



ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ
www.ouc.ac.cy

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ
ΣΠΟΥΔΕΣ

ΘΣΠ 700 – ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΜΑΣΤΕΡ

Η μέθοδος του Keith Johnstone στη θεατρική αγωγή.

Μια προσέγγιση του φαινομένου της βίας

Όνομα φοιτήτριας: Βασιλική Ανδρέου

Όνομα καθηγήτριας: Μάρθα Κατσαρίδου

Λευκωσία, 29/5/2015

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ.Θ. 24801
CY-1304 Λευκωσία, Κύπρος
Τηλ.: +357 22 411912
Φαξ: +357 224601

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
Α' Μέρος – Θεωρητικό πλαίσιο	7
1. Η σύνδεση της μεθόδου του Johnstone με τη σύγχρονη παιδαγωγική και το εκπαιδευτικό δράμα	7
Η διαμόρφωση της μεθόδου του.....	7
Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες.....	8
Εκπαιδευτικό Δράμα - Θεατρική Αγωγή.....	11
2. Η μέθοδος Johnstone	14
Μέθοδος - σύστημα	15
Αυτοσχεδιασμός.....	16
Αυθορμητισμός.....	19
Αποδοχή / συνεργασία	21
Αφηγηματικές δεξιότητες	22
Μάσκες και έκσταση	24
Τεχνική στάτους.....	25
Theatresports.....	28
Γενικές αρχές και θέσεις του Johnstone: ο ρόλος του εμπυχωτή.....	32
3. Συμπερασματικά	34
Β' Μέρος – Πρακτική εφαρμογή.....	36
4. Η ερευνητική μέθοδος: Η έρευνα δράσης	37
5. Η διεξαγωγή της έρευνας.....	40
Η επιλογή της ομάδας στόχου	41
Η επιλογή του θέματος	43
Το φαινόμενο της βίας: το θεωρητικό πλαίσιο	44
Στόχοι - ερευνητικά ερωτήματα της παρέμβασης	46
6. Περιγραφή των παρεμβάσεων	48
7. Συμπεράσματα έρευνας	61
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	75

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Keith Johnstone αποτελεί σημαντικό πρακτικό του θεάτρου με σημασία τόσο στον ευρύτερο θεατρικό χώρο όσο και στη θεατρική αγωγή. Ήταν ο πρώτος στην Ευρώπη που παρουσίασε, κατά τη δεκαετία του 1950 παραστάσεις βασισμένες αποκλειστικά στον αυτοσχεδιασμό (Dudeck 2013, 5). Επίσης, ασχολήθηκε συστηματικά, για περισσότερο από πενήντα χρόνια, με την εκπαίδευση ηθοποιών. Διδάσκοντας, μεταξύ άλλων, στο Writer's Group και στο Actor's Studio του θεάτρου Royal Court (Johnstone 2011, 10), στη Royal Academy of Dramatic Arts (Dudeck 2013, 72), στο Πανεπιστήμιο Calgary στον Καναδά (ό.π., 94) και σε σεμινάρια αυτοσχεδιασμού, σε όλο τον κόσμο (ό.π., 1), διαμόρφωσε μια ολοκληρωμένη μέθοδο διδασκαλίας ηθοποιών, η οποία συνεχίζει να εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα, ενώ, τέλος, υπήρξε και εμπνευστής νέων θεατρικών ειδών, όπως το Theatresports και το Gorilla Theatre, στα οποία παρουσιάζονται «αγώνες αυτοσχεδιασμών» μπροστά σε κοινό.

Όσον αφορά στη θεατρική αγωγή, τεχνικές που ανέπτυξε, αρχικά για να εκπαιδεύσει τους ηθοποιούς του, όπως η τεχνική στάτους και οι αγώνες Theatresports χρησιμοποιούνται ευρύτατα από πολλούς παιδαγωγούς του θεάτρου λόγω της παιδαγωγικής τους αξίας. Η τεχνική στάτους, για παράδειγμα, εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Αγγλίας και της Ουαλίας (<http://www.universalteacher.org.uk/drama/drama.htm>), ενώ χρησιμοποιείται συχνά σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Romanchuk, 2004). Παράλληλα, οι αγώνες Theatresports εντάσσονται σε αναλυτικά προγράμματα των ΗΠΑ και του Καναδά, ενώ συχνά αντικαθιστούν τις παραδοσιακές σχολικές παραστάσεις (Young, 2008).

Η σημασία του Johnstone στη θεατρική αγωγή φτάνει και στον ελλαδικό χώρο, όπου θεατροπαιδαγωγοί χρησιμοποιούν ασκήσεις του συνήθως μεμονωμένα (Γκόβας 2003α, 105-108 και Παπαγεωργίου 2002), ενώ έχουν γίνει σεμινάρια και

διαλέξεις για τεχνικές του από τους Martin Scharnhorst και Koldobika Vio (Αλεξιάδη 2007, Vio 2006). Στην Κύπρο, ασκήσεις της τεχνικής στάτους εντάχθηκαν στο πρόγραμμα θεατρικής παρέμβασης «Remove the power» (<http://www.theatretc.com/remove-the-power1.html>).

Φυσικά, η χρήση τεχνικών και στοιχείων από το επαγγελματικό θέατρο, ως εργαλείων για τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής, δεν είναι καινούριο φαινόμενο. Σε αρκετές περιπτώσεις παιδαγωγοί του θεάτρου χρησιμοποίησαν τεχνικές-που είχαν αρχικά σχεδιαστεί για να εκπαιδεύσουν ηθοποιούς και να τους προετοιμάσουν για τη σκηνική ερμηνεία των ρόλων τους- σε ομάδες παιδιών και εφήβων, θέτοντας αισθητικούς, αλλά προπάντων, παιδαγωγικούς στόχους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 32-37). Ο Brian Way, για παράδειγμα, εισήγαγε στη διδασκαλία του πολλές ασκήσεις από το σύστημα Stanislavski, που αφορούν κυρίως την ενεργοποίηση των αισθήσεων (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 23). Αντίστοιχα, η Dorothy Heathcote, καλούσε τα παιδιά να «βιώσουν» ρόλους, κατά τα πρότυπα της «ταύτισης» και του «μαγικού εάν» του Stanislavski, ενώ στη συνέχεια, επηρεασμένη από την αποστασιοποίηση του Brecht, τους ζητούσε να στοχαστούν πάνω στους ρόλους που είχαν αναλάβει, και με διάφορες τεχνικές- συνήθως με ερωτήσεις- να επεξεργαστούν νοητικά και να συνειδητοποιήσουν τα όσα βίωσαν (Wagner 1976, 33, 60-66). Ανάμεσα στους Έλληνες θεατροπαιδαγωγούς, ο Κουρετζής συμπεριλαμβάνει την «αποστασιοποίηση» στις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα, μέσω της αποστασιοποίησης, «να βγει έξω από το ρόλο, να σταθεί κριτικά απέναντί του, να τον τροποποιήσει, να προσθέσει ή να αφαιρέσει κομμάτια» (Κουρετζής 1991, 63).

Η ιδιαιτερότητα της μεθόδου που ανέπτυξε ο Keith Johnstone και η σημασία της στη θεατρική αγωγή, έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι διαθέτει έντονο

παιδαγωγικό υπόβαθρο. Παρόλο που πρόκειται για μέθοδο εκπαίδευσης ηθοποιών, δεν βασίζεται τόσο στην επίτευξη αισθητικού αποτελέσματος αλλά επικεντρώνεται στην επίτευξη σημαντικών παιδαγωγικών στόχων. Η μέθοδος αυτή, περιλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό ασκήσεων και τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη θεατρική αγωγή: από ασκήσεις ενεργοποίησης, συντονισμού, ετοιμότητας, επικοινωνίας, ασκήσεις συνεργασίας, ενεργοποίησης της φαντασίας μέχρι τεχνικές αφήγησης, δημιουργίας ιστοριών και κοινωνικού προβληματισμού. Έτσι, η ομαδοποίηση των ασκήσεων και τεχνικών του Johnstone, συνιστά μια ολοκληρωμένη μέθοδο διδασκαλίας με βαθιά παιδαγωγική στόχευση που μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τη θεατρική αγωγή.

Παρ' όλα αυτά, συνήθως η εφαρμογή των τεχνικών του Keith Johnstone γίνεται αποσπασματικά, χωρίς αναλυτική προσέγγιση του έργου του. Εφαρμόζονται, δηλαδή, ασκήσεις και τεχνικές του μεμονωμένα, ενώ παρατηρούνται και περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιούνται τεχνικές του χωρίς να γίνεται άμεση αναφορά στο όνομά του (Benathan 2000). Επίσης, παραδόξως, το όνομά του δε δεσπάζει ανάμεσα στα σημαντικά που επηρέασαν τον χώρο της θεατρικής αγωγής, παρόλο που οι τεχνικές του χρησιμοποιούνται ευρύτατα από θεατροπαιδαγωγούς.

Με αυτά ως δεδομένα, στόχος της παρούσας διατριβής είναι η μεθοδική έρευνα και μελέτη της μεθόδου που ανέπτυξε ο Keith Johnstone ως προς την παιδαγωγική της αξία και μια πιο μεθοδική πρακτική εφαρμογή της. Μέσα από την έρευνα αυτή, επιδιώκεται να διαπιστωθεί κατά πόσο η μέθοδος του Johnstone, η οποία δημιουργήθηκε αρχικά για την εκπαίδευση των ηθοποιών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο στη θεατρική αγωγή.

Η διατριβή χωρίζεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος εξετάζεται, σε θεωρητικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό υπόβαθρο της μεθόδου διδασκαλίας του Keith Johnstone.

Επιχειρείται η ανάλυση των βασικών τεχνικών της μεθόδου, εστιάζοντας στους παιδαγωγικούς στόχους που επιτυγχάνονται με την εφαρμογή τους, ενώ διαπιστώνεται η σύνδεση των θέσεων του Johnstone με απόψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και τις αντιλήψεις σημαντικών θεατροπαιδαγωγών, όπως Heathcote, Slade και Way. Στο δεύτερο μέρος, ακολουθώντας το μεθοδολογικό μοντέλο «έρευνα δράσης», επιχειρείται η πρακτική εφαρμογή των τεχνικών του Keith Johnstone σε ομάδα εφήβων στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, για να διαπιστωθεί και πρακτικά η σημασία και η εφαρμοσιμότητα της μεθόδου. Στο παράρτημα, παρουσιάζονται αναλυτικά οι συναντήσεις που έγιναν με τους μαθητές.

Α' Μέρος – Θεωρητικό πλαίσιο

1. Η σύνδεση της μεθόδου του Johnstone με τη σύγχρονη παιδαγωγική και το εκπαιδευτικό δράμα

Η διαμόρφωση της μεθόδου του

Η μέθοδος διδασκαλίας που ανέπτυξε ο Keith Johnstone διαμορφώθηκε μέσα από την προσωπική του επαφή με την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον ίδιο, η τυπική σχολική εκπαίδευση μαθαίνει τα παιδιά να μην αντιδρούν συναισθηματικά (Johnstone 2011, 18), καταπνίγει τον αυθορμητισμό (ό.π, 15) και τη φαντασία τους (ό.π, 86), στηρίζεται στην αποστήθιση γνώσεων και όχι στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Dudeck 2013, 22-24), δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία (ό.π, 8). Ακόμα, η σχολική εκπαίδευση, προωθεί τον ανταγωνισμό απαιτώντας από τους μαθητές να προσπαθούν συνεχώς να ξεπεράσουν ο ένας τον άλλο. Κατά τον Johnstone, «αν κάποιος εξηγήσει σε μια ομάδα μαθητών ότι πρέπει να δουλέψουν για τους άλλους, ότι ο καθένας πρέπει να ενδιαφέρεται για την πρόοδο των άλλων, αυτοί μένουν κατάπληκτοι» (Johnstone 2011, 32).

Συνειδητοποιώντας τα αρνητικά χαρακτηριστικά της τυπικής εκπαίδευσης και τις επιδράσεις που είχαν στον ίδιο, ανέπτυξε τη δική του μέθοδο διδασκαλίας αντιστρέφοντας τις μεθόδους των δασκάλων του και δίνοντας έμφαση σε δεξιότητες που οι δάσκαλοί του δεν θεωρούσαν σημαντικές. Όπως λέει: «Παροτρύνω τους αρνητικούς ανθρώπους να γίνουν θετικοί, τους έξυπνους να είναι προφανείς, τους αγχώδεις να μην προσπαθούν να πετύχουν το καλύτερο» (Johnstone, 1999, x).

Η μέθοδός του, την οποία εφαρμόζει και εξελίσσει για περισσότερα από πενήντα χρόνια διδάσκοντας θεατρικό αυτοσχεδιασμό, στηρίζεται στην ενθάρρυνση της ενεργητικής στάσης του μαθητή, στην ομαδική δημιουργία, τη συνεργασία, την αποδοχή του άλλου, τις αυθόρμητες αντιδράσεις των συμμετεχόντων και τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών δομών και στερεοτύπων μέσα από την ανάληψη ρόλων (Dudeck 2013, 1-2).

Πρόκειται για μια μέθοδο με εμφανή παιδαγωγική στόχευση που μπορεί να συσχετιστεί με τις απόψεις σύγχρονων παιδαγωγών, όπως του John Dewey ή του Paulo Freire, αλλά και θεατροπαιδωγών, όπως της Dorothy Heathcote, του Brian Way και του Peter Slade. Πιο κάτω, θα επιχειρήσουμε να συγκεντρώσουμε τις βασικές αρχές και επιδιώξεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και του θεάτρου στη εκπαίδευση, που θεωρούμε πως συνδέονται με τις αντιλήψεις του Johnstone για τη διδασκαλία, και ενισχύουν το παιδαγωγικό υπόβαθρο της μεθόδου του. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί πως, ο ίδιος ο Johnstone, δεν αναφέρει αν επηρεάστηκε από συγκεκριμένους παιδαγωγούς για τη διαμόρφωση των θέσεών του, εκτός από τη Viola Spolin και τον καθηγητή Antony Stirling¹.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες

Κατά τον 20^ο αιώνα, οι νέες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες που διατυπώθηκαν, έστρεψαν την προσοχή στο υποκείμενο της αγωγής, το παιδί. Μέχρι τότε, και ιδιαίτερα κατά τον 19^ο αιώνα, το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν

¹ Υπήρξε καθηγητής του στην παιδαγωγική ακαδημία. Κατά τον Stirling, ο δάσκαλος χωρίς να επιβάλλει γνώσεις και με την ελάχιστη παρέμβασή του, εισάγει τους μαθητές σε μια διαδικασία μάθησης που ενεργοποιεί την κριτική σκέψη, ενθαρρύνοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Dudeck 2013, 27, 194).

«δασκαλοκεντρικό», στηριζόταν στην «αυθεντία του δασκάλου» και είχε ως βασικό χαρακτηριστικό τον αυταρχικό τρόπο μόρφωσης του παιδιού, που ως παθητικός δέκτης καλούνταν να απομνημονεύσει το γλωσσικό υλικό που του παρείχε ο δάσκαλος (Κρουσταλάκης 2005, 130). Κατά τον John Locke, το παιδί ήταν «άγραφο χαρτί» (tabula rasa) στο οποίο ο δάσκαλος-αυθεντία καλούνταν να εγγράψει γνώσεις, ενώ σύμφωνα με τον Johann Herbart, ο μαθητής ήταν παθητικό όν που δέχεται και αποθηκεύει γνώσεις (Κογκούλης 1991, 65, 73).

Η νέα «παιδοκεντρική» παιδαγωγική έθεσε ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μέσα σε ένα περιβάλλον, όπου το παιδί είχε την απόλυτη ελευθερία και έδωσε μια κοινωνική διάσταση στην αγωγή, δημιουργώντας μια ζωντανή σχέση μεταξύ σχολείου και ζωής (Κρουσταλάκης 2005, 132-134). Η διαλεκτική σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στην «παλαιά» και «νέα παιδαγωγική» οδήγησε, στις μέρες μας, σε μια σύνθεση που ονομάζεται «σύγχρονη» παιδαγωγική (ό.π., 139).

Πολλές από τις βασικές αρχές² της σύγχρονης παιδαγωγικής συνδέονται, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, με την παιδαγωγική του Johnstone. Καταρχάς, η σύγχρονη παιδαγωγική επιδιώκει την ατομική αλλά και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται από τον παιδαγωγό ως ιδιαίτερη οντότητα με ξεχωριστές ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα, αλλά και ως κοινωνικό όν, το οποίο δια μέσου της αγωγής αναπτύσσει την κοινωνικότητά του. Στόχος είναι η διεύρυνση της κοινωνικής πείρας του ατόμου μέσα από τη χρήση των κατάλληλων παιδευτικών μέσων, η άμβλυνση του εγωκεντρισμού και η ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος.

² Αναλυτικότερα για τις βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής βλ. Κρουσταλάκης 2005, 184-

Ακόμα, βασική αρχή της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι η αυτενέργεια του μαθητή. Δεν πρόκειται πια για παθητικό ακροατή, αλλά αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, εκφράζεται δημιουργικά, συνδιαλέγεται, κατακτά εμπειρίες μέσα από την προσωπική επαφή με τα πράγματα. Αντίστοιχα ο δάσκαλος, μέσα στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής και ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, δεν καταθέτει απλώς γνώσεις, κατά την «τραπεζική» αντίληψη του Freire (Φρέιρε 1977, 80), αλλά αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή που υποδεικνύει, προτρέπει και διορθώνει, γίνεται «συνεργάτης των μαθητών», «δημοκρατικός ηγέτης». Σύμφωνα με την «προβληματίζουσα παιδαγωγική» του Freire, ο δάσκαλος βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τους μαθητές ενεργοποιώντας έτσι την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό τους (Bowers 2005, 368).

Άλλη βασική αρχή της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι η δημιουργία στενής σχέσης ανάμεσα στην παιδεία και τη ζωή. Η σύγχρονη παιδαγωγική δεν προσφέρει στείρες γνώσεις αλλά καταπιάνεται με θέματα που αφορούν την καθημερινότητα του ατόμου στη σύγχρονη εποχή στην οποία ζει. Πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής, μέσα από τη βιωματική μάθηση, «τη μάθηση μέσα από την πράξη», κατά τον Dewey και Kerschensteiner (Κογκούλης 1991, 80), και την κατάθεση προσωπικών εμπειριών, οδηγείται στην κριτική συνειδητοποίηση, στην κατανόηση του κόσμου που τον περιβάλλει, στην «ενδυνάμωση της αληθινής σκέψης και δράσης πάνω στην πραγματικότητα» και στον αναστοχασμό πάνω στις πράξεις του (Φρέιρε 1977, 93-94).

Τέλος, η σύγχρονη παιδαγωγική προωθεί την καλλιέργεια της κατανόησης, της συνεργασίας και της ειρήνης μεταξύ λαών και ομάδων με ιδεολογικές, θρησκευτικές, φυλετικές, πολιτικές ή άλλες κοινωνικές διαφορές, μέσα από το διάλογο, την ομαδικότητα, και τη συνεργασία.

Εκπαιδευτικό Δράμα³ - Θεατρική Αγωγή

Σε αυτό το σημείο γίνεται σύνδεση του έργου του Johnstone με τη θεατρική αγωγή και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό δράμα που εμφανίζεται ως Drama in Education στην Αγγλία από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, την ίδια περίοδο δηλαδή που διαμορφώνει και ο Johnstone τις δικές του θεωρίες.

Το εκπαιδευτικό δράμα συνδέεται στενά με τις θέσεις της Νέας Προοδευτικής Παιδαγωγικής, καθώς οι πρώτοι εισηγητές του ανέπτυξαν τη θεωρία και πρακτική τους, στηριζόμενοι σε αυτή τη «νέα» παιδαγωγική. Το Δράμα εμφανίστηκε τότε στην Αγγλία, από τον Peter Slade, ως παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης, μέσα από το οποίο εκδηλωνόταν η έμφυτη δημιουργικότητα του παιδιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 21-23). Στην πορεία, από τη δεκαετία του '70 και έπειτα, οι βασικές αρχές, οι στόχοι και η διδακτική του Δράματος αναθεωρήθηκαν. Το Δράμα παρέμεινε μαθητοκεντρικό, με βασική αρχή την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, όμως με εμφανείς επιρροές από παιδαγωγούς, όπως ο Bruner και ο Vygotsky, άρχισε να τονίζεται η κοινωνική διάσταση του Δράματος και να αναγνωρίζεται η συμβολή του δασκάλου, ως διαμεσολαβητή, στην παιδαγωγική διαδικασία (ό.π., 22). Προωθήθηκε, έτσι, η βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του κοινωνικού προβληματισμού (ό.π., 26).

Σήμερα, το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζεται με ποικίλες μορφές. Αποτελεί ειδολογική κατηγορία, που περιλαμβάνει όλες τις μορφές και τους τρόπους ύπαρξης θεατρικών δράσεων στην εκπαίδευση, από απλές μορφές όπως ο αυτοσχεδιασμός, μέχρι πιο σύνθετες όπως το σκετς, η θεατρική παράσταση ή το

³ Εδώ επιλέγεται η χρήση του όρου «Εκπαιδευτικό Δράμα» για την απόδοση του αγγλικού «Drama in education», όπως χρησιμοποιείται στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007 και από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: π.χ. Γκόβας, 2003β.

πολυθέαμα, με παιδαγωγικές αλλά και καλλιτεχνικές επιδιώξεις (Γραμματάς 2001, 39-56). Αποδίδεται με πολλούς και διαφορετικούς όρους (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, εκπαιδευτικό δράμα, δραματική τέχνη, θεατρική αγωγή, αναπτυξιακό δράμα, παιχνίδι ρόλων), μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις ηλικίες και αποτελεί εργαλείο για πολλούς και διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα (Άλκηστις 2008, 217). Μπορεί να αποτελέσει αυτοτελές μάθημα αλλά και μεθοδολογία για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (Κουρετζής & Άλκηστις 1993, 17 · Άλκηστις 2008, 222). Σε οποιαδήποτε μορφή κι αν το δούμε όμως, οι βασικοί στόχοι που επιτυγχάνονται με την εφαρμογή είναι κοινοί. Παραθέτουμε κάποιους από αυτούς:

Πρώτα απ' όλα, μέσα από ποικίλες τεχνικές και ασκήσεις προωθείται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των συμμετεχόντων και ειδικότερα, η φαντασία, η πρωτοτυπία και ευελιξία της σκέψης τους, με την «ανοιχτότητα» του νου για επινόηση και αναδημιουργία καταστάσεων (Παπαδόπουλος 2010, 43). Επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των ψυχοπνευματικών και σωματικών τους δυνατοτήτων, μαθαίνουν να εξωτερικεύουν αισθήματα και συναισθήματα, τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο (Γραμματάς 2004, 77). Ανακαλύπτουν τις δυνατότητες του σώματός τους και μαθαίνουν να εκφράζονται μέσα από αυτό, συνειδητοποιούν τις διάφορες λειτουργίες του και ανακαλύπτουν τον προσωπικό τους ρυθμό, ενώ παράλληλα διευρύνουν το πεδίο της γλώσσας τους, ξεπερνούν τις αναστολές τους, δοκιμάζουν νέες εμπειρίες και ανακαλύπτουν τον εαυτό τους (Άλκηστις 2007, 28).

