

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Παιδαγωγική του Θεάτρου: Κοινωνικές και Ψυχολογικές  
παράμετροι  
Δέσποινα Βαρσαμή

Επιβλέπων Καθηγητής  
Θεόδωρος Γραμματάς

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικές Σπουδές**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Παιδαγωγική του Θεάτρου: Κοινωνικές και ψυχολογικές  
παράμετροι**

**Δέσποινα Βαρσαμή**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Θεόδωρος Γραμματάς**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών  
Στις Θεατρικές Σπουδές  
από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών  
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2017**



## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή στοχεύει στην καταγραφή και χαρτογράφηση των παραμέτρων του θεάτρου με ιδιαίτερη έμφαση στον παιδαγωγικό, κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα. Η ολιστική και ταυτόχρονα περιληπτική προσέγγιση αυτών των παραμέτρων συμβάλλει στη θέαση του θεάτρου ως μορφωτικό, κοινωνικοποιητικό, ψυχολογικό και πολιτισμικό φαινόμενο και επιβεβαιώνει την παιδευτική του αξία στην εκπαίδευση των παιδιών κάθε ηλικίας.

Ακολουθήθηκε τριμερής διάκριση. Στο πρώτο μέρος διερευνήθηκε η δυναμική της παιδαγωγικής δύναμης του θεάτρου, παιδαγωγικές απόψεις και προσεγγίσεις που επιβεβαιώνουν τα ψυχοπαιδαγωγικά οφέλη του θεάτρου στην ανάπτυξη και στη διδασκαλία των μαθητών με την εφαρμογή διάφορων θεατρικών μορφών στην εκπαίδευση. Παράλληλα αναδείχτηκε ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο δεύτερο μέρος διερευνήθηκε ο διασυνδεδετικός ρόλος του θεάτρου με την κοινωνία και η συμβολή του στην ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων και στην αντιμετώπιση σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων. Στο τρίτο μέρος διερευνήθηκε το θέατρο ως μέσο εκδίπλωσης του ψυχικού κόσμου των μαθητών και εισαγωγής στην προσωπικότητας ενός άλλου καθώς και η αξιοποίηση των ρόλων στην επιστήμη της ψυχολογίας.

Για την υλοποίηση των στόχων πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης συναφούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, κυρίως από το 2000 και μετά. Ωστόσο πρέπει να ληφθεί υπόψη ο περιορισμός που αφορά τη δοθείσα έκταση της διατριβής η οποία δεν επιτρέπει την εμβάθυνση του θέματος. Παρόλα αυτά, έγινε κατανοητή η πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη συμβολή του θεάτρου στην ψυχοσωματική, σωματική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και για τον λόγο αυτό το θέατρο θα πρέπει να ενταχθεί ουσιαστικότερα και αποδοτικότερα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

## Summary

This thesis aims to record and outline the aspects of theatre emphasizing especially on the educational, social and psychological sectors. The holistic as well as concise approach of these aspects contributes to perceiving theatre as an educational, social, psychological and cultural phenomenon and establishes its educational value for children of all ages.

The thesis is structured in three chapters. In the first chapter research was conducted regarding the significance of the educational value of theatre, educational perspectives as well as approaches which recognize the psycho-pedagogical benefits of applying various theatrical forms in education for the development and teaching of students. In addition, a new role of the educator emerged. In the second chapter research was conducted concerning not only the role of theatre as a link to society but also its contribution both to the development of social and political skills and to dealing with current social issues. In the third chapter research was conducted regarding the role of theatre as a means of enabling students to express their mentality and enter someone else's personality as well as the use of dramatization in the field of psychology.

Greek and foreign bibliography and articles, dating mainly from 2000 and on, were used to accomplish the aims of this thesis whose length sets a limitation to examining the issue in depth. However, the multilayered and multidimensional contribution of theatre to the psycho-pedagogical, physical, educational and social development of students has been realized. Hence, theatre should be incorporated into all levels of education in a more meaningful and efficient way.

## **Ευχαριστίες**

Θερμές ευχαριστίες στην οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής και στον επόπτη καθηγητή κύριο Θ. Γραμματά για τις χρήσιμες επισημάνσεις του.

# Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	.....
<b>1 Η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου .....</b>	<b>1</b>
1.1 Ο εξελικτικός ρόλος του θεάτρου από την αρχαία Ελλάδα μέχρι τα τέλη του 19 <sup>ου</sup> αι. .....	1
1.2 Η δυναμική της Παιδαγωγικής του θεάτρου.....	2
1.2.1 Ψυχολογική διάσταση.....	2
1.2.2 Πολιτισμική διάσταση.....	3
1.2.3 Ψυχοκοινωνική διάσταση.....	4
1.3 Σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις στην αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση..	5
1.3.1 Η συμβολή του L. Vygotsky.....	6
1.3.2 Το θέατρο μέσα από τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του J. Bruner.....	8
1.4 Η ένταξη του θεάτρου στο σχολείο ως προσπάθεια ανίχνευσης του εαυτού και του κόσμου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	9
1.5 Μορφές και τρόποι έκφρασης του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	11
1.6 Η αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία: το θέατρο ως «εργαλείο» μάθησης και ως μάθημα.....	18
1.7 Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού: εμπψυχωτής, ηθοποιός και σκηνοθέτης.....	21
1.8 Τα οφέλη των μαθητών από την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	23
<b>2 Η κοινωνική διάσταση του θεάτρου .....</b>	<b>26</b>
2.1 Το θέατρο στην εκπαίδευση: ένα περιβάλλον που ευνοεί την κοινωνική αλλαγή.....	26
2.2 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του θεάτρου ανάμεσα στην κοινωνία και το σχολείο.....	27
2.3 Η θεατρική συλλογικότητα στην υπηρεσία της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργού πολίτη .....	29
2.4 Η αξιοποίηση των τεχνικών του A. Boal στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων.....	31
2.5 Η διερεύνηση του εαυτού σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο θέατρο του E. Bond.....	34
<b>3 Η ψυχολογική διάσταση του θεάτρου .....</b>	<b>36</b>
3.1 Μπαίνοντας στην προσωπικότητα κάποιου άλλου.....	36
3.1.1 Το «μαγικό εάν» του K. Stanislavski.....	38
3.1.2 Η αποστασιοποιητική τεχνική του B. Brecht.....	40
3.2 Το ψυχόδραμα του J. Moreno.....	42
3.3 Σύνδεση και εφαρμογές του θεάτρου και του ρόλου στην ψυχολογία: Η Δοκιμασία Ρεπερτορίου Ρόλων Νοητικών Κατασκευών (Rep-Test), η θεραπεία των καθορισμένων ρόλων του G.A. Kelly και οι ομάδες συνάντησης του C. Rogers.....	46
<b>Συμπεράσματα-Επίλογος.....</b>	<b>50</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>52</b>

## Εισαγωγή

Από τη γένεσή του το θέατρο έχει διέλθει πολλά εξελικτικά στάδια και έχει δεχτεί την επιρροή πολλών κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων, όμως ήταν πάντα άρρηκτα συνδεδεμένο με τον πολιτισμό. Στο επίκεντρό του βρισκόταν ο άνθρωπος, ενώ οι ανάγκες του και οι κοινωνικοπολιτικές περιστάσεις ήταν ιδωμένες ανάλογα με τις επικρατούσες θεατρικές αντιλήψεις της εποχής. Και ενώ νέα δεδομένα διαμορφώνονταν λόγω κοσμοϊστορικών αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί έμοιαζαν αμήχανοι να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις νέες καταστάσεις και να δώσουν και στους μαθητές τους τα απαραίτητα γνωστικά ή συναισθηματικά εργαλεία για να το καταφέρουν.

Από τα μέσα του 20ού αι. και την επικράτηση της Νέας Αγωγής, οπότε τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο έγιναν μαθητοκεντρικά, το θέατρο πέρασε τις πόρτες των σχολείων για να συμβάλει τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών. Παιδαγωγοί, θεατράνθρωποι αλλά και εκπαιδευτικοί συνέβαλαν και στήριξαν με τις απόψεις και τις ενέργειές τους τη σημασία του θεάτρου για την παιδαγωγική, την κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών, ενώ παράλληλα βρέθηκαν σε κατάσταση αμοιβαίας προσφοράς με τους ίδιους τους προαναφερθέντες επιστημονικούς κλάδους (Barrucand, 1970: 736-739).

Μολονότι η πολυεπίπεδη συμβολή του θεάτρου στη μάθηση και την ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών θεωρείται λογική και συχνά αδιαμφισβήτητη, εντούτοις η ενδεδειγμένη και ταυτόχρονα επιλεκτική διερεύνηση των παιδαγωγικών, κοινωνικών και ψυχολογικών ωφελειών θεωρείται σημαντική και αποτελεί τον πυρήνα της μεταπτυχιακής διατριβής. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τη στοιχειοθετούν είναι ποιοι είναι οι εισηγητές θεωριών ή απόψεων που στήριξαν τη συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση ή οι απόψεις τους αξιοποιήθηκαν στο θέατρο στην εκπαίδευση, πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το θέατρο στη διδασκαλία, πώς μπορεί να αντιμετωπίσει το παιδί με τη συμβολή του τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και ταυτόχρονα να αναπτυχθεί υγιώς ψυχοσωματικά. Ταυτόχρονα διερευνάται πώς οι τεχνικές του θεάτρου μπορούν να αξιοποιηθούν και στις επιστήμες που προσφέρουν σ' αυτό, με ιδιαίτερη έμφαση σε κάποιες εφαρμογές των απόψεων περί ρόλου στην ψυχολογία. Η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση και μελέτη, χωρίς ίσως το δεδομένο περιορισμό μιας μεταπτυχιακής διατριβής.





# Κεφάλαιο 1

## Η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου

### 1.1 Ο εξελικτικός ρόλος του θεάτρου από την αρχαία Ελλάδα μέχρι τα τέλη του 19ου αι

Οι θρησκευτικές καταβολές του θεάτρου και η σύνδεσή του με τη λατρεία του θεού Διονύσου μετουσιώθηκαν στον 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ. σε ένα πραγματικό πολιτιστικό επίτευγμα που αποτέλεσε και το αντιπροσωπευτικότερο χαρακτηριστικό του ελληνικού πολιτισμού της εποχής (Cartledge 2007: 4-5). Οι δραματικοί αγώνες της εποχής αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος των ετήσιων γιορτών που κατείχαν σημαντική θέση στην πολιτική και θρησκευτική ζωή του τόπου και κυρίως της Αθήνας. Για τον λόγο αυτό ο Περικλής προχώρησε στη θέσπιση των θεωρικών, ώστε να μην αποκλειστεί κανένας πολίτης από τα παιδευτικά, ηθικά, πολιτικά και κοινωνικά διδάγματα (Kitto 1985: 339) αλλά και την απόλαυση της παρακολούθησης των δραματικών αγώνων. Δεν είναι τυχαίο που εκείνη την περίοδο το θέατρο θεωρούνταν «Ελλάδος παιδείσεις» καθώς μέχρι οι υποκριτές και οι θεατές να καταλήξουν στην κάθαρση, είχαν γευτεί έντονα συναισθήματα και ψυχολογικές μεταπτώσεις που αποτελούσαν τροφή για προβληματισμό. Σ' αυτές τις πρωτοθεατρικές μορφές ο άνθρωπος πέρα από την έκφραση του θρησκευτικού συναισθήματος επιδιώκει τη χειραγώγηση των υπερφυσικών δυνάμεων και τη λειτουργική τους επενέργεια που θα διασφαλίσει την ομάδα και θα εγγυηθεί το μέλλον της (Γραμματάς 2015: 106-107).

Ο παιδαγωγικός ρόλος του θεάτρου εξέπεσε στην ελληνιστική εποχή εξαιτίας και των αλλαγών στις προτιμήσεις των θεατών (ευνοούνταν χορογραφικά και ιπποδρομιακά θεάματα) αλλά και της παρακμής του δράματος (Carlson 1993: 23, Μποζιζίο 2010: 95).

Η απαξίωση για τα θεατρικά θεάματα επιτάθηκε τον Μεσαίωνα εξαιτίας της αποστροφής της χριστιανικής εκκλησίας για αυτά και της σύνδεσής τους με τον παγανισμό. Επέζησαν μόνο θρησκευτικά δράματα με έντονους συμβολισμούς του καλού και του κακού ή της αιώνιας τιμωρίας (Πούχνερ 2010: 273). Ωστόσο ήδη από το Μεσαίωνα στην Ευρώπη αξιοποιήθηκε το θέατρο στην εκπαίδευση στα Καθολικά μοναστηριακά σχολεία και στα τάγματα του Ι. Λογίολα κυρίως για την αγωγή των κατηχούμενων μαθητών αλλά και για προπαγανδιστικούς σκοπούς (Παπαδόπουλος 2014: 169, Γραμματάς 2015: 420-421).

Το αναγεννησιακό θέατρο περπάτησε στα ίχνη των αρχαιοελληνικών και λατινικών προτύπων, χωρίς όμως το γνήσιο παιδευτικό νόημα των πρωτοτύπων. Τον 18<sup>ο</sup> αι. οι κοινωνικές ανακατατάξεις δεν άφησαν ανεπηρέαστο το θέατρο. Ο αιώνας αυτός άνοιξε το δρόμο για το συναισθηματισμό του ρομαντικού ρεύματος και τη γνησιότητα και αυθεντικότητα των καταστάσεων και των ηρώων, όπως αυτή εκφράστηκε από τα ρεύματα του ρεαλισμού και του νατουραλισμού. Η αυγή του 20ού αι. σηματοδότησε σημαντικές αλλαγές στην παιδαγωγική επιστήμη που εκφράστηκαν και αισθητοποιήθηκαν και στο θέατρο που σταδιακά εισέβαλε στις σχολικές αίθουσες.

## **1.2 Η δυναμική της παιδαγωγικής του θεάτρου**

### **1.2.1 Ψυχολογική διάσταση**

Η παιδαγωγική του θεάτρου βασίζεται στα πορίσματα της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και των κοινωνικών επιστημών γενικότερα. Για την ψυχολογική θεώρηση του θεάτρου είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας (ψυχοδυναμική, συμπεριφοριστική, ανθρωπιστική και γνωστική). Ειδικότερα η θεατρική εμπειρία γίνεται αντιληπτή μέσα από τη διαπροσωπική, κοινωνική, στοχαστική, γλωσσική και κιναισθητική διάσταση που αποτελούν συστατικά στοιχεία της επιδιωκόμενης δραματικής ανάπτυξης και μάθησης (Παπαδόπουλος 2010: 47).

Πιο συγκεκριμένα, το θέατρο μπορεί να θεωρηθεί ένα μέσο προς την αυτογνωσία, καθώς αποφορτίζει τους μαθητές από τα αρνητικά συναισθήματα, τους ενδυναμώνει στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και τους ασκεί στην αυτοσυγκέντρωση και στην αυτοπειθαρχία για το καλό της ομάδας αλλά και την ατομική ανέλιξη. Τέλος, μπορεί

να ισχυριστεί κανείς ότι με το θέατρο ο μαθητής καταφέρνει να κάνει συνειδητές και κατανοητές υποσυνείδητες ή ασυνείδητες καταστάσεις (Κουρετζής 1990: 51).

Η θεατρική έκφραση και επικοινωνία συμβάλει καθοριστικά στη γνωστική ανάπτυξη, στη φαντασία και στη δημιουργικότητα (Faure & Laskar 2001: 8). Φαίνεται μάλιστα ότι τα στοιχεία αυτά συνδυαζόμενα οδηγούν στην ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων, στην ανάπτυξη κριτικοστοχαστικής σκέψης, στον έλεγχο των νοητικών αναπαραστάσεων αλλά και στην ικανότητα αφήγησης και κατανόησης των ιστοριών. Τέλος, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται ο θεραπευτικός ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή χαρίσματα καθώς τονώνει την αυτοεκτίμησή τους και βελτιώνει τις διαπροσωπικές και κοινωνικές τους συνδιαλλαγές μειώνοντας τις απομονωτικές τάσεις τους (Παπαδόπουλος 2010: 49, Landy 2001: 136).

### **1.2.2 Πολιτισμική διάσταση**

Το θέατρο, ως κορυφαίο πολιτιστικό φαινόμενο, συμπυκνώνει μια «παμμουσία τεχνών» (Γραμματάς 2015: 25) που τέρπει και ψυχαγωγεί τους θεατές εισάγοντάς τους στον κόσμο της θεατρικής ψευδαίσθησης. Παράλληλα η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του θεατή και του ηθοποιού, σχέση που μπορεί να χαρακτηριστεί ως παιδαγωγική εφόσον μεταδίδονται και προσλαμβάνονται αξίες, συναισθήματα και προβληματισμοί, προσδίδει στο θέατρο πολιτιστικό και παιδευτικό περίβλημα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να έχει υποκαταστήσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε παλαιότερα χρόνια (Γραμματάς 2015: 35). Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι παραγνωρίζεται ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας του θεάτρου με την έννοια της αγωγής της ψυχής των συμμετεχόντων μέσα από τη βίωση έντονων συναισθημάτων και εμπειριών αλλά και της απόκτησης γνώσεων και γιατί όχι και της θεραπείας, παράμετρος που εντοπίζεται στο ψυχόδραμα (Kedem-Tahar & Felix-Kellermann 1996: 32).

Ακριβώς εξαιτίας της πολυδιάστατης φύσης του θεάτρου και του γεγονότος ότι ενσωματώνει ποικίλες άλλες διαστάσεις της τέχνης μπορεί να θεωρηθεί πολιτισμικό φαινόμενο. Μάλιστα αποτελεί έναν εύληπτο τρόπο κατανόησης της εξέλιξης της ανθρώπινης ιστορίας καθώς μεταφέρει στο σώμα του ιδέες, αντιλήψεις, θεωρητικές προσεγγίσεις, ιστορικά γεγονότα, αξίες και ανθρώπινες συνήθειες που χαρακτηρίζουν και προσδιορίζουν κάθε εποχή. Εξάλλου ας μην ξεχνάμε ότι πέρα από την

αδιαμφισβήτητη αίσθηση της ψευδαίσθησης που προκαλεί, το θέατρο αποτελεί και μίμηση της πραγματικότητας, άποψη που έλκει την καταγωγή της ήδη από τα αρχαία ελληνικά χρόνια και εξελίχθηκε στη σύγχρονη εποχή με τα ρεύματα του ρεαλισμού και του νατουραλισμού που απέδιδαν την πραγματικότητα χωρίς συναισθηματικές εξάρσεις και ωραιοποιήσεις (Γραμματάς 2015: 44-47).

### **1.2.3 Ψυχοκοινωνική διάσταση**

Η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας είναι καθοριστικής σημασίας καθώς επικοινωνία σε διαπροσωπικό επίπεδο υπάρχει όταν μπορούν να διακινούνται νοήματα και συναισθήματα από τον έναν στον άλλο με συνεχή, συμμετοχικό και αλληλεπιδραστικό τρόπο, υπό την προϋπόθεση της αμεσότητας, της επαφής αλλά και των κοινών κωδίκων μεταξύ των επικοινωνούντων. Ο πιο πλήρης κώδικας είναι σαφώς ο γλωσσικός, οποίος στηρίζει τη λεκτική επικοινωνία. Βέβαια εξίσου σημαντική είναι και η μη λεκτική επικοινωνία η οποία βασίζεται στις χειρονομίες, στις εκφράσεις και στην κίνηση του σώματος εν γένει (Μαλικιώση-Λοΐζου & Σπόντα 2008: 440). Όμως επικοινωνία αναπτύσσεται και μεταξύ των ηθοποιών και των θεατών, γεγονός που ενεργοποιεί και το ψυχοπνευματικό δυναμικό των δεύτερων (Γραμματάς 2005: 114).

