

Περιεχόμενο

Άλλη μια περιπέτεια του Καραγκιόζη, αυτή τη φορά ως φαντάρου στο μέτωπο. Με το γνωστό χιούμορ του ήρωα και τον ευφάνταστο διάλογό του με τον Χατζηαβάτη, παρουσιάζονται τα αντιπολεμικά μηνύματα που καθιστούν το εγχείρημα ψυχαγωγικά και παιδαγωγικά πρόσφορο.

Μουσική επένδυση του θεάτρου σκιών

Τα ρεμπέτικα τις Κατοχής, Γ. Νταλάρα.

⁸ *Μαρτυρίες 40-41*, ό.π. σσ. 196-199.

4α. Θεατρικό αναλόγιο

Στοιχεία τίτλου

Ε. Παπαδημητρίου, *Μια γυναίκα αφηγείται*, σ. 62

Περιεχόμενο

Η αφήγηση νεαρής κοπέλας και του αδερφού της για την παιδική της ηλικία κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής στην Αθήνα.

Τρόπος ανάπτυξης

Τα παιδιά αφηγούνται την ιστορία μοιράζοντας το κείμενο στα δύο. Στις σκηνές που περιγράφουν πώς πιάστηκε η μητέρα από τους γερμανούς κατακτητές έξω από το σπίτι, ενώ τα ίδια άκουγαν θορύβους και φωνές χωρίς να ξέρουν τι ακριβώς γίνεται (προτείνεται να υπάρχει παράλληλη δράση στην αφήγηση).

Μια ομάδα παιδιών στο κέντρο τις σκηνές, δραματοποιεί αυτοσχεδιαστικά το συμβάν της κράτησης της μητέρας. Η αφήγηση σταματά και αφού ολοκληρωθεί η δράση, οι αφηγητές συνεχίζουν.

Μουσική επένδυση

Οι αφηγητές μπορούν να τραγουδήσουν το *Ακορντεόν* των Μ. Λοΐζου και Γ. Νεγρεπόντη, αν είναι δυνατόν με συνοδεία ζωντανών οργάνων.

4β. Θεατρικό Αναλόγιο

Στοιχεία τίτλου

Δ. Σιατόπουλος, *Γυναίκες του Σαράντα*, σσ. 104-105.

Περιεχόμενο

Μια μαρτυρία από το μέτωπο, που καταγράφει με απλό αλλά συνταρακτικό τρόπο την αυτοθυσία και το μέγεθος τις δυνάμεις των γυναικών της Ηπείρου.

Τρόπος ανάπτυξης

Μια ομάδα παιδιών στέκεται στο κέντρο τις σκηνές σε κύκλο, μέσα στον οποίο κρύβεται ένα κορίτσι. Ο αφηγητής ξεχωρίζει από αυτή αρχίζοντας την αφήγηση και βάζοντας τους υπόλοιπους διαδοχικά μέσα στην ιστορία. Οι υπόλοιποι συντελεστές θα παίξουν τους ρόλους (φαντάροι, παπάς, γυναίκα), ξεπηδώντας από τον κύκλο και λέγοντας τα αντίστοιχα λόγια του κειμένου, κάθε φορά που η ιστορία το καλεί. Όταν φτάσει η στιγμή να εμφανιστεί η ηρωική γυναίκα, ο κύκλος ανοίγει και εκείνη αναδύεται αργά, οι υπόλοιποι τη ντύνουν με την χαρακτηριστική μαντίλα και το πανωφόρι, ενώ εκείνη μιλά σε όλους για την ηρωική της απόφαση.

Οι μαθητές θα πρέπει να δείχνουν ότι διαβάζουν το κείμενο, δεν το παίζουν ως ηθοποιοί. Γι' αυτό πρέπει να έχει προηγηθεί η προετοιμασία της ανάγνωσης.

Μουσική επένδυση

Γυναίκες Ηπειρώτισσες, Γ. Κατσαρού (στίχοι Πυθαγόρα).

5. Θεατρικό Σκετς

Στοιχεία τίτλου

Ε. Παπαδημητρίου, *Μια γυναίκα αφηγείται*.

Ι. Καμπανέλλης, *Η οδός*.

Περιεχόμενο

Δύο μονόλογοι ανθρώπων της γερμανικής κατοχής. Η γυναίκα περιγράφει την καθημερινή φρίκη τις δρόμους της Αθήνας και ο άντρας την άρνησή του υποταχθεί στη φρίκη, ακόμα και λίγο πριν από το τέλος της ζωής του, στο κελί της φυλακής.

Τρόπος ανάπτυξης

Οι μαθητές που θα παίξουν τα δύο κείμενα, θα διαδεχθούν ο ένας τον άλλο σε μια υποφωτισμένη καρέκλα, που από πάνω της κουνιέται μια λάμπα ανάκρισης. Αυτή η απλή σκηνογραφική ιδέα ενοποιεί τους δύο μονολόγους τόσο χωροχρονικά όσο και ως προς το περιεχόμενο, δίνοντας ιδέες για τη δραματουργική επεξεργασία τους.

Μουσική επένδυση

Προτείνεται χρήση ηχητικού υλικού από το *Άσμα Ασμάτων*, Κύκλος *Μαουτχάουζεν* του Μ. Θεοδωράκη, σε ποίηση Ι. Καμπανέλλη.

6. Χάπενινγκ

Εικαστική εγκατάσταση (installation)

Οι μαθητές διαμορφώνουν ένα μικρό χώρο, π.χ. ένα δωμάτιο ή μια γωνία του φουαγιέ ή της αίθουσας εκδηλώσεων, ώστε να απομονώνεται από τον υπόλοιπο χώρο. Εκεί θα συγκεντρώσουν αντικείμενα, ρούχα, φωτογραφίες, οικογενειακά κειμήλια, μπαούλα, βάλιτσες και ό,τι άλλο εικονοποιεί την εποχή του 1940 ή αναφέρεται σ' αυτή. Ταυτόχρονα επιλέγουν και τη μουσική επένδυση του χώρου με παλιά τραγούδια και ηχογραφήσεις από μαρτυρίες της εποχής. Έτσι, διαμορφώνουν ένα μικρό μουσείο *εκθεμάτων*, δίνοντας στον επισκέπτη τη δυνατότητα να συνθέσει μόνος του τις ιστορίες και τις εικόνες εκείνης της εποχής.

Παραλλαγή

Οι μαθητές ηχογραφούν μια ακουστική ξενάγηση στο μουσείο, η οποία θα ακούγεται επαναλαμβανόμενα κατά τη διάρκεια τις παρουσίας των επισκεπτών στο χώρο αυτό. Προτεινόμενο κείμενο για την ηχογράφιση είναι το παρακάτω: «*Καλώς ήρθατε στο μουσείο εκθεμάτων του 1940. Παρακαλούμε παρατηρήστε τα αντικείμενα που σας περιβάλλουν, είναι όλα εικόνες μιας εποχής που πέρασε, κι ωστόσο παραμένει τόσο ζωντανή, τόσο κοντά μας.*». Μετά την ηχογράφιση, κάθε παιδί αναφέρει και δίνει πληροφορίες για το αντικείμενο που έφερε και εξηγεί τον λόγο επιλογής του.

Πολυθέαμα 2^ο

Τίτλος: Ζωντανεύοντας μνήμες – Αναζητώντας αλήθειες

Στη συγκεκριμένη γιορτή-πολυθέαμα, οι γραμμές ιστορικής αφήγησης⁹ πλέκονται με εκείνες τους δραματοποιημένης προσωπικής μαρτυρίας αλλά και του ποιητικού λόγου. (Η σκηνοθετική άποψη βασίζεται στην ιδέα της ίδιας της ομάδας, από την οποία θα ξεπηδούν οι επιμέρους εικόνες και δράσεις και έπειτα θα ξανακλείνουν στον κοινό κύκλο των συμμετεχόντων.)

1α. Θεατρικό Παιχνίδι

Υλικά-στοιχεία τίτλων

Ιστορική αφήγηση για την Έναρξη του πολέμου

Κατάλογος των χωρών που αντιστάθηκαν και εκείνων που επιτέθηκαν κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Τελεσίγραφο του Ιταλού πρεσβευτή Γκράτσι.

Τρόπος ανάπτυξης

Εικόνα ειρήνης, παιδιά που παίζουν, κάποιος παίζει φουσαρμόνικα σ' ένα δρόμο με περαστικούς, κυρίες και κύριοι που συναντιούνται κουβαλώντας ψώνια, πηγαδάκια ανθρώπων που χαιρετιούνται και έπειτα διαλύονται βιαστικά κ.λπ. Ήχος σειρήνας – Στοπ. Όλοι ακινητοποιούνται σε παγωμένη εικόνα και πάνω τους προβάλλονται διαφάνει με εικόνες επιστράτευσης.

Παραλλαγή στο σημείο τους σειρήνας

Ένα παιδί με ποδήλατο, ο «ταχυδρόμος», σπάει ξαφνικά την σιωπή μπαίνοντας στην σκηνή και φωνάζει

«Ακούσατε, ακούσατε! Σήμερα την 6^η πρωινή τα ιταλικά στρατεύματα θα κινηθούν εναντίον τους Ελλάδας... Η Ελλάς ευρίσκεται από χτες εις πόλεμον με την Ιταλίαν!.. (πέφτουν τα φώτα. Σειρήνα πολέμου. Η φωνή ακούγεται στο σκοτάδι, από το αρχείο του Κάρτερ¹⁰ αυτή τη φορά..

«Το έθνος σύσσωμον εις τας επάλξεις... Ο ελληνικός λαός καλείται να πράξει το καθήκον ... Καλείστε υπό τα όπλα. Γενική επιστράτευση»...)

Όταν ανοίξουν τα φώτα ξανά, βλέπουμε το προηγούμενο πλήθος παραταγμένο και ακίνητο, με πλακάτ στα χέρια που εικονίζουν φωτογραφίες στρατιωτών, ενώ σηκώνοντας τες φωνάζουν «Αέρα!!» και επιστρέφουν στη σιωπή. (αν υπάρχουν φωτογραφίες συγγενών των παιδιών, οι οποίοι πολέμησαν το 1940, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτές).

Αλλαγή εικόνας 1

Κάποιοι μένουν μαρμαρωμένοι, άλλοι παίρνουν εκφράσεις φρίκης, οι τσάντες πέφτουν από τα χέρια μιας γυναίκας, ενώ ο αφηγητής περιγράφει τα γεγονότα που οδήγησαν στο ξέσπασμα του πολέμου. Ως ερέθισμα για αυτή τη σκηνή προτείνουμε να δοθούν στα παιδιά σχετικοί ζωγραφικοί πίνακες.

⁹ Τα κείμενα της ιστορικής αφήγησης καθώς και η σύνδεσή τους, είναι προτιμότερο να προκύψουν από έρευνα των μαθητών κατά την οποία θα αξιοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

¹⁰ Κάρτερ, Γ. 1978.

Αλλαγή εικόνας 2

Τα παιδιά ένα-ένα στέκονται όρθια τώρα και λένε δυνατά τις λίγες χώρες που επιτέθηκαν αλλά και τον μακρύ κατάλογο των χωρών που αντιστάθηκαν κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Ζητούμενο είναι να φτάσουν να μιλούν σαν ένα στόμα, με αύξουσα ταχύτητα, ώστε να αναπτύσσεται ένταση, χωρίς ενδιάμεσες παύσεις (παράλληλος παιδαγωγικός στόχος είναι η ανάπτυξη τους ομαδικότητας). Στο τέλος κάποιος βγαίνει μπροστά και ρωτά δυνατά: «Γιατί πάντα οι λίγοι να δρουν εναντίον των πολλών;»

Παραλλαγή

Στην επιτάχυνση αναφοράς των χωρών, αρχίζουν όλοι να τρέχουν φωνάζοντας τη χώρα του ο καθένας, φτιάχνοντας μια εικόνα πανικού, μέχρι που κάποιος σταματά και φωνάζει «28 Οκτωβρίου 1940». Κάποιος διαβάζει πυρετωδώς το τελεσίγραφο του Ιταλού πρεσβευτή στην Ελλάδα κι όλοι μαζί απαντούν «ΟΧΙ!!».

Μια ακόμη παραλλαγή της ιστορικής αναφοράς

Ένα ή δύο παιδιά ορίζονται αφηγητές της ιστορίας, από την πρώτη σειρά που ακούγεται στην Αθήνα ως το ηρωικό «ΟΧΙ», ενώ τα υπόλοιπα παιδιά δημιουργούν σχετικές παγωμένες εικόνες εικονοποιώντας και κορυφώνοντας την ένταση της αφήγησης.

Τρόπος ανάπτυξης της παραλλαγής

Όσον αφορά την επεξεργασία και την κορύφωση, η ομάδα ορίζει μια κλίμακα από το 1 έως το 7, ιεραρχώντας τους εικόνες του κειμένου ανάλογα με την ένταση των συναισθηματικών αποχρώσεών τους, με εκκίνηση από την πιο ήπια και κατάληξη στην πιο έντονη.

16. Θεατρικό Παιχνίδι

Στοιχεία τίτλων-υλικό

Στοιχεία από ιστορικά βιβλία και μαρτυρίες σχετικά με τον απολογισμό του πολέμου. Καταγραφή συζήτησης με τους μαθητές σχετικά με την αναγκαιότητα του πολέμου.

Τρόπος ανάπτυξης

Η ομάδα κάθεται σε *στρογγυλό τραπέζι*, με τρόπο τηλεοπτικού διαλόγου ομιλητών. Η χρήση μικροφώνων θα ενισχύσει την εντύπωση αυτή. Οι ομιλητές, ο ένας μετά τον άλλο, παρουσιάζουν την ιδιότητά τους. Σε άλλα συμφωνούν, σε άλλα διαφωνούν: π.χ. για τον ακριβή αριθμό των νεκρών, κοκ. Παρουσιάζεται ο απολογισμός του πολέμου -πόσοι νεκροί, πόσα εδάφη κατεστραμμένα, πόσο μεγάλη οικολογική καταστροφή κ.λπ.- (Προτεινόμενη φόρμα για παρουσίαση του υλικού, η καταγραφή σε λίστες και η απλή παράθεση των στοιχείων, ενώ παράλληλα προβάλλονται εικόνες των θυμάτων του πολέμου, και οι ομιλητές σχολιάζουν).

Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση των στοιχείων, ένας μαθητής υποδύεται τον δημοσιογράφο. Ευχαριστεί τους προσκεκλημένους, κάνει έναν επίλογο και μετά ανακοινώνει τα ερωτήματα των τηλεθεατών. Αυτή τη φορά στρέφεται προς το κοινό. Ο δημοσιογράφος απευθύνει τις ερωτήσεις των παιδιών (που έχουν καταγραφεί στην συζήτηση τους προετοιμασίας). Τι σημαίνει πόλεμος και γιατί να υπάρχει ο

πόλεμος; Αν όλοι λέγαμε με μια φωνή «ΟΧΙ» στον πόλεμο, θα μπορούσαμε ν αλλάξουμε τον κόσμο; Κι αν ναι, γιατί δεν το κάνουμε;

2. Δραματοποίηση

Άλλη απόπειρα εμπλουτισμού του ιστορικού κειμένου με σκηνικές αναπαραστάσεις/αυτοσχεδιασμούς για θεατρική απόδοση, αυτοτελώς ή σε συνδυασμό, είναι και η παρακάτω:

Στοιχεία τίτλου

Διάγγελμα Μεταξά.

Τ. Λειβαδίτης, *Αν θέλεις να λέγεις Άνθρωπος*, σσ. 25-28.

Τρόπος ανάπτυξης

Ένας μαθητής αποδίδει σκηνικά το διάγγελμα του Μεταξά, ενώ απέναντί του στέκονται παραταγμένοι μαθητές, σα φαντάροι στο στρατό. Μετά το τέλος του διαγγέλματος, ο Μεταξάς φωνάζει τα ονόματα γνωστών Ελλήνων που υπηρέτησαν στο αλβανικό μέτωπο, π.χ. Ελύτης, Σικελιανός, Μελάς, Βρεττάκος κ.ά. Ένας-ένας οι παραταγμένοι μαθητές αποκρίνονται «*Παρών!*», αλλά όταν ακουστεί το παράγγελμα «*Λειβαδίτης!*», ο αντίστοιχος φαντάρος αποκρίνεται απαγγέλλοντας το ποίημα «*Αν θέλεις να λέγεις άνθρωπος*».

Ο εκπαιδευτικός προσέχει στον τρόπο απαγγελίας του ποιήματος, διδάσκει κατάλληλα τον μαθητή, ενώ μπορεί ακόμα να εμπλουτίσει τη δράση και με μουσική υπόκρουση ή και προβολή διαφανειών.

3. Δραματοποιημένη αφήγηση

Στοιχεία τίτλων

Ν. Καββαδία, *Του πολέμου*.

Τρόπος ανάπτυξης

Ενώ ο αφηγητής διαβάζει το κείμενο, η ομάδα των μαθητών δραματοποιεί τις εικόνες του, δημιουργώντας σειρά σχετικών και επαναλαμβανόμενων κινήσεων.

Ένα παράδειγμα: στην περιγραφή του στρατιώτη στο μέτωπο: δύο αγόρια βρίσκουν μία χορογραφία πέντε χαρακτηριστικών κινήσεων ενός στρατιώτη στον πόλεμο, όπως «*βάδην σε λασπωμένα βουνά*», «*άμυνα*», «*επίθεση με ξιφολόγη*», «*ξαφνική πτώση από διπλανή έκρηξη χειροβομβίδας*» και «*κρέμασμα του όπλου επ' ώμου*».

Ακόμα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάθε ήχο του κειμένου, όπως αέρας, βροχή, πατημασιές κ.λπ., για να αυτοσχεδιάσουμε και να ζωντανέψουμε την αφήγησή τους.

4. Δραματοποιημένη παράσταση

Στοιχεία τίτλου

Π. Μάτεσις, *Η μητέρα του σκύλου*, σσ. 21-24.

Περιεχόμενο

Η πείνα στην κατοχή και οι αναμνήσεις από την παιδική ηλικία ενός ανθρώπου της γερμανικής κατοχής. Στο κείμενο καταγράφεται μέσα από την αθώα ματιά του παιδιού, τόσο η αφέλεια και τα παιχνίδια των σκελετωμένων παιδιών στις αλάνες, όσο και η περήφανη στάση τους απέναντι στην εξαθλίωση της πείνας. Συγκεκριμένα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ιστορία με την κότα όπου το παιδί αρνείται να τη σφάξει, η κότα πεθαίνει και κείνο τη θάβει αντί να τη δώσει να τη φάνε έστω και ψόφια, και παρατηρεί τον τάφο της κάθε μέρα για να ελέγξει αν είναι ασφαλής.

Τρόπος ανάπτυξης

Κάποιος μαθητής είναι ο κεντρικός αφηγητής και οι υπόλοιποι κάνουν τα παιδιά της παρέας δραματοποιώντας την αφήγηση όπου είναι δυνατόν, π.χ. παίζουν, περιμένουν στην ουρά για το συσσίτιο και ληλατούν το μαγαζί, όταν ανακοινώνεται ότι δε θα γίνει διανομή τροφίμων, παίζουν με την κότα που προορίζεται για σφαγή κοκ, αξιοποιώντας τις δράσεις, που δίνονται από το κείμενο.

Άλλοι προτεινόμενοι αυτοσχεδιασμοί των μαθητών είναι στο σημείο που τα παιδιά του κειμένου προστατεύουν την κότα και την βγάζουν κρυφά για βοσκή, τυλιγμένη σε πανωφόρι μην τυχόν τούς την κλέψουν, η κότα πάει να τους φύγει, ενώ όταν κακαρίζει, αυτοί προσποιούνται ότι κακαρίζουν οι ίδιοι για να μην τούς καταλάβουν.

Παρατηρήσεις

Χρειάζεται εστίαση στις παράλληλες ή ανεξάρτητες δράσεις, που προκύπτουν από το κείμενο κατά την διάρκεια της αφήγησης. Ο κεντρικός αφηγητής μπορεί να διαβάζει τα αφηγηματικά μέρη στα πλάγια τους σκηνής, ενώ στο κέντρο της αποδίδονται τα μέρη δράσης, ή τα διαλογικά μέρη. Πρόσφορη είναι η χρήση απλής σκηνογραφίας που μπορεί άμεσα να διευκολύνει την εφαρμογή των δράσεων. Η απόδοση οφείλει να έχει θεατρικότητα και να στηρίζεται στις καλλιτεχνικές επιδιώξεις της σχολικής θεατρικής παράστασης.

5α. Χάπενινγκ

Στοιχεία τίτλου

Κ. Χατζηπατέρας & Μ. Φαφαλιού, *Μαρτυρίες 40-41*, σ. 149.

Τρόπος ανάπτυξης

Μαθητές ντυμένοι με κουρέλια, ως παιδιά της κατοχής, ορμούν στη σκηνή και αφού σιγουρευτούν πως κανείς δεν τους ακούει, αρχίζουν να τραγουδούν δυνατά και γελαστά, τα χιουμοριστικά κάλαντα του 1941. Η ανάπτυξη της δράσης γίνεται αιφνιδιαστικά, ενώ διαδραματίζεται κάποιο άλλο θέαμα, το οποίο *εμβολίζεται* από το *χάπενινγκ*. Αν και το θέμα του προέρχεται από λογοτεχνικό κείμενο και τα παιδιά έχουν κατάλληλα προετοιμαστεί από τον εκπαιδευτικό, φαίνεται σαν αυθόρμητη, μη προετοιμασμένη ενέργεια. Αυτό το στοιχείο του απρόοπτου, σε συνδυασμό με το σατιρικό περιεχόμενο, δίνει μια ανακουφιστική διέξοδο στη συγκινησιακή φόρτιση του κοινού από την παρακολούθηση των προηγούμενων δράσεων.

5β. Χάπενινγκ

Στοιχεία τίτλων-υλικό

Κείμενα σχετικά με τον πόλεμο, την εθνική ανεξαρτησία, την έννοια του έθνους, και της πατρίδας, την ειρήνη.

Περιεχόμενο

Οι σημερινές αναζητήσεις και προβληματισμοί ενταγμένοι σε αυτοσχέδια κείμενα που προκύπτουν από τα παιδιά, η καταγραφή των ερωτήσεων σχετικά με το «*ποιοι είμαστε σήμερα που δεν μας απειλεί ο πόλεμος άμεσα;*» αλλά και σχετικά με την αναγκαιότητα ή όχι του πολέμου.

Σχεδίασμα διαλόγου

Οι μαθητές στέκονται όρθιοι απέναντι από το κοινό. Κάποιος ξεκινά και διαδοχικά περνάει ο λόγος από τον ένα στον άλλο.

- Και τώρα τί κάνουμε; Μια γιορτή για το 1940, ενώ η ιστορία πάντα επαναλαμβάνεται;
- Ποιοι είμαστε σήμερα;
- Πώς θα βρούμε την εθνική μας ταυτότητα τώρα, που δεν παλεύουμε για το φαΐ και την επιβίωση από τις σφαίρες;
- Ο πόλεμος έχει χαράξει τη ζωή μας και η αυταπάρνηση των Ελλήνων, η εθνική τους αντίσταση, μάς έδωσε το δικαίωμα να είμαστε σήμερα ελεύθεροι να το σκεφτούμε.
- Οφείλουμε να το σκεφτούμε. Ότι οι προηγούμενοι πάλεψαν και για εμάς.

(ο ρυθμός αυξάνει, μια ζωηρή αντίρρηση ακούγεται)

- Ο πόλεμος είναι πάντα επίκαιρος, συμβαίνει και τώρα σε κάποιους και δίπλα στα σπίτια τους; Τι κάνουμε γι αυτό;
- Η ελευθερία είναι πάντα ζητούμενο.
- Παντού και πάντα υπάρχουν δυνάστες, κι άλλοι κίνδυνοι που μας φυλακίζουν.
- Τί κάνουμε εμείς για την ελευθερία μας;
- Τί σημαίνει, τελικά, ελευθερία;
- Θέλω κι εγώ να πω κάτι. Ποιος από μας θα τολμούσε να πέσει στη φωτιά του πολέμου για μια ιδέα;
- Τί σημαίνει πατρίδα σήμερα;
- Πώς εκφράζεται το θάρρος;
- Αντιστεκόμαστε σε κάτι σήμερα; κι αν ναι, πόσο και πώς;
- Πόσο συχνά λέμε όχι;
- Τί σημαίνει εκείνο το όχι ;
- Όχι στην εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο!
- Όχι στην καταπίεση!
- Στον φθόνο, στον φόνο, στον φανατισμό!
- Όχι στη βία, την εξουσία, την μισαλλοδοξία, τον μισανθρωπισμό!
- Ποιος θα έδινε τη ζωή του για να υπερασπιστεί την αντίσταση του απέναντι στο θάνατο; Ποιος από εμάς δεν θα 'τρεχε να κρυφτεί στο πιο σκοτεινό καταφύγιο;
- Ποιος θα τολμούσε;
- Τι σημαίνει εκείνο το όχι, όταν καθημερινά λέμε χιλιάδες «ναι»;

Οι ερωτήσεις είναι ενδεικτικές και καλό θα είναι να προκύπτουν από Εργαστήριο Γραφής των μαθητών.

Τρόπος ανάπτυξης

Ακολουθώντας την μπρεχτική και αριστοφανική μέθοδο της αποστασιοποίησης και παράβασης, αντίστοιχα, οι μαθητές σταματούν κάθε προηγούμενη δράση και στέκονται ακίνητοι απέναντι στο κοινό, χωρίς να παίζουν πια κανένα ρόλο ή παιχνίδι.

Ζητούμενο είναι να σταθούν όσο πιο απλά μπορούν απέναντι στο κοινό, καθένας με τον δικό του προσωπικό τρόπο και να βιώσουν την ένταση που γεννά η συνάντηση τους φόρτισης τους με το βλέμμα του κοινού. Από αυτή την απλή, αλλά δύσκολη αφετηρία, ξεκινούν να εκθέσουν τα ερωτήματα και τις σκέψεις τους. Απεκδυόμενοι τη φόρμα της σχολικής εορτής, στοχεύουμε στη μέγιστη δυνατή ειλικρίνειά τους απέναντι στο κοινό.

Μουσική επένδυση

Δεν θέλω να μου δέσετε τα μάτια, Κ. Βίρβου & Χ. Λεοντή (Καταχνιά, Ε.Μ.Ι., MINOS 1964), καθώς και μουσική και τραγούδια από όλο το δίσκο *Καπνισμένο τσουκάλι*, σε ποίηση Γ. Ρίτσου και μουσική Λεοντή. (Ε.Μ.Ι., Columbia 1975).

6. Θεατρική παράσταση

Στοιχεία τίτλου

Μπρεχτ, Μπ. (1970). *Τρόμος και αθλιότητα στο τρίτο Ράιχ*. Αθήνα: Κάλβος, σσ. 14-15, 78-88, 110-111, 100-101.

Περιεχόμενο

Τα τέσσερα μονόπρακτα που προτείνονται για επεξεργασία, «*Το κιβώτιο*», «*Ο σπιούνος*», «*Η προδοσία*», «*Οι φουρνάρηδες*», καταγράφουν με συγκλονιστικό τρόπο τη ζοφερή πραγματικότητα τους ναζιστικής κατοχής στη Γερμανία, θίγοντας παράλληλα ζητήματα τους η αδυναμία αντίστασης και η προδοσία, ακόμη και μεταξύ των μελών μιας οικογένειας ή του ζευγαριού. Η σκληρή αλλά ανθρώπινη πένα του Μπρεχτ διαποτίζει το ύφος των μικρών αυτών κειμένων, με καθαρή ματιά.

Σκηνικός χώρος-Διάκοσμος

Για την «*Προδοσία*» μικροαστική κατοικία, κατά την οδηγία του Μπρεχτ, προτείνεται ένα λιτό σκηνικό, τους ένα τραπέζι, καρέκλες και απλός φωτισμός.

Για το «*Κιβώτιο*» (σελ. 100-101), ο σκηνικός χώρος είναι μία εργατική κατοικία, σύμφωνα με τον Μπρεχτ.

Για τους «*Δύο φουρνάρηδες*» (σελ. 110-111), είναι ένα προαύλιο φυλακής.

Ο σκηνικός χώρος μπορεί να αποδοθεί αφαιρετικά μέσα από την διδασκαλία των ηθοποιών, π.χ. μέσα από ένα ρυθμικό κυκλικό βάδισμα.

Για τον «*Σπιούνο*», ο σκηνικός χώρος είναι ακαθόριστος από τον Μπρεχτ, ωστόσο είναι σαφές ότι πρόκειται για ένα αστικό σπίτι, οπότε πάλι προτείνεται η χρήση απλών σκηνικών, τους ένα τραπέζι, καρέκλες, ένα φωτιστικό χώρου.

Σκηνικός χρόνος

Για τον «*Σπιούνο*» είναι ένα βροχερό κυριακάτικο απόγευμα. Για τα υπόλοιπα μονόπρακτα δεν ορίζεται από τον Μπρεχτ.

Κοστούμια

Τα κοστούμια είναι για την «Προδοσία» και το «Κιβώτιο», φτωχικά ρούχα εργατικής τάξης, ενώ για τον «Σπιούνο» οι ήρωες είναι αστοί, οπότε φορούν ένα πιο καλό φόρεμα και ένα σκούρο αντρικό κοστούμι. Τους «Δύο φουρνάρηδες» θα ήταν χρήσιμο να φορούν ριγέ φόρμες φυλακισμένων.

Παρατηρήσεις

Οι ηθοποιοί που χρειάζονται δεν ξεπερνούν τους τρεις ανά μονόπρακτο, πράγμα που διευκολύνει την επεξεργασία των κειμένων. Η μικρή έκταση των κειμένων (δεν ξεπερνούν τη μία σελίδα), διευκολύνει την αποστήθιση, και για τον «Σπιούνο» που είναι εκτενέστερο κείμενο, προτείνεται να κρατηθούν μόνο τα κομμάτια των διαλόγων που προάγουν την δράση, και παρουσιάζουν τον τρόπο των γονιών ότι το παιδί τους θα τους καρφώσει στους Ναζί. (Οι «φουρνάρηδες», προτείνεται να αποδοθούν εντελώς αφαιρετικά).

Τρόπος ανάπτυξης

Οι μαθητές αποστηθίζουν το κείμενο και ερμηνεύουν όσο πιο απλά γίνεται, τους χαρακτήρες των μονόπρακτων, κατάλληλα καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό – σκηνοθέτη. Προτείνεται να ερμηνευθούν από τα παιδιά και τα τέσσερα μονόπρακτα, ώστε να αποφευχθούν οι χρονοβόρες σκηνικές αλλαγές, και το πέρασμα από τη μια ιστορία στην επόμενη να γίνεται με εναλλαγή στο φως και το σκοτάδι και μικρές ενδυματολογικές παραλλαγές. Σε διαφορετική περίπτωση, θα πρέπει να έχει γίνει κατάλληλη προετοιμασία με πρόβες στον συγκεκριμένο χώρο, για να αποφευχθούν προβλήματα αλλαγής σκηνικών και γενικότερης σκηνικής λειτουργικότητας.

Μουσική επένδυση

Μουσική πράξη στον Μπρεχτ, Θ. Μικρούτσικου.

7. Παράλληλες Δράσεις

7α. Θεατρικό Παιχνίδι

Στοιχεία τίτλου

Η λίστα των χωρών που επιτίθενται, κατά την έναρξη του πολέμου, αλλά και εκείνων που αντιστέκονται, που αντλείται από οποιοδήποτε ιστορικό βιβλίο.

Περιεχόμενο

Οι χώρες που αμύνονται –κατά τη αρχική τους σύνθεση– γίνονται ομάδα, όπως αντιστοίχως και αυτές που επιτίθενται, με αρχηγό τη Γερμανία. Με το σφύριγμα του διαιτητή που ανακοινώνει κάθε φορά την ημερομηνία, την είσοδο και την έξοδο μιας χώρας από το παιχνίδι, αρχίζει μια χορογραφημένη μίμηση ποδοσφαιρικού αγώνα, που άλλοτε θυμίζει μάχη κι άλλοτε παιδικό παιχνίδι. Κάθε φορά που μια χώρα καταρρέει, έρχεται μπροστά στο κοινό, λέει το όνομα της, τους νεκρούς του πολέμου, τις απώλειες που είχε ή κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους, π.χ. ποιητές τους που πολέμησαν κ.ο.κ., και μετά πέφτει νεκρή. Στο τέλος, όταν όλες οι χώρες έχουν βγει από το παιχνίδι (με τελευταία τη Γερμανία), ο διαιτητής βαδίζει ανάμεσα στα πεσμένα σώματα και αναρωτιέται δυνατά: «Δηλαδή, Ποιος νίκησε;» Τότε οι χώρες

σηκώνονται όρθιες και του απαντούν: «Γιατί, πότε νικά κανείς σ'ένα πόλεμο; Σ'ένα πόλεμο μόνο ο πόλεμος νικά.»

Παρατηρήσεις

Απαραίτητη κρίνεται η ενδυματολογική επένδυση του σκετς με τα ρούχα των χωρών-αν είναι δύσκολη η προσομοιωτική κατασκευή μιας εθνικής ενδυμασίας, θα ήταν σκόπιμο κάθε παιδί να ντυθεί τουλάχιστον στα χρώματα της κάθε χώρας.

Μουσική επένδυση

Γ. Ρίτσου, *Ειρήνη* (μουσική Μ. Θεοδωράκη).

7β. Εικαστική παρέμβαση

«Το δέντρο τους ελπίδας»

Στον χώρο του φουαγιέ, ή σε όποιον αντίστοιχο χώρο βρεθούν οι θεατές μετά από το τέλος τους γιορτής, θα τοποθετηθεί ένα αυτοσχέδιο χάρτινο δέντρο, και πάνω σ αυτό θα υπάρχουν κρεμασμένα μικρά διπλωμένα χαρτάκια, μέσα στα οποία θα είναι γραμμένα αντιπολεμικά γνωμικά, συνθήματα, παροιμίες και σίχτοι για τον ηρωισμό, την ελευθερία, την πατρίδα κ.λπ. Μια πινακίδα θα πληροφορεί ότι φεύγοντας οι θεατές μπορούν να πάρουν μια ευχή από το δέντρο της Γνώσης και της Ελπίδας, με τη δέσμευση ότι θα την αξιοποιήσουν έμπρακτα στη ζωή τους!

7γ. Έκθεση Φωτογραφίας

Οι μαθητές εκθέτουν φωτογραφίες από λευκώματα, οικογενειακά αρχεία και εφημερίδες της εποχής. Προτεινόμενες συλλογές *Εικόνες Κατοχής*, (Β. Μαθιόπουλος εκδ. Εφημερίδα «Τα Νέα», 1980), με φωτογραφικές μαρτυρίες από τα γερμανικά αρχεία για την ηρωική αντίσταση του ελληνικού λαού, οι φωτογραφίες της Βούλας Παπαιωάννου, κ.ά.¹¹. Πιθανή προέκταση μιας τέτοιας δραστηριότητας είναι η συμπλήρωση των φωτογραφιών με λεζάντες-ιστορίες των μαθητών, εμπνευσμένες από το περιεχόμενό τους.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστάκης, Μ. (1989). *Ποιήματα 1941-1971*. Αθήνα: Στιγμή.
 Βρεττάκος, Ν. (1989). *Το Αγρίμι*. Αθήνα: Τρία φύλλα.
 Καββαδίας, Ν. (1988). *Του πολέμου*. Αθήνα: Άγρα.
 Καμπανέλλης, Ιακ. (2009). *Μαουτχάουζεν*. Αθήνα: Κέδρος.
 Λειβαδίτης Τ. (1979). *Ο άνθρωπος με το ταμπούρλο*. Αθήνα: Κέδρος.
 Λειβαδίτης Τ. (1985). *Αυτό το αστέρι είναι για όλους*. Αθήνα: Κέδρος.
 Μαθιόπουλος, Β. (1980). *Οι Εικόνες Κατοχής*. Εφημερίδα «Τα Νέα».
 Μάτεσις, Π. (1998). *Η μητέρα του σκύλου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
 Μπρεχτ, Μπ. (1970). *Τρόμος και αθλιότητα στο τρίτο Ράιχ*. Αθήνα: Κάλβος.
 Παπαδημητρίου, Ε. (1997). *Κοινός λόγος*. Αθήνα: Θέατρο Νέου Κόσμου.
 Ρίτσος, Γ. (1982). *Συντροφικά τραγούδια*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

¹¹ Επίσης, εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει το λεύκωμα της Johanna Weber, «Πρόσωπα από την Αντίσταση. Μνήμη θανάτου μνήμη Ζωής», Αθήνα, εκδ. Άγρα, 1996 και το αφιέρωμα τους Καθημερινής Επτά Ημέρες (25/10/1992, 28-29/10/1995 και 25/4/1999).

- Χατζηπατέρας, Κ. & Φαφαλιού, Μ. (1982). *Μαρτυρίες 40-41*. Αθήνα: Κέδρος.
- Weber, J. (1996). *Πρόσωπα από την αντίσταση. Μνήμη θανάτου μνήμη ζωής*. Αθήνα: Άγρα.
- Εφημερίδα «Καθημερινή/Ενθετο Επτά Ημέρες»: (25.10.1992, 28-29.10.1995, 25.4.1999).

Έργα Μουσικά - Θεατρικά

- Λεοντής, Χ./Βίρβος Κ. (1964). *Δεν θέλω να μου δέσετε τα μάτια. / Καταχνιά*. MINOS-EMI.
- Θεοδωράκης, Μ./Καμπανέλλης, Ιακ. (1966). *Μαουτχάουζεν*. MINOS-EMI.
- Κάρτερ, Γ. (1978). *Μεγάλες στιγμές του αιώνα μας 75 χρόνια Ιστορία*. EMI Columbia.
- Κατσαρός, Γ./Πυθαγόρας. (1973). *Γυναίκες Ηπειρώτισσες. Albul Αλβανία*. Philips Records.
- Λοΐζος, Μ. & Νεγρεπόντης, Γ. (1974). *Τα τραγούδια του δρόμου*. MINOS.
- Μικρούτσικος, Θ. (1978). *Μουσική πράξη στον Μπρεχτ*. Lyra.
- Νταλάρας, Γ. (1980). *Τα ρεμπέτικα τις Κατοχής*. MINOS.
- Ρίτσος, Γ. & Λεοντής, Χ. (1975). *Καπνισμένο τσουκάλι*. EMI, Columbia.

3. ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ¹²

3.1. Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του Εγwisτή Γίγαντα. Μια γλωσσική διερεύνηση σε δραματικό περιβάλλον.¹³

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το κοινωνικό περιβάλλον, που καθορίζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε, είναι ταυτόχρονα και γλωσσικό, καθώς με το λόγο αλληλεπιδρούμε με τους άλλους, επικοινωνούμε και συνδιαμορφώνουμε την κοινωνική μας εμπειρία.

Οι κοινωνικές καταστάσεις που συναντούν τα παιδιά στο μάθημα της Γλώσσας, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να αποτελούν πεδίο έκφρασης, επικοινωνίας και μεταφοράς των πληροφοριών. Στο περιβάλλον της ομάδας να παράγουν λόγο προφορικό και γραπτό, σε αυθεντικές κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις, όπου θα διαπραγματεύονται τα προσωπικά τους νοήματα και θα δημιουργούν συλλογικές στάσεις και αντιλήψεις.

Για να καθιερώσουμε ένα αποτελεσματικό γλωσσικό περιβάλλον χρειάζεται να δώσουμε έμφαση στη χρήση της γλώσσας (use) και επομένως στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών (Widdowson, 1984 : 67). Να κάνουμε ικανά τα παιδιά να χρησιμοποιούν το λόγο σε κάθε περίπτωση με δημιουργικό και στοχαστικό τρόπο.

Η υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative approach) αποτελεί κατεξοχήν πρόσφορη μέθοδο διδασκαλίας και κατάκτησης της μητρικής γλώσσας. Για να είναι όμως πλήρης ο παραγόμενος λόγος των παιδιών, ως προς την επικοινωνιακή ικανότητα, δεν αρκεί μια επιφανειακή προσαρμογή του στις περιστάσεις επικοινωνίας με τη χρήση κατάλληλου ύφους και λεξιλογίου. Απαιτείται κάτι πολύ βαθύτερο, κι αυτό είναι η συνειδητοποίηση και αξιοποίηση της αλληλοδραστικής (interactive), διαπραγματευτικής και κοινοτικής του δύναμης.

Ζητούμενο λοιπόν δεν είναι η κατ'επίφαση επικοινωνιακή μέθοδος, αλλά η εφαρμογή μιας αλληλοδραστικής-διαπραγματευτικής επικοινωνιακής μεθόδου, στην οποία ξεχωριστή προτεραιότητα δίνουμε στη δημιουργία λόγου που διακρίνεται για την κοινωνική του ευθύνη και την κριτικο-στοχαστική αντιμετώπιση της πραγματικότητας. Σε αυτό το διερευνητικό γλωσσικό περιβάλλον, η καταλληλότητα του λόγου δε μένει στην επικοινωνιακή προσαρμογή του. Ο λόγος βαθαίνει και γίνεται, ταυτόχρονα, δημιουργικός και στοχαστικός, πράγμα που είναι αναγκαίο στο σημερινό σχολείο (Παπαδόπουλος, 2004: 25).

¹² Πρόκειται για δημοσιεύσεις του Σίμου Παπαδόπουλου με ενδεικτικά παραδείγματα σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης βιωματικών εργαστηρίων/μαθημάτων με παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση της μεθόδου της Διερευνητικής Δραματοποίησης.

¹³ Παπαδόπουλος, Σ. (2006c). Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του Εγwisτή Γίγαντα. Μια γλωσσική διερεύνηση σε δραματικό περιβάλλον. Στο Μπ. Γιαννούλη, κ.ά. (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα* (σσ. 380-387). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΕ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η *διερευνητική δραματοποίηση* (inquiry drama) δημιουργεί ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας της γλώσσας. Στα μυθοπλαστικά της περιβάλλοντα, τα παιδιά σε ρόλο έχουν την ευκαιρία να αρθρώσουν λόγο κοινωνικό και διαλογικό, με αίσθημα ευθύνης, πράγμα που δημιουργεί μια νέα διάσταση στην κοινωνική - επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Ως εκ τούτου, το εργαστήρι που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Συνδιάσκεψης, αφορούσε στην αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής μεθόδου στο μάθημα της Γλώσσας, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός του ήταν, σε δραματικό περιβάλλον, να εμπλέξει τους συμμετέχοντες στον κόσμο του διηγήματος «Ο εγωιστής γίγαντας», του Όσκαρ Ουάιλντ και να αναπτύξει την επικοινωνιακή τους ικανότητα (communicative competence), δίνοντάς τους ευκαιρίες να δημιουργήσουν λόγο, προφορικό και γραπτό, κατάλληλο σε κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις τις οποίες θα ενδιαφέρονταν να εξερευνήσουν. Η ανάπτυξή του έγινε στα εξής στάδια (Παπαδόπουλος, 2004: 166).

A. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ

Στον κύκλο της ομάδας, αλλά και σ'όλο το χώρο, ο εμπυχωτής κάλεσε τους συμμετέχοντες να εμπλακούν σε σύντομα παιχνίδια γνωριμίας, παρατήρησης και σωματικής έκφρασης, προκειμένου να αποκτήσουν αίσθημα οικειότητας προς τους άλλους και, ταυτόχρονα, να ασκήσουν τη φαντασία, την προσοχή, την παρατηρητικότητα, τις εκφραστικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

B. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η επαφή με το έργο - Αφήγηση και ακρόαση της ιστορίας

Το εργαστήρι ξεκίνησε με τους συμμετέχοντες να κάθονται στον κύκλο και να παρακολουθούν την ιστορία του Εγωιστή Γίγαντα, που διάβαζε ο εμπυχωτής, ενώ ο κύκλος ενδυνάμωνε το αίσθημα του μοιράσματος των προσωπικών κατανοήσεων.

Η αφήγηση μιας ιστορίας μάς επιτρέπει να διερευνήσουμε τον κόσμο της σε τρεις περιοχές: πριν από το ξεκίνημα της ιστορίας, κατά τη διάρκειά της και μετά το τέλος της (Booth, 1994: 62). Με θεατρικές τεχνικές, διεισδύουμε και φωτίζουμε γεγονότα που δεν ανέδειξε ο συγγραφέας, ενώ επιπλέον μπορούμε να σταματήσουμε την αφήγηση σε κατάλληλο σημείο μέσα στην ιστορία, προκειμένου να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για τη συνέχειά της, που τη διαμορφώνουν οι ίδιοι μέσα από τις δικές τους οπτικές γωνίες.

Στη συγκεκριμένη συνάντηση, ο εμπυχωτής επέλεξε να διακόψει την αφήγηση της ιστορίας στο σημείο που ο Γίγαντας κοίταζε τον παγωμένο κήπο του και αναρωτήθηκε γιατί άργησε να έρθει η άνοιξη. Η επιλογή του σημείου άφηνε ένα κενό απροσδιοριστίας σχετικά με τα αίτια καθυστέρησης του ερχομού της άνοιξης, που αύξανε τη δραματική ένταση (tension) και το συνακόλουθο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τη διερεύνηση των καταστάσεων.

Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ – ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

1. Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Ακολούθησε σύντομη συζήτηση, εκτός θεατρικού ρόλου, για τους χαρακτήρες και τη ζωή τους στις συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες και για την υπάρχουσα κατάσταση, όπως αποτυπωνόταν με το πρόβλημα της απουσίας της Άνοιξης και της ελπίδας του Γίγαντα για τον ερχομό της.

2. Δημιουργία δράσης και στοχασμού-Εξοικείωση με τους ρόλους

α) Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία: Τα παιδιά

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εμπάθυνση στην ιστορία ήταν οι συμμετέχοντες να έχουν εξοικειωθεί με τους ρόλους και, συγκεκριμένα, με το Γίγαντα και τα παιδιά. Έτσι, με σκοπό να βιώσουν την κατάσταση της ξεγνοιασιάς και να αναπτύξουν την αισθησιοκινητική τους δεξιότητα, ο εμπυχωτής τους ζήτησε να κινηθούν ατομικά στο χώρο, αποφεύγοντας την κυκλική κίνηση προς την ίδια φορά και να αναπαραστήσουν τη σκηνή με τα παιδιά, που παίζουν στον κήπο του Γίγαντα. Ταυτόχρονα, ο ίδιος ενίσχυε το αίσθημα της ξεγνοιασιάς, με κατάλληλο μουσικό ερέθισμα και λεκτικές αναφορές για τη χαρά των παιδιών, τους φίλους τους, την ομορφιά της φύσης, το παιχνίδι τους, που τροφοδοτούσαν τη φαντασία και την ενεργητική ακρόαση των συμμετεχόντων, οι οποίοι αυτοστιγμεί μετέτρεπαν το λόγο του εμπυχωτή σε αισθησιοκινητική δράση, με συνοδεία μουσικής. «Ο κήπος είναι όμορφος και παίζετε και χαίρεστε με τους φίλους σας...».

β) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Τα παιδιά

Η παραπάνω δράση διακόπηκε από τον εμπυχωτή, που, χρησιμοποιώντας την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης (thought tracking), ζήτησε από τους συμμετέχοντες, σε θεατρικό ρόλο, να δώσουν πληροφορίες για την ταυτότητά τους «Ποιος είσαι; Που βρίσκεσαι; Τι κάνεις;...», το παιχνίδι με τους φίλους τους «Έχεις φίλους; Τι παιχνίδι παίζετε; Έρχεστε συχνά στον κήπο;...» και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους «Πώς αισθάνεσαι; Τι σε κάνει να χαίρεσαι;...», ενώ, ανάλογα με την απάντηση, ο εμπυχωτής ανατροφοδοτούσε το λόγο των συμμετεχόντων με νέα ερώτηση για περισσότερη έκφραση, επικοινωνία και πληροφόρηση. Σε όλη τη διάρκεια των ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες που δε χρειαζόταν να απαντήσουν, παρέμεναν συγκεντρωμένοι στην κατάσταση του ρόλου τους.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα τους έδωσε την ευκαιρία να ακούσουν με προσοχή τις ερωτήσεις του εμπυχωτή και να ανταποκριθούν σ' αυτές με προφορικό λόγο, που διατυπωνόταν ακριβώς μετά την έντονη σωματική κίνηση. Η τελευταία, μάλιστα, με την επιτάχυνση του ρυθμού των αναπνοών, δημιούργησε μια εξαιρετικά ενεργητική κατάσταση και ζωντάνια, κάτι που τους επέτρεψε να μιλήσουν με φυσικότητα και να προσαρμόσουν το λόγο τους στην κοινωνική και επικοινωνιακή περίσταση.

γ) Αισθησιοκινητική δράση –Καθοδηγημένη φαντασία: Ο Γίγαντας

Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία, οι συμμετέχοντες αναπαράστησαν την κατάσταση της κυριαρχίας του Γίγαντα. Έτσι, κινήθηκαν ως γίγαντες και εξέφρασαν με το σώμα και το πρόσωπό τους το αίσθημα της κυριαρχίας, το οποίο υποστήριζε η κατάλληλη μουσική και η λεκτική ανατροφοδότηση του εμπυχωτή. Το μουσικό και

γλωσσικό περιβάλλον, που διαμόρφωσε ο εμπυχωτής, κινητοποίησε τη φαντασία και τη διάθεση των συμμετεχόντων να βιώσουν την έννοια του γιγαντιαίου και τους επέτρεψε να το αποτυπώσουν στην κατάλληλη για τη συγκεκριμένη κατάσταση σωματική έκφραση και ύφος. «Ο κήπος είναι δικός σου, μόνο δικός σου. Είσαι δυνατός. Μπορείς να αποφασίζεις τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται. Είσαι ο κυρίαρχος Γίγαντας...».

δ) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Ο Γίγαντας

Με την τεχνική της *ανίχνευσης της σκέψης*, οι συμμετέχοντες, σαν γίγαντες, απάντησαν πάλι σε ερωτήσεις του εμπυχωτή σχετικά με την ταυτότητα, τη ζωή, τις αξίες και τις αντιλήψεις τους. Τους δόθηκε η δυνατότητα να περάσουν από την αισθησιοκινητική δράση στη σκέψη πάνω στη δράση, να στοχαστούν και να παράγουν λόγο προφορικό που προέκυψε ως γνήσια γλωσσική και επικοινωνιακή έκφραση σε ένα περιβάλλον με τα βασικά χαρακτηριστικά του κόσμου του Γίγαντα. «Ποιος είσαι; Αισθάνεσαι καλά μόνος σου; Σε ενοχλεί κανείς; Τι θέλεις από τα παιδιά; Τι σκέφτεσαι να κάνεις;...».

ε) Παιχνίδι σωματικής και συναισθηματικής έκφρασης και συγκέντρωσης της προσοχής: Το παιδί και ο Γίγαντας

Σε ζευγάρια, οι συμμετέχοντες αναπαράστησαν διαδοχικά το παιδί και το Γίγαντα, βιώνοντας την έννοια της αντίθεσης των μεγεθών. Καθένας βρέθηκε όρθιος απέναντι και αντιμέτωπος με τον άλλον, έχοντας όσο πιο ξεκάθαρη την αντίληψη τόσο του μεγέθους του, όσο και των πεποιθήσεων και συναισθημάτων γι' αυτόν και τον εαυτό του. Η όρθια και αντιμέτωπη, πρόσωπο με πρόσωπο, θέση καλλιέργησε μια ατμόσφαιρα βαθιάς ετοιμότητας σε ένα παιχνίδι δύναμης και αδυναμίας, κατά περίπτωση, όπου ο Γίγαντας έδειξε τα εγωιστικά του αισθήματα και αντιλήψεις, ενώ το παιδί, από θέση φυσικής αδυναμίας, αντέδρασε άλλοτε με αίσθημα φόβου κι άλλοτε με θάρρος προς το Γίγαντα.

στ) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης: Το παιδί και ο Γίγαντας

Ο εμπυχωτής με τις ερωτήσεις του ζήτησε, σε θεατρικό ρόλο, να πληροφορήσουν για την κατάστασή τους και να εκφράσουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για τον άλλο. «Ποιος είσαι; Ποιος είναι αυτός; Τι θέλει; Είσαι έτοιμος να υποχωρήσεις; Τι πιστεύεις γι' αυτόν/αυτά;...». Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία, ως άλλοι, να χρησιμοποιήσουν αυθεντικό λόγο, ο οποίος προέκυπτε από τη σωματική και συναισθηματική κατάσταση που δημιουργούσε η διάθεση αντιπαράθεσης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων, ενώ εναλλάξ όλοι ανέλαβαν το ρόλο του παιδιού όσο και του Γίγαντα.

ζ) Το περίγραμμα του Γίγαντα

Ο εμπυχωτής κάλεσε τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν το περίγραμμα του Γίγαντα (role on the wall). Ένας από αυτούς ξάπλωσε πάνω σε χαρτί «του μέτρου» και κάποιος άλλος αποτύπωσε το περίγραμμά του, ενώ η ομάδα κάθισε γύρω από το Γίγαντα και, εκτός ρόλου, έξω από το περίγραμμα, καθένας έγραψε αυτά που ήθελε να του πει.

«– Γέμισε την καρδιά σου με αγάπη για να είσαι ευτυχισμένος.

- Άσε τα παιδιά να παίξουν στον κήπο σου! Τόσα χρόνια κλεισμένος σ' ένα κάστρο με έναν μόνο φίλο σου, δε βαρέθηκες; Χαλάρωσε κι απόλαυσέ το!
- Είσαι Γίγαντας. Νομίζεις πώς η δύναμή σου δε θα τελειώσει ποτέ. Τα θέλεις όλα δικά σου. Δεν θέλεις κανέναν στον κήπο σου. Όλοι σε φοβούνται. Αλλά ποιος σ' αγαπά; Το σκέφτηκες;
- Πραγματικά έχεις μόνο ό,τι μοιράζεσαι με τους άλλους...ό,τι μοιράζεσαι με αγάπη και αρχοντιά. Αχ...
- Μην είσαι τόσο σκληρός με τα παιδιά. Μην βλάπτεις τα παιδιά, γιατί χαλάς τη χαρά τους, την ευτυχία τους, τα σημαντικότερα πράγματα που μπορεί να έχει κάθε παιδί. Τα παιδιά είναι ευτυχία, είναι χαρά Θεού. Μάζεψέ τα και πες τους όλα δικά σας από τον κήπο μου.».
- Κατόπιν άλλαξαν οπτική γωνία και μέσα στο περίγραμμα έγραψαν ως Γίγαντες όσα αυτός ήθελε να πει.
- «– Με ενοχλεί απίστευτα να χάνω τον έλεγχο. Πώς την είδαν αυτά τα λιλιπούτεια πλάσματα να μπουν στην ιδιοκτησία μου, χωρίς να με λαμβάνουν υπόψη. Τι είμαι, αόρατος; Δεν είμαι Γίγαντας; Δεν είμαι ιδιοκτήτης; Εγώ έχω την εξουσία!
- Μην με ενοχλείτε. Θέλω να χαρώ το σπίτι μου. Φύγετε από το σπίτι μου. Τώρα! Αλλιώς θα σας πατήσω σαν σκουλήκια. Έχω τη δύναμη να σας πατήσω όλους. Είστε ενοχλητικοί, δεν μπορώ να σας ανεχτώ άλλο!
- Ο κήπος είναι δικός μου. Τον έχτισα μόνος μου, με τα χέρια μου. Δεν θα αφήσω τα παιδιά να τον πατήσουν. Να πατήσουν το γρασίδι, να με τρελάνουν με τι φωνές τους. Δεν μπορώ άλλο, θέλω απόλυτη ησυχία.
- Είναι τόσο ωραίο να είσαι Γίγαντας. Να κοιτάζεις κάθε μέρα όσα σου ανήκουν και να χαίρεσαι. Όλα τα έχω. Δεν έχω ανάγκη από τίποτα!
- Δεν μπορώ να καταλάβω πώς θεωρούν τη φασαρία, την ακαταστασία και τις φωνές, χαρά και ευτυχία;».

Σε μια ιδιαίτερα στοχαστική ατμόσφαιρα οι συμμετέχοντες, εκτός ρόλου ή σε ρόλο Γίγαντα, έγραψαν ποικίλα είδη κειμένων. Εξέφρασαν τις απόψεις τους, έδωσαν συμβουλές, διατύπωσαν τις κρίσεις και τα αιτήματά τους. Κατόπιν, μοιράστηκαν τα προσωπικά τους νοήματα. Κινήθηκαν γύρω από το περίγραμμα και, με συνοδεία κατάλληλου μουσικού ερεθίσματος, όποιος ήθελε σταματούσε, γονάτιζε, πλησίαζε το χαρακτήρα και διάβαζε κάποιο από τα κείμενα που είχαν γραφεί, ενώ οι άλλοι σταματούσαν την κίνησή τους.

Έτσι, σε κοινοτική ατμόσφαιρα, ανέπτυξαν τη συγγραφική και αναγνωστική τους ικανότητα. Χρησιμοποίησαν το λόγο με σκοπό να επικοινωνήσουν. Κι ακόμα εξέφρασαν με τον προφορικό τους λόγο και με κατάλληλο ύφος όσα πραγματικά θέλησαν να πουν κι άκουσαν τους άλλους με πραγματικό ενδιαφέρον. Η τεχνική, με τον τελετουργικό της χαρακτήρα, τους επέτρεψε να σκεφτούν και να αρθρώσουν λόγο προσωπικό, λόγο διεκδικητικό, συναισθηματικό και λογικό. Έζησαν μια ξεχωριστή εμπειρία και οικοδόμησαν τη συλλογική τους κατανόηση σε ένα περιβάλλον, όπου η προσωπική γραφή και η φωναχτή ανάγνωση καθενός συντονιζόταν υπό το πρίσμα ενός συλλογικού ρυθμού.

η) Το θέατρο *Forum* – Ο Γίγαντας με το φίλο του Δράκο της Κορνουάλης

Η ανάγκη να γνωρίσουμε καλύτερα το Γίγαντα και να εμβαθύνουμε στη ζωή του κειμένου μάς έφερε μπροστά στην επίσκεψη του Γίγαντα στο Δράκο της Κορνουάλης, για την οποία ο συγγραφέας κάνει μια απλή αναφορά. Αλήθεια, τι ειπώθηκε σ' αυτήν;

Επηρέασε αυτή η επίσκεψη τη μετέπειτα συμπεριφορά του Γίγαντα προς τα παιδιά κι αν ναι, με ποιον τρόπο; Πώς είναι ο δράκος της Κορνουάλης; Ποια είναι η σχέση του με το Γίγαντα; Πλήθος από ερωτήματα έθεταν επιτακτικά την ανάγκη να παρακολουθήσουμε ένα στιγμιότυπο από αυτήν την συνάντηση καθώς έτσι θα μπορούσαμε να σχηματίσουμε σαφέστερη άποψη για τη συμπεριφορά του Γίγαντα.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες θα είχαν τη δυνατότητα να σταθούν σ' ένα σημείο που ο συγγραφέας δεν παρουσιάζει αναλυτικά, η διερεύνηση του οποίου θα έδινε σημαντικές πληροφορίες για τη συνέχιση της ιστορίας μέσα από τις οπτικές που οι ίδιοι θα επέλεγαν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το αρχικό κείμενο, με τη ματιά τους, θα μετασχηματιζόταν σε κάτι διαφορετικό. Άλλωστε, μια δημιουργική προσέγγιση του μυθοπλαστικού κόσμου απαιτεί την ουσιαστική και ενεργητική εμπλοκή των συμμετεχόντων με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους ως αναγνωστών.

Ο εμπυχωτής, ενώ όλοι ήταν εκτός ρόλου, εξήγησε την τεχνική του θεάτρου Forum (Boal, 2001) που θα αξιοποιούσαν και ζήτησε δύο από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν τους ρόλους του Γίγαντα και Δράκοντα. Ο αυτοσχεδιασμός ξεκίνησε σε μια απογευματινή συνάντηση στον κήπο του Δράκοντα. Παρακολουθήσαμε το Γίγαντα να μιλάει για τον εαυτό του, για τα όνειρά του, για τα προβλήματά του με τα παιδιά. Σταδιακά, βλέπαμε ένα Γίγαντα ανασφαλής, με χαμηλό αυτοσυναίσθημα, ένα Γίγαντα πιο ανθρώπινο, με προσωπικά προβλήματα και αδυναμίες.

Όποιος από τους συμμετέχοντες ήθελε, μπορούσε να διακόψει τον αυτοσχέδιο διάλογο και να αναλάβει τη θέση κάποιου από τους χαρακτήρες. Έτσι, κάποιος ζήτησε και μπήκε στη θέση του Γίγαντα. Μια νέα οπτική αυτή τη φορά παρουσίαζε ένα Γίγαντα λιγότερο εγωιστή από αυτό που αρχικά νομίζαμε. Επρόκειτο για ένα πλάσμα που έζησε τη μοναξιά και είχε ανάγκη να επικοινωνήσει και να αγαπηθεί. Μα ίσως δεν έβρισκε τον τρόπο. Η πορεία που διαφαινόταν ότι έπαιρνε η ιστορία ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, καθώς η αρχική εικόνα του εγωιστή Γίγαντα άλλαζε.

Συμμετείχαν σε μια αυθεντική συνάντηση που πραγματοποιήθηκε με την απροβλεψιμότητα του αυτοσχεδιασμού, που ενίσχυε τη δημιουργικότητα του προφορικού τους λόγου. Επιπλέον, ο γνήσιος διάλογος που τους έδωσε το θέατρο Forum, με τη δυνατότητα ανάδειξης των πολλαπλών οπτικών γωνιών και της διαπραγματευτικής ισχύος ενός επιχειρηματικού άλλα και βαθιά στοχαστικού λόγου, δημιούργησε τις προϋποθέσεις να συμβεί η αλλαγή και ο μετασχηματισμός στη ζωή των χαρακτήρων. Η συγκεκριμένη ομάδα φαινόταν να βλέπει έναν καλόκαρδο Γίγαντα με σκληρόκαρδο περίβλημα. Μια συνολικότερη εικόνα κατανόησης των προβλημάτων του Γίγαντα ζητούσε, λοιπόν, βαθύτερη διερεύνηση της προσωπικότητάς του.

θ) Η καρέκλα των αποκαλύψεων – Η προσωπικότητα ενός 'άλλου' Γίγαντα

Ένας από τους συμμετέχοντες ανέλαβε το ρόλο του Γίγαντα και κάθισε μπροστά στους άλλους (hot seating) που, εκτός ρόλου, δημιούργησαν ένα ημικύκλιο και επρόκειτο να του θέσουν ερωτήσεις για ό,τι ήθελαν να πληροφορηθούν, χωρίς όμως να εμπλακούν σε συζητήσεις μαζί του.

Οι ερωτήσεις δε σχεδιάστηκαν από πριν. Αντίθετα, διατυπώνονταν αυτοστιγμεί και διέθεταν τη ζωντανία του προφορικού λόγου που προκύπτει με φυσικό τρόπο, καθώς κάθε νέα ερώτηση αφενός λαμβάνει υπόψη την ερώτηση του προηγούμενου συμμετέχοντα, αφετέρου πηγάζει από την απάντηση σε προηγούμενη ερώτηση, διαδικασία που ενισχύει την ενεργητική ακρόαση.

Ταυτόχρονα, δημιουργούνταν κλίμα αποκαλυπτικό, με τις απροσδόκητες πληροφορίες που έδινε ο Γίγαντας ή με τον εξομολογητικό και απολογητικό χαρακτήρα όσων έλεγε για τη ζωή του, τα παιδικά του χρόνια, την οικογενειακή του κατάσταση, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του προς τα παιδιά. Έτσι, το ενδιαφέρον ολοένα αυξανόταν, καθώς κάθε απάντησή του προκαλούσε νέες ερωτήσεις από τους συμμετέχοντες και νέα κατανόηση. Επρόκειτο για ερωτήσεις που διακρίνονταν για το αίσθημα ευθύνης απέναντι στο Γίγαντα και στο πρόβλημα των παιδιών. Στο δραματικό περιβάλλον που διαμορφωνόταν, η συνάντησή τους με το κείμενο τούς έδινε την ελευθερία να διεisdύσουν στην ψυχosύνθεσή του μέσα από τη δράση και το στοχασμό τους και να αποκαλύψουν το Γίγαντα που αυτοί φαντάζονταν.

Σταδιακά, ο λόγος του φανέρωνε μια ευαίσθητη προσωπικότητα, με πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, με όνειρα, ανεκπλήρωτες προσδοκίες, ανομολόγητες επιθυμίες και μεγάλες αδυναμίες. Δεν επρόκειτο ακριβώς για έναν εγωιστή Γίγαντα, αλλά ένα πλάσμα με φόβους και διάθεση για αναγνώριση και επικοινωνία, που αν και έδειχνε έναν εγωτικό εαυτό, διέθετε συνάμα ανοιχτούς υποδοχείς για διάλογο, έτοιμους για ενεργοποίηση.

θ) Το προσωπικό ημερολόγιο

Μετά τις αποκαλύψεις του Γίγαντα για τη ζωή του και τη στάση του απέναντι στα παιδιά, οι συμμετέχοντες έγραψαν το προσωπικό τους ημερολόγιο (writing in/out of role). Αυτοί που προηγουμένως έθεσαν τις ερωτήσεις, τώρα έγραφαν εκτός ρόλου, ενώ ο συμμετέχων, που είχε αναλάβει το ρόλο του Γίγαντα, τώρα έγραφε σε ρόλο. Η δραστηριότητα τούς επέτρεπε να εκφράσουν ιδιαίτερα στοχαστικό γραπτό λόγο και αποτελούσε φυσική συνθήκη ατομικής δραστηριότητας μετά την από κοινού εμπλοκή σε ποικίλα βιώματα με αυθεντικό περιεχόμενο.

Καθένας από τους συμμετέχοντες βρήκε τον προσωπικό του χώρο και έγραψε στο χρόνο που ο ίδιος χρειαζόταν λίγες σκέψεις και όσα τώρα πίστευε για τον Γίγαντα. Έτσι, σχεδόν όλα τα ημερολόγια απηχούσαν τις παρατηρήσεις της πιο πάνω ενότητας για ένα Γίγαντα που, απλά, δεν ήταν αυτό που φαινόταν.

« - Ο Γίγαντας δεν έχει ξεκαθαρίσει τι πραγματικά θέλει. Νομίζω πως φοβάται να παραδεχτεί πως είναι μόνος και του λείπει η συναναστροφή με άλλους όμοιούς του ή διαφορετικούς. Τον λυπάμαι πολύ! Έχει εγκλωβιστεί σε μια εικόνα που έχει χτίσει γιατί φοβάται τα σχόλια τρίτων. Δεν εκφράζει τις επιθυμίες του μην πέσει στα μάτια του ο ίδιος του ο εαυτός.

- Ο Γίγαντας ήταν πολύ αληθινός, αυθεντικός. Φαινόταν ειλικρινής και άνοιξε την καρδιά του με συγκινητικό τρόπο. Είναι ένας Γίγαντας, αλλά κουρασμένος από τη μοναξιά.»

Ολοφάνερη ήταν λοιπόν η αλλαγή της στάσης των συμμετεχόντων προς το Γίγαντα σε σχέση με αυτήν που οι περισσότεροι εξέφρασαν στο περίγραμμά του. Και, βέβαια, αυτή η διαφοροποίηση ήταν αποτέλεσμα της δραματικής διερεύνησης που μεσολάβησε τόσο με τον αυτοσχεδιασμό Forum στη συνάντηση του Γίγαντα με το Δράκο, όσο και με τις ερωτήσεις των συμμετεχόντων που αποκάλυψαν έναν 'άλλο' Γίγαντα. Η μετάβαση λοιπόν από τη στάση α' στη στάση β' οδήγησε στην αλλαγή και τη μάθηση. Η κατανόησή τους για τον κόσμο του Γίγαντα άλλαξε και αυτό προέκυψε μέσα από μια εξελικτική πορεία, μια διαδικασία μαθητείας, όπου οι συμμετέχοντες μπήκαν στο μύθο και τον άλλαξαν και ταυτόχρονα άλλαξαν και οι ίδιοι.

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι συμμετέχοντες κάθισαν σε κύκλο, μέσα στον οποίο τοποθέτησαν πάλι το περίγραμμα του Γίγαντα. Ήταν, πλέον, ένας δικός τους άνθρωπος. Άλλωστε, είχαν το χρόνο και τον άκουσαν με προσοχή, του εξέφρασαν τις απόψεις τους, του μίλησαν και του έγραψαν με λόγο συμπάθειας και ευθύνης, λόγο κατάλληλο, λόγο αυθεντικό και διαπραγματευτικό, προσαρμοσμένο στην κρισιμότητα των περιστάσεων που βρέθηκαν.

1) Δάσκαλος σε ρόλο - Καθοδηγημένη φαντασία: Τα δώρα του Γίγαντα

Ο εμπυχωτής, σε ρόλο υπηρέτη του Γίγαντα (teacher in role), έφερε ένα σάκο και τον άδειασε στο κέντρο του κύκλου. Ήταν πορτοκάλια από τον κήπο του Γίγαντα, αληθινά πορτοκάλια, με γεύση και άρωμα που πλημμύρισαν το χώρο. Κι όπως τους είπε, ήταν τα δώρα του Γίγαντα προς αυτούς που θέλησαν να τον γνωρίσουν και πως τους τα στέλνει σαν δείγμα αγάπης. Τους είπε ακόμα πως τους καλούσε να τον επισκεφτούν και πως ο κήπος είναι ανοιχτός για αυτούς κι άλλα τέτοια.

Καθένας τότε πήρε ένα πορτοκάλι και το κράτησε και το μύρισε. Ένωσε το βάρος, το μέγεθος, τη φυσικότητά του. Έπειτα έκλεισαν τα μάτια τους για λίγο και φαντάστηκαν τον εαυτό τους σαν πορτοκάλι με το χυμό και τη φρεσκάδα του, ενώ κατάλληλη μουσική ενίσχυε το συναίσθημα και τη σκέψη τους. Η δραστηριότητα θα μπορούσε να συνεχιστεί με την ανταπόκριση των συμμετεχόντων, σε ρόλο παιδιών, στην πρόσκληση του Γίγαντα και, έτσι, να προχωρήσει η διερεύνηση της ιστορίας. Ο χρονικός, όμως, περιορισμός του εργαστηρίου δεν το επέτρεπε κι η τεχνική δάσκαλος σε ρόλο δεν αναπτύχθηκε με τρόπο πλήρη.

Τώρα, λοιπόν, είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν το εργαστήρι. Έτσι κι έγινε. Μίλησαν για το Γίγαντα, την αλλαγή της στάσης του, για όσα τους άρεσαν, τους δυσκόλεψαν, τους έκαναν να σκεφτούν και να καταλάβουν και τη δική τους στάση προς τους άλλους. Σηκώθηκαν και στάθηκαν όρθιοι στον κύκλο. Καθένας παρατηρούσε τους άλλους και προσπαθούσε να κρατήσει κάτι από το βλέμμα τους, από όσα σήμαιναν πλέον οι άλλοι γι' αυτόν.

Σ' αυτή τη συνάντηση όλοι ανέπτυξαν την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Σε συνεργατικό περιβάλλον και σε μεγάλο εύρος περιστάσεων χρησιμοποίησαν το διαλογικό, διαπραγματευτικό και βαθιά κοινοτικό δυναμικό του λόγου τους, επικοινωνήσαν και εξέφρασαν ποικίλες απόψεις και οπτικές. Αξιοποίησαν τη σωματική τους έκφραση και ποικιλία υφών και επιτονισμού. Σκέφτηκαν κριτικά και δημιουργικά. Μίλησαν, άκουσαν και έγραψαν ποικίλα είδη κειμένων, όπως συμβουλές, οδηγίες, ημερολόγια, κάνοντας χρήση κατάλληλου λεξιλογίου. Κι όλα αυτά με αίσθημα συν-ευθύνης προς τους ακροατές και αναγνώστες τους, κατανοώντας έτσι τις κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες.

Οι τεχνικές και δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν καθόρισαν και την ποιότητα της συγκεκριμένης δράσης και στοχασμού. Ωστόσο, δεν είναι δεσμευτικές, καθώς θα μπορούσαν να είναι διαφορετικές, προκειμένου να υπηρετήσουν τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις γνώσεις και την εμπειρία των συμμετεχόντων.

Σε λίγο, όλοι έβλεπαν τους άλλους διαφορετικούς από ό,τι τη στιγμή που ξεκίνησαν το ταξίδι στο θαυμαστό κόσμο του εγωιστή Γίγαντα. Τον γνώρισαν και πριν τον αποχωριστούν, άρχιζαν να αναγνωρίζουν έναν διαφορετικό δικό τους φυσικό εαυτό, σε ένα περιβάλλον που δεν ήταν μόνο επικοινωνιακό. Ήταν κάτι πολύ πιο

σπουδαίο. Δημιούργησαν και βίωσαν τη γλώσσα, τη σκέψη και το συναίσθημά τους σε ένα κοινοτικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στη δημοσίευση του συλλογικού τόμου.

3.2. Ο λαϊκός μύθος του Αυλητή του Χάμελιν. Για μια εμπυχούσα Παιδαγωγική του Θεάτρου.¹⁴

Η ΕΜΨΥΧΩΣΗ

Αν κάποιος θέτουν το ερώτημα γιατί το θέατρο χρειάζεται στο σχολείο, η απάντηση είναι ότι υπάρχει για να φωτίζει τις ψυχές των παιδιών, να χαράζει μέσα τους το δρόμο της αυτογνωσίας με τα μεγάλα και καθημερινά ερωτήματα της ζωής. Να δίνει προοπτικές στη δημιουργία της γνώσης, στην κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και, προσφέροντας μια σφαιρική αντίληψη του εαυτού και του κόσμου, να γίνεται κιβωτός για ολιστική μάθηση.

Ζητούμενο λοιπόν του Θεάτρου στο σχολείο είναι η «παιδευτική» του διάσταση. Αυτή υπάρχει πραγματικά όταν διαθέτει εμπυχωτική δύναμη που το αναγεννά και το κάνει να παραμένει πάντα σύγχρονο υπό το φως της επιστημονικής και καλλιτεχνικής του θεώρησης και πρακτικής (Γραμματάς, 2003). Με άλλα λόγια, αναγκαία συνθήκη είναι η αγωγική λειτουργία της θεατρικής τέχνης, για να συνδιαμορφώνει μέσα από διαπραγμάτευση και αναστοχασμό (Courtney, 1981, Bachtin, 1981, Cummins, 1999), συνειδήσεις με τρόπο φυσικό αληθινό και αισθητικά έγκυρο, χωρίς σχολειοποίηση και διδακτισμούς, δίχως εύκολους εντυπωσιασμούς και γρήγορες λύσεις.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η παιδαγωγική δύναμη του θεάτρου μπορεί να εμπυχώνει την αυθεντική θεατρική δημιουργία. Με αυτή την έννοια η εμπύχωση αποτελεί διαδικασία κινητοποίησης της ψυχοδιανοητικής και σωματικής ενέργειας των παιδιών (Winnicott, 1966, Piaget, 1962, Βυγκότσκι, 1993) που, ως ανάγκη, ενδιαφέρον και εμπειρία, αναζητά δημιουργική ικανοποίηση και αναμόρφωση.

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου δίνει τη δυνατότητα στον εμπυχωτή να δημιουργεί και να εμπυχώνει το θεατρικό φαινόμενο υπό το πρίσμα ψυχολογικών και κοινωνικών θεωρήσεων (ψυχαναλυτική, γνωστική, κοινωνικογνωστική, ανθρωπιστική), με την αξιοποίηση τεχνικών θεάτρου (παραστασιακών) και δράματος (κειμενικών), που προϋποθέτουν και ταυτόχρονα στοχεύουν στη διαπροσωπική, γλωσσική, κιναισθητική και, κυρίως, στη δραματική ευφυΐα (dramatic intelligence) των παιδιών (Gardner, 1985).

Για να προκύψει η θεατρική εμπύχωση πρέπει ο εμπυχωτής, με τρόπο αληθινό, όχι επιφανειακό, μέσα από την ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική του επάρκεια και με ειλικρινή συγκίνηση να διεγείρει τον ενθουσιασμό των παιδιών, ώστε αυθόρμητα να μπαίνουν στο παιχνίδι του ρόλου. Με τη σωματική του στάση και κίνηση, αλλά και με το λόγο του, να εκφράζει αυθεντικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, ισόρροπα, με πάθος έλλογο. Ψυχωμένος ως ποιητής με δύναμη ηθική και διανοητική –ακόμα και με ελάχιστες τεχνικές δεξιότητες– μπορεί στοχαζόμενος με ενθουσιασμό να αναδύσει τα συναισθήματα των παιδιών μέσα στο μαγικό κόσμο του παιχνιδιού, τού τόσο αληθινού. Άλλωστε, η θεατρική εμπύχωση προϋποθέτει από τον εμπυχωτή πρώτιστα μια ποιότητα αίσθησης και συγκίνησης και μιας αγαπητικής διαθεσιμότητας (Freire, 1998: 54), η οποία γεννά ατμόσφαιρα πραγματικού παιχνιδιού, σαν της ζωής, βαθιά ψυχοπνευματική. Επομένως, η εμπύχωση δεν είναι

¹⁴ Papadopoulos, S. (2009a). The folk tale of the “Pied Piper of Hamelin”: For an animating Theatre Pedagogy. In N. Govas (ed.), *Theatre & Education at Centre Stage* (pp. 171-186). Athens: Hellenic Theatre / Drama & Education Network.

στεγνά παραγγέλματα προς εκτέλεση, αλλά διαδικασία καταυγασμού της ψυχής. Η παρουσία του είναι αναγκαία, για να κινητοποιεί με θεατροπαιδαγωγική ελευθερία το ενδιαφέρον των παιδιών και την ιδιαίτερη φυσιογνωμία καθενός για εμπλοκή στη θεατρική σύμβαση, δίχως να δεσμεύει τη δημιουργική τους φαντασία. Κυρίως, να παρατηρεί αν η εμπύχωσή του αγγίζει την αίσθηση της ομάδας και να αφουγκράζεται με ευαισθησία τα *σημαινόμενα* της σωματικής έκφρασης και του λόγου των μελών της.

Προς αυτή την κατεύθυνση ο εμπυχωτής με καλλιτεχνική ευρηματικότητα και ψυχοπαιδαγωγική γνώση, καλείται να εισάγει νέες ιδέες και τεχνικές, για την εμπύχωση της δράσης των παιδιών. Χρησιμοποιώντας ερεθίσματα, οπτικά και ηχητικά που θα τα προσαρμόζει στη δυναμική της ομάδας, θα διατηρεί την ένταση, πραγματική και δραματική και θα προκαλεί το νέο και το αυθόρμητο, το αυτοσχέδιο και το διαφορετικό, έτοιμος ο ίδιος να ανταποκρίνεται στο εκάστοτε 'τώρα' των ενδιαφερόντων των παιδιών και, αν χρειάζεται, υπό το πρίσμα ενός ανοιχτού στοχοθετικού μοντέλου (Elliot, 1991: 54), θα εμπλουτίζει ή θα αλλάζει το σχεδιασμό και θα επανασχεδιάζει τη δράση αυτοστιγμεί κατά την ανάπτυξή της (Παπαδόπουλος, 2007: 94).

Βέβαια, η ουσία της θεατρικής εμπύχωσης περνά μέσα από τη διερεύνηση του μύθου, όπου η ευαίσθητη παρουσία του εμπυχωτή είναι θεμελιώδης. Έτσι, ο τρόπος που θα καθοδηγεί το παιχνίδι των ρόλων απηχεί το στίγμα της προσωπικής θεωρίας και κοσμοαντίληψης και των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών του.

Στην παρούσα εργασία αξιοποιούμε το λαϊκό μύθο «Ο Αυλητής του Χάμελιν» για να καταδείξουμε πώς στη διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) (βλ. πίνακας 1) αναμορφώνονται και ερευνώνται τα αρχικά δεδομένα του μύθου με ιδιαίτερα στοχαστικό τρόπο χάρη στη θεατρική εμπύχωση και όχι μόνο με τη βιωματική προσέγγιση των παρακάτω: α) των δομικών στοιχείων της θεατρικής μορφής, β) των θεατρικών τεχνικών, γ) των τεχνικών του δράματος, δ) των ερωτήσεων και ε) των σκηνικών πρακτικών (Παπαδόπουλος, 2007). Ταυτόχρονα, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος του εμπυχωτή.

Ο ΜΥΘΟΣ

Στη μικρή πόλη Χάμελιν όλοι οι κάτοικοι είχαν περιέλθει σε απόγνωση από τη μάστιγα των ποντικών. Ο δήμαρχος της πόλης αναφώνησε αγανακτισμένος πως έπρεπε να γίνει κάτι επειγόντως. Τη στιγμή εκείνη παρουσιάστηκε μπροστά του ένας νεαρός που δήλωσε πως με αμοιβή χίλια φιορίνια θα μπορούσε να τους απαλλάξει από τις ποντικοεπιδρομές. Ενθουσιασμένος ο δήμαρχος υποσχέθηκε να του δώσει εκατό χιλιάδες φιορίνια. Ο νεαρός αμέσως ανέβηκε στο συντριβάνι της κεντρικής πλατείας και άρχισε να παίζει με τον αυλό του μια μελωδία που έκανε τα ποντίκια να ξετρυπώσουν από τις φωλιές τους και να μαζευτούν στην πλατεία. Μαγεμένα από τη μελωδία ακολούθησαν το νεαρό αυλητή έξω από την πόλη στα χωράφια κι όταν εκείνος μπήκε στο ποτάμι, τον ακολούθησαν και πνίγηκαν όλα. Οι κάτοικοι του Χάμελιν υποδέχθηκαν το νεαρό σαν ήρωα. Όταν, όμως, ο αυλητής πήγε στο δήμαρχο να ζητήσει την αμοιβή που του είχε υποσχεθεί, εκείνος απάντησε πως η εργασία του δεν άξιζε παραπάνω από δέκα φιορίνια κι ότι τόσα μόνο θα του έδινε. Ο νεαρός θυμωμένος αρνήθηκε να δεχτεί αυτό το ποσό και έφυγε προειδοποιώντας τον δήμαρχο ότι θα το μετάνιωνε. Παίζοντας και πάλι τον αυλό μάγεψε αυτή τη φορά τα παιδιά της πόλης, που σαν υπνωτισμένα τον ακολούθησαν στην πλατεία και χάθηκαν

μαζί του πίσω απ' τα βουνά. Ανάμεσά τους ήταν και ο γιος του δημάρχου που αναγκάστηκε να ομολογήσει στους γονείς την απάτη του. Όλοι στο Χάμελιν έκλαιγαν απαρηγόρητοι. Μήνες πέρασαν κι ο δήμαρχος έκλαιγε κι αυτός συνέχεια. Όταν κύλησε και το εκατοστό χιλιοστό δάκρυ του, ακούστηκε από μακριά μια μελωδία. Ήταν ο αυλητής που γύριζε μαζί με τα παιδιά. Οι γονείς έτρεξαν γεμάτοι χαρά να αγκαλιάσουν τα παιδιά τους. Ο νεαρός αυλητής πλησίασε τότε το δήμαρχο, λέγοντάς του πως αυτά που δεν είχε θελήσει να πληρώσει σε χρήματα τα πλήρωσε σε δάκρυα. Ύστερα, χάθηκε πίσω απ' τα βουνά, παίζοντας τον αυλό του. Όσο για το δήμαρχο, οι κάτοικοι τον ψήφισαν και στις επόμενες εκλογές προτιμώντας τον από κάποιον άλλο που δε γνώριζαν τα ελαττώματά του.¹⁵

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Η θεατρική εμπύχωση του μύθου δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να τον διερευνήσουν με την υποκειμενική τους ματιά (Barton & Booth, 1990), ενώ η ψυχοδυναμική λειτουργία της ομάδας τούς επιτρέπει να κατανοούν τον εαυτό τους μέσα από τα συναισθήματα και τα νοήματα που μοιράζονται με τους άλλους (O'Neill & Lambert, 1982: 13). Από αυτήν την άποψη «Ο Αυλητής του Χάμελιν» αποτελεί το πεδίο στο οποίο ο εμπυχωτής πρέπει να επιδιώκει την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στο κοινοτικό κλίμα της ομάδας και την κατανόηση της δικής τους ζωής μέσα από τις ζωές των ρόλων. Προς αυτή την κατεύθυνση τούς διευκολύνει:

- Να απελευθερωθούν από συστολές και να εκφραστούν σωματικά μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες.
- Να αναπτύξουν τη συναίσθηση της ευθύνης και να εξοικειωθούν με την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου.
- Να προβληματιστούν στοχαστικοκριτικά σχετικά με την ηθική των ρόλων, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τα κίνητρα της στάσης και συμπεριφοράς της, που συχνά είναι αντίθετη της δικής τους.
- Να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας μέσα από την επιχειρηματική αλλά και στοχαστική έκφραση, προφορική και γραπτή.
- Να αποκτήσουν περιβαλλοντική και πολιτική συνείδηση μέσα από την αντιμετώπιση της καθημερινότητας στο φυσικό και κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον.
- Να αναθεωρήσουν την αρχική τους στάση, αντίληψη και πρακτική σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου.

ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Με τις ερωτήσεις του εμπυχωτή, που διερευνώνται μέσα από κατάλληλες Θεατρικές Τεχνικές (Neelands, 1990), όπως αναπτύσσονται στα παρακάτω στάδια, δίνεται η

¹⁵ Ο μύθος μπορεί να έχει ποικίλους συμβολισμούς. Σύμφωνα με μια εκδοχή, λοιπόν, ο αυλητής συμβολίζει το θάνατο, που κατά τα χρόνια του μεσαίωνα θέρισε τις ζωές πολλών παιδιών στη Γερμανία με τη μορφή της πανούκλας, ενώ κατά μία άλλη εκδοχή ο μύθος ερμηνεύεται μέσα από το φαινόμενο της παιδικής εργασίας, συνήθως πρακτική εκείνης της εποχής, όπου άνθρωποι έρχονταν στις πόλεις αναζητώντας παιδιά για εργασία σε άλλες περιοχές της Ευρώπης, με αποτέλεσμα πολλά από αυτά να μην επιστρέφουν ξανά στον τόπο τους (Tarlington and Verriour, 1991: 93). Σχετικά με το μύθο βλ. και Woolland, 1999.

δυνατότητα στα παιδιά να εμβαθύνουν στο μύθο φωτίζοντας το εστιακό κέντρο και την εκάστοτε οπτική γωνία. Ο εμπυχωτής ρωτά, για να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους να μάθουν περισσότερα για τη ζωή και τα προβλήματα των ρόλων, ενώ σημαντικό είναι πως κι ο ίδιος δεν γνωρίζει την εξέλιξη και τις λύσεις που η ομάδα θα αναζητήσει (Morgan and Saxton, 1995: 67-70, Wagner, 1990: 60).

Ενδεικτικά ερωτήματα μπορεί να είναι:

- Πώς αντιμετωπίζουν την κατάσταση με τον κατακλυσμό της πόλης από τα ποντίκια οι κάτοικοι του Χάμελιν και πώς ο αρχιτυροποιός κι η οικογένειά του;
- Πώς αντιδρά ο δήμαρχος στην εξαφάνιση των παιδιών της πόλης αλλά και του δικού του παιδιού;
- Πώς αντιμετωπίζει την εξαφάνιση των ποντικών ο αρχιτυροποιός;
- Πώς μπορεί ο δήμαρχος και το δημοτικό συμβούλιο να πείσει τον αυλητή να φέρει πίσω τα παιδιά;
- Πού βρίσκονται και τι κάνουν τα παιδιά όσον καιρό είναι με τον αυλητή;
- Είναι ικανοποιημένοι από την παραμονή μαζί του; Αν όχι, έχουν τη διάθεση να δραπετεύσουν και με ποιους τρόπους;

Η ΜΕΘΟΔΟΣ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Η διερευνητική δραματοποίηση δίνει έμφαση στη διερεύνηση ως διαδικασία και από αυτή την άποψη υπόκειται στις αρχές των μοντέλων διαδικασίας (processes models). Σ'αυτά η προσωπική και κοινωνική εμπειρία αποτελεί τη βάση για τη θεατρική διερεύνηση της αρχικής πηγής – κειμένου μέσα από τη θεατρική μορφή, με σκοπό τη δημιουργία νέας κατανόησης (Neelands, 1990: 64).

Η εν λόγω μέθοδος αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια που αφορούν: α) στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην ομάδα, β) στη γνωριμία των παιδιών με το αρχικό περιβάλλον του μύθου, γ) στη διερεύνηση και δημιουργία του νέου δραματικού περιβάλλοντος, δ) στην αξιολόγηση της νέας εμπειρίας και κατανόησης, ενώ το πέμπτο που είναι προαιρετικό αφορά στην παρουσίαση της συνολικής θεατρικής διερεύνησης, όπως φαίνεται στον πίνακα 1 (Παπαδόπουλος, 2004).

(ΠΙΝΑΚΑΣ 1)

ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ (INQUIRY DRAMA)

Α. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ποικιλία παιχνιδιών (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κλπ.)
Β. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ δάσκαλος σε ρόλο ή εκτός ρόλου – παιδιά εκτός ρόλου • Η ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ακρόαση/ανάγνωση λογοτεχνικού έργου
Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ – ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ • ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον • ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών / στοχασμός σε ρόλο • Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι γραφής – συγγραφή αφηγηματικού/θεατρικού κειμένου

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση

Ε. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ¹⁶

© Παπαδόπουλος, 2007

Α. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ο εμπυχωτής, με ειλικρινή ενθουσιασμό, επιδιώκει να δημιουργήσει ατμόσφαιρα παιχνιδιού και ευχαρίστησης, με παιχνίδια γνωριμίας, παρατηρητικότητας, έκφρασης και επικοινωνίας, που δυναμώνουν την αίσθηση του *ανήκειν* στην ομάδα. Μια βαθιά απελευθερωτική διεργασία που εκφράζεται με έντονη σωματική κίνηση και φαντασιακή δράση συμβαίνει στους συμμετέχοντες, οι οποίοι παρακινούνται από τον εμπυχωτή να απολαύσουν αυθόρμητα την ανεμελιά της. Σε αυτό το κλίμα χαίρονται την απλότητα του παιχνιδιού, δίχως το άγχος της μαθητείας οποιουδήποτε έργου (Κουρετζής, 1991: 31).

Β. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η επαφή με το έργο - Αφήγηση και ακρόαση της ιστορίας

Ο εμπυχωτής με έντονη θεατρικότητα στο ύφος της αφήγησής του διαβάσει στους συμμετέχοντες το λαϊκό μύθο «Ο Αυλητής του Χάμελιν» επιδιώκοντας να δημιουργήσει αίσθημα συναισθηματικής και διανοητικής εμπλοκής και διάδρασης.

Επιλέγει να σταματήσει την αφήγηση¹⁷ σ'ένα σημείο κορύφωσης της έντασης, με σκοπό να τους δώσει την ευκαιρία να ενδιαφερθούν για τη συνέχειά της και, ταυτόχρονα, να τους καλέσει να παρουσιάσουν τη δική τους οπτική γωνία γι' αυτήν (Booth, 1994: 62). Έτσι, το σημείο διακοπής της αφήγησης είναι αυτό κατά το οποίο εξαφανίζονται όλα τα παιδιά της πόλης του Χάμελιν. Ο αυλητής που έσωσε την πόλη από τα ποντίκια, παίρνει μαζί του τα παιδιά, καθώς ο δήμαρχος της πόλης αθέτησε τη μεταξύ τους συμφωνία, όταν αρνήθηκε να του πληρώσει την αμοιβή που του είχε υποσχεθεί. Το ερώτημα που κυριαρχεί είναι καυτό και αποτελεί εφιαλτήριο για την εξέλιξη της ιστορίας και την επινόηση εναλλακτικών οπτικών γωνιών. Ζουν τα παιδιά και πού βρίσκονται;

Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ – ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

1. Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Μέλημα του εμπυχωτή είναι η διευκόλυνση των παιδιών στον προσδιορισμό και την κατανόηση των δομικών στοιχείων της θεατρικής μορφής και, συγκεκριμένα, του δραματικού περιβάλλοντος και του *εστιακού κέντρου* (focus), δηλαδή της κατάλληλης άποψης από την οποία θα διερευνηθεί το πρόβλημα κι ακόμα στην οριοθέτηση του δραματικού χρόνου και χώρου και στην επισήμανση των συμβόλων (O'Toole and Haseman, 1984).

Για να μπορέσει να διερευνηθεί ο μύθος απαραίτητη είναι η επιλογή της συγκεκριμένης οπτικής γωνίας. Αυτή, εναλλακτικά ή διαδοχικά, μπορεί να είναι η

¹⁶ Η παρουσίαση μπορεί να πάρει επίσης τη μορφή της οργανωμένης θεατρικής παράστασης.

¹⁷ Πρόκειται για την αντίστοιχη φάση προβληματοποίησης στο κριτικό μοντέλο διδασκαλίας με πρόκληση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών όπως η υπόθεση (Lipman, 2006).

οπτική του δήμαρχου για τα γεγονότα, του αυλητή, των γονέων, των παιδιών, του αρχιτυροποιού κλπ., που αντίστοιχα κάθε μια απηχεί τον ιδιαίτερο τρόπο αντίληψης και αντίδρασης των ρόλων στα ποικίλα προβλήματα που προκύπτουν. Υπό αυτό το πρίσμα πολύ συχνά το ίδιο γεγονός ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται διαφορετικά από τον εκάστοτε ρόλο, ανάλογα με την ιδεολογία του και τα συμφέροντα και ενέργειες που αυτή υπαγορεύει¹⁸.

Μια σύντομη συζήτηση, εκτός θεατρικού ρόλου, φωτίζει το πρόβλημα και τη ζωή των χαρακτήρων, τις μεταξύ τους σχέσεις και συμπεριφορές, τα αδιέξοδα και τις προοπτικές (Neelands, 1990: 70).

2. Δημιουργία δράσης και στοχασμού - Εξοικείωση με τους ρόλους

Η εξοικείωση με τους ρόλους αποτελεί τη βάση για την εμπάθунση στην ιστορία. Έχει μεγάλη σημασία οι συμμετέχοντες να αναλάβουν κάποιους ρόλους. Να μπουν στη θέση των παιδιών της πόλης, του δημάρχου, των ποντικών, του αυλητή κλπ.

Για να προκύψει εξοικείωση με τους ρόλους πρέπει να συμβεί η *μεταμόρφωση*. Κι αυτό θέλει πίστη από τους συμμετέχοντες (Wagner, 1990: 67), μα κυρίως από τον εμπυχωτή που παίζει τον καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της ψυχολογίας του ρόλου. Αλήθεια, με ποιες συγκεκριμένες ενέργειες θα εμπυχωσει την πίστη ότι έχουν πραγματικά μέσα τους κάτι από αυτό που δηλώνουν πως έχουν;

Είναι όρος απαραίτητος –σε όλες τις επόμενες δραστηριότητες – ο εμπυχωτής να *βάλλει ψυχή* στο σχεδιασμό της διερεύνησης του μύθου, στις τεχνικές του, στο περιεχόμενο και στο ύφος του λόγου του, στις παρατηρήσεις, στα σχόλια και στις ρητορικές ερωτήσεις, στα χρώματα της φωνής και στις σιωπές του, στην έκφραση του προσώπου του, στη σωματική του κίνηση και ακινησία για να εμπυχωσει τη φαντασία και τη στοχαστική συγκίνηση των παιδιών. Να επινοεί αυτοστιγμεί το δικό του *παραμύθι* με τρόπο που πραγματικά να δημιουργεί ξεχωριστή ατμόσφαιρα διεγείροντας την ένταση του ενδιαφέροντός τους.

α) Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία

Ο εμπυχωτής, με προσωπική κίνηση και έκφραση, προτείνει στα παιδιά διαδοχικά να αναλάβουν διάφορους ρόλους και να δράσουν μέσα από πολύ σύντομα στιγμιότυπα τα οποία δεν σχετίζονται άμεσα με το μύθο που προηγουμένως τους διάβαζε, απηχούν ωστόσο εν πολλοίς το περιβάλλον του. Εναλλάξ, λοιπόν, όποτε ο ίδιος το κρίνει κατάλληλο, κινείται μαζί τους στο χώρο και αυτός στον ίδιο ρόλο κι άλλοτε κινείται ή παραμένει ακίνητος στην περιφέρεια του χώρου απ' όπου και εμπυχωσει το κάθε στιγμιότυπο, προσέχοντας ώστε η αφήγηση των εικόνων να μην είναι πολύ λεπτομερειακή, πράγμα που θα δέσμευε τη φαντασία τους. Σκοπός του είναι να ξεδιπλώνει μέσα τους τον ενθουσιασμό για το ρόλο και κατ'αυτό τον τρόπο να τους οδηγεί στην καρδιά της αισθησιοκινητικής και αυτοσχέδιας σκηνικής δράσης. Διαδοχικά μπαίνουν στους ρόλους των παιδιών της πόλης, του δημάρχου, των ποντικών, του αυλητή κλπ.

Με το λόγο του, περιγράφοντας μια πράξη ή διερωτώμενος για κάτι ή ακόμα αφήνοντας με αμφίσημο τρόπο κενά απροσδιοριστίας, ο εμπυχωτής τους καλεί σε

¹⁸ Πρόκειται για τον επιστημικό τρόπο ενασχόλησης (the epistemic mode of engagement), όπου «το νόημα αντιμετωπίζεται ως αβέβαιο, προσωρινό και ανοιχτό σε εναλλακτικές ερμηνείες και αναθεωρήσεις.» (Wells, 1990). Στο Pappas Ch. C. & Zecker L.B., 2006.

ρόλο παιδιών να παίζουν την παιδικότητα στο αυθεντικό, δικό τους παιχνίδι. Ταυτόχρονα, ενισχύει με κατάλληλη μουσική την ανεμελιά του παιχνιδιού. Από τα λόγια του προκύπτουν πληροφορίες σχετικά με το μέρος που βρίσκονται τα παιδιά – ρόλοι, τα συναισθήματά τους, την κίνηση, τη σκέψη τους κλπ., που ανατροφοδοτούν τη φαντασία και τη σωματική τους κίνηση και έκφραση.

Αντίστοιχα, τους καλεί να κινούνται σαν ποντίκια, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει ή και ρωτά για τη ζωή τους, δίνοντας έμφαση στην αναπάντεχη χαρά του πλούσιου φαγητού και της καλής ζωής, αλλά και σ'ένα αίσθημα κυριαρχίας, κάτι που τους ενθαρρύνει να το εκφράζουν με έντονο τρόπο στο σώμα και το πρόσωπό τους. Πού βρίσκονται και πώς αισθάνονται με τόσο πολύ φαγητό, πώς περνούν στο εργαστήριο του αρχιτυροποιού με την οικογένειά τους, στους δρόμους της πόλης κλπ. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να κινητοποιεί τη φαντασία τους και να κατευθύνει τη δράση στους ρόλους και, επομένως, στην οπτική του δημάρχου, του αυλητή, του αρχιτυροποιού και άλλων.

Αυτοσχεδιάζουν διάφορα στιγμιότυπα του μύθου. Κινούνται στο χώρο και όταν αντικρίζουν κάποιον εκφράζουν τη συναισθηματική τους κατάσταση για το γεγονός που εκείνη τη στιγμή προτείνει ο εμπυχωτής να αναπαραστήσουν. Ενδεικτικά, σε ζευγάρια ο ένας μπορεί να είναι ο δήμαρχος και ο άλλος ο αυλητής (κατά τη σύναψη της συμφωνίας, μετά την αθέτηση της από το δήμαρχο, κλπ.) ή ο δήμαρχος και κάποιος γονιός (μετά την εξαφάνιση των παιδιών) κλπ. (και αντίστροφα).

Με τη σωματική κίνηση και έκφραση, μεταξύ άλλων, αναπαριστούν:

- την έφοδο των ποντικών στην πόλη
- την απόγνωση του δημάρχου για το πρόβλημα με τα ποντίκια
- την πορεία των παιδιών ή και των ποντικών καθώς κατευθύνονται προς την πλατεία της πόλης μαγεμένα από τη μελωδία του αυλητή και συνωστίζονται, συνωστίζονται, συνωστίζονται. (αμέσως μετά παγώνει η δράση για την ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης ή απλά παγώνοντας την έκφραση).
- την αντίδραση (απόγνωση και αγανάκτηση) των γονιών/των δημοτικών συμβούλων στην κατάσταση και στη στάση του δημάρχου (σκυθρωπά, σκεπτικά, συνοφρυωμένα κλπ.)
- τη συνάντηση των παιδιών με τους γονείς τους μετά την επιστροφή από την εξαφάνισή τους.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η καταλληλότητα των διαφόρων ερεθισμάτων, ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους και, συγκεκριμένα, των λεκτικών ερεθισμάτων του εμπυχωτή (περιεχόμενο, ύφος, παύσεις, κλπ.), της σωματικής του έκφρασης (έκφραση προσώπου, κίνηση των μελών του σώματος, ρυθμός κίνησης, ακινησία κλπ.), της μουσικής και των ήχων (ύφος, αυξομείωση έντασης, κλπ.). Κι όλα αυτά γιατί ο τρόπος που δίνονται τα παραπάνω ερεθίσματα κινητοποιεί ανάλογα και τη διάθεση των συμμετεχόντων να μπαίνουν δυναμικά στη δράση και με πίστη στο ρόλο.

β) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Την αυθόρμητη αισθησιοκινητική δράση διαδέχεται η σκέψη, καθώς ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά σε θεατρικό ρόλο να στοχάζονται απαντώντας σε ερωτήσεις του σχετικά με την υπάρχουσα ή και τις προηγούμενες καταστάσεις. Κατ'αυτόν τον τρόπο στοχεύει στην εμπάθυνση στα προσωπικά τους νοήματα.

Ανιχνεύει τη σκέψη και την κοινωνική τους κατάσταση (talking freeze ή thought tracking) και θέτει ερωτήσεις για την ταυτότητά τους (ποιος/τι είσαι; πώς σε λένε;), τη συναισθηματική τους κατάσταση (πώς νιώθεις;), το χώρο που βρίσκονται (πού βρίσκεσαι;) και ό,τι ο ίδιος κρίνει πως χρειάζεται να πληροφορηθεί.

Κι ακόμα για το έργο που κάνουν ([πράξη/action] τι κάνεις;), τα κίνητρα ([κίνητρο/motive] γιατί το κάνεις;), τις επιδιώξεις ([επιδίωξη/investment] πού προσβλέπεις;), τα πρότυπα ([πρότυπα/models] ποια είναι τα πρότυπά σου;) και τις αξίες τους ([αξίες /values] τι σημαίνει αυτό για τη ζωή σου;) (Heathcote and Bolton, 1995: 19-20).

Διακόπτει λοιπόν τη δράση της ομάδας στο ρόλο των παιδιών της πόλης και αγγίζοντας στον ώμο καθένα ή ορισμένους μόνο από τους συμμετέχοντες, τον ρωτά σύμφωνα με τα παραπάνω σε σχέση πάντα με τη ζωή τους ως παιδιών της πόλης (τι είσαι; τι κάνεις; πώς νιώθεις; έχεις φίλους; τι παιχνίδι παίζετε; τι σε κάνει να χαίρεσαι; κλπ.). Μάλιστα, στην απάντηση ο εμπυχωτής, αν το κρίνει απαραίτητο, ανταποκρίνεται με νέα ερώτηση, πράγμα που απαιτεί ετοιμότητα στο να θέτει κατάλληλες ερωτήσεις ως προς την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική κατάσταση κάθε συμμετέχοντα σε δύο επίπεδα: α) ως φυσικού προσώπου και β) ως παιδιού της πόλης, καθώς υπάρχει ισχυρή διάδραση ανάμεσα στους δυο ρόλους, κοινωνικό και θεατρικό.

Με παρόμοιο τρόπο, μπορεί να θέτει ερωτήματα στους συμμετέχοντες μετά τη δράση τους στο ρόλο των ποντικιών (... πώς νιώθεις τώρα που τρως το τυρί του αρχιτυροποιού, πώς νομίζεις ότι αισθάνονται τα παιδιά του αρχιτυροποιού που ο μπαμπάς τους δεν έχει τυρί να πουλήσει;...), του δημάρχου (πώς νιώθεις τώρα που η πόλη κατακλύζεται από τα ποντίκια; τι σκέφτεσαι να κάνεις;...), του αυλητή (τι μπορείς να κάνεις με τον αυλό σου; από πού έρχεσαι;...), του αρχιτυροποιού (τι σκέφτεσαι να κάνεις τώρα που καταστρέφεται η δουλειά σου; πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά σου τη δύσκολη κατάσταση που περνάτε;) και άλλων.

Ο εμπυχωτής μπορεί να θέσει ερωτήματα στα παιδιά που βρίσκονται στην παγωμένη εικόνα:

«Ποιος είσαι, πού βρίσκεσαι, τι αισθάνεσαι γι' αυτό που συμβαίνει, τι σκέφτεσαι πως πρέπει να γίνει;

Πώς αισθάνεσαι που είσαι δήμαρχος; Για ποιο λόγο διεκδίκησες τη θέση του δημάρχου; Τι μετράει περισσότερο για σένα; Πού νομίζεις ότι βρίσκονται τα παιδιά; Είσαι κι εσύ γονιός; Έχεις μιλήσει με κάποιους από τους γονείς;

Πως νιώθεις τώρα; Τι γνώμη έχεις για το δήμαρχο; Πώς θα αντιδρούσες αν ήσουν στη θέση του;».

γ) Θέατρο Φόρουμ

Δήμαρχος και αυλητής, υπό τη σκιά του προβλήματος των ποντικιών, συζητούν μόνοι τους στο γραφείο του δημάρχου. Πρόκειται για τεχνική αυτοσχεδιασμού, που δίνει την ευκαιρία σε περισσότερους από δύο συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψή τους (Boal, 2001), καθώς όποιος θεατής (spectator) θέλει – σηκώνοντας το χέρι – μπορεί να αντικαταστήσει κάποιον από τους προηγούμενους και να δείξει τη δική του άποψη για τη στάση του δημάρχου και του αυλητή στη διαπραγμάτευση της συμφωνίας.

Πριν από τη συζήτηση, ο εμπυχωτής δίνει λίγες πληροφορίες για τον ακριβή χώρο και χρόνο της συνάντησης και, ενδεχομένως, για την ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση των ρόλων.

Κατά τον αυτοσχεδιασμό – που μπορεί να εξελίσσεται σε περιβάλλον με κατάλληλη μουσική και φωτισμό – ακούγονται πληροφορίες που αφήνουν να διαφανούν ιδιαίτερες πτυχές της προσωπικότητας των ρόλων, σύμφωνα με όσα διατυπώνονται από τα παιδιά που εμπλέκονται στη συζήτηση.

Στην ποιότητα του διαλόγου μπορεί να συμβάλει η παρουσία του εμπυχωτή που, αν ο ίδιος το κρίνει, μπορεί να τον σταματήσει σε κάποια κρίσιμα σημεία του και να θέσει κατάλληλες ερωτήσεις προς το δήμαρχο και τον αυλητή (βλ. τεχνική «ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης»), διευκολύνοντας την κατανόηση των νοημάτων από τους ακροατές και την εξέλιξη της ροής του διαλόγου.

δ) Παιχνίδι ρόλου

Αντί για την τεχνική του θεάτρου φόρουμ μπορεί να επιλεγεί το παιχνίδι του ρόλου, όπου για το πρόβλημα της πόλης με τα ποντίκια και μετά από πρόσκληση του δημάρχου ο αυλητής παραβρίσκεται στη συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου και δίνει τις σχετικές διευκρινίσεις στους δημοτικούς συμβούλους σχετικά με την ικανότητά του να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την κατάσταση.

Στη συνάντηση ο εμπυχωτής μπορεί να αναλάβει το ρόλο του δημάρχου ή του αυλητή και με τις απόψεις του να προσανατολίσει τη διερεύνηση του μύθου. Ιδιαίτερη είναι η σημασία των ερωτήσεων του εμπυχωτή, που κατά περίπτωση μπορεί να επιχειρηματολογεί ή να εκφράζει απορία για την κοινωνική, πολιτική, οικονομική και ηθική πλευρά του προβλήματος. Έτσι, μέσα από το διάλογο να εμβαθύνει τη σκέψη των συμμετεχόντων (Ο' Neill, 1989: 147-159).

Την πίστη στο θεατρικό ρόλο μπορεί να ενισχύσει επίσης η αξιοποίηση της τεχνικής του τυπικού (ritual) με την προετοιμασία και την εκφώνηση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης στη συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου και την αναγγελία του αυλητή. Ακόμα, η χρήση από τους συμμετέχοντες μικρών καρτών με το όνομά τους και η τοποθέτηση των εδράνων σε ρεαλιστική ή αφαιρετική – συμβολική εκδοχή.

Εναλλακτικά ή επιλεκτικά, σε παιχνίδι ρόλου μπορεί να αναπτυχθούν τα παρακάτω θέματα:

- Οι γονείς στο σύλλογο γονέων του σχολείου συζητούν για την απαγωγή των παιδιών και τον τρόπο αντιμετώπισης της κατάστασης (ο εμπυχωτής σε ρόλο προέδρου του συλλόγου γονέων).
- Οι γονείς στο σύλλογο γονέων του σχολείου υποδέχονται τον αυλητή και προσπαθούν να τον πείσουν να αφήσει τα παιδιά ελεύθερα (ο εμπυχωτής σε ρόλο αυλητή).
- Μετά την εξαφάνιση των παιδιών, το δημοτικό συμβούλιο συνεδριάζει με το δήμαρχο παρόντα – με πολλούς συμβούλους να είναι υπέρ του και επίσης πολλούς να κρατούν κριτική στάση στους χειρισμούς του. Συζητούν διάφορες λύσεις στο πρόβλημα (ο εμπυχωτής μπορεί να αναλάβει το ρόλο του δημάρχου και κάποια στιγμή το ρόλο του ταχυδρόμου μιας είδησης που αναπάντεχα θα αλλάξει τα δεδομένα και θα τροφοδοτήσει με την απαραίτητη δραματική ένταση).

Στη συνεδρίαση αυτή μπορεί να εμφανιστεί ξαφνικά ο αυλητής (ο εμπυχωτής σε ρόλο) και να θέσει τους όρους του –όχι απαραίτητα ιδιοτελείς– για την επιστροφή

των παιδιών. Έτσι, μπορεί να πει ότι έχει ακούσει πως πολλοί υποχρεώνουν τα παιδιά τους να εργάζονται σε βαριές δουλειές και να αξιώσει από το δημοτικό συμβούλιο να φροντίσει για την υγιή διαβίωση των παιδιών στο Χάμελιν.

ε) Αυτοσχεδιασμός

Εναλλακτικά, μπορεί να παρουσιαστεί ένας μονόλογος από το δήμαρχο ή τον αυλητή, με χαρακτήρα ανάλογο με το κυρίαρχο συναίσθημα της κατάστασης. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω τρεις καταστάσεις:

Στην παρούσα φάση ο μονόλογος μπορεί να είναι εξομολογητικός, κάτι που θα αποκάλυπτε τις πραγματικές προθέσεις καθενός.

Σε επόμενη φάση κατά την εξαφάνιση των παιδιών ο μονόλογος μπορεί να είναι απολογητικός, εξαιτίας πιθανόν της ενοχής του δημάρχου για την απόφασή του να μη δώσει τα συμφωνηθέντα χρήματα στον αυλητή ή και της ενοχής του αυλητή να πάρει μαζί του τα παιδιά της πόλης.

Αλλά και στο τέλος της ιστορίας, μετά την επιστροφή των παιδιών και τη θετική λήξη της εξαφάνισής τους, ο μονόλογος μπορεί να φωτίσει τα συναισθήματα και την προσωπικότητα των ρόλων (δημάρχου, αυλητή, δημοτικών συμβούλων, γονέων).

Έτσι, σε μετωπική θέση ή όρθιοι να περιφέρονται γύρω και πάνω από το δήμαρχο, τον αυλητή ή ένα γονιό που κάθεται σε μια καρέκλα:

- Ο δήμαρχος μονολογεί για την κατάσταση, την αιτία που προξένησε την απαγωγή και την ευθύνη του. (Δεν μπόρεσα ν αντισταθώ στην ιδέα ότι το Χάμελιν θα γλίτωνε χρήματα. Πίστευα ότι με αυτά θα μπορούσαμε να χτίσουμε ένα ορφανοτροφείο που πάντα ονειρευόμασταν. Ήταν λάθος μου, το ξέρω, αλλά ήθελα να βοηθήσω την πόλη. Δεν πίστευα ότι ο αυλητής θα ήταν τόσο εκδικητικός.) (Διαδοχικά όσοι συμμετέχοντες θέλουν).
- Ένας γονιός μονολογεί για την κατάσταση, εκφράζει τα συναισθήματά του και προτείνει τον τρόπο αντίδρασης στο πρόβλημα (διαδοχικά όσοι συμμετέχοντες θέλουν).

στ) Καρέκλα των αποκαλύψεων – Συνέντευξη

Ο εμπυχωτής –ή ένας από τους συμμετέχοντες¹⁹, σύμφωνα με τους ψυχοπαιδαγωγικούς– διδακτικούς και δραματικούς στόχους, μπορεί να επιλέξει το ρόλο του δημάρχου, του αυλητή, ενός γονιού ή κάποιου άλλου και με ειλικρίνεια να απαντά στις ερωτήσεις των συμμετεχόντων που βρίσκονται εκτός θεατρικού ρόλου ή σε ρόλο π.χ. δημοσιογράφων, ενώ η κατάσταση στην οποία βρίσκεται μπορεί να είναι πριν ή μετά την εξαφάνιση των παιδιών ή και μετά την επιστροφή τους.

Σε αυτό το συναισθηματικό περιβάλλον, ο εμπυχωτής – ή ένα παιδί – σε θεατρικό ρόλο κάθεται στο κέντρο του χώρου και μιλά για οποιοδήποτε θέμα ερωτηθεί σχετικά με το πρόβλημα, τη στάση και τη συμπεριφορά του, αλλά και γενικότερα για τη ζωή του. Συχνά, μάλιστα, ερωτήσεις εστιασμένες στην προσωπική ζωή των ρόλων, που κάθονται στην καρέκλα των αποκαλύψεων (hot seating) (η οικογένεια, τα παιδικά χρόνια, κάποιο γεγονός που κατ'αρχή δεν είχε αποκαλυφθεί,

¹⁹ Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται η καρέκλα των αποκαλύψεων, αν τον κεντρικό ρόλο αναλάβει κάποιος από τους συμμετέχοντες, καθώς ο εμπυχωτής πριν τού τον αναθέσει θα πρέπει να λάβει υπόψη τις ψυχοκοινωνικές απαιτήσεις του ρόλου, που μπορεί να είναι δυσανάλογα μεγάλες προς την ικανότητα ανταπόκρισής του.

κλπ.), δίνουν μια απρόσμενη διάσταση και εξέλιξη στην ιστορία και προκαλούν νέα ερμηνεία και κατανόηση της προσωπικότητάς του.

Η ομάδα κάθεται γύρω από τον κεντρικό ρόλο. Καθένας τού θέτει ένα ερώτημα και περιμένει την απάντηση, χωρίς ωστόσο να αναπτυχθεί διάλογος μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο φωτίζεται η οπτική γωνία του ρόλου, αφού στόχος δεν είναι να ακουστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων, αλλά αυτό που πραγματικά ο ρόλος πιστεύει.

Βέβαια, τα ερωτήματα ανάλογα με το στόχο της δραστηριότητας (π.χ. γλωσσική άσκηση) μπορεί να έχουν προετοιμαστεί από την ομάδα σε προηγούμενη δραστηριότητα. Αυτό, βέβαια, αμβλύνει τη δυναμική των ερωτήσεων, καθώς κάθε επόμενη ερώτηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη την προηγούμενη ερώτηση και απάντηση, κάτι που δεν μπορεί να συμβεί αν οι ερωτήσεις είναι προετοιμασμένες.

Αντί να κάθονται γύρω από τον κεντρικό ρόλο που κάθεται ή είναι όρθιος, οι συμμετέχοντες μπορούν να ρωτούν όρθιοι γύρω του με πρόσωπο ή με πλάτη προς αυτόν ή σε άλλο σχήμα, που κάθε φορά καθορίζει την ψυχοδυναμική της δραστηριότητας.

α) παιδιά σε θεατρικό ρόλο (δημοσιογράφοι, γονείς, κλπ.)	κατά τη διάρκεια του προβλήματος των ποντικιών	μετά την εξαφάνιση των παιδιών	μετά την επιστροφή των παιδιών
β) παιδιά εκτός ρόλου			
δήμαρχος			
αυλητής			
γονιός			

ii. Κατόπιν, τα παιδιά σε ρόλο γονέων, ενώ κινούνται στο χώρο, εκδηλώνουν με σωματική ή και λεκτική έκφραση τα συναισθήματά τους (π.χ. συμπάθεια, κλπ.) προς το δήμαρχο ή τον αυλητή, που κάθεται στην καρέκλα.

ζ) Παγωμένη εικόνα (στο παρελθόν, το παρόν, το μέλλον)

Σε παγωμένη εικόνα (tableau vivant ή still image) τα παιδιά προετοιμάζουν και αναπαριστούν θέματα που τους ενδιαφέρουν, όπως:

- Ο δήμαρχος συζητά με τον αυλητή.
- Οι γονείς διαπιστώνουν ότι τα παιδιά τους λείπουν.
- Ο δήμαρχος –ίσως επηρεασμένος ψυχοσυναισθηματικά– πολλά χρόνια μετά το γεγονός της εξαφάνισης των παιδιών.
- Οι δημοτικοί σύμβουλοι, ανάλογα με την απόφαση που θα πάρουν, δείχνουν τη συναισθηματική τους κατάσταση.
- Οι δημοτικοί σύμβουλοι δείχνουν τον τρόπο που θα φέρουν πίσω τα παιδιά.

Στη δραστηριότητα η έμφαση δίνεται στην έκφραση του προσώπου και του σώματος των ρόλων, αλλά και στη σωματική στάση και τη μεταξύ τους τοποθέτηση στο χώρο. Έτσι, η παγωμένη εικόνα ως κοινωνιόγραμμα χαρτογραφεί τις προσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις.

η) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Ο εμπυχωτής μπορεί να επαναλάβει την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης και να θέσει ερωτήματα στα παιδιά που βρίσκονται στην παγωμένη εικόνα:

- (ερώτηση προς οποιοδήποτε ρόλο) *Ποιος είσαι, πού βρίσκεσαι, τι αισθάνεσαι για αυτό που συμβαίνει, τι σκέφτεσαι πως πρέπει να γίνει;*
- (ερώτηση στο δήμαρχο) *Πώς αισθάνεσαι που είσαι δήμαρχος; Για ποιο λόγο διεκδίκησες τη θέση του δημάρχου; Τι μετράει περισσότερο για σένα; Πού νομίζεις ότι βρίσκονται τα παιδιά; Είσαι κι εσύ γονιός; Έχεις μιλήσει με κάποιους από τους γονείς;*
- (ερώτηση προς οποιοδήποτε ρόλο) *Πώς νιώθεις τώρα; Τι γνώμη έχεις για το δήμαρχο; Πώς θα αντιδρούσες αν ήσουν στη θέση του;*

θ) Περίγραμμα του ρόλου

Πάνω σε χαρτί του μέτρου ξαπλώνει ένα παιδί και οι υπόλοιποι σχεδιάζουν το περίγραμμά του (role on the wall), που μπορεί να είναι:

- το περίγραμμα του δημάρχου.

Κατόπιν, εκτός θεατρικού ρόλου, έξω από το περίγραμμα γράφουν (με μαρκαδόρους) προς το δήμαρχο τις σκέψεις και τις απόψεις τους για την κατάσταση και τη συμπεριφορά του²⁰.

Δεν καταλαβαίνεις ότι ήταν λάθος αυτό που έκανες;... Έσφαλες! Ζήτα συγγνώμη!... Δήμαρχε, εσύ φταις! Τώρα πληρώνει όλο το χωριό το ότι δεν κράτησες το λόγο σου Τα έχεις καταφέρει πάλι. Όλα τα παιδιά έχουν εξαφανιστεί!... Το ίδιο σου το παιδί χάθηκε!... Είσαι ένα άπληστο κάθαρμα! Πήρες στο λαιμό σου τα παιδιά!... Ουκ εν τω πολλώ το ευ... Το παν είναι το χρήμα... Μα γιατί δεν τήρησες την υπόσχεσή σου; Δεν φοβάσαι με την εξέλιξη που εσύ προκάλεσες;... Καλά τα κατάφερες!... Γιατί αθέτησες την υπόσχεσή σου; Όλοι τιμωρούνται εξαιτίας σου... Είσαι ευχαριστημένος με αυτό;... Τώρα τι έχεις να πεις; Να ξέρεις ότι τίποτα δεν είναι τυχαίο. Αυτό που έπαθες σου αξίζει!...

Μέσα στο περίγραμμα γράφουν ως δήμαρχος τις σκέψεις του και την κρίση του για τη στάση του.

Φαίνεται καλός μα τη δύναμη την έχω εγώ!... Τα ήθελα και τα έχασα όλα. Τι μπορώ να κάνω τώρα; Πού να τον βρω για να του ζητήσω συγγνώμη;... Μας την έφερε ο αυλητής και δεν του φαινότανε. Θάλασσα τα έκανα. Όποιος θέλει τα πολλά χάνει και τα λίγα... Θέλω πίσω το παιδί μου. Ας μου πάρει όλη την περιουσία μου... Να γύριζα το χρόνο πίσω, όλα θα άλλαζαν... Δεν περίμενα τέτοιο κακό. Έφταιξα! Τώρα πρέπει να επανορθώσω. Αλλά πώς;... Τι έχω κάνει Θεέ μου! Μετανιώνω για τον τρόπο που συμπεριφέρθηκα... Έπρεπε να κρατήσω το λόγο μου! Παιδί μου... Τι έκανα, τι έκανα! Λύτρωσέ με, θάνατε!... Έκανα λάθος. Σας ζητώ συγγνώμη. Θα ικετεύσω τον αυλητή να φέρει πίσω τα παιδιά μας!... Τα λάθη πληρώνονται. Πρέπει να επανορθώσω!... Δεν φανταζόμουν ότι θα εξελισσόταν έτσι η κατάσταση... Δεν φέρθηκα σωστά και τώρα το πληρώνω. Τι να κάνω; Πώς θα επανορθώσω;...

- το περίγραμμα του αυλητή.

²⁰ Η γραφή των σκέψεων προς το δήμαρχο την κατάσταση και τη συμπεριφορά του – έξω από το περίγραμμά του – θα μπορούσε επίσης να γίνει με τους συμμετέχοντες να είναι στο ρόλο των γονέων ή των παιδιών του Χάμελιν.

Κατόπιν εκτός θεατρικού ρόλου έξω από το περίγραμμα γράφουν προς τον αυλητή τις σκέψεις και τις απόψεις τους για την κατάσταση και τη συμπεριφορά του.

Ξέρω ότι είσαι πικραμένος. Να προσέχεις τα παιδιά... Πρέπει να δώσεις ένα μάθημα στο δήμαρχο για τον τρόπο που σου συμπεριφέρθηκε... Μη στεναχωριέσαι για την αδικία. Υπεύθυνος είναι μόνο ο δήμαρχος... Μην αδικείς τους άλλους! Πού είναι τα παιδιά- πολίτες; Πώς θα έρθουν πίσω ξανά;... Θα μπορούσες να πληγώσεις μόνο το δήμαρχο. Τα παιδιά είναι αθώα!... Κάνε το καλό και ριξ' το στο γιαλό... Σε παρακαλώ πάρε τα παιδιά πίσω στην πόλη... Βρες άλλο τρόπο να εκδικηθείς... Δίκιο έχεις. Όμως δεν φταίνε τα παιδιά. Είσαι μουσικός. Μαγεύεις και μαγεύεσαι. Δεν γίνεται να κάνεις κακό!... Καλά έκανες και τον τιμώρησες. Μόνο μη βλάψεις τα παιδιά... Εσύ έκανες αυτό που ήξερες καλά. Έδιωξες τα ποντίκια. Όμως σκέψου καλύτερα αυτό που έκανες με τα παιδιά! Δεν είναι σωστό!... Έδωσες ένα καλό μάθημα στο δήμαρχο. Πρέπει όμως τα παιδιά να γυρίσουν πίσω στις οικογένειές του!...

Μέσα στο περίγραμμα γράφουν ως αυλητής που δικαιολογεί τη στάση του απέναντι στην ασυνέπεια του δημάρχου.

Απορώ πώς αυτός ο άνθρωπος εκλέχτηκε δήμαρχος... Θα λείψουμε μόνο για λίγο. Ίσα ίσα για να φοβίσω το δήμαρχο... Είναι βέβαια και οι άλλοι. Ας περιμένουν στην αγωνία τους με τέτοιο δήμαρχο που έβγαλαν... Δε θα τα πειράξω. Θέλω μονάχα να καταλάβει ο δήμαρχος το λάθος του... Έδωσα στο δήμαρχο το μάθημα που έπρεπε. Δε φταίνε όμως τα παιδιά. Θα... Έπρεπε ο άπληστος να πάρει το μάθημά του και όλο το χωριό που τον έβγαλε δήμαρχο. Πού είναι οι αξίες;... Δεν με ενδιέφεραν τα χρήματα. Όμως ο δήμαρχος έπρεπε να πάρει ένα γερό μάθημα! Του αξίζει αυτό που έπαθε!... Πιστεύω πως πήρε το μάθημά του. Θα γυρίσω τα παιδιά πίσω στις οικογένειές τους!... Η απληστία και η προδοσία θα πληρωθούν!... Πρέπει επιτέλους να καταλάβει ότι επειδή έχει εξουσία αυτό δεν σημαίνει ότι μπορεί να εξαπατά και να εκμεταλλεύεται τους άλλους... Θα το μετανιώσεις πικρά. Στο υπόσχομαι!... Εγώ δεν ταπεινώνομαι... Πώς έχω καταντήσει έτσι. Έγινα όπως κι αυτός. Δεν γίνεται. Πρέπει να γυρίσω τα παιδιά πίσω στην πόλη... Κρίμα να νομίζουν οι δυνατοί ότι είναι άτρωτοι! Ένα μάθημα τους χρειάζεται... Έτσι είσαι; Τώρα θα σου δείξω εγώ. Δεν ήσουν σωστός απέναντί μου και θα τιμωρηθείς. Εγώ σου ζήτησα ψίχουλα κι αντί γι' αυτό μου έδειξες τον πραγματικό σου εαυτό που είναι ένας ψεύτης και ματαιόδοξος άνθρωπος...²¹

Τα παιδιά μπορούν επίσης:

- να επιλέξουν και σημειώσουν ένα σύμβολο σ'ένα σημείο του σώματος του δημάρχου ή του αυλητή. Η επιλογή του σημείου ή του συμβόλου αντανακλά την άποψη καθενός για την προσωπικότητα των ρόλων²².
- να δημιουργήσουν το περίγραμμα ενός αυλού, μουσικού οργάνου. Αρχικά ως δήμαρχοι, πριν από την αποκάλυψη της εξαφάνισης των παιδιών, υποθέτουν και

²¹ Τα κείμενα έχουν γραφεί από τους συμμετέχοντες σχετικού εργαστηρίου που πραγματοποιήθηκε στη Αθήνα το Μάρτιο του 2008 κατά την 6^η Συνδιάσκεψη του Δικτύου των Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

²² Στο εργαστήρι της 6^{ης} Συνδιάσκεψης του Δικτύου των Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ζητήθηκε από τον εμπνευστή να σχεδιάσουν οι συμμετέχοντες το σύμβολο που θεωρούσαν ότι ταιριάζει περισσότερο στην κατάσταση του δημάρχου ή του αυλητή. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες επέλεξαν την καρδιά ή το κεφάλι.