Επίσης, μέσα από το διάλογο και την επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδα επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση των ατόμων, η ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και κατ' επέκταση η κατανόηση της ανθρώπινης φύσης και των ανθρωπίνων

σχέσεων, καθώς και η αποδοχή του «άλλου» (Παπαδόπουλος 2010, 44). Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να υποχωρούν, να σέβονται και να μπαίνουν στη θέση του άλλου (Άλκηστις 2007, 28).

Το Δράμα βοηθά τα άτομα που εμπλέκονται να υπερβούν το στενό πλαίσιο αναφοράς των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών τους. Να υπερβούν το Εγώ, να ξεφύγουν από το *εδώ και τώρα* της συγκεκριμένης παρουσίας τους και να ανοιχθούν στη διάσταση του οικουμενικού και του διαχρονικού. Μέσα από το ρόλο και την υποκριτική μπορούν να βιώσουν προσωπικά νοητικές αρχές και αξίες, συναισθηματικές καταστάσεις και σχέσεις, κοινωνικές εμπειρίες και πραγματικότητες που διαφορετικά μόνο μέσα από τη γνωσιολογική προσέγγιση ήταν δυνατό να κάνουν (Γραμματάς 2004, 77).

Μέσα από τη βιοματική εμπειρία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες, όπως επίσης να αναπλάσουν και να ανασυνθέσουν την καθημερινότητα (Κουρετζής 1991, 33). Παρέχεται στο παιδί ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο κατακτά αβίαστα καινούριες έννοιες, καλλιεργεί τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες και πειραματίζεται με τους ρόλους των ενηλίκων, χωρίς την πίεση της συμμόρφωσης με τις προσδοκίες των μεγάλων (Barbour 2004, 5).

Αντίθετα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, που απαιτούσε υποχρεωτικά τη μεσολάβηση του διδάσκοντα ως απαραίτητη προϋπόθεση επαφής με τα διδασκόμενα αντικείμενα, στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής, προωθείται η βιοματική προσέγγιση στη γνώση. Ο ρόλος του δασκάλου, χωρίς να υποβαθμίζεται, διαφοροποιείται και μετασχηματίζεται. Πρόκειται πια για τον «παιδαγωγό-εμπυρωτή», τον «δάσκαλο-καλλιτέχνη», για τον ενεργό παράγοντα που εποπτεύει, διοχετεύει και διαμορφώνει το τελικό αποτέλεσμα που δημιουργείται στη συνείδηση

των μαθητών από την άμεση, προσωπική και βιωματική επαφή τους με τη γνώση (Γραμματάς 2004, 75-76).

Τέλος, τονίζεται η ανάγκη για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ενώ προωθείται η ενεργητική και βιωματική μάθηση, η ελεύθερη έκφραση, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη του μαθητή, επισημαίνεται ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση και αναγνωρίζεται ο εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού (Λενακάκης 2013).

2. Η μέθοδος Johnstone

Η μέθοδος του Johnstone, καθώς δημιουργήθηκε με σκοπό τη διδασκαλία θεατρικού αυτοσχεδιασμού σε ομάδες ενηλίκων, θα μπορούσε να έχει ως κύριο μέλημά της την επίτευξη κάποιου αισθητικού αποτελέσματος ή την τεχνική αρτιότητα των ηθοποιών. Παρόλα αυτά, επικεντρώνεται σε πιο σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους και μοιράζεται κοινές αρχές και επιδιώξεις με τη σύγχρονη παιδαγωγική και θεατροπαιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι ο Johnstone σπούδασε παιδαγωγικά⁴ και για ένα μικρό διάστημα εργάστηκε ως δάσκαλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση⁵. Στο παρόν κεφάλαιο, εξετάζεται η μέθοδος του Johnstone και αναλύονται οι τεχνικές εκείνες, που θεωρούμε πως στηρίζονται σε παιδαγωγικές αρχές και που η εφαρμογή τους θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής.

⁴ Παρακολούθησε το διετές πρόγραμμα της παιδαγωγικής ακαδημίας του Κολλεγίου Saint Luke στο Exeter, με ειδίκευση στην τέχνη και στα αγγλικά (Dudeck 2013, 6-7, 26-27).

⁵ Δίδαξε για τρία χρόνια (1953-1956) σε δημοτικό σχολείο εργατικής περιοχής του Λονδίνου, στο Battersea (Johnstone 2011, 23).

Μέθοδος - σύστημα

Καταρχάς, θα πρέπει να σημειώσουμε πως οι ασκήσεις, οι τεχνικές, η ορολογία, οι θέσεις που ανέπτυξε ο Johnstone και τα είδη που δημιούργησε, αποτελούν μαζί, μια ολοκληρωμένη μέθοδο διδασκαλίας και σε αυτό έγκειται και η ιδιαιτερότητα του έργου του. Με τον όρο «μέθοδος» εννοούμε «τον συστηματικό και προγραμματισμένο τρόπο προσέγγισης, εξέτασης, ανάλυσης και ερμηνείας προβλημάτων ή φαινομένων βάσει συγκεκριμένων κανόνων» (Μπαμπινιώτης 1998, 1071). Πρόκειται για ένα σύνολο ασκήσεων με συγκεκριμένους και ξεκάθαρους κανόνες, που χρησιμοποιούνται από τον εμπυχωτή για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που θέτει - αισθητικών αλλά και παιδαγωγικών.

Θα μπορούσε, ακόμα, να θεωρηθεί και «σύστημα», με την έννοια του συστήματος ως συνόλου «στοιχείων που αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται» (ό.π., 1738). Αποτελεί ένα καλά οργανωμένο σύνολο από το οποίο «δεν μπορείς να αφαιρέσεις κάποιο κομμάτι χωρίς να επηρεαστεί η αποτελεσματικότητά του». Αν παραδείγματος χάριν, χρησιμοποιήσει κανείς τις ασκήσεις του Johnstone χωρίς να έχει κατανοήσει την παιδαγωγική του και τους στόχους, τους οποίους η κάθε άσκηση έχει σχεδιαστεί για να επιτελέσει, τότε το αποτέλεσμα δεν θα είναι το ίδιο (Dudeck 2013, 2). Το είδος Theatresports αποτελεί μια τέτοια περίπτωση. Η μεγάλη απήχηση που γνώρισε ως είδος, οδήγησε, σε κάποιες περιπτώσεις, σε παραστάσεις Theatresports που δεν σχετίζονται καθόλου με τις αρχικές προθέσεις και αντιλήψεις του Johnstone, προωθώντας τον ανταγωνισμό, την επίδειξη ικανοτήτων και την πρωτοτυπία (ό.π. 2, 156). Εδώ εντοπίζεται, βεβαίως, και η μεγάλη σημασία της παιδαγωγικής του Johnstone, καθώς τα παιχνίδια, οι ασκήσεις και η ορολογία του χάνουν τη δυναμική τους χωρίς το θεωρητικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής στόχευσης που θέτει.

Η μέθοδός του αναλύεται από τον ίδιο στα δύο βιβλία του: *Impro: improvisation and the theatre*⁶ και *Impro for storytellers*. Στο πρώτο βιβλίο, καταγράφει τις βασικές αρχές της διδασκαλίας του και παραθέτει ασκήσεις, χωρίζοντας τη διδακτική του σε τέσσερα βασικά κεφάλαια: *Στάτους, Αυθορμητισμός, Αφηγηματικές Δεξιότητες, Μάσκες και έκσταση*. Στο δεύτερο βιβλίο, το οποίο εκδόθηκε είκοσι χρόνια αργότερα (το 1999), επικεντρώνεται στο είδος Theatresports. Εδώ οργανώνονται σε κατηγορίες οι ασκήσεις και τεχνικές, που περιγράφονται στο πρώτο βιβλίο, και προτείνονται επιπρόσθετες ασκήσεις και ορολογίες που δημιουργήθηκαν για τους αγώνες Theatresports (ό.π., 3). Για την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας του κυκλοφορούν δύο dvd, στα οποία παρακολουθούμε σκηνές από μαθήματα στα οποία διδάσκει ο ίδιος καθώς και συνεντεύξεις του (*Impro Transformations, Keith Johnstone teaches trance masks*).

Αυτοσχεδιασμός

Ο Keith Johnstone ανέπτυξε τη μέθοδό του στο πλαίσιο του μαθήματος του θεατρικού αυτοσχεδιασμού και των παραστάσεων αυτοσχεδιασμού⁷. Πρόκειται για ένα σύστημα ή μέθοδο, το οποίο διαμόρφωσε, όχι μόνο για «να ξεμπλοκάρει» τους ηθοποιούς του Royal Court και να απελευθερώσει το ταλέντο τους, αλλά για να «ανακαλύψει εκ νέου τις δυνατότητες της φαντασίας των ανθρώπων που, όπως ο ίδιος, είχαν καταπιεστεί από την εκπαίδευση που είχαν λάβει» (ό.π., 5).

⁶ Το *Impro: improvisation and the theatre* είναι το μόνο βιβλίο του που έχει μεταφραστεί στα ελληνικά ως Johnstone, Keith. 2011. *Impro: ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο*, μτφρ. Άννα Γαρεφαλάκη, Οχτώ, Αθήνα.

⁷ Δημιούργησε τον θίασο αυτοσχεδιασμού Theatre Machine (Αγγλία, 1967) και το Loose Moose (Καναδάς, 1977) .

Ο αυτοσχεδιασμός είναι «τεχνική του ηθοποιού, που παριστά κάτι απρόβλεπτο, απροετοίμαστο εκ των προτέρων και «επινοημένο» μέσα στην έξαψη της δράσης». Στηρίζεται στην απελευθερωτική δύναμη του σώματος και στην αυθόρμητη δημιουργία (Pavis 2006, 61). Με λίγα λόγια, δεν προϋποθέτει την ύπαρξη γραπτού κειμένου· ο ηθοποιός καλείται, αυθόρμητα, να δημιουργήσει, είτε μόνος του είτε ομαδικά, μια ιστορία την οποία παρουσιάζει σε κοινό χωρίς προετοιμασία.

Ως είδος, έχει τις ρίζες του στις τελετουργίες των πρωτόγονων κοινωνιών (Young 2007, 284). Αργότερα, κατά την Αναγέννηση, εμφανίζεται στις πρακτικές των πλανόδιων ηθοποιών της *commedia dell' arte*, οι οποίοι στηριζόμενοι σε ένα γενικό σχέδιο πλοκής αυτοσχεδίαζαν τους διαλόγους και τη δράση (Brockett 2013, 204). Στη συνέχεια, και ιδιαίτερα κατά τον 19^ο αιώνα, ο αυτοσχεδιασμός μπήκε σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με το γραπτό κείμενο (Παπαγεωργίου 2002, 5) και επανεμφανίστηκε κατά τον 20^ο αιώνα, όταν χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για την εκπαίδευση των ηθοποιών από σημαντικές μορφές, όπως ο Στανισλάβσκι, ο Κοπώ, ο Σαιντ-Ντενίς, ο Λεκόκ, η Littlewood, ο Μιχαήλ Τσέχωφ και άλλοι. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό επιχείρησαν να δημιουργήσουν αληθοφανείς στιγμές, να ζωντανέψουν χαρακτήρες, να απελευθερώσουν το σώμα του ηθοποιού, να αναπτύξουν τη φαντασία του. (Dudeck 2013, 4).

Ο αυτοσχεδιασμός έγινε βασικό κομμάτι του Εκπαιδευτικού δράματος ήδη από την εμφάνισή του, κυρίως λόγω της επίδρασης που άσκησαν οι θέσεις της Προοδευτικής (Νέα) Εκπαίδευσης στους πρώτους θεατροπαιδαγωγούς. Θεωρίες όπως του John Dewey, για παράδειγμα, που υποστήριζε πως τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μέσα από τον αυθορμητισμό του παιχνιδιού και της πράξης (Ντιούι 1982, 38) επηρέασαν τον Peter Slade στη διαμόρφωση του «Παιδικού δράματος», που βασιζόταν στον αυτοσχεδιασμό. Σύμφωνα με τον Slade, η παρουσίαση θεατρικών

παραστάσεων βασισμένων σε κείμενα καταστρέφει την ελκρικίνεια των παιδιών, τα εμποδίζει να απορροφηθούν από τη διαδικασία και το μόνο που τα διδάσκει είναι να επιδεικνύονται. Ο δάσκαλος, ως «αγαπημένος σύμμαχος» χρειάζεται να δώσει στα παιδιά το ερέθισμα να αυτοσχεδιάσουν προωθώντας την ελεύθερη έκφραση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 23 · Κατσαρίδου 2011, 25).

Από τη δεκαετία του '50 μέχρι και σήμερα ο αυτοσχεδιασμός, αποτελεί μια από τις βασικές τεχνικές του Εκπαιδευτικού δράματος. Μάλιστα, ο Κουρετζής διακρίνει τέσσερα είδη αυτοσχεδιασμών: τους *κατευθυνόμενους*, στους οποίους ο εμπυχωτής δίνει ένα θέμα το οποίο καλούνται να παρουσιάσουν τα παιδιά ομαδικά ή ατομικά, τους *ελεύθερους*, στους οποίους τα παιδιά ανακαλύπτουν μόνα τους τα θέματα που θα αυτοσχεδιάσουν, τους *αυθόρμητους*, που προβάλλονται από τα παιδιά στη διάρκεια άλλου, ατομικού ή ομαδικού αυτοσχεδιασμού και τους *σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς*, που αποτελούν τη σκηνική πραγμάτωση, το αποτέλεσμα ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς (Κουρετζής 1991, 56-57).

Με τον αυτοσχεδιασμό προωθείται η αυθόρμητη έκφραση των μαθητών, μέσα από την οποία ενδυναμώνεται η σωματική, λεκτική και ψυχοδιανοητική απελευθέρωσή τους. Ασκεείται και πλαταίνει η φαντασία, απελευθερώνονται οι εκφραστικές δυνάμεις, αναπτύσσεται η σχέση με το σώμα, ερεθίζεται η ικανότητα της προσοχής, της παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης (Κουρετζής 1991, 56).

Στον αυτοσχεδιασμό, δεν ζητείται από τους μαθητές να αποστηθίσουν ένα κείμενο ή να ερμηνεύσουν ένα θεατρικό έργο, αλλά να δημιουργήσουν οι ίδιοι την ιστορία που θα παρουσιάσουν, ως αυθεντική ανταπόκριση στο αναπάντεχο. Έτσι, επινοούν και δοκιμάζουν τις ιδέες τους, καταπιάνονται με θέματα που τους αφορούν πραγματικά και δομούν την ιστορία όπως αυτοί την οραματίστηκαν, παίρνοντας οι

ίδιοι αποφάσεις για την έκβασή της και για τα προβλήματα που συναντούν (Παπαδόπουλος 2010, 271-271).

Τέλος, μέσα από τη συνεργασία με τους άλλους κοινωνικοποιούνται, διαλέγονται και αντιπαρατίθενται μεταξύ τους, αντιμετωπίζουν προβλήματα, εκδηλώνουν συμπεριφορές και εκφράζουν τις απόψεις τους (Παπαδόπουλος 2010, 271-271). Πρόκειται για μια διαδραστική, ομαδική, δημιουργική διαδικασία που αναγκάζει τους νέους να «ζήσουν τη στιγμή», να ρισκάρουν, να κάνουν επιλογές και να εξασκήσουν τις δημιουργικές τους ευαισθησίες σχετικά με τον «εαυτό» και τον «άλλο» (Young 2008, 1).

Αυθορημητισμός

Ένα από τα βασικά κεφάλαια της διδασκαλίας του Johnstone είναι ο αυθορημητισμός. Πρόκειται για «την τάση να εκδηλώνει κανείς πηγαία, χωρίς ενδοιασμούς και επιφυλάξεις, ό,τι αισθάνεται, ό,τι σκέφτεται και να ενεργεί αναλόγως» (Μπαμπινιώτης 1998, 318). Σύμφωνα με τον Fromm, μέσα από τον αυθορημητισμό το άτομο βιώνει την αίσθηση της ελευθερίας και της χαράς, γίνεται πιο δυνατό και αποκτά σταθερότητα, ξεπερνά τον φόβο της μοναξιάς και της απόρριψης, εμπιστεύεται τον εαυτό του και αποδέχεται τους άλλους ως αυτόνομες προσωπικές, που έχουν, όπως και αυτός, δικαίωμα στην αυθόρμητη έκφραση (Fromm 1942, 224-225).

Ο αυθορημητισμός παρατηρείται συνήθως στα μικρά παιδιά (ό.π., 224). Κατά τον Johnstone, «τα περισσότερα παιδιά μπορούν να λειτουργήσουν δημιουργικά μέχρι τα έντεκα ή τα δώδεκα. Τότε χάνουν ξαφνικά τον αυθορημητισμό τους και παράγουν απομιμήσεις «της τέχνης των μεγάλων» (Johnstone 2011, 88). Ο Slade, διαμόρφωσε τη διδακτική του, στηριζόμενος σε αυτή ακριβώς την ικανότητα του

παιδιού να παίζει αυθόρμητα, θεωρώντας το στοιχείο του αυθορμητισμού πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 23), ενώ ο Richard Courtney μίλησε για την «αυθόρμητη δραματική πράξη» μέσα από την οποία ο μαθητής εκφράζει τις προσωπικές του ανησυχίες (Young 2008, 2).

Η έλλειψη αυθορμητισμού σχετίζεται με την τάση του ατόμου να μην αποκαλύπτει πολλά πράγματα για τον εαυτό του από φόβο μην κριθεί αρνητικά από τους γύρω του. Ο Johnstone, θεωρεί πως «πρέπει να πείσουμε [το μαθητή] να διασκεδάσει χωρίς να ανησυχεί ότι θα τον κρίνουν», γιατί μόνο έτσι θα μπορέσει να νιώσει ελεύθερος και δημιουργικός (Johnstone 2011, 86). Πιστεύει, όπως ο Σίλερ, στην «ύπαρξη ενός παρατηρητή στις πύλες του μυαλού που εξετάζει τις ιδέες πολύ προσεκτικά». Για να γίνει κανείς δημιουργικός πρέπει να αποσύρει αυτό τον παρατηρητή από τις πύλες του μυαλού του και να αφήσει τις ιδέες να ξεχύνονται (ό.π., 90).

Γι' αυτό, συνηθίζει να λέει στους μαθητές του: «Μην επιλέγεις τίποτε. Να εμπιστευτείς το μυαλό σου. Δέξου την πρώτη ιδέα που θα σου 'ρθει στο νου» (ό.π., 93), ενώ έχει δημιουργήσει μια σειρά από ασκήσεις που εκπαιδεύουν τον μαθητή να λειτουργεί αυθόρμητα. Παραδείγματα τέτοιων ασκήσεων είναι το «Βγάζω το ένα αντικείμενο μετά το άλλο»⁸ (ό.π., 102-103) και το «Λάθος όνομα»⁹ (ό.π., 13-14).

⁸ Άσκηση: «Βγάζω το ένα αντικείμενο μετά το άλλο»: «Τους δίνω στην αρχή την οδηγία “Βγάζω κάτι από την τσέπη μου”. Δεν τους παρακολουθώ όσο το κάνουν. Το πιθανότερο είναι να κοιτάζω αλλού. Μετά τους εξηγώ ότι δεν με ενδιαφέρει τι έκαναν αλλά πώς δούλεψε το μυαλό τους. Τους λέω ότι μπορεί να βγάλουν το χέρι από τη τσέπη και μετά να δουν τι έχουν στη χούφτα ή μπορούν πρώτα να σκεφτούν, να διαλέξουν τι θα πιάσουν και στη συνέχεια να προχωρήσουν στη μίμηση. Αν τους νοιάζει η αποτυχία, τότε πρέπει πρώτα να σκεφτούν. Αν παίζουν, μπορούν να αφήσουν τα χέρι τους να αποφασίσει μόνο του» (Johnstone 2011, 102-103).

Αν οι μαθητές είναι πραγματικά αυθόρμητοι όταν αυτοσχεδιάζουν, η φαντασία και η δημιουργικότητά τους θα ξεδιπλωθούν μπροστά τους, και ο αυτοσχεδιασμός τους θα αποτελέσει ένα «ταξίδι στο υποσυνείδητο», μέσα από το οποίο ανακαλύπτουν τον εαυτό τους (Παπαγεωργίου 2002, 15). Μέσα από τις ασκήσεις αυθορμητισμού, οι μαθητές μαθαίνουν να κρατούν μακριά το φόβο της απόρριψης, αντιδρούν αυθόρμητα σε ερεθίσματα που λαμβάνουν μέσω των αισθήσεών τους (εικόνες, ήχοι, λέξεις, χαρακτήρες), ρισκάρουν την «εικόνα» τους απέναντι στους άλλους, χρησιμοποιούν την φαντασία τους για μπουν σε ρόλους και σε δεδομένες καταστάσεις, μαθαίνουν να συγκεντρώνονται, αντιδρούν ειλικρινά σε καταστάσεις και μαθαίνουν να αποδέχονται τις ιδέες τους και τις ιδέες των συμμαθητών τους σε ένα κλίμα ομαδικότητας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης (ό.π., 16, 48-49).

Αποδοχή / συνεργασία

Για να μπορέσει ο μαθητής να λειτουργήσει αυθόρμητα, θα πρέπει να δημιουργηθεί στην τάξη ένα κλίμα συνεργασίας, έτσι ώστε να νιώθει άνετα να εκφραστεί και να δημιουργήσει ελεύθερα, χωρίς τον φόβο της αρνητικής κριτικής.

Οι περισσότερες ασκήσεις του Johnstone ενθαρρύνουν την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς συνδυάζουν τη φαντασία δύο ή και περισσότερων ατόμων και βασίζονται στην αρχή του «δίνω και παίρνω» (Dudeck

⁹ Άσκηση «Λάθος όνομα»: «Οι παίκτες περπατούν πάνω κάτω στο δωμάτιο φωνάζοντας λάθος όνομα για καθετί που αντικρίζει το βλέμμα τους. Μέχρι δέκα ονόματα περίπου. Τους σταματώ. Ρωτάω αν οι άλλοι άνθρωποι τους φαίνονται μεγαλύτεροι ή μικρότεροι ως προς το μέγεθος, χρώματα, περιγράμματα» (Johnstone 2011, 13-14).

2013, 8). Ο Johnstone έχει διαμορφώσει μια σειρά από ασκήσεις, που τις ονομάζει ασκήσεις «αποδοχής», οι οποίες έχουν ως ξεκάθαρο στόχο την αποδοχή του «άλλου», καθώς και την ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικότητας (Johnstone 2011, 106-122). Τέτοιες ασκήσεις είναι, για παράδειγμα, τα «Δώρα»¹⁰ και το «Ναι, αλλά»¹¹.

Μέσα από τις ασκήσεις αποδοχής οι μαθητές μαθαίνουν να εμπιστεύονται, να ακούν τον άλλο και να του αφήνουν χώρο να εκφράσει τις απόψεις του. Δημιουργείται, έτσι, ένα κλίμα ζεστασιάς και ασφάλειας στην ομάδα, συνεργασίας και αλληλοεμπιστοσύνης, μακριά από ανταγωνισμούς (ό.π. 114· Παπαγεωργίου 2002, 64). Μέσα από τις ασκήσεις αυτές, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ολόκληρες σκηνές στηριζόμενοι στις ιδέες του παρτενέρ τους, έτσι, μαθαίνουν να δημιουργούν ομαδικά, καθώς «η ομάδα είναι πιο ισχυρή από τα μέλη που την αποτελούν» και να αποδέχονται τους άλλους και τις ιδέες τους (ό.π., 32).