Η αξιοποίηση των τεχνικών του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συντελεί στη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης ενθαρρύνοντας τη διαλεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης της πραγματικότητας μέσω της φαντασίας και φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα όπως ο ρατσισμός, η μετανάστευση και ο κοινωνικός αποκλεισμός, χωρίς το διδακτισμό που χαρακτηρίζει τις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Μανιάτης 2014: 198). Ιδιαίτερα ευεργετική είναι η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών του A. Boal σε θέματα ρατσισμού και πολυπολιτισμικότητας, εκφοβισμού και διαχείρισης συγκρούσεων (Boal 2001: 117) που απαντώνται συνήθως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σημασία των πολυπολιτισμικών δράσεων στο θέατρο στην εκπαίδευση έχει υπογραμμιστεί και από τον P. Brook (Μπρουκ 1998: 157).

Ποικίλες μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, παίζουν σημαντικό ρόλο ως παιδαγωγικά εργαλεία σε δράσεις για την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτιστική ποικιλία των λαών και τη δημοκρατία καθώς αφυπνίζουν, διερευνούν και ερμηνεύουν κοινωνικά στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις, στάσεις των μαθητών και συμπεριφορές απέναντι σε τρίτους μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Παπαδόπουλος 2010: 86-87, Neelands 2004: 51-53). Ειδικά το θέμα των προκαταλήψεων και των διακρίσεων απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές φαίνεται να βρίσκεται ψηλά στη λίστα της σχολικής επικαιρότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις η έκφραση «μπαίνω στη θέση του άλλου» αποκτά άλλο νόημα, καθώς οι μαθητές δεν υποδύονται απλώς έναν διαφορετικό ρόλο και χαρακτήρα, αλλά έχουν την ευκαιρία να τον διερευνήσουν, να αναζητήσουν τα βαθύτερα κίνητρα και τις επιθυμίες του και να έρθουν αντιμέτωποι με τις συνέπειες των επιλογών τους (Σέξτου 2007: 28-30).

Ο κοινωνικός και συνάμα επικοινωνιακός ρόλος του θεάτρου επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι για την πραγματοποίησή του απαιτείται συνάθροιση συνήθως ετερόκλητων ατόμων που μετέχουν στη δραστηριότητα, είτε ως ηθοποιοί είτε ως θεατές, και γίνονται κοινωνοί των ίδιων μηνυμάτων τα οποία ίσως να μην προσλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο αλλά σίγουρα μετέπειτα αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού (Γραμματάς 2015: 27). Έτσι η παράσταση αποκτά ένα ιδιαίτερο παιδευτικό και μορφωτικό ρόλο και μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο με παραδειγματική ή συμβολική σημασία. Παράλληλα δεν θα πρέπει να παραγκωνίζεται ο εορταστικός χαρακτήρας του θεάτρου, υπαρκτός ουσιαστικά από τα αρχαία χρόνια με τα τελετουργικά δρώμενα και τις εορταστικές εκδηλώσεις προς τιμή του Διονύσου, με την έννοια της κατάργησης της γραμμικότητας του καθημερινού χρόνου και όχι μόνο της κοσμικότητας του γεγονότος (Γραμματάς 2015: 37, Fleming 2001: 14, Πούχνερ 2010: 395-396).

### **1.3 Σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις στην αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση**

Το δράμα συνιστά μια εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, γιατί τοποθετεί το μαθητή στο επίκεντρο της δραστηριότητας και τον εμπλέκει ενεργά σε υποθετικές καταστάσεις μέσα από τη βίωση ρόλων και την αλληλεπίδραση με την ομάδα.

Η αλήθεια είναι ότι σ' αυτόν τον τρόπο προσέγγισης συνέβαλε πολύ και το κίνημα της Νέας Αγωγής που άνοιξε νέους δρόμους στην παιδαγωγική επιστήμη και στον τρόπο που προσεγγιζόταν ο μαθητής και οι εκπαιδευτικές ή ψυχολογικές ανάγκες του. Παράλληλα εμπνευσμένοι παιδαγωγοί του 20ού αι. εξέφρασαν παιδαγωγικές αντιλήψεις που αξιοποιήθηκαν και από τους ειδικούς του θεάτρου που είδαν το θέατρο ως ένα παιδαγωγικό μέσο που μπορούσε να αναπτύξει το άτομο και την κοινωνία (Neelands 2004: 19).

Ειδικότερα, ο ρόλος της ομάδας στη διεξαγωγή του δράματος είναι σημαντικός και φέρει στοιχεία ακόμη και από τη γνωστική προσέγγιση του J. Piaget σχετικά με την αλληλεπίδραση της μάθησης με παράγοντες του περιβάλλοντος. Η πρακτική του δράματος στην εκπαίδευση αξιοποίησε και αυτή τη θεωρία στην επεξεργασία δραματικών καταστάσεων με τα μέλη της ομάδας, στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων μέσα από ομαδικές συζητήσεις σχετικές με το θέμα της δραματικής κατάστασης που βιώνουν οι μαθητές (Σέξτου 2005: 45). Από το σύνολο των παιδαγωγικών θεωριών που αναπτύχθηκαν και αξιοποιήθηκαν στο θέατρο στην εκπαίδευση επιλέχθηκαν εκείνες του L. Vygotsky και του J. Bruner.

### **1.3.1 Η συμβολή του L. Vygotsky**

Ο L. Vygotsky υποστήριξε ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στις οποίες το παιδί μαθαίνει με καθοδήγηση καθώς εργάζεται με τους μέντορές του, ενήλικες και συνομηλίκους, για την επίλυση προβλημάτων. Έτσι αντί να εστιάζει το ενδιαφέρον του στην ατομική επίδοση του παιδιού, δίνει έμφαση στην κοινωνική πλευρά της ανάπτυξης και της μάθησης. Σταδιακά το παιδί αναπτύσσεται νοητικά και αρχίζει να λειτουργεί ανεξάρτητα λόγω της βοήθειας που του προσφέρει το κοινωνικό περιβάλλον του (Feldman 2010: 305).

Επιπρόσθετα, οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού αυξάνονται όταν το παιδί εκτίθεται σε πληροφορίες που είναι αρκετά γνωστές για να είναι ενδιαφέρουσες αλλά όχι υπερβολικά δύσκολες να τις αντιμετωπίσει. Αυτό το ονόμασε ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, δηλαδή το επίπεδο στο οποίο το παιδί μπορεί σχεδόν αλλά όχι εντελώς να εκτελέσει ένα έργο ανεξάρτητα, αλλά που μπορεί να το διεκπεραιώσει με τη βοήθεια κάποιου περισσότερου ικανού, συνομηλίκου ή ενηλικού (Ματσαγγούρας 2008: 113). Από

διδασκτική άποψη η θεωρία του Vygotsky ανοίγει νέους παιδαγωγικούς δρόμους καθώς ευνοεί τόσο την ενεργητική όσο και την κοινωνική διαδικασία οικοδόμησης γνώσης και σκέψης, προωθεί την ομαδική εργασία και αναδεικνύει νέους σημαντικούς ρόλους για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 24, Παπαδόπουλος 2010: 58).

Μία από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές συνέπειες της θεωρίας του συνδέεται με την ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Σε αντίθεση με άλλες προγενέστερες παιδαγωγικές αντιλήψεις ή μοντέλα η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης της μαθητών δημιουργείται στη βάση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky 1997: 153). Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης και του χαρακτήρα της επικοινωνίας στο σχολείο αλλά η παρέμβασή του δεν είναι αυθαίρετη και δεσποτική (Ματσαγγούρας 2008: 227). Στηρίζεται στον υπολογισμό των αναπτυσσόμενων ενδιαφερόντων και αναγκών των εκπαιδευόμενων, τακτική που αξιοποιείται σε όλες τις μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση (Δαφέρμος 2002: 199). Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικό της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης είναι ότι απέρριπτε κατηγορηματικά τη δημιουργία ομοιογενών, καθαρών ομάδων στη βάση του δείκτη νοημοσύνης, της σχολικής επίδοσης, της κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης των μελών τους. Οι ανομοιογενείς μικτές ομάδες δημιουργούν τις βέλτιστες συνθήκες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών τα οποία εντάσσονται σ' αυτές. Έτσι τα μέλη της ομάδας αποκομίζουν αμοιβαίο όφελος και αναπτύσσονται αρμονικότερα και πολύπλευρα (Ματσαγγούρας 2008: 431).

Εξίσου σημαντικό για την εξέλιξη του παιδιού θεωρούσε το παιχνίδι αλλά και τη συνάντησή του με την τέχνη κάθε μορφής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Vygotsky η αισθητική αγωγή θα πρέπει να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικής δημιουργικότητας του παιδιού μέσω της μέθεξής του με την καλλιτεχνική κουλτούρα της ανθρωπότητας. Η καλλιέργεια της ικανότητας κριτικής επεξεργασίας των αισθητηριακών δεδομένων και η ανάπτυξη της ανάγκης για δημιουργική έκφραση δεν είναι απλά και μόνο το αντικείμενο ενός ξεχωριστού μαθήματος αλλά αναγκαία διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας (Δαφέρμος 2002: 88). Έτσι η τέχνη δεν θα εξωραΐσει απλώς τη ζωή του παιδιού εισάγοντας κάποια εξωτερικά επιφανειακά στοιχεία ομορφιάς αλλά θα δώσει την ευκαιρία στο παιδί να επεξεργαστεί με δημιουργικό τρόπο την πραγματικότητα και να προάγει τις καθημερινές συγκινήσεις μετατρέποντάς τις σε



δημιουργικά βιώματα. Στο σημείο αυτό αντιλαμβάνεται κανείς την παιδαγωγική αξία της θεατρικής έκφρασης στην εκπαίδευση που λειτουργεί ως αγωγός έκφρασης του εσωτερικού κόσμου και των σκέψεων του παιδιού για τον κόσμο που τον περιβάλλει και τον τρόπο με τον οποίο τον εσωτερικεύει (Πούχνερ 2010: 40).

Οι απόψεις του Vygotsky για την ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης και την αξία του παιχνιδιού αξιοποιήθηκαν από τους θεωρητικούς του δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 25). Ειδικά το παιχνίδι προσποίησης, όπως υποστήριξε ο Vygotsky, κυρίως όταν έχει χαρακτηριστικά κοινωνικού παιχνιδιού, αποτελεί σημαντικό μέσο διεύρυνσης των γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Μέσω του παιχνιδιού προσποίησης και μέσω της φαντασιακής διάστασης το παιδί «εξασκεί» δραστηριότητες που αποτελούν τμήμα του πολιτισμικού του περιβάλλοντος και αντιλαμβάνεται πώς λειτουργεί ο κόσμος γύρω του (Feldman 2010: 337). Εν κατακλείδι, το παιχνίδι βοηθά το παιδί να αναπτύξει τη γλώσσα (Fleming 2001: 24) και τη μνήμη του, τη δημιουργικότητα, τον αυτοέλεγχο και την κοινωνικότητά τους καθώς και να διευρύνουν την ενσυναίσθησή τους για να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων υπακούοντας παράλληλα σε κανόνες (Ντολιοπούλου 2005: 104).

### **1.3.2 Το θέατρο μέσα από τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης του J.**

#### **Bruner**

Η κοινωνική διάσταση και επιρροή στο παιδί αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και του J. Bruner (Gardner 2006: 22-23). Ο ανθρώπινος οργανισμός, σύμφωνα με τον Bruner, περιβάλλεται και κινείται σ' ένα απέραντο πλήθος ποικίλων ερεθισμάτων που κατακλύζουν τις αισθήσεις του. Προκειμένου να μη συνθλιβεί υπό το βάρος της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος, το άτομο αναγκάζεται να επινοήσει έννοιες και κατηγορίες προκειμένου να κατηγοριοποιήσει τα ερεθίσματα, να διευκολύνει και να προωθήσει τη μάθηση (Κολιάδης 2007: 144).

Η αρχή της συνεργασίας είναι και για τον Bruner σημαντική, όπως ήταν και για τον Vygotsky, αλλά εισήγαγε επιπρόσθετα και την έννοια της ανακαλυπτικής μάθησης που χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με την αναλυτική και διαισθητική σκέψη αλλά και την επίλυση των προβλημάτων. Έτσι οι μαθητές, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, προσπαθούν μόνοι τους να

ανακαλύψουν τις σχέσεις των πραγμάτων και να ενεργήσουν περισσότερο σαν μικροί επιστήμονες παρά σαν μαθητές (Bruner 1960: 21, Μπενέκος 1963: 21) και θέτοντας σε λειτουργία τον δημιουργικό στοχασμό και τη διαισθητική σκέψη τους, ώστε να μην είναι απλοί δέκτες αλλά παραγωγοί και μετασηματιστές πληροφοριών (Κολιάδης 2007:155-156).

Επηρεασμένος από τις ιστορικο-πολιτισμικές αντιλήψεις του Vygotsky ο Bruner υποστήριξε ότι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους με τους οποίους ένας πολιτισμός βοηθά τη γνωστική ανάπτυξη είναι ο διάλογος ανάμεσα στους πεπειραμένους και τους λιγότερο πεπειραμένους αναδεικνύοντας και αυτός τον σημαντικό και καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Παράλληλα ως αντιστάθμισμα της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης εισήγαγε την έννοια του πλαισίου στήριξης ή «σκαλωσιάς» (Σέξτου 2005: 46) που λειτουργεί ως βοηθητικό και υποστηρικτικό μέσο εκ μέρους του εκπαιδευτικού προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά και να τα ενθαρρύνει να οικοδομήσουν τον εαυτό τους και να αποκτήσουν σύνθετες νοητικές λειτουργίες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 26).

## **1.4 Η ένταξη του θεάτρου στο σχολείο ως προσπάθεια ανίχνευσης του εαυτού και του κόσμου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Το θέατρο είναι μια πολύπλοκη λειτουργία με πολλαπλές διαστάσεις που δύσκολα καθορίζονται από τα όριά τους. Πρόκειται για μια πολυσήμαντη διαδικασία επικοινωνίας μέσα από συμβάσεις και δράσεις, αναπαραστάσεις και παιχνίδια που έχουν σχέση με τις ψυχικές και πνευματικές ανάγκες του ανθρώπου και ιδιαίτερα του μαθητή. Παράλληλα το θέατρο είναι ένας μοχλός, πηγή και ερέθισμα αναπαραγωγής ιδεών που χρειάζεται το σύγχρονο σχολείο για να μη φτάσει στην πνευματική αποτελμάτωση (Κουρετζής 2008: 77). Πέρα από τις προσφερόμενες γνώσεις σε πολλούς τομείς το σύγχρονο σχολείο είναι ένας χώρος που ευνοεί την εκδίπλωση των συναισθημάτων και των χαρακτήρων αλλά και την αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας και του κόσμου που περιβάλλει τον

μαθητή. Με άλλα λόγια η ανάπτυξη των παιδιών είναι μια συνεχής πορεία γνωριμίας τους τόσο με τον εαυτό τους όσο και με τους άλλους (Neelands 2004: 90).

Η μετάβαση των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη είναι μια κρίσιμη και μεταίχμιακή στιγμή καθώς οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος αυξάνονται και ζητώνται από το παιδί περισσότερες δυνάμεις, επιτεύγματα και ακαδημαϊκές επιδόσεις, την ίδια στιγμή που τα ίδια βιώνουν αμφίσημα συναισθήματα, εντάσεις και πίεση (Σταμάτης 2008: 429-438). Στην κατάσταση αυτή έρχονται να προστεθούν ζητήματα που αφορούν κοινωνικούς προβληματισμούς, τουλάχιστον σε μεγαλύτερες τάξεις, συγκρούσεις, ανησυχίες και αδυναμία επικοινωνίας με τους φίλους ή την οικογένεια. Σε αυτές τις στιγμές η ύπαρξη ενός «αγωγού» συναισθημάτων και ενός βήματος για έκφραση αλλά και ακρόαση μπορεί να αποδειχθεί σωτήρια ή λυτρωτική. Έτσι αναδεικνύεται η σημασία της ένταξης κάθε μορφής θεάτρου στην εκπαίδευση, τόσο ως μέσο ατομικής εκδίπλωσης, ενδυνάμωσης και καλλιέργειας, όσο και ως μέσο οικείωσης του περιβάλλοντος κόσμου, του διαφορετικού «άλλου» και της διευκόλυνσης της συνεργατικότητας.

Ακόμα και η ετυμολογική προέλευση της λέξης θέατρο σχετίζεται με την ενέργεια της θέασης ενός κόσμου, εσωτερικού ή εξωτερικού, και την προβολή μύχιων συναισθημάτων και καταστάσεων που βρίσκουν επιτέλους διεξόδους και τρόπους έκφρασης. Η έννοια του θεώμαι περιλαμβάνει ακόμα τη δυνατότητα το απόμακρο να καταστεί κοντινό, το αόρατο ορατό και το ακαθόριστο συγκεκριμένο (Κουρετζής 2008: 72). Βέβαια οι καταστάσεις αυτές διοχετεύονται και εκφράζονται διαφορετικά στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο αλλά ο κοινός παρονομαστής τους είναι η διαρκής προσπάθεια προς την ανάπτυξη, ψυχική, σωματική, συναισθηματική αλλά και κοινωνική.

Ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο είναι η αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Γραμματάς 2014: 19). Ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το θέατρο αξιοποιεί τον παιγνιώδη και ψυχαγωγικό χαρακτήρα του και βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν το σώμα τους, τα συναισθήματά τους αλλά και τον κόσμο που τα περιβάλλει κυρίως μέσα από το παιχνίδι

και τη μιμική. Παράλληλα επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας να ονοματίζουν τα συναισθήματά τους και εκφράζοντας τις σκέψεις τους (Παπαδόπουλος 2010: 77).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές, στην εφηβεία πλέον, αναζητούν την κοινωνική αναγνώριση και τον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους, ενώ ταυτόχρονα επιθυμούν να προσεγγίσουν και το άλλο φύλο έχοντας ταυτόχρονα να αντιμετωπίσουν πολλούς κινδύνους (Feldman 2010: 433). Σ' αυτήν την περίπτωση το θέατρο μέσα από κωμικές ή σοβαρές καταστάσεις, με γέλιο ή με κλάμα, τους ανάγει σε σφαίρες υψηλών ανθρωπίνων αξιών, τους βοηθά στην κατάκτηση της αυτοσυνειδησίας και της εθνοφυλετικής τους ταυτότητας, ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιούν τον εαυτό και τον άλλο μέσα στην πολιτιστική δημιουργία μέσα σε κλίμα συναισθηματικής διέγερσης και βιωματικής μέθεξης (Γραμματάς 2014: 130).

Το παιδί, μέσω της συμμετοχής του στα θεατρικά δρώμενα, αφού αποκτήσει τον έλεγχο και τη γνωριμία με τα δικά του συναισθήματα, αναπτύσσει επίσης την ικανότητα να διαχειρίζεται και τις διαπροσωπικές του σχέσεις εμποδώνοντας στρατηγικές που το οδηγούν στην ενσυναίσθηση, ένα γνώρισμα που μοιάζει αποδυναμωμένο στην ατομοκεντρική κοινωνία των ενηλίκων αλλά τόσο σημαντικό για την εύρυθμη και δημοκρατική λειτουργία των κοινωνιών. Μάλιστα κάποιες φορές η παιδική ενσυναίσθηση είναι τόσο έντονη, ώστε τα παιδιά χάνουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους και γίνονται ένα με αυτό που βλέπουν, ταυτίζοντας τη θεατρική ψευδαίσθηση με την πραγματικότητα (Γραμματάς 2014: 47). Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η συμμετοχή σε ένα θεατρικό συμβάν προκειμένου να πλαισιωθεί η ενσυναίσθηση από την ψυχολογική απόσταση και να προφυλαχθεί το παιδί από τον ακραίο υποκειμενισμό.