γράφουν πάνω στο χαρτί για το πώς βλέπουν τις δυνατότητές του αυλού. Μετά την ανάπτυξη του μύθου, πάνω στο προηγούμενο χαρτί ή σε νέο περίγραμμα, ως δήμαρχοι αξιολογούν το αποτέλεσμα που έφερε ο αυλός στην πόλη τους.

- να τοποθετούν στο περίγραμμα – σώμα – του δημάρχου τα δώρα τους προς αυτόν.
- να επεξεργαστούν τα γραπτά κείμενα που έγραψαν πάνω στο χαρτί με ανάγνωση μεγάλοφωνη ή σιωπηρή, όπου καθένας διαβάζει ό,τι έγραψε ο ίδιος ή κάποιος άλλος.

ι) Διάδρομος της συνείδησης - Αντικρουόμενες συμβουλές

Οι συμμετέχοντες, σε δυο ομάδες στέκονται όρθιοι, ο ένας απέναντι από τον άλλο, δημιουργώντας με τα χέρια τους ένα τούνελ (conscience alley). Μέσα από αυτό περνά ο δήμαρχος, κοιτάζει καθένα από τους συμμετέχοντες, εναλλάξ δεξιά και αριστερά και πάλι δεξιά κ.ο.κ., που του μιλά με λόγια σύντομα και πυκνά. (Ζήτα συγγνώμη απ' τους γονείς και βρες τη δύναμη να πολεμήσεις για τα παιδιά... Ό, τι έγινε έγινε, τώρα έχουν σημασία τα παιδιά... Σταμάτα να κλαις και βρες λύσεις στο δημοτικό συμβούλιο...). Μέσα από το τούνελ μπορεί να περάσει και ο αυλητής ή όποιος ρόλος ζητηθεί από τους συμμετέχοντες ή κριθεί από τον εμψυχωτή.

Έτσι, καθώς περνά ο ρόλος, ακούει τους συμμετέχοντες σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου, όπως για παράδειγμα:

- ο δήμαρχος ακούει:
 - τις απόψεις των συμμετεχόντων εκτός θεατρικού ρόλου,
 - τις φωνές της συνείδησής του (voices in the head),
 - τις απόψεις των δημοτικών συμβούλων πριν πάρει την απόφαση για το τι θα κάνουν τώρα που έχασαν τα παιδιά κλπ.
- ο αυλητής ακούει
 - τις απόψεις των συμμετεχόντων εκτός θεατρικού ρόλου,
 - τις φωνές της συνείδησής του,
 - τις απόψεις των γονιών κλπ.

Η τεχνική μπορεί να αναπτυχθεί και με άλλη εκδοχή, όπου όλοι οι συμμετέχοντες, σε θεατρικό ρόλο, δεν δημιουργούν στο χώρο το τούνελ, αλλά κάποιο άλλο αντίστοιχο δημιουργικό σχήμα με τα σώματά τους.

Κύρια χαρακτηριστικά της τεχνικής είναι αφενός η κρισιμότητα της κατάστασης που αντιμετωπίζει ο ρόλος, αφετέρου η ένταση που προκαλούν οι αντίθετες συχνά συμβουλές (conflicting advice) που ακούγονται από τους άλλους. Αυτά τα στοιχεία μπορεί να επιτείνει ο εμψυχωτής με το ποιητικό, απορητικό και αινιγματικό ύφος στις εισαγωγικές του διευκρινίσεις και σχόλια.

Για να προκύψει ισχυρό βίωμα, σημαντική είναι η αίσθηση που θα πρέπει να διαχέει ο εμψυχωτής με την εκφώνηση των οδηγιών. Έτσι, εξηγεί την τεχνική με λίγα λόγια, χωρίς ιδιαίτερες αναλύσεις και διαδοχικές επεξηγήσεις, πράγμα που καταστρέφει την ατμόσφαιρα. Δίνει έμφαση στην ποιητική λειτουργία κάθε λέξης και φράσης του, που απηχεί τη δική του πίστη στην κατάσταση των φωνών της συνείδησης.

ια) Συλλογικός ρόλος

Οι συμμετέχοντες αντιπροσωπεύουν τις σκέψεις του δημάρχου, ο οποίος κάθεται σε καρέκλα μπροστά τους και αντιδρά μόνο με τη σωματική του έκφραση στα λόγια που

ακούγονται από τους παίκτες – σκέψεις που στέκονται όρθιοι από πίσω του (Δεν ήταν σωστό αυτό που έκανα... Τι φταίνει τα παιδιά;.. Κι ο γιος μου σε τι φταίει;..).

Σημαντική είναι η τεχνική του συλλογικού ρόλου (collective role), καθώς δίνει την ευκαιρία για συντονισμό λόγου και κίνησης. Κάθε φωναχτή σκέψη με αυτόματο τρόπο από το δήμαρχο ή τον αυλητή μορφοποιείται σε συναισθηματική αντίδραση και σωματική έκφραση και αυτό αποτελεί εξαιρετική άσκηση παρατηρητικότητας, προσοχής και ενεργητικής ακρόασης, αφού συχνά η τεχνική απαιτεί μετάβαση από τη μια συναισθηματική κατάσταση στην αντίθετή της.

ιβ) Εικόνες από τη ζωή

Τα παιδιά αρχικά δημιουργούν παγωμένα στιγμιότυπα από τη ζωή του δημάρχου, από την παιδική του ηλικία (παρελθόν), την ενήλικη ζωή (παρόν) και τα γηρατειά του (μέλλον). Σ' αυτές τις παγωμένες εικόνες – σε δεύτερο επίπεδο – μπορεί να γίνει ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης κι ακόμα οι ίδιες μπορούν να ζωντανέψουν με σύντομη αυτοσχέδια δράση.

Η τεχνική αυτή δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης του χρόνου με την παρατήρηση και ανασκόπηση των καταστάσεων, ενώ οι εικόνες που δημιουργούνται διευκολύνουν τη μετάβαση από το παρόν στο παρελθόν και μπροστά στο μέλλον κι ακόμα την κατανόηση των στάσεων και συμπεριφορών. Μάλιστα, δίνοντας έμφαση στη μεταμορφωτική δυναμική της τεχνικής, ο εμπυχωτής μπορεί να ζητά από τους συμμετέχοντες που παρατηρούν την εικόνα να αλλάζουν τη σωματική στάση και έκφραση των παικτών που αναπαριστάνουν τις καταστάσεις, πράγμα που επιτρέπει την ανάλυση των ψυχοκοινωνικών πτυχών τους.

ιγ) Γραφή σε ρόλο

Τα παιδιά, ατομικά ή και συλλογικά, σε διάφορες φάσεις της διερεύνησης, μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους γραπτά κείμενα (writing in role), όπως επιστολές, μηνύματα, ημερολόγια και άλλα είδη με ποικίλα θέματα (π.χ. η απουσία αγαπημένων προσώπων κ.α.):

Επιστολές

- από τα παιδιά της πόλης προς το δήμαρχο.
- από το δήμαρχο σε συνάδελφό του για την πετυχημένη του συμφωνία.
- από το δήμαρχο στον αυλητή.
- από τους γονείς προς το δήμαρχο ή τον αυλητή.
- από τους γονείς προς το δημοτικό συμβούλιο.

Η επιστολή γράφεται με τον εμπυχωτή σε ρόλο προέδρου του συλλόγου γονέων (Πριν από τη σύνταξη της επιστολής μπορεί να εκφραστούν οι απόψεις των γονιών στο Θέατρο φόρουμ).

Μηνύματα

- από τα παιδιά προς το δήμαρχο
- από τα παιδιά προς τον αυλητή.

Ημερολόγια

- του δημάρχου για την επικείμενη συνάντηση με τον αυλητή και τι περιμένουν από αυτήν (εντυπώσεις, επιφυλάξεις, προβλέψεις, κίνητρα, οράματα).
- του δημάρχου για την απαγωγή των παιδιών.

- του δημάρχου μετά ίσως από το αίσιο τέλος.
- ενός γονιού.
- του δασκάλου των παιδιών.
- ενός ποντικιού.
- του αρχιτυροποιού.
- ενός παιδιού της πόλης.
- του παιδιού του δημάρχου.
- των συμμετεχόντων (εκτός θεατρικού ρόλου).

ιδ) Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εμπυχωτής αναλαμβάνει διάφορους ρόλους (teacher in role), όπως του δημάρχου, του αυλητή κλπ. Έτσι, σε ρόλο αγγελιοφόρου, μπορεί να φέρει μια κασέτα ή μια επιστολή με την απάντηση των παιδιών, από την οποία να προκύπτει ότι ζητούν να παραμείνουν με τον αυλητή για ένα διάστημα ή να ζητούν να δικαστεί ο δήμαρχος κ.λπ.

ιε) Ντοκουμέντο

Στην παραπάνω τεχνική του *δασκάλου σε ρόλο* μπορεί να προστεθεί και η τεχνική του Ντοκουμέντου, όπου ο εμπυχωτής μπορεί να αναλάβει το ρόλο του ταχυδρόμου ή κάποιου κατοίκου και να φέρει στο δημοτικό συμβούλιο κάποιο ντοκουμέντο, όπως το καπελάκι ενός παιδιού που θα είχε βρει στο δρόμο έξω από την πόλη.

Η παρουσία του ντοκουμέντου δημιουργεί αυθεντική κατάσταση, που ενισχύεται από τα λόγια του εμπυχωτή, τα οποία προκαλούν ανάλογη αίσθηση. Σε αυτό το ψυχοδιαφορικό και κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να αλλάξει η ροή της συνεδρίασης στο δημοτικό συμβούλιο και να επηρεάσει καταλυτικά την απόφαση για τις ενέργειές τους.

ιστ) Αυτοσχεδιασμός

Δύο παιδιά ή όλη η ομάδα, σε ρόλο ατομικό ή συλλογικό, ενώ κάθονται ή βρίσκονται ξαπλωμένοι στο πάτωμα χωρίς να κοιτούν ο ένας τον άλλο, με κατάλληλη μουσική, αναπαριστούν τη συνάντηση του δημάρχου με το γιο του που πλέον έχει επιστρέψει, αν και αυτή μπορεί να συμβαίνει και στο όνειρό του.

Ένας αυτοσχεδισμός διάλογος αναπτύσσεται, που πολύ συχνά μοιάζει με διαδραστικούς μονολόγους, οι οποίοι φωτίζουν τη σχέση πατέρα και γιου. Μια αξιοσημείωτη συνάντηση συμβαίνει, που μπορεί να γίνεται και μετά από πολλά χρόνια, κάτι σαν απολογισμός λίγο πριν από ένα σημαντικό γεγονός (π.χ. ο γάμος του παιδιού του δημάρχου, οι τελευταίες ώρες πριν το θάνατο του δημάρχου).

Ο εμπυχωτής, με εμβόλιμους ποιητικούς μονολόγους, εμπυχώνει και συχνά καθοδηγεί τη φαντασία των παικτών, που ανταποκρίνονται σε ρόλο δημάρχου και γιου με τη δική τους αυτοσχεδία και αυθόρμητη σκηνική δράση και το λόγο τους. Μια ποιητική ατμόσφαιρα δημιουργείται με πολλή ευαισθησία, στέρεο λόγο και βαθιά περισυλλογή. Μορφές που κινούνται και μένουν ακίνητες, που περπατούν, τρέχουν και σέρνονται, που μονολογούν και διαλέγονται και αντικρίζουν τις προηγούμενες, αλλά και τις μελλοντικές ζωές τους. Σε μια ονειρική φαντασία, σε μια πορεία στον κύκλο της ζωής.

Ο εμπυχωτής θα μπορούσε ίσως να πει:

Εκείνο το βράδυ στο Χάμελιν ο γιος συνάντησε τον πατέρα του...

Εκείνο το βράδυ στο Χάμελιν ο δήμαρχος βρήκε τον εαυτό του...

Εκείνο το βράδυ στο Χάμελιν πατέρας και γιος έφυγαν και χάθηκαν και πήγαν να βρουν τον αυλητή σ' έναν άλλο κόσμο, χωρίς δυστυχία, σ' έναν κόσμο παράδεισο.

Αν τύχει να περάσεις από το Χάμελιν, ψάξε να βρεις τα παιδιά και δες τα μάτια τους...

Αν τύχει να περάσεις από το Χάμελιν, άκου το τραγούδι των παιδιών...

Αν τύχει να περάσεις από το Χάμελιν, μην ξεχάσεις να ρωτήσεις για κείνον το δήμαρχο...

Αν τύχει να περάσεις από το Χάμελιν, θα μάθεις πως το Χάμελιν είναι η ψυχή σου...

3. Η διαμόρφωση της ιστορίας

Στο εργαστήρι γραφής τα παιδιά μπορούν να διαμορφώσουν και να συγγράψουν ένα αφηγηματικό ή θεατρικό κείμενο (Γραμματάς, 2003: 458). Έτσι, στον αυλητή του Χάμελιν, οι δραστηριότητες του προηγούμενου σταδίου (δημιουργία δράσης και στοχασμού) μπορούν να τροφοδοτήσουν το νέο κείμενο των παιδιών, το οποίο ενδεχομένως θα παρουσιαζόταν σε θεατρική παράσταση (βλ. πίνακας 1).

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τα παιδιά, εκτός θεατρικού ρόλου, αξιολογούν τη δουλειά τους. Πρόκειται για διαμορφωτική αξιολόγηση (assessment) (Morgan and Saxton, 1995: 194-195). Στον κύκλο της ομάδας γράφουν ή εκφράζουν προφορικά τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Ακόμα, συζητούν για τις εκδοχές που μπορεί να έχει η ιστορία (Booth 1994: 95).

Η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα της διερεύνησης του μύθου, που στα προηγούμενα στάδια βασίζεται στην παιγνιώδη και ποιητική αίσθηση του λόγου και της σωματικής έκφρασης από τον εμπυχωτή, είναι διάχυτη και κατά τη φάση της αξιολόγησης, μια ιδιότυπη μορφή ανασκοπικής δραστηριότητας, που δίνει έμφαση στην καλλιτεχνική – στοχαστική συγκίνηση και κατανόηση μέσα από το βίωμα (Παπαδόπουλος, 2004).

Υπό αυτό το πρίσμα τα παιδιά κάθονται στον κύκλο της ομάδας και μέσα του τοποθετούν το περίγραμμα του δημάρχου. Τι θέλουν να τού πουν; Τι θέλουν να πουν μεταξύ τους για το πώς ένιωσαν και τι σκέφτηκαν; Τι θέλησαν να πουν και δεν είπαν κλπ.;

Ακόμα, ο εμπυχωτής μπορεί να τους δώσει λίγο χώμα, που περνάει από χέρι σε χέρι. Καθένας το αισθάνεται, το μυρίζει και το αφήνει πάνω στο περίγραμμα. Παρατηρούν την εικόνα. Κλείνουν τα μάτια και κρατούν την αίσθηση. Ξαναφέρνουν στη μνήμη τους το περίγραμμα – σώμα του δημάρχου, τα λόγια που γράφηκαν πριν και τώρα το χώμα. Σιωπούν. Τι συμβολίζει το χώμα; Πώς σχετίζεται με το δήμαρχο; Τι θέλουν να πουν; Με κλειστά ή ανοιχτά μάτια διαδοχικά εκφράζουν με λόγια ή με σωματική έκφραση αυτό που νιώθουν. Αλλά κι ένα κομμάτι ύφασμα ή κορδόνι, δείγμα από τα παιδιά που επέστρεψαν στην πόλη ή ένα μπουκάλι με τα δάκρυα του δημάρχου μπορεί να αποτελέσουν ντοκουμέντα και σύμβολα για την κατανόηση όχι μόνο του μύθου αλλά και της δικής τους ζωής.

Το ταξίδι στο Χάμελιν μπορεί να αποτελέσει μια εμπυχούσα περιδιάβαση στη θέαση του κόσμου μέσα από συλλογική δράση και στοχασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στη δημοσίευση του συλλογικού τόμου.

3.3. Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Μια θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξης ζωής.²³

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ

Κυρίαρχο αίσθημα της εποχής των «Ραγδαίων Αλλαγών» (Giddens, 2002) είναι το αίσθημα μιας πρωτόγνωρης αβεβαιότητας, όχι μόνο σχετικά με την τύχη και τις ικανότητες του καθενός μας, αλλά και σχετικά με τη μελλοντική μορφή του κόσμου (Bauman, 2002).

Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και δεσμών αλληλεγγύης σε ένα παγκόσμιο καπιταλισμό σε κατάσταση αποδιοργάνωσης (Μάρκου, 2011: 11) προβάλλουν, όσο ποτέ άλλοτε, ως αναγκαίες δεξιότητες για την κοινωνική συνοχή. Γεγονός που ενισχύεται καθημερινά από την αύξηση των γεγονότων ρατσισμού και της διάχυτης ξеноφοβίας, που αναπτύσσονται είτε εσκεμμένα είτε τυχαία, εξαιτίας της αποδιοργάνωσης του κοινωνικού κράτους και κάτω από τις πιέσεις της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης.

Τόσο για την κριτική σχολή, όσο και για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και την παιδαγωγική της ένταξης, η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική δεξιότητα για την απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας. Θα μπορούσαμε επίσης να υποστηρίξουμε ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα αποτελεί τη βάση για μια κοινωνία προσανατολισμένη στον άνθρωπο και τη δημοκρατία, διότι μέσω αυτής ο άνθρωπος βιώνει γνωστικά, συναισθηματικά και επικοινωνιακά τον «άλλον» και οδηγείται σε εγγύτητα και ζωή αλληλεγγύης και αναγνώρισης (Habermas, 1994· Χόνετ, 2000).

Η έννοια της ενσυναίσθησης προσεγγίζεται τόσο με κοινωνιολογικούς όσο και με ψυχολογικούς όρους (Σταλίκας, & Χαμοδράκα, 2004). Στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου», με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά «μου» απέναντι σε «αυτόν» (Γκόβαρης, 2001: 180). Η ενσυναίσθηση, ως ποιοτική διάσταση στην κοινωνική δράση των ατόμων, επιτρέπει μια πιο αντικειμενική αντίληψη των στάσεων και των συμπεριφορών του «άλλου», καθώς προτρέπει στην προσέγγιση και την κατανόηση του συνολικού πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες αποτελούν τις «υλικές» αλλά και τις «συμβολικές» προϋποθέσεις των δράσεων και για τα δύο μέλη (Γλένη, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση, ως προς την αλληλεπίδραση ξένων και αυτοχθόνων, αφορά στη συναισθηση και κατανόηση για τις εμπειρίες αποκλεισμού και στιγματισμού, καθώς και για τους τρόπους αυτοπροσδιορισμού και των δύο.

Η αλληλεγγύη, ως πράξη, αποτελεί την έμπρακτη απόδειξη της ηθικής δέσμευσης του δημοκρατικού πολίτη, που δραστηριοποιείται ενάντια στην αδικία και τον αποκλεισμό. Προϋποθέτει την ενσυναίσθηση και τη δυνατότητα, η οποία όπως επισημαίνει ο Bauman, προηγείται της ικανότητας (Bauman 1994), υποδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικών πολιτικών και των ατομικών δυνατοτήτων.

²³ Παπαδόπουλος, Σ. (2012). Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Μια θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξης ζωής. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση. Δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 167-175). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση καλείται να παίξει καταλυτικό ρόλο για την απόκτηση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν τον άνθρωπο σε αυτογνωσία αλλά και άμυνα, στη σύγχρονη «ρευστή» κοινωνία. Η αλληλεγγύη, η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση αποτελούν σημαντικές δεξιότητες και ζητούμενα.

Ο ΜΥΘΟΣ

Στο παραμύθι «Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας», ο Όσκαρ Ουάιλντ πραγματεύεται ακόμη μια φορά τα θέματα της συμπόνιας και της αυτοθυσίας. Στο κέντρο της πόλης, πάνω σε μια πολύ ψηλή κολόνα, βρισκόταν το άγαλμα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Ήταν σκεπασμένο με χρυσάφι, με δυο λαμπερά ζαφείρια για μάτια, και στη λαβή του σπαθιού του καρφωμένο ένα μεγάλο κόκκινο ρουμπίνι. Μια φθινοπωρινή νύχτα, σταμάτησε πάνω του να ξεκουραστεί ένα χελιδόνι, που είχε καθυστερήσει την αναχώρησή του για την Αίγυπτο, επειδή μάταια περίμενε πως η καλαμιά που είχε ερωτευτεί θα τον ακολουθούσε. Ενώ ετοιμαζόταν να κουρνιαστεί στα πόδια του αγάλματος, τρεις σταγόνες έπεσαν πάνω του. Ήταν τα δάκρυα του ευτυχισμένου πρίγκιπα. Το χελιδόνι τον ρώτησε γιατί έκλαιγε και κείνος απάντησε πως λυπόταν για τη φτωχή μάνα με το άρρωστο παιδί και του ζήτησε να της πάει το ρουμπίνι απ' το σπαθί του. Παρότι το χελιδόνι βιαζότανε να φύγει, για να μην το προλάβει ο χειμώνας, λυπήθηκε τόσο τον Ευτυχισμένο Πρίγκιπα, που δέχθηκε να του κάνει τη χάρη. Μα την άλλη μέρα, ο Πρίγκιπας ζήτησε κι άλλη μια χάρη απ' το χελιδόνι: να πάει το ένα μάτι του από ζαφείρι στον δύστυχο νεαρό φοιτητή, που δεν μπορούσε απ' την παγωνιά να τελειώσει το έργο του. Ακόμη μια φορά το χελιδόνι, παρά την καθυστέρηση που θα του κόστιζε η χάρη, δέχθηκε να πάει το ζαφείρι στον φοιτητή. Κι ενώ την επόμενη μέρα ήταν έτοιμο να φύγει, ο πρίγκιπας του ζήτησε να βγάλει και το άλλο ζαφειρένιο μάτι του και να το πάει στο κοριτσάκι που έκλαιγε, γιατί βράχηκαν τα σπύρτα που πουλούσε και θα το έδερνε ο πατέρας του. Το χελιδόνι αρνήθηκε, γιατί δεν ήθελε να τυφλωθεί ο πρίγκιπας, αλλά εκείνος επέμενε και το χελιδόνι τού έκανε κι αυτή τη χάρη. Όταν έμεινε τυφλός ο πρίγκιπας, το χελιδόνι αποφάσισε να μείνει για πάντα μαζί του. Τότε, ο πρίγκιπας του ζήτησε να βγάλει τα φύλλα του χρυσού που τον σκέπαζαν, και να τα πηγαίνει σε φτωχούς ανθρώπους, για να τους κάνει ευτυχισμένους. Καθώς ο χειμώνας προχωρούσε, το χελιδόνι κατάλαβε πως θα πέθαινε. Αποχαιρέτησε τον Ευτυχισμένο Πρίγκιπα και πέθανε στα πόδια του. Τη στιγμή εκείνη, έσπασε η μολυβένια καρδιά του πρίγκιπα. Όταν το άλλο πρωί πέρασε ο Δήμαρχος από την πλατεία και είδε το άσχημο γκρίζο άγαλμα, διέταξε να το λιώσουν. Μα, καθώς η σπασμένη καρδιά δεν έλιωνε, την πέταξαν στα σκουπίδια, μαζί με το νεκρό χελιδόνι. Κι όταν ο Θεός ανέθεσε σ' έναν Άγγελο να του πάει τα δυο πολυτιμότερα πράγματα της πόλης, εκείνος του πήγε τη μολυβένια καρδιά και το νεκρό χελιδόνι.

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι συμμετέχοντες θα διερευνήσουν το αφήγημα του Όσκαρ Ουάιλντ «Ο ευτυχισμένος πρίγκιπας» με βάση την υποκειμενική τους ερμηνεία για τα πράγματα (Barton & Booth, 1990) και από κοινού με τους άλλους στην ομάδα θα έχουν τη δυνατότητα να οδηγηθούν σε νέα κατανόηση του εαυτού τους (O'Neill & Lambert, 1982: 13).

Ο εμπυχωτής αξιοποιεί κατάλληλες τεχνικές προκειμένου να διευκολύνει:

- την άσκηση των ψυχοκοινωνικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων
- την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του αισθήματος αλληλεγγύης ως πράξης ζωής
- την αξιολόγηση των κινήτρων για την εκδηλούμενη συμπεριφορά των ρόλων και την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις και στη συνήθη πρακτική τους
- την καλλιέργεια της επικοινωνιακής τους ικανότητας σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας
- την αναθεώρηση της αρχικής τους στάσης με νέα κατανόηση

Η ΜΕΘΟΔΟΣ

Η *διερευνητική δραματοποίηση* αποτελεί θεατροπαιδαγωγική μέθοδο που δίνει έμφαση στη διερεύνηση ως διαδικασία με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων και αποσκοπεί στη δημιουργία νέας κατανόησης (Neelands, 1990: 64). Αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια και συγκεκριμένα: α) στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην ομάδα, β) στη γνωριμία των παιδιών με το αρχικό περιβάλλον του μύθου, γ) στη διερεύνηση και δημιουργία του νέου δραματικού περιβάλλοντος, δ) στην αξιολόγηση της νέας εμπειρίας και κατανόησης, ε) στην προαιρετική παρουσίαση της συνολικής θεατρικής διερεύνησης (βλ. πίνακας 1) (Παπαδόπουλος, 2007).

(ΠΙΝΑΚΑΣ 1)

ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ (INQUIRY DRAMA)

Α. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ποικιλία παιχνιδιών (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κλπ.)
Β. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ δάσκαλος σε ρόλο ή εκτός ρόλου – παιδιά εκτός ρόλου • Η ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ακρόαση / ανάγνωση λογοτεχνικού έργου
Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ – ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ • ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον • ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών / στοχασμός σε ρόλο • Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι γραφής – συγγραφή αφηγηματικού/θεατρικού κειμένου
Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση
Ε. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ²⁴

© Παπαδόπουλος, 2007

Α. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ

Δοκιμάζονται ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας, παρατηρητικότητας, έκφρασης και επικοινωνίας, που καλλιεργούν τις σωματικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων (εμπιστοσύνη και επικοινωνία στην ομάδα) και ψυχοκινητικές και εκφραστικές δεξιότητες (σωματική και λεκτική έκφραση και επικοινωνία) (Παπαδόπουλος, 2007: 99).

²⁴ Η παρουσίαση μπορεί να πάρει επίσης τη μορφή της οργανωμένης θεατρικής παράστασης.

B. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η επαφή με το έργο - Αφήγηση και ακρόαση της ιστορίας

Ο εμπυχωτής διαβάζει φωναχτά στην ομάδα τον *ευτυχισμένο πρίγκιπα* χρησιμοποιώντας κατάλληλα τα εκφραστικά του μέσα (σώμα, φωνή, λόγος).

Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ – ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

1. Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Ο εμπυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες σε σύντομη συζήτηση προκειμένου να επισημάνουν τα δομικά στοιχεία της θεατρικής μορφής (δραματικό περιβάλλον, ρόλοι, εστιακό κέντρο [focus], χώρος, χρόνος) (Ο'Toole, 1992) και, κατ' αυτόν τον τρόπο, να κατανοήσουν τη ζωή, τις σχέσεις και συμπεριφορές των προσώπων. (Neelands, 1990: 70).

2. Δημιουργία δράσης και στοχασμού - Εξοικείωση με τους ρόλους

Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις συμπεριφορές και την πρακτική τους. Μπαίνουν στην καρδιά της δράσης και του στοχασμού σχετικά με αυτήν, μέσα από την πίστη στη μεταμορφωτική λειτουργία του θεάτρου (Wagner, 1979: 67). Η παρουσία του εμπυχωτή είναι καθοριστική, καθώς με ενθουσιασμό και μεθοδικότητα οφείλει να προσανατολίζει το εστιακό κέντρο –τη ματιά από την οποία θα οργανώνει τη διερεύνηση– και να τροφοδοτεί τη δραματική ένταση με τις κατάλληλες ερωτήσεις και την ανάδειξη των διλημάτων για τον απαραίτητο στοχασμό.

α) Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία

Με την καθοδήγηση του εμπυχωτή, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους που παρουσιάζονται στο αφήγημα ή υπάρχουν δυνάμει σ' αυτό, με βάση τη φαντασία τους. Αναπαριστούν σύντομα στιγμιότυπα από την καθημερινότητα των ρόλων. Στην αισθησιοκινητική αυτή δράση συμμετέχει ενεργά κι ο εμπυχωτής, με τη μη λεπτομερειακή λεκτική καθοδήγηση, αλλά και με τη διακριτική, ωστόσο ενθουσιώδη σωματική του εμπλοκή, στη δράση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δημιουργεί την απαραίτητη συναισθηματική ένταση, για να αναπτυχθεί ισχυρή και ιδιαίτερα θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτόν και την ομάδα, αλλά και μεταξύ των μελών της ομάδας.

Σταδιακά, ο εμπυχωτής εισάγει το φαντασιακό αφηγηματικό πλαίσιο. Με την απαιτούμενη θεατρικότητα κατά την εκφορά του λόγου του (φωνή, παύσεις, σωματική στάση, ύφος), προτείνει καθημερινά στιγμιότυπα από τη ζωή του πρίγκιπα, του δημάρχου, των δημοτικών συμβούλων, του χελιδονιού, της καλαμιάς, της γυναίκας με το άρρωστο αγόρι, του κοριτσιού με τα σπέρτα, του νεαρού συγγραφέα, των ζητιάνων και των πεινασμένων της πόλης. Προτείνει επίσης και ρόλους, όπως είναι τα δάκρυα του πρίγκιπα, οι νιφάδες του χιονιού και οι σταγόνες της βροχής, που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες και, ατομικά ή σε ζευγάρια, εμπλέκονται σε σκηνικές φόρμες έκφρασης. Για την πληρέστερη διερεύνηση των ρόλων και την καλλιέργεια πίστης σ' αυτούς, ο εμπυχωτής εντάσσει τη δράση των συμμετεχόντων σε θεματικές ενότητες, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά, διευκρινίζοντας την εκάστοτε κατάσταση και χρονική στιγμή. Προς αυτήν την κατεύθυνση, τους επιτρέπει να δείξουν τα συναισθήματα και τις στάσεις που θέλουν

ή τους προτείνει συγκεκριμένες συμπεριφορές. Υπό αυτό το πρίσμα, ζητά να αναπαραστήσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά:

- του πρίγκιπα
- του χελιδονιού
- της μητέρας και του αγοριού της που έκλαιγε
- του χελιδονιού και της καλαμιάς
- της μητέρας και του άρρωστου αγοριού
- του κοριτσιού με τα σπέρτα
- του νεαρού συγγραφέα
- των φτωχών της πόλης

β) Παγωμένη εικόνα και Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Κάποιες από τις παραπάνω δράσεις μπορεί να οδηγηθούν σε στιγμιαία παγωμένη εικόνα και ευθύς αμέσως να ακολουθεί η ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης των εμπλεκόμενων (talking freeze ή thought tracking) σε κάθε μια από αυτές για τη σχετική διερεύνηση των σκέψεών τους.

Ο εμπυχωτής, αγγίζοντας στον ώμο καθένα από τους συμμετέχοντες, του ζητά να απαντά φωναχτά σε ρόλο, προκειμένου να κατανοηθεί η κατάσταση, όπως ο ίδιος τη βιώνει. Σ' αυτό διευκολύνουν βασικά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν (από τον εμπυχωτή ή όποιον άλλον από την ομάδα που εκτός ρόλου θέλει να πληροφορηθεί) για την ταυτότητα του ρόλου (*ποιος/τι είσαι; πώς σε λένε;*), τη συναισθηματική του κατάσταση (*πώς νιώθεις;*), το χώρο που βρίσκεται (*πού βρίσκεσαι;*) και κάθε είδους συμπληρωματική πληροφορία. Η κατανόηση αναπτύσσεται στα πέντε ακόλουθα επίπεδα της D. Heathcote σχετικά με: α) το έργο που κάνει ο ρόλος (*[πράξη/action] τι κάνεις;*), β) τα κίνητρα (*[κίνητρο/motive] γιατί το κάνεις;*), γ) τις επιδιώξεις (*[επιδίωξη /investment] πού προσβλέπεις;*), δ) τα πρότυπα (*[πρότυπα/models] ποια είναι τα πρότυπά σου;*) και ε) τις αξίες του (*[αξίες/values] τι σημαίνει αυτό για τη ζωή σου;*) (Heathcote & Bolton, 1995: 19-20· Gillham, 1997: 9-17).

Ενδεικτικά ερωτήματα, που μπορεί να ενισχύουν την κατανόηση, είναι τα ακόλουθα:

- προς τον πρίγκιπα:
Γιατί κλαις; Πώς νιώθεις με όλο το χρυσάφι που έχει πάνω σου; Πώς είναι να βλέπεις την πόλη από ψηλά; Τι μπορείς να κάνεις για τους κατοίκους αυτής της πόλης;
- προς το χελιδόνι:
Τι μπορείς να κάνεις για να μην αισθάνεται μοναξιά η καλαμιά; Τι μπορείς να κάνεις για να σταματήσεις τον πόνο του πρίγκιπα; Πώς νιώθεις κοντά στον πρίγκιπα;
- προς τη λογική μητέρα και το αγόρι της που έκλαιγε:
Γιατί κλαίει; Πιστεύεις πως είναι ντροπή να κλαίει κάποιος; Είσαι σίγουρη ότι ο πρίγκιπας ποτέ δεν κλαίει; Γιατί κλαις; Γιατί ζητάς το φεγγάρι;
- προς το χελιδόνι και την καλαμιά:
Πώς νιώθεις κοντά της/του; Τι μπορείς να κάνεις γι' αυτόν/αυτήν; Πώς είναι να είσαι χελιδόνι/καλαμιά;
- προς τη μητέρα και το άρρωστο αγόρι:
Τι συμβαίνει με το αγόρι σου; Τι μπορείς να κάνεις για το παιδί σου; Πώς νιώθεις κοντά στη μητέρα σου;
- προς το κορίτσι με τα σπέρτα

Ποιο είναι το πρόβλημά σου; Τι σκέφτεσαι να κάνεις; Πώς θα ήθελες να είναι η ζωή σου; Τι σου λείπει;

- προς το νεαρό συγγραφέα

Έχεις κάποιες δυσκολίες στη ζωή σου; Ποιο είναι το όνειρό σου για σένα και τον κόσμο; Υπάρχει κανείς που να σε έχει βοηθήσει;

- προς τους φτωχούς της πόλης

Πώς κυλάει η ζωή σας; Τι μπορείτε να κάνετε για να την αλλάξετε; Έχετε ακούσει κάτι για το άγαλμα του ευτυχισμένου πρίγκιπα;

γ) Θέατρο Φόρουμ

Αυτοσχεδιαστική τεχνική, κατά την οποία, εκτός από τους εμπλεκόμενους στον αυτοσχεδιασμό, την άποψή του μπορεί να εκφράσει όποιος θεατής (spectator) θέλει. Ο τελευταίος, σηκώνοντας το χέρι, μπορεί να αντικαταστήσει κάποιον από τους συμπαίκτες του και να δείξει τη δική του άποψη για τη συμπεριφορά και την πρακτική του ρόλου (Boal, 2001), ενώ πριν από την έναρξη του αυτοσχεδιασμού, ο εμπυχωτής δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τον ακριβή χώρο και χρόνο της συνάντησης και, ενδεχομένως, για την ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση των ρόλων.

Ενδεικτικά στιγμιότυπα στο παράδειγμα του ευτυχισμένου πρίγκιπα μπορεί να είναι:

- η μητέρα που προσπαθεί να συνενώσει το αγόρι της που έκλαιγε γιατί ήθελε το φεγγάρι
- το χελιδόνι που ζητά από την καλαμιά να τον ακολουθήσει στο ταξίδι στην Αίγυπτο
- ο πρίγκιπας με το χελιδόνι σε διάφορες χρονικές στιγμές
- η μητέρα με το άρρωστο αγόρι της

δ) Παιχνίδι ρόλου

Η τεχνική αποσκοπεί στην αλλαγή της αρχικής αντίληψης των συμμετεχόντων για τα πράγματα και στην εμβάθυνση της σκέψης τους (Ο' Neill, 1989: 147-159). Στο εργαστήριο του ευτυχισμένου πρίγκιπα αυτή η αλλαγή μπορεί ενδεικτικά να προκύψει:

- στη δημόσια συνάντηση των φτωχών της πόλης, πριν ή μετά από τη βοήθεια του πρίγκιπα προς αυτούς
- στη συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου, πριν ή μετά από την απώλεια των φύλλων χρυσού και των πετραδιών.

Ο εμπυχωτής, αξιοποιεί την τεχνική 'δάσκαλος σε ρόλο' (teacher in role) (Wagner, 1979), λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική του θέση (υψηλή, μεσαία, χαμηλή) (Morgan & Saxton, 1987). Υπό το πρίσμα αυτό, ενδεικτικοί ρόλοι μπορεί να είναι ο ρόλος του δημάρχου (υψηλή κοινωνική θέση) ή ενός ζητιάνου (χαμηλή κοινωνική θέση). Μέσω αυτού, οφείλει να διαδραματίσει ρόλο συντονιστή στο παιχνίδι ρόλου. Επίσης, αξιοποιώντας τη θεατρική τεχνική του τυπικού (ritual), συμβάλλει στη νέα κατανόηση για τα γεγονότα και τις συμπεριφορές (Ο' Neill, 1989: 147· Παπαδόπουλος, 2010: 274-275, 279).

ε) Αυτοσχεδιασμός

Ενδιαφέρουσα είναι η δημοσιοποίηση των απόψεων των ρόλων μέσα από αυτοσχέδιους μονολόγους, όπως:

- του πρίγκιπα
- του χελιδονιού

- της μητέρας και του αγοριού της που έκλαιγε
- του χελιδονιού και της καλαμιάς
- της μητέρας και του άρρωστου αγοριού
- του κοριτσιού με τα σπέρτα
- του νεαρού συγγραφέα
- κάποιου από τους ζητιάνους και πεινασμένους της πόλης

Στο μονόλογο θα πρέπει να είναι εμφανή τα συναισθηματικά επίπεδα του ρόλου και οι ποικίλες κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις (δημοκρατική συνείδηση, αγωνιστική διάθεση, αλληλεγγύη, ευγνωμοσύνη, μητρική αγάπη, αυστηρότητα, απόγνωση, επιμονή, αποφασιστικότητα, ερωτική διάθεση). Για να γίνουν σαφή τα στιγμιότυπα, πριν από την έναρξη του εκάστοτε αυτοσχεδιασμού, ο εμπυχωτής οφείλει να επισημαίνει τη χρονική στιγμή της κατάστασης κατά την οποία θα ακουστεί ο ρόλος.

στ) Καρέκλα των αποκαλύψεων – Συνέντευξη – Μαρτυρία

Ο εμπυχωτής καλεί κάποιον από τους συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψη την ικανότητά του ανταπόκρισης στις ψυχοκοινωνικές απαιτήσεις του ρόλου, για να απαντήσει σε ερωτήσεις που θα του θέσει το ακροατήριο, το οποίο βρίσκεται σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου. Ευρισκόμενος σε κεντρικό σημείο στο χώρο (καρέκλα, πάγκος, κλπ.), ο ερωτώμενος δικαιούται να απαντά στις ερωτήσεις που ο ίδιος κρίνει ότι θέλει να απαντήσει. Αντισταθμιστικά, οι ερωτώντες μπορούν να ρωτούν ό,τι θέλουν να πληροφορηθούν. Οι ερωτήσεις είναι διαδοχικά μία κάθε φορά για κάθε ερωτώντα, που μπορεί, μετά από την παρέμβαση άλλου, να επανέλθει με νέα ερώτηση.

Ανάλογα με την εστίαση και τον προσανατολισμό του ενδιαφέροντος της ομάδας, κάθε πρόσωπο του έργου μπορεί να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες στο ακροατήριο για τη ζωή του και τα γεγονότα.

Η τεχνική μπορεί να τροποποιηθεί και να πάρει τη μορφή της συνέντευξης ή της μαρτυρίας για κάποιο γεγονός, στο οποίο ο ερωτώμενος υπήρξε αυτόπτης μάρτυρας (giving witness) (Neelands, 1990). Μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ταυτόχρονη παρουσίαση δύο μαρτύρων, που εναλλάξ μπορεί να απαντούν στις ερωτήσεις του ακροατηρίου, διατυπώνοντας διαφορετικές ερμηνείες για το ίδιο γεγονός.

ζ) Παγωμένη εικόνα

Οι συμμετέχοντες, σε παγωμένη εικόνα (tableau vivant ή still image), προετοιμάζουν και παρουσιάζουν μεταξύ άλλων θέματα, όπως:

- η μητέρα που προσπαθεί να συνετίσει το αγόρι της που έκλαιγε, γιατί ήθελε το φεγγάρι
- το χελιδόνι που ζητά από την καλαμιά να τον ακολουθήσει στο ταξίδι στην Αίγυπτο
- ο πρίγκιπας με το χελιδόνι σε διάφορες χρονικές στιγμές
- η μητέρα με το άρρωστο αγόρι της.

Οι παραπάνω εικόνες μπορούν να χαρτογραφήσουν με ακρίβεια τις σχέσεις των ρόλων. Γι αυτό το λόγο, στους συμμετέχοντες πρέπει να επισημαίνεται η έμφαση στην εκφραστικότητα προσώπου και σώματος, καθώς επίσης και στη σωματική στάση και θέση τους στο χώρο.

η) Περίγραμμα του ρόλου

Ένας –ή ταυτόχρονα δύο πρόσωπα στον ίδιο ρόλο ή σε διαφορετικούς ρόλους– από τους συμμετέχοντες τοποθετεί το σώμα του πάνω σε χαρτί του μέτρου και οι υπόλοιποι σχεδιάζουν το περίγραμμά του (role on the wall). Ενδεικτικά μεταξύ άλλων, μπορεί να είναι το περίγραμμα:

- του ευτυχισμένου πρίγκιπα πριν ή –ταυτόχρονα και– μετά από την απώλεια των κοσμημάτων του.
- του χελιδονιού πριν ή –ταυτόχρονα και– μετά από την εμπειρία του στην πόλη
- της μητέρας και του αγοριού της πριν ή –ταυτόχρονα και– μετά από την ίαση της ασθένειας
- του νεαρού συγγραφέα πριν ή –ταυτόχρονα και– μετά από το κρύο και την πείνα
- το περίγραμμα του κοριτσιού με τα σπύρτα πριν ή –ταυτόχρονα και– μετά από τη λύση του προβλήματος.