Αφηγηματικές δεξιότητες

Ακόμα ένα κομμάτι της μεθόδου του Johnstone με παιδαγωγική στόχευση, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στη θεατρική αγωγή, είναι οι «αφηγηματικές δεξιότητες».

¹⁰ Άσκηση «Δώρα»: «Ο Α προσφέρει στον Β ένα δώρο και ο Β το αποδέχεται. Ο Β ανταποδίδει το δώρο κλπ. Στην αρχή ο καθένας σκέφτεται να δώσει ένα ενδιαφέρον δώρο, αλλά τότε τους σταματάω και τους λέω ότι μπορούν μονάχα να απλώσουν τα χέρια τους και να δουν τι διαλέγει ο άλλος να πάρει.(...) Το κόλπο είναι να κάνεις αυτά που σου δίνουν όσο γίνεται πιο ενδιαφέροντα. Θέλεις να υπεραποδεχτείς την προσφορά» (Johnstone 2011, 113).

¹¹ Άσκηση «Ναι, αλλά»: «Ο Α κάνει ερωτήσεις στις οποίες ο Β μπορεί να απαντήσει: «Ναι». Ο Β λέει τότε «Αλλά...» και συνεχίζει με ότι του 'ρθει στο μυαλό» (Johnstone 2011, 116).

Μέσα από μια σειρά ασκήσεων, όπως η «διακοπή της ρουτίνας» (Johnstone 2011, 155), η «επανεσωμάτωση στοιχείων» (ό.π., 127), και η «δράση- αντίδραση» (Johnstone 199, 77), οι μαθητές κατανοούν τη βασική δομή ενός θεατρικού έργου και έτσι, μπορούν πιο εύκολα να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες.

Ακολουθώντας τη θέση του Johnstone, σύμφωνα με την οποία «οι ιστορίες είναι για ανθρώπους που κάτι παθαίνουν» (Johnstone 1999, 76), οι μαθητές καλούνται να δημιουργούν ιστορίες στις οποίες ο ήρωας αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, στο οποίο καλείται να βρει λύση. Έτσι, τους δίνεται η ευκαιρία να προβληματιστούν γύρω από καταστάσεις που τους ανησυχούν, ενώ επιλέγοντας λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ήρωας, βρίσκουν λύσεις και για καταστάσεις που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους ή τους προβληματίζουν.

Έτσι, μέσα από τη δημιουργία ιστοριών και το πλάσιμο ρόλων, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν πτυχές του εαυτού τους και να εκφράσουν ενδόμυχες ανησυχίες και προβληματισμούς. Τοποθετώντας στο κέντρο της δράσης ένα ήρωα που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, στοχάζονται σε σχέση με αυτό και ανακαλύπτουν καινούριους και διαφορετικούς τρόπους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που τους απασχολούν (Wagner 1976, 178).

Μέσα από την αφήγηση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπλάσουν την καθημερινότητα, να κάνουν μια δική τους παρέμβαση σε αυτήν και να βιώσουν ρόλους και καταστάσεις, που θα τους προετοιμάσουν για την μετέπειτα ένταξή τους στην κοινωνία (Κουρετζής 1991, 33). Μέσα από την «δοκιμή και το λάθος», έχουν την ευκαιρία να βιώσουν ανθρώπινες καταστάσεις, μπαίνοντας στη θέση κάποιου άλλου (Bolton 1986, 46) σε ένα ασφαλές πλαίσιο, μέσα στο οποίο είναι ελεύθεροι να πειραματιστούν και να προβληματιστούν (Barbour 2004, 5).

Για τον Johnstone, η αφήγηση είναι τρομακτική και συναρπαστική γιατί περιλαμβάνει ταξίδι στο άγνωστο (Johnstone 1999, 75). Μέσα από τη δημιουργία ιστοριών οι μαθητές υπερβαίνουν το στενό πλαίσιο αναφοράς των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών τους, ξεφεύγουν από το *εδώ και τώρα* της συγκεκριμένης παρουσίας, βιώνουν προσωπικά νοητικές αρχές και αξίες, συναισθηματικές καταστάσεις και σχέσεις, κοινωνικές εμπειρίες και πραγματικότητες (Γραμματάς 2004, 77)

Μάσκες και έκσταση

Στο πλαίσιο των μαθημάτων του, ο Johnstone χρησιμοποιεί την τεχνική της μάσκας (Johnstone 2011, 161-232) ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αφηθούν και να επιτρέψουν στον εαυτό τους να κυριευτεί από αυτήν (ό.π., 170). Μέσα από τις ασκήσεις, οι μαθητές, φορώντας τη μάσκα τους, οδηγούνται σε έκσταση, όμοια με αυτή που παρατηρείται στις εκστατικές τελετές (ό.π., 177). Υπό αυτή την έννοια, η εφαρμογή του μαθήματος μάσκας απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή.

Ωστόσο, μπορούμε να δουλέψουμε με μάσκες με τους μαθητές, χωρίς να επιδιώκουμε την «έκσταση». Μέσα από τη χρήση της μάσκας, οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν χρησιμοποιώντας το σώμα τους και όχι το λόγο, εξασκώντας έτσι τις ποιότητες της σωματικής τους κίνησης. Ακόμα, τους δίνεται η ευκαιρία να πειραματιστούν με συναισθήματα, όπως η λύπη, η περηφάνια, ο πόνος (ό.π. 169), αλλά και να ενσαρκώσουν διαφορετικούς τύπους, χαρακτήρες, κοινωνικούς ρόλους, και στάσεις (Παπαδόπουλος 2010, 281). Τέλος, μέσα από τη μάσκα μεταμορφώνονται και, παίζοντας με το πρόσωπό τους κρυμμένο, νιώθουν πιο ελεύθεροι να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, χωρίς ντροπές και ανασφάλειες, αποκαλύπτοντας προβληματισμούς και υπαρξιακές τους ανησυχίες (Κουρετζής 1991,

60). Στη δική μας παρέμβαση επιλέξαμε να μη συμπεριλάβουμε την τεχνική της μάσκας καθώς, ενώ η ίδια η μάσκα μπορεί να χρησιμοποιηθεί παιδαγωγικά, ο τρόπος που εφαρμόζεται από τον Johnstone, λόγω της έμφασης που δίνει στην έκσταση, δεν ενδείκνυται για χρήση σε παιδιά και εφήβους.

Τεχνική στάτους

Μια από τις σημαντικότερες τεχνικές που δημιούργησε ο Johnstone, είναι η τεχνική στάτους. Με τον όρο στάτους δεν εννοείται απλώς η κοινωνική θέση του ήρωα, αλλά κυρίως η συμπεριφορά του και οι πράξεις του (Johnstone 1999, 219). Όπως παρατηρεί ο O'Toole, οι χαρακτήρες κάθε μυθοπλαστικής ιστορίας, εκφράζουν, μέσα από τη συμπεριφορά τους, τη σχέση τους με τα υπόλοιπα πρόσωπα και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Η συμπεριφορά τους είναι αποτέλεσμα των περιορισμών και των δυνατοτήτων που έχουν σε σχέση με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται και τη συμπεριφορά των υπολοίπων προσώπων απέναντί τους (O'Toole 1992, 17). Αυτή ακριβώς η συμπεριφορά των ατόμων σε σχέση με το περιβάλλον και τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφονται, μελετάται μέσα από την τεχνική στάτους.

Σχέσεις στάτους, παρατηρούνται, σύμφωνα με τον Johnstone, όχι μόνο σε συγκρουσιακές καταστάσεις αλλά σε κάθε δοσοληψία της καθημερινής ζωής: «Κάθε διακύμανση του τόνου της φωνής και κάθε κίνηση υποδηλώνει κάποιο στάτους και καμιά πράξη δεν οφείλεται στην τύχη ή δεν έχει κίνητρο» (Johnstone 2011, 38). Αντίστοιχα, και στο πλαίσιο μιας μυθοπλαστικής ιστορίας, οι σχέσεις των ηρώων καθορίζονται από το στάτους. Η συμπεριφορά κάθε ήρωα, δηλώνει, κατά τον Johnstone, το ποσοστό κυριαρχίας ή υποταγής του σε σχέση με τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας (Johnstone 1999, 219)

Μέσα από τις ασκήσεις στάτους, ο Johnstone εκπαιδεύει τους ηθοποιούς του, πρώτα απ' όλα, να συνειδητοποιούν και να αναγνωρίζουν τις διαφορές που προκαλεί η διαφοροποίηση του στάτους στο σώμα τους και στη φωνή τους (Johnstone 2011, 41). Αλλιώς συμπεριφέρεται, κινείται, μιλά και αντιδρά ένας χαρακτήρας με υψηλό στάτους και αλλιώς ένας χαρακτήρας με μεσαίο ή χαμηλό (Johnstone 1999, 220). Έτσι, οι μαθητές, μέσα από τις ασκήσεις στάτους, μαθαίνουν να ορίζουν τις σχέσεις των χαρακτήρων μέσα από τη χρησιμοποίηση του σώματος και της φωνής τους και πειραματίζονται βιωματικά με ποικίλους ρόλους που προέρχονται από την πραγματικότητα (Παπαγεωργίου 2002, 79).

Επίσης, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό διαλόγων, να πειραματιστούν με διαφορετικές εκδοχές στάτους: με διαλόγους όπου το στάτους του ενός υποβαθμίζεται και του άλλου εξυψώνεται, με διαλόγους όπου και οι δύο διατηρούν το στάτους τους αλλά και περιπτώσεις όπου το στάτους των προσώπων αντιστρέφεται κατά τη διάρκεια της σκηνής (Johnstone 2011, 226-22). Έτσι, οι μαθητές, αντιλαμβανόμενοι τις σχέσεις ανάμεσα στα δραματικά πρόσωπα, ως σχέσεις υψηλού και χαμηλού στάτους, μαθαίνουν να παρατηρούν, να αναπαριστούν βιωματικά και τελικά να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται οι σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους (Παπαγεωργίου 2002, 77).

Ακόμα, μέσα από την «ιεράρχηση στάτους» και τους «πύργους στάτους», οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις συμπεριφορές των ηρώων κατατάσσοντας τους σε μια «ιεραρχική κλίμακα», ή «πύργο στάτους» (Johnstone 2011, 76-79). Με αυτή την τεχνική, δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν προσωπικές αντιλήψεις και θέσεις των μαθητών, να έρθουν στην επιφάνεια προσωπικά βιώματα τους και να διατυπωθούν τυχόν στερεότυπες απόψεις που μπορεί να έχουν. Από

τέτοιες ασκήσεις, θα μπορούσε να προκύψουν στην τάξη ιδιαίτερα ενδιαφέροντα θέματα για συζήτηση, προβληματισμό και αναστοχασμό (Κατσαρίδου 2011, 76)¹².

Μέσα από την τεχνική στάτους, η μέθοδος Johnstone, εστιάζει στην καθημερινότητα και επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων. Άλλωστε, για τον Johnstone το θέατρο είναι «μια άτυπη (informal) τάξη, όπου ενσαρκώνονται οι εμπειρίες της ζωής (...) με στόχο την αναδημιουργία αυθεντικών συμπεριφορών, σχέσεων και φανταστικών ιστοριών» (Dudeck 2013, 2). Αντίστοιχα ο Alan Read παρατηρεί πως το θέατρο «μας επιτρέπει να γνωρίσουμε την καθημερινότητα, και έτσι να μπορέσουμε να τη ζήσουμε καλύτερα» (Read 1993, 1).

Συνδέοντας το θέατρο με την καθημερινότητα και την κοινωνία, μέσα από την τεχνική στάτους, οι μαθητές, πειραματίζονται με καταστάσεις που υπάρχουν στην κοινωνία και τους προβληματίζουν, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν κοινωνικές ιεραρχίες και στερεότυπα, αντιλαμβάνονται τα βαθύτερα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, συνειδητοποιούν κοινωνικές ανισότητες, προβληματίζονται για θέματα κοινωνικά και ενδεχομένως, οδηγούνται σε λύσεις (Johnstone 2011, 81). Έτσι, η τεχνική του Johnstone συνδέεται, τόσο με τις διατυπώσεις του Freire για κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας μέσα από την εκπαίδευση, όσο και με έναν από τους βασικούς στόχους του θεάτρου στην εκπαίδευση που είναι η λειτουργία του ως εργαλείου κοινωνικής παρέμβασης.

Η τεχνική στάτους εφαρμόζεται στην εκπαίδευση από πολλούς παιδαγωγούς. Μάλιστα, ασκήσεις στάτους περιλαμβάνονται στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος (National Curriculum) της Αγγλίας και Ουαλίας και στην ύλη των GCSE για τα μαθήματα Drama και Theatre Arts

¹² Για μια πρακτική εφαρμογή της τεχνικής στάτους με στόχο την έκφραση συμπεριφορών απέναντι στο στερεότυπο του πρόσφυγα βλ. Κατσαρίδου 2011, 204-207.

(<http://www.universalteacher.org.uk/drama/drama.htm>). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ασκήσεις στάτους περιγράφονται από την Παπαγεωργίου (Παπαγεωργίου 2002) και τον Γκόβα (Γκόβας 2003α), ενώ έχουν πραγματοποιηθεί σεμινάρια με τεχνικές στάτους από τον Martin Scharnhorst (Αλεξιάδη 2007).

Theatresports

Ο Johnstone είναι δημιουργός του θεατρικού είδους Theatresports, αγώνων δηλαδή, αυτοσχεδιασμού ανάμεσα σε δύο ομάδες (Johnstone 1999, 2)¹³.

Αρχικά, το μοντέλο του Theatresports, εφαρμόστηκε, από τον Johnstone, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος αυτοσχεδιασμού, επιδιώκοντας «να ζωντανέψει τα μαθήματα αυτοσχεδιασμού» (ό.π., 42· Johnstone 1999, 2), να επαναφέρει την παιγνιώδη διάθεση και φυσικότητα στη σκηνή και να βοηθήσει τους ηθοποιούς του να ξεπεράσουν την αγωνία και τον φόβο της σκηνικής έκθεσης (Wiebe 2005, 43). Πολύ σύντομα, με την ίδρυση της ομάδας Loose Moose, οι αγώνες Theatresports άρχισαν να παρουσιάζονται και μπροστά σε κοινό και μέχρι το 1980 «είχαν διαδοθεί παντού» (Wiebe 2005, 43· Dudeck 2013, 127). Από τότε, έτυχαν παγκόσμιας αποδοχής και εδώ και δεκαετίες παρουσιάζονται σε όλο τον κόσμο. Ενδεικτικά αναφέρουμε χώρες όπως Καναδάς, ΗΠΑ, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Χονγκ Κονγκ, Ιαπωνία, χώρες της Λατινική Αμερικής και πολλές χώρες της Ευρώπης (<http://theatresports.com/our-members/> και για περισσότερα βλ. Engelberts 2004, 155).

¹³ Έχει δημιουργήσει επίσης τα είδη Gorilla Theatre και Maestro Impro, τα οποία αποτελούν διαφορετικές εκδοχές του Theatresports.

Από τη δεκαετία του 1980, οι αγώνες αυτοσχεδιασμών διεξάγονται και σε σχολικά πλαίσια. Μάλιστα, σε κάποιες πολιτείες των ΗΠΑ και του Καναδά, έχουν ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Σήμερα, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών του δράματος, στηρίζονται από τα σχολεία για να οργανώνουν αγώνες αυτοσχεδιασμών, στη θέση των παραδοσιακών σχολικών παραστάσεων (Young 2007, 283).¹⁴

Παρόλη τη μεγάλη δημοτικότητα του, το Theatresports δεν έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον ερευνητών του θεάτρου, ενδεχομένως λόγω της αυτοσχεδιαστικής φύσης του, και εξαιτίας του γεγονότος ότι στους αγώνες λαμβάνουν μέρος ερασιτεχνικές κυρίως ομάδες, με στόχο την διασκέδαση και όχι τόσο το αισθητικό αποτέλεσμα (Engelberts 2004, 156). Οι αγώνες Theatresports συγκαταλέγονται, με λίγα λόγια, στο είδος της «ελαφριάς» διασκέδασης, και πιθανότατα γι' αυτό και απουσιάζουν από «σοβαρές» μελέτες του θεάτρου. Παρόλα αυτά όμως ως είδος μπορεί να είναι ιδιαίτερα παιδαγωγικό, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε πως στην έρευνά μας διαπιστώσαμε την ύπαρξη κι άλλων αντίστοιχων αγώνων αυτοσχεδιασμού, εκτός από τους αγώνες Theatresports. Αναφέρουμε εδώ τους αγώνες αυτοσχεδιασμών που δημιουργήθηκαν από τους Yvon Leduc και Robert Gravel στον Καναδά, το 1977 (Vio 2006, 268) και το Impro Olympics, που δημιουργήθηκε από τον David Shepherd, το 1974 στη Νέα Υόρκη. Από το Impro Olympics προέκυψε, την ίδια περίοδο και το Καναδικό Improv Games (Young 2007, 284). Στην παρούσα όμως εργασία, θα ασχοληθούμε με τους αγώνες Theatresports καθώς αποτελούν κομμάτι της μεθόδου του Johnstone.

Στους αγώνες Theatresports διαγωνίζονται δύο ομάδες αυτοσχεδιαστών. Συνήθως, υπάρχει ένας σχολιαστής, ο οποίος πριν αρχίσει ο αγώνας καλωσορίζει το κοινό και «εμψυχώνει» τις κερκίδες των οπαδών. Υπάρχουν, επίσης, τρεις κριτές

¹⁴ Δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση σε βιβλιογραφία που να αποδεικνύει ότι αυτό συμβαίνει και σε άλλες χώρες εκτός Καναδά και ΗΠΑ.

αλλά σε πολλές περιπτώσεις καλείται και το κοινό να ψηφίσει (Johnstone 1999, 3). Κριτές και κοινό ψηφίζουν με κριτήριο το χιούμορ και τα ρίσκα που παίρνουν οι παίκτες, ενώ οι παίκτες ενθαρρύνονται να μην νοιάζονται πολύ αν θα νικήσουν ή όχι (Young 2007, 285). Το κοινό ενθαρρύνεται να αντιδρά, και στηρίζει τους διαγωνιζόμενους (ό.π., 24).

Όσον αφορά στις δοκιμασίες, αυτές δίνονται συνήθως από τον παρουσιαστή-σχολιαστή. Υπάρχουν δοκιμασίες στις οποίες καλείται να παρουσιάσει ολόκληρη η ομάδα ένα αυτοσχεδιασμό, παίζοντας εναντίον της άλλης, και άλλες στις οποίες διαγωνίζονται κάποια από τα μέλη της ομάδας εναντίον αντίστοιχου αριθμού από την άλλη ομάδα. Σε αυτή την περίπτωση, οι παίκτες της κάθε ομάδας, που δεν συμμετέχουν στη δοκιμασία, φωνάζουν συμβουλές, δημιουργούν ηχητικά εφέ ή φτιάχνουν τα φώτα. (Johnstone, 1999, 13). Υπάρχει, ακόμα, και το λεγόμενο «One-on-one challenge», κατά το οποίο παίκτες από τις αντίθετες ομάδες καλούνται να αυτοσχεδιάζουν μαζί σε ομαδικό αυτοσχεδιασμό ή διάλογο (ό.π., 4). Τέλος, υπάρχει και η δυνατότητα η μια ομάδα να προ(σ)καλέσει την άλλη να διαγωνιστούν σε θέμα της επιλογής τους (ό.π., 3). Κατά τις δοκιμασίες, δίνονται περιορισμοί στο χρόνο που έχει η κάθε ομάδα για προετοιμασία και παρουσίαση και στο είδος (παντομίμα, σε στίχο, παγωμένες εικόνες) που πρέπει να χρησιμοποιήσουν (ό.π., 331).

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι το Theatresports είναι ανταγωνιστικό λόγω του ότι πρόκειται για διαγωνισμό ανάμεσα σε δύο ομάδες, όμως, σύμφωνα με τον Johnstone, οι αγώνες Theatresports «μπορούν να διδάξουν στους ζηλιάρηδες και εγωιστές αρχάριους παίκτες, πώς να παίζουν ευχάριστα, φιλικά και πώς να αποτυγχάνουν με χάρη» (Johnstone 1999, 23). Ο Johnstone, υποστηρίζει, πως οι αγώνες αυτοσχεδιασμών μπορούν να λειτουργήσουν θεραπευτικά για τους συμμετέχοντες, καθώς βελτιώνουν την ικανότητα για διαπροσωπικές σχέσεις και προωθούν την

ανθρώπινη διάδραση. Επίσης, ανακουφίζουν από τον φόβο της έκθεσης και κάνουν τους «μουντούς» ανθρώπους «ευφείς». Τέλος, συμβάλλουν στην ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων και στη επαφή με τη βασική δομή του θεάτρου, που σχετίζεται με την αναπαράσταση μιας ιστορίας μπροστά σε κοινό (ό.π., 24)

Το Theatresports, ως είδος, δανείζεται στοιχεία από το θέατρο και το παιχνίδι. Πρώτα απ' όλα, εκμεταλλεύεται βασικά στοιχεία του θεάτρου, όπως η αμεσότητα, η παροντικότητα και η ενθαδικότητα, καθώς δημιουργείται από τους ηθοποιούς εκείνη τη στιγμή, χωρίς προετοιμασία, στο «εδώ και τώρα», και παρουσιάζεται ζωντανά μπροστά σε κοινό (Πεφάνης 1999, 181-187). Επίσης, πρόκειται για παιχνίδι, που «ενέχει τα στοιχεία του αυθορμητισμού και της χαράς, τη διάθεση εξωτερίκευσης του εσωτερικού κόσμου», την επικοινωνία, την ομαδικότητα και τη συλλογικότητα (Γραμματάς 1999, 73). Στηρίζεται σε κανόνες, όμως διεξάγεται σε ένα κλίμα διασκέδασης και χαράς, χωρίς κριτική και άγχος (Vio 2006, 272). Συνεπώς, αν εφαρμοστεί σωστά, μπορεί να συνδυάσει τους παιδαγωγικούς στόχους του θεάτρου και του παιχνιδιού ταυτόχρονα.

Στο πλαίσιο των αγώνων αυτοσχεδιασμού, μέσα από τις δοκιμασίες, δίνονται στους μαθητές ποικίλα ερεθίσματα που μπορούν να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους αλλά και τον προβληματισμό τους γύρω από θέματα καθημερινά και κοινωνικά. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν αυθόρμητα, χρησιμοποιώντας το σώμα, τη φωνή και το λόγο τους μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας, ακολουθώντας πάντα τους κανόνες του παιχνιδιού. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για ομαδικό παιχνίδι, κατά το οποίο οι δύο ομάδες, έχουν στόχο ένα κοινό αποτέλεσμα, ένα καλό αγώνα, μια καλή παράσταση (Vio 2006, 273).

Σε αυτούς τους αγώνες, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους παίκτες των ομάδων αλλά και στους ηθοποιούς-παίκτες και στο κοινό, δημιουργεί μια

ατμόσφαιρα επικοινωνίας και συνεργασίας. Μοιάζει σαν να δημιουργείται μια μικροκοινωνία, στην οποία, κοινό και ηθοποιοί, βιώνουν μαζί αυτή την εμπειρία, αφού συμμετέχουν και οι δύο ενεργά στη δημιουργία της (Engelberts 2004, 166).