## **1.5 Μορφές και τρόποι έκφρασης του θεάτρου στην εκπαίδευση**

Τα παιχνίδια βρίσκονται στη ζωή των παιδιών από τη στιγμή της γέννησής τους, είναι ο κόσμος που θέλει να κατακτήσει το παιδί και αναμετράται με αυτόν αποσυναρμολογώντας ή συνθέτοντάς τον. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού γεννιέται ένα «θεατράκι» οπού δρουν λούτρινα αντικείμενα, σπιτάκια και αυτοκίνητα, ανεβαίνουν στη «σκηνή» φίλοι και συγγενείς και εμφανίζονται ή εξαφανίζονται πρόσωπα από

παραμύθια. Για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών είναι αναγκαίες οι αλλαγές σκηνικού, τα ξαφνικά γεγονότα και τα άλματα στο παράλογο που ευνοούν τις αποκαλύψεις, ώστε να οδηγηθεί η δραματοποίηση σε άλλο επίπεδο (Πούχνερ 2010: 385, Ροντάρι 2003: 134). Αξιοποιώντας τον οικείο χώρο του παιχνιδιού, το θεατρικό παιχνίδι ως μέθοδος μεταφέρει την ουσία της τέχνης στον κόσμο των παιδιών και τους δίνει την ευκαιρία να παίζουν και να επικοινωνούν με την ομάδα τους κινητοποιώντας τη φαντασία τους και μέσω της σωματικής τους έκφρασης να αναπαριστούν καταστάσεις (Παπαδόπουλος 2010: 91). Έτσι η παιγνιώδης και βιωματική φύση του θεατρικού παιχνιδιού ενθαρρύνει την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών, τον αυθορμητισμό, τη σωματική δράση και την ενεργητική συμμετοχή. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι μολονότι οι εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι πολλές και αξιοποιούν την παιγνιώδη διάθεση των μαθητών ή τις επιθυμίες τους για αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων στη σχολική τάξη, για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής έχουν επιλεγεί μόνο ορισμένοι ενδεικτικοί τρόποι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προκρίνονται έναντι άλλων. Αναφορές πολλών άλλων θεατρικών μορφών (όπως θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, δράμα κ.λπ.) γίνονται ακροθιγώς στο σύνολο του κειμένου.

Το θεατρικό παιχνίδι, αξιοποιώντας τις θεωρίες της Νέας Αγωγής του 20ού αι. (Page 2008: 68) θεωρείται ζωντανή παιδαγωγική, το περιεχόμενο του οποίου προσανατολίζεται στη λειτουργία της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Λειτουργεί περισσότερο ως μέθοδος πειραματισμού για να δημιουργηθεί ένα μέσο διδασκαλίας, ένα περιβάλλον εξάσκησης των ατομικών δεξιοτήτων, ένα πλαίσιο ανοιχτό στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις μιας διδασκαλίας που εστιάζεται όχι μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στην παιδική προσωπικότητα και τις δυνατότητές της (Τσιάρας 2007: 36). Με τη γνήσια αναπαράσταση και επικοινωνία στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά αφουγκράζονται τόσο τη δική τους ύπαρξη όσο και τον κόσμο που τα περιβάλλει χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους έκφρασης ασκώντας σώμα, νου, πνεύμα, φαντασία, αισθήσεις και δεξιότητες (Παπαδόπουλος 2010: 94).

Το θεατρικό παιχνίδι έχει σημαντικές διαφορές από τη θεατρική παράσταση που συχνά ανεβάζουν οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, το θεατρικό παιχνίδι απευθύνεται κυρίως στο παιδί που υπάρχει σε κάθε μαθητή. Πρόκειται για ένα αυθόρμητο συμβάν, ένα άμεσο γεγονός που δεν ακολουθεί τις συμβάσεις της παράστασης αλλά δίνει την ευκαιρία να αναπαραστήσουν όνειρα και φαντασιώσεις,

ιδέες και συναισθήματα που τον απασχολούν (Fleming 2001: 97). Επιπρόσθετα, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αξιοποιήσει οποιοδήποτε χώρο και όσα υλικά διατίθενται χωρίς τον φορμαλισμό του θεάτρου στα λόγια, στη σκηνή ή στη δραματική μορφή. Με έκδηλα τα στοιχεία του μεταμοντέρνου, στο θεατρικό παιχνίδι οι ίδιοι οι θεατές είναι και παίκτες, ενώ η διαδικασία εκκινεί από τις ίδιες τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Κουρετζής 2008: 74), τα οποία βεβαίως διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος 2010: 97).

Ωστόσο, πολλές φορές κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού εμφανίζονται ενοχλητικές συμπεριφορές ορισμένων μαθητών (Τσιάρας 2007:19-20), όπως φιλονικίες, αστεϊσμοί, ακατάπαυστη φλυαρία οι οποίες έχουν αρνητική επίπτωση στους γειτνιάζοντες μαθητές, στον δάσκαλο-εμπυχωτή και κατά συνέπεια στο σύνολο της τάξης. Αυτές οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές έχουν ως αποτέλεσμα τη ματαίωση δραστηριοτήτων, δομημένων πάνω στην αντίληψη, στη διερεύνηση, στην έκφραση, στην επικοινωνία και στη συνεργατική δράση των συμμετεχόντων στο θεατρικό παιχνίδι (Τσιάρας 2007: 21).

Μέρος του θεατρικού παιχνιδιού είναι ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός, οποίος ωστόσο μπορεί να λειτουργήσει και αυτόνομα. Ο μαθητής που πραγματοποιεί έναν θεατρικό αυτοσχεδιασμό δεν αξιοποιεί αυθαίρετα τις ικανότητές του αλλά ακολουθεί τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή και υπακούει στις θεατρικές συμβάσεις. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας του θεατρικού παιχνιδιού εμπλουτίζεται από θεατρικούς κώδικες καθώς και από σωματικά και μιμητικά στοιχεία που κάνουν τη θεατρική εικόνα πιο εύληπτη και κατανοητή ακόμα και από τους μικρότερους θεατές (Γραμματάς 2001: 44).

Ακόμη ένας τρόπος έκφραση του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί και το εργαστήριο γραφής το οποίο βασίζεται στο δραματικό κείμενο και εξασκεί τους μαθητές ήδη από το δημοτικό στο θεατρικό τρόπο γραφής. Βασικές αξίες του είναι η άσκηση και η εξοικείωση με τα θεμελιώδη γνωρίσματα του δραματικού κειμένου, όπως ενδιαφέρουσα πλοκή, ζωντάνια και αμεσότητα ύφους, σκιαγράφηση ηρώων κ.λπ. Πηγή έμπνευσης μπορεί να αποτελέσει τόσο η καθημερινότητα των μαθητών όσο και οποιαδήποτε άλλη πηγή που μπορεί να αξιοποιηθεί και να ωθήσει τους μαθητές να συγγράψουν και να διευρύνουν έτσι τη γλώσσα και τον τρόπο σκέψης τους (Neelands 2004: 31).

Ειδικότερα οι μαθητές υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μαθαίνουν την πραγματική σημασία της έννοιας του διαλόγου που δεν περιγράφει μια απλή στιχομυθία αλλά μια πορεία εκδίπλωσης συναισθημάτων και ανταλλαγής μεστών λόγων που εξυφαίνει σταδιακά την πλοκή. Αυτό βέβαια δεν αποκλείει την άσκηση στη συγγραφή μονολόγων που κρύβουν μέσα τους έντονο εσωτερικό διάλογο και συγκρούσεις και εξασκεί τους μαθητές στον αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας και στα χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου (Γραμματάς 2001: 46).

Η δραματοποίηση σε θεωρητικό επίπεδο σημαίνει τη μεταγραφή και απόδοση ενός μη δραματικού κειμένου με όρους και κώδικες θεάτρου με τελικό στόχο την πρόσληψή του ως τέτοιο από τη συνείδηση ενός θεατή και όχι αναγνώστη. Αυτή η έννοια βρίσκει εφαρμογή στο θεατρικό παιχνίδι όπου δεν υπάρχουν προκαθορισμένοι ρόλοι και περιορισμοί, προτρέποντας τους συμμετέχοντες σε δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμό. Οι μαθητές αξιοποιούν το γλωσσικό υλικό (παραμύθια, διηγήσεις, παροιμίες, ήχους κ.λπ.) και το μετατρέπουν, το εκφράζουν και το ερμηνεύουν με το δικό τους τρόπο. Καθηλωμένες παραστάσεις του σώματος και των μελών του, αντικατοπτρικές ταυτίσεις σχετικοποιούνται και κινητοποιούνται καθώς το παιδί παίρνει απόσταση από τις ίδιες του τις παραστάσεις σχετικά με το σώμα του και τα μέλη του, βλέποντας παράλληλα και τους συμμαθητές του να μιμούνται τους εαυτούς τους. Αυτές οι παραστάσεις ίσως μπορούν να μεταβληθούν σε εικονικές και να οδηγήσουν σε συμβολικές ταυτοποιήσεις (Κοντογιάννη 2012: 5).

Με τα παιχνίδια, το γλωσσικό υλικό, τη φωνή, τη μουσική, τη σωματική κινητικότητα, την παραστατικότητα και την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας καθώς και με τις νέες διασυνδέσεις του συμβολικού και του εικονικού με το πραγματικό του σώματος, ο χώρος μετατρέπεται σε ποιητικό χώρο. Η ενέργεια αυτή φαίνεται ότι αναμορφώνει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού ήδη από την προσχολική ηλικία, πάντα βέβαια υπό την εμπνευσμένη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οποίος μπορεί να αξιοποιήσει ακόμα και τις συγκρούσεις της ομάδας του για να διευρύνει τον ψυχισμό τους, τους δεσμούς της ομάδας και τη γλώσσα τους σε ένα κλίμα αγαλλίασης και πνευματικής ψυχαγωγίας (Κοντογιάννη 2012: 7). Αυτά τα θετικά συναισθήματα ικανοποιούν τους μαθητές και αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση, συμμετοχή και δημιουργία με προφανή παιδαγωγικά αποτελέσματα (Γραμματάς 2001: 48).

Άλλος ένας τρόπος θεατρικής έκφρασης είναι και το θεατρικό αναλόγιο στο οποίο οι μαθητές, υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντα, επιλέγουν ένα θεατρικό έργο ή κείμενο και το αποδίδουν προφορικά όπου οι συνθήκες δεν ευνοούν την ανάπτυξη σκηνικού θεάματος. Τότε ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σκηνοθέτης, διαμοιράζει τους ρόλους και επισημαίνει τις δραματικές συγκρούσεις και τις σχέσεις των ηρώων προγυμνάζοντας παράλληλα τους μαθητές του στην ερμηνεία και στην υποκριτική. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται κάτι σαν ραδιοφωνικό θέατρο (Γραμματάς 2001: 49) που μπορεί να αποτελέσει είτε αυτόνομη ενέργεια, είτε τμήμα μιας διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μια ευχάριστη δραστηριότητα, ιδιαίτερα δημοφιλής στις εθνικές εορτές και επετείους όπου είτε ο χρόνος, είτε τα υλικά είναι περιορισμένα. Έτσι το θεατρικό αναλόγιο αποτελεί μια ενδεδειγμένη λύση καθώς η ανάγνωση ενός κειμένου μπορεί να πλαισιωθεί και άλλα στοιχεία θεατρικότητας για την επιδίωξη του καλύτερου δυνατού αισθητικού αποτελέσματος (Γραμματάς 2001: 50).

Το θεατρικό δρώμενο με τη σειρά του, σε αντίθεση με άλλες μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση, είναι περισσότερο αυθόρμητο και απροσχεδίαστο, δεν απαιτεί υποχρεωτικά την παρουσία του διδάσκοντα και μπορεί να παρουσιαστεί σε πολλά μέρη χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία ως προς την κίνηση, τα υλικά ή τη μεταμφίεση. Οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, μιμητικά, κινησιολογικά και γενικότερα υποκριτικά (Γραμματάς 2001: 52), να ψυχαγωγηθούν και να γίνουν πομποί αλλά και δέκτες παιδαγωγικών και κοινωνικών μηνυμάτων.

Κοντά στο επίπεδο της θεατρικής παράστασης βρίσκεται το σκετς το οποίο διαθέτει μια βασική ιστορία και μπορεί να παρουσιαστεί και ως αυτόνομο θεατρικό έργο, παρά την περιορισμένη του έκταση. Οι συμμετέχοντες σ' αυτό είναι λιγοστοί και οι περιορισμένοι του σκοποί συνήθως εκπληρώνονται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος με οποιαδήποτε όμως θεματολογία ή πηγή έμπνευσης, αν και έχει ταυτιστεί με σχολικές εορτές. Ωστόσο οι περιορισμοί του στα σκηνικά, στους συμμετέχοντες και στη χρονική διάρκεια δεν του αφαιρούν τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα (Γραμματάς 2001: 53).

Η θεατρική παράσταση προκύπτει εξελικτικά από τη σύνθεση όλων των προηγούμενων θεατρικών μορφών που αναφέρθηκαν και μπορεί πρακτικά ζητήματα χώρου ή



υλικοτεχνικής υποδομής να παραμένουν ακανθώδη στο σχολείο, ωστόσο αυτό δεν θα πρέπει να αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από την επιλογή της. Το δραματικό κείμενο, προερχόμενο είτε από κάποιο θεατρικό συγγραφέα, είτε από τη δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών, χρειάζεται αποκωδικοποίηση, ερμηνευτική προπαρασκευή και σκιαγράφιση των πτυχών των ρόλων (Fleming 2001: 100-101).

Η σχολική θεατρική παράσταση, αγκιστρωμένη στο παρελθόν σε σκοπούς επίδειξης ή ανάδειξης προσώπων και συνδεδεμένη με την ευπείθεια και τις σχολικές εορτές (Παπαδόπουλος 2010: 40), διακρίνεται από παιδαγωγικούς και κοινωνικούς σκοπούς τους οποίους εκπληρώνει μέσα από τη συνεργασία των συντελεστών, την ανάπτυξη των εκφραστικών τους δυνάμεων και την απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης και γνώσης (Γραμματάς 2001: 56). Η παράσταση συμπυκνώνει αρμονικά διάφορες μορφές τέχνης που εικονοποιούν παραστατικά και συμπληρωματικά τα βασικά είδοποιά γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά της κάθε τέχνης στην οποία ανήκουν (Γραμματάς 2014: 128).

Είναι πολύ σημαντικό να υπογραμμιστεί η παιδαγωγική και παιδευτική διάσταση της παράστασης καθώς όχι μόνο μέσα από την πολύωρη διαδικασία της προετοιμασίας αλλά και από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην επιδίωξη του κοινού στόχου εκπληρώνονται πλήθος επιδιώξεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολιτιστικά προϊόντα γραπτού έντεχνου λόγου, ενίοτε και αλλοτινών εποχών, αποκτώντας πληρέστερη γνώση και επαφή με τον πολιτισμό προγενέστερων ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών και διαφορετικών παραδόσεων (Γραμματάς 2014: 129). Παράλληλα οι μαθητές βιώνουν μέσα από τους διαφορετικούς ρόλους διαφορετικές καταστάσεις, συνειδητοποιούν το νόημα της ετερότητας και αποκτούν ανοχή απέναντι στο ανοίκειο, με οποιαδήποτε μορφή και αν παρουσιάζεται αυτό, ενισχύοντας παράλληλα την εθνική τους υπόσταση. Βέβαια δεν θα πρέπει να παραβλέπεται και ο ψυχαγωγικός και επικοινωνιακός χαρακτήρας της παράστασης (Πούχνερ 2010: 45), ένα ευχάριστο και συνάμα πολύτιμο διάλειμμα από τη ροή της καθημερινής σχολικής ρουτίνας.

Η θεατρική παράσταση φαίνεται ότι έχει και συγγενικούς δεσμούς με την τελετουργία. Τα κοινά στοιχεία της τελετουργίας και της παράστασης έγκεινται στο ότι πρόκειται για κοινωνικά γεγονότα τα οποία χρησιμοποιούν σύμβολα και συμβολικές χειρονομίες για την πραγματοποίησή τους και σχολιάζουν ή/και ερμηνεύουν τον πολιτισμό στον οποίο

ανήκουν (Neelands & Dobson 2008: 44). Το γεγονός αυτό δεν υποβαθμίζει διόλου τις υπόλοιπες θεατρικές μορφές καθώς η προετοιμασία και η δημιουργία ενός προσεγμένου θεατρικού αναλογίου, χάπενινγκ ή μιας παραμυθιακής αφήγησης μπορεί να προκαλέσει το ίδιο καλλιτεχνικά και εκπαιδευτικά άρτιο αποτέλεσμα και να συγκινήσουν το κοινό που τα παρακολουθεί (Γραμματάς 2014: 131).

Εξίσου σημαντική είναι και η προσφορά του Θεάτρου Σκιών, του Κουκλοθεάτρου (Πούχνερ 2010: 455) και της Μαριονέτας, μορφές που απευθύνονται κυρίως στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Γραμματάς 2001: 57). Το θέατρο Σκιών, αξιοποιώντας την προφορικότητα και τη συλλογικότητα της δημιουργίας του, καταφέρνει με αμεσότητα να ψυχαγωγήσει τους μικρούς θεατές και να μεταδώσει αξίες και γνώσεις που εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της πορείας του. Οι μικροί μαθητές απολαμβάνουν το θέαμα, «επικοινωνούν» με τους ήρωες, εξελίσσουν τη γλώσσα και εξασκούνται στην πρόσληψη και έκφραση συναισθημάτων (Ernst-Slavit & Wenger 1998: 32-33).

Οι Μαριονέτες και το Κουκλοθέατρο αξιοποιούν για την κατασκευή τους απλά υλικά, αποκτούν ανθρωπόμορφα ή ζωόμορφα χαρακτηριστικά και ελκύουν τους μικρούς θεατές με το περιεχόμενο, τη θεματική και τα εξωλογικά στοιχεία τους. Ζώα, φυτά, πρίγκιπες και μάγισσες παίρνουν ζωή και ομιλούν εκφράζοντας αξίες και απόψεις, εμπλέκονται σε διαμάχες και αναδεικνύουν την προαιώνια μάχη του καλού και του κακού. Πίσω από τις κούκλες και τις μαριονέτες βρίσκεται ένας ή περισσότεροι εμπνευστές που με τη φωνή τους δίνουν ζωή στους πάνινους χαρακτήρες και αφογκράζονται τις αντιδράσεις των μικρών θεατών για να επιτύχουν την αμεσότητα στην επικοινωνία και έναν πραγματικό διάλογο μεταξύ τους (Πούχνερ 2010: 458). Πρόκειται για μια διαδικασία που μεταφέρει τα παιδιά στον κόσμο του φανταστικού και του μαγικού διατηρώντας ωστόσο τη σύνδεση με τις αξίες και τα ιδανικά του πραγματικού κόσμου, τα οποία προσπαθεί να μεταλαμπαδέψει στα παιδιά (Κυριαζόπουλος 1990: 83).