Εκτός θεατρικού ρόλου, μέσα στο περίγραμμα γράφουν (με μαρκαδόρους) τις σκέψεις του ρόλου, ενώ κατόπιν, έξω από το περίγραμμα γράφουν προς το ρόλο τις απόψεις τους για την κατάσταση και τη συμπεριφορά του. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιούν ποικίλα γραφικά σύμβολα ή και να τοποθετούν μικρά συμβολικά αντικείμενα πάνω στο περίγραμμα.

θ) Αντικρουόμενες σκέψεις και συμβουλές - Διάδρομος συνείδησης

Σε δυο σειρές οι συμμετέχοντες στέκονται όρθιοι, ο ένας απέναντι από τον άλλο, δημιουργώντας με τα χέρια τους ένα τούνελ (conscience alley). Μέσα από αυτό περνά ο ρόλος που θεωρούν ότι αντιμετωπίζει μια διλημματική κατάσταση, η οποία προσδιορίζεται από τον εμπυχωτή μαζί με τους συμμετέχοντες. Ενδεικτικά, σε διαφορετικές χρονικές συγκυρίες, μπορεί από το διάδρομο της συνείδησης να περνά ο ευτυχισμένος πρίγκιπας ή το χελιδόνι ή κάποιος από τους φτωχούς της πόλης. Τα μέλη της ομάδας από τις δύο πλευρές τού δίνουν συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει στην κρίσιμη περίπτωση, οι οποίες μπορεί να λειτουργούν αντιθετικά (conflicting advice) ή, εναλλακτικά, να υποστασιοποιούν τις φωνές της συνείδησής του (voices in the head). Ο εμπυχωτής, προκειμένου να αναδείξει τον τελετουργικό, ποιητικό και κριτικό χαρακτήρα της τεχνικής, οφείλει να επισημάνει την ανάγκη συγκέντρωσης της προσοχής στην κατάσταση και στο να είναι ευκρινείς και σύντομες οι εκφερόμενες φράσεις.

ι) Συλλογικός ρόλος

Κατά την τεχνική του συλλογικού ρόλου (collective role), σε μετωπική θέση προς το ακροατήριο (ή σε κυκλική θέση με το ακροατήριο γύρω τους), οι συμμετέχοντες αναπαριστούν τις σκέψεις του εκάστοτε ρόλου και στέκονται όρθιοι πίσω του (ή γύρω του), ενώ αυτός κάθεται μπροστά τους (ή ανάμεσά τους) και αντιδρά μόνο με τη σωματική του έκφραση στα λόγια που ακούγονται από τους παίκτες – σκέψεις.

Έτσι, κάποιο από τα πρόσωπα του έργου (ο πρίγκιπας, το χελιδόνι, οι φτωχοί της πόλης, κ.ά.) μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις του από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων, με τους οποίους συντονίζεται, έτσι ώστε οι σωματικές αντιδράσεις του να αποδίδουν το νόημα των σκέψεων.

ια) Εικόνες από τη ζωή

Σε παγωμένη εικόνα, που μπορεί να ζωντανεύει με την ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης και με αυτοσχεδιασμό, οι συμμετέχοντες αναπαριστούν αξιοσημείωτα στιγμιότυπα από τη ζωή του εκάστοτε ρόλου (πρίγκιπας, χελιδόνι, κ.ά.), με κριτήριο τη δημιουργία στοχασμού που προκύπτει από την παρατήρηση και διερεύνηση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος.

ιβ) Γραφή σε ρόλο

Οι συμμετέχοντες μπορούν να δημιουργούν γραπτά κείμενα (writing in role), όπως επιστολές, μηνύματα, ημερολόγια και άλλα είδη με ποικίλα θέματα:

- από έναν φτωχό προς το δήμαρχο για την απόγνωση στην οποία έχει περιέλθει
- από την καλαμιά προς το χελιδόνι, για να του εξομολογηθεί τον έρωτά της, αλλά και την αδυναμία της να φύγει μαζί του
- από το άρρωστο παιδί, είκοσι χρόνια μετά από εκείνη τη δύσκολη φάση της ασθένειας και της πείνας
- από τον νεαρό συγγραφέα προς ένα αγαπημένο του πρόσωπο, για να του περιγράψει τη δύσκολη κατάσταση που περνά
- από τους συμμετέχοντες εκτός θεατρικού ρόλου

3. Η διαμόρφωση της ιστορίας

Οι σκηνικές και βιωματικές δραστηριότητες του προηγούμενου σταδίου (δημιουργία δράσης και στοχασμού) δίνουν την απαραίτητη εμπειρία στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν ένα νέο κείμενο. Στο εργαστήριο γραφής, λοιπόν, γράφουν ένα δικό τους αφηγηματικό ή θεατρικό κείμενο (Γραμματάς, 2003: 458), το οποίο μπορούν να παρουσιάσουν και σε θεατρική παράσταση (βλ. πίνακας 1).

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Δάσκαλος σε ρόλο: Τα δώρα του ευτυχισμένου πρίγκιπα

Στον κύκλο της ομάδας οι συμμετέχοντες, εκτός θεατρικού ρόλου, διατυπώνουν προφορικά ή γραπτά τις απόψεις τους, εκφράζουν τα συναισθήματά τους για το πώς βίωσαν το εργαστήριο και τις μεταξύ τους σχέσεις και σχολιάζουν την ανταπόκρισή τους σε όσα συνέβησαν. Έτσι, αξιολογούν τη δουλειά τους υπό το πρίσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης (assessment) (Morgan and Saxton, 1987: 194-195). Επίσης, ανασκοπούν τις δραστηριότητες με τη δημιουργία νέων κατασκευών/εγκαταστάσεων ή αναδημιουργία προηγούμενων καλλιτεχνικών έργων.

Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιείται με ποικιλία τεχνικών. Έτσι, στο βιωματικό εργαστήριο της φετινής Συνδιάσκεψης, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική δάσκαλος σε ρόλο.

Η τελευταία σκηνή της αξιολόγησης του εργαστηρίου βρήκε όλους τους συμμετέχοντες να είναι καθιστοί ή σε ύπτια θέση στο πάτωμα και, νοερά, με κλειστά μάτια, να παρακολουθούν τα τελευταία λόγια του εμψυχωτή για το ταξίδι της ψυχής του ευτυχισμένου πρίγκιπα. Η συγκίνηση ήταν έντονη και η σκέψη ολοένα και βάθαινε, ενώ σιωπή απλώθηκε στο χώρο. Ο εμψυχωτής, σε ρόλο ψυχοπομπού, έφερε ένα μικρό κουτί και το άφησε στο κέντρο, ανάμεσα στους παίκτες, που εντωμεταξύ άνοιξαν τα μάτια. Μπροστά τους υπήρχε κλειστό το κουτάκι. Αργά όλοι

μαζί πλησίασαν και το άνοιξαν. Αληθινά κόκκινα πέταλα από όμορφη τριανταφυλλιά, γεμάτα άρωμα, ήταν τα δώρα που τους έστελνε ο ευτυχισμένος πρίγκιπας. Ήταν τα ολόφωτα φύλλα της μολυβένιας καρδιάς του, ήταν τα δώρα του γι αυτούς. Καθένας πήρε ένα μικρό ροδοπέταλο από τα χέρια του εμψυχωτή. Η έκφρασή τους πλημμύρισε από έκπληξη, μαλάκωσε και φωτίστηκε. Εκείνη τη στιγμή όλοι γνώριζαν καλά ότι αυτό που κρατούσαν στα χέρια τους ήταν τα δάκρυα της ψυχής του ευτυχισμένου πρίγκιπα, μιας ενέργειας που σκόρπισε στους ανθρώπους, θεραπεύοντας την ανάγκη τους να βρουν τον προσωπικό τους δρόμο. Και τότε όλοι μίλησαν στον κύκλο της ομάδας για όσα ένιωθαν ότι άλλαξαν μέσα τους, για όσα σκέφτονταν για την προηγούμενη ζωή τους. Κατόπιν, ένα μικρό κεράκι άναψε στο κέντρο του κύκλου. Ήταν η μνήμη του ευτυχισμένου πρίγκιπα και όλοι άφησαν τα ροδοπέταλα γύρω από το κεράκι ως ένδειξη συμπάθειας για το δράμα του πρίγκιπα και κατάλαβαν ότι η νέα τους κατανόηση μπολιάστηκε από την αποδοχή της αλληλεγγύης ως πράξης ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στη δημοσίευση του συλλογικού τόμου.

3.4. Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς.... Η δραματοποίηση του μύθου του Ερυσίχθονος σ' ένα μάθημα για την ύβρι.²⁵

ΥΒΡΙΣ ΚΑΙ ΑΤΗ

Η ύβρις συνιστά κεντρική έννοια στο πολιτισμικό, γενικότερα, και το θεολογικό, ειδικότερα, σύμπαν του αρχαίου ελληνικού κόσμου, στο οποίο κυριαρχεί κυρίως κατά την αρχαϊκή εποχή και ως τους πρώιμους κλασικούς χρόνους. Είναι προϊόν του Κόρου, του ανθρώπινου θράσους και της επιγενόμενης αυταρέσκειας, που γεννάει η επιτυχία, και εκδηλώνεται ως αλαζονεία, περιφρόνηση των ορίων της θνητότητας και, άρα, ιταμή πρόκληση προς τη θεϊκή εξουσία και παντοδυναμία. Η τελευταία, φθονώντας τη δύναμη και την ευτυχία του ανθρώπου, του στέλνει την άτη, την τύφλωση του νου, που αναπόφευκτα οδηγεί στην τιμωρία και την καταστροφή (Νέμεσις και Τίσις). Η θρησκευτική ερμηνεία της τιμωρίας έγκειται στην πίστη πως αυτή επιπίπτει ως συνέπεια της κατεχοχόν αμαρτίας, δηλαδή της απληστίας και της αλαζονικής υπέρβασης των περιορισμών που επιβάλλονται στην θνητή, ανθρώπινη φύση. Με αυτό το πνεύμα εξηγείται η αιτία της ανθρώπινης δυστυχίας και κακοπραγίας στο έργο όλων των μεγάλων εκφραστών του αρχαϊκού πολιτισμού, από τον Ησίοδο και το Θέογνι, τον Σόλωνα και τον Αισχύλο, ως τον Ηρόδοτο, ενώ ακόμη και στη σκέψη του φυσικού φιλόσοφου Αναξίμανδρου, η διατήρηση της ισορροπίας και της αρμονίας του σύμπαντος επιτυγχάνεται με την επιβολή της Δίκης, που αποκαθιστά την διαταραχή που προκάλεσε στο σύστημα της κοσμικής Τάξης η ύβρις, με την επικράτηση και την εξάπλωση ενός στοιχείου εις βάρος των άλλων. Στο σύμπαν της αρχαϊκής Ελλάδας, κάθε συμπεριφορά ανθρώπων, αλλά ακόμη και ζώων και άψυχων όντων, που εκφράζει έλλειψη σεβασμού και επίγνωσης των ορίων της θνητότητας και της συνακόλουθης εξάρτησης από τους νόμους των θεών και της φύσης, τιμωρείται από αυτές τις ίδιες, φθονερές και εκδικητικές δυνάμεις, που υπενθυμίζουν έτσι στον υβριστή τα όριά του, και την υποχρέωσή του να συμμορφώνεται και να μην τα υπερβαίνει. Και η τιμωρία είναι τόσο πιο σκληρή, όσο πιο προκλητική και αναιδής η ύβρις.

Η οπωσδήποτε αυστηρή και καταθλιπτική αυτή διαμόρφωση του εννοιολογικού σχήματος κόρος, ύβρις, άτη, δεν αποτελεί βέβαια αποκλειστικά ελληνική θέση. Συνιστά κεντρική ηθική ιδέα στον κινεζικό, αλλά και τον εβραϊκό πολιτισμό, συνδεδεμένη πάντοτε με την αποφυγή της πρόκλησης του θεϊκού φθόνου, που δεν ανέχεται την αλαζονεία και την απληστία. Στην Παλαιά Διαθήκη, π.χ., διαβάζουμε: «Θέλω παιδεύσει τήν αλαζονείαν τῶν ὑψηλῶν ὀφθαλμῶν αὐτοῦ. Διότι λέγει ἐν τῇ δυνάμει τῆς χειρὸς μου ἔκαμον τοῦτο καί διὰ τῆς σοφίας μου... Ὡς ἐάν ἤθελε κινηθεῖ ἡ ράβδος κατὰ τῶν ὑψούντων αὐτήν...» (Ησαΐας, 10:12 κκ).

Η θρησκευτική αιτιολόγηση της ανθρώπινης δυστυχίας και κακοδαιμονίας ατονεί και περιθωριοποιείται, από την εποχή που κυριαρχεί στην ελληνική σκέψη και φιλοσοφία ο ορθολογισμός των σοφιστών, που με την αμφισβήτηση των κοινών θρησκευτικών δοξασίων και των μύθων για την οντολογία των θεών, σφραγίζει όχι μόνο την ερμηνεία ενός Θουκυδίδη, αλλά ακόμη και του τραγικού Ευριπίδη. Στο έργο του τελευταίου, αντίθετα με τον Αισχύλο και τον Σοφοκλή, η έννοια της ύβρεως χάνει

²⁵ Παπαδόπουλος, Σ. (2016). Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς.... Η δραματοποίηση του μύθου του Ερυσίχθονος σ' ένα μάθημα για την ύβρι. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 329-340). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.

το θρησκευτικό της περιεχόμενο και χρησιμοποιείται επιφανειακά, ως ένα απλό δομικό στοιχείο της πλοκής, ενώ ως εξήγηση για την επικράτηση της Ανομίας, χωρίς μεταφυσικούς υπαινιγμούς, αναφέρεται το ότι «οι άνθρωποι δεν συνηθίζουν πια το φθόνο των θεών να διαφεύγουν» (Ευριπίδη, *Ιφιγ. εν Αυλίδι*, 1095-97). Πράγματι, μαζί με τον φόβο για την τιμωρία των θεών, χάνεται από την ελληνική σκέψη και ψυχολογία και η θέση που κατείχε η έννοια της ὕβρεως, ως ερμηνευτικού στοιχείου για τη σχέση του ανθρώπου με το θείο και ως κανονιστικού παράγοντα για τη ζωή του ανθρώπου και της κοινότητας (Dodds, 1977: 44, 154-174).

Ποια θέση όμως θα μπορούσε να λάβει η ὕβρις και με ποιο περιεχόμενο θα μπορούσε να επικαιροποιηθεί στην άκρως υλιστική και ορθολογιστική εποχή μας, που απορρίπτει με τρόπο κατηγορηματικό και απόλυτο, όχι μόνο κάθε επίκληση στην θεϊκή τιμωρία της αμαρτίας, αλλά και κάθε φωνή για μετρίασμό της αλαζονείας και της απληστίας του ανθρώπου, αρνούμενη να λάβει υπόψη της και να παραδεχθεί την ύπαρξη ορίων στην παντοδυναμία του;

Αν η επιστημονική γνώση και η κυριαρχία του πνεύματος του υλισμού και του ωφελιμισμού στους νεότερους χρόνους έχουν ακυρώσει τον δεισιδαιμονικό φόβο για την τιμωρία της ανυπακοής στη σκοτεινή βούληση των θεών, παρ' όλα αυτά και στις μέρες μας, στις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία ή στις σχέσεις μεταξύ των λαών, η επίγνωση ότι η υπέρβαση των ορίων και η αδικία απέναντι στους συνανθρώπους προκαλούν αργά ή γρήγορα την καταστροφή του υβριστή, θα παραμένει πάντοτε η αναγκαία συνθήκη για τη διατήρηση της ισορροπίας και της αρμονικής συνύπαρξης, είτε στους κόλπους μιας κοινότητας, είτε στις σχέσεις της κοινότητας με άλλες.

Η αλαζονική και άκρως εγωιστική συμπεριφορά των ισχυρών, ανέκαθεν, αλλά πολύ περισσότερο σήμερα έχει οδηγήσει την ανθρωπότητα σε αδιέξοδα στις σχέσεις της τόσο με τη φύση όσο και μεταξύ των κοινοτήτων. Έτσι, περισσότερο από ποτέ προβάλλει επιτακτική η αναγκαιότητα για οικοδόμηση και διατήρηση ισορροπίας στη σχέση του ανθρωπογενούς και του φυσικού περιβάλλοντος. Καθημερινά επιβεβαιώνεται από τις εξελίξεις, τόσο στις συνθήκες του παγκόσμιου οικοσυστήματος, όσο και των κοινωνιών, προηγμένων και μη, ότι η περιφρόνηση προς τους παγκόσμιους νόμους και όρους της φύσης και της κοινωνίας οδηγεί σε καταστροφές όλο και ευρύτερης κλίμακας. Οι ανεπτυγμένες κοινωνίες και οι ισχυροί της γης αναγκάζονται να συνειδητοποιήσουν ότι η κατάχρηση της δύναμης και του πλούτου εκ μέρους τους εις βάρος είτε της φύσης είτε των ανθρώπων και των φτωχότερων λαών επιφέρει αργά ή γρήγορα τέτοιες ανακατατάξεις και κλυδωνισμούς, οι οποίοι τελικά παρασύρουν στη δίνη του ολέθρου και τους ίδιους τους υπεύθυνους. «Όταν μαγαρίζεις συνέχεια το στρώμα σου, κάποια νύχτα θα πλαντάξεις από τις μαγαρισιές σου», έλεγε ο ινδιάνος φύλαρχος Σηάτλ στην προφητική επιστολή του στον αμερικανό πρόεδρο Φραγκλίνο Πηρς, το 1854 (μτφρ. Ζ. Λορεντζάτος, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 16.1.1977). Επομένως, η κατά συρροή και καθ' υπερβολή παραβίαση των φυσικών και κοινωνικών ορίων, η ὕβρις, ακόμη και αν συντελείται στο όνομα αγαθών προθέσεων και επιδιώξεων, δεν μπορεί παρά νομοτελειακά να συνοδεύεται από την έλευση της δίκης, της αποκατάστασης της διασαλευμένης ισορροπίας και τάξης.

Στον γόνιμο προβληματισμό για τα ζητήματα αυτά και με στόχο την αλλαγή της αλαζονικής συμπεριφοράς, τόσο σε επίπεδο ατόμων όσο και κοινωνικών και πολιτικών οργανισμών, μπορούν να αξιοποιηθούν πολλά στοιχεία της πολιτιστικής

μας κληρονομιάς, η μετακένωση των οποίων θα συμβάλει στην εμπέδωση εκείνων των βασικών αρχών, που αποδεδειγμένα διασφαλίζουν ανά τους αιώνες τη διατήρηση της συνοχής και της ευδαιμονίας στον κόσμο μας. Από την ελληνική μυθολογία, προσφέρεται για τον πιο πάνω σκοπό, εφόσον χρησιμοποιηθεί μάλιστα η δραματική διερεύνηση της ύβρεως, ο μύθος του Ερυσίχθονος, καθώς θίγει το θέμα της ανθρώπινης αλαζονείας σε σχέση με τη Φύση.

Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΕΡΥΣΙΧΘΟΝΟΣ

Ο μύθος (Callimachus, 1984) αναφέρεται στην ιστορία του βασιλιά, που εξαρτημένος από τα πάθη του –το μέγιστο των οποίων είναι ο υπέρμετρος εγωισμός του– και με τύφλωση του νου, χωρίς φραγμούς ηθικής και αιδούς, ισοπεδώνει το ιερό άλσος της θεάς της φύσης, της Δήμητρας, για να χτίσει ένα τεράστιο παλάτι, ικανοποιώντας την κενοδοξία του. Κομβικό σημείο στην εξέλιξη του μύθου, και παράλληλα ιδιαίτερα ενδεικτικό της εγωπάθειας του βασιλιά, είναι το γεγονός ότι παρόλο που η θεά τον προειδοποιεί για την ιερότητα του δάσους και τον θεϊκό απαράβατο νόμο, εκείνος επιλέγει να συνεχίσει με μανία καταστροφής το ιερόσυλο έργο του. Γι' αυτόν τον λόγο η Δήμητρα τον τιμωρεί: ο Ερυσίχθων γίνεται θύτης και θύμα της ακόρεστης βιαιοπραγίας προς τη φύση, άρα και προς τον ίδιο του τον εαυτό. Η απληστία του δεν περιορίζεται μόνο στην κατάχρηση της εξουσίας του, αλλά γίνεται αυτοκαταστροφική, σε σημείο παραλογισμού, ώστε να τρώει τις σάρκες του, προκειμένου να ικανοποιήσει την ακόρεστη όρεξή του. Η αυτοτιμωρία του δεν κινείται μόνο σε επίπεδο προσωπικό, αλλά και σε κοινωνικό, καθώς ο ισχυρός βασιλιάς γίνεται ανίσχυρος, απομονώνεται, ζει πλέον μόνος και αλλάζουν οι ισορροπίες ισχύος: δεν ανήκει πουθενά, όμως ταυτόχρονα –και αυτή είναι η μεγαλύτερη ίσως ύβρη του– δεν επιτρέπει στον εγωιστικό εαυτό του να αποκτήσει αυτογνωσία και ταπεινότητα, για να αντιληφθεί ότι δεν είναι αυθύπαρκτος, αλλά είναι μέρος ενός συνόλου από το οποίο ο ίδιος, ως οντότητα, παίρνει ζωή. Η Φύση τιμωρεί όποιον επιλέγει να αγνοήσει τις δυνάμεις της.

Η πλοκή του συγκεκριμένου μύθου, αλλά και ο Ερυσίχθων ως μυθικό πρόσωπο, προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς φέρουν τα εξής στοιχεία:

- α) Ο συγκεκριμένος μύθος πραγματεύεται θέματα της σύγχρονης πραγματικότητας, που σχετίζονται με την αλαζονεία του ανθρώπου, με την δύναμη της φύσης και την άρρηκτη σχέση της με κάθε έμβιο όν, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της. Μέσα από την ύβρη, αλλά και την τιμωρία του Ερυσίχθονος, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η αρμονική συμβίωση σε αυτόν τον πλανήτη προϋποθέτει τη γνώση και αυτογνωσία, την αυτοκυριαρχία και ταπεινότητα, το σεβασμό κανόνων και αξιών και την κατανόηση των ορίων.
- β) Η ύβρις του Ερυσίχθονος δεν είναι προϊόν της άγνοιάς του, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τον Οιδίποδα. Αντίθετα, είναι προσωπική επιλογή: επιλέγει, μέσα στην ματαιοδοξία του, να καταστρέψει τη φύση και να παραβεί το θεϊκό νόμο, καταπατώντας το ιερό άλσος της θεάς Δήμητρας. Επομένως, το γεγονός ότι υφίσταται την ποινή της ανόσιας πράξης του δεν προκαλεί τον οίκτο και την συμπόνια, αλλά ουσιαστικά αποκαθιστά το δίκαιο και θέτει τα πραγματικά όρια της ανθρώπινης φύσης.
- γ) Το κεντρικό πρόσωπο του μύθου είναι ένας βασιλιάς και ως πρόσωπο εξουσίας παρασύρεται από την αλαζονεία αυτής της εξουσίας, σε σημείο που μην

αντιλαμβάνεται το μέγεθος της πλάνης του και να οδηγείται στην ύβρη. Παράλληλα, όμως, παίρνει αποφάσεις για τη μοίρα των υπηκόων του και τους συμπαρασύρει στη δική του καταστροφική πορεία, ακόμα και εάν αυτοί αρνούνται να γίνουν ιερόσυλοι, ώστε να προβάλλεται, μέσα από σύμβολα, η ατομική αλλά και η πολιτική ευθύνη των ηγετών. Επομένως, αν επιχειρήσουμε να επεκτείνουμε την πράξη ιεροσυλίας του Ερυσίχθονος από το άτομο στον ηγέτη και δώσουμε μία άλλη διάσταση σε αυτήν, δηλαδή την κοινωνικοπολιτική του ευθύνη απέναντι στους συνανθρώπους του και στη Φύση, τότε το μυθικό αυτό πρόσωπο εξελίσσεται σε ένα πρόσωπο που κάλλιστα θα μπορούσε να αναγνωριστεί και στις μέρες μας, σε μία εποχή ευρύτερης αλλοτρίωσης και ηθικής κρίσης.

δ) Ο μυθικός βασιλιάς τολμά να εναντιωθεί, και ουσιαστικά να αγνοήσει, τις δυνάμεις της Φύσης. Στην αρχαιοελληνική μυθολογία, η Φύση προστατεύεται από γυναικείες θεότητες, καθώς –με βάση τα στοιχεία ανθρωπομορφισμού της αρχαιοελληνικής θεογονίας– η γυναίκα φέρει τη δύναμη της γένεσης και της συνέχισης της ζωής. Η Γη, η αρχαιότερη όλων των θεών, που γέννησε τον Ουρανό, τον Πόντο και τα Όρη, συχνά παρουσιάζεται εκδικητική, τιμωρώντας την αλαζονεία, όπως συνέβη με τον Κρόνο, που έτρωγε τα παιδιά του για να μην χάσει την εξουσία του αλλά και τη ζωή του. Το θέμα μάλιστα της ανθρωποφαγίας, πέρα από οποιεσδήποτε προεκτάσεις και συμβολισμούς, ως μοτίβο, επαναλαμβάνεται συχνά στην ελληνική μυθολογία, ενώ στο μύθο του Ερυσίχθονος παίρνει μία άλλη διάσταση: ο ίδιος ο άνθρωπος τρώει τις σάρκες του, έχοντας πια χάσει κάθε αίσθηση του μέτρου, της λογικής, θύμα της υπεροψίας του και παράλληλα θύτης του ίδιου του εαυτού.

ε) Ο μύθος πραγματεύεται, όπως και πολλοί άλλοι μύθοι της αρχαιότητας (Η Δήμητρα και η Περσεφόνη, Ορφέας και Ευρυδίκη), με μία άλλη οπτική, την έννοια της απώλειας, και συγκεκριμένα της απώλειας του μέτρου και της τελικής πτώσης του εαυτού.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η προσέγγιση του συγκεκριμένου μύθου είναι μία από τις πολλές που έχουν αναπτυχθεί. Άλλωστε η πρόσληψη της ελληνικής μυθολογίας, έγκειται στα βιώματα, τις εμπειρίες, την κουλτούρα, την κριτική και αναστοχαστική σκέψη του εκάστοτε αναγνώστη. Γι' αυτόν το λόγο είναι ιδιαίτερα προκλητικό στον σύγχρονο ερευνητή της Παιδαγωγικής του Θεάτρου να αναζητήσει τρόπους διερεύνησης ενός μύθου, ο οποίος, παρόλο που αγγίζει τα όρια του παραλόγου (ο άνθρωπος που ακόρεστα τρώει τις ίδιες τις σάρκες του), έχει όλα εκείνα τα επίκαιρα στοιχεία του παραλογισμού της εποχής μας.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Η Μέθοδος της διερευνητικής Δραματοποίησης

Η *διερευνητική δραματοποίηση* (inquiry drama) αποτελεί διαδικασία και μέθοδο (Παπαδόπουλος, 2007), που αντλεί τη δύναμή της από την αναπαραστατική φύση του θεάτρου και την αναστοχαστική λειτουργία της σκέψης των εμπλεκόμενων κατά τη διάρκεια της σκηνικής δράσης και μετά από αυτήν. Αναπτύσσεται μέσω θεατρικών τεχνικών (Neelands, 1990), οι οποίες λειτουργούν ως εργαλεία για να δειχτούν (σκηνική δράση) και να διερευνηθούν (σκέψη και λόγος σχετικά με τη δράση) οι συμπεριφορές και οι πράξεις των ρόλων. Γίνεται φανερό ότι προτεραιότητα δίνεται στη βιωματική κατανόηση κάθε αναπαριστώμενης ενέργειας και, μέσω αυτής, της

ταυτότητας των ρόλων, των αιτιών και των κινήτρων τους, του χωροχρονικού πλαισίου δράσης (Heathcote & Bolton, 1995:19-20). Οι παίκτες, σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου σκέφτονται, μονολογούν φωναχτά και διαλέγονται για όσα συμβαίνουν στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης, με τις κατάλληλες ερωτήσεις και τις τεχνικές του εμπυχωτή, οδηγεί τη διερεύνηση στην καρδιά των γεγονότων, εστιάζοντας στις διαφορετικές οπτικές των θεατρικών ρόλων, προκειμένου να αναδειχτεί η διυποκειμενικότητα των επιλογών, των διλημμάτων και των αποφάσεών τους (Παπαδόπουλος, 2010).

Στο πλαίσιο ενός βιωματικού εργαστηρίου με ομάδα ενηλίκων και αξιοποιώντας τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης, δίνεται η δυνατότητα αποκωδικοποίησης νοημάτων, εννοιών και αλληγοριών, με στόχο την αυτοσυνειδησία και ενδοσκόπηση του ανθρώπου απέναντι στην παντοδυναμία της Φύσης. Στη διάρκεια ενός τριώρου εργαστηρίου μπορούν να εφαρμοστούν κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, που αξιοποιούνται σε 4 στάδια (Παπαδόπουλος, ό.π.): α. Δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας β. Γνωριμία με το αρχικό ερέθισμα γ. Δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος δ. Αξιολόγηση

A. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ο εμπυχωτής μπορεί να ενεργοποιήσει τη φαντασία των συμμετεχόντων ως εξής:

α) στο κέντρο του χώρου, πάνω σε ένα λευκό πανί, τοποθετούνται ένα κόκκινο μήλο και κλαδιά δέντρου

β) ακούγεται κατάλληλο ηχητικό ερέθισμα με φυσικούς ήχους (θρόισμα φύλλων, κελάιδισμα πουλιών, ήχοι νερού)

γ) προκαλείται η ενεργοποίηση των αισθήσεων και η εξοικείωση με το χώρο μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες: ο εμπυχωτής προτείνει στα μέλη της ομάδας να κινηθούν στην αίθουσα, να φανταστούν ότι βρίσκονται στο χώρο στον οποίο θα μπορούσαν να ακούγονται αυτοί οι ήχοι και να αναπαραστήσουν με τη φαντασία τους τα πλάσματα που θα μπορούσαν να ζουν σε αυτό το ονειρικό τοπίο, προσαρμόζοντας ανάλογα την κίνησή τους. Για παράδειγμα, όσοι επιλέγουν να είναι δέντρα, αποκτούν κλαδιά και ρίζες, κινούν τα κλαδιά τους με το θρόισμα του αέρα και πονούν αν κάποιος αποφασίσει να κόψει ένα μικρό κλαδάκι ή να χαράξει τον κορμό τους. Κινούνται αυθόρμητα στο χώρο, τέμνοντάς τον σε διαγώνιες και καθέτους, νιώθουν την αύρα αυτού του δάσους, γίνονται φυτά ή ζώα, αγέρας ή ψυχές.

B. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑ

Ακολουθεί η ανάγνωση-αφήγηση ενός αποσπάσματος του μύθου, το οποίο περιγράφει ένα τοπίο γεμάτο ζωή και κινητοποιεί τις αισθήσεις, ενδυναμώνοντας την προοπτική δημιουργίας ενός σκηνικού περιβάλλοντος που έχει στοιχεία της φύσης: χρώματα (τα χρώματα της φύσης), ήχους (ήχοι της φύσης, το κελάρυσμα του νερού) και αρώματα (το άρωμα από το γρασίδι και τους φρέσκους καρπούς των δέντρων). Καθώς έχει προηγηθεί η κατάλληλη κίνηση στο χώρο και έχει δημιουργηθεί, με τα μάτια της φαντασίας, η εικόνα ενός δάσους, η ομάδα είναι έτοιμη, εντός και εκτός ρόλου, να ακούσει την αρχή του μύθου (Callimachus, 1984: 60-73, στ. 24-27, 31-117 [Καλλίμαχος, εις Δήμητρα]):

Με όχημα αυτό το απόσπασμα, έχει αποτυπωθεί η πρώτη εικόνα-σκηνή του μύθου και ο εμπυχωτής με την τεχνική των μεταμορφώσεων (οι άνθρωποι που

γίνονται δέντρα) εισάγει τους συμμετέχοντες στην ατμόσφαιρα της ιστορίας, ώστε να αρχίσει να ξετυλίγεται ο μύθος.

Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

I. Επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Εάν η δυναμική της ομάδας το επιτρέπει, θα μπορούσε να αρχίσει αυτή η φάση χωρίς να δοθούν περισσότερα στοιχεία για την εξέλιξη της ιστορίας και ο εμπυχωτής να διαβάσει μόνο το τέλος του μύθου, όπου ένας άνθρωπος, ο Ερυσίχθων, πρώην δυνατός και αλαζόνας βασιλιάς, τρώει τις σάρκες του μέσα σε ένα άδειο παλάτι έχοντας καταστρέψει το ιερό άλσος της θεάς Δήμητρας. Αν ο όμως ο εμπυχωτής κρίνει σκόπιμο μπορεί να γίνει η συνολική αφήγηση του μύθου και να προηγηθεί συζήτηση, πριν μπουν οι συμμετέχοντες σε θεατρικό ρόλο, με σκοπό την προσέγγιση των χαρακτήρων και την αποκωδικοποίηση των εννοιών, τότε με διάφορες θεατρικές τεχνικές μπορούν να διαφανούν ο χωροχρόνος, οι συνθήκες, οι αναγκαιότητες, οι ισορροπίες, οι προσωπικότητες, οι ενδόμυχες επιθυμίες και σκέψεις.

II. Δημιουργία δράσης και στοχασμού: εμπάθουση στην ιστορία, εξοκείωση με τους ρόλους

Τεχνική: αισθησιοκινητική δράση

Ο εμπυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να κινηθούν στο χώρο ως βασιλιάδες και να λένε μία φράση με τον τόνο της φωνής ενός βασιλιά, π.χ τη φράση: «*θα το καταστρέψουμε!*» Στη συνέχεια προτείνει έναν αντίστροφο ρόλο: όλοι κινούνται ως ταπεινοί υπηρέτες-υπήκοοι και λένε τη φράση: «*Βασιλιά μας, εμείς θα καταστραφούμε!*» Στη συγκεκριμένη σκηνή, για να διαφανεί η ιεροσυλία και η ύβρις του βασιλιά, κάποιος από την ομάδα θα χρειαστεί να πει τη φράση: Δεν μπορούμε να καταστρέψουμε το ιερό δάσος της θεάς Δήμητρας. Έτσι, δημιουργείται δραματική ένταση και αναμένεται με αγωνία η τελική απόφαση του βασιλιά αλλά και των υπηκόων για το αν ακολουθήσουν ή όχι την θέληση του βασιλιά. Σε αυτό το σημείο, ένα εκπαιδευμένο θεατρικά κοινό μπορεί να ανακαλέσει το μπρεχτικό κείμενο Αυτός που λέει Ναι κι Αυτός που λέει Όχι, και να επιλέξει τη χρήση της τεχνικής με τις πινακίδες που αποτυπώνουν σιωπηλά την αποδοχή ή μη της απόφασης του βασιλιά.

Τεχνικές: δραματοποιημένη αφήγηση - η καρέκλα των αποκαλύψεων - δάσκαλος σε ρόλο

Ο εμπυχωτής συνεχίζει να δίνει περισσότερα στοιχεία για την ταυτότητα των προσώπων και τις συνθήκες της ιστορίας. Αφηγείται με την τεχνική της δραματοποιημένης αφήγησης το μύθο και παρουσιάζει ένα βασιλιά που τον λένε Ερυσίχθωνα, αναφέρει ότι είναι ισχυρός, εγωιστής και άπληστος, έχει πολλούς πιστούς υπηκόους και θέλει να χτίσει ένα καινούργιο παλάτι χρησιμοποιώντας δέντρα από το ιερό δάσος. Σε αυτή τη φάση, ο εμπυχωτής κάθεται σε μια καρέκλα και ζητά από τους συμμετέχοντες να φανταστούν πως απέναντί τους έχουν τον βασιλιά και όχι τον εμπυχωτή και να του θέσουν ερωτήσεις, για να ανακαλύψουν ποιός είναι, πώς ζει, τι προθέσεις έχει, και τι σκοπεύει να κάνει με αυτό το δάσος. Με αυτόν τον τρόπο, ο εμπυχωτής προσπαθεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να καταλάβουν βαθύτερα τη ζωή του βασιλιά και τα κίνητρά του. Ο εμπυχωτής αποκαλύπτει τελικά ότι ως βασιλιάς θα οπλίσει τους άντρες του με τσεκούρια για να

κόψουν το δάσος. Η ομάδα, με αυτόν τον τρόπο, διερεύνει τις συνθήκες, τις προθέσεις και είναι πλέον έτοιμη να μεταφερθεί στο δάσος.

Τεχνική: Ο κύριος και ο υπηρέτης

Η συγκεκριμένη τεχνική, με βάση το ρόλο του Υπηρέτη και του Αφέντη στα έργα της *commedia dell' arte*, αξιοποιεί τους διαφορετικούς χαρακτήρες των ανθρώπων που ασκούν εξουσία και αυτών που την υφίστανται λόγω υποτέλειας. Συνήθως, ο Κύριος δίνει συνεχώς εντολές και οι υπηρέτες αποδέχονται και κάνουν πράξη τις εντολές, επομένως η δύναμη του χαρακτήρα εξαρτάται από την κοινωνική του θέση (*status*). Οι συμμετέχοντες συμφωνούν μεταξύ τους για το τι και ποιος θα είναι ο καθένας. Στην προκειμένη περίπτωση, η τεχνική αυτή θα πλαισιώσει το μύθο του Ερυσίχθονος. Ο εμψυχωτής, έχοντας ήδη καθίσει στην καρέκλα των αποκαλύψεων, κάνει φανερή την πρόθεσή του οι υπήκοοί του να εξοπλιστούν με τσεκούρια και να πάνε να καταστρέψουν το ιερό άλσος της Δήμητρας. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται είτε από τον εμψυχωτή είτε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, καθώς χρειάζεται μια ομάδα για να αναπαραστήσει τους υπηκόους και ένα άτομο να κάνει τον Ερυσίχθονα, ώστε να δημιουργηθούν οι βασικές προϋποθέσεις για να αρχίσει ο αυτοσχεδιασμός. Ο διάλογος θα μπορούσε να εξελιχθεί ως εξής:

Ερυσίχθων: Άντρες οπλιστείτε γερά και ορμήστε καταπάνω στο άλσος, κατεδαφίστε ό,τι βρείτε. Σε δύο ημέρες όλος αυτός ο χώρος θα είναι δικός μου! Υπηρέτες: Μάλιστα Κύριε! Μα.. μήπως πρέπει να το ξανασκεφτείτε; Η Θεά θα οργιστεί... Ερυσίχθων: Βλέπετε αυτό το τσεκούρι; Όποιος έχει αντίθετη γνώμη, θα δοκιμάσει μια και καλή τη γλύκα του θανάτου.

Στο συγκεκριμένο αυτοσχεδιασμό ουσιαστικά καταδεικνύεται το *status* των ρόλων (βασιλιάς, υπήκοοι), οι σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης, η άτη (η τύφλα του νου) και η ύβρις ενός αλαζόνα που ασκεί εξουσία.

Τεχνική: Παγωμένη εικόνα

Συχνά οι έννοιες μπορούν να αποδοθούν με μια εικόνα: π.χ η έννοια της ύβρεως μπορεί να αποδοθεί με τη στάση σώματος και την έκφραση του προσώπου ενός υπερόπτη. Με την ίδια λογική, ο μύθος μπορεί να αποτυπωθεί με μία σειρά εικόνων, που αφορούν το πριν, το τώρα και το μετά. Ο εμψυχωτής διευκρινίζει στην ομάδα ότι μια δυναμική εικόνα πρέπει να είναι ακριβής, λεπτομερής, και να βοηθά το κοινό να αναγνωρίζει την ιστορία, τους χαρακτήρες, τις προθέσεις και τα συναισθήματά τους. Συνήθως η τεχνική της παγωμένης εικόνας αξιοποιεί σκηνές δραματικής έντασης. Άλλωστε, από τη στιγμή που ο μύθος έχει γνωστοποιηθεί, όσον αφορά την πρόθεση του βασιλιά να καταστρέψει το δάσος, οι συμμετέχοντες γνωρίζουν πλέον τις επόμενες ενέργειες, ώστε να ακολουθήσει η σκηνή στο δάσος. Άντρες του Ερυσίχθονος πλησιάζουν οπλισμένοι με τσεκούρια κι αξίνες κι είναι έτοιμοι να καταστρέψουν το ιερό δάσος της Θεάς Δήμητρας. Προτείνεται μια παγωμένη εικόνα, όπου οι μισοί είναι οι οπλισμένοι άντρες που τρέχουν να καταστρέψουν το δάσος και οι άλλοι μισοί είναι τα δέντρα και τα λουλούδια του δάσους, που βλέπουν τον ξεριζωμό τους να πλησιάζει. Στο χώρο τοποθετούνται κάποια πεταμένα φύλλα και κλαδιά, και η αίσθηση της εικόνας της καταστροφής επενδύεται με μουσική που αποδίδει τη δύναμη και την αγωνία της σκηνής. Είναι φανερό ότι στο συγκεκριμένο σημείο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται με βιωματικό τρόπο την καταστροφή της

φύσης, ώστε να είναι η κατάλληλη στιγμή για να αξιοποιηθεί η τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης.

Τεχνική: Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Ο εμπυχωτής ανιχνεύει με σύντομες ερωτήσεις τις σκέψεις και τα συναισθήματα του βασιλιά, των υπηκόων, των δέντρων π.χ. Πώς νιώθεις; Τι σκέφτεσαι τώρα;

Τεχνικές: Συλλογικός ρόλος - Δυναμική παύση-κραυγή

Ο εμπυχωτής ζητάει από τα μέλη της ομάδας να φωνάξουν όλοι μαζί δυνατά «Αααα!! Ποιος μου κόβει τα καλά τα δέντρα;». Η ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο της Θεάς Δήμητρας και κραυγάζει για τον πόνο που νιώθει η ίδια για το κόψιμο των δέντρων. Στη συνέχεια, η ομάδα επαναλαμβάνει την ίδια φράση, άλλοτε ψιθυριστά και άλλοτε έντονα. Επίσης, ακολουθεί μία παύση, ως στιγμή απόλυτης σιγής, στοχασμού και αναστοχασμού, και επαναλαμβάνεται το ίδιο μοτίβο αρκετές φορές, ώστε τα μέλη της ομάδας να προετοιμαστούν για την απόδοση του δικαίου και της τιμωρίας στον ιερόσυλο βασιλιά.