Με αυτή την έννοια οι αγώνες Theatresports δεν μπορούν να είναι ανταγωνιστικοί, όπως και τα παιχνίδια δεν είναι ανταγωνιστικά, αλλά ευχάριστες, κοινωνικές πρακτικές που μας βοηθούν να ωριμάσουμε (Vio 2006, 272). Μια εισήγηση, που προτείνει ο Koldobika Vio, και που θα μπορούσε να αποτρέψει τον ανταγωνισμό, είναι να κάνουμε τους αγώνες πιο διασκεδαστικούς. Προτείνει να μιμηθούμε στοιχεία αθλημάτων όπως, να δώσουμε συγκεκριμένο χρώμα για κάθε ομάδα, να φτιάξουμε ύμνους, να έχουμε σκηνογραφία εμπνευσμένη από αγώνες και τέλος, να εισάγουμε την παρουσία ενός εμπυχωτή ή ενός «εξαγριωμένου» διαιτητή (ό.π., 271).

Θεωρούμε πως το μοντέλο των αγώνων Theatresports μπορεί να χρησιμοποιηθεί, από εκπαιδευτικούς, ως εργαλείο για τη διδασκαλία της θεατρικής αγωγής αλλά και στο πλαίσιο άλλων γνωστικών αντικειμένων. Μέσα από το παιχνίδι, οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στη γνώση διασκεδάζοντας, και έτσι μαθαίνουν αβίαστα, χωρίς άγχος.

Γενικές αρχές και θέσεις του Johnstone: ο ρόλος του εμπυχωτή

Τη σύνδεση της μεθόδου του Johnstone με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις διαπιστώνει κανείς μελετώντας τις αντιλήψεις του για τον ρόλο του εμπυχωτή.

Ο Johnstone θεωρεί πως για να εφαρμοστεί σωστά η μεθοδός του, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα περιβάλλον διδασκαλίας, όπου ο μαθητής θα νιώθει ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Johnstone 2011, 62· Dudeck 2013, 8). Μέσα σε μια ασφαλή τάξη, όπου επικρατεί καλή και ζεστή ατμόσφαιρα ανάμεσα στην ομάδα,

οι μαθητές μπορούν «να αντιμετωπίσουν τους προσωπικούς φραγμούς τους χωρίς να φοβούνται» (Johnstone 2011, 33 · Dudeck 2013, 11). Αντίστοιχα, ο Brian Way είχε υποστηρίξει την ανάγκη για δημιουργία ήρεμου περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι μαθητές δεν νιώθουν ότι τους ασκείται κριτική και δεν φοβούνται την αποτυχία (Way 1967, 4-16).

Η εξάλειψη αυτού ακριβώς του φόβου των μαθητών για την αποτυχία, θα έπρεπε, κατά τον Johnstone, να αποτελεί κύριο μέλημα του παιδαγωγού. Ο φόβος της αποτυχίας γεμίζει τους μαθητές με άγχος, τους κάνει να νοιάζονται περισσότερο για την κριτική που θα τους ασκηθεί στο τέλος, για τον βαθμό που θα λάβουν, παρά για την ίδια την διαδικασία της μάθησης. Έτσι, χάνουν τη δημιουργικότητά τους και γίνονται ανταγωνιστικοί, προσπαθώντας σκληρά να γίνουν οι καλύτεροι. Σύμφωνα με τον Nachmanovich: «Αν δεν κάνουμε λάθη, είναι σχεδόν αδύνατο να μάθουμε οτιδήποτε» (Nachmanovich 1990, 88)., ενώ αντίστοιχα, ο Johnstone θεωρεί πως «δεν μπορείς να μάθεις χωρίς να αποτύχεις, γι' αυτό πρέπει να καλωσορίζουμε την αποτυχία και το γέλιο γιατί είναι η απόδειξη πως βρισκόμαστε στο σωστό δρόμο» (Johnstone 2012, 00:02).

Για να ξεπεράσουν το άγχος της αποτυχίας, προσπαθεί να κάνει τους μαθητές του να απαλλαγούν από τη συνήθεια να ψάχνουν για πρωτότυπες ιδέες (Dudeck 2013, 8). Συνήθως τους επαναλαμβάνει, να είναι «μέτριοι» ή «πιο προφανείς» ή «να αποδέχονται τις πρώτες τους σκέψεις» και να παίρνουν ρίσκα (ό.π. 9 · Johnstone, 1999, 59). Επίσης, τους ενθαρρύνει να στρέψουν την προσοχή τους στη διαδικασία της μάθησης και όχι τόσο στο αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό ξεπερνούν το άγχος της αποτυχίας, νιώθουν ελεύθεροι να εκφραστούν και έτσι, γίνονται πιο δημιουργικοί.

Για τον Johnstone, η μάθηση είναι μια βιωματική διαδικασία. Αντίστοιχα με τη “μάθηση μέσα από την πράξη” του Dewey (Ντιούι 1982, 38), δίνει έμφαση στη

πράξη, και όχι τόσο στη σκέψη (Dudeck 2013, 8· Johnstone 2011, 10). Φυσικά, δεν αποκλείει τη σκέψη, αλλά μέσα από βιωματικές ασκήσεις, επιδιώκει να κλείσει το κενό που χωρίζει τη ρητορική από τις πράξεις (Dudeck 2013, 6). Γι' αυτό και στη διδακτική του χρησιμοποιεί τεχνικές όπως ο αυθόρμητος αυτοσχεδιασμός, που δεν απαιτεί προετοιμασία και προωθεί τη βιωματική εμπλοκή του μαθητή, όπως επίσης και τους αγώνες Theatresports, μέσα από τους οποίους οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στη γνώση μέσα από το παιχνίδι.

Ο εμπυχωτής, δεν είναι, κατά τον Johnstone, ο απόλυτος κάτοχος της γνώσης, όπως συνέβαινε στο παραδοσιακό μοντέλο της «παλαιάς αγωγής» και στην «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης», όπως την αποκάλεσε ο Freire (Φρέιρε 1977, 80). Η γνώση δεν αντιμετωπίζεται σαν κάτι στατικό που απλώς μεταφέρεται στους μαθητές. Αντίθετα, η μέθοδος του Johnstone, είναι ένα σύστημα ευέλικτο που εξελίσσεται από τάξη σε τάξη, και η διδασκαλία του πρόκειται για μια διαδικασία εν εξελίξει. (Dudeck 2013, 8). Για τον Johnstone ο εμπυχωτής δεν είναι, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία, ο απόλυτος κυρίαρχος, που επιβάλλει γνώσεις στους μαθητές, αλλά συμμετοχος στη διαδικασία της διδασκαλίας, που προσαρμόζεται ανάλογα με τις καταστάσεις που συναντά κάθε φορά (ό.π., 7).

3. Συμπερασματικά

Οι τεχνικές Johnstone δημιουργήθηκαν από τον ίδιο, ως αντίδραση στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το είχε βιώσει, όμως, παρόλο που έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε που ο Johnstone ήταν μαθητής, «στην εκπαίδευση όσο πιο πολύ αλλάζουν τα πράγματα, τόσο τα ίδια μένουν» (Johnstone 2011, 97). Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πάμπολλες παιδαγωγικές θεωρίες, παρόλα αυτά, η διδακτική του Johnstone, που άρχισε να διαμορφώνεται κατά τη δεκαετία του 1960, είναι ακόμα

επίκαιρη και εκσυγχρονιστική. Καταρχάς πρόκειται για ολοκληρωμένη μέθοδο διδασκαλίας που προσφέρει όλα τα απαραίτητα εργαλεία στον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία μιας θεματικής, ενώ παράλληλα μοιράζεται κοινούς στόχους με τη σύγχρονη παιδαγωγική και τη θεατροπαιδαγωγική.

Ο Johnstone δίδαξε και εξακολουθεί να διδάσκει σε όλο τον κόσμο και οι τεχνικές του χρησιμοποιούνται συχνά από παιδαγωγούς του θεάτρου. Δίδαξε σε σημαντικές σχολές υποκριτικής, σε εκπαιδευτικά συνέδρια, όπως για παράδειγμα στο American Alliance for Theatre and Educational Conference, στο Vancouver (συνέντευξη στον MacPherson, 2007), έκανε επιδείξεις της μεθόδου του σε σχολεία και κολλέγια. (Johnstone, 1999, ix). Η μέθοδός του έχει εφαρμοστεί και συνεχίζει να εφαρμόζεται ως υποκριτική μέθοδος σε προγράμματα εκπαίδευσης ηθοποιών, καθώς και ως εργαλείο, από σκηνοθέτες, συγγραφείς, παιδαγωγούς, ψυχοθεραπευτές, αλλά και σύμβουλους επιχειρήσεων και στελέχη οργανισμών (ό.π., 3). Παραδόξως, ενώ η μέθοδος που εισήγαγε ο Johnstone παρουσιάζει έντονο παιδαγωγικό υπόβαθρο, και εφαρμόζεται εδώ και χρόνια από τον ίδιο και από άλλους θεατροπαιδαγωγούς, δεν έχει την αναγνώριση που θα περιμέναμε.

B' Μέρος – Πρακτική εφαρμογή

Μέσα από την ανάλυση της μεθόδου του Johnstone, στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, παρατηρούμε πως πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο σύστημα διδασκαλίας με σαφείς στόχους και επιδιώξεις, που συνδέονται με τη σύγχρονη παιδαγωγική. Με τη μέθοδό του, ο Johnstone προωθεί τη μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τάσσεται υπέρ της «διάλυσης» του δασκάλου-αυθεντία που καταθέτει γνώσεις στον παθητικό δέκτη-μαθητή, και δημιουργεί μια σχέση συνεργασίας και ομαδικότητας στην τάξη (Dudeck 2013, 7). Μέσα σε αυτό το ασφαλές και ζεστό περιβάλλον που δημιουργεί, εκπαιδεύει τους μαθητές του να λειτουργούν αυθόρμητα, χωρίς να φοβούνται την αποτυχία και την κριτική. Παράλληλα, μέσα από τις ασκήσεις αποδοχής, καλλιεργεί στους μαθητές την ενσυναίσθηση, την αποδοχή του «άλλου», την κατανόηση της διαφορετικότητας, και την αναγκαιότητα της συνεργασίας. Με τις τεχνικές στάτους, ανοίγεται στην κοινωνία, και οδηγεί τους μαθητές να πειραματιστούν με καταστάσεις που συμβαίνουν στην κοινωνία και τους προβληματίζουν, ενώ με τους αγώνες Theatresports εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με ένα μοντέλο διδασκαλίας, που συνδυάζοντας το θέατρο και το παιχνίδι, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην αβίαστη κατάκτηση της γνώσης, σε ένα κλίμα χαράς και συνεργασίας.

Ο Johnstone μας παρέχει ένα ευρύ φάσμα ασκήσεων και τεχνικών, με σαφές παιδαγωγικό υπόβαθρο, που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ως εργαλεία για τη διδασκαλία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής αλλά και άλλων θεματικών ενοτήτων. Στην παρούσα εργασία, επιλέγηκε η εφαρμογή της μεθόδου σε ομάδα εφήβων στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, με μεθοδολογικό εργαλείο την «έρευνα δράσης».

4. Η ερευνητική μέθοδος: Η έρευνα δράσης

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν η έρευνα δράσης (action research). Με τον όρο αυτό ορίζεται «μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (...) Διερευνούν [την πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν] με σκοπό να την κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και προοπτικές και τελικά να παρέμβουν για να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες» (Κατσαρού & Τσάφος 2003, 14).

Ο όρος επινοήθηκε από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin τη δεκαετία του 1940, ο οποίος πίστευε πως οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την περίοδο θα μπορούσαν να βελτιωθούν μέσα από τη διαδικασία των ομαδικών συζητήσεων. Αυτές οι ομαδικές διαδικασίες περιλάμβαναν τέσσερα στάδια: τον σχεδιασμό, την παρατήρηση, τη δράση και τον αναστοχασμό. Από τότε η έρευνα δράσης, διαδόθηκε και στον τομέα της εκπαίδευσης, και υιοθετήθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς-ερευνητές, οι οποίοι διατύπωσαν διαφορετικές θεωρίες σχετικά με την έρευνα δράσης και την εφαρμογή της (Creswell 2011, 639). Παρόλο που ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτατα, δεν φαίνεται να υπάρχει ένας ορισμός με κοινή αποδοχή (Κατσαρού & Τσάφος 2003, 15).

Σύμφωνα με τα πρακτικά του Εθνικού Κλειστού Σεμιναρίου για την έρευνα δράσης που έγινε το 1981 στο πανεπιστήμιο του Deakin, Geelong, Victoria η «εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψουμε μια δέσμη δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, τα προγράμματα της βελτίωσης του σχολείου και για την ανάπτυξη συστημάτων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πολιτικής. Κοινό στοιχείο στις

δραστηριότητες αυτές είναι ο καθορισμός των στρατηγικών που θα εφαρμοστούν και που μετά θα υποβληθούν σε συστηματική παρατήρηση, μελέτη και αλλαγή» (Carr & Kemmis 1997, 218-219).

Η έρευνα δράσης στηρίζεται στην άποψη ότι ο δάσκαλος πρέπει να γίνει ερευνητής των δικών του πρακτικών, αντιλήψεων και περιστάσεων (ό.π. 215). Ένας εκπαιδευτικός «που θέλει να διερευνήσει ένα θέμα που θεωρεί προβληματικό» ή «να δοκιμάσει μια διδακτική πρόταση» ή «να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική», «οργανώνει ένα ερευνητικό σχέδιο που το θέτει σε εφαρμογή και παρατηρεί συστηματικά τη δράση του για να την αξιολογήσει» (Κατσαρού & Τσάφος 2003, 14-15). Θέτει τον προβληματισμό του και τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίζει το σχέδιο δράσης, αξιολογεί τα αποτελέσματα και επανασχεδιάζει σύμφωνα με τα νέα ερωτήματα που προκύπτουν. Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία «χωρίς τέλος», αφού τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα (ό.π., 15).

Μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις στιγμές στο σχέδιο έρευνας δράσης. Πρόκειται για μια «αυτοκριτική σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού» (Carr & Kemmis 1997, 216). Κάθε μια από αυτές τις στιγμές «κοιτάζει πίσω» στην προηγούμενη στιγμή για να την αιτιολογήσει και «κοιτάζει μπροστά» στην επόμενη στιγμή για να την πραγματοποιήσει (ό.π. 245). Στον σπειροειδή στοχασμό, κάθε σχεδιασμός προηγείται της δράσης, η οποία κατασκευάζεται αναδρομικά με βάση τον στοχασμό. Ο στοχασμός αποτελεί τη βάση για τον επόμενο σχεδιασμό. Έτσι, κάθε σχεδιασμός καταλήγει σε ένα καινούριο σχεδιασμό με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τον στοχασμό (Κατσαρίδου 2011, 125-26).

Κατά την εφαρμογή της έρευνας δράσης ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ποικίλες τεχνικές για τη συλλογή δεδομένων. Μπορεί να αξιοποιήσει

ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές όπως, η χρήση ημερολογίου όπου καταγράφει αναλυτικά τις συναντήσεις που κάνει με τους μαθητές και τα θέματα που προκύπτουν, όπως επίσης, η φωτογράφιση, η βιντεοσκόπηση ή η ηχογράφηση της διδακτικής διαδικασίας. Ακόμα μπορεί να χρησιμοποιήσει και πιο αυστηρές και ποσοτικές τεχνικές, όπως ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις και δομημένη συνέντευξη. (Κατσαρού & Τσάφος 2003, 62· Kemmis 1985, 39).

Κατά τη διαδικασία της έρευνας δράσης, μπορεί να συμμετέχουν και άλλα πρόσωπα εκτός από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια κάποιου «κριτικού φίλου», ο οποίος θα αναλάβει υποβοηθητικό ρόλο στη διαδικασία, κυρίως στο στάδιο της ανατροφοδότησης, στη φάση του κριτικού στοχασμού ή κατά τη συλλογή των δεδομένων. Ο κριτικός φίλος έχει σημαντικό ρόλο καθώς καλείται να υποστηρίξει μια επιλογή, να ασκήσει κριτική σε κάποια ιδέα ή να προβάλει μια διαφορετική οπτική (ό.π., 66)

Η μέθοδος αυτή επιλέγεται γιατί, καταρχάς, εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτή-ερευνητή να αναλογιστεί τις πρακτικές του (Creswell 2011, 639). Μέσα από την παρατήρηση, την εφαρμογή και τον αναστοχασμό, προκύπτουν νέα ερωτήματα, που οδηγούν στην αναπροσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας. Έτσι, η δουλειά του εκπαιδευτικού-ερευνητή, βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τα ευρήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του σχεδιασμού.

Ακόμα, η μέθοδος αυτή επιλέγεται γιατί είναι συμμετοχική, καθώς εμπλέκει τους συμμετέχοντες στη διαδικασία (Kemmis 1985, 39). Στην έρευνα δράσης δεν υπάρχουν παρατηρητές, αλλά συμμετέχοντες ερευνητές. Επίσης, είναι συνεργατική, καθώς όπου είναι δυνατόν, προωθεί τη συμμετοχή κι άλλων συμμετεχόντων στη διαδικασία, όπως στην περίπτωση του «κριτικού φίλου» (ό.π., 39).

5. Η διεξαγωγή της έρευνας

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, πραγματοποιήθηκε σε ομάδα μαθητών της Β΄ Λυκείου του Λυκείου Αποστόλου Βαρνάβα στη Λευκωσία. Πραγματοποιήθηκαν έξι εβδομαδιαίες ενενηντάλεπτες συναντήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Η ομάδα των μαθητών ήταν δεκαπενταμελής (επτά αγόρια και οκτώ κορίτσια). Στις συναντήσεις, παρούσα ήταν και η καθηγήτρια των μαθητών, θεατρολόγος, η οποία συμμετείχε στις ασκήσεις μαζί με τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων λειτουργούσε ως «μαθήτρια», συμμετέχοντας στις ασκήσεις, όμως εκτός μαθήματος αποτέλεσε την «κριτικό φίλο», που, με βάση την έρευνα δράσης, έδινε ανατροφοδότηση και συμβουλές, ενώ κατέγραφε τις συναντήσεις σε αναλυτικό ημερολόγιο.

Ακολουθώντας τα στάδια της έρευνας δράσης, διατυπώθηκε, καταρχάς, η προβληματική της έρευνας και τέθηκαν κριτικά ερωτήματα και στόχοι που επιδιώκονται μέσα από την παρέμβαση. Ακολουθώς έγινε ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων, με βάση τους στόχους που τέθηκαν, και η εφαρμογή. Μετά από κάθε συνάντηση, γινόταν αναλυτικός αναστοχασμός και με αφορμή τα συμπεράσματα, γινόταν επανασχεδιασμός των ακόλουθων συναντήσεων.

Για τη συλλογή δεδομένων στηρίχθηκα κυρίως στην ηχογράφηση των συναντήσεων, στα αναλυτικά ημερολόγια που κρατούσα εγώ αλλά και η «κριτικός φίλη», καθώς και στη συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση, επιλέχθηκε ως ιδανικός τρόπος συλλογής υλικού, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή για καταγραφή της ατμόσφαιρας διδασκαλίας και των στάσεων των συμμετεχόντων, στοιχεία πολύ σημαντικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η «κριτικός φίλη» ήταν ενήμερη για τους στόχους κάθε μαθήματος από την αρχή, οπότε παρατηρούσε και κρατούσε αναλυτικό ημερολόγιο, ενώ μου έδινε συνεντεύξεις και

στο τέλος κάθε συνάντησης αλλά και στο τέλος των παρεμβάσεων. Κατά τον αναστοχασμό, μαζί με την «κριτικό φίλη», μέσα από τη συζήτηση απαντούσαμε στους στόχους που είχαν τεθεί και οδηγούμασταν σε ανασχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων και σε συμπεράσματα.

Η επιλογή της ομάδας στόχου

Στην Κύπρο, το θέατρο, ως ξεχωριστό μάθημα, διδάσκεται μόνο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην Πρωτοβάθμια, η θεατρική αγωγή δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα διδασκαλίας, αλλά βάση του αναλυτικού προγράμματος, προτείνεται στον εκπαιδευτικό η χρήση «θεατρικών συμβάσεων, τεχνικών και μεθόδων» για τη διερεύνηση θεμάτων και νοημάτων που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας, (<http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde3962a.pdf>). Το μάθημα της θεατρικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μάθημα επιλογής που προσφέρεται στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Πρόκειται για ενενηντάλεπτα εβδομαδιαία μαθήματα που διδάσκονται από διορισμένους θεατρολόγους.

Οι βασικοί άξονες του μαθήματος, όπως καταγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής είναι: η δημιουργία συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων στους μαθητές· η καλλιέργεια αξιών, η υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών, που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα και τέλος, η καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αιώνα. Μέσα από το μάθημα της θεατρικής αγωγής επιδιώκεται η ανάπτυξη των εκφραστικών μέσων, της φαντασίας, της παρατηρητικότητας, της μνήμης και της κριτικής σκέψης, όπως επίσης, η δημιουργία και ανάπτυξη ρόλων που πηγάζουν από φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις και θίγουν κοινωνικά, ηθικά ή άλλα ζητήματα. Ακόμα, προωθείται η κατανόηση και αποδοχή του διαφορετικού, η

καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης μέσα από ομαδική εργασία, και η ανάπτυξη των αρετών της ισότητας, της ανοχής, της ετερότητας και της δημοκρατίας (http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/theatriki_agogi.pdf).

Το μάθημα του θεάτρου στα σχολεία ξεφεύγει, λοιπόν, από την παραδοσιακή αντίληψη του θεάτρου ως παράσταση. Η παρουσία του θεάτρου στην Εκπαίδευση δεν περιορίζεται πια μόνο στο «σχολικό θέατρο», στην οργάνωση, δηλαδή, θεατρικών παραστάσεων στο πλαίσιο πολιτιστικών εκδηλώσεων του Σχολείου, με τη συνεργασία διδασκόντων και διδασκομένων (Γραμματάς 2004, 13), αλλά τίθενται παιδαγωγικοί στόχοι που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, την κοινωνικοποίηση και τον προβληματισμό του γύρω από κοινωνικά θέματα, ενώ παράλληλα, προτείνονται τεχνικές όπως, ο «εκπαιδευτικός σε ρόλο», ο «μανδύας του ειδικού» ή το «θεατρικό παιχνίδι» που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων που τίθενται (http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/theatriki_agogi.pdf).

Με αυτά ως δεδομένα, επιλέγηκε η πρακτική εφαρμογή της μεθόδου Johnstone σε ομάδα Β΄ Λυκείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Στόχος ήταν η χρήση της μεθόδου ως εργαλείου για την επίτευξη των στόχων που τίθενται βάση του Προγράμματος Σπουδών. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε, κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των παρεμβάσεων, στον προβληματισμό των παιδιών γύρω από κοινωνικά θέματα, ικανοποιώντας έτσι έναν σημαντικό στόχο που τίθεται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα: «την ανάπτυξη ρόλων που πηγάζουν από φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις και θίγουν κοινωνικά, ηθικά ή άλλα ζητήματα».