Ειδικότερα η χρήση της persona doll ως εκπαιδευτικού εργαλείου είναι μια καινοτόμα μέθοδος για την άρση των όποιων διακρίσεων, στερεοτύπων ή εκδηλώσεων ρατσισμού έχουν βιώσει ή βιώνουν τα παιδιά. Με αυτή ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να καλλιεργήσει το σεβασμό στο διαφορετικό, το σεβασμό στον «άλλο». Σε γενικές γραμμές

η κούκλα σε οποιαδήποτε μορφή της λειτουργεί στα χέρια των παιδιών σαν προστατευτικό δίχτυ. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βιώνουν μια άμεση σχέση με την κούκλα, «σαν να ήταν ζωντανή» και ταυτόχρονα να έχουν πάντα το «σαν» στο πίσω μέρος του μυαλό τους (Βίτσου & Αγτζίδου 2008: 275).

## **1.6 Η αξιοποίηση του θεάτρου στη διδασκαλία: το θέατρο ως «εργαλείο» μάθησης και ως μάθημα**

Η σύγχρονη τεχνοκρατική κοινωνία έχει ανάγκη να αξιοποιήσει στη διδακτική πρακτική την τέχνη και να εξοικειώσει τους μαθητές με μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης με το θέατρο να αποτελεί ίσως τη βασικότερη μορφή (Σοφιάδου 2014: 233). Όλες οι μορφές του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση μπορούν να αξιοποιηθούν, από τη δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και το θέατρο forum, μέχρι τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, το θέατρο της επινόησης, το πολυθέαμα και τις σύγχρονες τάσεις της performance (Φανουράκη 2016: 20). Μάλιστα μπορούν να αξιοποιηθούν συνεργατικά και οι ψηφιακές τεχνολογίες (υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές κ.ά) τα οποία έχουν εισβάλει ούτως ή άλλως στις ζωές των μαθητών και μπορούν να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς του δράματος στην εκπαίδευση, δηλαδή την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα, την καλλιέργεια της φαντασίας και τη μάθηση μέσω κιναισθητικών και βιωματικών εμπειριών (Φανουράκη 2016: 23).

Συνήθως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις διάφορες μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση κυρίως στα θεωρητικά μαθήματα με αποτέλεσμα ο παιδαγωγός-εμπυχωτής να είναι συνήθως κάποιος φιλόλογος με ή χωρίς συστηματική θεατρική επιμόρφωση αλλά σίγουρα με διάθεση διερεύνησης και πρόθεση ανάθεσης πρωτοβουλιών στους μαθητές (Σοφιάδου 2014β: 155). Όμως το θέατρο στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να αποδεσμευτεί από την άποψη ότι απευθύνεται σε «λίγους» και «εκλεκτούς» που αποτελούν ένα ιδεατό «φιλολογικό κοινό» (Neelands 2008: 62) και να προσκαλέσει τους μαθητές να γνωρίσουν πρωτίστως τους εαυτούς τους με ενάργεια, ώστε να υποδυθούν με επιτυχία και άλλους ρόλους στο θεατρικό σανίδι.

Ξεκινώντας από την αξιοποίηση του θεάτρου στο μάθημα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας θα εντοπίζαμε τη μάλλον αμήχανη προσέγγιση του αρχαίου κειμένου το οποίο

φαίνεται ερμητικά κλειστό καθιστώντας αναγκαία τη λήψη αποστάσεων όχι από το ίδιο το κείμενο αλλά από την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, ώστε να αποφευχθούν προσωπικές στρεβλώσεις και να προκληθεί ένας ουσιαστικός και δημιουργικός διάλογος με αυτό αλλά και να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός πάνω σε αυτό (Βρεττός & Χασίδου 2014: 120). Ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια του λόγου και στην ανάπτυξη των σκέψεων δίνεται στην αξιοποίηση του θεάτρου στο μάθημα της λογοτεχνίας, αλλά ο λόγος θεωρείται το ποιητικό αίτιο και το αποτέλεσμα της παιδείας. Εξάλλου η μυθοπλασία και η δραματοποίηση προσφέρουν υλικό για βιωματική διδασκαλία, αξιοποιούν τα στοιχεία της προσωπικότητας, αποδεσμεύουν τον αυθορμητισμό και καλλιεργούν τη δημιουργική φαντασία των παιδιών (Παπαδόπουλος 2014: 171), ενώ τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα ή ποιήματα περιέχουν πολλά θεατρικά στοιχεία, σκηνικές οδηγίες και σκιαγράφηση χαρακτήρων που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τρόπο δημιουργικό ή ανακαλυπτικό.

Βέβαια η παρουσίαση από σκηνής αρχαίων κλασικών θεατρικών έργων, η θεατρική αναπαράσταση σκηνών από ιστορικά γεγονότα ή σκηνές της καθημερινής ζωής βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα αντίστοιχα τμήματα της ύλης των σχολικών μαθημάτων και να τα βιώσουν συναισθηματικά, αλλά δίνουν πολύ λίγες πληροφορίες στο μαθητή γι' αυτή καθαυτή τη θεατρική αξία (Κασσωτάκης & Φλουρής 2005: 426). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η εισαγωγή της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση ως εργαλείο μάθησης έχει περιορισμένα οφέλη, εφόσον ευνοεί την ύπαρξη ενός ευέλικτου περιβάλλοντος κατάλληλου για μάθηση και δημιουργικότητα και δεν αξιολογεί τους μαθητές με τυπικά ακαδημαϊκά κριτήρια επίδοσης. Έτσι μπορεί να αξιοποιηθεί και σε επίκαιρες θεματικές της σύγχρονης εποχής, όπως η οικολογία και η διαχείριση των φυσικών πόρων, η υγεία, ο πολιτισμός και τα μνημεία, η δημοκρατία και η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες κ.ά. (Σέξτου 2007: 24).

Από το 1990 εντάχθηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η θεατρική αγωγή αξιοποιώντας την παιδαγωγική και διδακτική αξία του θεάτρου και παραγκωνίζοντας τη μέχρι τότε επικρατούσα αντίληψη πως η αισθητική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση περιορίζεται μόνο στα σκετς ή θεατρικές παραστάσεις στις επετείους (Παπαδόπουλος 2010: 161). Στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και στο σχετικό Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό δίνεται έμφαση στην εξοικείωση των παιδιών με σωματικές, γλωσσικές, εκφραστικές και

επικοινωνιακές ικανότητες (Γραμματάς 2014: 21) καθώς και με το θεατρικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση. Στο γυμνάσιο και στο λύκειο δίνεται έμφαση στα δομικά στοιχεία του θεάτρου, τη θεατρική παράσταση και σε στοιχεία δραματολογίας.

Μολονότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπεται η ανάπτυξη θεατρικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η σχολική πραγματικότητα δείχνει κάτι διαφορετικό καθώς η θεατρική αγωγή αποτελεί μεν αυτόνομο μάθημα από την Α΄ ως την Δ΄ Δημοτικού, αλλά ενσωματώνεται σε κάποια άλλα μαθήματα ή διδάσκεται αραιά, ενώ στη δευτεροβάθμια είναι ενταγμένη στην ευέλικτη ζώνη και αξιοποιείται στα σχέδια εργασίας. Η ουσιαστική απουσία του μαθήματος της θεατρικής αγωγής στερεί τον «εξανθρωπισμό» του Αναλυτικού Προγράμματος, έννοια που σύμφωνα με τον P. Freire σημαίνει να αναπτύξει ο άνθρωπος κριτική συνείδηση για να γίνει δημιουργός της ιστορίας και της κουλτούρας (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 32). Εξάλλου ο περιορισμένος χρόνος που αφιερώνεται στο μάθημα της θεατρικής αγωγής φαίνεται πως δεν ικανοποιεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, καθώς είτε παραμελείται και απαξιώνεται, είτε δεν συνδέεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, είτε αντιμετωπίζεται ως πάρεργο (Γραμματάς 2014: 98).

Ως αυτόνομο μάθημα ενταγμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου η θεατρική αγωγή πρέπει να διδάσκεται από εκπαιδευτικούς-εμπνευστές θεάτρου οι οποίοι με μεθοδικό και συστηματικό τρόπο φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με θεατρικές κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες. Προκειμένου το αίτημα της μεθοδικότητας και συστηματικότητας να ικανοποιηθεί είναι ανάγκη είτε οι λειτουργοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιμορφωθούν επαρκώς, είτε να αξιοποιηθούν απόφοιτοι Θεατρικών Σπουδών με παιδαγωγική επάρκεια (Παπαδόπουλος 2010: 164). Πρόσφατες έρευνες (Γραμματάς 2014: 101) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόνισαν τη σημασία του ειδικού (θεατρολόγου, ηθοποιού κ.ά.) στα σχολεία και την ανάγκη αρμονικής συνεργασίας μεταξύ αυτού και των άλλων εκπαιδευτικών, που θα μπορούσαν να αξιοποιούν θεατρικές μεθόδους και τεχνικές στη διδασκαλία των γνωστικών τους αντικειμένων.

## 1.7 Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού: εμπψυχωτής, ηθοποιός και σκηνοθέτης

Οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και οι σύγχρονος προσανατολισμός του σχολείου έχουν αναζωπυρώσει τις συζητήσεις σε σχέση με το ρόλο και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού. Το παλαιό προφίλ του εκπαιδευτικού-αυθεντία και μοναδικού φορέα της αδιαμφισβήτητης γνώσης θεωρείται πλέον παρωχημένο και ανεπαρκές (Page 2008: 70). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο πλέον να είναι παιδαγωγικά καταρτισμένος με πολλές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς η απλή παροχή γνώσεων στους μαθητές δεν επαρκεί, τη στιγμή μάλιστα που τα παιδιά κατακλύζονται από γνώσεις αλλά έχουν ελλείμματα στην αξιολόγησή τους. Στην προκειμένη περίπτωση και εφόσον το θέατρο θεωρείται βασικό εργαλείο στην εκπαίδευση είναι αναγκαίο να έχει επιμορφωθεί στη θεατροπαιδαγωγική προκειμένου να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικός-εμπψυχωτής (Λενακάκης 2014: 178). Παράλληλα, ο αισθητικός και καλλιτεχνικός χαρακτήρας των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να υπερβεί τον παραδοσιακό του ρόλο και να αναπτύξει καλλιτεχνικές ιδιότητες που απορρέουν από τις πολλαπλές παραμέτρους του θεάτρου τόσο ως δραματικού κειμένου όσο και ως σκηνικής πράξης (Μυρωνάκη 2014: 294).

Ο παιδαγωγός επηρεάζει το παιχνίδι των παιδιών με τον τρόπο που οργανώνει το χώρο και προσφέρει τα υλικά, με τη βοήθεια που τους δίνει, προτείνοντας και υποδεικνύοντας ιδέες ή θέματα γι' αυτό (Ντολιοπούλου 2005: 105). Βέβαια η συνεισφορά του παιδαγωγού-εμπψυχωτή δεν περιορίζεται στη σαφή εκφώνηση των οδηγιών, αλλά είναι ο ενθουσιασμός και η μεθοδικότητά του που οδηγούν τα παιδιά στην αλήθεια του φανταστικού κόσμου μέσα σε κλίμα ασφάλειας και εμπψύχωσης (Παπαδόπουλος 2010: 97).

Ο παιδαγωγός-εμπψυχωτής μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με ενοχλητικές συμπεριφορές τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά όχι με επιπλήξεις ή με απομόνωση του ατακτούντος/αδιάφορου αλλά με την ανάλυση της συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο εκδήλωσής της. Η βελτίωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς γίνεται έτσι ένας στόχος τόσο σημαντικός όσο και η θεατρική δραστηριότητα, δεδομένου ότι ο μαθητής που αρνείται να συμμετάσχει στο θεατρικό παιχνίδι συναντά δυσκολίες στην ανάδειξη των

εκφραστικών και των δημιουργικών του ικανοτήτων ή στην κατανόηση των οδηγιών (Τσιάρας 2007: 27). Μάλιστα προτείνεται στους δασκάλους-εμπυχωτές να παρακινούν τους μαθητές να υπερβαίνουν τις οδηγίες τους και να εμπλουτίζουν τις δραματικές δραστηριότητες με τα προσωπικά τους στοιχεία έκφρασης (Τσιάρας 2007: 37).

Ο δάσκαλος-εμπυχωτής, ως ένας από τους τέσσερις πυλώνες του θεατρικού παιχνιδιού, έχει έναν σύνθετο και ταυτόχρονα ευαίσθητο ρόλο. Μετατρέπει το αρνητικό σε θετικό, διαχειρίζεται ενδεχόμενες κρίσεις, βελτιώνει τις σχέσεις των μελών της ομάδας, αξιοποιεί και ενθαρρύνει ατομικές ή ομαδικές δημιουργικές απόπειρες και αισθητοποιεί το μάθημα διά του θεάτρου καθιστώντας ευχάριστη και δημιουργική την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Ως εκ τούτου διαμορφώνονται τρεις τύποι δασκάλων-εμπυχωτών στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού που το διαμορφώνουν ανάλογα, ο δάσκαλος-εμπυχωτής που κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά, ο δάσκαλος-εμπυχωτής μαζί με τα παιδιά και τα παιδιά και το θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής & Παρζακώνη 2012: 241).

Η ομορφιά του θεάτρου, εδραιωμένη στην έκπληξη και στην αποκάλυψη, μπορεί να μεταφερθεί στις σχολικές τάξεις από έναν εμπνευσμένο εκπαιδευτικό-εμπυχωτή που αναλαμβάνει τον σκηνοθετικό ρόλο προκειμένου να μετουσιώσει τις καθημερινές καταστάσεις και να τους δώσει αξία και να παρουσιάσει τις παραστάσεις κατά τρόπο δημιουργικό ώστε να αποτελέσουν εφαλτήριο για πολλαπλές περιπέτειες, αναστοχασμό και κριτική (Σιδηροπούλου 2014: 37). Η σκηνοθεσία εκ μέρους του εκπαιδευτικού αποτελεί μια πραγματική πρόσκληση που έγκειται στη διαρκή αλληλεπίδραση και αναδιαπραγμάτευση ανάμεσα στα πρακτικά θέματα της παραγωγής και τον αναβρασμό της φαντασίας. Το «ξεκλείδωμα» της φαντασίας ηθοποιών και θεατών, που μπορεί να είναι ίδιας ηλικίας στο πλαίσιο του σχολείου, εξαρτάται από την ικανότητα του σκηνοθέτη να παρακολουθεί, να εντοπίζει και να ερμηνεύει την εμπειρία του καθενός αλλά και από την ύπαρξη θάρρους και τόλμης να υπερβεί τις επιβεβλημένες μεθόδους κατάκτησης της γνώσης (Σιδηροπούλου 2014: 40).

Εκτός από τους ρόλους για τους μαθητές υπάρχουν και πιθανοί ρόλοι τους οποίους μπορεί να υποδυθεί ο παιδαγωγός στο πλαίσιο μιας τεχνικής που επινόησε η D. Heathcote με την ονομασία Δάσκαλος σε Ρόλο (ΔσΡ). Σε αυτήν την τεχνική ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα ρόλο κατάλληλο για την περίσταση και υιοθετεί μια συγκεκριμένη στάση απέναντι σε ένα συμβάν αποφασίζοντας ο ίδιος για τη λειτουργία και το κύρος του

ρόλου του (Fleming 2001: 111). Μπορεί να επιλέξει να λειτουργήσει ως αγγελιαφόρος, ως βοηθός, ως συνήγορος του διαβόλου κ.ά καθώς και ποια μέσα λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας θα χρησιμοποιήσει. Η τεχνική δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές να συνεργαστούν προκειμένου να χτίσουν τον φανταστικό κόσμο του δράματος καθώς και να γνωρίσουν καλύτερα τον δικό τους ρόλο, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο του εκπαιδευτικού προκειμένου να ενεργοποιήσει τη σκέψη των μαθητών του (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 67).

Συγκεφαλαιώνοντας, οι θεατροπαιδαγωγοί πρέπει να διακρίνονται από ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Αρχικά να αναζητούν και να διακρίνουν την αυθεντικότητα, να προσαρμόζονται και να αλλάζουν, να αποκτούν διδακτικές δεξιότητες, να γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο της πρακτικής τους και να εμπλέκονται στη διδακτική και πρακτική πλευρά του έργου τους. Παράλληλα να διακρίνονται για τις ηγετικές τους ικανότητες μέσω καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και τέλος να έχουν και άλλες καλλιτεχνικές ικανότητες (Παπαδόπουλος 2010: 164).

## **1.8 Τα οφέλη των μαθητών από την αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση**

Η τέχνη στο σύνολό της βοηθά τα παιδιά να χειριστούν και να κατανοήσουν τα αντικείμενα, τους ήχους, τα σχέδια, τα χρώματα, τις μορφές, τα σχήματα και τους προσφέρει τη δυνατότητα να αναφερθούν, να εξηγήσουν ή να εκφράσουν κάποια πτυχή του κόσμου τους. Παράλληλα παρέχουν πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν αναφέροντας κάποια εμπειρία τους αλλά και να αποκτήσουν καινούριες διευρύνοντας τον κόσμο τους. Γενικότερα οι τέχνες συνδέονται έντονα με τη συναισθηματική, αισθητική, ψυχοκινητική περιοχή και τη γλώσσα και αλληλοεπηρεάζονται από αυτές (Κακανά & Σιμούλη 2008: 258). Η παιδαγωγική αξία της τέχνης σε οποιαδήποτε μορφή βρίσκεται στην εύρεση μαθησιακών και διδακτικών συνθηκών που να έχουν νόημα για το μαθητή, έτσι ώστε να μπορεί και αυτός με τη σειρά του να έχει σε σχέση με τις δραστηριότητές του, τις ιδιαίτερες προθέσεις και τα ενδιαφέροντά του (Αρντουέν 2000: 95).



Η διά του θεάτρου παιδεία εμπεριέχει τεχνικές και πολλά στοιχεία ικανά να μεταβάλλουν την καθημερινή διαδικασία σε δημιουργικό συμβάν, σε ευκαιρία έρευνας, πειραματισμού, παρατήρησης και σύνθεσης. Παράλληλα απαλλάσσει το μάθημα από την πλήξη και τη ρουτίνα της άγονης επαναληπτικότητας και μετατρέπει το μαθητή από αδρανή και παθητικοποιημένο δέκτη σε συμμετοχο του μαθήματος ή ακόμη και συνδημιουργό. Έτσι αναδεικνύονται προτάσεις και ιδέες που αν αξιοποιηθούν κατάλληλα, μπορούν να μεταβληθούν σε δημιουργικές δράσεις (Κουρετζής & Παρζακώνα 2012: 246).

Επιπρόσθετα, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται ο αισθητικός παράγοντας καθώς η συμμετοχή σε οποιαδήποτε μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προβληματιστούν πάνω στην έννοια του ωραίου και του καλαίσθητου και να ανακαλύψουν την παιδαγωγική δύναμη της αρμονίας και της τέχνης εν γένει. Εξάλλου μπορούν να συνυπάρχουν διάφορες μορφές τέχνης μέσα στο θέατρο, όπως η λογοτεχνία, η ζωγραφική, η αρχιτεκτονική, η μουσική, η διακοσμητική κ.ά. (Γραμματάς 2014: 127). Καλλιτεχνική αγωγή υπάρχει από τη στιγμή που ο μαθητής μαθαίνει από την τέχνη και προχωρεί συνειδητά σε μία καλλιτεχνική κουλτούρα, μαθαίνει πράγματα για τον εαυτό του και αυτή η μάθηση του επιτρέπει να επιλύσει προβλήματα, να θέτει ερωτήματα και να ενταχθεί σε μια ανθρώπινη κουλτούρα που προάγει τον στοχασμό (Αρντουέν 2000: 60).