Τεχνική: Γλύπτης και Γλυπτό - Θέατρο Φόρουμ

Με την τεχνική του γλύπτη μπορεί να αναπτυχθεί μια ιστορία ανάμεσα στον δημιουργό και το έργο. Κάποιος καλείται να έρθει και να σταθεί στο χώρο και να μείνει ακίνητος, σαν άγαλμα. Ένας άλλος καλείται να διορθώσει την έκφραση του γλυπτού και κάποιος άλλος να συμπληρώσει το έργο. Η ομάδα προτείνει τίτλο για τη σκηνή, αλλά τελικά ο γλύπτης ανακοινώνει το τίτλο (π.χ. ιερή βελανιδιά). Ακόμη, ο γλύπτης μπορεί να φτιάχνει το έργο έχοντας στο μυαλό του το δικό του συναίσθημα, για παράδειγμα, δέος, θυμό, οργή, πόνο. Οι υπόλοιποι θεατές προσπαθούν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα και κάπου εκεί παρεμβαίνει ο εμπυχωτής για ανατροφοδότηση ή για ανίχνευση σκέψης, (π.χ. τι ξεχωριστό έχει αυτή η βελανιδιά; Τι νιώθεις;). Αν οι θεατές του γλυπτού επιθυμούν να παρέμβουν, τότε η τεχνική εμπλουτίζεται με την τεχνική Θέατρο Φόρουμ και οι συμμετέχοντες αλλάζουν ή ενισχύουν τα συναισθήματα του γλυπτού ή του γλύπτη.

Τεχνική: Κατασκευή προσώπων

Στη συνέχεια ακολουθεί η σκηνή με την οργή της θεάς Δήμητρας, όπου ο εμπυχωτής μοιράζει πλαστικές μάσκες και διάφορα υλικά κατασκευών (π.χ. μαρκαδόρους) και ζητά από τα μέλη της ομάδας να δημιουργήσουν τη μάσκα της θεάς Δήμητρας, ως μιας θεάς οργισμένης. Έπειτα προτείνει να φορέσουν τα προσώπια και να αναπαραστήσουν τη θεά εκφράζοντας το θυμό της και τη θλίψη της για τα χαμένα ιερά δέντρα. Η χρήση του προσώπιου δίνει τη δυνατότητα οι συμμετέχοντες να εκφραστούν αβίαστα, αλλά και να μετέχουν στην ψυχολογία ενός προσώπου που αποκαλείται μεν θεά, αλλά δεν παύει να νιώθει ανθρώπινα συναισθήματα και να έχει πάθη.

Τεχνική: πάνω σε μύθο ή ιστορία

Η ομάδα εμπλουτίζει το μύθο και με άλλα πρόσωπα και να δρα αυτοσχεδιαστικά, δίνοντας τη δική της οπτική στην ιστορία. Για παράδειγμα, εμφανίζεται μπροστά στη Θεά Δήμητρα η Θεά Αθηνά και την συμβουλεύει τι πρέπει να πράξει.

Τεχνική: το περίγραμμα του χαρακτήρα

Ο εμπυχωτής φέρνει στο χώρο χαρτί του μέτρου και δημιουργείται ένα σώμα από χαρτί σε φυσικό μέγεθος. Ζητά από τους παίκτες να γράψουν στο σώμα αυτού του ήρωα ό,τι νιώθουν γι αυτόν, να εκφράσουν γνώμες, εντυπώσεις, να ασκήσουν κριτική. Με την ίδια λογική, στο περίγραμμα του χαρακτήρα δίνουμε τη δυνατότητα κάποιος να κάνει το περίγραμμα του Ερυσίχθονος, της Δήμητρας, των υπηκόων και τα δέντρων.

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Πρόκειται για το στάδιο του στοχασμού, της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Με το κατάλληλο ηχητικό ερέθισμα, ο εμπυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν -με βιωματικό αλληλεπιδραστικό τρόπο στην ομάδα- τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για την αλληγορία αυτού του μύθου και πώς τον αντιλαμβάνονται μέσα από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Επομένως, η αξιολόγηση του εργαστηρίου επέρχεται με το επιμύθιο ενός αρχαίου μύθου με ιδιαίτερα επικαιρικό χαρακτήρα. Το εργαστήρι μπορεί να ολοκληρωθεί με ένα απόσπασμα σύγχρονης λογοτεχνίας, που σχετίζεται με τη φύση και την υβριστική συμπεριφορά του ανθρώπου προς τη φύση ή με ένα εικονοβιβλίο που έχει ανάλογο θέμα (π.χ Το δέντρο που έδινε, Shel Silverstein) και όλη αυτή η σκηνή να υποστηριχθεί με τη μουσική του Preisner από τη Μπλέ ταινία του Κισλόφσκι (Kieślowski, 1993) με άξονα το απόσπασμα από την Πρώτη προς Κορινθίους επιστολή του Αποστόλου Παύλου: Η αγάπη όλα τα υπομένει... (Α' Κορινθίους, κφ. ιγ' στ. 1-13).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στη δημοσίευση του συλλογικού τόμου.

3.5. Εμείς «οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι»: Η Παιδαγωγική του Θεάτρου στη διδασκαλία του ποιήματος.²⁶

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας και, ειδικότερα, του Ποιήματος στο σχολείο με τη χρήση θεατρικών τεχνικών παραμένει ακόμα και σήμερα, παρά την εδώ και δεκαετίες θεωρητική θεμελίωσή της και την επιστημονική της εδραίωση στο πεδίο της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επιστήμης, μια άγνωστη για πολλούς εκπαιδευτικούς πρακτική. Με πεποίθηση που απορρέει τόσο από τη σχετική βιβλιογραφία (Morgan & Saxton, 1988· Hughes, 2000· Ferguson, 2014), όσο και από την πολυετή ερευνητική εμπειρία που αποκόμισα από την εφαρμογή των τεχνικών αυτών κατά την μετακένωση και ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων για ακροατήρια όλων των ηλικιών, θεωρώ πως η συνάντηση της Λογοτεχνίας με την *Παιδαγωγική του Θεάτρου* λειτουργεί κατεξοχήν μορφωτικά, πολλαπλασιάζοντας τα οφέλη της διδασκαλίας του Ποιήματος, χάρη στην αναπαραστατική, βιωματική εμπλοκή των μαθητών (McCaslin, 1999).

Η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών για την προσέγγιση ποιημάτων αναπτύσσει πράγματι στους μαθητές ιδιαίτερα κίνητρα ενασχόλησης με την ποίηση, καθώς διαμορφώνουν πιο θετική στάση απέναντί της (Vodickona, 2009), συμβάλλει στην καλλιέργεια γλωσσικών δομών και στην ανάπτυξη της γλωσσικής ευχέρειας των μαθητών (Elting & Firkins, 2006· Young & Nageldinger 2014), ενώ έχει ως αποτέλεσμα την πληρέστερη και βαθύτερη επεξεργασία των νοημάτων και των περιεχομένων των ποιημάτων (Athanasios, 2005· Emert, 2010). Επομένως, τα οφέλη της διδακτικής προσέγγισης της ποίησης μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει η *Παιδαγωγική του Θεάτρου* φαίνεται να είναι πολλαπλά και προς τις δύο κατευθύνσεις.

Ο επιστημονικός κλάδος της *Παιδαγωγικής του Θεάτρου* ερευνά και εφαρμόζει με διεπιστημονικό και ολιστικό τρόπο προσεγγίσεις που αφορούν στην εμπύχωση της θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας, στην προσωπική ανάπτυξη, στα θεατρικά κείμενα, στη σκηνική πράξη, στο καλλιτεχνικό θέαμα, κ.ά. Καθιερώνει βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης μέσα από τη σκηνική δράση, με έμφαση στη δημιουργική, διαλεκτική και κριτική σκέψη, στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια του αισθητικού και καλλιτεχνικού κριτηρίου, στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και επικοινωνίας και της ικανότητας δημιουργικής διερεύνησης και παραγωγής κειμένων. Ειδικότερα

Η *διερευνητική δραματοποίηση* (inquiry drama), που αποτελεί πρόσφορη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο διερεύνησης της κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας, μπορεί να ενδυναμώσει την εμπειρία των συμμετεχόντων για δημιουργία νέας κατανόησης και αλλαγής (Παπαδόπουλος, 2007). Η έναρξη της διερεύνησης ξεκινά με ένα κείμενο (λογοτεχνικό, χρηστικό, κλπ), ερέθισμα (οπτικό, ηχητικό, αντικείμενο, κλπ.) ή τη σκηνική παρουσία του εμπυχωτή (αυτοσχεδιασμός, αφήγηση, κλπ.) και οργανώνεται με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών για διεξοδική σκηνική μελέτη

²⁶ Παπαδόπουλος, Σ. (2019). Εμείς 'οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι': Η Παιδαγωγική του Θεάτρου στη διδασκαλία του ποιήματος. Στο Μπ. Γιαννούλη, Μ. Κουκουνάρας- Λιάγκης (επιμ.), *Θέατρο και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (σσ. 478-486). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση.

των θεματικών και μορφικών στοιχείων. Οι εν λόγω τεχνικές αποτελούν σκηνικές προσεγγίσεις από μέρους των μαθητών για την ευαισθητοποίηση και κατανόηση των ζητημάτων που καλούνται να διερευνήσουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες τεχνικές: i. Παγωμένη εικόνα (still image), ii. Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (talking freeze ή thought tracking), iii. Καρέκλα των αποκαλύψεων (hot seating), iv. Θέατρο φόρουμ (forum theatre), v. Περίγραμμα του ρόλου (role on the wall), vi. Αντικρουόμενες σκέψεις/συμβουλές - Διάδρομος συνείδησης (conscience alley). vii. Συλλογικός ρόλος (collective role), viii. Γραφή σε ρόλο (writing in role). (Neelands, 1990· Παπαδόπουλος, 2010).

Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιασθεί η αξιοποίηση της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης, υποστηριζόμενη με κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, για βιωματική διδασκαλία του ποιήματος «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» του Δ. Σολωμού. Βασικός στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η ενδυνάμωση του ποιητικού βιώματος των συμμετεχόντων στο περιβάλλον της θεατρικής εμπύχωσης της ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό το εργαστήριο επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει και να καθοδηγήσει τους συμμετέχοντες, ώστε να αναστοχαστούν και να κατανοήσουν, μέσω της θεατρικής-σκηνικής δράσης, τις υψηλές φιλοσοφικές έννοιες και τις ηθικές και πνευματικές αξίες που προβάλλονται στο ποίημα *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι* και να μπορέσουν να εξελίξουν την αποκτηθείσα εμπειρία σε μαθητικά ακροατήρια στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ. ΑΝΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΣΗΜΕΡΙΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ

Συγκλονισμένος ως τα τρίςβαθα της ψυχής και της ύπαρξής του από τον ηρωισμό και τη θυσία των πολιορκημένων Μεσολογγιτών, ο Διονύσιος Σολωμός συλλαμβάνει την υψιπετή σύνθεσή του «*Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*»²⁷ (Άπαντα Εθνικών Συγγραφέων - Δ. Σολωμός, 1971: 126-159). Στόχος του είναι η ανάδειξη της Ιδέας της Ελευθερίας μέσα από την ειδική περίπτωση του ψυχικού μεγαλείου ενός μικρού λαού, το οποίο εκδηλώνεται με την υπερνίκηση όλων των πειρασμών που τείνουν να τον αποσπάσουν και να τον εκτρέψουν από τον δρόμο του Χρέους. Φροντίζει ο ποιητής, ώστε «ο μικρός Κύκλος μέσα στον οποίο κινείται η πολιορκημένη πόλη να ξεσκεπάσει στην ατμοσφαίρα του τα μεγαλύτερα συμφέροντα της Ελλάδας, για την υλική θέση, ... και για την ηθική θέση, τα μεγαλύτερα συμφέροντα της Ανθρωπότητας» (Στοχασμοί του ποιητή). Έτσι «η υπόθεση δένεται με το παγκόσμιο σύστημα» (Στοχασμοί του ποιητή). Η Ελευθερία των «*Ελεύθερων πολιορκημένων*» ανυψώνεται σε θεία οντότητα, επειδή είναι «*μεστή από το Χρέος, δηλαδή απ'όσα περιέχει η Ηθική, η Θρησκεία, η Πατρίδα, η Πολιτική κ.ά.*» (Στοχασμοί του ποιητή). Η ουσία της ύψιστης αυτής μορφής της Ελευθερίας έγκειται στην απόλυτη και ολοκληρωτική προσήλωση στο Χρέος, και είναι ανασπώσαστα συνδεδεμένη με αυτήν, έτσι ώστε ελεύθεροι να νοούνται μόνον όσοι ως πιστοί υπηρέτες της Αρετής και των ανώτερων Ιδανικών, θυσιάζουν εν πλήρει συνειδήσει και βουλήσει το υπέρτατο αγαθό, τη ζωή τους και, μάλιστα, ακόμη περισσότερο, όταν, όπως οι ήρωες του Μεσολογγίου, προχωρούν προς τη θυσία, χάριν της Αρετής, αν και γνωρίζουν ότι τους περιμένει ο θάνατος. Είναι

²⁷ Πρόκειται για ποίηση φιλοσοφική, ιδεαλιστική, καθολική και βαθύτατα εθνική (Παλαμάς, 1970:59) με την ουσία της να είναι ο λόγος και η ομορφιά, που κατά τον Φρ. Σίλλερ οδηγεί στην ελευθερία (Σίλλερ, 2015: 71).

οι ομοούσιοι όλων εκείνων που «στη ζωή των όρισαν να φυλάγουν Θερμοπύλες... ποτέ από το Χρέος μη κινούνται... ενώ γνωρίζουν ότι ο Εφιάλτης θα φανεί στο τέλος κι οι Μήδοι επιτέλους θα διαθούν» (Καβάφης). Αυτό είναι και το μέγα μέτρο της αξίας του ανθρώπου, με το οποίο δικαιούται να καταχωριστεί στη χορεία των ξεχωριστών ατόμων, των Ανθρώπων, που ενσαρκώνουν ό,τι πολυτιμότερο έχει να παρουσιάσει η ανθρωπότητα: την υπηρεσία του Αγαθού και της αποστολής του Ανθρώπου, χάριν αυτής καθαυτή της Ιδέας του Αγαθού, αδιαφορώντας για οποιαδήποτε άλλη σκοπιμότητα. Πολλοί είναι οι πειρασμοί, εσωτερικοί και εξωτερικοί, που αντιμάχονται τον αγώνα τους και προσπαθούν να κάμψουν το ηθικό τους. Όμως η θέρμη της ψυχής τους και το φως της Ιδέας, ανατροφοδοτούν και στερεώνουν την πίστη τους και τη δέσμευσή τους στο Χρέος. Κι έτσι, «διαμέσου του ανθρώπου και μέσα στον άνθρωπο, τα ορατά και τα υλικά, γίνονται πνευματικά και η αισθητή πατρίδα μετουσιώνεται σε υπεραισθητή, σε μια συνειδησιακή κατάσταση». (Τσιρόπουλος, 1986: 12)

Όμοια και οι πολιορκημένοι του Μεσολογγίου, άνδρες και γυναίκες, νέοι και γέροι, προσηλωμένοι στην Ιδέα του Χρέους απέναντι στο ιδεώδες του Πατριώτη, του Χριστιανού και του Ανθρώπου, παλεύουν με πλήθος πειρασμών και έναν προς έναν τους υπερνικούν. Τους πολιορκεί ο φοβερός αντίμαχος, η πείνα, που απανθρωποποιεί και εξοντώνει σωματικά τον άνθρωπο. Αυτή που κάνει τη μάνα να ζηλεύει το μικρό, αδύναμο πουλί, γιατί αυτό βρίσκει έστω ένα σπυρί να χορτάσει την πείνα του. Όλες μαζί οι γυναίκες, όχι μόνο δε δειλιάζουν, αλλά σαν τους μεγάλους ασκητές και τους αγωνιστές της πίστης, εκθέτουν τον εαυτό τους συνειδητά στον πειρασμό της πείνας, ασκώντας τη μεγάλη αρετή της υπομονής και της καρτερίας απέναντι στην κακουχία:

«Απόψε, ενώ είχαν τα παράθυρα ανοιχτά για τη δροσιά, μία απ' αυτές, η νεότερη, επήγε να τα κλείσει, αλλά μία άλλη της είπε: "Όχι, παιδί μου, άφησε να'μπει η μυρωδιά από τα φαγητά. Είναι χρεία να συνηθίσουμε. Μεγάλο πράγμα η υπομονή!... Αχ! Μας την έπεμψε ο Θεός. Κλει θησαυρούς κι εκείνη. Εμείς πρέπει να έχουμε υπομονή, αν και έρχονταν οι μυρωδιές...» (Σχεδιάγραμμα Β',7)

Στον αγώνα τον καλό, είναι όλες μαζί, η μια στο πλευρό της άλλης, για να στηρίζουν και να συμπαραστέκονται στον πόνο και τους ποικίλους πειρασμούς και δοκιμασίες. Αυτή η σύμπνοια και η ομοψυχία τις βοηθάει να αντέχουν και την οδύνη του θανάτου των πεινασμένων τους παιδιών.

«Κι αφού όλες εδιηγήθηκαν τα ονείρατά τους, εκείνη, που'χε το παιδί ετοιμοθάνατο, είπε 'Ιδές, και εις τα ονείρατα ομογνωμούμε, καθώς εις τη θέληση και εις όλα τα άλλα έργα'. Και όλες οι άλλες εσυμφώνησαν, κι ετριγύρισαν με αγάπη το παιδί της, που'χε ξεψυχήσει.» (Β7)

Τους πολιορκεί η ανάμνηση της περασμένης δόξας, που τους κάνει ακόμη πιο βαρύ το αίσθημα της ντροπής για την ανημπόρια τους να πολεμήσουν, όπως ταιριάζει στην αντρική τους τιμή. Γι'αυτό κι ο άντρας, ο Σουλιώτης ο καλός, δεν αντέχει την ατίμωση της ανημπόριας του κορμιού του από την πείνα και κλαίει παράμερα, να μην τον δουν, γιατί δεν μπορεί να κρατήσει άλλο το τουφέκι, αδυναμία που γνωρίζει κι ο εχθρός.

Τους πολιορκούν τα ταξίματα του εχθρού να τους χαρίσει τη ζωή αν προσκυνήσουν. Τους πολιορκεί ο προσωρινός έστω φόβος των γυναικών τους, αλλά

κι αυτή την εξωτερική δύναμη που τους καταπολεμάει, η ψυχή τους την υπερνικά. Τους πολιορκεί η ανοιξιάτικη φύση, που τους θυμίζει την χαρά της ζωής, τον έρωτα.

«Τα μάτια δείχνουν έρωτα για τον απάνου κόσμο/Και στη θωριά του είν' όμορφο το φως και μαγεμένο!» (Γ8)

Και καθώς, όπως επισημαίνει πολύ εύστοχα ο Ε.Γ. Καψωμένος (1992: 108-109), «η προσήλωση στο αγαθό της ζωής είναι ένα από τα θεμελιακά γνωρίσματα της παραδοσιακής ελληνικής βιοθεωρίας, οι ήρωες, μέσα από την εξαιρετικά οδυνηρή υπέρβαση του πειρασμού της ζωής (Είν' η ζωή μέγα αγαθό και πρώτο), υψώνονται σε μια ανώτερη συνείδηση της αξίας ζωής, που σημαδεύει την ταυτόχρονη μετάβαση από τη συνείδηση του ατόμου στη συνείδηση του προσώπου, δηλαδή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και ακεραιότητας». Οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι, με υπομονή, καρτερικότητα και αγάπη, βαδίζουν ανυποχώρητοι τον δρόμο της θυσίας και του Χρέους. Τον δρόμο της τιμής του ανθρώπου και της αξιοπρέπειας. Και ο μικρός τόπος, το αλωνάκι, γίνεται σύμβολο του αγώνα του Ανθρώπου απέναντι στους πειρασμούς της ύλης, σύμβολο της υπερνίκησης της ύλης με το σθεναρό ψυχικό φρόνημα και την προσήλωση στα μεγάλα Ιδεώδη. «Αγάπη κι έρωτας καλού τα σπλάχνα τους τινάζουν» (Β9). Τι κι αν η όψη τους είναι φθαρμένη και ζουν μέσα στον πόνο; Το πρόσωπό τους το φωτίζει το χαμόγελο και τα μάτια τους το φως της αγάπης. Ρίχνονται στον όλεθρο και το θάνατο, αφού πρώτα καίνε ακίνητοι, αδάκρυτοι, «τ' αγαπημένα πράγματα και τα σεμνά κρεβάτια» (Γ12). Και μένουν ελεύθεροι κι αθάνατοι, «εκείθε με τους αδελφούς, εδώθε με το Χάρο» (Γ13). Κατ'αυτόν τον τρόπο, οι πολιορκημένοι, «προτιμώντας το θάνατο από μια μισερή ζωή, καταφάσκουν τη ζωή στην πληρότητά της, υποδηλώνοντας με την εκλογή τους, πως τη ζωή αξίζει να τη ζεις μόνο αν είναι ακέραιη. ...Μ' αυτή την προοπτική ο θάνατός τους αντιπροσωπεύει έναν θρίαμβο και σημαδεύει μια ηθική ολοκλήρωση...» (Καψωμένος, 1992: 70).

«Οι λαοί τραβάνε το δρόμο τους, πραγματοποιούν δηλαδή την πολιτική και την εθνική τους μοίρα προσηλωμένοι και εμπνεόμενοι από λίγες τέτοιες στιγμές της ιστορίας τους» (Λιαντίνης, 1989: 69). Στην ιστορία μας, εμείς οι Έλληνες, έχουμε να παρουσιάσουμε πολλές νίκες της ψυχής και του πνεύματος σε πολυάριθμες εθνικές δοκιμασίες, όπου επιβεβαιωνόταν κάθε φορά το αδάμαστο εθνικό φρόνημα στον αγώνα για την τιμή της Πατρίδας και την Ελευθερία.

Το πνεύμα, όμως, της σημερινής εποχής, από τις αρχές τουλάχιστον του 21^{ου} αιώνα, άλλες αξίες καλλιεργεί, πολύ μακριά από τις αξίες της θυσίας, της αφοσίωσης, του χρέους για τα μεγάλα ιδανικά, πάνω στα οποία στηρίχθηκε η εθνική Ιστορία μας στις φωτεινές της στιγμές. Ο ευδαιμονισμός κι η καλοπέραση τόσων δεκαετιών, μαζί με το διεθνιστικό και συνάμα το ατομικιστικό πνεύμα της εποχής της παγκοσμιοποίησης, άμβλυαν κι ακόμη εξαφάνισαν τις μεγάλες και υψηλές Ιδέες, με τις οποίες γαλουχούνταν και νοηματοδοτούσαν την ύπαρξή τους γενιές και γενιές. Η μακροχρόνια ασφάλεια και ειρήνη, αλλά πολύ περισσότερο οι καταγιγιστικοί ρυθμοί των οικονομικών και κοινωνικών ανακατατάξεων, που δεν γνωρίζουν σύνορα και πατρίδες, καλλιέργησαν και εμπέδωσαν νέες αξίες, αυτές της οικονομικής πρωτίστως επιτυχίας, ενώ ο χωρίς αρχές συχνά ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων για την κατάκτηση της κορυφής στην αρένα των παγκόσμιων αγορών αποκλείει εξαρχής κάθε συμπεριφορά ή μοντέλο ζωής που προσανατολίζεται προς το συλλογικό, το εθνικό, το κοινοτικό καλό. Η γνώση της Ιστορίας μας υπενθυμίζει, βέβαια, ότι σε κάθε εποχή και σε κάθε περίπτωση η ευμάρεια και η άνετη ζωή αποτελούν κίνδυνο για την

πίστη στα μεγάλα ιδανικά και για το πνεύμα της θυσίας υπέρ του κοινού καλού. Τον κίνδυνο αυτό επεσήμαινε ακόμη και ο Ανώνυμος Έλληνας στην *Ελληνική Νομαρχία*, καταδικάζοντας όσους στην εποχή του θεωρούσαν την κατάκτηση της ελευθερίας αδύνατη και ξόδευαν τη ζωή τους σε διασκεδάσεις που δεν αρμόζουν σε ελεύθερο άνθρωπο (Ανωνύμου του Έλληνας, 1980 [1806]).

Στη θέση του Ανθρώπου, που έπρεπε να είναι το μέτρο «πάντων χρημάτων», του Ανθρώπου, με την ολοκληρωμένη ανθρωπιστική παιδεία και καλλιέργεια, ενθρονίστηκε το Άτομο, που έχει αποκόψει τους δεσμούς του με την κοινότητα, με τις ρίζες του, με την Ιστορία του, και καθοδηγείται στις κινήσεις και τις επιλογές του από εγωιστικά αποκλειστικά κίνητρα, στο όνομα της θεοποιημένης, ειδωλοποιημένης Ατομικής Ελευθερίας ή ελευθεριών. Χωρίς το αντίβαρο του Χρέους και της ηθικής ευθύνης διεκδικεί ο σημερινός άνθρωπος την ελευθερία του από κοινωνικά, θρησκευτικά, ιδεολογικά κλπ. δεσμά και θεωρεί ότι την έχει κατακτήσει, την ίδια στιγμή που υποδουλώνεται στα δεσμά που επιβάλλει η οικονομία της αγοράς.

Μέσα σε μια τέτοια πνευματική και ηθική ατμόσφαιρα, λοιπόν, σε «*μια εποχή αποδόμησης των εθνικών οραμάτων*», πόσο εμείς, οι «*δηλητηριασμένοι από βαριές αμφιβολίες, οι απογοητευμένοι από ταπεινότητες*» (Αρμάος, 2015: 21, 22) και ποταπότητες, οι μικρόψυχοι ατομιστές και επιβιωτιστές, μπορούμε να ακούσουμε τον παλμό της ψυχής του εθνικού μας ποιητή, την πνευματική του ουσία, να συλλάβουμε την αλήθεια αυτής της ύψιστης πράξης των Ελεύθερων Πολιορκημένων, που καταξιώνει και καταυγάζει το Νόημα του Ανθρώπου; Οι καιροί, παρ' όλη την εξωτερική ελευθερία, μάς εγκλωβίζουν σε μορφές υποδούλωσης ύπουλες και ολέθριες για την πνευματική και εσωτερική ελευθερία. Ελεύθεροι από ηθικές επιταγές και δεσμεύσεις του παρελθόντος, ελεύθεροι απ' αυτή την ίδια την ιδέα του ηθικού Χρέους απέναντι στο σύνολο το εθνικό και το κοινωνικό, πορευόμαστε την στείρα, άγονη και έρημη οδό του ατομισμού και των ελευθεριών του, και βουλιάζουμε όλο και πιο βαθιά στο τέλμα της ηθικής και πνευματικής εξαχρείωσης. Μάρτυρες αυτής της ηθικής αποσύνθεσης η αποξένωσή μας από τον συνάνθρωπο και συμπατριώτη, η υποδούλωσή μας στον ευδαιμονισμό, το στόμωμα της φωνής του Χρέους. Το τίμημα, η απανθρωποποίηση της ζωής και της κοινωνίας.

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στόχος της βιωματικής προσέγγισης του ποιήματος είναι η θεατρική-αναπαραστατική εμπλοκή των συμμετεχόντων στις αξίες και έννοιες που τέθηκαν πιο πάνω, όπως η εξύψωση του ανθρώπου μέσω της ολοκληρωτικής και απόλυτης θυσίας για τα ιδανικά της Πατρίδας, της Ελευθερίας, της Πίστης, του Χρέους προς την Ιδέα του Έθνους, η νίκη του πάνω στον εγωισμό, μέσα από το άνοιγμα προς το Εμείς και την σύνδεση με τον κοινό αγώνα. Και συνακόλουθα, η καλλιέργεια ηθικών και πνευματικών αρετών, με τις οποίες μπορούν να πραγματωθούν στην καθημερινή ζωή μας, στους δύσκολους καιρούς που ζούμε, τα υψηλά αυτά ιδανικά. Αρετών, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η υπομονή για την αντιμετώπιση των δυσχερειών, η εγκράτεια και η χαλύβδωση του πνεύματος, για να αντικρούει τους πειρασμούς και να μένει προσηλωμένο στην Ιδέα, στο αίσθημα της Ευθύνης, που οδηγεί στην Ελευθερία, την προσωπική και εθνική, ακόμη και σε καθεστώς εξωτερικής καταπίεσης και στερήσεων. Σκόπιμο επίσης κρίνεται να προκληθεί προβληματισμός για την κατάσταση ακύρωσης των υψηλών αυτών ιδεωδών στις σημερινές συνθήκες,

προβληματισμός που μπορεί να οδηγήσει στην επιθυμία για αναστροφή αυτής της πνευματικής και ηθικής διολίσθησης.

Τα στάδια της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου είναι:

α) δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην ομάδα/Αφόρμηση με βάση τις έννοιες του ποιήματος, β) γνωριμία των παιδιών με το αρχικό περιβάλλον του ποιήματος-Επαφή (ανάγνωση/ακρόαση) με το ποίημα σε ποικίλες μορφές σωματικής και λεκτικής έκφρασης (ατομικά, ομαδικά, συνδυαστικά με ή χωρίς βλεμματική επαφή), γ) διερεύνηση και δημιουργία του νέου δραματικού περιβάλλοντος, δ) αξιολόγηση της νέας εμπειρίας και κατανόησης, ε) προαιρετική παρουσίαση της συνολικής θεατρικής διερεύνησης (Παπαδόπουλος, 2004:105)²⁸.

Ακολουθεί η παρουσίαση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου με θέμα το εν λόγω ποίημα του Δ. Σολωμού, που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της 8^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης του Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

A. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΑΦΟΡΜΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ

Προϋπόθεση είναι η πνευματική μέθεξη του εμπυχωτή με την ατμόσφαιρα του ποιήματος, προκειμένου να μεταδώσει την ουσία και την αίσθηση του ποιητικού κόσμου στους συμμετέχοντες. Θα πρέπει, δηλαδή, ο εμπυχωτής να βρίσκεται σε διανοητική και συναισθηματική ετοιμότητα, έχοντας παιδευτεί ατέλειωτες μέρες και βράδια με την προβληματική του ποιήματος, έχοντας δώσει αγώνα μέγα, ώστε να μεταλάβει ο ίδιος τη σημασία και τις κορυφαίες έννοιες του συγκεκριμένου ποιήματος και κυρίως την προοπτική αυτών των εννοιών, και έτσι να οδηγηθεί στις πύλες της αναμέτρησης με τον βαθύ εαυτό του και τα θεμελιώδη νοήματα της ζωής και επομένως της καθαρής ποίησης. Διαφορετικά δεν θα μπορέσει να προσεγγίσει το πρόβλημα του ποιήματος, το οποίο, όπως συμβαίνει στην ποίηση, ακουμπά πάνω στα βασικά οντολογικά και υπαρξιακά προβλήματα. Επομένως, δεν μπορεί να αποδώσει η τεχνική προετοιμασία της παρουσίασης του σκοπού και των ειδικών στόχων και του σχεδιασμού βήμα-βήμα των δραστηριοτήτων, όσο αυτές αποτελούν συμβάντα που δεν γοητεύουν και δεν κινητοποιούν το συγκινησιακό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, αν δεν έχει ο ίδιος προετοιμαστεί πνευματικά για τη διδασκαλία του ποιήματος.

(Ατομικά) Με τις παραπάνω προϋποθέσεις, για τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην ομάδα, προτείνεται οι συμμετέχοντες με σωματική κίνηση και έκφραση να διερευνήσουν και να αναπαραστήσουν δομικές έννοιες του ποιήματος όπως το χρέος, η ελευθερία, η πατρίδα, η στέρηση, ο πόνος, η πίστη σε μια ιδέα, κλπ.

²⁸ Αξίζει να προσεχθεί η αντιστοιχία των σταδίων αυτών με τα στάδια της τετραπλής ενδοκειμενικής ανάγνωσης του νεοκριτικού μοντέλου του I. A. Richards, α. Ανάγνωση/Ακρόαση ποιήματος, β. Ανίχνευση της προβληματικής του ποιήματος/Έκφραση συναισθημάτων, γ. Αξιολόγηση του ποιητικού τόνου, δ. Αξιολόγηση της πρόθεσης του ποιητή (Σπανός, 2010: 169 κ. εξ.).

B. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Επαφή (ανάγνωση/ακρόαση) με το ποίημα σε ποικίλες μορφές σωματικής και λεκτικής έκφρασης (ατομικά, ομαδικά, συνδυαστικά, με ή χωρίς βλεμματική επαφή)

(Σε ζευγάρια) Οι συμμετέχοντες με εκφραστικότητα διαβάζουν αποσπάσματα του ποιήματος, ενώ ταυτόχρονα κάθονται ή κινούνται στο χώρο. Η χρήση αντικειμένων με την κατάλληλη χωρική, ηχητική/μουσική και σκηνογραφική πρόβλεψη μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση στοχαστικού και συγκινησιακού κλίματος. Δεν έχει τόση σημασία η επιλογή του είδους των αντικειμένων, όσο η πνοή που θα προσδώσει ο εμπυχωτής σε αυτά. Έτσι, ένα κερι, ένα τραπέζι, ένα επιστολόχαρτο, μια φωτογραφία, ένα ειδώλιο, ή στιδήποτε άλλο μπορεί να φωτίσει το εκάστοτε στιγμιότυπο μπορεί να αναδείξει τη θεατρική στιγμή, αλλά πολύ εύκολα μια λανθασμένη ενέργεια (βλεμματική, λεκτική, κινητική) του εμπυχωτή μπορεί να ακυρώσει τη δυναμική των επιλεχθέντων αντικειμένων. Μια αντιπνευματική κίνηση, ακόμα και ως πρόθεση που δεν την εκδηλώνει με λέξεις, καθιστά τα αντικείμενα και κάθε ερέθισμα μια επιφανειακή, δίχως νόημα, κατασκευή που δεν μπορεί να θεμελιώσει τη γνήσια ροή της ενέργειας προς την υπέρτατη ουσία.

Οι συμμετέχοντες ενώ διαβάζουν ή ακούνε το ποίημα παρατηρούν την έκφραση και το συναίσθημα που βιώνουν. Ένας βαθμός αισθαντικότητας και στοχαστικής διάθεσης είναι απαραίτητος για τη σύλληψη της σημασίας και της οργανωτικής δομής του ποιήματος. Σταδιακά επιτυγχάνεται η αναγκαία σχέση με τις λέξεις, τους στίχους και τη συνολική γραφή του ποιητή. Σε αυτό το χρόνο παρατηρείται η πορεία των συμμετεχόντων προς το έργο του ποιητή. Με τις λεκτικές του παρεμβάσεις και τις μικρές παύσεις, την κίνησή του στον χώρο και την ποιοτική ακινησία του ο εμπυχωτής εγγυάται τη δημιουργία θεατρικής και πνευματικής ατμόσφαιρας την οποία ενισχύει με τρόπο κατάλληλο και για τη συνακόλουθη συγκινησιακή γνώση.

Διαβάζονται τα τρία Σχεδιάσματα και ενδεικτικά αναφέρονται κάποιοι από τους Στοχασμούς του ποιητή:

i. *«Από την αρχή ως το τέλος περνάνε από πόνον εις πόνον έως τον άκρον πόνο.... Τοιουτοτρόπως αναγκάζονται να ξεσκεπάσουν εις τα βάθη της την αγιωσύνη της ψυχής τους... Ο Σταυρός είναι η καθέδρα της αληθινής σοφίας» (Στοχασμοί του ποιητή).*

Οι συμμετέχοντες ασκούνται με σωματικές, αναπνευστικές ασκήσεις, με κίνηση και ακινησία και αναπαριστούν την αντοχή και την αντίσταση στη δοκιμασία, τη λυδία λίθο της ηθικής και πνευματικής αξίας του ανθρώπου: όσο περισσότερες και κρισιμότερες οι δοκιμασίες τόσο μεγαλύτερη η αξία της νίκης. Η αντοχή στην απώλεια των σημαντικότερων αγαθών αποκαλύπτει το μεγαλείο, την αγιωσύνη της ψυχής.

ii. *«Κοίταξε να σχηματίσης βαθμηδόν ωσάν μία αναβάθρα από δυσκολίες, τες οποίες θα υπερβούν εκείνοι οι Μεγάλοι.... Όλα αυτά, όσο μεγαλύτερα είναι και πλέον διάφορα, εις τόσο υψηλότερο στυλοπόδι σταινουν την Ελευθερία, μεστήν από το Χρέος, δηλαδή από όσα περιέχει η Ηθική, η Πατρίδα, η Θρησκεία, η Πολιτική κ. ά.. Κάμε ώστε ο μικρός Κύκλος μέσα εις τον οποίο κινιέται η πολιορκημένη πόλι, να ξεσκεπάζη εις την ατμοσφαιρά του τα μεγαλύτερα συμφέροντα της Ελλάδας για την*

υλική θέσι... και για την ηθική θέσι τα μεγαλύτερα συμφέροντα της Ανθρωπότητας. Τοιουτοτρόπως η υπόθεσι δένεται με το παγκόσμιο σύστημα.» (Στοχασμοί του ποιητή)

Ενδιαθέτως οι συμμετέχοντες αναπαριστούν τον αγώνα των Μεσολογιτών που αποκτά πανανθρώπινες διαστάσεις, και αφορά στα μεγάλα πανανθρώπινα ιδανικά: την εξύψωση του Ανθρώπου πάνω από την υλική βία και Ανάγκη, στη σφαίρα του Πνεύματος και της Ιδέας.

iii. «*As φανεί καθαρά η μικρότης του τόπου και ο σιδερένιος και ασύντριφτος κύκλος οπού την έχει κλεισμένη. Τοιουτοτρόπως από την μικρότητα του τόπου ο οποίος παλεύει με μεγάλες ενάντιες δυνάμεις θέλει έβγουν οι Μεγάλες Ουσίες.*» (Στοχασμοί του ποιητή)

Οι συμμετέχοντες με κατάλληλες αναπαραστατικές σωματικές, φωνητικές και λεκτικές ασκήσεις ασκούνται στην υστέρηση στην υλική δύναμη που αναδεικνύει ακόμη περισσότερο το περίσσειμα της ψυχικής και πνευματικής τους δύναμης. Η εξωτερική αδυναμία υπερκεράζεται από τον εσωτερικό πλούτο, από το μεγαλείο της ψυχής.

«*Κι υψώναν με χαμόγελο την όψη τη φθαρμένη*» (B9)

«*Συχνά τα στήθια εκούρασα, ποτέ την καλοσύνη*» (B18)

Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ/ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Επισημάνσεις (εκτός ρόλου), Ανάλυση ρόλων, Έκφραση συναισθημάτων και στοχαστικών κρίσεων (σε ρόλο και εκτός ρόλου), Σκηνική ανασύνθεση των νοημάτων (σε ρόλο)

(Σε ζευγάρια) Οι συμμετέχοντες έρχονται σε επαφή με τη γραπτή ή προφορική μορφή αποσπασμάτων του ποιήματος (μοιράζονται στίχοι σε σελίδες, κλπ.). Κοιτάζονται μεταξύ τους. Ο ένας παρατηρεί τον άλλον. Ο ένας δίνει το χέρι στον άλλον. Κλείνουν τα μάτια και ξανασκέφτονται την κατάστασή τους ενώ έχουν αναλάβει κάποιον ρόλο. Τον γνωστοποιούν και συνδέονται με αυτόν. Διαλογίζονται σιωπηλά πάνω στο στίχο που καθένας έχει επιλέξει. Λένε τους στίχους από μέσα τους. Κατόπιν τους ψιθυρίζουν. Διαδοχικά καθένας εκφωνεί το στίχο του και κατόπιν όλοι μαζί (ψιθυριστά). Στη συνέχεια τον προφέρουν δυνατώτερα στον απέναντί τους, δείχνοντας κάτι από τον εσωτερικό τους εαυτό. Οι λέξεις προφέρονται σε συλλαβές, τεμαχίζονται σε μικρά ηχοσύνολα με έμφαση στη φωνητική εκφορά κάθε συλλαβής.

Διερευνώνται σκηνικά οι ακόλουθες έννοιες και καταστάσεις:

Οι πειρασμοί

Η φύση: *Μάγεμα η φύσις κι όνειρο στην ομορφιά και χάρι/ η μαύρη πέτρα ολόχρυση και το ξερό χορτάρι/ με χίλιες βρύσες χύνεται, με χίλιες γλώσσες κρένει/όποιος πεθάνη σήμερα χίλιες φορές πεθαίνει. / Τρέμ' η ψυχή και ξαστοχά γλυκά τον εαυτό της.* (B2)

Η πείνα και η συνακόλουθη αδυναμία: *Τα μάτια η πείνα εμαύρισε, στα μάτια η μάννα μνέει/ στέκει ο Σουλιώτης ο καλός παράμερα, και κλαίει.* (B1)

Ο εχθρός και η εγκατάλειψη από τους δικούς τους (B3, B5, Γ2-3): Έως εκείνη τη στιγμή οι πολιορκημένοι είχαν υπομείνει πολλούς αγώνες με κάποιαν ελπίδα να φθάσει ο φιλικός στόλος και να συντρίψει ίσως τον σιδερένιο κύκλο οπού τους περιζώνει. Τώρα οπού έχασαν κάθε ελπίδα, και ο εχθρός τους τάζει να τους χαρίσει τη ζωή, αν αλλαξοπιστήσουν, η υστερινή τους αντίστασι τους αποδείχνει Μάρτυρες. (B4)
Αραπιάς άτι, Γάλλου νους, βόλι Τουρκιάς, τόπι Άγγλου! / Πόλεμο μέγ', αλίμονον! βαρεί το καλυβάκι/ σε λίγη ώρα ξέσκεπα τα λίγα στήθια μένουν. (Γ2)

Η παράδοση της πατρικής γης στον εχθρό (B6)

Οι μυρωδιές των φαγητών: Απόψε, ενώ είχαν τα παράθυρα ανοιχτά για τη δροσιά, μία απ' αυτές η νεότερη, επήγε να τα κλείση, αλλά μία άλλη της είπε: "Όχι, παιδί μου, άφησε να μπη η μυρωδιά από τα φαγητά. Είναι χρεια να συνηθίσουμε. (B7)

Το ετοιμοθάνατο παιδί: Μία άλλη έστεκε σιμά εις το ετοιμοθάνατο παιδί της, Κι' άφ'σε το χέρι του παιδιού κι εσώπασε λιγάκι/ και ξάφνου της εφάνηκε στο στόμα το βαμβάκι. (B7)

Η μνήμη του νεκρού ή της νεκρής αγαπημένης: Πέφτει εις τον πόλεμο ένας των ενδοξοτέρων αγωνιστάδων τον οποίον αυτή [μια κόρη ορφανή] είχε αγαπήσει εις τον καιρό της ευτυχίας, ώστε από το άκρο της ελπίδας η καρδιά της βυθίζεται εις την λύπη. (Γ8)

Κάπου στο χώρο νοερά υπάρχει κι ο ίδιος ο ποιητής, που παρακολουθεί τους ήρωες. Αντικριστά, από τη μια πλευρά στέκεται ο ποιητής (συμβολικό επίπεδο) και από την άλλη οι ήρωες αντιμετωπίζουν τον πειρασμό τους. Τον βλέπουν σαν εικόνα και τον περιγράφουν φωναχτά. Με το κατάλληλο σήμα του εμψυχωτή, οι συμμετέχοντες γυρνούν πλάτη ο ένας στον άλλον. Καθένας καλείται να δώσει την προσωπική του λύση. Κατόπιν, κινούνται και τοποθετούνται ο καθένας μόνος του στο χώρο. Η ερώτηση για τη λύση τίθεται εκ νέου και οι συμμετέχοντες καλούνται να εδραιώσουν μέσα τους και να εκθέσουν στους υπόλοιπους τη θέση που παίρνουν.