Η επιλογή του θέματος

«Η γνώση», σύμφωνα με τον Freire, «γεννιέται μέσα από την ανακάλυψη και την ξαναανακάλυψη· κι αυτό πετυχαίνεται μέσω της ασίγαστης, ανυπόμονης, συνεχούς, γεμάτης ελπίδας αναζήτησης που οι άνθρωποι κάνουν στον κόσμο, μαζί με τον κόσμο και ο ένας με τον άλλο» (Φρέιρε 1977, 78). Ο Freire, στην αγωγή του καταπιεσμένου, προτείνει μια «προβληματίζουσα» εκπαίδευση¹⁵, που βασίζεται στην πράξη και στην έρευνα, στη συνεργασία και στην επαφή με την πραγματικότητα. Θεωρεί πως η παιδεία, ως άσκηση ελευθερίας, δεν μπορεί να είναι απομονωμένη από τον κόσμο. Αντίθετα, πρέπει να στηρίζεται στην πραγματικότητα, στα πραγματικά προβλήματα των ανθρώπων και να διαμορφώνει κριτικούς στοχαστές, που βρίσκουν λύσεις για τον μετασχηματισμό του κόσμου τους (ό.π.)

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματικότητα, που προτείνει ο Freire και συνδέοντάς τη με τη θέση του Johnstone για «αυθόρμητη επαναδημιουργία της ανθρώπινης συμπεριφοράς στη σκηνή» (Dudeck 2013, 59) και τεχνικές του, όπως το στάτους, που ενδείκνυνται για ανάλυση κοινωνικών καταστάσεων, επιλέγηκε η εφαρμογή της μεθόδου του στο πλαίσιο ενός θέματος που είναι κοντά στους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των σύγχρονων εφήβων. Επίσης, λήφθηκε υπόψη η στόχευση του μαθήματος της θεατρικής αγωγής με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, όπου προβλέπεται «η ανάπτυξη ρόλων που ... θίγουν κοινωνικά ζητήματα» (http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/theatriki_agogi.pdf).

Στόχος είναι ο προβληματισμός των μαθητών γύρω από ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα, η ανάκληση προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων, η ανάδειξη στερεοτύπων που ενδεχομένως υπάρχουν σχετικά με το θέμα και η εισήγηση πιθανών

¹⁵ Χρησιμοποιείται η μετάφραση του process oriented όπως εμφανίζεται στο Φρέιρε, 1977.

λύσεων. Για τους σκοπούς της παρούσας διατριβής επιλέγηκε, λοιπόν, η προσέγγιση του φαινομένου της βίας μέσα από τη χρήση τεχνικών του Johnstone.

Το φαινόμενο της βίας: το θεωρητικό πλαίσιο

Ως βία ορίζεται «η άσκηση σωματικής ή άλλης δύναμης ή η χρησιμοποίηση απειλών με σκοπό την επιβολή της θελήσεως (κάποιου)» (Μπαμπινιώτης 1998, 367). Ένας τέτοιος ορισμός, όμως, είναι περιοριστικός, καθώς δεν περιλαμβάνει όλες τις μορφές βίας που συναντούμε στην κοινωνία. Γι' αυτό, στην παρούσα μελέτη, θα στηριχθούμε στον ορισμό της βίας και στις μορφές της, όπως διατυπώθηκαν από τον Johan Galtung (Galtung, 1969· Galtung, 1990).

Ο Galtung θεωρεί πως «δεν είναι τόσο σημαντικό να φθάσουμε σε ένα απόλυτο ορισμό της βίας, καθώς υπάρχουν πολλά είδη βίας. Το πιο σημαντικό είναι να δείξουμε θεωρητικά τις σημαντικές διαστάσεις της βίας που μπορούν να οδηγήσουν στη σκέψη, στην έρευνα και, ενδεχομένως, στη δράση, απέναντι στα σημαντικότερα προβλήματα. (Galtung 1969, 168)

Για τον Galtung η βία εκτείνεται πέρα από το σωματικό, το ατομικό ή το «εκ προθέσεως». Η βία είναι παρούσα όταν τα ανθρώπινα όντα επηρεάζονται και θεωρούν πως οι σωματικές και πνευματικές τους δυνατότητες είναι κατώτερες από αυτές που θα μπορούσαν να έχουν (Galtung 1969, 168). Υπό αυτή την έννοια, ο ορισμός του Galtung για τη βία, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εκδηλώσεων βίας στην κοινωνία.

Ο Galtung διακρίνει τρεις μορφές βίας: την προσωπική/άμεση, τη δομική/έμμεση και την πολιτισμική βία.

Η άμεση/προσωπική βία είναι η βία που ασκείται από κάποιον. Προϋποθέτει δηλαδή την ύπαρξη ενός δράστη που ασκεί βία και βλάπτει άμεσα κάποιον άλλο.

Περιλαμβάνει τη σωματική, τη λεκτική και την ψυχολογική βία που μπορεί να ασκήσει κάποιος σε κάποιον άλλο. Η συγκεκριμένη μορφή βίας είναι ορατή (ό.π, 170).

Η δομική/έμμεση βία είναι η βία κατά την οποία δεν υπάρχει εμφανής δράστης και ενδεχομένως να μην είναι ορατή. Η βία αυτή «χτίζεται μέσα στη δομή της κοινωνίας και εμφανίζεται ως άνιση δύναμη και κατά συνέπεια ως άνιση ευκαιρία στη ζωή» (ό.π, 171). Στην περίπτωση αυτή οι κοινωνικές δομές και αντιλήψεις που μπορεί να επικρατούν στην κοινωνία δεν αφήνουν το άτομο να εξελιχθεί στο μέγεθος των δυνατοτήτων του και εμποδίζουν την ικανοποίηση αναγκών, όπως η επιβίωση, η ευημερία η ταυτότητα ή η ελευθερία. Περιπτώσεις δομικής βίας μπορεί να αποτελούν η ανισότητα των δύο φύλων, η ανεργία, ο ρατσισμός, η φτώχεια, οι διακρίσεις σε βάρος οτιδήποτε διαφορετικού.

Για να γίνει εμφανής η διάκριση ανάμεσα στην άμεση και δομική βία, ο Galtung παραθέτει το εξής παράδειγμα: Όταν ένας σύζυγος χτυπάει τη γυναίκα του, υπάρχει μια ξεκάθαρη περίπτωση προσωπικής βίας, αλλά όταν ένα εκατομμύριο σύζυγοι κρατούν ένα εκατομμύριο γυναίκες στην αμάθεια υπάρχει δομική βία (ό.π. 171). Επειδή η δομική βία συχνά δεν είναι ορατή, το αντικείμενο της δομικής βίας μπορεί να μην αντιλαμβάνεται ότι του ασκείται βία. «Σε μια στατική κοινωνία, η προσωπική βία θα καταγραφεί, ενώ η δομική βία μπορεί να θεωρηθεί ως τόσο φυσική όσο και ο αέρας γύρω μας» (ό.π.173).

Ως τρίτη μορφή βίας, ο Galtung αναφέρει την πολιτισμική βία, με την οποία δηλώνεται «η οποιαδήποτε έκφραση του πολιτισμού που χρησιμοποιείται για να νομιμοποιήσει την άμεση και δομική βία (Galtung 1990, 291). Οι δύο αυτές μορφές βίας, άμεση και δομική, συχνά νομιμοποιούνται και φυσικοποιούνται από εκφάνσεις του πολιτισμού, όπως η θρησκεία. Αυτό συμβαίνει όταν για παράδειγμα μια μερίδα

ανθρώπων θεωρούν τους εαυτούς τους «εκλεκτούς» και στο όνομα της θρησκείας ασκούν βία στους υπόλοιπους. Επίσης, από την τέχνη, όταν παρουσιάζονται στερεότυπα, ή την «ιδεολογία» στις περιπτώσεις εθνικισμού (ό.π., 296). Η πολιτισμική βία κάνει την άμεση και δομική βία να μοιάζουν σωστές. Για παράδειγμα, το να σκοτώνεις έναν άνθρωπο είναι λάθος, αλλά αν τον σκοτώσεις στο όνομα της πατρίδας, αυτό θεωρείται σωστό (ό.π., 292). Κατά τον Galtung, συχνά ο πολιτισμός μας, μας διδάσκει, μας συμβουλεύει και μας ωθεί να θεωρούμε την εκμετάλλευση και την καταπίεση ως κάτι λογικό και φυσιολογικό ή ακόμα χειρότερα να μην τη διακρίνουμε καθόλου (ό.π., 295). Οι τρεις μορφές βίας σχηματίζουν μια τριγωνική σχέση μεταξύ τους. Στην κορυφή του τριγώνου τοποθετείται η άμεση, στη μέση η δομική και στη βάση του τριγώνου η πολιτισμική βία, καθώς νομιμοποιεί τις υπόλοιπες.

Στο πλαίσιο της πρακτικής εφαρμογής μας, προσεγγίστηκε το φαινόμενο της βίας με βάση την τριμερή διάκριση του Galtung, καθώς αντιλαμβάνεται την έννοια της βίας ως μια κατάσταση που εξαπλώνεται σε όλες τις δομές της κοινωνίας, και μπορεί να είναι ορατή αλλά και αόρατη, υπόγεια. Έτσι, οι μαθητές, μέσα από αυτή την προσέγγιση, είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν και να προβληματιστούν σε σχέση με ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων κατά τις οποίες εκδηλώνονται διαφορετικά είδη βίας.

Στόχοι - ερευνητικά ερωτήματα της παρέμβασης

Ο γενικός στόχος που τέθηκε για την εκπαιδευτική παρέμβαση, ήταν η προσέγγιση του θέματος της βίας σε μια ομάδα εφήβων, με τη βοήθεια τεχνικών από τη μέθοδο του Johnstone.

Σε σχέση με τη θεματική που επιλέχθηκε, στόχος ήταν να δοθεί στους μαθητές το θεωρητικό πλαίσιο της βίας/μη βίας και στη συνέχεια, μέσα από βιοματικές ασκήσεις από τη μέθοδο του Johnstone, να προκύψουν δημιουργικοί αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί ιστοριών, σκηνών ή εικόνων που αναπαριστούν τις τρεις μορφές βίας. Βασική επιδίωξη ήταν ο προβληματισμός των μαθητών γύρω από ένα σοβαρό κοινωνικό ζήτημα, το οποίο ενδεχομένως να αφορά και άμεσα τα παιδιά. Ανάμεσα στους εφήβους, άλλωστε, είναι συχνές οι περιπτώσεις βίας, όπως φαινόμενα ενδοσχολικής και ενδοοικογενειακής βίας, παραβατική συμπεριφορά, βία στα γήπεδα, φαινόμενα ρατσισμού. Μέσα από την παρέμβαση, επιδίωξη ήταν να ανακαλύψουμε, μαζί με τα παιδιά, με αφορμή την τριγωνική διάκριση του Galtung, διαφορετικές μορφές βίας που μπορεί να εκδηλώνονται στην κοινωνία και που απασχολούν και προβληματίζουν τους εφήβους. Επίσης, να διατυπωθούν απόψεις από τους μαθητές σχετικά με το θέμα της βίας, να ανακληθούν προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, να «αποκαλυφθούν» ενδεχομένως στερεότυπα που μπορεί να υπάρχουν, και τέλος, να προταθούν πιθανές λύσεις για καταστάσεις βίας. Τελικός στόχος ήταν η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της ανάγκης για εξάλειψη της βίας και η εισήγηση λύσεων για αντιμετώπιση καταστάσεων χωρίς τη χρήση βίας και αποκατάσταση της ειρήνης.

Βεβαίως, μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στους στόχους που σχετίζονται με την εφαρμογή των τεχνικών που προκύπτουν από τη μέθοδο του Johnstone. Βασικός στόχος ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο η μέθοδος αυτή, η οποία δημιουργήθηκε για την εκπαίδευση ηθοποιών, μπορεί, μέσα από την ομαδοποίηση των τεχνικών της, να εφαρμοστεί ως εργαλείο της θεατρικής αγωγής για την προσέγγιση ενός κοινωνικού φαινομένου σε εφήβους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης ήταν: κατά πόσο η μέθοδος Johnstone μπορεί να εφαρμοστεί σε ομάδες εφήβων, αν μπορεί να εφαρμοστεί ως εργαλείο για τη διδασκαλία ενός θέματος, κατά πόσο βοηθά στη διερεύνηση και εμβάθυνση στο θέμα, κατά πόσο προτρέπει τα παιδιά να ανακαλέσουν προσωπικές τους εμπειρίες, κατά πόσο διευρύνει την αντίληψή τους σχετικά με το θέμα και τέλος, αν προκύπτουν αλλαγές στάσεων σχετικά με το θέμα αλλά και με τη συμπεριφορά τους στο μάθημα.

6. Περιγραφή των παρεμβάσεων¹⁶

Οι έξι παρεμβάσεις δομήθηκαν έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν ασκήσεις από όλες τις τεχνικές του Johnstone: τον αυθορμητισμό, την αποδοχή/συνεργασία, την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων, τη μέθοδο στάτους και τους αγώνες Theatresports, ενώ το θεωρητικό πλαίσιο για το θέμα της βίας δόθηκε στους μαθητές σταδιακά. Εσκεμμένα, δεν συμπεριλήφθηκε η τεχνική της μάσκας, καθώς θεωρήθηκε ότι δεν έχει τόσο έντονο παιδαγωγικό υπόβαθρο όσο οι υπόλοιπες τεχνικές και τυχόν εφαρμογή της θα παρέκλινε από τον τρόπο που ο ίδιος ο Johnstone εφαρμόζει την τεχνική. Ακολουθώντας το μεθοδολογικό μοντέλο της έρευνας δράσης, σε κάθε συνάντηση έθετα συγκεκριμένους στόχους, για τους οποίους ήταν ενήμερη και η κριτικός φίλη. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων γινόταν παρατήρηση και κατά την αναστοχαστική συζήτηση με την κριτικό φίλη οδηγούμασταν σε επανασχεδιασμό των επόμενων συναντήσεων.

¹⁶ Για αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων των συναντήσεων βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρώτη συνάντηση

Οι δύο πρώτες συναντήσεις βασίστηκαν σε ασκήσεις του Johnstone που προωθούν τον αυθορμητισμό, καθώς και σε ασκήσεις αποδοχής και αφήγησης. Η πρώτη συνάντηση ξεκίνησε με ασκήσεις αυθορμητισμού. Μέσα από τις ασκήσεις αυτές επιδιώχθηκε, καταρχάς, η δημιουργία ενός κλίματος στην τάξη, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα νιώσουν ελεύθερα να εκφραστούν, χωρίς να σκέφτονται τι είναι σωστό και τι λάθος, απελευθερώνοντας τη φαντασία τους. Στην πράξη, οι ασκήσεις αυθορμητισμού, λειτούργησαν ως ασκήσεις ενεργοποίησης και συγκέντρωσης των μαθητών, οι οποίοι ενθουσιάστηκαν με την έναρξη της παρέμβασης. Από την πρώτη κιόλας στιγμή, συμμετείχαν όλοι οι μαθητές. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση δύο μαθητών, οι οποίοι, ενώ δεν συμμετέχουν ποτέ στο μάθημα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της καθηγήτριας, στη συγκεκριμένη περίπτωση, όχι μόνο συμμετείχαν άλλα έδωσαν πολύτιμες καταθέσεις. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων αυθορμητισμού, διατυπώθηκαν από μαθητές σχόλια ενθουσιασμού σχετικά με τις ασκήσεις. Είπαν χαρακτηριστικά πως «έχουν “φάση” τα παιχνίδια που παίζουμε» και πως «δεν το έχουμε ξαναπαίξει αυτό», ή εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για το γεγονός ότι οι ασκήσεις περιλάμβαναν βαθμό δυσκολίας. Από τα σχόλια αυτά διαπιστώθηκε η ανάγκη των μαθητών να καταπιάνονται με ασκήσεις πρωτότυπες, που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και έχουν βαθμό δυσκολίας. Αυτές οι διαπιστώσεις λήφθηκαν υπόψη για τη διαμόρφωση των υπόλοιπων συναντήσεων. Σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από την πρώτη συνάντηση, ήταν και το γεγονός ότι οι ασκήσεις αυθορμητισμού ενεργοποίησαν τους μαθητές, τους έκαναν να νιώσουν πιο ελεύθεροι να εκφραστούν χωρίς να φοβούνται την κριτική και δημιούργησαν ένα

κλίμα χαράς στην τάξη. Έτσι, επέλεξα να χρησιμοποιήσω κι άλλες ασκήσεις αυθορμητισμού και στη δεύτερη συνάντηση.

Στη συνέχεια της πρώτης παρέμβασης, με τις ασκήσεις αποδοχής, τα παιδιά ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τις έννοιες της συνεργασίας, της αποδοχής του άλλου, της ομαδικής δημιουργίας. Στόχος ήταν να αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών, το οποίο θα φτάσει στην ολοκλήρωσή του με τους αγώνες Theatresports στα τελευταία μαθήματα.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, προσπάθησα, στην πρώτη συνάντηση, με τις ασκήσεις αυθορμητισμού, να εισάγω τα παιδιά στο φαινόμενο της βίας, χωρίς να δώσω ακόμα το θεωρητικό πλαίσιο. Στην άσκηση «Κατάλογοι», οι μαθητές έπρεπε αρχικά να «καταθέσουν» σε ένα πουγκί λέξεις αυθόρμητα, και στη συνέχεια να «καταθέσουν» μια λέξη που τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με τη βία. Με αυτές τις λέξεις έφτιαζαν ιστορίες τις οποίες δραματοποίησαν σε ομάδες. Στόχος ήταν η κατάθεση γνώσεων και εμπειριών από τους ίδιους τους μαθητές. Παρατηρήθηκε πως στους αυθόρμητους συνειρμούς χωρίς θέμα, τα παιδιά επέλεγαν να φτιάχνουν ιστορίες της καθημερινότητας χωρίς συγκρούσεις. Για παράδειγμα, μια ιστορία αναφερόταν σε δύο φίλες οι οποίες συναντήθηκαν, πήγαν για ψώνια και για καφέ. Όταν, όμως, εισήχθη το θέμα της βίας ακούστηκαν λέξεις όπως «bullying», «κλωτσιές», «θάνατος», «αγάπη», «gay», «συναισθήματα».

Από την πρώτη συνάντηση διαπιστώθηκε πως είναι σημαντικό το μάθημα να έχει ξεκάθαρο παιδαγωγικό στόχο. Αμέσως μόλις εισήχθη το φαινόμενο της βίας, τα παιδιά καταπιάστηκαν με λέξεις και θέματα που έχουν ακούσει ή βιώσει αλλά ενδεχομένως φοβούνται να ακουμπήσουν. Οι ιστορίες που έφτιαζαν, σχετίζονταν κυρίως με περιπτώσεις άμεσης ενδοσχολικής βίας. Μια από τις ιστορίες που παρουσιάστηκαν αφορούσε ένα μαθητή που δέχεται λεκτική βία στο σχολικό

περιβάλλον και αναζητά λύσεις. Οι καταπιεστές του αλλάζουν συμπεριφορά μόνο όταν ο μαθητής επιχειρεί να αυτοκτονήσει και οδηγείται στο νοσοκομείο.

Με αφορμή τις ιστορίες που έφτιαζαν τα παιδιά και μέσα από τη συζήτηση που έγινε με την κριτικό φίλο, η οποία επεσήμανε πως τα παιδιά έχουν προσεγγίσει το θέμα του σχολικού εκφοβισμού στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, διαπιστώθηκε η ανάγκη να δοθούν κατά τις επόμενες συναντήσεις, ερεθίσματα, ώστε οι μαθητές να καταπιαστούν και με άλλες μορφές βίας. Επίσης, διαπιστώθηκε η ανάγκη να βρεθούν τρόποι έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί η κριτική σκέψη και ο στοχασμός των μαθητών για την εξεύρεση πιθανών λύσεων που θα ανατρέπουν το φαινόμενο της βίας και θα εγκαθιδρύουν την ειρήνη. Αυτό επιτεύχθηκε με την εισαγωγή τεχνικών αφήγησης κατά τις επόμενες συναντήσεις.

Για τις επόμενες συναντήσεις, λήφθηκε υπόψη, επίσης, η ανησυχία που διατυπώθηκε από την κριτικό φίλο ότι ενδεχομένως τα παιδιά να κουραστούν αν συνεχίσουμε και στις υπόλοιπες συναντήσεις να πραγματευόμαστε το θέμα της βίας. Έτσι, στις συναντήσεις που ακολούθησαν, προσπάθησα να εντάξω τρόπους που θα έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, όπως την προβολή βίντεο ή τη χρήση φωτογραφιών και κειμένων, που ενίσχυσαν τις τεχνικές του Johnstone.

Δεύτερη συνάντηση

Στην αρχή της δεύτερης συνάντησης, επιλέχθηκαν πάλι ασκήσεις αυθορμητισμού και αποδοχής, καθώς κατά τον αναστοχασμό που έγινε μετά την πρώτη συνάντηση, διαπιστώθηκε πως ενδείκνυνται για εισαγωγικές ασκήσεις, αφού ενεργοποιούν και συγκεντρώνουν τους μαθητές. Σε αυτή τη συνάντηση εφαρμόστηκαν κυρίως ασκήσεις αποδοχής, επιδιώκοντας να διοχετευθεί έμμεσα στους μαθητές η έννοια της αποδοχής του άλλου, της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Μέσα από τη

δημιουργία κλίματος συνεργασίας και ομαδικότητας στην τάξη, οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν και να εκφραστούν πιο εύκολα και ενδεχομένως αισθάνονται άνετα να καταθέσουν προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα. Επίσης, η εγκαθίδρυση ενός κλίματος συνεργασίας και αποδοχής στην τάξη, παρέχει ένα πλαίσιο ιδανικό για την προσέγγιση του φαινομένου της βίας, καθώς η λύση για τη βία, είναι η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Στη συνέχεια της παρέμβασης, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να πλάσουν ιστορίες στις οποίες θα έπρεπε να βρουν λύσεις στα προβλήματα των ηρώων τους, μέσα από τεχνικές αφήγησης, όπως «το σπάσιμο της ρουτίνας». Αρχικά τους ζητήθηκε να αναφέρουν μορφές βίας που γνωρίζουν με στόχο καταπιαστούν και με άλλες μορφές βίας, πέρα από την ενδοσχολική, με την οποία καταπιάστηκαν στην πρώτη συνάντηση. Μίλησαν μόνοι τους για άμεση και έμμεση βία, σωματική και ψυχολογική. Ανέφεραν τη βία στα γήπεδα, την ενδοοικογενειακή βία, τη βία σε παρέα φίλων, τη διαδικτυακή και τη βία ανάμεσα στα δύο φύλα. Με αφορμή τις μορφές βίας που οι ίδιοι επεσήμαναν, τους ζητήθηκε να ετοιμάσουν αυτοσχεδιασμούς στους οποίους θα πρέπει «σπάσουν την ρουτίνα», να βρουν δηλαδή τρόπο να ανατρέψουν τη σκηνή βίας που παρουσιάζεται στην ιστορία, οδηγώντας τη σκηνή σε μια λύση «ειρήνης».

Οι τεχνικές αφήγησης επιλέχθηκαν σε αυτό το σημείο καθώς αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για την προσέγγιση του φαινομένου της βίας αλλά και οποιουδήποτε άλλου φαινομένου, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να φτιάξουν δικές τους ιστορίες και να τις παρουσιάσουν. Η τεχνική «σπάσιμο ρουτίνας» επιλέχθηκε με βάση την ανάγκη που διαπιστώθηκε κατά την πρώτη συνάντηση να βρεθούν τρόποι για ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και του

στοχασμού των μαθητών για εξεύρεση πιθανών λύσεων που θα ανατρέπουν το φαινόμενο της βίας και θα εγκαθιδρύουν την ειρήνη.