Ενδεικτική της ωφέλειας των συμμετεχόντων εφήβων σε θεατρικές ομάδες είναι η έρευνα των Hughes και Wilson (2004) η οποία υπογράμμισε τη μετασχηματιστική δύναμη της δημιουργίας και της συμμετοχής σε μία παράσταση ως σημαντικό στοιχείο για την προσωπική και την κοινωνική ζωή των νέων. Εξάλλου το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα η οποία αρνείται την απομόνωση και επιβεβαιώνει πόσο σημαντική είναι η αντιπαραβολή με τους φανταστικούς άλλους. Η ομάδα γίνεται χώρος όπου η προσωπική σκέψη εκτίθεται, ένας χώρος δημιουργίας αναπαραστάσεων όπου ο λόγος διαμορφώνεται μέσα από δοκιμές, συμπλοκές, συγκρούσεις και ψηλαφίσματα (Page 2008: 69).

Οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αναταράξεις στον παγκόσμιο αλλά και στον ελληνικό χώρο δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστες τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, ιδιαίτερα σε μια χώρα σαν την Ελλάδα όπου η πολυπολιτισμικότητα και η ετερογένεια είναι πλέον μια κατάσταση αδιαμφισβήτητη (Γραμματάς 2014: 72). Υπό αυτές τις

συνθήκες οι σχολικές τάξεις γίνονται εθνικά ετερόκλητες και καλούνται οι μαθητές να έρθουν πιο κοντά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ώστε να αρθούν οι διακρίσεις, οι ακραίες απόψεις και οι ξενοφοβικές τάσεις. Για το λόγο αυτό όλες οι μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να αποδειχθούν πολύτιμες και να αξιοποιηθούν για να ενισχύσουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και την οικείωση αλλά και να προάγουν και να καλλιεργήσουν τον ψυχικό και πνευματικό κόσμο των μαθητών μεταλαμπαδεύοντας αξίες όπως ο ανθρωπισμός, ο αλληλοσεβασμός και η ανεκτικότητα (Γραμματάς 2014: 77).

# Κεφάλαιο 2

## Η κοινωνική διάσταση του θεάτρου

### 2.1 Το θέατρο στην εκπαίδευση: ένα περιβάλλον που ευνοεί την κοινωνική αλλαγή

Όλες οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή με την τέχνη και τον προβληματισμό. Αξιοποιώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δημιουργούν προοπτικές για υλοποίηση δημιουργικών προτάσεων και ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό (Fleming 2001: 49-50). Παράλληλα προσεγγίζουν μια μεγάλη ποικιλία ιδεών, εμπειριών και πληροφοριών που οδηγούν τα παιδιά και τους νέους να αναπτύξουν δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, να αποδεχτούν τις φυλετικές, εθνικές και άλλες διαφορές μεταξύ των ομάδων χωρίς διακρίσεις και να καλλιεργήσουν την πολυπολιτισμική επικοινωνία (Σέξτου 2007: 27). Ειδικότερα τα θέματα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων είναι πολυσύνθετο στις σχέσεις των μελών της ομάδας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα καθώς η άρση τους είναι δύσκολη υπόθεση.

Οι συμμετέχοντες στη θεατρική διαδικασία, είτε ως δρώντα πρόσωπα είτε ως θεατές, είναι φορείς συλλογικών και ατομικών αντιλήψεων και απόψεων, κάτι σαν «συλλογική μνήμη» (Γραμματάς 2015: 510) η οποία έχει προέλθει είτε από τα συλλογικά βιώματα, είτε από την ατομική βίωση εμπειριών μέσα σε ομάδες. Σε κάθε περίπτωση πάντως οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί προσέρχονται στη θεατρική διαδικασία με ήδη συνειδητά ή ασυνείδητα διαμορφωμένες απόψεις, που ευσταθούν ή όχι, και από εκεί ξεκινά μια ιδεοθύελλα, καθώς το ετερόκλητο πλήθος των ατόμων εξωτερικεύει τις απόψεις και τις ιδέες του και όπως γίνεται στην πραγματική κοινωνία, προσπαθεί να τις κάνει πιστευτές ή ακόμη και να τις επιβάλλει (Leach 2013: 11). Παράλληλα μπορεί μέσω των θεατρικών

τεχνικών να προκαλέσει μια τεχνητή εντύπωση για το άτομό του μέσω της οποίας να επανακαθορίσει και να αναδομήσει τη στάση των άλλων απέναντί του, προβάλλοντας ένα διαφορετικό «εγώ» από αυτό που είναι στην πραγματικότητα (Γραμματάς 2015: 543). Εν κατακλείδι, ο μαθητής ακόμη και μέσα στη θεατρική διαδικασία προσπαθεί να ενσαρκώσει τους δραματικούς ρόλους ή να εκφέρει απόψεις γι' αυτούς έχοντας υπόψη, έστω και αδρομερώς, τη λειτουργία των κοινωνικών ρόλων και στάσεων μέσα στην πραγματική κοινωνία (Φασούλης 2014: 109).

## **2.2 Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του θεάτρου ανάμεσα στην κοινωνία και το σχολείο**

Η θεατρική εμπειρία των παιδιών αναπτύσσεται σε ένα χώρο με δύο επίπεδα, το πραγματικό και το μυθοπλαστικό (Counsell 1996: 161). Το πρώτο λειτουργεί στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις τους, στο πραγματικό χώρο και χρόνο, ενώ το δεύτερο λειτουργεί μέσα στο πραγματικό και δομείται από γεγονότα που επινοούνται και συμβαίνουν στο δραματικό χώρο και χρόνο και στα οποία τα παιδιά εμπλέκονται με το λόγο και την κίνηση (Παπαδόπουλος 2010: 210). Όταν το θέατρο λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον, τότε δημιουργείται μια γέφυρα που ενώνει αυτούς τους κόσμους αλλά και εξασφαλίζει την επικοινωνία μεταξύ κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος. Κατά γενική ομολογία, η σχολική τάξη πρέπει να αφουγκράζεται τον κοινωνικό παλμό, να προετοιμάζει τα παιδιά για την κοινωνική πορεία τους και να διατηρεί τις πόρτες τις ανοιχτές στα κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα (Ματσαγγούρας 2008: 18-19, 171).

Τα άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος επιδρούν ή παρεμβαίνουν στις θεατρικές εκδηλώσεις του σχολείου ενισχύοντας και προβάλλοντας τις πολιτιστικές ενέργειές του. Ενίοτε το κοινό των πολιτιστικών εκδηλώσεων ενός σχολείου μπορεί να το στηρίζει έμπρακτα, είτε με αναφορές στον Τύπο, είτε με οικονομικές χορηγίες, είτε με καλλιτεχνικές εξωτερικές συνεργασίες που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με ειδικότητες όπως ηθοποιοί, σκηνοθέτες, υπεύθυνοι πολιτιστικών προγραμμάτων κ.α. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο και οι δραστηριότητές του διευρύνουν την αναφορικότητά τους σε τομείς και θέματα που απασχολούν ολόκληρη την κοινωνία, με ποιότητα και περιεχόμενο που συνιστά συμβολή στην πολιτιστική ανάπτυξη του

συνόλου, μέσα στο οποίο εντάσσεται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι φορείς του (Γραμματάς 2005: 186).

Είναι αναγκαίο να αποτελεί στόχο και όραμα της κάθε σχολικής μονάδας να προσπαθεί καθημερινά για τη διαμόρφωση υψηλής αισθητικής και ποιότητας σχολικό περιβάλλον που να συνηγορεί, ώστε το σχολικό έργο να αντιμετωπίζεται ως συνάντηση και ανταλλαγή ιδεών, αξιόλογων πράξεων και συμπεριφορών. Για να υπάρξει ωστόσο ο «σχολικός πολιτισμός» είναι αναγκαία η σύμπνοια και η αλληλοεκτίμηση που αισθητοποιείται και στο σχολικό θέατρο όπου οι δράσεις γύρω από αυτό παρέχονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δώσουν στο σχολικό περιβάλλον την εύκρατη ατμόσφαιρα και στο παιδί την προσήλωση στο σχολείο του (Μαυρίδου 2014: 283). Οι τέχνες στο σχολείο αποτελούν το όχημα για να εξερευνήσουν οι μαθητές βιώματα, αντιλήψεις, απόψεις και κοινωνικά ζητήματα από διάφορες οπτικές γωνίες ανεξάρτητα από καταγωγή, πατρίδα, θρησκεία, γλώσσα και πιθανές ιδιαιτερότητες. Εξάλλου οι πολιτιστικές εκδηλώσεις είναι μέρος και της πολιτισμικής ζωής της κοινωνίας μας, οπότε η εξοικείωση των μαθητών με αυτές τούς ωθεί στη διεύρυνση των πολιτισμικών τους εμπειριών, στην οικοδόμηση ενός συναισθήματος συλλογικότητας και στη γνωριμία με την πολιτισμική ποικιλομορφία.

Το θέατρο στο σχολείο, όπως και οι υπόλοιπες πολιτιστικές εκδηλώσεις, ουσιαστικά διαμεσολαβούν για τη σύγχρονη αγωγή των μαθητών συμβάλλοντας στην κατάκτηση της γλωσσικής επάρκειας, στη γνωριμία με την ιστορική και πολιτισμική παράδοση και στην απομάκρυνση των παρωχημένων πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων. Παράλληλα το θέατρο καλλιεργεί την ενσυναίσθηση με στόχο την πολιτισμική ανεκτικότητα και αποδοχή της ετερότητας για μια ειρηνική συνύπαρξη, σαν ένα εργαλείο καταπολέμησης των κοινωνικών κρίσεων (Scanlan 1992: 94). Η συμμετοχή των μαθητών σε θεατρικές δράσεις και πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολείο τούς δίνει την ευκαιρία να πειραματιστούν και να εκφραστούν μέσα στο ασφαλές σχολικό περιβάλλον με στόχο το μετασχηματισμό ή την αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων, της καθημερινής πρακτικής και συμπεριφοράς. Έτσι αποκτούν εικόνες του μικρόκοσμού τους αλλά και παραστάσεις, ιδανικά και αξίες προκειμένου να γίνουν ικανοί να ελέγχουν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και δρουν (Μαυρίδου 2014: 286).

Παρακολουθώντας τα σκηνικά διαδραματιζόμενα και συμμετέχοντας σε κλίμα ασφάλειας σε αυτά μέσα από τη θεατρική ψευδαίσθηση ο θεατής-μαθητής

συνειδητοποιεί έννοιες και καταστάσεις που μπορεί να διέφευγαν της προσοχής του και αντιμετωπίζει κατά πρόσωπο την κοινωνική πραγματικότητα. Κατά συνέπεια το θέατρο αναδεικνύεται σε πεδίο ευρύτερων προβληματισμών και ενδιαφερόντων που υπερβαίνουν το ατομικό παράδειγμα αποκτώντας μια καθολική ισχύ με αποτέλεσμα να καθίσταται ένα φαινόμενο με κοινωνικό αντίκτυπο και περιεχόμενο (Γραμματάς 2015: 27).

## **2.3 Η θεατρική συλλογικότητα στην υπηρεσία της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργού πολίτη**

Το θέατρο γεννήθηκε την εποχή της θεμελίωσης της Δημοκρατίας και στερεώθηκε μέσα από διαχρονικά έργα που θεωρήθηκαν πνευματική τροφή του λαού. Ο δήμος της αθηναϊκής δημοκρατίας είχε την ευκαιρία να γνωρίσει τον τόπο και τον τρόπο σκέψης των δραματικών ηρώων και να ταυτιστεί μαζί τους ή να τους απορρίψει, ασκώντας ελεύθερα την κριτική του σκέψη (De Romilly 1999: 105-107, 183). Ο δήμος μπορούσε να αντιλογήσει οδηγώντας τη σκέψη του σε υψηλά επίπεδα διανόησης και παιδείας και αυτή η παιδευτική προσφορά του θεάτρου αναγνωριζόταν από το κράτος παρέχοντας στους άπορους πολίτες το αντίτιμο. Άρρηκτα συνυφασμένο με τη λαϊκή συμμετοχή και τη συλλογική εξεύρεση λύσεων, το θέατρο άκμασε όσο και όπου και η Δημοκρατία ανθούσε και η σημασία του εξέπιπτε με την επικράτηση ανελεύθερων καθεστώτων που περιόριζαν την άσκηση κριτικής, την ελεύθερη έκφραση ή ακόμα και την ίδια τη σάτιρα (Γραμματάς 2015: 184-185).

Στις μέρες μας το δημοκρατικό πολίτευμα μοιάζει κραταιό και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, μεγάλο μέρος των οποίων φαίνεται να αποπολιτικοποιείται εξαιτίας της αγανάκτησης λόγω της πολιτικής διαφθοράς ή αναποτελεσματικότητας. Για τον λόγο αυτό η εξοικείωση με τους δημοκρατικούς θεσμούς και τα αναφαίρετα δημοκρατικά δικαιώματα των πολιτών είναι αναγκαίο να γίνεται ήδη από τα σχολικά χρόνια. Οι μαθητές συμμετέχουν είτε ως θεατές, είτε ως δρώντα πρόσωπα στη θεατρική συλλογικότητα που τους ωθεί να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για τα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και παράλληλα να κρίνουν, να επιδοκιμάσουν ή να αποδοκιμάσουν τις απόψεις των άλλων, ακόμα και να τις απορρίψουν ως άλλη Αντιγόνη έναντι στη φαινομενικά δίκαιη απόφαση

του Κρέοντα (De Romilly 1999: 227). Ανεξάρτητα από την κρίση τους, όμως, έχει σημασία να μάθουν να σέβονται όλες τις απόψεις, ακόμα και αν είναι αντίθετες με τις δικές τους και αυτό αποτελεί θεμέλιο της δημοκρατίας και ουσιώδης στήριξη της λειτουργίας της. Εξάλλου η ανεκτικότητα, η εξάλειψη της μισαλλοδοξίας, του ρατσισμού και της περιφρόνησης σε συνδυασμό με τον σεβασμό για την ανθρώπινη ζωή είναι αξίες που το θέατρο προσπαθεί να εμφυσήσει στους συμμετέχοντες.

Η συμμετοχή σε κάθε μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση στοχεύει, εκτός των άλλων, στην ανάπτυξη ευχάριστης και ομαδικής ατμόσφαιρας, στην αλληλογνωριμία αλλά και στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος και εμπιστοσύνης (Παπαδόπουλος 2010: 298). Η θεατρική δράση και σκέψη συντελεί στη διερεύνηση του ατόμου, της επικοινωνίας του με τον άλλο, τη συνεργασία, την αλλαγή, την ισορροπία, την παράδοση και τη συλλογικότητα. Υπό το φως της σύγχρονης κοινωνιολογικής και εθνογραφικής θεώρησης το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί πολιτισμική δημιουργική εμπειρία που μπορεί να δίνει διέξοδο στη μεταμόρφωση και επανερμηνεία της κουλτούρας των ενηλίκων με την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην κουλτούρα των ενηλίκων αλλά και των συνομηλίκων, ώστε να προκύπτει μια νέα ανάγνωση του πολιτισμού.

Ο Brecht θεωρούσε το θέατρο τέχνη μεγίστης παιδαγωγικής αξίας αλλά και μέσο μεταβολής της κοινωνίας που μπορεί να ιδωθεί ως απελευθερωτική πράξη και αυτό να προσφέρει χαρά στους συμμετέχοντες (Μπρεχτ 1979: 260). Μέσα από τα διδακτικά έργα του προσπαθούσε να διδάξει στους νέους τη διαλεκτική και πολιτική σκέψη. Η Ιστορία λειτουργεί για τον Brecht σαν έναν καμβάς πάνω στον οποίο δημιουργεί τη δική του εκδοχή για το παρελθόν και ερμηνεύει την πορεία των γεγονότων σύμφωνα με την προσωπική του άποψη. Στόχος του ήταν η εξώθηση της συνείδησης του θεατή σε αδιέξοδα και διλήμματα που μεταδίδουν γνώση χωρίς να προκαλούν συγκινήσεις και συναισθηματισμούς. Έτσι διαμορφώνεται ένας διαλεκτικός τρόπος ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου που καλλιεργεί και αναπτύσσει την κριτική ικανότητα (Γραμματάς 2015: 371), χαρακτηριστικό το οποίο είναι πολύ σημαντικό για έναν ενεργό και σκεπτόμενο πολίτη.

Ο κριτικός αναστοχασμός της κοινωνίας αποτελεί ουσιαστική διαδικασία τόσο για τη βελτίωση της σύγχρονης δημοκρατίας όσο και για την ίδια την κοινωνία. Εξάλλου σύμφωνα με τον Κ. Καστοριάδη (Castoriadis 1997: 282) η αναδιαπραγμάτευση των

ρόλων και των πρακτικών μέσα στους κοινωνικούς θεσμούς μπορεί να γίνει με τη βασική πολιτειακή δεξιότητα της αυτοθέσμησης που βοηθά τον πολίτη να ξανα-φαντάζεται τον κόσμο και να προσπαθεί να τον υλοποιήσει. Η δυναμική αυτή διαδικασία χρειάζεται τόσο το λόγο όσο και την πράξη, συστατικά στοιχεία του θεάτρου (Leach 2013: 4). Για τον λόγο αυτό το Συλλογικό Θέατρο μπορεί να θεωρηθεί ένα μέσο εκπαίδευσης ενεργών πολιτών καθώς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να «δοκιμάσουν» τη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών στο ασφαλές περιβάλλον της τάξης τους και να εξοικειωθούν με τον τρόπο δομής και λειτουργίας της πραγματικής κοινωνίας (Ensemble Theatre Conference 2004: 17-20). Αυτό το είδος του θεάτρου αξιοποιεί την έννοια της αυτοθέσμησης του Καστοριάδη καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται μέσω της συνύπαρξης και της συνδημιουργίας να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού κοινωνικού και καλλιτεχνικού στόχου κάνοντας πράξη την έννοια της ενεργούς πολιτειότητας (Anyon 2009: 391-392) και δρώντας για το συλλογικό καλό (Neelands 2004: 40).

## **2.4 Η αξιοποίηση των τεχνικών του A. Boal στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και ανισοτήτων**

Ο A. Boal, πνεύμα ανήσυχο και δημιουργικό, επενέβη ρηξικέλευθα στη διαδικασία της παράστασης δίνοντας στο θεατή μια ενεργητικότερη θέση (Boal 1985: 141). Τον προκαλεί να αντιδράσει στη σκηνή που εκτυλίσσεται μπροστά του και από θεατή τον καθιστά re-actor, δηλαδή του δίνει τη δυνατότητα να σταματήσει μια σκηνή στο σημείο που κρίνει ο ίδιος και να προτείνει μια άλλη εξέλιξη για κάποιον ήρωα που δέχεται πίεση. Μάλιστα μπορούσε ο ίδιος ο θεατής να υποκριθεί τον ρόλο γενόμενος spect-actor, ένας δρων θεατής (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 39, Carlson 1993: 475). Οι τεχνικές του είναι πρωτοποριακές εφόσον αξιοποιούνται στην αντιμετώπιση ρατσιστικών αντιλήψεων, φυλετικών διακρίσεων και στερεοτύπων. Έτσι το θέατρο του Boal έγινε το υπόβαθρο του ακτιβισμού (Άλκηστις 2008: 45).