Η αντίσταση

Η υπερνίκηση του πειρασμού της φύσης: Έρμα ν' τα μάτια που καλείς χρυσέ ζωής αέρα (Γ7)

Η αντοχή στη δοκιμασία της πείνας: "Όχι παιδί μου, άφησε να' μπη η μυρωδιά από τα φαγητά. Είναι χρεια να συνηθίσουμε. Μεγάλο πράμα η υπομονή!... Αχ! μας την έπεμψε ο Θεός. Κλει θησαυρούς κι εκείνη. Εμείς πρέπει να έχουμε υπομονή, αν και έρχονταν οι μυρωδιές. Απ' όσα δίνει η θάλασσα, απ' όσ' η γη, ο αέρας"(B7)

Η αλληλοϋποστήριξη των γυναικών: Κι άλλη είπε χαμογελώντας να διηγηθή καθεμία τ' όνειρό της. Κι όλες εφώναξαν μαζί, κι είπαν πως είδαν ένα... Και αφού όλες εδιηγήθησαν τα ονειράτά τους, εκείνη, που'χε το παιδί ετοιμοθάνατο, είπε «Ιδές και εις τα ονειράτα ομογνωμούμε, καθώς εις τη θέληση και εις όλα τα' άλλα έργα". Και όλες οι άλλες εσυμφώνησαν κι ετριγύρισαν με αγάπη το παιδί της, που'χε ξεψυχήσει. (B7)

Η ορφανή νέα που είχε χάσει τον αγαπημένο της ευρίσκει παρηγορία κοιτάζοντας τα' αγαπημένα πρόσωπα και το υψηλό παράδειγμα των άλλων γυναικών. Γι αυτό γυρίζει

προς τις γυναίκες να τους ειπή ότι τα φτερά που ο Άγγελος της πρόσφερε στ' όνειρό της τα θέλει, όχι για να φύγει, αλλά για να τα κρατεί κλεισμένα εκεί κοντά τους και να περιμένει μαζί τους την ώρα του θανάτου.

Τα θέλω εγώ να τάχω εγώ, να τα κρατώ κλεισμένα/ εδώ π' αγάπης τρέχουνε βρύσες χαριτωμένες. (Γ8)

Η περήφανη πορεία προς το θάνατο: Μία των γυναικών προσφεύγει εις το στοχασμό του θανάτου, ως μόνη σωτηρία της με τη χαρά την οποία αισθάνεται το πουλάκι, οπού' δε σκιάς παράδεισο, και τηνε χαιρετάει.... εις την στιγμή οπού είναι κοπιασμένο από μακρινό ταξίδι, εις τη φλόγα καλοκαιρινού ήλιου. (Γ11)

Και βλέπω πέρα τα παιδιά και τες αντρογυναίκες/ γύρου στη φλόγα π' άναψαν και θλιβερά τη θρέψαν/ μ' αγαπημένα πράγματα και με σεμνά κρεββάτια,/ ακίνητες, αστέναχτες, δίχως να ρίξουν δάκρυ/ κι εγγίζ' η σπίθα τα μαλλιά και τα λειωμένα ρούχα./ γλήγορα στάχτη να φανής, οι φούχτες να γιομίσουν. (Γ12)

Είν' έτοιμα στην άσπονδη πλημμύρα των αρμάτων/ δρόμο να σχίσουν τα σπαθιά, κι ελεύθεροι να μείνουν,/ εκείθε με τους αδελφούς, εδώθε με το Χάρο. (Γ13)

Η ομάδα μεταφέρεται στη λύση που προτείνεται από τον ίδιο τον ποιητή. Όλοι καλούνται ξανά να συνδεθούν με κάποιον ρόλο. Παίρνουν λίγο χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση, για την επιλογή και τη σύνδεση με τον ρόλο και εκφέρουν λόγο κοινό, δικό τους και του ποιήματος, μέσα από τη ματιά των ηρώων, τους οποίους αναλαμβάνουν.

Ιδιαίτερα προσφέρονται οι σκηνές της αλληλοϋποστήριξης των γυναικών και της συζήτησης για τα όνειρά τους. Σχετικά προτείνεται να διερευνηθεί ποια θα ήταν τα αληθινά τους όνειρα εάν δεν βρίσκονταν σε αυτή τη δεινή θέση (για την προσωπική τους ζωή, για τα παιδιά τους, για την Ελλάδα ίσως...). Να διερευνηθούν δηλαδή οι βαθύτερες επιθυμίες τους και προσδοκίες για τη ζωή τους με *ανίχνευση σκέψης*, ενώ μπορεί με μία σωματική δραστηριότητα που θα προηγηθεί, να νιώσουν τι θα πει εγκλωβισμός, στέρηση χώρου, αδιέξοδο. Ύστερα ο εμπυχωτής μπορεί με κατάλληλα ερωτήματα να ανιχνεύσει τι θα μπορούσε ο καθένας να ονειρεύεται σε μια τέτοια κατάσταση (εγκλωβισμού). Στην επόμενη φάση, ως *συλλογικός ρόλος* (= οι συγκεκριμένες γυναίκες) μιλούν για το πώς ονειρεύονται να είναι η ζωή τους, η χώρα τους. Θα μπορούσε επίσης να ζητηθεί από την ομάδα να παρουσιάσει την έννοια της αλληλοϋποστήριξης με *παγωμένη εικόνα*. Σε δεύτερη φάση μπορεί να ζωντανέψει η εικόνα αυτή με ζητούμενο να αποδοθεί κινητικά και λεκτικά αυτό που οι συγκεκριμένες γυναίκες τη συγκεκριμένη στιγμή εννοούν ως αλληλοϋποστήριξη (*στο ποίημα τονίζεται ότι το θέλημά τους είναι κοινό*). Ο εμπυχωτής μπορεί να διερευνήσει περαιτέρω τη βαθύτερη αγωνία και τις συγκρούσεις που βιώνει η καθεμία στην απόφασή της να πεθάνει για να μη σκλαβωθεί. Σε *διάδρομο συνείδησης*, θα μπορούσε να περνά η καθεμία με τη σειρά και οι υπόλοιπες να παριστάνουν τις φωνές της συνείδησής της.

Θα μπορούσε επίσης να αναπτυχθεί μία αντιπαραβολή της εσωτερικής ψυχικής κατάστασης και της στάσης που τηρείται απέναντι στο γεγονός τόσο από μέρους των πολιορκούμενων όσο και των πολιορκητών. Ένας *αυτοσχεδιασμός* θα άφηνε περισσότερη ελευθερία να αναπτυχθούν οι απόψεις και οι ιδεολογικές στάσεις των αντιπάλων.

Δ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Για τις ανάγκες του παρόντος εργαστηρίου και με βάση τη δυναμική της ομάδας, η παρουσίαση του δρώμενου προηγήθηκε της αξιολόγησης, καθώς σ' αυτήν η ομάδα οδηγήθηκε σε νέες δράσεις και η εμπύχωση εμπλούτισε τα δρώμενα με νέους στοχασμούς.

Με βάση απόσπασμα του ποιήματος, που παρουσιάζει τη δύναμη των γυναικών, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Με παρότρυνση του εμπυχωτή, πριν από την παρουσίαση κάθε δρώμενου, οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως κοινό και ως ηθοποιοί, ώστε η πρώτη ομάδα να εξηγεί στη δεύτερη το δρώμενο που θα παρουσιάσει, δίνοντας προλογικά ορισμένα βασικά στοιχεία της δράσης. Οι ηθοποιοί, υπό το πρίσμα της πολιτικής αγωγής και της μπρεχτικής αποστασιοποίησης, ενημερώνουν το κοινό για αυτό που είδε. Μετά την ολοκλήρωση κάθε δράσης, το κοινό σχολιάζει ή δίνει εναλλακτικές λύσεις (τεχνική *Θέατρο Φόρουμ*)

Ε. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΡΟΛΟ

Ακολουθεί αλλαγή δράσης με προτροπή του εμπυχωτή. Οι συμμετέχοντες παίρνουν θέση σε σχέση με ένα πανί που συμβολίζει μια νοητή γραμμή, ένα όριο. Στη συνέχεια το όριο (πανί) γίνεται το περίγραμμα του ποιητή. Γύρω του οι άνθρωποι θα μιλήσουν συνδυάζοντας στοιχεία από τις θεατρικές τεχνικές: *συλλογικός χαρακτήρας, διάδρομος της συνείδησης και ανίχνευση της σκέψης και της οδυνηρής κατάστασης*. Από τη σκηνική αξιοποίηση των τεχνικών θα προκύψει ένας νέος χαρακτήρας, που είναι η μητέρα του ποιητή. Ο εμπυχωτής ενημερώνει την ομάδα για τον θάνατο του ποιητή. Ο χρόνος κάνει ελιγμούς μπρος πίσω. Τοποθετείται ένα τραπέζι με ένα κερί που φωτίζει, ενώ σε ημικυκλική διάταξη κάθετα η ομάδα που αναλαμβάνει το ρόλο του λαού ενώ το *περίγραμμα του νεκρού ποιητή* ήδη από την προηγούμενη σκηνική δράση βρίσκεται στο κέντρο. Ο εμπυχωτής διαβάσει. Ακούγονται λόγια της μάνας, τα λόγια του ποιητή. Διαβάζεται ένα απόσπασμα από έναν διάλογο του ποιητή που ήδη έχει πεθάνει (1857) με τη μητέρα του τη στιγμή που πεθαίνει κι η ίδια (δύο χρόνια μετά)²⁹: «Αγγελική: Διονύσιε παιδί μου, είσαι ακόμα εκεί, στο μυαλό του Θεού; Φωνή Σολωμού: *Ναι μητέρα. Εδώ είμαι, μαζί Του.* Αγγελική: *Διονύσιε αγόρι μου, μήπως υπάρχει μια μικρή θεσούλα και για μένα, δίπλα σας;*»

Κατά την αξιολόγηση του εργαστηρίου, διατυπώθηκαν σκέψεις από τους συμμετέχοντες και διαφάνηκε η έντονη συναισθηματική τους εμπλοκή. Ορισμένοι μάλιστα συμπεριέλαβαν όλη τους την εμπειρία απαγγέλλοντας με την τεχνική της *χορικής απαγγελίας*, στο τέλος του εργαστηρίου ένα στίχο, όπως: *Κι υψώναν με χαμόγελο την όψη τη φθαρμένη (B9), Συχνά τα στήθια εκούρασα, ποτέ την καλοσύνη (B18), Όποιος πεθάνει σήμερα χίλιες φορές πεθαίνει, (B2) Μεγάλο πράμα η υπομονή. (B5)*

Στη συνέχεια μεταφέρθηκαν εικοσιένα χρόνια μετά, στο 1842, και με αφορμή την

²⁹ Πρόκειται για τη θεατρική σύνθεση: «Αγγελική Νίκη Σολωμού η Διάφανη» του Π. Μοσχολιάδη, βασισμένη σε ιστορικά και μυθολογικά δεδομένα. Η ευφυΐα του Σολωμού είχε παρατηρηθεί από την παιδική κιόλας ηλικία του. Έτσι, λέγεται ότι κάποτε ερωτήθηκε από κάποιον φίλο του πατέρα του Κόντε Σαλαμών: *Πού ήσουν μικρέ πριν γεννηθείς;* και ο μικρός Διονύσιος απάντησε: «*Στο μυαλό του Θεού.*»

επιστολή του Σολωμού προς τον Γ. Τερτσέτη, όπου καταγγέλλει τη διαφθορά, την αδικία και το σχολαστικισμό («*Πάνε εικοσιένα χρόνια που σαν σήμερα η Ελλάδα έσπασε τις αλυσίδες... Και για το σήμερα τι να ειπώ; Η διαφθορά είναι τόσο γενική κι έχει τόσο βαθιές τις ρίζες, που σε κάνει να σαστίζεις. Μόνο όταν οι αφορμές της διαφθοράς εξολοθρευθούν πέρα ως πέρα, θα μπορέσουμε να έχουμε μια ηθική αναγέννησι.*») (Απαντα, 1971: 323), έγραψαν στο προσωπικό τους ημερολόγιο σκέψεις που τις ανακοίνωσαν στην ομάδα. Τέλος, αξιολόγησαν την εμπειρία από το συνολικό εργαστήριο και την άμεση διασύνδεσή του με τη σημερινή κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επαφή με τον καθαρτήριο και πάμφωτο λόγο του εθνικού μας ποιητή μας θυμίζει τη ρήση του Ελύτη, που μας παρότρυνε: «*Μνημονεύετε Διονύσιο Σολωμό και Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη*». Γιατί «*ο στριτζωμένος Επτανήσιος έρχεται κι αποκαθιστά πάντοτε -και στα δυσκολότερα-, με το Ύψος του, την τάξη του κόσμου. Δεν αφήνει περιθώρια για την απόγνωση*» (Αρμάος, 2015: 22). Είν' αυτός που ξέρει να καλύπτει το χάσμα του σεισμού, με άνθια πλουμιστά και μύρια λούλουδα. (Β', απόσπ. 22). Να μας θυμίζει πως μπορούμε «*στο σκότος να απαντάμε με φως. Στο κακό με καλό. Να κάνουμε την ψυχή μας να ανθίσει και τότε θα ανθίσει ολόκληρος ο κόσμος*» (Μαλεβίτσης, 1997: 33) και πως «*το μέλλον μας θα είναι μεγάλο, όταν όλα στηριχθούν στην ηθική, όταν θριαμβεύσει η δικαιοσύνη, όταν τα γράμματα καλλιεργηθούν όχι για μάταιη επίδειξη παρά για το όφελος του λαού, που έχει ανάγκη από παιδεία κι από μόρφωσι όχι σχολαστική. Τότε θα έχουμε - ή μάλλον θα έχουν τα παιδιά μας - μια ηθική αναγέννησι και το μέλλον θα είναι μεγάλο.*» (Απαντα, 1971: 323).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η βιβλιογραφία παρατίθεται στη δημοσίευση του συλλογικού τόμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ενδεικτική)

- Αριστοτέλους: *Περί Ποιητικής*, (μτφρ. Σ. Μενάρδου), Ακαδημία Αθηνών-Βιβλιοπωλείον της Εστίας-Ι.Δ. Κολλάρου, 1936.
- Άλκηστις. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- . (1993). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- . (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- . (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αρμάος, Δ. (επιμ.) (1990). *Πασχαλινά Διηγήματα Ελλήνων Συγγραφέων*, Αθήνα: Gutenberg.
- Allen, G., Allen, I. & Dalrymple, L. (1999). Ideology, practice and evaluation: developing the effectiveness of theatre in education, *Research in Drama Education: International Journal of Drama in Education*, 4(1), 21-36.
- Alrutz, M. 2013. Sites of possibility: applied theatre and digital storytelling with youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1), 44-57.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Amador, S. (2018). *Teaching social skills through sketch comedy and improv games: A social theatre approach for kids and teens including those with ASD, ADHD, and Anxiety*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (επιμ.). (2003). *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Anderson, M. (1992). The Use of selected theatre rehearsal technique activities with African-American Adolescents Labeled "Behavior Disordered". *Exceptional Children*, 59(2).
- . (2006). What is a drama teachers? Some stories from praxis. In L. A. McCammon & D. McLauchlan, et. al. (eds.), *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues* (pp. 99-108). Ontario: IDEA Publications.
- Ανδρεάδης, Γ. (2000). *Ο Καραγκιόζης ταξιδεύει: 1η Διεθνής Συνάντηση Θεάτρου Σκιών*. Πάτρα: Δήμος Πατρέων - ΔΕΠΑΠ.
- Ανδρέου, Α., Παπακώστα, Α. & Μπλούτη, Ι. (2021). Παρουσίαση της έρευνας "Θεατρική μνήμη μαθητών Ε' δημοτικού". Στο Θ. Γραμματάς – Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.έκδ.), *Ο χρόνος στο θέατρο. Θεατρική μνήμη ενός άχρονου παρόντος* (σσ. 323-349). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Άντλερ, Σ. (2007). *Η τέχνη του ηθοποιού*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Apple, M. & King, N. (2005). Οικονομία και έλεγχος στην καθημερινή σχολική ζωή. Στο *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (μτφρ. Τ. Δαρβέρης), (σσ. 95-129). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Argyle, M. & Trower, P. (1981). *Πρόσωπο με πρόσωπο. Τρόποι επικοινωνίας*. (μτφρ. Μ. Σόλμαν), Αθήνα: Ψυχογιός.
- Aronowitz, S. (2009). Against schooling education and social class. In Darder, A., Baltodano, M., Torres, R. (eds.) *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 106-123). New York and London: Routledge.

- Αρτώ, Α. (1992). *Το θέατρο και το είδωλό του*. (μτφρ. Π. Μάτεσις), Αθήνα: Δωδώνη.
- Atkins, G. (1994). *Improv! A handbook for the actor*. Portsmouth: Heineman.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bailey, S. (1997). Drama: A powerful tool for social skill development. *Disability Solutions*, 2(1).
- . (1998). Critical thinking and drama education. *Research in Drama Education: International Journal of Drama in Education*, 3(2), 145-154.
- . (2021). *Drama for the inclusive classroom. Activities to support curriculum and social-emotional learning*. London: Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the Novel. In M. Holoquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holquist, trans.), (pp. 259-422). Austin: University of Texas Press.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama. A creative whole class, whole school approach*. New York: Bloomsbury.
- Balfour, M. (2009). The politics of intention: looking for a theatre of little changes. *Research in Drama Education*, 14(3), 347-359.
- Balme, B. C. (2012). *Εισαγωγή στις θεατρικές σπουδές* (μτφρ. Ρ. Κοκκινάκης & Β. Λιακοπούλου). Αθήνα: Πλέθρον.
- Banos, S. H. (2006). International NGOs and impact assessment. Can we know we are making a difference?. *Research in Drama Education: International Journal of Drama in Education*, 11(2), 157-174.
- Baron-Cohen, D. (2004). Ο διεθνής οργανισμός IDEA: Νέες ιδέες και νέα μέλη. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 5, 27-31.
- Βαροπούλου, Ε., Suzuki, T. & McDonald, M. (2000). *Θεόδωρος Τερζόπουλος και θέατρο Άτις. Αναδρομή, μέθοδος, σχόλια* (μτφρ. Α. Καψάλη). Αθήνα: Άγρα.
- Βαροπούλου, Ε. (2002). *Το ζωντανό θέατρο. Δοκίμιο για τη σύγχρονη σκηνή*. Αθήνα: Άγρα.
- Barton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Παπαζήσης.
- Bayliss, P. & Dodwell, C. (2002). Building relationships through drama: The action track project. *Research in Drama Education*, 7(1), 43-60.
- Beale, A. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.
- Beauchamp, H. (1998). Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο. (μτφρ. Ε. Γιανίτσκα), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βελιώτη- Γεωργοπούλου Μ. & Σπυριδοπούλου, Μ. (επιμ.) (2012). *Κουκλοθέατρο: Το θέατρο της εμπύχωσης. Διεπιστημονικές αναγνώσεις, καλλιτεχνικές συναντήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Αιγόκερως
- Βέμη, Μ. & Νάκου, Ε. (2010). *Μουσεία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Bennet, S. (2012). *Theatre and museum*. New York: Palgrave.
- Bernstein, B. (1985). Drama as a context for transformation. In J. Kase-Polisini (ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 176-197). New York: University Press of America.
- Βιβιλάκης, Ιω. (2013). *Το κήρυγμα ως performance. Εκκλησιαστική ρητορική και θεατρική τέχνη μετά το Βυζάντιο*. Αθήνα: Αρμός.
- Bigge, M. (1999). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης.

- Βίννικος, Ντ. (1979). *Το παιχνίδι, το παιδί και η πραγματικότητα*, (μτφρ. Α. Γιαννακούλας), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Blair, R. & Cook, A. (2018). *Theatre, performance and cognition: Languages, bodies and ecologies*. London and New York: Bloomsbury.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Classic.
- . (1992). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Βοζάνη, Α. (2008). *Η σημασία του σκηνικού χώρου στη διαμόρφωση της θεατρικής πράξης*. Στα Πρακτικά: *Παιδί-θέατρο-χορός* (σσ. 225-230). Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΘΕ.Χ. & Υπουργείο Πολιτισμού.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. & Heathcote, D. (1999). *So you want to use role play*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Essex: Longman.
- . (2007). A history of drama education: a search for substance. In L. Bresler (ed.) *International Handbook of research in Arts Education* (pp. 45-62). Dordrecht: Springer.
- Booth, D. (1994). *Story drama: Reading, writing and roleplaying across the curriculum*. Markham: Pembroke Publishers.
- . (ed.), (1996). *Literacy techniques for building successful readers and writers*. Markham: Pembroke Publishers.
- . (2012). Testimony: Reconsidering Dorothy Heathcote's educational legacy. *Drama Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 3(1).
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουλτσίδης, Γ. (2014). Η τέχνη του θεάτρου σκιών. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο* (σσ. 533-540). Αλεξανδρούπολη: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- . (2021). *Η βαλίτσα του Καραγκιόζη*. Κομοτηνή: Μικρός Διάκοσμος.
- Branscombe, M. (2015). Showing, not telling: Tableau as an embodied text. *Reading Teacher*, 69(3), 321-329.
- Bridal, T. (2004). *Exploring Museum Theatre*. U.S: Lanham.
- Broström, S. (2001). Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 271-299). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bruner, J. et al. (eds.), (1976). *Play – Its role in the development and evolution*. New York: Penguin Books.
- . (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, M. (1959). *La Vie en dialogue*. Paris: Aubier-Montaigne.
- . (1970). *Je et tu*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. (μτφρ. Α. Ρόδη), Αθήνα: Γνώση.
- Caillois, R. (1962). *Man, play and games*. London: Thames and Hudson.
- Γαλάνη, Μ. & Μπεκιάρης, Γ. (2009). Η επίδραση του τρόπου παρακολούθησης μιας παράστασης θεάτρου σκιών στη δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πειραματική έρευνα σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 10, 32-44.
- Cameron, K. & Hoffman, T. (1974). *A guide to theatre study*. New York: Macmillan.

- Γαργαλιάνος, Στ. (2010). Οργάνωση θεατρικών παραστάσεων στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Άλφα-Σίγμα.
- . (2012). Θέατρο και παιδική λογοτεχνία: Η προσέγγιση παραμυθιών μέσα από τη δραματοποίηση και το θεατρικό παιχνίδι. Διημερίδα: Ζητήματα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, Τμήμα Γ.Φ.Π.Π.Χ, ΔΠΘ, Κομοτηνή.
- . (2018). *Ο εκπαιδευτικός ως performer: Μέθοδοι προσέλευσης της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών και φοιτητών μέσα από ειδικές τεχνικές*. Αθήνα: Λεξίτυπον.
- . (2020). *Θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- . (2020). *Θεατρικό παιχνίδι. Τεχνικές και πρακτικές στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. New York: Drama.
- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107.
- Chancerel, L. (1953). *Le théâtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelie.
- Chang, L.-Y. S., & Winston, J. (2012). Using stories and drama to teach English as a foreign language at primary level. In J. Winston (ed.), *Second Language Learning Through Drama. Practical Techniques and Applications* (pp. 15-30). New York: Routledge.
- Charman, G. (1991). *Teaching Young Playwrights*. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης: Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. (μτφρ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Chateau, J. (1967). *Le jeu de l' enfant après trois ans, sa nature, sa discipline*. Paris: Vrin.
- Chatterjee, J. H. & Hannan, L. (2016). *Engaging the senses: Object-based learning in higher education*. London: Routledge.
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι. Βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαννούλη, Μπ. & Ποταμούση Η. (επιμ.). (2011). *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο: Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού και την οικολογική συνείδηση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γιαννούλη, Μ. & Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (επιμ.) (2019). *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα;*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γκόβας, Ν. (επιμ.). (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- . (2003a). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- . (επιμ.). (2003b). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου Χ. (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές*

- θεάτρου φόρουμ: Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση. Μικρές σκηνές καθημερινής βίας. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Ώσμωση-Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα φτωχό θέατρο*. (μτφρ. Φ. Κονδύλης & Μ. Γαϊτή- Βορρέ), Αθήνα: Θεωρία.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Copeau J. (1974). *Registres I, Appels*. Paris: Gallimard.
- Courtney, R. (1985). The dramatic metaphor and learning. In J. Kase-Polisini (ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (pp. 39-64), New York: University Press of America.
- . (1990). *Drama and intelligence. A cognitive theory*. Canada: McGill- Queens's University Press.
- . (1994). *Drama and feeling: An aesthetic theory*. Downsville, Ontario: McGill-Queens University Press.
- Cruciani, F. (1991). Apprenticeship: Occidental Examples. In E. Barba, N. Savarese & R. Gough(Eds.), *A Dictionary on Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer*. London & New York: Routledge
- Currell, D. (1999). *Puppets and puppet theatre*. Rumsbury: Crowood Press LTD.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- . (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- . (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- . (2004). *Διαδρομές στη θεατρική ιστορία*. Αθήνα: Εξάντας.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Π. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2006). *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους. Θέατρο-Λογοτεχνία*. Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- . (2007). *Η σχολική θεατρική παράσταση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2014). *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- . (επιμ.) (2014). *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- . (επιμ.) (2014). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία Ι*. Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- . (επιμ.) (2014). *Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α΄θμιας & Β΄θμιας εκπαίδευσης ΙΙ*. Αθήνα: Πράξη 'Θαλής'–ΕΚΠΑ.
- . (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (2017). *Θεατρική αγωγή και παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Dalrymple, L. (2006). Has it made a difference? Understanding and measuring the impact of applied theatre with young people in South Africa context. *Research in Drama Education*, 11(2), 201-218.
- Davis, S. (2009). Interactive drama using cyberspaces. In M. Anderson, J. Carroll, D.

- Cameron (eds.). *Drama Education with Digital Technology*, London: Bloomsbury Publishing PLC
- Davis, S. (2011). Digital drama- toolkits, dilemmas and preferences. *Youth Theatre Journal*, 25(2), 103-119.
- Deldime, R. & Pigeon J. (1988). La mémoire du jeune spectateur de théâtre. *Jeunes publics*, 46, 88-99.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. (μτφρ. Θ. Γραμματάς), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και μαριονέτες*. (μτφρ. Α. Στρομπούλη), Αθήνα: Gutenberg.
- Δενδρινού, Φ. (2004). Θέατρο: Το παραστατικό ταξίδι της λέξης. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.). *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Diamantopoulou, S., Insulander, E. & Lindstrand, F. (2014). Making meaning in museum exhibitions: Design, agency and representation. *Designs for learning*, 5(1), 11–29.
- Dickson, R. & Neelands, J. (2006). *Improve your primary school through drama*. London: Fulton.
- Dillon, J. T. (1990). *The practice of questioning*. London: Routledge.
- Dima, A. & Tsiaras, A. (2020). The improvement of critical thinking through drama education for students in the fifth grade of primary school. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 11(1).
- Dimasi, M. & Papadopoulos, S. (2013). The contribution of inquiry drama into the managing of alterity along with the proper use of narrative texts contained in the book of literature (Anthology) for the 5th and 6th grade of primary school. *International Journal "Intercultural Communications"*, 20, 233-241.
- Dixon, St. (2007). *Digital performance. A history of new media in theatre, dance, performance art, and installation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Duffy, P. (2015). Brain, mind and drama: Embodied cognition, Encoding and drama education". In S. Schonmann (ed.). *International Yearbook for Research in Arts Education: The Wisdom of the Many– Key issues in Arts Education*. Waxmann.
- Edmiston, Br. & Wilhelm, J. (1996). Playing in different keys: research notes for action researchers and drama practitioners. In P. Taylor (ed.), *Researching drama and arts education: paradigms and possibilities* (σσ. 85-96). London: Falmer Press.
- Edmiston, Br. (2007). *The mantle of the expert approach to education*. <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/BE-The-MoE-Approach-to-Education.pdf>
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the Curriculum*. New York: Teacher College Press.
- Eisner E. (1982), The role of the arts in cognition and curriculum. *Phi Delta Kappan*, 63(1), 48-52.
- . (1991). What the arts taught me about education. In G. Willis & W. Schubert (eds.). *Reflections from the heart of educational inquiry* (pp. 34-48). Albany: State University of New York.
- Elam, K. (2001). *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος*. (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

- Ζαφειριάδης, Κ. (2014). Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας για την ανάπτυξη του λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.). *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο*. Αλεξανδρούπολη: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ / ΔΠΘ.
- Falk, H. F. & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience*. London: Routledge.
- Falk, J. H., Scott, C., Dierking, L., Rennie, L. & Jones, M. C. (2004). Interactives and visitor learning. *Curator*, 47, 171-198.
- Farone, M. (2015). *Project living History*. Broward Education Foundation.
- Faure, G. & Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. (μτφρ. Α. Στρουμπούλη), Αθήνα: Gutenberg.
- Feral, J. (1982). Performance and theatricality: The subject demystified. *Modern Drama*, 25(1), 170-181.
- Fernández, R. (2015). Readers' Theatre in the CLIL classroom. In S. N. Román & J. J. T. Núñez (eds.), *Drama and CLIL. A new challenge for the teaching approaches in bilingual education* (pp. 141–164). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Filippopoliti, A. & Sylaiou, S. (2015). Museum education today: Creative synergies and pedagogic Innovations in multicultural contexts. *Museum and Society* (special issue), 13(2), 119-122.
- Fiske, E. B. (ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Fitzpatrick, E. & Rubie-Davis, Ch. (2013). Entangled identities: drama as a method of inquiry. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*. 4(1), 25-48.
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2010). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 177-197.
- Fleming, M. (2017). *Starting drama teaching* (4th ed.). UK: Routledge.
- Flintoff, K. (2005). *Drama and technology: teacher attitudes and perceptions*, Thesis, Australia: Edith Cowan University. <http://ro.ecu.edu.au/theses/565>
- Flitner, A. (1974). Παιγνίδι - Μάθησις. Πράξη και ερμηνεία του παιδικού παιχνιδιού. (μτφρ. Δ. Καραγιαννίδη), Αθήνα: Ιω. Καμπανάς.
- Frank, A. και Jones, K. (1999). Lessons from Brecht: a Brechtian approach to drama, texts and education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(2), 181-200.
- Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Reinbek: rororo.
- Gallagher, K. (2010). Improvisation and education: Learning through? *Canadian Theatre Review*, 143, 42-46.
- . (2014). *Why theatre matters: Urban youth, engagement and a pedagogy of the Rea*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gardner, H. (1985). Towards a theory of dramatic intelligence. In J. Kase-Polisini (ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (pp. 295-312). New York: University Press of America.
- . (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- . (2003). Multiple intelligences after twenty years. Paper presented at the American Education Research Association, annual meeting, Chicago, IL.
- Genette, G. (2006). *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. (επιμ. Ερ. Καψωμένος, μτφρ. Μπ. Λυκούδης), Αθήνα: Πατάκης.
- Giroux, H.A. (1994). Doing cultural studies: youth and the challenge of pedagogy.

- Harvard Educational Review*, 64(3), 278-308.
- Giroux, H.A. (2009). Critical theory and educational practice. In Darder, A., M.P. Baltodano, M.P. & Torres, R.D., (eds.). *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-52). New York: Routledge.
- Gleni, Chr. & Papadopoulos, S. (2010). When drama animator meets inter-cultural teacher: Pedagogy of communicative globalism and inclusion. In P. Mata (ed.), *Intercultural education as a project for social transformation. Linking theory and practice towards equity and social justice* (pp. 138-152). Mdna-Malta: International Association of Intercultural Education.
- Gloton, R. (1976). *Η τέχνη στο σχολείο*, (μτφρ. Α. Σαφαρίκας & Ηλ. Βιγγόπουλος), Αθήνα: Νικόδημος.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. (μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Göthberg, M., Björck, C., & Mäkitalo, Å. (2018). From drama text to stage text: Transitions of text understanding in a student theatre production. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 247–262.
- Gouhier, H. (1991). *Το Θέατρο και η Ύπαρξη*. (μτφρ. Χ. Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου), Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Grau, O. (2003). *Virtual art: from illusion to immersion*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.
- Gray, R. (2001). Drama and art: The experience of learning. In L.Peer & G.Reid (ed.). *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.
- Greig, N. (2007). *Θεατρική γραφή. Ένας πρακτικός οδηγός*. (μτφρ. Π. Φυλακτάκη), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Grote, D. (1998). *Play directing in the school: A drama director's survival guide*. Meriwether Publishing LTD.
- Guss, F. G. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(1), 43-54.
- Gutmann, A. (2000). Why should Schools Care about Civic Education?. In McDonnell, L., Timpane, P.M. & Benjamin, R. (eds.). *Rediscovering the Democratic Purposes of Education* (pp. 73-90). University Press of Kansas.
- Θεοδωρίδης, Α. & Παπαδόπουλος, Σ. (2018). Η διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης στους εφήβους μέσω της ενδυνάμωσης της θεατρικής τους κουλτούρας. Στο Α. Αλτουβά & Κ. Διαμαντάκου (επιμ.), τόμ. Α': *Θέατρο και Δημοκρατία* (σσ. 533-544). Αθήνα.
- Θωμαδάκη, Μ. (1989). Η επέμβαση του σκηνοθέτη στη διαδικασία της παράστασης. *Εκκύκλημα*, 20, 20-23.
- . (1995). *Θεατρολογία και αισθητική. Προς μία θεωρία της ενεργειακής θεατρικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- . (1999). *Θεατρικός αντικατοπτρισμός. Εισαγωγή στην παραστασιολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social- semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Hargreaves, A. (1993). *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής*. στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (επιμ.). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 329-365). (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (επιμ.) (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Πατάκης.
- Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο A. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Α.Π.Θ.
- Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory Into Practice*, 24(3), 173-180.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hegel, G. H. W. (1970). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Hennesy, J. (1998). The winning postgraduate short article: The theatre in education Actor as researcher. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(1), 85-89.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: PUF.
- Henry, M. (2010). Drama's ways of learning. *Research in Drama education. The journal of applied theatre and performance*, 5(1).
- Hollins R. ΕΤΤ. (2006). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. (μτφρ. Δ. Λάμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Honzl, J. (2010). Η κινητικότητα του θεατρικού σημείου. *Σκηνή*, 1, 7-23.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. London & New York: Routledge.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hughes, J. & Wilson K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72.
- Hutto, D. (2017). Memory and narrativity. In S. Bernecker & K. Michaelian (eds.). *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory* (pp. 192-204). London: Routledge.
- Jackson, A. & Kidd, J. (2007). Museum theatre: Cultivating audience engagement- a case study. *6th World Congress IDEA*. Hong Kong: IDEA.
- . & ———. (2008). *Performance, learning and heritage*. University of Manchester.
- Jackson, I. & Caffarella, R. (ed.), (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jackson, R. & Nesbitt, E.M. (1993). *Hindu children in Britain*. Stoke on Trent: Trentham.
- Jackson, R. (2005). L'éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre. In F. Ouellet (ed.). *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (105-118). *Les Presses de l'Université Laval*.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Scott, R., Robb, A., Murray, C., & Harkins, C. (2018). Impact of arts participation on children's achievement: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 59–70.

- Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Κακούρη, Κ. Ι. (1987). *Γενετική του θεάτρου*, Αθήνα: εκδ. Ν. Μαυρομάτης.
- . (1998). *Προαισθητικές μορφές θεάτρου*. Αθήνα: Εστία.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλλίνης, Γ. (2005). *Εγχειρίδιο αφηγηματολογίας. Εισαγωγή στην τεχνική της αφήγησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραγιάννη, Α. & Παπαδόπουλος, Σ. (2019). Διαχείριση της μνήμης σε μουσειακό περιβάλλον: εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεατρικής διερεύνησης. *Μέντορας*, 17-18, 147-173.
- Karagianni, A. & Papadopoulos, S. (2019). Museum experience through Inquiry Drama. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 10(1).
- Καραγιάννη, Α. (2020). *Παιδαγωγική αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης σε μουσειακό περιβάλλον από παιδιά σχολικής ηλικίας: η περίπτωση μαθητών δημοτικού σχολείου και γυμνασίου*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Καραγιάννης, Θ.Ν. (2007), *Ο Βασίλης Ρώτας και το έργο του για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- . (2012), *Ιστορία της δραματοουργίας για παιδιά: Στην Ελλάδα (1871-1949) και την Κύπρο (1932-1949)*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Α. Σταμούλη.
- . (2013). *Πρόλογοι θεατρικών έργων και σχολικών γιορτών*. Αθήνα: Πάραλος.
- . (2013). *Κείμενα: Θέατρο για παιδιά. Θέατρο για ενηλίκους*. Αθήνα: Πάραλος.
- Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραντζούλη, Αι. (2017). *Θέατρο και ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.
- . (2019). Θεατρικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων. Το παράδειγμα της ψηφιακής αφήγησης. Στο Μπ. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας- Λιάγκης (επιμ.). *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα;* (σσ. 82-87). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- . (2021). Η λειτουργία του χρόνου στα διαδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα της εικονικής και δυνητικής πραγματικότητας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Ο χρόνος στο θέατρο: Θεατρική μνήμη ενός άχρονου παρόντος* (σσ. 167-178). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kase-Polisini, J. (ed.), (1985). *Creative drama in a developmental context*. New York: University Press of America.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Katz L. & Chard S. (2004). *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2003). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Kelly, J. K. (2012). *Movement and theatre in the art museum*. University of Oregon.

- Kemmis St. & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. SAGE Publications.
- Kempe, A. & Ashwell, M. (2000). *Progression in secondary drama*. Oxford: Heinemann.
- Keränen, A. (2016). Reorganizing the vanishing point in the classroom. Theater and improvisation in Finnish Grammar teaching. *SYMBOLON*, XVII(31), 122-128.
- Koch S.C., Fuchs T. & Muller C. (2013). *Body memory, metaphor and movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Koestler, A. (1975). *The act of creation*. London: Pan.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2008). Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση (1974) μέχρι σήμερα. Στο Α. Ανδρέαου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 363-388). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Γ. (1998). *Ο σκηνογράφος και ο ερωδιός*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κόκκος, Α. & συν. (επιμ.), (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα.
- Kolis, M., Kolis H. B & Lorence, T. (2017). *Brainball: Teaching inquiry theatre as a team sport*. New York and London: Rowman and Littlefield.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Άλκηστis.
- . (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμά, Γ. (2020). *Θεατρικές μέθοδοι και η διδακτική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Koste, V. G. (1985). Meta-Thinking: Thoughts on dramatic thought. Στο J. Kase - Polisini (ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 333-342). New York: University Press of America.
- Kosti K., Kondoyianni, A. & Tsiaras A. (2015). Fostering historical empathy through drama- in education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 6(1), 1-22.
- Κουδιγκέλη, Φ. (2004). *Θεατρικό παιχνίδι και αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Κουρετζής, Λ. (1989). Το θεατρικό παιχνίδι. *Το Παιδικό Θέαμα - Α' Πανελλήνιο συνέδριο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι - Παιδαγωγική Θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . (1997). Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας. ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη* (σσ. 38-44). Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- . (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κούσουλας, Φ. (2011). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

- Κουτρομάνος, Γ. (2018). Φορετές τεχνολογίες: Μία εφήμερη τάση ή προστιθέμενη αξία για την εκπαίδευση;. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 29-48.
- Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ. (1989). *Ιδέες, φαντασία, κίνηση*. Αθήνα: Ερμής.
- Λακίδου, Ι. (2007). Η θεατρική αγωγή στο ολοήμερο σχολείο: Παραδείγματα δημιουργικής διδασκαλίας (2002-2006). Γιατί και πώς οι μαθητές γράφουν, οργανώνουν και παίζουν τις δικές τους παραστάσεις. Στο Α. Τσιάρας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη* (σσ.83-108). Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (2016). Ο Αριστοφάνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόπειρες διδασκαλίας της αρχαίας κωμωδίας στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά. Στο Σ. Γρόσδος (επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον* (β' τόμ. σσ. 360-366). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Λαλιώτη, Β. (2018). Ψηφιακή επιτέλεση και μεταανθρωπιστική ανθρωπολογία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 150, 37-76.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and Form*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lathem, S.A. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In C. Crawford, et. al. (eds.), *Proceedings of society for Information Technology and Teacher Education* (pp.2286-2291). Chesapeake, VA: AACCE.
- Leenhardt, P. (1973). *L' enfant et l' expression dramatique*. Paris: Casterman.
- Legrand, M. (2004). *Sortir au théâtre à l'école primaire*. Paris: Hachette Education.
- Λενακάκης, Α. (2001). Το παιχνίδι και το θέατρο στη διδασκαλία της (Ελληνικής ως) ξένης γλώσσας. Μια διδακτική πρόταση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 81-105.
- . (2004). Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.). *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις* (σσ. 110-116). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Berlin u. a.: Schibri Verlag. [*Paedagogus ludens. Διεύρυνση των τρόπων δράσης των εκπαιδευτικών μέσω της θεατροπαιδαγωγικής. Μια ποιοτική έρευνα*].
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J.P. Chaertier (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470), Αθήνα: Τοπίο.
- . (2012a). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.). *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου* (σσ. 114-128). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ..
- . (2012b). Η διδακτική των τεχνών στο δημοτικό σχολείο. Στο Σ. Καλογρίδη, Χ. Αναστόπουλος, Α. Δακοπούλου, Γ. Κουτρομάνος, Α. Λενακάκης, Ε. Μανούσου, Μ. Παρασκευόπουλος, Π. Πήλιουρας, Α. Σοφός, Χ. Τερεζάκη, *Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Συμπληρωματικό επιμορφωτικό υλικό του μείζονος προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΠΕ 70, τόμ. Β*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- . (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού.

- Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 177-220). Αθήνα: Διάδραση.
- Lenakakis, A. & Panaghi, A. (2018). Drama / theatre pedagogy in the museum: Research, theory and practice issues. *Education & Theatre, 19*, 90-103.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lenakakis, A., Kousi, D., & Panges, I. (2019). 'Do women know how to drive?' A research on how theatre pedagogy contributes to dealing with gender stereotypes. *Preschool & Primary Education, 7*(1), 19-36.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Λιαντίνης, Δ. (1990). *Διδακτική*. Αθήνα.
- . (1992). *Τα Ελληνικά*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Lieberman, N. J. (1979). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
- Louria, A. R. & Yudovich, F. I. (1971). *Speech and the development of the mental processes in the child* (O. Korasc & J. Simon, trans.), London: Penguin Books.
- Μαγουλιώτης, Α.Ν. (2009). *Κούκλες στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- McCaslin, N. (1999). *Creative drama in the classroom and beyond*. New York: Longman.
- MacDonald, S. & Rachel, D. (2001). Το θέατρο φόρουμ για εκπαιδευτικούς. *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο, 1*.
- McGregor, L., Tate, M. & Robinson, K. (1977). *Learning through drama*. London: Heinemann.
- Mages, W.K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research, 78*(1).
- Μακράκης, Β. Γ. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μάμαλη, Ευ. & Παπαδόπουλος, Σ. (2021). Η θέαση, η μέθεξη και η βίωση στο θέατρο για τη δημιουργία μνημονικού αποθέματος. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Ο χρόνος στο θέατρο: Θεατρική μνήμη ενός άχρονου παρόντος* (σσ. 113-134). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μάμετ, Ντ. (2002). *Προς τον ηθοποιό. Αλήθειες και ψέματα, συμβουλές και αποτροπές* (μτφρ. Μ. Πασχαλίδου). Αθήνα: Πατάκη.
- Μάρκαρης, Π. (1982). *Ο Μπρεχτ και ο διαλεκτικός λόγος*. Αθήνα: Ιθάκη.
- Μαρούδας, Η. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο*, Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Martello, J. (2001). Drama: Ways into critical literacy in the early childhood years. *Australian Journal of Language and Literacy, 24*:3.
- Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2021). Ερευνητικός σχεδιασμός μεικτής μεθοδολογίας για την αξιολόγηση εφαρμογών Θεάτρου Αναγνωστών στη σχολική επάρκεια, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις μαθησιακές δυσκολίες δίγλωσσων αναγνωστών. Στο Α. Σοφός, Γ. Λιαράκου, κ.ά. (επιμ.), *Παιδαγωγική Έρευνα στο Αιγαίο* (σσ. 143-165). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998α). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές*

- διδασκαλίας. *Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, τόμ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998b). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες Ιστορίας*, (μτφρ. Π. Σκόνδρας). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος & συν.) *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. (σσ. 21-67), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μειμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην ψηφιακή αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.). *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, 4 (178-182). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Meirieu, Ph. (2002). *Le theatre et l'école: éléments pour une histoire, repères pour un avenir, Le theatre et l'école*, ANRAT, 11.
- Mellou, E. (1994). The case of intervention in young children's dramatic play in order to develop creativity. *Early Child Development and Care*, 99, 53-61.
- . (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*, 112, pp. 85-107.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Μόσχος, Γ. (2006). Το δράμα ως μέσο επικοινωνίας για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού. Στο Μπ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας, Α. Μερκούρη (επιμ.). *Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (σσ 365-371). Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μουδατσάκης, Τ. (1993). *Η θεατρική σύνταξη. Αρχές οικονομίας της δράσης στην τραγωδία*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- . (1994). *Η Θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη - Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- . (2002). *Η ορδοφωνία στο θέατρο και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- . (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπακονικόλα, Χ. (1990). *Το τραγικό, η τραγωδία και ο φιλόσοφος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, Χ. (1993). *Miguel de Unamuno. Μια ιστορική κατάθεση του μύχιου*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- . (1998). *Η τέχνη του θεάτρου*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς- Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Μπάρενμπομ, Ν. (2009). *Η μουσική κινεί το χρόνο* (μτφρ. Κ. Αθανασία & Κ. Κοσμάς). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπάρμπα, Σ. & Σαβαρέζε, Ν. (2008). *Η μυστική τέχνη του ηθοποιού*. Αθήνα: Κοάν.
- Μπουρντιέ, Π. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Α. Φραγκουδάκη), (σσ. 357-393).. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Μπρεχτ, Μπ. (1977). *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ*, (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- . (1979). Μικρό όργανο για το θέατρο, στο *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Κάλβος.
- . (1983). *Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι*. (μτφρ. Σ. Ματζίρη), Αθήνα: Δωδώνη.
- Μπρουκ, Π. (1976). *Η Σκηνή χωρίς Όρια*. (μτφρ. Μ-Π. Παπαρά), Θεσσαλονίκη: Εγνατία.
- . (1998). *Η ανοιχτή πόρτα. Σκέψεις πάνω στην τέχνη και την πρακτική του θεάτρου*. (μτφρ. Μ. Φραγκουλάκη), Αθήνα: ΚΟΑΝ.
- . (1999). *Ένας άλλος κόσμος: Σαράντα χρόνια θεατρικής αναζήτησης 1947-1987*. (μτφρ. Ε. Καραμπέτσου), Αθήνα: Εστία.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Murray, J.H. (1997). *Hamlet on the Holedeck. The future of narrative in cyberspace*. Cambridge: MIT Press.
- Musthafa, B. (2001). Sociodramatic play and literacy development: Instructional perspective. *ERIC, Resources in Education*. Accession Number: ED462138. 1-11.
- Μώρου, Α. (2002). Δραματοποίηση: Από το κείμενο στη σκηνή της τάξης: Ένα παράδειγμα Οδύσσεια Ομήρου. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 25-30.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- . (1992). *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. & Dobson, W. (2000). *Drama and theatre studies at AS/A Level*. UK: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J., Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: Routledge.
- Neelands, J. (2008). Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής: Μοντέλα και στόχοι, (μτφρ. Γ. Πιτούλη). Στο *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 9. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 58-66.
- Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niblett, H. & Allison, J. (2016). Performance as interpretation: a museum studies perspective. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(4), 574-580.
- Nicholson, H. (2005). An introduction to Applied Drama. In H. Nicholson (ed.). *Applied Drama: The gift of theatre* (pp. 1-13). London: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2005) *Applied Drama*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- . (2009). *Theatre and Education*. US: Palgrave Macmillan.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντορτ, Μπ. (1975). *Ανάγνωση του Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Φραγκουδάκη), Αθήνα: Κέδρος.
- Ντυβινιό, Ζ. (2000). *Ο ηθοποιός* (μτφρ. Μ. Ράις). Αθήνα: Νεφέλη.
- Νυχταράκη, Α. (2019). *Η διδακτική αξιοποίηση των τεχνικών ψιμυθίωσης και του Μανδύα του Ειδικού στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.*

- Oatley, K. & Jenkins, J. M (2004). *Συγκίνηση. Ερμηνείες και κατανόηση*. (μτφρ. Μ. Σόλμαν & Μπ. Ντάβου). Αθήνα. Παπαζήσης.
- O' Neil, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. & Haseman, B. (1984). *Dramawise: An introduction to GCSE Drama*. Oxford: Heinemann Educational.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- O' Toole, J. & Dunne, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. New South Wales: Longman Pearson Education Australia.
- O'Toole, J. (2006). *Doing drama research. Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. City East QLD: A Drama Australia Publication.
- O'Toole, J. & Stinson, M. (2009). Drama and language. In J. O'Toole, Stinson, M. & Moore, T., *Drama and Curriculum: A Giant at the Door* (pp.49-69). Netherlands: Springer.
- Page, C. (1997). *Eduquer par le Jeu Dramatique*. Paris: ESF éditeur.
- Palmer H. R. (1994). *The lighting art: The aesthetics of stage lighting design*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Πανόπουλος, Β. (2010). Το “μουσικό σημείο” ως φορέας νοήματος και σημασίας στο θέατρο και στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ. 411-444). Αθήνα: Πατάκης.
- Παντουβάκη, Σ. (2008). Θεατρικό κοστούμι, παράμετροι και χαρακτηριστικά της δημιουργίας του. Στο: *Κοστούμι χορού και θεάτρου. Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση (Κατάλογος έκθεσης)* (σσ. 14-18). Αθήνα: Φιλοπρόοδος Όμιλος Υμηττού & Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β. & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Σ. Πανταζής κ.ά. (επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική* (σσ. 149-158). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2002). *Το όλον, το τραγικόν και η αγωγή*. Αθήνα: Ψηφίδα.
- . (2012), *Μυθοπλασία, βίωμα και παιδεία. Διδασκαλίας τέχνη: Θεωρία και εφαρμογές*, Αθήνα: Ψηφίδα.
- . (2014). Μυθοπλασία, βίωμα και παιδεία: Επιστήμη διδασκάλων ή τέχνη ραψωδών και μιμητών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σσ. 165-174). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαδόπουλος, Σ. (1998). Το θεατρικό παιχνίδι. Διαστάσεις και δυναμική. *Σχολείο και Ζωή*, 2, 88-96.
- . (2005). Η δραματοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Στα Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 221-227). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- . (2006α). Η δραματοποίηση στην εκπαίδευση: Πεδίο συνάντησης τέχνης και επιστήμης. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Διεπιστημονικού Συνεδρίου (16-19.6.2005): *Επιστήμη και Τέχνη* (τομ. Γ'). (σσ. 129-131). Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2006b). Το θέατρο στην εκπαίδευση και η συνάντηση με τους 'Άλλους'. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας* (σσ. 557-563). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- . (2006c). Το θαυμαστό ταξίδι στον κόσμο του εγωιστή γίγαντα. Μια γλωσσική διερεύνηση σε δραματικό περιβάλλον. Στο Μπ. Γιαννούλη, κ.ά. (επιμ.), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21^ο αιώνα* (σσ. 380-387). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- . (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- . (2007b). Η έρευνα δράσης και η αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας. Στο Δ. Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 591-601). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- . (2007c). Η διερευνητική δραματοποίηση και η διαθεματική προσέγγιση των Μαθηματικών. *Νέα Παιδεία*, 122, 118-126.
- . (2009a). Ο Bertolt Brecht και το θέατρο για παιδιά και νέους: Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι. Στα Πρακτικά: *Forum Νέων Επιστημόνων*. Αθήνα: Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- . (2009b). Η θεατρική παιδεία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των μετεκπαιδευόμενων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εμπειρική έρευνα. Στο Ε. Ταρατόρη (επιμ.), *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν, μέλλον* (σσ. 83-98). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Paradopoulos, S. (2009a). The folk tale of the "Pied Piper of Hamelin": For an animating Theatre Pedagogy. In N. Govas (ed.), *Theatre & Education at Centre Stage* (pp. 171-186). Athens: Hellenic Theatre / Drama & Education Network.
- . (2009b). Το θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο διαπολιτισμικής αγωγής: Η περίπτωση του 'Πεταλούδοσαυρού'. In N. Palaiologou (ed.), *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. Athens: International Association of Intercultural Education (IAIE).
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα.
- . (2010b). Θέατρο για παιδιά και νέους: Η παιδαγωγική αποστολή του. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ. 77-106). Αθήνα: Πατάκης.
- . (2011). Ο μανδύας του ειδικού: Η θεατρική μέθοδος Project. *Κίνητρο*, 11, 29-40.
- . (2012). Τα δάκρυα του Ευτυχισμένου Πρίγκιπα. Μια θεατρική διερεύνηση της αλληλεγγύης ως πράξης ζωής. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση. Δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ. 167-175). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παπαδόπουλος, Σ. & Μπασούκου, Λ. (2012). Αυτός που λέει Ναι. Αυτός που λέει Όχι: Μικρή ιστορία για μια σκηνική ανάπλαση. *Θέματα Παιδείας*, 49-50, 285-293.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2013). Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές. Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α' /θμιας και Β' /θμιας εκπαίδευσης. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία I* (σσ. 97-127). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας και οι τέχνες στο Νέο Σχολείο. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο* (σσ. 43-55). Αλεξανδρούπολη: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας Φ. & Σιούτης, Α. (2014) Διερευνητική δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής- διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 152, 111-126.
- Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.) (2014). *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο*. Αλεξανδρούπολη: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- . (2014a). Σκηνική αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και τεχνικών δραματικής έντασης στη Δασκαλομάνα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης II* (σσ. 178-201). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- Παπαδόπουλος, Σ. & Γλένη, Χρ. (2014). Συνάντηση των τεχνικών θεάτρου με την κινηματογραφική αγωγή: Ένα τριετές πρόγραμμα με σκοπό την κατανόηση της ετερότητας και τη δημιουργία ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σσ. 235-257). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014b). Για την ιστορία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ. 147-176). Αθήνα: Διάδραση.
- . (2014c). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη θεατρική παιδεία στο πλαίσιο του προγράμματος 'Θαλής'. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σσ. 93-105). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- . (2015a). Ένταξη θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό πλαίσιο: αυθεντική αξιολόγηση μαθησιακών στόχων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 6-21.
- . (2015b). Στάσου πλάι μου: Συναντώντας το πρόσωπο του Άλλου. Στο Π. Σαλίχος & Στ. Αλεβίζος (επιμ.), *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον. Με το βλέμμα στην Ευρώπη* (σσ. 495-508). Αθήνα.
- . (2015c). Για μια διερευνητική 'εν θεάτρω' γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία* (σσ. 475-488). Αθήνα: Gutenberg.
- . (2015d). Η Ειρήνη του Αριστοφάνη για κοινό ανηλίκων θεατών: Παιδαγωγικές διαστάσεις. Στο Κ. Κυριακός (επιμ.), *Το αρχαίο ελληνικό θέατρο και η πρόσληψή του* (σσ. 311-325). Πάτρα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.). (2015). *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- . (2016). Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς.... Η δραματοποίηση του μύθου του Ερυσίχθονος σ' ένα μάθημα για την ύβρι. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 329-340). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- . (2016b). Πολιτισμός στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Ποιος πολιτισμός;. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 89-95). Αλεξανδρούπολη: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- Παπαδόπουλος, Σ. & Καραγιάννη, Α. (2016). Οι τεχνικές δραματικής έντασης στη διδασκαλία λογοτεχνικού κειμένου: Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, *Γουτού Γουπατού*. Στο Κ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, κ.ά. (επιμ.),

- Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (σσ. 1157-1166). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ.). (2016). *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- Paradopoulos, S. & Basoukou, L. (2016). Το πεζογραφικό έργο του Φώτη Κόντογλου και οι σκηνικές του προεκτάσεις [The literary work of Photis Kontoglou and its stage potential]. In D. E. Solti (ed.), *Byzanz und das Abendland IV* (pp. 107-124). Budapest: Eötvös József Collegium.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2018). Το 'φιλάνθρωπον' στο έργο του Πλουτάρχου: Θεατροπαιδαγωγική θεώρηση. Στο Ζ. Αγριμάκη (επιμ.), *Δίκαιον Όφλημα. Τιμητικός Τόμος επί τη πεντηκονταετηρίδι Αρχιερατίας του Μητροπολίτου Καρυστίας και Σκύρου κ.κ. Σεραφείμ* (σσ. 719-735). Αθήνα: Λυχνία.
- Paradopoulos, S. (2018). The integration of drama education in the subject of Modern Greek Language in Greek primary education. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 8(1), 113-137.
- Paradopoulos, S. & Kosma, G. (2018). Action Research in the EFL (English as a Foreign Language) learning context: an educational study by means of the dramatic teaching approach Mantle of the Expert. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 9(1).
- Παπαδόπουλος, Σ. & Φιλίππουπολίτη, Α. (2019). Για μια νέα σύμπραξη της Παιδαγωγικής του Θεάτρου και του Μουσείου. *Epistēmēs Metron Logos*, 2, 60-68.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2019). Εμείς 'οι Ελεύθεροι Πολιορκημένοι': Η Παιδαγωγική του Θεάτρου στη διδασκαλία του ποιήματος. Στο Μπ. Γιαννούλη, Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης (επιμ.), *Θέατρο και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;* (σσ. 478-486). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση.
- Paradopoulos, S. & Kosma, G. (2020). The didactic use of *Mantle of the Expert* in teaching CLIL (content language integrated learning) Geography: An Action Research in primary education. *International Journal of Humanities and Education (IJHE)*, 6 (13), 17-34.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021). *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη. Μίμησις του καλλίστου βίου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδόπουλος, Σ. – Γραμματάς, Θ. (επιμ.). (2021a), *Ο χρόνος στο θέατρο: Θεατρική μνήμη ενός άχρονου παρόντος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2021b). Η έρευνα-δράση ως ερευνητική μέθοδος μεταπτυχιακών εργασιών ειδίκευσης για το θέατρο στην εκπαίδευση: η περίπτωση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Ετερότητα και Παιδαγωγική του Θεάτρου» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Στο Κ. Φανουράκη & Γ. Πεφάνης (επιμ.), *Εφαρμοσμένο θέατρο: ποιοτικές μέθοδοι έρευνας μέσω παραστατικών τεχνών* (σσ. 151-173). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδόπουλος, Σ. & Καραγιάννη, Α. (2021). Ά-τοπος μνήμη: θέατρο στο μουσείο. Στο Θ. Γραμματάς – Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.έκδ.), *Ο χρόνος στο θέατρο: Θεατρική μνήμη ενός άχρονου παρόντος* (σσ. 265-284). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Paradopoulos, S. & Mamali, E. (2021). Teaching complex, abstract concepts through embodied learning: a drama-based approach. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 12(1).

- Παπαδοπούλου, Σμ. (2017). *Αρχαίες ελληνικές τραγωδίες σε διασκευή για παιδιά: Η δημιουργική γλώσσα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Papadopoulou, Sm. (2014). Fairy tales and role playing games: A global perspective of language education in a Circle of the Dead - Regenerated Society. *China-US Education*, 1(4&5), 107-119.
- Παπακώστα, Α. (2006). Η πληροφοριακή πολυφωνία της παράστασης και η υποδοχή της από τον κόσμο του ανήλικου θεατή: Το Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας του Σαίξπηρ στην παιδική σκηνή του Εθνικού Θεάτρου. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους*. Θέατρο-Λογοτεχνία (σσ. 197-213). Αθήνα: Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- . (2007). Χτίζοντας γέφυρες σε μια πολυπολιτισμική τάξη: μια διδακτική πρόταση δραματοποίησης της παραμυθένιας ιστορίας του Χρήστου Μπουλώτη 'Ο Τομ Τιριτόμ και η πολιτεία που ήταν χωρισμένη στα δύο'. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: *Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα* (σσ. 209-214). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- . (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς, (επιμ.). *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ. 361-410). Αθήνα: Πατάκης.
- . (2010). Κώδικες και συστήματα σκηνικής πρακτικής στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Στο Θ. Γραμματάς, (επιμ.). *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ. 361-410). Αθήνα: Πατάκης.
- . (2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς, (επιμ.). *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου* (σσ. 43-63). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- . (2015a). Το σκηνικό πλαίσιο στη σχολική θεατρική παράσταση: νέοι προβληματισμοί και σύγχρονοι προσανατολισμοί. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση* (σσ. 125-138). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- . (2015b). Το θέατρο των καταπιεσμένων του Augusto Boal: Τόπος αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη. Διαδικτυακή ανάρτηση: <https://theodogrammatas.com/el/%f%84%ce%bf-%ce%b8%ce%b5%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%bf-%cf%84%cf%89%ce%bd-%ce%ba%ce%b1%cf%84%ce%b1%cf%80%ce%b9%ce%b5%cf%83%ce%bc%ce%b5%ce%bd%cf%89%ce%bd-toy-augusto-boal%cf%84%ce%b%cf%80%ce%b%cf%83/>
- . (2016a). Ο ψηφιακός κόσμος και οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της πολυ-αισθητηριακής σημείωσης στο σύγχρονο θέατρο για κοινό ανηλίκων θεατών. Στα Πρακτικά XI Διεθνούς Συνεδρίου Σημειωτικής (σσ. 308-329). Θεσσαλονίκη.
- . (2016b). Προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων: Σύγχρονες προτεραιότητες- νέες προοπτικές. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 329-340). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- . (2017). Δραματοποίηση και διακειμενικότητα: δρόμοι, τρόποι και τόποι του γραμματισμού στο σύγχρονο σχολείο. Στο *Γραμματισμός και σύγχρονη κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές* (σσ. 347-362). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Parakosta, A., Blouti I. & Andreou A. (2019). When pupils go to theatre: the activation of memory and the mnemonic depiction. *Journal of Literature and Art Studies*, 9(7), 745-755.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ.

- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Paroussi, A. & Tselfes V. (2019). A theatrical representation of abstract ideas: the case of “time”». Στο P. Giannouli & M. Koukounaras-Liagkis (επιμ.), *Theatre / drama and performing arts in education: Utopia or necessity?*, (σσ. 324-330), Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network.
- Παρούση, Α. & Λενακάκης, Α. (2021). Μνήμες ενηλίκων από ήρωες-κούκλες: Γυρνώντας πίσω τον χρόνο. Στο Θ. Γραμματάς – Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.έκδ.), *Ο χρόνος στο θέατρο. Θεατρική μνήμη ενός άχρονου παρόντος* (σσ. 305-321). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Pascoe, R. (2006). Finding common ground: Drama, theatre and assessment. In L. A. McCammon & D. McLauchlan, et. al. (eds.). *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues* (pp. 85-98). Ontario: IDEA Publications.
- Pateman, T. (1991). *Key concepts: A guide to aesthetics, criticism and the arts in education*. London: The Falmer Press.
- Πατρικαλάκης, Φ. (1984). *Ιστορία της σκηνογραφίας (19^{ος}-20^ο αιώνας)*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Πατσάλης, Χρ. (2010). *Ψυχοπαιδαγωγικές- εκπαιδευτικές όψεις του θεάτρου σκιών*. Αθήνα.
- Πατσαλίδης, Σ. (2000). *Θέατρο και θεωρία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- . (2014). Επικοινωνώντας με τον νέο θεατή. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σσ. 23-33), Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Pavis, P. (1996). *L'analyse des spectacles*. Paris: Nathan.
- . (2003). *Analyzing Performance: theatre, dance, and film*. (trans. D. Williams & A. Arbor): University of Michigan Press.
- . (2006). *Λεξικό του θεάτρου*. (εποπ. Κ. Γεωργουσόπουλος, μτφρ. Α. Στρουμπούλη), Αθήνα: Gutenberg.
- Pellegrini, A. D. (1984). The effects of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse Processes*, 7, 57-67.
- Πεφάνης, Γ.Π. (2003). *Τοπία της Δραματικής Γραφής. 15 μελετήματα για το Ελληνικό Θέατρο*. Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη, Ακαδημία Αθηνών.
- . (2005). *Κείμενα και νοήματα. Μελέτες και δοκίμια για το θέατρο*. Αθήνα: Σοκόλης.
- . (2007). *Σκηνές της θεωρίας. Ανοιχτά πεδία στη θεωρία και την κριτική του θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (2012). *Το θέατρο και τα σύμβολα. Διαδικασίες συμβόλισης του δραματικού λόγου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (2013). *Περιπέτειες της αναπαράστασης. Σκηνές της θεωρίας II*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (2018). *Θεατρικά Bestiaria. Θεατρικές και φιλοσοφικές σκηνές της ζωικότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (επιμ.) (2019). *Η φιλοσοφία επί σκηνής. Θεατροφιλοσοφικές εστιάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: W. W. Norton and Company.
- Pigkou-Repousi, M. (2012). Ensemble Theatre. In *Ensemble Theatre and Citizenship*

- Education*. PhD thesis. University of Warwick.
- Πιτούλη, Γ., Γιαννούλη, Μ. & Γκόβας, Ν. (2003). Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα 'Διαφυγές. Όχι με λόγια...'. Παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής. Στο Ν. Γκόβας, (επιμ.). *Το θέατρο στη Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες* (σσ 142-155), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολύμερου, Π. (2003). Θεατρικό αναλόγιο: μια παλιά 'θεατρική' συνταγή για την παρουσίαση των 'πάντων'. Στο Ν. Γκόβας, (επιμ.). *Το θέατρο στη Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες* (σσ. 165-168). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πούχνερ, Β. (1997). *Κείμενα και αντικείμενα. Δέκα θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . (2010). *Θεωρητικά θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (2011). *Μια εισαγωγή στην επιστήμη του θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Πρακτικά από την τρίτη συνδιάσκεψη εκπαιδευτικών προγράμματος 'Μελίνα - Εκπαίδευση και Πολιτισμός' (22-24/6/2001), Αθήνα.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part1. *Horizon*, 9(5), 1-6.
- Preston L., Harvie K. & Wallace H. (2015). Inquiry-based learning in teacher education: A primary humanities example. *Australian Journal of Teacher Education*. [online], 40(12), 73-85.
- Qannubi, M. Al, Gabarre, S., & Mirza, C. (2018). Experimenting reader's theatre to improve omani pupils' reading motivation. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 1(2), 1-11.
- Redington, C. (1983). *Can Theatre teach?*, Oxford: Pergamon Press.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ρίτσαρντς, Τ. (1998). *Για τη δουλειά με το Γκροτόφσκι πάνω στις σωματικές δράσεις*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Robinson, K. (1992). *Arts and the National Curriculum*. Conference, University of Cambridge. Institute of Education.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ροντάρι, Τ. (1994). *Γραμματική της φαντασίας*, μτφρ. Μ. Βερτσώνη- Λ. Αγγουρίδου. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Rosenberg, H. S., Castellano, R., Chrein, G. & Pinciotti, P. (1982). Developing an imagery-based theory for the field of creative drama. *Children's Theatre Review*, 31(2), 16-21.
- Rosenberg, H. S. & Prendergast Ch. (1983). *Theatre for young people: a sense of occasion*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann.
- . (ed.), (1982). *The development of aesthetic experience*. London: Pergamon.
- . (1984). *The aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Ρώτας, Β. (χ.χ.). *Οδηγός για σχολικές παραστάσεις*. Αθήνα: εκδ. Χ. Μπούρας.
- Σαμαρά, Ζ. (2002). *Τα άδυτα του σημείου. Προοπτικές του θεατρικού κειμένου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Samuel, R. (1994). *Theatres of memory past and present in contemporary culture*, London, Verso

- Σαρρής, Δ. (2002). Το θεατρικό παιχνίδι ως επικοινωνιακό διάμεσο στα βαρήκοα παιδιά: η διαμεσολαβητική λειτουργία του σωματικού σχήματος. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 113-128.
- . (2004). *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. London: Routledge.
- . (2006). What is performance. In R. Schechner (ed.). *Performance studies*. London: Routledge.
- . (2011). *Η θεωρία της επιτέλεσης*. (επιμ. Μ. Ζωγράφου & Φ. Φιλίππου, μτφρ. Ν. Κουβαράκου), Αθήνα: Τελέθριον.
- Schoenmakers, H. (1982). The tacit majority in the theatre. In E. W. B. Hess-Lüttich (ed.), *Multimedial communications (vol. II: Theatre semiotics)* (pp. 108-155). Tübingen: Narr.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμφυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- . (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Sextou, P. (2005). Drama and social inclusion in primary schools with foreign population: The Cocoa Smell programme. *National Drama*, 13(1), 18-26.
- . (2005). *Theatre in education and social/ ethnic integration in Greece: An experience of best practice*. World Conference on Arts Education & UNESCO & LEA.
- . (2006). A Theatre-in-Education study of multicultural understanding in Hellas. *Youth Theatre Journal*, 20, pp. 77-93.
- Σέξτου Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο Β. Κολτσάκης κ.ά. (επιμ.). *Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση* (σσ. 1558-1569). Νάουσα.
- Σέργη Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shanthi, A., Thayalan, X., Zainon, I., & De Mello, G. (2019). Developing student's oral and reading skills through reader's theatre. In J. Suhadi (ed.), *The Second Annual International Conference on Language and Literature* (pp. 733-744).
- Shepherd, S. (2016). *The Cambridge introduction to performance theory*. Cambridge University Press.
- Shiao-You Chou. (2006). Drama teaching: Drama? or Pedagogy?. In L. A. Mc Cammon & D. McLaughlan, et. al. (eds.), *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues* (σσ. 119-132). Ontario: IDEA Publications.
- Sionti, M. & Papadopoulou, S. (2011). Inquiry drama as a facilitator for anaphora acquisition in early primary school pupils. In M. Argyriou & P. Kambylis (eds.), *Arts and Education. Creative ways into languages [vol. A']*, (pp. 24-30). Athens: University of Athens & Association of educational music education primary education.
- Σκρεπετός, Κ. & Παπαδόπουλος, Σ. (2016). Αξιοποιώντας θεατρικές τεχνικές στο σχολείο για την ενδυνάμωση των μαθητών και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Τέχνη και Πολιτισμός στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 279-287). Αθήνα: Πράξη 'Θαλής' – ΕΚΠΑ.
- Slade, P. (1958). *An introduction to child drama*. London: University of London Press.

- Slade, P. (1968). *Experience of spontaneity*. London: Longman.
- 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.
- . (1996). The nature of learning in drama education: In J. Somers (ed.), *Drama and theatre in education: Contemporary research*. North York: Captus Press.
- . (χ.χ.). *Narrative, drama and the compound stimulus*, University of Exeter, Unpublished Paper.
- . (2002). Το ζήτημα της πράξης και της έρευνας. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2, 5-11.
- . (2002). Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- . (2003). Θέατρο και θεραπεία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.). *Το θέατρο στη Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες* (σσ. 24-27). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σπανός, Γ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία: Η διδασκαλία του ποιήματος*, τόμ. Α', Αθήνα.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Srimalee, P., & Charubusp, S. (2018). The use of reader's theatre in extensive reading to enhance Thai students' reading motivation. *NIDA Journal of Language and Communication*, 23(33), 43–66.
- Stanislavsky, K. (1977). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. (μτφρ: Α. Νίκας), Αθήνα: Γκόνης.
- Σταύρου, Λ. (επιμ.). (2003). *Εικόνα του σώματος και σωματικό σχήμα*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταύρου, Π-Δ. (2003). Σωματικό σχήμα και εικόνα του σώματος. Στο Λ. Σταύρου (επιμ.), *Εικόνα του σώματος και σωματικό σχήμα* (σσ. 17-66). Αθήνα: Άνθρωπος.
- Στιβανάκη, Ε. (2009). *Στα ίχνη της θεατρικής περιπέτειας. Ένας οδηγός για τη θεατρική παράσταση στο σχολείο και για τους θιάσους των ερασιτεχνών*, Αθήνα: Ergo.
- Stinson, M., & Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479-488.
- Sutton, J. (2014). Remembering as public practice. Wittgenstein, memory and distributed cognitive ecologies. In V.A. Munz, D. Moyal, Sharrock, D. & Coliva, A. (eds.). *Mind, Language and Action* (pp. 409-444). De Gruyter.
- Suw, B. & Maton, K. (2010). Beyond the “digital natives” debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 323.
- Taylor, Ph. (1996). Doing reflective practitioner research in arts education. In Ph. Taylor, (ed.). *Researching Drama and Arts Education: Paradigms & Possibilities*. London: Falmer Press.
- . (2003). *Applied theatre*, New York: Heinemann.
- Taylor, S. (1998). The warm-up. In M. Karp, P. Holmes & K. B. Tauvon (eds.), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 47-66). London: Routledge.
- Τζαμαργιάς, Τ. (1994). Βιωματική προσέγγιση των κειμένων ‘Η γλώσσα μου’ μέσα

- από τη θεατρική πράξη. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9, 213-218.
- Τζαμαργιάς, Τ. (1997). Η δραματοποίηση ως μορφή και είδος θεάματος και θεάτρου στην εκπαίδευση. *Λέσχη Εκπαιδευτικών*, 20, 32-34.
- . (2001). Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαστάσεις πρακτικής εφαρμογής με βάση το βιβλίο της θεατρολογίας της Α΄ Λυκείου. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (επιμ.). *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 145-149). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- . (2002). Θεατρική παιδεία και πρακτική. Ένα πιλοτικό πρόγραμμα στα πλαίσια των ΣΕΠΠΕ. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ. 66-73). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- . (2003). Η θεατρική αγωγή στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα Πρακτικά Ημερίδας της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ. 35-39). Αθήνα.
- . (2004). Η δραματοποίηση ως διαδικασία θεατρικής εμπύχωσης στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου. Στο Ν.Γκόβας (επιμ.). *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- . (2006). Τεχνικές και μορφές Θεατρικής έκφρασης στη διαπολιτισμική αγωγή (υπό μορφή συνέντευξης). Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ.). *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή* (σσ. 209-217). Αθήνα: Δαίδαλος- Ζαχαρόπουλος.
- . (2007). Δος μοι τούτον τον Ξένον. Στο *Αρχαίοι μύθοι και σύγχρονη πραγματικότητα, Πρακτικά 6^{ης} θεατρικής καλοκαιρινής κατασκήνωσης— Σπέτσες*. Αθήνα.
- . (2008). Κείμενο- ανοικτό κείμενο- διακείμενο. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.). *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της Σκηνής*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- . (2008). Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Θεσμικό πλαίσιο και πραγματικότητα. Στα Πρακτικά Διημερίδας Υπουργείου Πολιτισμού ΕΚΕΘΕΧ *Παιδί- Θέατρο- Χορός* (σσ. 101-112). Αθήνα.
- . (2010). Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Από την ανυποληψία στην εδραίωση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανήλικους θεατές* (σσ. 445-480). Αθήνα: Πατάκης.
- . (2014). Σχέδιο διδασκαλίας για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Προσέγγιση δραματικών κειμένων για μαθητές Στ΄ Δημοτικού και Γυμνασίου. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α΄θμιας & Β΄θμιας εκπαίδευσης II*. Αθήνα: Πράξη 'Θαλής'—ΕΚΠΑ.
- Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία. Θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G. Genette*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Thomson, J. (2003). *Applied theatre: bewilderment and beyond*, Oxford: Peter Lang.
- Thomson, G. & Evans, H. (2006). *Thinking it through: Thinking and language skills through drama activities*. Routledge.
- Τιμπλαλέξη, Ε. (2014). *Αναλογικά και ψηφιακά παιχνίδια ρόλων: μαθησιακή και θεατρική διάσταση*. Διδακτορική διατριβή, ΤΘΣ, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. (μτφρ. Χ. Θεοφλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Τριλίβα, Σ. & Τ. Αναγνωστοπούλου (2008). *Βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσατσούλης, Δ. (1997). *Η περιπέτεια της αφήγησης. Δοκίμια αφηγηματολογίας για την ελληνική και ξένη πεζογραφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- . (1997). *Σημειολογικές προσεγγίσεις του θεατρικού φαινομένου. Θεωρία και κριτική ανάλυση της σύγχρονης θεατρικής πρακτικής*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Tselfes, V. & Paroussi, A. (2012). Early childhood education student teachers cross the cultural borders between science and shadow theatre. In *Proceedings of PIXEL International Conference: New Perspectives in Science Education*, (pp. 195-199). Florence: Simonelli University Press.
- Τσέχοφ, Μ. (2007). *Για τον ηθοποιό. Η τάση και η τεχνική της ηθοποιίας* (μτφρ. Κ. Πατέρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- . (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.
- . (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.
- . (2004). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας στα παιδιά της σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Παπούλιας.
- . (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- . (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Tsiaras A. (2006). Developing Primary School Students' Self-awareness through Dramatic Play. In B. Giannouli, N. Govas & A. Merkouri (ed.) *Creating new roles in the 21st Century* (pp.144-152). Athens: Hellenic Theatre/ Drama Education Network.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (επιμ.) (2007). *Το θέατρο στην εκπαίδευση, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (2009). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.). *Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της Σκηνης* (σσ. 326-340). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- . (2012). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας (επιμ.) *Θέατρο & Εκπαίδευση: Δεσμοί αλληλεγγύης* (σσ.328-334). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Tsiaras A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary school students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.
- Τσιάρας, Α. (2013) Η ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από τη συμμετοχή τους στο δραματικό παιχνίδι. Στα Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (σσ.1-7). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Tsiaras A. (2013). *Drama in education: An interpretive study of Gavin Bolton's texts on learning through drama*, Παράβασις, 11, 255-265.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tsiaras A. (2016). Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils, *International Journal of Education & the Arts*, 17(18), 1-21.
- Τσιάρας, Α. (2020). *Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Übersfeld, A. (1982). *Lire le théâtre*. Paris: Editions Sociales.
- Unamuno, de M. (1993). *Το τραγικό αίσθημα της ζωής*. (μτφρ. Η. Π. Νικολούδης), Αθήνα: Printa.
- Uribe, S. N. (2019). Curriculum-based readers theatre as an approach to literacy and content area instruction for English Language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 35(3), 243-260.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- . (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- . (2017). E-Antigone through drama education with the use of digital technologies. *Παράβασις*, 15(1), 83-93.
- . (2021). *Θέατρο, λογοτεχνία και εκπαίδευση. Η δραματοποίηση των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Φανουράκη, Κ. & Πεφάνης, Γ. (επιμ.). (2021). *Εφαρμοσμένο θέατρο: Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και μάθησης μέσω παραστατικών τεχνών*. Αθήνα: Παζήσης
- Φιλίππου-πολίτη, Α. (2015). *Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση*. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.) *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα* (σσ. 27-45), Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Φουντουλάκης, Α. (2003). *Από τα τελετουργικά δρώμενα στο θέατρο για παιδιά: Σκέψεις γύρω από τη φύση και τη λειτουργία του παιδικού θεάτρου*. Διδακτορικό Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Κρήτης.
- . (2002). Αντικατοπτριζόμενα επεισόδια στον Καραγκιόζη και στο Νεοελληνικό Λαϊκό Παραμύθι, *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*. Στα Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (τόμ. β. σσ. 640-655). ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- . (2004). Βίωμα, αναπαράσταση και γνώση στις Θεσμοφοριάζουσες του Αριστοφάνη. Στο Διεθνές Διεπιστημονικό Συμπόσιο *Σώμα, Εκπαίδευση και Βιωματική Γνώση: Κοινωνικό – Πολιτισμικές Πρακτικές και Διαστάσεις της μη Λεκτικής Επικοινωνίας και Αφήγησης*. ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.
- . (2006). Προφορική σύνθεση και αφηγηματική αυτογνωσία: Γύρω από την αφηγηματική λογική του λαϊκού παραμυθιού. Στα Πρακτικά της Διεπιστημονικής Ημερίδας *Αφήγηση, Παραμύθι, Ψυχολογία: Από το Λαϊκό Αφηγητή στην Παιδαγωγική Πράξη*, ΠΤΠΕ, Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.
- . (2012). Η θεατρική εικόνα και το βλέμμα του θεατή: Γύρω από την πρόσληψη του θεάτρου στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Ημερίδα: Θέατρο και Εκπαίδευση. Συζεύξεις και Εφαρμογές*. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο.
- Φραγκή, Μ. (2001). Σχέσεις θεάτρου και εκπαίδευσης. Υιοθεσία ή αναγνώριση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 56, 26-38.
- . (2004). Η τέχνη του θεάτρου στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο Γ. Μπαγάκης

- (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ.454-460). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Veinstein, A. (1955). *La mise en scene theatrale et sa condition esthetique*. Paris: Flammarion.
- Villerot, L. (2012). La scénographie. *Théâtre aujourd'hui*, 13, 120-130.
- 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* (pp. 537-554). New York: Penguin Books.
- . (1977). *Thought and language*. (Hanfmann, E. & Vakar, G., ed. & trans.). Massachusetts: MIT Press.
- . (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press.
- . (1997). *Νους στην Κοινωνία*. (μτφρ. Α. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.
- Χανιώτης, Α. (2009). *Θεατρικότητα και δημόσιος βίος στον ελληνιστικό κόσμο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στ Κ. Μπαλάσκας & Αγγελάκος, Κ. (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 39-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wagner, B.-J. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- . (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth: Heinemann.
- Wang, H. (2001). Aesthetic experience, the unexpected, and curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 90-94.
- Warren, K. (1999). *Hooked on drama: The theory and practice of drama in early childhood*. Katoomba: Social Science Press
- Way, B. (1998). *Development through drama*. New York: Humanity Books.
- Wells, G. & Chang Wells, G.L. (1992). *Constructing knowledge together*. Portsmouth: Heinemann.
- Winston, J. (2001). Drug education through creating theatre in education. *Research in Drama Education*, 6(1), 39-54.
- Wilson, M. (2006). *Storytelling and theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wolff, J. (1993). *The social production of art*. London: Macmillan.
- Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality?. *Social Psychology of Education*, 9, 43-65.
- Wright, D. K. (2006). Drama intelligence and the continual state to becoming. Στο J. Kase-Polisini (ed.). *Creative Drama in a Developmental Context* (pp. 183-192). New York: University Press of America.
- Ψαράκη, Ι. (2005), Σχολική γιορτή με τη μέθοδο project: Η εθνική επέτειος της 28^{ης} Οκτωβρίου 1940, *Ανοιχτό Σχολείο*, 97, 5-9.
- Young, C., Mohr, K.A.J. & Landreth, S. (2020). Improving boys' reading comprehension with readers theatre. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 347-363.

- Young, R. (2013). *Drama projects for the middle school classroom: A collection of theatre activities for young actors*. Meriwether Publishing LTD.
- Zeder, S-L. (1978). *A character analysis of the child protagonist as presented in popular plays for child audiences*, Ph. D. Diss: Florida State University.
- Zipes, Z. (2009). Why fantasy matters too much. *The Journal of Aesthetic Education*, 49(2), 77-91.

ΠΗΓΕΣ

Σχολικά εγχειρίδια

- Γραμματάς, Θ., Λενακάκης, Α., Μπεκιάρης, Γ., Τζαμαριάς, Π., Φραγκή, Μ., & Χολέβα, Α. (2011). *Νέα Προγράμματα Σπουδών*. Επιστημονικό Πεδίο: Πολιτισμός και Τέχνες στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π. & Δερμιτζάκης, Χ. (1998). *Στοιχεία θεατρολογίας. Α΄ Ενιαίου Λυκείου*. Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικού σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κακουδάκη, Τ. & Απέργη, Π. (2008). *Θέατρο- Θεατρική Παιδεία*. Σειρά: Πολιτισμός- Τέχνες. Διαχείριση ελεύθερου χρόνου, ΥΠΕΠΘ - Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ & Πυλαρινός, Θ. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Γ΄ & Δ΄ Τάξη Δημοτικού. Στο σκολεϊό του κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2012). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε΄ & Στ΄ Τάξη Δημοτικού. Με λογισμό και μ΄ όνειρο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουρετζής, Λ. & Άλκηστις. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1: Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
- Μουγιακάκος, Π., Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ. & Φραγκή, Μ. (2006). *Θεατρική Αγωγή Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μουγιακάκος Π. & Μώρου Α. (2007). *Σχολικές και Πολιτιστικές Εκδηλώσεις Α΄-Στ΄ Δημοτικού (βιβλίο για το δάσκαλο)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπεκιάρης, Γ. & Τζαμαριάς, Π. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Θέατρο. Επιστημονικό Πεδίο: Πολιτισμός και Τέχνες στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. & Καπλάνογλου, Μ. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Α΄ & Β΄ Τάξη Δημοτικού. Το δελφίνι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ., κ.ά. (2006). *«Εκφραση – Έκθεση», Για το Ενιαίο Λύκειο, Αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.