Η παρέμβαση στηρίχθηκε στις καταθέσεις μορφών βίας που γνωρίζουν ή αναγνωρίζουν οι μαθητές, έτσι ώστε σε επόμενη παρέμβαση να τους αποκαλυφθεί η θεωρία για τη βία: μορφές υπόγειες που ίσως δεν έχουν αναλογιστεί. Σημαντικό στοιχείο των συγκεκριμένων παρεμβάσεων που έγιναν, ήταν η δόμηση των παρεμβάσεων πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις της τάξης.

Μέσα από την παρατήρηση και τον αναστοχασμό που έγινε, διαπιστώθηκε πως οι τεχνικές αφήγησης ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες για την ομαλή εισαγωγή των μαθητών στο θέμα, καθώς βοήθησαν τους μαθητές, μέσα από το πλάσιμο ιστοριών, να πειραματιστούν με διαφορετικές μορφές βίας και κυρίως να αναλογιστούν τρόπους για αποκατάσταση της ειρήνης. Σημαντικό ήταν το γεγονός, πως στις περισσότερες ιστορίες που δημιουργήθηκαν η «λύση» ερχόταν από κάποιο φιλικό πρόσωπο του ήρωα, που ερχόταν να βοηθήσει. Με αφορμή αυτή τη διαπίστωση, διατυπώθηκε η ανάγκη, μέσα από τη χρήση τεχνικών του Johnstone να δοθούν, στα επόμενα μαθήματα, ερεθίσματα στα παιδιά, για εξεύρεση λύσεων και από άλλες πηγές, εκτός από τους προσωπικούς φίλους, όπως για παράδειγμα από τους γονείς, τους καθηγητές αλλά κυρίως από άλλα μέλη της κοινότητας.

Τρίτη συνάντηση

Στη συνέχεια, η ανάγκη για εμπάθυνση στο θέμα και για πειραματισμό με άλλες μορφές βίας και ρόλους από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, οδήγησε στην εισαγωγή των τεχνικών στάτους. Με τις τεχνικές στάτους, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να προβληματιστούν για κοινωνικά φαινόμενα, στερεότυπα και συμπεριφορές και να συνδέσουν το μάθημα με θέματα που αφορούν τη ζωή και την κοινωνία, τις

προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα. Στόχος ήταν να πειραματιστούν οι μαθητές με διάφορα είδη στάτους και να διαπιστώσουν πώς η έννοια του στάτους επηρεάζει την κοινωνία και τις δομές της. Μέσα από τα βιωματικά παιχνίδια στάτους και την εξερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων, διαμορφώθηκε το κατάλληλο πλαίσιο για να δοθεί στους μαθητές και το θεωρητικό πλαίσιο της βίας, δηλαδή οι τρεις μορφές που προτείνει ο Galtung. Έτσι, η προσέγγιση στη γνώση έγινε βιωματικά, μέσα από τις μεθόδους και τεχνικές του Johnstone.

Σε πρώτο στάδιο, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των παγωμένων εικόνων και ανίχνευσης σκέψης του Boal, καθώς θεωρήθηκε πως οι σχέσεις υψηλού και χαμηλού στάτους που προτείνει ο Johnstone, συνδέονται με τις έννοιες καταπιεστής-καταπιεζόμενος του Boal. Με την ανίχνευση σκέψης, δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να εκφράσουν συναισθήματα. Ακούστηκαν λέξεις όπως: «φοβάμαι», «δεν αντέχω άλλο», «νιώθω αδύναμη». Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να ανατρέψουν την υπάρχουσα κατάσταση μέσα από τη δημιουργία της «ιδεατής εικόνας». Μέσα από την ανατροπή της εικόνας σε ιδεατή, προσπάθησα να εισάγω σταδιακά την ιδέα, η οποία αναπτύχθηκε με την επόμενη άσκηση, ότι το στάτους μπορεί να αντιστραφεί και η σχέση μεταξύ καταπιεσμένου και καταπιεστή να αποκατασταθεί, συνδέοντας έτσι τη μέθοδο του Johnstone με τεχνικές ενός άλλου σπουδαίου παιδαγωγού, του Boal.

Στη συνέχεια, το πέρασμα στο φαινόμενο της βίας έγινε μέσα από την παρακολούθηση της ταινίας μικρού μήκους «Bully dance» (<https://www.youtube.com/watch?v=4K02OxmV3-0>). Σημαντικό ήταν το γεγονός ότι αναγνώρισαν, στην ταινία, μορφές βίας, όπως την έμμεση βία στην κοινωνία, όπου όλοι είναι σαν «ρομπότ-μηχανές», την ενδοσχολική, την ενδοοικογενειακή, καθώς και την αλυσίδα βίας, ότι δηλαδή «η βία φέρνει βία».

Με αφορμή την ταινία, οι μαθητές κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν σκηνές στις οποίες παρουσιάζεται μια συνθήκη με διαφορά στάτους, όπως για παράδειγμα: μια παρέα ασκεί βία σε ένα μαθητή ή σχέσεις γονέων-παιδιών, δασκάλων-μαθητών. Μέσα από τις σκηνές που παρουσιάστηκαν, δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσω στα παιδιά για τις δύο μορφές βίας, την άμεση και δομική, τις οποίες προσπαθήσαμε να αναγνωρίσουμε στους αυτοσχεδιασμούς που είχαν παρουσιάσει. Μέσα από μια σκηνή, για παράδειγμα, όπου ένας πακιστανός καθαρίζει τα παπούτσια ενός πελάτη, παρουσιάστηκε το φαινόμενο του ρατσισμού, γεγονός που έδωσε την αφορμή να μιλήσουμε για τις δύο μορφές βίας, την άμεση και δομική.

Κατά τον αναστοχασμό διαπιστώθηκε πως μέσα από τις τεχνικές στάτους, τα παιδιά ήρθαν με ομαλό και βιωματικό τρόπο σε επαφή με το θεωρητικό πλαίσιο της βίας, ενώ καταπιάστηκαν με διαφορετικά είδη βίας και διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους στους αυτοσχεδιασμούς που δημιούργησαν. Έτσι, προετοιμάστηκε το έδαφος για την επόμενη συνάντηση, στην οποία τέθηκε ως στόχος να δοθεί στους μαθητές το θεωρητικό πλαίσιο για την τρίτη και πιο σύνθετη μορφή βίας, την πολιτισμική.

Με αφορμή τις αυτοσχέδιες σκηνές που προέκυψαν, δόθηκε στους μαθητές, στο τέλος του μαθήματος, η δυνατότητα να διατυπώσουν απόψεις σχετικά με τη βία. Αξίζει εδώ να αναφερθεί η ανησυχία που εξέφρασε μια μαθήτρια σχετικά με την ανασφάλεια που νιώθει όταν μπαίνει σε λεωφορεία και «οι ξένοι την κοιτάζουν περίεργα». Η διατύπωση αυτής της κατάθεσης, που μπορεί να θεωρηθεί και στερεότυπο καθώς η μαθήτρια συνέχισε λέγοντας ότι οι ξένοι «μπορεί να είναι επικίνδυνοι όταν είναι πολλοί μαζί», προκάλεσε αντιδράσεις από άλλους συμμαθητές.

Από τη συνάντηση αυτή, διαπιστώθηκε πως η τεχνική στάτους αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την εξερεύνηση κοινωνικών σχέσεων, για την ανάδειξη στερεοτύπων και τον προβληματισμό των παιδιών σχετικά με συμπεριφορές.

Σημαντική ήταν η επισήμανση της κριτικού φίλου για την ανάγκη, η γνώση, να παρέχεται στους μαθητές αβίαστα, βιωματικά. Μέσα από τη χρήση της ταινίας μικρού μήκους, και τη βιωματική αναπαράσταση περιπτώσεων στάτους, οι μαθητές κατάφεραν στο τέλος του μαθήματος να μπορούν να αναγνωρίζουν τις δύο μορφές βίας, κατά τον Galtung, την άμεση και δομική, ενώ δημιουργήθηκε το κατάλληλο κλίμα για να μπορέσουμε στην επόμενη συνάντηση να εισάγουμε την τρίτη μορφή, την πολιτισμική. Θεωρήθηκε απαραίτητο, να χρησιμοποιηθούν και στην επόμενη παρέμβαση οι τεχνικές στάτους, καθώς αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για την αβίαστη εισαγωγή των μαθητών στο φαινόμενο της πολιτισμικής βίας.

Τέταρτη συνάντηση

Στην τέταρτη συνάντηση, ως προς τη μέθοδο του Johnstone, συνεχίστηκε η εμβάθυνση στην τεχνική στάτους, καθώς πρόσφερε πολλές δυνατότητες ανάλυσης των κοινωνικών δομών, γεγονός που βοήθησε στην ανάλυση της δομικής βίας σε σχέση με την άμεση, που ήταν από την αρχή γνωστή στα παιδιά. Ως προς το θέμα και καθώς η τάξη είχε κατακτήσει τη διάκριση ανάμεσα στην άμεση και δομική βία, ο στόχος που τέθηκε αφορούσε στην παρουσίαση και ανάλυση –μέσω θεατρικών τεχνικών στάτους- της τρίτης και πιο σύνθετης μορφής βίας, της πολιτισμικής.

Στην αρχή της συνάντησης, ως ερέθισμα για την εισαγωγή στο φαινόμενο της πολιτισμικής βίας, προβλήθηκε η ταινία μικρού μήκους «2+2=5» (<https://www.youtube.com/watch?v=3eTjftyAtIc>) . Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών για διαφορετικά στάτους της κοινωνίας και να ακολουθήσει συζήτηση, επιλέχθηκαν ασκήσεις ιεραρχίας στάτους/ κοινωνικής βαρύτητας, όπου τα παιδιά τοποθετούν κάποιους ρόλους στη σειρά, ξεκινώντας από

την υψηλότερη προς τη χαμηλότερη βαθμίδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Φιλιπινέζα και ο αγρότης κατατάχτηκαν στη χαμηλότερη κοινωνική βαθμίδα και επαγγέλματα όπως γιατρός και δικηγόρος στις υψηλότερες βαθμίδες. Στην υψηλότερη βαθμίδα οι μαθητές τοποθέτησαν τον πολιτικό και τον πρόεδρο της δημοκρατίας. Ακολούθησε συζήτηση στην οποία διατυπώθηκαν στερεότυπα, όμως αναπτύχθηκε επιχειρηματολογία και κριτική συνειδητοποίηση καταστάσεων της πραγματικότητας που χρήζουν αλλαγής. Οι μαθητές μίλησαν για την ανάγκη να ξεφύγουν οι άνθρωποι από τα στερεότυπα, και προβληματίστηκαν για το γεγονός ότι χωρίς να το θέλουν, διατυπώνουν στερεότυπα, όπως αυτό της «φιλιπινέζας καθαρίστριας».

Ακολούθως, οι μαθητές, μέσα από την άσκηση «ομαδική ζωγραφική», έφτιαξαν και παρουσίασαν ιστορίες με ήρωες: ένα μουσουλμάνο που μένει άνεργος λόγω της καταγωγής του και η γειτονιά του τον βοηθά, μια κοπέλα που δεν μπορεί να πάρει προαγωγή λόγω του φύλου της, ένα χρήστη ναρκωτικών που η κοινότητα τον αποκλείει καλώντας την αστυνομία (η οποία ασκεί και αυτή βία). Γενικά, παρατηρήθηκε πως ενώ στα πρώτα μαθήματα οι μαθητές αυθόρμητα ανέφεραν μορφές βίας που αφορούν το άμεσο περιβάλλον τους, το σχολικό, με ήρωες της ηλικίας τους που δέχονται εκφοβισμό, σταδιακά φτάνοντας στην τέταρτη συνάντηση καταπιάστηκαν και προβληματίστηκαν με ζητήματα που αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σε αυτό φαίνεται πως συνέβαλε το γεγονός ότι η κάθε συνάντηση σχεδιάζόταν με βάση τις ανάγκες που προέκυπταν μέσα από την παρατήρηση και τον αναστοχασμό που γινόταν μετά από κάθε συνάντηση. Σημαντικό ήταν επίσης το γεγονός ότι έγινε ομαδοποίηση των ασκήσεων του Johnstone και χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές του που ενδείκνυνται για την εξέταση κοινωνικών ζητημάτων. Αρχικά χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που συνέβαλαν στην ελευθερία της έκφρασης των μαθητών και στην κατάθεση των πρώτων ατομικών ιστοριών, ενώ στη συνέχεια, οι

τεχνικές στάτους, συνέβαλαν στην εμπάθυνση στο θέμα, και στην προσέγγιση πιο σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων.

Πέμπτη συνάντηση

Ως προς τους στόχους που αφορούν την προσέγγιση της μεθόδου του Johnstone, κατάλληλοι για την ολοκλήρωση της παρέμβασης θεωρήθηκαν οι αγώνες αυτοσχεδιασμών, καθώς προσφέρουν ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο διδασκαλίας, που προϋποθέτει τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Πρώτα απ' όλα, οι μαθητές, μέσα από το βιωματικό παιχνίδι, έμαθαν τους κανόνες του είδους. Μέσα από τις δοκιμασίες, επιχειρήθηκε η έμμεση διασύνδεση με το θέμα της βίας. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι μαθητές, δίνοντάς τους ερεθίσματα που έμμεσα μπορούσαν να παραπέμψουν στις μορφές βίας, θα καταπιάνονταν με θέματα βίας. Όπως αποδείχθηκε, σαφώς επηρεασμένοι από τις προηγούμενες συναντήσεις μας, οι μαθητές παρουσίασαν περιπτώσεις βίας, στις οποίες ενέταξαν και το στοιχείο της εγκαθίδρυσης της ειρήνης. Διαπιστώθηκε, έτσι, πως ήταν σε θέση να ξεχωρίζουν τις τρεις μορφές βίας όπου εμφανίζονταν. Πιο δύσκολη στην ανίχνευσή της ήταν για τα παιδιά, όπως ήταν αναμενόμενο, η πολιτισμική βία.

Σε αυτή τη συνάντηση διαπιστώθηκε πως οι αγώνες Theatresports αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Μέσα από το μοντέλο των αγώνων οι μαθητές καταπιάνονται με δύσκολα θέματα και μαθαίνουν αβίαστα, μέσα σε ένα κλίμα χαράς και παιχνιδιού. Επίσης, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης, αφού μέσα από τις δοκιμασίες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει αν οι μαθητές κατανόησαν τις έννοιες που διδάχθηκαν.

Για την ολοκλήρωση των συναντήσεων, τέθηκε ως στόχος, στην τελευταία συνάντηση να επικεντρωθούμε στη θεματική της εγκαθίδρυσης της ειρήνης μέσα από την τεχνική των Theatresports, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η προσέγγιση του φαινομένου της βίας και να επιχειρηθεί η εξεύρεση πιθανών λύσεων μέσα σε ένα κλίμα παιχνιδιού που προωθεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

Κατά το σχεδιασμό της πέμπτης συνάντησης, διατυπώθηκε από την «κριτικό φίλη» και από εμένα, η ανησυχία για το κατά πόσο η εισαγωγή αγώνων αυτοσχεδιασμού θα «έσπαγε» το κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας που είχε δημιουργηθεί στην ομάδα με τις προηγούμενες συναντήσεις. Στην πράξη, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και δεν διαπιστώθηκε οποιαδήποτε διάθεση των μαθητών για ανταγωνισμό. Φάνηκε, μέσα από αυτή τη συνάντηση, πως οι αγώνες Theatresports μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλο διδασκαλίας και έτσι αποφασίστηκε η εφαρμογή τους και στην τελευταία συνάντηση.

Έκτη συνάντηση

Στην τελευταία παρέμβαση, ολοκληρώνοντας τις συναντήσεις, προσπαθήσα να εισάγω πιο ξεκάθαρα τη θεματική της ειρήνης, μέσα από το μοντέλο των αγώνων Theatresports. Θεωρώντας πως ο αθλητισμός, αν αντιμετωπίζεται σωστά, προωθεί την ομαδικότητα και την ειρηνική συνύπαρξη, το μοντέλο των Theatresports θεωρήθηκε ιδανικό για ένα τέτοιο μάθημα.

Κατά τις δοκιμασίες, ζητήθηκε από τους μαθητές, στο πλαίσιο των αγώνων, να φτιάξουν «μηχανές ειρήνης» και διαφημιστικές καμπάνιες με θέμα την ειρήνη. Έφτιαξαν με τα σώματα τους ανθρώπινα συμπλέγματα που συμβόλιζαν την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων, όπως επίσης δημιούργησαν «συνθήματα ειρήνης», όπως

«Τι σας νοιάζει αν είμαστε διαφορετικοί; Είμαστε ίσοι!» και «Ένας, ένας, είμαστε όλοι ένας».

Έτσι, με τη χρήση του μοντέλου αγώνων Theatresports, ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις για τη βία, με την εγκαθίδρυση ενός κλίματος ειρήνης και ομαδικότητας στην τάξη. Τα παιδιά φάνηκε να ανταποκρίνονται στο μοντέλο αυτό, και δεν διαπιστώθηκαν περιπτώσεις ανταγωνιστικής συμπεριφοράς. Σημαντικό ήταν το γεγονός, πως οι μαθητές, από την αρχή των συναντήσεων οδηγήθηκαν σταδιακά, μέσα από ασκήσεις του Johnstone, στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και ομαδικότητας. Το μοντέλο Theatresports, αποτέλεσε το καταληκτικό στάδιο της παρέμβασης αυτής καθώς δεν πρόκειται για μεμονωμένη άσκηση, όπως για παράδειγμα οι ασκήσεις αποδοχής, αλλά αποτελεί ολοκληρωμένο μοντέλο διδασκαλίας μέσα από το οποίο προωθείται η ομαδικότητα και η συνεργασία.

Κατά το κλείσιμο των συναντήσεων ζητήθηκε από τους μαθητές, σε κύκλο, να πουν μια λέξη που εκφράζει την εμπειρία τους σε σχέση με τις παρεμβάσεις που έγιναν. Ακούστηκαν λέξεις όπως «αγάπη», «ίσοι», «συναδέλφωση», «ασφάλεια», «χαρά», «ξέσκασμα», «γέλιο», «ανακούφιση».

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση με την «κριτικό φίλη» με την οποία συζητήθηκαν τα αποτελέσματα των συναντήσεων και κατά πόσο απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά.

7. Συμπεράσματα έρευνας

Η εφαρμογή της μεθόδου του Johnstone οδήγησε σε διαπιστώσεις σχετικά με τα ερωτήματα που τέθηκαν ως προς τη χρήση της μεθόδου στη θεατρική αγωγή. Πρόκειται για τεχνικές και ασκήσεις, οι οποίες ενώ διαμορφώθηκαν από τον Keith Johnstone για να εκπαιδεύουν τους ηθοποιούς στον θεατρικό αυτοσχεδιασμό, μπορούν να αποτελέσουν, μέσα από την ομαδοποίησή τους, μια ολοκληρωμένη μέθοδο διδασκαλίας με βαθύτατο παιδαγωγικό υπόβαθρο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη θεατρική αγωγή.

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί πως η μέθοδος διδασκαλίας του Johnstone παρέχει στον εκπαιδευτικό ένα μεγάλο κατάλογο τεχνικών και ασκήσεων, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων μπορούν να εφαρμοστούν, με παραλλαγές, σε όλες τις ηλικίες. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, μέσα από την πρακτική εφαρμογή των τεχνικών σε εφήβους, φάνηκε πως η συγκεκριμένη μέθοδος ταιριάζει στις ανάγκες και απαιτήσεις των εφήβων, καθώς περιλαμβάνει παιχνίδια απαιτήσεων, που απαιτούν εγρήγορση και ετοιμότητα από τους συμμετέχοντες και δεν παραπέμπουν σε παιδικά παιχνίδια.

Πρόκειται για μέθοδο που παρέχει όλα τα απαραίτητα εργαλεία στον εκπαιδευτικό και μπορεί να εφαρμοστεί για τη διδασκαλία οποιουδήποτε θέματος. Περιλαμβάνει ασκήσεις ενεργοποίησης, συντονισμού, ετοιμότητας και ανάπτυξης φαντασίας- κυρίως μέσα από τις ασκήσεις αυθορμητισμού- ασκήσεις ομαδικότητας- κυρίως με τις ασκήσεις αποδοχής και συνεργασίας-καθώς και πιο σύνθετες ασκήσεις ανάπτυξης αφηγηματικών δεξιοτήτων και κοινωνικού προβληματισμού – μέσα από τις ασκήσεις αφηγητικών δεξιοτήτων και τεχνικών στίχους. Με λίγα λόγια, μπορεί να

αποτελέσει ολοκληρωμένη μέθοδο διδασκαλίας, αφού παρέχει ασκήσεις και τεχνικές που μπορούν να καλύψουν όλα τα στάδια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Εξαιρετικά σημαντικό είναι το γεγονός ότι η προσέγγιση οποιουδήποτε θέματος διδασκαλίας μέσα από τις τεχνικές Johnstone, μπορεί να γίνει αβίαστα, ομαλά και βιωματικά. Μέσα από τις τεχνικές Johnstone, δημιουργείται στην τάξη ένα κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας και χαράς, χωρίς ανταγωνισμό, φόβο αποτυχίας ή κριτικής. Τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα να εκφραστούν αυθόρμητα, στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού, ενώ ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και έκφραση.

Συγκεκριμένα, για την προσέγγιση του φαινομένου της βίας, αποτελεί ιδανικό μοντέλο, καθώς οι μαθητές διδάσκονται την ανάγκη για μη βία, μέσα από τεχνικές που προωθούν, στη βάση τους, ένα κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας, αποδοχής και ειρήνης. Ξεκινώντας από τις απλές ασκήσεις αποδοχής – συνεργασίας και καταλήγοντας στο πιο ολοκληρωμένο μοντέλο, τους αγώνες Theatresports, η μέθοδος Johnstone περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ασκήσεων και τεχνικών που προωθούν την ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία των συμμετεχόντων.

Επίσης, για την προσέγγιση του φαινομένου της βίας, αλλά και οποιουδήποτε άλλου φαινομένου κοινωνικής υφής, η μέθοδος Johnstone, μας παρέχει την τεχνική στάτους. Μέσα από την τεχνική αυτή δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να προβληματιστούν με κοινωνικούς ρόλους, να συνειδητοποιήσουν σχέσεις ιεραρχίας στην κοινωνία, να καταπιαστούν με στερεότυπες συμπεριφορές, να προβληματιστούν για καταστάσεις και να αναζητήσουν λύσεις, μέσα στο ασφαλές πλαίσιο που τους παρέχει το θέατρο.

Η μέθοδος του Johnstone, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης, γεγονός που συνδέει τη μέθοδο με την ανάγκη για κοινωνικό στοχασμό, κριτική σκέψη και δράση που προτείνει η σύγχρονη παιδαγωγική. Μέσα από τις τεχνικές του Johnstone, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να καταπιαστούν με θέματα κοινωνικά, να στοχαστούν και να επιδιώξουν ενδεχόμενες λύσεις, ενώ ενθαρρύνεται ο κοινωνικός στοχασμός, η κριτική σκέψη και δράση.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στο προσωπικό μου ημερολόγιο και το ημερολόγιο της κριτικού φίλης, όπως επίσης και από τις καταθέσεις των παιδιών, τόσο κατά την διάρκεια των ασκήσεων αλλά και από τις συζητήσεις που γίνονταν κυρίως στο κλείσιμο κάθε συνάντησης, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως οι μαθητές, με το τέλος των παρεμβάσεων, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις τρεις βασικές μορφές βίας. Μπορούν να διατυπώνουν απόψεις σχετικά με το θέμα, να προβληματίζονται και να συζητούν τις δυνατότητες που υπάρχουν για «εγκαθίδρυση ειρήνης». Η τεχνική Johnstone, λοιπόν, έδωσε τα απαραίτητα εργαλεία για να διδαχθούν οι μαθητές, αβίαστα και ευχάριστα ένα δύσκολο φαινόμενο, όπως αυτό της βίας.