Αναλυτικότερα, το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ένα είδος που εισήγαγε ο Boal, μπορεί να γίνει ένα εργαλείο κοινωνικής απελευθέρωσης και να προσφέρει χώρο για «πρόβα» ζωής. Σ' αυτόν δοκιμάζονται έμπρακτα οι στρατηγικές της αποτίναξης της καταπίεσης και της



αδικίας και αναδύονται οι δυνατότητες απελευθέρωσης που έχει ο καθένας μέσα του και ίσως δεν το έχει αντιληφθεί (Άλκηστις 2008: 51). Ξεκινώντας από το αξίωμα ότι το θέατρο είναι προσιτό σε όλους αρκεί να διδαχθούν τη μέθοδο, το Θέατρο του Καταπιεσμένου δημιουργεί μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινού και ηθοποιού. Παράλληλα επιδιώκει να ενεργοποιήσει τον θεατή ώστε να καταθέσει κάτι δικό του και ν' αντιπαλέψει το φόβο και την καταπίεση.

Ως τεχνική του διαδραστικού θεάτρου το Θέατρο του Καταπιεσμένου επιδιώκει να καταστήσει το θέατρο δύναμη αλλαγής και ειδικότερα ανατροπής της καταπίεσης που εμφανίζεται ακόμα και στο γεγονός της κυριαρχίας του μονολόγου (Boal 2001: 122). Βέβαια η ανάγκη αλλαγής συνειδητοποιείται σε διαφορετική στιγμή για τον κάθε άνθρωπο και εξαρτάται από τις ανάγκες και τις ψυχικές δυνάμεις του. Όσο οι τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου χρησιμοποιούνται συστηματικά στο σχολείο ή σε άλλες κοινωνικές ομάδες προσφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στους ανθρώπους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του διαλόγου στη ζωή τους και τις μορφές που μπορεί να λάβει η καταπίεση (Άλκηστις 2008: 53) και να επιλέγουν την ειρήνη, τη συμφιλίωση και την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα.

Ένα άλλο είδος διαδραστικού θεάτρου που επινοήθηκε από τον Boal είναι το Forum Theatre που στοχεύει σε μια καλή αντιπαράθεση και λογομαχία στη σωστή τοποθέτηση ερωτημάτων και όχι απαραίτητα σε μια καλή λύση (Boal 1992: 230). Το Forum Theatre ξεκινά με μια σύντομη παρουσίαση στην οποία ο πρωταγωνιστής προσπαθεί ανεπιτυχώς να ξεπεράσει ένα είδος καταπίεσης που σχετίζεται με τους συγκεκριμένους θεατές της παράστασης (Leach 2013: 188-189). Μετά το τέλος της ακολουθεί συζήτηση με το κοινό την οποία αναλαμβάνει ο joker-διαμεσολαβητής (Carlson 1993: 476). Αυτός καλεί τους θεατές να διακόψουν τη ροή του έργου τη στιγμή που θεωρούν κρίσιμη και να σκεφτούν έναν εναλλακτικό τρόπο δράσης που μπορεί να οδηγήσει σε επίλυση του προβλήματος. Έτσι ο θεατής αναλαμβάνει ενεργό δράση και γίνεται πρωταγωνιστής για να συνεχίσει την ιστορία (Schechner 2013: 105). Η παράσταση μπορεί να παιχθεί διαφορετικά πολλές φορές και να ακολουθεί συζήτηση μετά, ώστε να καλλιεργηθεί ο προβληματισμός και η θεατρική αψιμαχία και να δοθεί η ευκαιρία στους θεατές να υποστηρίξουν τις σκέψεις τους και στο σανίδι με γνώμονα τη λογική και ίσως το συμβολισμό. Έτσι εξοικειώνονται με την έκθεση των απόψεων και των συναισθημάτων τους και την κατανόηση των

απόψεων των άλλων, ακόμα και αν είναι αντίθετες με τις δικές τους, γεφυρώνοντας τις ανθρώπινες σχέσεις (Fortier 2002: 208).

Η αναπαράσταση συναισθημάτων, ιδεών και σχέσεων φαίνεται ότι αποτελεί τον άξονα και του Θεάτρου της Εικόνας. Σ' αυτό το είδος το ανθρώπινο σώμα χρησιμοποιείται ως γλυπτό που αντικατοπτρίζει την εντύπωση του «γλύπτη» για μια κατάσταση ή καταπίεση. Σύμφωνα με τον Boal (Boal 1992: 112), ακόμα και αν η σκέψη αδυνατεί να ξεδιπλωθεί, το σώμα θα δημιουργήσει αυθόρμητα μια εικόνα πριν καν προλάβει να επέμβει η σκέψη. Για την τεχνική αυτή ο Boal χρησιμοποίησε τη «δυναμοποίηση» των θεατών για να τους ενεργοποιήσει και να τους ωθήσει σε αμοιβαία επικοινωνία (Fortier 2002: 210). Έτσι εύκολα γίνεται αντιληπτή η ευεργετική προσφορά της τεχνικής αυτής όχι μόνο στην ευκολία εκδίπλωσης των συναισθημάτων αλλά και στην κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων (Άλκηστις 2008: 61).

Στο Αόρατο Θέατρο του Boal οι θεατές συμμετέχουν αυθόρμητα σ' αυτό χωρίς να το γνωρίζουν. Αφορμάται από ένα συγκεκριμένο θέμα που συνδέεται με μια κοινωνική αδικία (πχ σεξισμός, ρατσισμός) με απώτερο σκοπό την ανταλλαγή ή αντιπαράθεση των απόψεων του κοινού γύρω από το θέμα (Schechner 2013: 120-121). Πρόκειται για ένα ήπιο είδος ακτιβισμού που αποκαλύπτει τη βιαιότητα χωρίς να τη χρησιμοποιεί. Η καινοτομία του Αόρατου Θεάτρου έγκειται στην εύρεση ενός θέματος που απασχολεί τους θεατές-ηθοποιούς στους οποίους θα απευθύνεται και η παρουσίασή του σ' ένα μη θεατρικό χώρο και σ' ένα κοινό που βρέθηκε τυχαία εκεί και θα αντιδράσει φυσιολογικά, καθώς αυτή η τεχνική είναι ενσωματωμένη πλήρως στην τρέχουσα ζωή.

Ένας συνδυασμός του Forum Theatre και παιχνιδιών Forum είναι το Νομοθετικό Θέατρο του Boal το οποίο αποσκοπεί στη δημιουργία προτάσεων προς τη Βουλή για αποφάσεις, κανονισμούς και νόμους που προέρχονται από τους ίδιους τους πολίτες μέσα στη θεατρική διαδικασία. Πρόκειται για μια πρωτοποριακή ιδέα που στοχεύει για μια ακόμη φορά στην κοινωνική δραστηριοποίηση των πολιτών-συμμετεχόντων και στην άσκηση πίεσης για την ψήφιση νόμων που προστατεύουν δικαιώματα πολιτών ή αναδεικνύουν την ανάγκη προστασίας τους (Fortier 2002: 212). Το Νομοθετικό Θέατρο ωθεί τους πολίτες να σκέπτονται τόσο δημιουργικά όσο και πολιτικά υπηρετώντας τη συμμετοχική δημοκρατία και τον επικοινωνιακό διάλογο. Εφαρμογές του Νομοθετικού Θεάτρου έγιναν με επιτυχία σε διάφορα μέρη και οι συμμετέχοντες ασχολήθηκαν με θέματα

σχετικά με την κοινωνία, το περιβάλλον, τη ζωή, την εξουσία και την αγανάκτηση για το σύστημα (Άλκηστις 2008: 64-65).

Πολιτικές και κοινωνικές ανησυχίες εκφράζει και το Ριζοσπαστικό Θέατρο με ομάδες ακτιβιστών που δραστηριοποιούνται στο δρόμο ή σε φεστιβάλ. Συνήθως αξιοποιούν τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Ακόμα και το Θέατρο για την Ανάπτυξη που χρησιμοποιείται κυρίως για εκπαιδευτικούς ή προπαγανδιστικούς σκοπούς δίνει βήμα στο διάλογο και στην ανταλλαγή απόψεων, στην ενεργό συμμετοχή και στη γνώση που γίνεται όχημα για την κοινωνική αλλαγή (Schechner 2013: 321). Γι' αυτό και εφαρμόστηκε σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ενδοοικογενειακής βίας και κάθε είδους καταπίεσης (Άλκηστις 2008: 74).

Η διερεύνηση των διαδραστικών τεχνικών του Boal με κοινωνικές εφαρμογές ολοκληρώνεται με μία από τις πρώτες επινοήσεις του Boal που υπήρξε το Θέατρο της Εφημερίδας, όπου με αφορμή ένα άρθρο οι συμμετέχοντες μπορούν να προχωρήσουν σε μια θεατρική δημιουργία διατηρώντας έτσι τον επικαιρικό χαρακτήρα της. Όλες αυτές οι τεχνικές του διαδραστικού θεάτρου του Boal εμπλουτίζονται και από ένα σύνολο άλλων τεχνικών και ασκήσεων προετοιμασία και προθέρμανσης του κοινού του και άρσης των αναστολών ή φόβων του για επικοινωνία. Εν τέλει στο θέατρο του Boal όλοι είναι ηθοποιοί και μαθαίνουν, αναλαμβάνουν ρόλους συχνά χωρίς να το γνωρίζουν, σε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός ριζοσπαστικού θεάτρου για την κοινωνική και πολιτική αγωγή των καταπιεσμένων του κόσμου (Παπαδόπουλος 2014: 165).

## **2.5 Η διερεύνηση του εαυτού σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο θέατρο του E. Bond**

Το θέατρο του Edward Bond, αν και επικρίθηκε για τον βίαιο και προκλητικό τρόπο με τον οποίο προωθούσε τις ιδέες του (Πούχνερ 2010: 321), δέχτηκε επιρροές από τον Brecht και τον Shaw και διερεύνησε την ανθρώπινη ύπαρξη σε σχέση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το πολιτικό θέατρο του Bond προσπαθεί να εμπλέξει το θεατή στο έργο του και να τον προκαλέσει ώστε να ενεργοποιήσει τη φαντασία του και να τον φέρει πιο κοντά στην αλλαγή (Carlson 1993: 477). Σύμφωνα με τον Bond κάθε άνθρωπος από τη στιγμή της γέννησής του, όντας αθώος, αποζητά τη δικαιοσύνη και το δικαίωμά

του να υπάρχει στον κόσμο. Μεγαλώνοντας το αίτημα για δικαιοσύνη εξακολουθεί να υφίσταται πιο επιτακτικά και επεκτείνεται στο σύνολο των ανθρώπων υπό την έννοια ότι ο καθένας πρέπει να είναι υπεύθυνος τόσο για την ύπαρξη δικαιοσύνης στον εαυτό του, όσο και στους άλλους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 40).

Υπό το φως αυτών των απόψεων, ο Bond δεν αποδέχεται τη συναισθηματική εμπλοκή και ταύτιση του θεατή με τον ήρωα που πρεσβεύει ο Stanislavski, καθώς θεωρεί ότι κάτι τέτοιο συσκοτίζει την κρίση του θεατή. Βέβαια δεν είναι σύμφωνος ούτε με την αποστασιοποιητική τεχνική του Brecht, καθώς απορρίπτοντας την ταύτιση του θεατή με τον ήρωα, αδυνατεί να αναγνωρίσει και τις αρνητικές αξίες που ασπάζεται ο ήρωας και ενδεχομένως και ο ίδιος ο θεατής. Αν όμως τις αναγνώριζε και τις συνειδητοποιούσε, ενδεχομένως αυτό να τον οδηγούσε πιο κοντά στην αλλαγή (Davis 2005: 32).

Η κοινωνική συμβολή στο θέατρο του Bond έγκειται στο γεγονός ότι εισάγει τον όρο της ενσυναίσθησης (Παπαδόπουλος 2010: 35) προσκαλώντας/προκαλώντας το θεατή να αναρωτηθεί τι θα έκανε αν βρισκόταν ο ίδιος στη θέση του ήρωα χρησιμοποιώντας τη φαντασία του και καλλιεργώντας την ανθρωπιά του, χαρακτηριστικό που δεν παρέχεται αλλά δημιουργείται σε κάθε άνθρωπο ξεχωριστά. Η φαντασία μετατρέπεται σε εργαλείο στο θέατρο του Bond που μετουσιώνει τα αντικείμενα, ακόμα και τα πιο απλά ή ευτελή, και τους δίνει διαφορετικό νόημα και αξία απ' αυτό που έχουν στην καθημερινότητα. Όμως στο θέατρο του Bond η φαντασία είναι συνυφασμένη με τη συνείδηση του εαυτού και μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο συμπλήρωσης της λογικής, ώστε να γίνει κατανοητός ο κόσμος που μας περιβάλλει, στον οποίο ο αλτρουισμός και η ανθρωπιά είναι συστατικά στοιχεία (Davis 2005: 210). Έτσι οι συμμετέχοντες στο δράμα σύμφωνα με τον Bond μπορούν να αντιληφθούν τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες παραμερίζοντας τους παράγοντες που μπορούν να τις παραποιήσουν.

# Κεφάλαιο 3

## Η ψυχολογική διάσταση του θεάτρου

### 3.1 Μπαίνοντας στην προσωπικότητα κάποιου άλλου

Από την αυγή του θεάτρου οι πρώτοι ηθοποιοί προσπαθούσαν να ενσαρκώσουν τους τραγικούς ήρωες φορώντας περίτεχνα μακριά ρούχα, κοθόρνους (Χουρμουζιάδης 2003: 140), παραγεμίσματα και κοστούμια ή χρησιμοποιώντας αντικείμενα στα πρωτόγονα δρώμενα για να δημιουργηθεί η ψευδαίσθηση μιας σκηνής (Easterling & Knox 1999: 363). Τα μέσα αυτά έδιναν στους ηθοποιούς επιβλητική ανωτερότητα που ταίριαζε στους χαρακτήρες που ερμήνευαν και ανύψωναν τη σκηνική τους παρουσία, αλλά παράλληλα έπνιγαν την ατομικότητά τους μέσα στο χαρακτήρα που υποδύονταν (Χάρτνολ 1980: 22, 26). Παράλληλα, τα προσωπεία ήταν αναγκαίο και αναπόσπαστο κομμάτι για την επίτευξη της απομάκρυνσης από την καθημερινότητα και τη γειτνίαση με το ιερό στοιχείο (Μποζίζιο 2010: 48). Έτσι έδειχναν ότι προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να απεκδυθούν την προσωπικότητά τους και να ενσαρκώσουν την προσωπικότητα ενός άλλου, αλλοιώνοντας τα χαρακτηριστικά ή τη φωνή τους κατά περίπτωση (Easterling & Knox 1999: 374). Έκτοτε ο ηθοποιός προσπαθεί μέσω του ρόλου του να επικοινωνήσει με το κοινό αποβάλλοντας τα προσωπικά αισθήματά του (Γραμματάς 2015: 105-106, Παπαδόπουλος 2010: 110).

Η πρωταρχική και κυριολεκτική σημασιοδότηση της έννοιας του ρόλου ανάγεται στο επίπεδο της σκόπιμης και συνειδητής αλλαγής στη στάση και στη συμπεριφορά του ατόμου το οποίο υποδύεται κάποιον/κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι στην πραγματικότητα με σκοπό να γίνει αντιληπτό από κάποιον άλλο ως τέτοιο που «φαίνεται» και όχι που «είναι» στην πραγματικότητα. Μέσα από την ψευδαισθητική σύλληψη του πραγματικού συγκροτείται το θεατρικό φαινόμενο και μορφοποιείται το θέατρο ως είδος: το πραγματικό μετασχηματίζεται και αποδίδεται ως «θεατρικό»

συγκροτώντας το περιεχόμενο της έννοιας «θέατρο» με συγκεκριμένα ειδοποιά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με αυτά, κάποιος (ως «ηθοποιός») υποδύεται κάποιον που δεν είναι (ως «ρόλος») προκειμένου να προσληφθεί ως εικόνα («σκηνικό θέαμα») από τη συνείδηση που τον παρακολουθεί (ως «θεατής»), διαδικασία που πραγματώνεται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (θεατρική σκηνή). Αυτή είναι η έννοια της μίμησης που αποτελεί και την ουσία της θεατρικής κατάστασης και προκύπτει από τη μετατροπή του «φυσικού ρόλου», δηλαδή της πραγματικής φύσης του ατόμου, σε «θεατρικό ρόλο», δηλαδή σε μια ψευδαισθητική πραγματικότητα (Γραμματάς 2015: 23).

Το αναπτυξιακό παιδαγωγικό περιβάλλον παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να δει τα πράγματα και από τη σκοπιά τρίτων. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται συνήθως ενσυναίσθηση, κυρίως όταν τονίζεται το στοιχείο της συναισθηματικής συμμετοχής στις απόψεις του άλλου (Ματσαγγούρας 2008: 470). Οι χαρακτήρες που ζουν σε ένα θεατρικό έργο περιμένουν να αποκαλυφθούν μέσα από τη θεατρική πράξη και είτε τα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους έχουν περιγραφεί εκτενώς από τον θεατρικό συγγραφέα, είτε αδρομερώς, οπότε υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω διερεύνησής τους και ανακάλυψης άγνωστων πτυχών. Ειδικά στο σύγχρονο θέατρο ο χαρακτήρας δεν είναι μια μονοδιάστατη οντότητα, στατική και άκαμπτη, αλλά εξελίσσεται μέσα από τις συμπεριφορές των ρόλων που αναλαμβάνει και υπάρχει το περιθώριο να τον ελέγξει ο ηθοποιός για να περιορίσει το συναίσθημα της αυταπάτης. Ακόμη πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναδημιουργήσουν τον χαρακτήρα με τη φαντασία τους ή χρησιμοποιώντας κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, ακόμα και να «τεντώσουν» τον εαυτό τους ή τις δυνάμεις τους προκειμένου να τον υποδυθούν (Παπαδόπουλος 2010: 243, Σιδηροπούλου 2014: 41). Ταυτόχρονα η ενσάρκωση ενός άλλου ρόλου και εαυτού από τα παιδιά τους δίνει και την ευκαιρία να επιβεβαιωθεί το εγώ τους, να ανακαλύψουν σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους αλλά και να εκφράζουν χωρίς επιθετικότητα τα συναισθήματά τους στους άλλους (Παπακώστα 2014: 44).

Κάθε συμπεριφορά ταιριάζει σε έναν κοινωνικό ρόλο τον οποίο υποδύεται ο κάτοχός του όσο καλύτερα μπορεί. Αυτή η συμπεριφορά όμως δεν είναι ίδια για όλους και διαφοροποιείται ανάλογα με τον δέκτη. Επίσης ένας άνθρωπος μπορεί να κατέχει πολλούς ρόλους σε διάφορες κοινωνικές σχέσεις οι οποίοι δεν συμβιβάζονται πάντα εύκολα. Ο άνθρωπος στις κοινωνικές του σχέσεις δεν είναι μόνο για τους άλλους

ηθοποιός στους δικούς του ρόλους, αλλά και κριτικός θεατής των παραστάσεων που δίνουν οι άλλοι γι' αυτόν (Πούχνερ 2010: 48). Εν τέλει είναι και θεατής και κριτής της δικής του υποκριτικής και δίνει και παραστάσεις για τον εαυτό του. Την ίδια νέα και άγνωστη πραγματικότητα αντιμετωπίζει το παιδί κατά την εκπαίδευση και μύησή του σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όπου οι ρόλοι του πατέρα, της μητέρας, του δασκάλου είναι φορείς των νοημάτων αυτής της συγκεκριμένης πραγματικότητας.