Φαίνεται, πάντως πως μέσα από τις τεχνικές του Johnstone, τα παιδιά κατάφεραν να διευρύνουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα, ανακαλύπτοντας νέα στοιχεία που δεν τους είχαν προβληματίσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Σημαντικό ήταν το γεγονός ότι οι ασκήσεις εφαρμόζονταν ομαδοποιημένα και σταδιακά στους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν κάθε φορά μέσα από την παρατήρηση και τον αναστοχασμό, συμβάλλοντας στην καλύτερη εμβάθυνση στο θέμα. Για παράδειγμα, η εισαγωγή των τεχνικών αφήγησης συνέβαλε στην εξεύρεση λύσεων στους αυτοσχεδιασμούς, ενώ οι τεχνικές στάτους βοήθησαν στην εμβάθυνση στο θέμα και στον πειραματισμό με διαφορετικά είδη κοινωνικών σχέσεων και

καταστάσεων. Έτσι, μέσα από τις τεχνικές Johnstone, οι μαθητές άρχισαν σταδιακά να διατυπώνουν στερεότυπα, να καταθέτουν εμπειρίες και να προσεγγίζουν πιο σύνθετα κοινωνικά ζητήματα.

Πολύ σημαντικό ήταν το γεγονός πως μέσα από τη δημιουργία και παρουσίαση ιστοριών δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλέσουν προσωπικές τους ιστορίες και βιώματα, να προβληματιστούν με κοινωνικές καταστάσεις και να προσπαθήσουν να βρουν πιθανές λύσεις. Έτσι, είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν, να προβληματιστούν, να διατυπώσουν απόψεις, να συνδέσουν τη μάθηση με τη ζωή, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Όσον αφορά στην αλλαγή στάσεων των παιδιών, από παρατηρήσεις της κριτικού φίλου διαπιστώθηκε πως τα παιδιά, μέσα από τις τεχνικές Johnstone, άρχισαν να λειτουργούν πιο ομαδικά και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Στην πορεία των συναντήσεων φάνηκε, επίσης, πως οι μαθητές λειτουργούσαν όλο και πιο αυθόρμητα, ξεπερνώντας το άγχος και το φόβο της κριτικής ή της αποτυχίας.

Τέλος, μέσα από τις ασκήσεις του Johnstone, τα παιδιά άρχισαν να συνειδητοποιούν σιγά σιγά την έννοια του «στερεότυπου». Καθώς οι ίδιοι διατύπωναν στερεότυπα, όπως αυτό της φιλιπινέζας καθαρίστριας ή του κακού μετανάστη, συνειδητοποιούσαν ταυτόχρονα πως όντως πρόκειται για στερεότυπες αντιλήψεις. Παράλληλα, πολλοί μαθητές συνειδητοποίησαν συμπεριφορές βίας στην κοινωνία που δεν είχαν σκεφτεί και δεν τους είχαν προβληματίσει ποτέ. Για παράδειγμα, όταν τους δόθηκε, κατά την πέμπτη συνάντηση μια εικόνα με πολλαπλά παράθυρα, σε τηλεοπτική εκπομπή, οι μαθητές εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για το γεγονός ότι στην καθημερινότητά μας αντιμετωπίζουμε περιπτώσεις βίας, τις οποίες δεν αναγνωρίζουμε ως τέτοιες και τις θεωρούμε φυσικές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται, μέσα από το θεωρητικό και πρακτικό μέρος της εργασίας, πως η μέθοδος που ανέπτυξε ο Keith Johnstone, η οποία διαμορφώθηκε αρχικά για την εκπαίδευση ηθοποιών, αποτελεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διδασκαλίας, με βαθύ παιδαγωγικό υπόβαθρο, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής.

Διαπιστώνοντας τη σημασία της μεθόδου του Keith Johnstone και το έντονο παιδαγωγικό της υπόβαθρο, θεωρώ πως θα μπορούσε να συνεχιστεί η έρευνα, η οποία ξεκίνησε με την παρούσα διατριβή, σχετικά με το έργο του Johnstone και την προσφορά του στη θεατρική αγωγή. Πρόκειται για έναν πρακτικό του θεάτρου, με σημαντική παρουσία στη θεατρική αγωγή, για το έργο του οποίου δεν έχει γίνει ακόμα συστηματική και μεθοδική έρευνα. Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί, στο πλαίσιο επόμενων εργασιών, η εφαρμογή της μεθόδου του Johnstone και σε άλλα μαθήματα, για την προσέγγιση και άλλων θεματικών, σε άλλες ηλικίες καθώς και σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεξιάδη, Κατερίνα. 2007. «Σημειώσεις από το εργαστήριο “Σίσυφος, σύγχρονες παραλλαγές”», 6^η καλοκαιρινή κατασκήνωση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

<http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/ArxaioiMy8oiSygchroniPragmatikotika/ArxaioiMy8oiSygchroni%20s%2021-34.pdf> (Ανακτήθηκε

13/5/2015)

Άλκηστις. 2007. *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Άλκηστις. 2008. *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα.

Αυδή, Άβρα και Χατζηγεωργίου, Μελίνα. 2007. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Γκόβας, Νίκος. 2003α. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Μεταίχμιο.

Γκόβας, Νίκος (επ.). 2003β. *Χτίζοντας Γέφυρες*, Πρακτικά της 3ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα.

Γραμματάς, Θεόδωρος. 2001. *Διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθητώ, Αθήνα.

Γραμματάς, Θεόδωρος. 2004. *Το θέατρο στο σχολείο*, Ατροπός, Αθήνα.

Γραμματάς, Θεόδωρος. 1999. *Fantasyland*, Τυπωθητώ, Αθήνα.

Κατσαρού, Ελένη και Τσάφος, Βασίλης. 2003. *Από την έρευνα στη διδασκαλία*, Σαβάλλας.

Κατσαρίδου, Μάρθα. 2011. *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κογκούλης, Ιωάννης Β. 1991. *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, εκδ. αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Κουρετζής Λάκης. 1991. *Το θεατρικό παιχνίδι*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Κουρετζής, Λάκης και Άλκηστις. 1993. *Θεατρική Αγωγή 1: βιβλίο για το δάσκαλο*, Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

Κρουσταλάκης, Γεώργιος Σ. 2005. *Διαπαιδαγώγηση: πορεία ζωής*, Αθήνα.

Λενακάκης, Αντώνης. 2013. «Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση» στο <http://theodoregrammatas.com/2013/05/27/27052013-%CE%B1%CE%BD%CF%84%CF%8E%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%BB%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82-%CE%B7-%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%BF%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9/> (Ανακτήθηκε 8/5/2015)

Μπαμπινιώτης, Γεώργιος Δ. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο λεξικολογίας, Αθήνα.

Ντιούι, Τζων. 1982. *Το σχολείο και η κοινωνία*, μτφρ. Μόσχα Μιχαλοπούλου, Γλάρος.

Παπαγεωργίου, Εύα. 2002. *Θεατρικό Παιχνίδι I και II*, Υπηρεσία δημοσιευμάτων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαδόπουλος, Σίμος. 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα.

Πεφάνης, Γιώργος Π. 1999. *Το θέατρο και τα σύμβολα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φρέιρε, Πάουλο. 1977. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γιάννης Κρητικός, Ράππα.

Barbour, A. και Dejean-Perrota, B. 2004. *Δραστηριότητες για την υποστήριξη της δραματοποίησης στο νηπιαγωγείο*, μτφρ. Ε. Παφίλη, Σαβάλλας, Αθήνα.

Benathan, Joss. 2000. *Developing Drama Skills 11-14*, Heinemann.

Bolton, Gavin. 1986. *Selected writings on drama in education*, Longman, London.

Bowers, Rick. 2005. "Freire (with Bakhtin) and the dialogic classroom seminar", *Alberta Journal of Educational Research*, 51, 4 Proquest Central.

Brockett, Oscar G. 2013. *Ιστορία του θεάτρου*, Τόμος Α', Κοαν, Αθήνα.

Carr, Wilfred και Kemmis, Stephen. 1997. *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Κώδικας.

Creswell, John W. 2011. *Η έρευνα στην εκπαίδευση*, μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου, Ίων.

Dudeck, Theresa Robbins. 2013. *Keith Johnstone: a critical biography*, Bloomsbury.

Engelberts, Matthijs. 2004. «“Alive and Present”»: Theatresports and contemporary live performance», *Theatre research international*, vol. 29, no. 2, pp. 155-173.

Fromm, Erich. 1942. *The fear of freedom*,
<http://realsociology.edublogs.org/files/2013/09/erich-fromm-the-fear-of-freedom-escape-from-freedom-29wevxr.pdf> (Ανακτήθηκε 9/5/2015)

Galtung, Johan. 1969. «Violence, peace and peace research», *Journal of Peace Research*, vol. 6, no. 3, pp. 167-191.

Galtung, Johan. 1990. «Cultural Violence», *Journal of Peace Research*, vol. 27, no. 3, pp. 291-305.

Johnstone, Keith. 1981. *Impro: improvisation and the theatre*, Routledge, USA.

Johnstone, Keith, 1999. *Impro for storytellers: theatresports and the art of making things happen*, Faber and faber, London.

Johnstone, Keith. 2011. *Impro: ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο*, μτφρ. Άννα Γαρεφαλάκη, Οχτώ, Αθήνα.

Kemmis, Stephen. 1985. «Action Research», Λήμμα στο Husen, Torsten και Postlethwaite, Neville T. (ed.). 1985. *The international encyclopedia of education*, Pergamon Press, pp. 35-42.

Nachmanovich, Stephen. 1990. *Free play: improvisation in life and art*, Penguin/Tarcher.

O'Neill, Cecily. 1995. Πρόλογος στο Bolton, G. και Heathcote, D. 1995. *Drama for learning*, Heinemann.

O'Toole, John. 1992. *The process of drama*, Routledge.

Pavis, Patrice. 2006. *Λεξικό του θεάτρου*, μτφρ. Αγνή Στρομπούλη, Gutenberg.

Read, Alan.1993. *Theatre and everyday life: an ethics of performance*, Routledge, London.

Romanchuk, Tamara. 2004. Teacher's guide for Showdown: an anti-bulling play for kids, Mixed Company Theatre, Toronto.

http://www.mixedcompanytheatre.com/documents/teaching_guide_showdown.pdf.

Ανακτήθηκε 7/5/2015)

Vio, Koldobica G. 2006. «Αγώνας αυτοσχεδιασμού: μια παιγνιώδης προσέγγιση του θεάτρου. Μπορώ ως εκπαιδευτικός να προτείνω μια θεατρική δραστηριότητα;», μτφρ. Άννα Μισοπολινού, στο Μπέττυ Γιαννούλη, Νίκος Γκόβας, Αναστασία Μερκούρη (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, Δεκέμβριος, 268-274.

Wagner, Betty Jane. 1976. *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*, National Education Association Publication, United States.

Way, Brian. 1967. *Development through drama*, Humanity Books, New York.

Wiebe, Chris. 2005. «Unscripted», *Alberta Views magazine*, September, 42-47.

Young, David. 2007. «Theatresports and competitive dramatic improvisation» στο Blatner, Adam (ed.) *Interactive & Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre and Performance*, iUniverse, New York.

Young, David. 2008. «Theatresports and competitive dramatic improvisation» στο Blatner, Adam (ed.) *Interactive & Improvisational Drama: Varieties of Applied Theatre and Performance*, Webpage supplement: <http://www.interactiveimprov.com/tspwb1hist.html> Ανακτήθηκε 7/5/2015.

DVD:

Johnstone, Keith. 2008. *Keith Johnstone teaches Trance Masks*, Keith Johnstone teaching series

Johnstone, Keith. 2012. *Impro: Transformations*, Keith Johnstone teaching series.

Συνέντευξη:

MacPherson, Guy. 2007. *Keith Johnstone* <http://www.comedycouch.com/interviews/kjohnstone.htm> (Ανακτήθηκε 13/5/2015)

Διαδίκτυο:

Επίσημη σελίδα του ITI (International Theatresports Institute)

<http://theatresports.com/our-members/> (Ανακτήθηκε 12/5/2015)

Drama for secondary schools - study guide, στο

<http://www.universalteacher.org.uk/drama/drama.htm#status6> (Ανακτήθηκε

12/5/2015)

Εγκύκλιος Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. «Ενημέρωση για τη Διδασκαλία της Νέας

Ελληνικής Γλώσσας», 2013 <http://egkyklioι.moec.gov.cy/Data/dde3962a.pdf>

(Ανακτήθηκε 13/5/2015)

Αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής

[http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/theatriki_agogi.pdf)

[programmata/theatriki_agogi.pdf](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/theatriki_agogi.pdf) (Ανακτήθηκε 13/5/2015)

Perlman, Janet. 2000. “Bully dance”, ταινία μικρού μήκους

(<https://www.youtube.com/watch?v=4K02OxmV3-0>)

Anvari, Babak. 2011. “2+2= 5”, ταινία μικρού μήκους

(<https://www.youtube.com/watch?v=3eTjftyAtIc>)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρώτη συνάντηση (Ασκήσεις αυθορμητισμού, αποδοχής, αφήγηση- αυθόρμητη αναφορά στη βία)

1. Bob Fosse (για ζέσταμα, γνωριμία, για να μάθω ονόματα, συνεργασία)

Η ομάδα κοιτάζει μπροστά. Ένας παίχτης βγαίνει μπροστά και οι άλλοι μιμούνται ότι τρελή κίνηση κάνει. Ο παίχτης φωνάζει ένα όνομα από την ομάδα και γίνεται αυτός οδηγός κ.ο.κ. (Johnstone, 1999, 363-4)¹⁷

Σε κύκλο. Λένε με τη σειρά τα ονόματά τους

Λένε το όνομά τους κάνοντας ό,τι κίνηση θέλουν. Το μιμούνται οι άλλοι.

Περπατούν στο χώρο. Ορίζω ένα μαθητή αρχηγό. Μόλις φωνάξω το όνομά του περπατά μια “τρελή” κίνηση, τον μιμούνται οι άλλοι (τον ακολουθούν). Φωνάζει το όνομα κάποιου άλλου και γίνεται αυτός αρχηγός.

2. Λάθος όνομα

Οι παίκτες περπατούν πάνω κάτω στο δωμάτιο φωνάζοντας λάθος όνομα για καθετί που αντικρίζει το βλέμμα τους. Μέχρι 10 ονόματα περίπου. Τους σταματώ.

¹⁷ Σε πλάγια γράμματα είναι η εκδοχή του Johnstone. Ακριβώς από κάτω είναι η εκδοχή που εφάρμοσα.

Ρωτάω αν οι άλλοι άνθρωποι τους φαίνονται μεγαλύτεροι ή μικρότεροι ως προς το μέγεθος/ χρώματα/ περιγράμματα. (Johnstone 2011, 13-14)

Περπάτημα στο χώρο. Δείχνουν και ονομάζουν ότι αντικείμενο δουν. Στόχος: να ονομάσουν όσα περισσότερα μπορούν. Παγώνουμε.

Το ίδιο, όμως τώρα κάθε φορά που δείχνουν ένα αντικείμενο λένε το προηγούμενο που είδαν. Παγώνουμε.

Το ίδιο, όμως τώρα δείχνουν το αντικείμενο και λένε κάτι άλλο από αυτό που είναι (βοηθά τους μαθητές να κάνουν ελεύθερους συνειρμούς, νιώθουν μεγαλύτεροι)

3. Μαγικό κουτί

Κρατάω ένα «μαγικό κουτί» (Αόρατο). Τους λέω ότι από μέσα μπορούν να βγάλουν ότι δώρο θέλουν. Ένας παίκτης προσπαθεί να βγάλει από το κουτί όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα σε δεδομένο χρόνο, π.χ. 2 λεπτά. (βλ. Γκόβας 2003, 38-39: «Το μαγικό κουτί»)

4. Δώρα (Υπεραποδοχή προσφοράς)

Σε ζευγάρια A+B. Ο A προσφέρει στον B ένα δώρο και ο B το αποδέχεται. Να ευχαριστιέστε από το δώρο που σας δίνει ο παρτενέρ. Πείτε κάτι όπως, «Ήταν ακριβώς αυτό που ήθελα.» Ο B ανταποδίδει το δώρο κλπ. (Στην αρχή ο καθένας σκέφτεται να δώσει ένα ενδιαφέρον δώρο, δίνουν δώρα αντίστοιχα με την ταυτότητα που πιστεύουν ότι έχουν). Τους βάζω να επαναλάβουν το παιχνίδι. Τώρα μην λέτε τι δώρο δίνετε.

Μπορείτε μονάχα να απλώσετε τα χέρια σας και να δείτε τι διαλέγει ο άλλος να πάρει. Ορίσε το δώρο που λαμβάνεις και κάνε το κάτι που πραγματικά ήθελες. Το κόλπο είναι να κάνεις αυτά που σου δίνουν όσο γίνεται πιο ενδιαφέροντα (Johnstone 2011, 113 + Johnstone, 1999, 58)

Σε ζευγάρια. Ο Α προσφέρει ένα δώρο στο Β.

Δίνω οδηγία στον Α: «Δώσε ένα δώρο στον Β. Δεν ξέρεις τι είναι. Ο Β θα μας πει με την αντίδρασή του». Για το Β πρέπει να είναι το καλύτερο δώρο που έχει πάρει ποτέ.

Ο Β ανταποδίδει το δώρο κ.ο.κ

Δοκιμάζει ένα ζευγάρι πρώτα και οι υπόλοιποι παρακολουθούν και μετά δοκιμάζουν όλα τα ζευγάρια ταυτόχρονα.

5. Ναι, αλλά_(Κατανόηση έννοιας αποδοχής/παρεμπόδισης)

Ο Α κάνει ερωτήσεις στις οποίες ο Β μπορεί να απαντήσει: «Ναι». Ο Β λέει τότε «Αλλά...» και συνεχίζει με ότι του 'ρθει στο μυαλό. (Για να γίνει το παιχνίδι κακό πρέπει ο Β να σκεφτεί την απάντησή του προτού αρχίσει να μιλάει. Αν απαντήσεις «Ναι, αλλά» με ενθουσιασμό, αμέσως μόλις σου γίνει η ερώτηση και μετά πεις ότι σου κατέβει στο κεφάλι, οι σκηνές αλλάζουν τελείως) (Johnstone 2011, 117) + (Johnstone, 1999, 190) + ναι, και: (Johnstone 2011, 190)

Σε ζευγάρια (Το δείχνω με κάποιον εθελοντή.).

Ο Α κάνει μια πρόταση: «Ας πάμε στο πάρκο» Ο Β απαντά «Ναι, και» και συνεχίζει προτείνοντας αυτός κάτι (ακούω τον άλλο, αποδέχομαι την ιδέα του άλλου και προσθέτω τη δική μου) Ναι, αλλά (Στο α αποδέχομαι την προσφορά και συμπληρώνω, στο β αποδέχομαι την προσφορά αλλά προσθέτω κάτι άλλο, διαφορετικό. Όμως έχω αποδεχτεί την προσφορά και η ιστορία μπορεί να εξελιχθεί.)

Εξηγώ ότι αυτός είναι ο τρόπος που λειτουργούν οι αυτοσχεδιασμοί. Δουλεύουμε μαζί και ο ένας κτίζει πάνω στην ιδέα του άλλου.

6. Μια λέξη τη φορά - κυκλική αφήγηση ιστορίας (όσο πιο γρήγορα):

Σε κύκλο. Ζητώ από ένα μαθητή να πει την πρώτη λέξη μιας ιστορίας, σε άλλο τη δεύτερη κ.οκ. (Johnstone 2011, 146-148 και 1999, 131)

7. Κατάλογοι

Ονόμασε μου ένα κατάλογο με αντικείμενα, αλλά όσο πιο γρήγορα μπορείς. (Johnstone 2011, 134)

Φέρνω ξανά το μαγικό κουτί.

Βάζω κάτι στο κουτί (Λέξη, συναίσθημα, αντικείμενο)

Βάζω κάτι στο κουτί που έχει σχέση με τη βία/μη βία

Σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα καταγράφει τις λέξεις που θυμάται. Φτιάχνει μια ιστορία και την παρουσιάζει.

8. Κλείσιμο – Συζήτηση

Δεύτερη συνάντηση:

1.Μεταγλώττιση (για συγκέντρωση, ενεργοποίηση, συνεργασία, αποδοχή, ομαδικότητα) (*Johnstone, 1999, 172*)

Σε κύκλο- Ζέσταμα σώματος (Κάντε ότι κάνω)

«Μπορείτε να λέτε ότι λέω, καθώς το λέω;» (Ξεκινώ εγώ και στη συνέχεια μπαίνουν άλλοι αρχηγοί). Το κάνουμε πιο γρήγορα.

2.Τυφλές προσφορές (αποδοχή, δεν μένω σε αυτό που είχα αρχικά στο μυαλό μου - αποδέχομαι την πρόταση του άλλου, παρατηρώ τον άλλο και δημιουργώ πάνω σε αυτό που μου προτείνει, ο «άλλος» ως ενεργοποίηση της δικής μου φαντασίας και δημιουργικότητας)

Ο Α κάνει μια χειρονομία (προσφορά) ο Β αντιδρά. Ο Α λέει ευχαριστώ. Τότε ο Β κάνει μια χειρονομία, ο Α αντιδρά, ο Β λέει ευχαριστώ.

π.χ.

Α παίρνει πόζα

Β τον φωτογραφίζει

Α λέει «ευχαριστώ»

B στέκεται στο ένα πόδι και λυγίζει το άλλο

A καβαλικεύει το λυγισμένο πόδι και κάνει ότι το πεταλώνει

B τον ευχαριστεί και ξαπλώνει στο πάτωμα

A κάνει ότι φτυαρίζει χώμα πάνω στον B

B τον ευχαριστεί ... κ.ο.κ (Johnstone 2011, 114 και 1999,192 στην 107)

Ο Α παίρνει μια στάση, ο Β αντιδρά σε αυτό είτε μόνο σωματικά είτε και λεκτικά (μπορεί να προσδιορίσει ποιος είναι ο Α, η σχέση τους, πού βρίσκονται). Ο Α λέει ευχαριστώ.

Ο Β παίρνει μια στάση, ο Α την καθορίζει με μια ατάκα ή μια κίνηση και ο Β λέει ευχαριστώ.

3.Φεύγω για τον ίδιο λόγο (συνεργασία)

Τρεις κάθονται σε σειρά, τους ζητώ να φύγουν όλοι για τον ίδιο λόγο.

Κάποιος λέει «Κάνει ζέστη εδώ» και όλοι φεύγουν για τον ίδιο λόγο.

Ξανά. Χωρίς λόγια (π.χ. ένα περιστέρι κουτσούλισε στα μαλλιά του ενός και φεύγουν και όλοι οι υπόλοιποι για να μην τους συμβεί το ίδιο)

Σηκώνεται να φύγει ο ένας και φεύγουν και οι άλλοι για τον ίδιο λόγο (χωρίς λόγια)
(Johnstone, 1999, 169-171)

4. Σπάζοντας τη ρουτίνα: (Τεχνικές αφήγησης)

(Johnstone, 1999, 84)

Δοκιμάζουμε να σπάσουμε τη ρουτίνα, να ανατρέψουμε την ιστορία. Αυτοσχεδιασμοί σε ελεύθερο θέμα.

5. Βία – Σπάζοντας τη ρουτίνα

Ζητούμε από τα παιδιά να αναφέρουν μορφές βίας. Τα γράφουμε σε χαρτάκια, τα ρίχνουμε σε ένα κουτί. Κάθε ομάδα παίρνει ένα θέμα. Ετοιμάζει ένα αυτοσχεδιασμό με αφορμή το θέμα που έχει το χαρτάκι. Θυμόμαστε ότι πρέπει να σπάσουμε τη ρουτίνα. Να υπάρξει μια αλλαγή, ανατροπή και να δοθεί ένα τέλος. Στο τέλος θα πρέπει να δοθεί μια ειρηνική λύση.

6. Κλείσιμο - Συζήτηση: Καταθέτω στον κύκλο μια λέξη (με αφορμή το σημερινό μάθημα)

Τρίτη συνάντηση: (Εισαγωγή στην έννοια του στάτους. Δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο για τη άμεση και δομική βία)

1.Χαιρετισμοί: (Στόχος: ζέσταμα, ενεργοποίηση, συνειδητοποίηση στάτους στις διαπροσωπικές σχέσεις, τι συμβαίνει στο σώμα και στο λόγο μου)

Αρχικό:

Τους ζητώ να σκορπιστούν και να αρχίσουν να χαιρετάνε ο ένας τον άλλο.

Κατόπιν ζητώ από κάποια μέλη της ομάδας να διατηρούν οπωσδήποτε οπτική επαφή για μερικά δευτερόλεπτα, ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούν να αποκτούν αρχικά οπτική επαφή, στη συνέχεια να τη διακόπτουν και αμέσως μετά να την αποκαθιστούν μόνο για μια στιγμή. (Johnstone 2011, 47)

Περπάτημα στο χώρο (Καταλαμβάνω όλο το χώρο, αλλάζω κατευθύνσεις)

Χαιρετισμοί. (με δυνατή φωνή, χωρίς φωνή, εγκάρδια)

Τους χωρίζω σε A + B. Χαιρετισμοί:

Οι A διατηρούν οπτική επαφή, ενώ οι B αποκτούν αρχικά οπτική επαφή και αμέσως χαμηλώνουν το κεφάλι.

Οι A έχουν σώμα σε όρθια στάση. Οι B έχουν τα πόδια ελαφρώς γυρισμένα προς τα μέσα.

Οι A λένε «καλημέρα τι κάνεις» με παρατεταμένο «ε» στην αρχή. Οι B αβέβαιο «ε».

Ξανά το ίδιο. Οι A γίνονται B.

2.Πάρτι στάτους:_(Johnstone, 1999, 222)

Όλη η ομάδα είναι καλεσμένη σε πάρτι (Τους αφήνω να αυτοσχεδιάσουν για πολύ λίγο).

Χωρίζω σε 2 ομάδες. Οι A έχουν σταθερό βλέμμα και πόδια στραμμένα ελαφρώς προς τα έξω. Οι B προσπαθούν να ανοιγοκλείνουν τα μάτια (blink) πιο συχνά και περπατούν με το ένα πόδι ελαφρώς στραμμένο προς τα μέσα.

Οι Α χρησιμοποιούν ολοκληρωμένες φράσεις, ενώ οι Β αποσπασματικές, και τους κόβεται η ανάσα όποτε μιλούν και οι Β κινούν το κεφάλι φυσικά όταν μιλούν και ακουμπούν με τα χέρια τους το κεφάλι και το πρόσωπο.

Οι Α κρατούν το κεφάλι σταθερό και δεν πλησιάζουν τα χέρια στο κεφάλι και οι Β κινούν το κεφάλι φυσικά όταν μιλούν και ακουμπούν με τα χέρια τους το κεφάλι και το πρόσωπο.

Οι Α κινούνται πιο αργά και μαλακά και καθυστερούν να απαντήσουν και οι Β κάνουν πιο μικρές και σπασμωδικές κινήσεις και απαντούν κατευθείαν.

Σύντομη Συζήτηση:

Ποιες διαφορές αντιλήφθηκαν στο σώμα τους;

Πότε ένιωθα πιο άνετα;

Έννοια στάτους. Πού τη συναντάμε;

Κοινωνικό στάτους- στάτους συμπεριφοράς

Ζητώ από τα παιδιά να δώσουν παραδείγματα υψηλού/χαμηλού στάτους

Στη ζωή μας παίζουμε μόνο ένα στάτους; Συμπεριφερόμαστε αλλιώς στους γονείς, αλλιώς με τους φίλους, αλλιώς με τους καθηγητές κλπ.

3. Παγωμένες εικόνες – αντίχνευση σκέψης (Ευκαιρία να πειραματιστούν με τις σχέσεις στάτους. Συνειδητοποιώ τις αλλαγές στο σώμα μου όταν έχω υψηλό ή χαμηλό στάτους. Εισάγω σταδιακά την ιδέα ότι μπορεί να αντιστραφεί το στάτους)

Σε ζευγάρια δημιουργούνται παγωμένες εικόνες υψηλού/χαμηλού στάτους. Καταπιεστής/ καταπιεσμένος. Ανίχνευση σκέψης (Τι λέει σε ρόλο ο καταπιεστής; Τι ο καταπιεσμένος; Ποιος μπορεί να είναι ο κάθε ρόλος; Τι λέει το κοινό γι' αυτούς, βλέποντας την παγωμένη εικόνα, πριν πουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι σε ρόλο;)

Αλλαγή. Ο καταπιεστής θα γίνει τώρα καταπιεσμένος και αντίθετα. Ξεκινώντας από την στάση που είχα την αλλάζω και δημιουργώ την ιδεατή εικόνα. Ανίχνευση σκέψης.

4. Αυτοσχεδιασμός σε ομάδες (Αντιστροφή στάτους)

Παρακολούθηση της ταινίας μικρού μήκους «Bully dance» (<https://www.youtube.com/watch?v=4K02OxmV3-0>). Με αφορμή την ταινία και τους αυτοσχεδιασμούς που θα προκύψουν, δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο για τη βία/μη βία.

Κάθε ομάδα διαλέγει μια συνθήκη όπου υπάρχει διαφορά στάτους (π.χ. μια παρέα ασκεί βία σε ένα μαθητή (σωματική, λεκτική, ψυχολογική), γονείς και παιδιά, δάσκαλοι-μαθητές) και την παρουσιάζει.

Αφού παρουσιάσει η ομάδα αποφασίζουμε όλη η τάξη μαζί ποιοι είχαν υψηλό και ποιοι χαμηλό στάτους και δίνουμε αριθμούς (που δείχνουν την ιεραρχία στάτους) σε κάθε πρόσωπο της ιστορίας. Αποφασίζουμε όλοι μαζί πώς θέλουμε να συνεχιστεί η ιστορία. Κάθε πρόσωπο παίρνει τώρα άλλο αριθμό. Παρουσιάζουμε τη συνέχεια της σκηνής με την αντιστροφή του στάτους.

5. Κλείσιμο

Τέταρτη συνάντηση (Συνειδητοποίηση ιεραρχίας στάτους στην κοινωνία. Η έννοια του στάτους υπάρχει στην κοινωνία σε διαφορετικές βαθμίδες. (Ποιοι έχουν υψηλότεροι, ποιοι έχουν χαμηλότερο στάτους. Αφορμή για να καταθέσουν προσωπικές εμπειρίες και ενδεχομένως να βγουν στην επιφάνεια στερεότυπα. Αλυσίδα στάτους: Ο καταπιεστής μπορεί να είναι καταπιεζόμενος σε κάποιο άλλο περιβάλλον π.χ. στο σχολείο ασκεί βία, στην οικογένειά του του ασκείται βία. Εισαγωγή όρου πολιτισμική βία)

1. Με διώχνουν;

1. *Endowments:*

Βγαίνει ένας έξω από τάξη. Συμφωνούμε τι επάγγελμα κάνει και δύο σωματικές ποιότητες που έχει. π.χ. καθηγητής τυφλός, με μεγάλη μύτη. Τον καλούμε μέσα. Μέσα από τη συζήτηση πρέπει να καταλάβει τα στοιχεία που του δώσαμε. (Johnstone, 1999, 185-186)

2. *Μάντεψε τη συνθήκη:*

Βγαίνει κάποιος έξω και οι υπόλοιποι συμφωνούμε τη συνθήκη του αυτοσχεδιασμού.

Π.χ. ότι αυτός είναι νευροχειρουργός και η κυρία πήρε το γιο της να τον εξετάσει.

Το ζευγάρι αυτοσχεδιάζει στα αλαμπουρνέζικα και αυτός προσπαθεί να μαντέψει τη συνθήκη χωρίς να φανεί ότι δεν ξέρει (Johnstone, 1999, 217)

Όλη η τάξη είναι ένα βασίλειο. Αποφασίζουμε ότι κάποιος υπήκοος πρέπει να εκδιωχθεί από το βασίλειο. Βάζουμε μια καρέκλα στην μέση, όπου "κάθεται" ο "αόρατος υπήκοος" (Δεν βάζουμε κάποιον μαθητή να κάνει τον ρόλο του υπηκόου) Αποφασίζουμε ένα παράξενο λόγο που το βασίλειό μας αποφασίζει να διώξει τον συγκεκριμένο "υπήκοο". Τον διώχνουμε, π.χ. γιατί έχει υπερβολικά μακριά μαλλιά. Η τάξη χωρίζεται στους υπερασπιστές του υπηκόου και σε αυτούς που θέλουν να εκδιωχθεί. Κάθε ομάδα πρέπει να βρει όσο το δυνατόν περισσότερα επιχειρήματα. π.χ. Δεν μας αρέσουν οι άνθρωποι με μακριά μαλλιά: μας σκουπίζουν με τα μαλλιά τους το βασίλειο και εμάς δεν μας αρέσει καθόλου η καθαριότητα/ Έχει τόσο μακριά μαλλιά που θα μπορούσε να μας κατεβάζει πράγματα από ψηλά δένοντας τα πάνω στα μαλλιά του! (Στόχος: Να κατανοήσουμε ότι πολλές φορές καταδικάζουμε και αποκλείουμε ανθρώπους για παράλογες αιτίες)

2. Βλέπουμε την ταινία μικρού μήκους "2+2= 5"
(<https://www.youtube.com/watch?v=3eTjftyAtIc>)

(Συχνά θεωρούμε ότι είναι "σωστό" κάτι επειδή έτσι μάθαμε. Τα παιδιά στην ταινία μαθαίνουν ότι $2+2=5$ και πρέπει να το δεχθούν όσο παράλογο και να είναι, αλλιώς θα δεχθούν τις συνέπειες. Πολύ συχνά η βία ασκείται σε ομάδες ανθρώπων ή σε μεμονωμένα άτομα για "παράλογους" λόγους. Πώς ορίζεται ποίος είναι ο άλλος; Δεν είναι παράξενο να αποκλείουμε κάποιον και να ασκούμε βία σ' αυτόν γιατί έχει απλώς διαφορετικό χρώμα? Υπάρχουν ανώτερα χρώματα και κατώτερα χρώματα? υπάρχουν ανώτερες θρησκείες/ιδεολογίες και κατώτερες;

3. Στενός δρόμος

Δυο άγνωστοι πλησιάζουν ο ένας τον άλλο σ' ένα άδειο δρόμο. Σε κάποιο σημείο ο ένας τους πρέπει να παραμερίσει για να περάσει ο άλλος. Μπορεί κανείς να δει αυτή την απόφαση να λαμβάνεται εκατοντάδες μέτρα πριν... Κατά τη γνώμη μου, οι δύο αυτοί άνθρωποι ανιχνεύουν ο ένας τον άλλο για σημάδια στάτους, και αυτός με το πιο χαμηλό στάτους παραμερίζει. Αν θεωρήσουν ότι είναι ίσοι παραμερίζουν και οι δύο... (Johnstone 2011, 68-69, Γκόβας 2003, 106)

A. (Συνειδητοποίηση βαθμίδων στάτους -σωματικά):

Λέω ένα αριθμό από 1-10 και όλη η ομάδα διασχίζει την αίθουσα περπατώντας με το αντίστοιχο στάτους (1= χαμηλότερο στάτους, 10 = υψηλότερο)

B. Δύο μέλη της ομάδας τραβούν από το «μαγικό πουγκί» ένα αριθμό (1-10). Ξεκινώντας από τα δύο άκρα του «δρόμου» προσπαθούν να περάσουν απέναντι. Βρίσκουμε τρόπους σωματικούς, λεκτικούς για να αναγνωρίσουμε το στάτους του άλλου και να κάνουμε εμφανές το δικό μας στον άλλο. (Αν τραβήξουν τον ίδιο αριθμό θα τους βάλω να ξανατραβήξουν) Αυτός με το χαμηλότερο στάτους θα παραμερίσει.

(Συνειδητοποίηση στάτους στο σώμα μου και στο σώμα του άλλου. Συνειδητοποίηση πόσες διαφορετικές βαθμίδες στάτους μπορούν να υπάρξουν στην κοινωνία. Άσκηση για ζέσταμα, ενεργοποίηση.)

4. Πύργοι στάτους

Κάποιος αρχίζει μια δραστηριότητα χαμηλού στάτους και ο καθένας που μπαίνει στη σκηνή παίζει ένα σκαλί ψηλότερα. Και αντίστροφα. (Johnstone 2011, 79)

Αποφασίζουμε όλη η ομάδα πώς ξεκινά η σκηνή. Βάζουμε στη σκηνή ένα άτομο με χαμηλό στάτους. (Δεν το προεπιλέγω. Αφήνω την ομάδα να αποφασίσει. Θα έχει ενδιαφέρον να δούμε τι θα επιλέξουν σε σχέση και με τα όσα είπαμε στα προηγούμενα μαθήματα

Μπαίνουν σταδιακά κι άλλοι με υψηλότερο στάτους.

5. Χαρακτήρες

(Τρόπος για να προκαλέσεις τη δημιουργία αφηγηματικού υλικού, συνεργασία)

Σε ομάδες. Τους βάζεις να σκεφτούν ένα όνομα για κάποιο χαρακτήρα και να δεις αν μπορούν να συμφωνήσουν πάνω στα χαρακτηριστικά του. Η ομάδα συνεχίζει μέχρι να συμφωνήσουν τα μέλη της με ποιους ζει ο χαρακτήρας που επινόησαν, τι μουσική ακούει, ποιες είναι οι κρυφές του φιλοδοξίες, ποιος είναι ο πόνος της ζωής του κλπ. Το σημαντικό είναι ότι οι μαθητές πρέπει να συμφωνήσουν πραγματικά. Μόλις διαφωνήσει κάποιος, διαγράφουν το χαρακτήρα και ξεκινούν με κάποιον άλλο. (Johnstone 2011, 136)

Ομαδική ζωγραφική του «Άλλου»

Κάθε ομάδα διαλέγει ένα θέμα από αυτά που θίξαμε (αποκλεισμός του «άλλου» και βία απέναντι του εξαιτίας διαφορετικής θρησκείας, ιδεολογίας, χρώματος, γλώσσας κλπ).

Κάθε ομάδα ζωγραφίζει το περίγραμμα του ήρωά της σε ένα χαρτί. Από πού είναι, πόσων χρονών είναι, τι πρόβλημα αντιμετωπίζει, τι θέλει, ποιός τον βοηθά;

Γράφουμε τις σκέψεις του μέσα στο περίγραμμα, και τις σκέψεις άλλων για αυτόν έξω από το περίγραμμα.

Κάθε ομάδα δραματοποιεί την ιστορία του χαρακτήρα της.

Ανάλογα με τις ιστορίες που θα βγουν, μπορούμε να εξετάσουμε αν υπάρχουν ιεραρχίες στάτους μέσα στις ιστορίες που ετοιμάσαμε. Λέμε στα παιδιά να μπουν σε γραμμή ανάλογα με το στάτους του ρόλου που υποδύθηκαν.

Πέμπτη συνάντηση (Εισαγωγή στο είδος Theatresports. (Τι είναι, κανόνες)

Έμμεση διασύνδεση με το θέμα της βίας. Παρατηρούμε αν τα παιδιά θα καταπιαστούν με ιστορίες που έχουν σχέση με τη βία)

1. Το κουτί

Χωριζόμαστε σε 3 ομάδες των 5.

Κάθε ομάδα επιλέγει ένα άτομο που θα παίζει.

Θέμα: το κουτί. Το άτομο που επιλέχθηκε πρέπει να πει την ιστορία του κουτιού (Να περιγράψει το κουτί, να πει που το βρήκε, σε ποιόν ανήκει, τι έχει μέσα κλπ.). Κάθε

ομάδα έχει ένα λεπτό για να δώσει ιδέες σε αυτούς που θα παίξουν. Το άτομο που παίζει λέει την ιστορία στην ομάδα του λαμβάνοντας υπόψη τις ιδέες που του έδωσαν.

(Αυτό γίνεται ταυτόχρονα από όλες τις ομάδες)

Αλλάζει το άτομο που λέει την ιστορία. Δίνω άλλο θέμα. Αυτό μπορεί να γίνει συνολικά 3 φορές (θέματα: βιβλίο, σύνθημα στον τοίχο)

Σας φάνηκε πιο εύκολο να δίνετε ιδέες ή να λέτε την ιστορία?

2. Εισαγωγή στο Theatresports

Σύντομη αναφορά στην ιστορία του. Πώς ξεκίνησε κλπ.

3. Δοκιμάζουμε πρακτικά τη φόρμα των Theatresports:

Σε τρεις ομάδες

I. Στο Theatresports μπορώ να καλέσω έναν από κάθε ομάδα. (Γρήγοροι αυτοσχεδιασμοί):

Παιχνίδι χωρίς «σ»

(γλώσσα, λεξιλόγιο, προσοχή, συγκέντρωση, αποτυχία)

- Οι παίχτες πρέπει να αποφύγουν να χρησιμοποιήσουν λέξεις που περιέχουν το γράμμα το οποίο έχει συμφωνηθεί. Μη διαλέγετε γράμμα που σπάνια χρησιμοποιείται ούτε φωνήεντα.

- Σε δύο ομάδες. Διαγωνίζονται ζευγάρια. Η κάθε ομάδα προκαλεί την άλλη με ένα γράμμα. (Johnstone 1999, 6, 68, 188)

Ζητώ από τα παιδιά να μου πουν δύο ρόλους με μεγάλη διαφορά στάτους (π.χ Υπάλληλος – αφεντικό, γονιός-παιδί, αφέντης- υπηρέτης, δάσκαλος-μαθητής κλπ.)

Σε δύο χαρτάκια γράφω δύο ρόλους από αυτούς που ανέφεραν τα παιδιά.

Ένας παίχτης από την Α και ένας από την Β. Τραβούν ένα χαρτάκι.

Έχουν 30 δευτερόλεπτα να αυτοσχεδιάσουν ένα διάλογο σε ρόλο.

Δεν πρέπει να χρησιμοποιήσουν το γράμμα «τ». Ο πρώτος που θα πει «τ» χάνει.

Διευκρινίζω ότι μπορεί να χάσουν και από την πρώτη πρόταση. Έχουν 3 προσπάθειες. Κερδίζει η αντίπαλη ομάδα που έχασε τις λιγότερες φορές. (Γίνεται 3 φορές, με άλλους ρόλους (για να παίξουν όλες οι ομάδες)

II. Στο Theatresports μπορεί αν διαγωνιστούν 2 άτομα από την κάθε ομάδα και οι υπόλοιποι να δίνουν feedback, ιδέες και να κάνουν το ηχητικό περιβάλλον:

Με αφορμή τις σχέσεις με μεγάλη διαφορά στάτους που δημιουργήθηκαν στην προηγούμενη άσκηση κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα θέμα.

Θέμα: μια από τις σχέσεις από την προηγούμενη άσκηση

Χρόνος προετοιμασίας: 2 λεπτά

Χρόνος παρουσίασης: 2 λεπτά

Αριθμός παικτών: 2

Αυτοσχεδιασμός με αρχή-μέση-τέλος. Να υπάρχει μέσα σύγκρουση-λύση.

Οι άλλες δύο ομάδες είναι κριτές.

Η άσκηση συνεχίζεται μέχρι να παρουσιάσουν όλες οι ομάδες.

III. Στο Theatresports μπορώ να καλέσω τις δύο από τις 3 ομάδες να διαγωνιστούν και η τρίτη να είναι κριτής:

(Η ομάδα Α διαγωνίζεται με την Β. Οι δύο ομάδες παρουσιάζουν ξεχωριστά το ίδιο θέμα. Η Γ είναι κριτής)

Δίνω θέμα: Πρόβλημα στο σχολείο

Αριθμός ατόμων που παίζουν: όλη η ομάδα

Χρόνος προετοιμασίας: 2 λεπτά

είδος: παντομίμα

Η Β διαγωνίζεται με την Γ:

Θέμα: Δεν αντέχω άλλο στο σπίτι μου

Παίζει όλη η ομάδα

Χρόνος προετοιμασίας: 2 λεπτά

Είδος: παγωμένες εικόνες

Η Γ διαγωνίζεται με την Α:

Θέμα: Πρόβλημα στην εργασία

Παίζει όλη η ομάδα

Χρόνος προετοιμασίας: 2 λεπτά

Είδος: διάλογος

Έκτη συνάντηση:

(Theatresports με θέμα τη βία, ειρήνη)

1. Μηχανές (Εισαγωγή στο θέμα Βία/ειρήνη πριν αρχίσουμε το ματς)

(Johnstone, 1999, 277)

Κάθε ομάδα φτιάχνει:

A) μια μηχανή βίας - παρουσιάσεις

B) μια μηχανή ειρήνης – παρουσιάσεις

2. Άμεση- Δομική- Πολιτισμική (με αφορμή εικόνες)

- Η Α και η Β ομάδα: παρουσιάζουν μια σκηνή άμεσης βίας (κριτής η Γ)
- Η Β και η Γ ομάδα: παρουσιάζουν μια σκηνή δομικής βίας
- Η Γ και η Α ομάδα: παρουσιάζουν μια σκηνή πολιτισμικής βίας

3. Τι γίνεται μετά;

Η ομάδα Α προσκαλείται να παρουσιάσει μια σκηνή βίας.

Προετοιμασία: 2 λεπτά

Ελεύθερη επιλογή αριθμού προσώπων και είδους.

Η ομάδα παρουσιάζει και «παγώνει» μόλις ολοκληρώσει τη δράση. Η ομάδα Β συσκέπτεται για 30 δευτερόλεπτα για το τι τέλος θα δοθεί στην ιστορία. Οι παίχτες της Β ομάδες παίρνουν τις παγωμένες πόζες των παικτών της Α ομάδας και συνεχίζουν την ιστορία δίνοντας ειρηνικό τέλος.

Τώρα η Β ομάδα παρουσιάζει μια σκηνή και η Γ δίνει το τέλος και ύστερα η Γ παρουσιάζει και η Α δίνει το τέλος. Αποφασίζουμε πια ομάδα τα πήγε καλύτερα και γιατί.

4. Διαφήμιση

(Ήταν παιχνίδι του Theatre Machine αλλά πρέπει να χρησιμοποιήθηκε και από προηγούμενες ομάδες) (Johnstone, 1999, 364)

Κάθε ομάδα φτιάχνει μια διαφημιστική καμπάνια με θέμα την ειρήνη.

5. Καταθέσεις παιδιών από το εργαστήριο

Λέξεις, σκέψεις για την εμπειρία τους σε σχέση με το θέμα και τις ασκήσεις.