Ο υποκριτής/ηθοποιός ξεφεύγει από τα δεσμά της αριστοτελικής «μίμησης» μιας «πράξεως σπουδαίας και τελείας» και μετατρέπεται σε ένα δραματικό πρόσωπο που δεν «είναι» αλλά «φαίνεται» να έχει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Γραμματάς 2015: 23) που μπορεί να είναι ανοίκεια με την πραγματική προσωπικότητά του. Όμως πρέπει να απεκδυθεί τον κοινωνικό του ρόλο και να ενστερνιστεί τον θεατρικό και να παρουσιάσει μια ψευδαίσθηση, μια κατασκευασμένη πραγματικότητα ως πραγματική και αντικειμενική και με αυτά τα γνωρίσματα να προσληφθεί και από το θεατή που αποδέχεται σιωπηρά αυτή τη θεατρική σύμβαση. Βέβαια η θεατρική ψευδαίσθηση ή η ρεαλιστική απόδοση του θεατρικού ρόλου είναι ένα ζήτημα το οποίο μελετήθηκε και εκφράστηκε διαφορετικά από δύο σημαντικές προσωπικότητες του θεάτρου, τον K.S. Stanislavski (Carlson 1993: 376, Leach 2013: 111-115) και τον B. Brecht (Carlson 1993: 382-386).

### **3.1.1 Το «μαγικό εάν» του K. S. Stanislavski**

Ο ηθοποιός στο Σύστημα Stanislavski πρέπει να εργάζεται για την πιστότητα του χαρακτήρα του στις δοσμένες συνθήκες του έργου, να τις υπηρετεί με συνέπεια και ταυτόχρονα να είναι υπαρκτός, αληθινός και ολοκληρωμένος. Προκειμένου να αποδώσει με το μεγαλύτερο ρεαλισμό έναν θεατρικό ήρωα είναι αναγκαία η διερεύνηση αυτών των δοσμένων συνθηκών, δηλαδή η απάντηση στα ερωτήματα «ποιος», «πού», «πότε», «τι γίνεται», «τι θέλω να πετύχω», και «πώς» (Carlson 1993: 380, Leach 2013: 113-114). Με άλλα λόγια η ενσάρκωση της προσωπικότητας ενός άλλου είναι σύμφωνα με τον Stanislavski ένα αδιάκοπο ταξίδι σκέψης και ανάλυσης των κομβικών στοιχείων του ρόλων που πρέπει να παρουσιαστούν σε μια αδιάσπαστη και αρμονική ενότητα και συνέχεια. Αυτή η κεντρική γραμμή δίνει ζωή σ' όλες τις μικρές ενότητες του έργου και τις κατευθύνει στον απώτερο αντικειμενικό σκοπό (Στανισλάβσκι 2006: 281).

Η εκπλήρωση του απώτερου αντικειμενικού σκοπού του μύθου κάθε έργου αποτελεί τη στόχευση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των πράξεων του κάθε ηθοποιού. Ακόμη και οι μικρότεροι αντικειμενικοί σκοποί σε ένα ρόλο πρέπει να ακολουθούν την ίδια κατεύθυνση, διαφορετικά η δράση θα είναι αποσπασματική και ασυντόνιστη, χωρίς σύνδεση με το ενιαίο σύνολο. Εν ολίγοις, το σύστημα του Stanislavski αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση στο θεατρικό ρόλο καθώς δεν επαρκεί η αναλυτική κατάτμησή του αλλά η συνολική θέασή σε ένα αρμονικό και καλοκουρδισμένο σύνολο (Μουρ 2012: 43-45, Στανισλάβσκι 2006:117, 284-285).

Ανοίγοντας νέους δρόμους στην υποκριτική τέχνη, ο Stanislavski άφησε πίσω του υποκριτικούς μανιερισμούς και κλισέ και εστίασε στη σημασία της έμπνευσης, του αυθορμητισμού και της δημιουργίας (Leach 2013: 115, Schechner 2013: 175-180,) εκθειάζοντας παράλληλα τη συνεχή άσκηση και τη συνειδητή προσπάθεια του ηθοποιού να βελτιώσει την ερμηνεία του ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές του συστήματός του. Μελετώντας βαθύτερα τις σωματικές κινήσεις αναγνώριζε την ύπαρξη σκοπών και κινήτρων πίσω από αυτές και τη σύνδεσή τους με τις ψυχικές δράσεις. Σύμφωνα με τον Stanislavski, κάθε δράση στο θέατρο πρέπει να έχει κάποια εσωτερική δικαιολογία και συνέπεια, να είναι λογική και πραγματική (Στανισλάβσκι 2006: 47).

Υπό το φως αυτών των ιδεών ο Stanislavski υπέδειξε τον τρόπο ενσάρκωσης του θεατρικού άλλου μέσα από το «μαγικό εάν». Ο ηθοποιός καλούνταν να απαντήσει στο ερώτημα τι θα έκανε / σκεφτόταν / ένιωθε, εάν ήταν στη θέση του ήρωα που έπρεπε να ενσαρκώσει και έτσι να διεγείρει το συναίσθημα, τη φαντασία και τη λογική του. Το ερώτημα αυτό δεν απαιτούσε να απαλείψει την προσωπικότητά του για χάρη του θεατρικού ρόλου, ούτε να γίνει ο χαρακτήρας που επρόκειτο να υποδυθεί, αλλά να τον ζήσει μέσα από το «μαγικό εάν» (Schechner 2013: 179). Εξάλλου το «μαγικό εάν» λειτουργεί σαν ανυψωτικός μοχλός που φέρνει τον ηθοποιό έξω από τον κόσμο της άμεσης πραγματικότητας, στη σφαίρα της φαντασίας, χωρίς βία ή εξαπάτηση (Στανισλάβσκι 2006: 47-48).

Ο στενός δεσμός που απαιτείται μεταξύ του ηθοποιού και του χαρακτήρα που υποδύεται ενισχύεται από συγκεκριμένες λεπτομέρειες που θα συμπληρώσουν το έργο και θα κάνουν τη δράση πιο συναρπαστική. Τα περιστατικά που αποτελούν την προϋπόθεση του «μαγικού εάν» πηγάζουν και από τον εσωτερικό κόσμο του ηθοποιού. Όταν



επιτευχθεί η εσωτερική επαφή μεταξύ του κόσμου του ηθοποιού και του και του ρόλου του, δημιουργείται μέσα του ασυνείδητα συναισθηματική διέγερση και εσωτερική ένταση. Αυτό αποτελεί και άλλη μία βασική αρχή της υποκριτικής τέχνης του Stanislavski, δηλαδή η ασυνείδητη δημιουργικότητα μέσα από μια συνειδητή τεχνική (Στανισλάβσκι 2006: 51). Ο ίδιος ο Stanislavski προέτρεπε τους ηθοποιούς: «δώστε ζωή σε όλες τις φανταστικές περιστάσεις και πράξεις, ώσπου να ικανοποιήσετε απόλυτα την αίσθηση της αλήθειας μέσα σας και ώσπου να ξυπνήσετε την αίσθηση της πίστης πως αυτό που αισθάνεστε είναι πραγματικό» (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 35).

### 3.1.2 Η αποστασιοποιητική τεχνική του B. Brecht

Το 1949 ο B. Brecht παρουσίασε στο έργο του *Μικρό όργανο για το θέατρο* μια νέα μορφή θεάτρου, το επικό, υπό την ιδεολογική επίδραση του μαρξισμού και του σκηνοθέτη Έ. Πισκάτορ. Το νέο είδος αξιοποιούσε μεν στοιχεία της παραδοσιακής δραματουργίας (πχ αγγελικές ρήσεις, προλόγους κ.ά.) αλλά και της σύγχρονης ψυχολογίας και κοινωνιολογίας. Απώτερος σκοπός ήταν η απομάκρυνση από την αριστοτελική και νατουραλιστική δραματουργία και η προσέγγιση ενός δράματος κοινωνικής δράσης που παρέθετε τα γεγονότα στο θεατή χωρίς συναισθηματική φόρτιση προκειμένου εκείνος να τα επεξεργαστεί κατά μόνας (Fortier 2002: 209, Leach 2013: 122, Μπρεχτ 1990: 83).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του Brecht για το ρόλο του ηθοποιού και το πώς αυτός πρέπει να αντιμετωπίζει την ενσάρκωση μιας άλλης προσωπικότητας στη θεατρική σκηνή. Ο ηθοποιός είχε μια σημαντική και ταυτόχρονα πολύπλοκη αποστολή να φέρει εις πέρας καθώς έπρεπε να αποκολληθεί από το χαρακτήρα που υποδυόταν προκειμένου να αναγκάσει το θεατή να κοιτάξει τις καταστάσεις του έργου από τη σκοπιά της προσωπικής του κριτικής (Schechner 2013: 180). Αποστασιοποίηση δεν σήμαινε μια «αλλιότιμη» ερμηνεία, αλλά μια ερμηνεία έτσι ώστε ο θεατής να μπορεί να σκέπτεται και να βγάζει τα συμπεράσματά του, δηλαδή με το απλούστερο και ρεαλιστικότερο ύφος (Brecht 2000: 155, Μπρεχτ 1990β: 137-138).

Αντίθετα με τις συνήθεις σκηνοθετικές οδηγίες και την πεποίθηση του κοινού πως ο ηθοποιός μπαίνει στο «πετσί του ρόλου του», ο ηθοποιός του επικού θεάτρου παίρνει σαφείς αποστάσεις από αυτόν χωρίς να αναπτύσσει μία πράξη, αλλά καταστάσεις πραγμάτων με στάσεις και εκφραστικές χειρονομίες (Carlson 1993: 384, Πούχνερ 2010:

112, Σπυροπούλου 2007: 182). Το επικό παίξιμο (gestus) είναι μια σημαντική δραστηριότητα κοινωνικής υφής καθώς αποκαλύπτει ότι κάθε στάση είναι μια ισχυρή ή αδύναμη θέση που μπορεί να προκαλέσει την αλλαγή και άρα ο κόσμος αλλάζει εξαιτίας μιας συγκεκριμένης ανθρώπινης πρακτικής και όχι νομοτελειακά (Γεωργουσόπουλος 1985: 94). Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι ο ηθοποιός του επικού θεάτρου δεν παραγνωρίζει την καλλιτεχνική αξία του ή τη δεξιότητα και τη φαντασία του, γιατί το επικό θέατρο δεν παραγκωνίζει τον ψυχαγωγικό, κοινωνικό και ταυτόχρονα μορφωτικό ρόλο του αλλά τον υπηρετεί απομακρυνόμενο από την ψευδαίσθηση, την ονειρική διάσταση και την τεχνητή αναπαράσταση (Schechner 2013: 182-183).

Η μπρεχτική αποστασιοποίηση εξυπηρετούνταν επίσης τόσο από το λιτό σκηνικό (κυρίως κλίμακες, επίπεδα, περιστρεφόμενες σκηνές) που δεν ήταν εικαστικός διάκοσμος, αλλά αποτελούνταν από λειτουργικά και απαραίτητα αντικείμενα (Brecht 2000: 155), όσο και από τα καθημερινά μη εξεζητημένα ενδύματα των ηθοποιών και τις ελάχιστες αισθητικές παρεμβάσεις (πχ ένα μουστάκι ή ανακατεμένα μαλλιά). Με αυτό τον τρόπο ο ηθοποιός χρησιμοποιούσε μόνο τα απολύτως απαραίτητα για το ρόλο του, περισσότερο για να παρουσιάσει μια κοινωνική κατάσταση παρά για να δημιουργήσει συμβολισμούς και ψευδαισθήσεις (Bassnett 1988: 122). Επιπρόσθετα, η χρήση εικόνων, πανό και φωτογραφιών κατά τη διάρκεια της παράστασης, κυρίως ιστορικής προέλευσης, λειτουργούσε προς την κατεύθυνση της κατανόησης των κοινωνικών συνθηκών (Menhennet 2003: 158).

Οι μπρεχτικοί ήρωες, ή καλύτερα αντί-ήρωες, δεν προκαλούσαν «τον έλεο και τον φόβο» των θεατών, δεν αποσκοπούσαν να τους οδηγήσουν στη συναισθηματική «κάθαρση» (Γεωργουσόπουλος 2003: 267), δεν έψαχναν για συμπνετικούς «φίλους» αλλά για συνειδητοποιημένους «αντιπάλους» (Μάρκαρης 1982: 94) που σκέπτονταν εις βάθος τη δομή του κοινωνικού συστήματος και δεν ανέμεναν τον κατευνασμό της σύγκρουσης και του πάθους μέσα από τη δραματική τέχνη (Πεφάνης 1999: 205). Οι επιδιώξεις αυτές σε συνδυασμό με το αντιλογοτεχνικό ύφος του Brecht (Brecht 2000: 155) ξαφνιάζουν το θεατή, ο οποίος μπορεί να αντιδρά ενοχλημένος εφόσον η θεατρική μαγεία διαλύεται. Ωστόσο παρά το γεγονός ότι το επικό θέατρο εμποδίζει την ταύτιση του κοινού με πρόσωπα και γεγονότα, το έργο του δεν παύει να είναι ένας φανταστικός κόσμος, συμπυκνωμένος και συντεθειμένος από στοιχεία της καθημερινής πραγματικότητας, αλλά με τρόπο δραματικό. Τα σκηνικά του μέσα δεν εμποδίζουν κανέναν να ταυτιστεί με

την πραγματικότητα που δείχνει, αλλά αντιτίθεται στον τρόπο της σκηνικής παρουσίασης και στην υπερβολική απαίτηση για ψευδαίσθηση που κυριαρχούσε στο ρεαλιστικό θέατρο του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Πούχχερ 2010: 44).

Αξιοποιώντας συνολικά τους κώδικες και τις συμβάσεις του θεάτρου του Μπρεχτ, οι οποίοι ενυπάρχουν τόσο στη δραματουργία του όσο και στα θεωρητικά κείμενά του για την πράξη του θεάτρου, ο συμμετέχων στη θεατρική αγωγή εξοικειώνεται με το να θέτει ερωτήματα και απαντήσεις για το πώς θεατής μπορεί να κρατάει μια απόσταση και να βλέπει με κριτικό μάτι όσα συμβαίνουν. Παράλληλα, μέσα από την οικείωση με όλη τη φιλοσοφία και τις τεχνικές του θεάτρου του Μπρεχτ, ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός μεταμορφώνεται σε ενεργητικό θεατή αλλά και σε ενεργητικό ηθοποιό που αντιλαμβάνεται τον διαχωρισμό του μύθου από την πραγματικότητα και που καλλιεργεί τη διαλεκτική σκέψη με στόχο την αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και απόψεων (Fleming 2001: 26-27).

## **3.2 Το ψυχόδραμα του J. Moreno**

Το ψυχόδραμα ως ψυχοθεραπευτική μέθοδος ανήκει στις ομαδικές ψυχοθεραπείες και ιδρυτής του υπήρξε ο Εβραίος ψυχίατρος Jacob Levy Moreno. Η αρχή της μεθόδου συντελέστηκε όταν ο Moreno δημιούργησε το 1921 ένα αυτοσχέδιο πειραματικό θέατρο 50 ατόμων στο οποίο οι συμμετέχοντες ήταν θεατρική ομάδα και κοινό ταυτόχρονα. Οι θεατές είχαν τη δυνατότητα να ανέβουν στη σκηνή ανά πάσα σκηνή και να διευρύνουν ή να διαδραματίσουν διάφορα γεγονότα της επικαιρότητας ή μη. Η διαδικασία αυτή οδήγησε τον Moreno να αντιληφθεί τη σημασία της εκδραμάτισης των προσωπικών εμπειριών και επιθυμιών και κατόπιν να διατυπώσει τις αρχές του αυθορμητισμού και της δημιουργικότητας που αποτέλεσαν και τον πυρήνα της ψυχοδραματικής μεθόδου του (Παπαστάμου 2008: 117-118). Ο ίδιος ο Moreno περιέγραψε το ψυχόδραμα ως μια επιστημονική εξερεύνηση της αλήθειας διαμέσου της δραματικής μεθόδου (Karp, Holmes & Tauvon: 25).

Αναλυτικότερα, οι κεντρικές ιδέες του έργου ήταν οι ρόλοι, ο αυθορμητισμός, η κάθαρση και το εδώ και τώρα. Πιο συγκεκριμένα, το εγώ των ανθρώπων μορφοποιείται από το σύνολο των κοινωνικών ρόλων που παίρνει το άτομο. Κάποιοι από αυτούς εμφανίζονται από τη στιγμή της γέννησης (πχ ψυχοσωματικοί), κάποιοι επιβάλλονται από την

κοινωνία (κοινωνικοί) και κάποιοι είναι φανταστικοί (ψυχοδραματικοί) (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2010: 45). Όμως οι εσωτερικευμένοι ρόλοι που επαναλαμβάνονται μονότονα περιορίζουν τον αυθορμητισμό των ατόμων και τους μετατρέπουν σε μηχανιστικά αυτόματα. Μέσα σ' αυτό το αδιέξοδο αποκτά μεγάλη σημασία η αριστοτελική έννοια της κάθαρσης που έρχεται μέσα από το μοίρασμα της εμπειρίας (Toeman 1946: 178-179) και όχι μέσα από τη σύγκρουση. Τέλος, η έμφαση στο «εδώ και τώρα» αποδεικνύει τη σημασία που έδινε ο Moreno στην άμεση εκδίπλωση των συναισθημάτων τη στιγμή της γέννησής τους, ώστε να διατηρηθεί όσο γίνεται ο αυθορμητισμός (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2010: 46, Karp, Holmes & Tauvon 2002: 33).

Ο Moreno αντιλαμβανόταν την κοινωνία σαν μία μεγάλη σκηνή όπου όλοι συμμετέχουν ως ηθοποιοί «παίζοντας» τον εαυτό τους αλλά και μια σειρά άλλων ρόλων που τους επιτάσσει η κοινωνία, οι καθημερινές συναντήσεις και οι περιστάσεις. Έτσι καθημερινά ο άνθρωπος καλείται να εναρμονίσει τις επιθυμίες του με τις κοινωνικές απαιτήσεις, ώστε να προσαρμοστεί στα εκάστοτε κοινωνικά δεδομένα και να γίνει αποδεκτός από το κοινωνικό σύνολο. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο μπορούν να εκδηλωθούν συγκρούσεις και αντιφάσεις που μπορούν να εκδηλωθούν είτε ως ατομικές ψυχοπαθολογίες, είτε ως συλλογικές ανισορροπίες (Παπαστάμου 2008: 119). Έτσι το ψυχόδραμα αναβιώνει την καθημερινή δράση του ανθρώπου, ενίοτε και τον μικρόκοσμό του, επιτρέποντάς του να γνωρίσει περισσότερο τον εαυτό του, να δραστηριοποιηθεί κατά τρόπο δημιουργικό και να αποδεσμευτεί από την παθητικότητα.

Η ομάδα για τον Moreno είναι μια ξεχωριστή οντότητα και το άτομο προσπαθεί να προσαρμοστεί σ' αυτήν όχι με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του αλλά με βάση την κοινωνική θέση του και τους πολύπλοκους ρόλους που απορρέουν από αυτή. Έτσι ιδιαίτερη σημασία για τον κορμό της θεωρίας του υπήρξε η κοινωνιολογία, η κοινωνιομετρία (Τσαούση 2004: 282-283) και το κοινωνιόγραμμα ως μέτρο της έλξης και της απώθησης μεταξύ των μελών της ομάδας. Το τελευταίο μπορεί να αποδειχθεί σημαντικό εργαλείο για τον θεραπευτή προκειμένου να ανιχνεύσει την ποιότητα των σχέσεων των μελών της ομάδας του. Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι η κοινωνία προκρινόταν του ατόμου σε σημασία καθώς ο Moreno, επηρεασμένος από την ψυχαναλυτική θεώρηση, πίστευε στην αυθύπαρκτη αξία του (Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου 1999: 111).

Το ψυχόδραμα βρίσκει πολλές εφαρμογές σε αρκετούς τομείς καθώς ενεργοποιεί τις ψυχικές συγκρούσεις επιτρέποντας την κάθαρση, ενώ παράλληλα λειτουργεί και παιδαγωγικά επιτρέποντας την ανάπτυξη του αυθορμητισμού, την αντίληψη του άλλου και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2010: 46). Η θεατρική σκηνή περιμένει τους πρωταγωνιστές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους σ' ένα χώρο που από τη μια μπορεί να θεωρηθεί χώρος «υπέρβασης», αλλά από την άλλη συνδέεται με την πραγματικότητα και την καθημερινότητα μέσα από τη φαντασία και την αναπαράσταση. Οι συμμετέχοντες αναπαριστούν στην ομάδα πραγματικές καταστάσεις της ζωής τους μέσα από αυτοσχέδιες δράσεις και ασκήσεις σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας, όπως ο μονόλογος, ο σωσίας, ο καθρέφτης και η αντιστροφή ρόλων (Γραμματάς 2014: 157).

Σύμφωνα με τον Moreno (Moreno 1953: 81) πέντε είναι τα όργανα του ψυχοδράματος. Η σκηνή, που είναι ο ζωντανός και πολυδιάστατος χώρος που δίνεται στον ηθοποιό, το υποκείμενο- ηθοποιός, που απεικονίζει σκηνές από την πραγματική του ζωή, τα βοηθητικά εγώ, που έχουν διττή λειτουργία καθώς αφενός είναι προεκτάσεις του αρχηγού και αφετέρου του υποκειμένου- ηθοποιού και τον αρχηγό, που είναι ταυτόχρονα παραγωγός, σύμβουλος και αναλυτής.

Το πεδίο εφαρμογής και το όραμα του Moreno αφορούσε την επικέντρωση στον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα ως κύριες παρωθητικές δυνάμεις της ανθρώπινης προόδου (Moreno 1953: 15). Επίσης, υποστήριξε την αγάπη, την πίστη στις προθέσεις του συναδέλφου/φίλου και την ψυχική εγγύτητα ως απαραίτητες αρχές για τη στήριξη της ψυχοδραματικής ομάδας. Στον εκπαιδευτικό τομέα ο Moreno υποστήριξε ότι η ψυχοδραματική μορφή ξεκινά από το νηπιαγωγείο αλλά σταδιακά εξαφανίζεται όσο το παιδί ανεβαίνει στην εκπαιδευτική κλίμακα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια του αυθορμητισμού του. Για το λόγο αυτό πρόβαλε ως επιτακτική την ανάγκη ίδρυσης ψυχοδραματικών μονάδων εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Moreno 1949: 195).

Διερευνώντας τη σχέση του θεάτρου με την πνευματική και την ψυχολογική κατάσταση του ανθρώπου μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι στην πραγματικότητα το θέατρο είναι μια αρένα που προσφέρεται για διανοητικά παιχνίδια και για πειραματισμούς με τους φόβους ή τις φαντασιώσεις μας. Ευνοεί τις νέες ιδέες και τις προοπτικές και μπορεί να θεωρηθεί ως μια πραγματική πρόβα για τη ζωή. Οι ανθρώπινες συγκρούσεις είναι ένα

από τα κεντρικά ζητήματα του θεάτρου καθώς οι χαρακτήρες αγωνίζονται επιτυχημένα ή αυτοκαταστροφικά να επιτύχουν τους στόχους τους και τα παιχνίδια ρόλων επιτρέπουν σε ηθοποιούς και θεατές να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική σκοπιά. Παράλληλα το θέατρο προσθέτει μαγεία και συγκινήσεις στην καθημερινότητά μας και μας προτρέπει να δοκιμάζουμε καινοφανείς και προκλητικές εμπειρίες σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Έτσι μπορούμε να δοκιμάσουμε τις αντιδράσεις μας σε σπάνια ή τρομακτικά γεγονότα, όπως ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, η φωτιά, ο σεισμός κ.ά. (Wilson 2002: 23-24).

Η χρήση του κοινωνιοδράματος, του ψυχοδράματος και των ρόλων στην εκπαίδευση πολύ γρήγορα δοκιμάστηκε σε πειράματα. Ήδη από το 1944 εφαρμόστηκε η ψυχοδραματική μέθοδος σε ένα σχολείο αγοριών με ειδικές ανάγκες και τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά καθώς διαπιστώθηκε ότι αν ένα τέτοιο πρόγραμμα διατηρούνταν ολόκληρη τη σχολική χρονιά, τότε το σχολείο θα μπορούσε να αναδειχθεί σε σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση και στην εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών του (Shoobs 1944: 162). Εξίσου αισιόδοξοι υπήρξαν και οι ερευνητές Zander και Lippitt (Zander & Lippitt 1944: 142) οι οποίοι πειραματίστηκαν με τα παιχνίδια ρόλων σε κολεγιακές τάξεις ενθαρρύνοντας τις πραγματικές εμπειρίες της ομάδας ως μια λειτουργική βάση διδασκαλίας. Παράλληλα έδωσαν μεγάλη προσοχή στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών και το πώς αυτό το καλό συνεργατικό κλίμα οδηγεί στην αποδοτική μάθηση επιβεβαιώνοντας ουσιαστικά την ευεργετική επίδραση του ψυχοδράματος σε κάθε κλίμακα εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, το ψυχόδραμα είναι μια μέθοδος ομαδικής ψυχοθεραπείας στην οποία η δομή της προσωπικότητας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συγκρούσεις και τα ψυχικά προβλήματα ανιχνεύονται μέσω συγκεκριμένων δραματικών ρόλων. Μετά την ολοκλήρωση της ψυχοδραματικής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες βιώνουν ευχαρίστηση και αναψυχή και είναι δυνατό να ωθήσει το αντικοινωνικό και απομονωμένο άτομο ή ασθενή να έρθει σε επικοινωνία με τους συντρόφους και την πραγματικότητα (Γιαννοπούλου 1996:261).

### **3.3 Σύνδεση και εφαρμογές του θεάτρου και του ρόλου στην ψυχολογία: Η Δοκιμασία Ρεπερτορίου Ρόλων Νοητικών Κατασκευών (Rep-Test), η θεραπεία των καθορισμένων ρόλων του G.A. Kelly και οι ομάδες συνάντησης του C. Rogers**

Η ψυχολογία και το θέατρο έχουν αξιοσημείωτα κοινά στοιχεία καθώς οι ηθοποιοί, αξιοποιώντας τις έννοιες και τις θεωρίες της ψυχολογίας, μπορούν να αναπτύξουν πιο στοχευμένες και λογικές προσεγγίσεις στους χαρακτήρες-ρόλους. Το ρεπερτόριο των ρόλων που καλείται να παίξει ένας ηθοποιός στο θέατρο είναι μάλλον πιο περιορισμένο από αυτό που καλείται να φέρει εις πέρας στην καθημερινότητά του ένας άνθρωπος (Landy 1997: 128). Όμως η εκδραμάτιση ρόλων, είτε στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία, είτε στο θέατρο, έχει θεραπευτική αξία καθώς ο συμμετέχων έχει την ευκαιρία μέσα σ' ένα ασφαλές περιβάλλον να ενσαρκώσει, να διερευνήσει, να απορρίψει ή να ταυτιστεί με ήρωες-ρόλους που ίσως είναι πολύ διαφορετικοί από τον ίδιο. Μάλιστα η μελέτη ενός ανθρώπου μέσα από τους ρόλους που ενσαρκώνει μπορεί να αποκαλύψει πολλά για τη συμπεριφορά ή τα κίνητρά του (Landy 1997: 129). Τα παιχνίδια ρόλων, λεκτικά και μη, ιδιαίτερα στους μαθητές ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας σε ποικίλες περιστάσεις, βοηθούν στη χρήση της γλώσσας και μπορούν να αποτελέσουν ένα είδος προετοιμασίας για τις πραγματικές κοινωνικές περιστάσεις της καθημερινότητας.

Ο θεατρικός ρόλος που αναλαμβάνει ένας μαθητής δεν είναι απλώς μια επιπόλαιη ή πρόχειρη κατασκευή που σκοπό έχει να διερευνήσει την υποκριτική του δεινότητα και να τροφοδοτήσει τη φιλαυτία του, αλλά μια σημαντική άσκηση ενσυναίσθησης και προσπάθειας κατανόησης και αποδοχής του κόσμου του άλλου (O' Neil & Lambert 1982: 14). Η διαδικασία αυτή γίνεται με την προσεκτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ο οποίος ενισχύει μ' αυτόν τον τρόπο την πορεία του νέου προς την αναζήτηση τόσο της ταυτότητάς του, όσο και του πραγματικού νοήματος της ζωής. Η ενσυναίσθηση και η πορεία προς την αυτοπραγμάτωση της ροτζεριανής προσέγγισης (Rogers 1951: 76) φαίνεται ότι είναι μέσα στους στόχους της θεάτρου στην εκπαίδευση και γι' αυτό διερευνάται στην παρούσα διατριβή, όπως και η δοκιμασία διαφορετικών ρόλων στην ψυχοθεραπευτική προσέγγιση του G. Kelly.

Ένας θεωρητικός της προσωπικότητας, ο George Kelly, διαμόρφωσε τη θεωρία των προσωπικών νοητικών κατασκευών για την κατανόηση της προσωπικότητας στοχεύοντας στη διερεύνηση του μεμονωμένου ατόμου και όχι σε κάποιο μέρος του, ή κάποια ομάδα ατόμων ή σε κάποια συγκεκριμένη διεργασία στη συμπεριφορά αυτού του ατόμου (Kelly 1958: 43). Η νοητική κατασκευή είναι ένας τρόπος αντίληψης και ερμηνείας των γεγονότων, όπως λ.χ. το ζεύγος καλό-κακό που χρησιμοποιούν πολύ συχνά οι άνθρωποι. Όπως οι επιστήμονες αναπτύσσουν εναλλακτικές θεωρίες, έτσι και τα άτομα ερμηνεύουν, σχηματίζουν και ανασχηματίζουν το περιβάλλον τους αποδεικνύοντας ότι η ζωή είναι μια αναπαράσταση ή ανακατασκευή της πραγματικότητας (Ποταμιάνος 2002: 249).

Στη θεωρία του Kelly το να ξέρει κανείς τους ανθρώπους σημαίνει ότι ξέρει πως ερμηνεύουν τον κόσμο. Πρόκειται για μία γνώση που μπορεί να έρθει πολύ απλά ακόμη και μέσα από τον αποκαλυπτικό διάλογο των ανθρώπων (Kelly 1958: 33). Προκειμένου να φέρει στην επιφάνεια τις νοητικές κατασκευές των ανθρώπων δεν χρησιμοποίησε τεχνικές αξιολόγησης άλλων αλλά ανέπτυξε τη Δοκιμασία Ρεπερτορίου Ρόλων Νοητικών Κατασκευών (Rep-test). Η Δοκιμασία αποτελείται από δύο διαδικασίες, τη σύνταξη καταλόγου ατόμων βάσει ενός Καταλόγου Τίτλου Ρόλων και τη δημιουργία νοητικών κατασκευών βάσει της σύγκρισης ομάδων τριών ατόμων (Pergin & John 2001: 466).

Με αυτή τη δοκιμασία επιχειρείται η κατανόηση του προσώπου δια μέσου των εννοιολογικών δομών που αυτό χρησιμοποιεί καθώς και η έκταση και η καταλληλότητά τους. Παράλληλα το εξεταζόμενο άτομο καλείται να αναγνωρίσει πρόσωπα που έπαιξαν ή παίζουν σημαντικούς ρόλους στη ζωή του (Πασσάκος 2003: 504). Η απλοποιημένη εκδοχή του Rep-test χρησιμοποιήθηκε ακόμη και σε 11χροτους προκειμένου να αποσπαστούν οι νοητικές κατασκευές αυτής της ηλικίας και ο τρόπος με τον οποίο περιγράφουν την προσωπικότητα του εαυτού τους αλλά και των σημαντικών άλλων (Donahue 1994: 45-66).

Ο Kelly θεώρησε ότι οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν μέσα σε ατμόσφαιρα πειραματισμού και έχοντας νέα στοιχεία και αξιολογικά δεδομένα, πιστεύοντας ότι η ακαμψία σχετίζεται με την ψυχοπαθολογία. Υπό το φως αυτής της πεποίθησης ανέπτυξε τη θεραπεία των καθορισμένων ρόλων. Η συγκεκριμένη θεραπευτική τεχνική ενθαρρύνει τους πελάτες να παραστήσουν τους εαυτούς τους με νέους τρόπους, να συμπεριφερθούν διαφορετικά, να αλλάξουν ερμηνείες και γενικότερα να γίνουν καινούριοι άνθρωποι. Σκοπός της διαδικασίας είναι η επαναφορά του διερευνητικού πνεύματος, η αναγνώριση



ότι η ζωή είναι δομημένη ως δημιουργική διαδικασία (Pervin & John 2001: 494). Η συγκεκριμένη τεχνική αντικατοπτρίζει την επίδραση που άσκησε στον Kelly το ψυχόδραμα του Moreno (Ποταμιάνος 2002: 281).

Έτσι μια ομάδα θεραπευτών σχεδιάζει προσεκτικά ένα σκιαγράφημα ρόλου που περιλαμβάνει δομές διαφορετικές ίσως και αντίθετες από αυτές του πελάτη. Αυτόν τον ρόλο υποδύεται το πρόσωπο με σκοπό να ανακαλύψει μέσω αυτού περισσότερο αποτελεσματικές προσωπικές εννοιολογικές δομές. Απώτερη επιδίωξη είναι η αναδόμηση του συστήματος, δηλαδή της συνολικής προσωπικότητας και όχι μια δευτερεύουσα αναπροσαρμογή μερών του προσώπου (Πασσάκος 2003: 503-504). Μάλιστα πολλά από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στη σκιαγράφιση βρίσκονται σε αντίθεση με την πραγματική λειτουργία του ατόμου. Ο Kelly πίστευε ότι ίσως είναι πιο εύκολο στους ανθρώπους να υποδυθούν αυτό που θεωρούν αντίθετο προς τη συνηθισμένη τους συμπεριφορά από το να συμπεριφερθούν λιγάκι διαφορετικά (Pervin & John 2001: 494).

Ο C. Rogers, κορυφαίος εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής προσέγγισης και εισηγητής της πελατοκεντρικής-προσωποκεντρικής, ανέπτυξε μια αισιόδοξη προσέγγιση για την ανθρώπινη προσωπικότητα και μία ψυχοθεραπευτική μέθοδο (Rogers 1951: 62) βασισμένη στις αρχές του σεβασμού, της κατανόησης και της αποδοχής του πελάτη και στην πίστη για την εξέλιξη του ανθρώπου μέχρι την αυτοπραγμάτωσή του (Πασσάκος 2003: 470-471). Οι ανθρωπιστικές απόψεις του επηρέασαν ακόμη και τις μαθητικές τάξεις και εφαρμόστηκαν σ' αυτές καθώς το κλίμα αποδοχής, σεβασμού και ασφάλειας που πρότεινε σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση ξεδίπλωσης των συναισθημάτων και απόψεων στοιχειοθετούν παραμέτρους της δημοκρατικής λειτουργίας (Mearns & Thorne 1996: 42).

Επηρεασμένος από το ψυχόδραμα του Moreno και από τις απόψεις του για τον αυθορμητισμό (Rogers 1970: 61-62), ο Rogers δημιούργησε τις Ομάδες Συνάντησης ως μέσο θεραπείας και προσωπικής ανάπτυξης όπου εισήγαγε το δικό του μη κατευθυντικό τρόπο εμπύχωσης και τα βασικά χαρακτηριστικά της πελατοκεντρικής προσέγγισης. Ο ίδιος λειτουργούσε τόσο ως μέλος της ομάδας όσο και ως διευκολυντής, όντας ολοκληρωτικά παρών στη διαδικασία (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2010: 35). Τα στάδια από τα οποία περνάει μια ομάδα είναι περισσότερο «τάσεις», όπως αναφέρει, καθώς μπορεί να εμφανίζονται με διαφορετική σειρά ή να αλληλοεπικαλύπτονται. Σε κάθε περίπτωση πάντως οι ομάδες του διαπνέονταν από το πνεύμα του σεβασμού, της αποδοχής και της

στήριξης, όπως και ολόκληρη η ροτζεριανή προσέγγιση, στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά και στις θεατρικές ομάδες.

# Συμπεράσματα - Επίλογος

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει μια πληθώρα προκλήσεων στον κοινωνικό, πολιτικό και ψυχολογικό τομέα σε μια ιδιάζουσα χρονική στιγμή που η ίδια η μόρφωση απαξιώνεται. Τα πνευματικά πρότυπα αγωγής και μόρφωσης παραγκωνίζονται για να αντικατασταθούν από άλλες ευτελέστερες αξίες, γεγονός που καθιστά αδήριτη την ανάγκη αναπροσαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την ανακατεύθυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τον ανθρωπισμό. Ο άνθρωπος και οι ψυχοσωματικές ανάγκες του σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει πρέπει να τεθεί στο επίκεντρο των συστηματικών εκπαιδευτικών προσπαθειών, ώστε ο μαθητής να μην μοιάζει ανερμάτιστος, αμήχανος και άβουλος να τις αντιμετωπίσει. Η διερεύνηση της προσφοράς του θεάτρου σε καίριους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης απέδειξε ότι τα διαγραφόμενα αδιέξοδα της εκπαίδευσης μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη συμβολή του ή τουλάχιστον να αποτελέσει ένα από μέσα αντιμετώπισής τους.

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη των επιλεγμένων διαστάσεων του θεάτρου, του παιδαγωγικού, του κοινωνικού και του ψυχολογικού, εντοπίστηκε ότι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματικότητα, η επικοινωνία, η γλωσσική ανάπτυξη, η ελευθερία έκφρασης απόψεων, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, η ενδυνάμωση της δημιουργικότητας και της αυτενέργειας και η ανάπτυξη του συναισθήματος και η οικείωση με τα πολιτιστικά επιτεύγματα είναι μερικά μόνο από τα οφέλη που αποθησαυρίστηκαν χάρη στη συμβολή της εισαγωγής θεατρικών μορφών στην εκπαίδευση. Επίσης, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση ως μέσο δοκιμής «επικίνδυνων» καταστάσεων και διαδικασιών σε ένα ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον που μπορεί να δοκιμάσει ψυχολογικά όρια και συναισθηματικές αντοχές.

Συμπερασματικά και έχοντας πάντα υπόψη τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της παρούσας διατριβής, προτείνεται το θέατρο να εισαχθεί ουσιαστικά στην εκπαίδευση των μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μέσο αγωγής,

παιδείας και κοινωνικοποίησης και όχι ως συμπληρωματικό μέσο για ένα ευχάριστο διάλειμμα από την καθημερινή και έντονη σχολική ρουτίνα. Σίγουρα δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε τον ψυχαγωγικό και ευχάριστο χαρακτήρα του, αλλά δεν θα πρέπει να συνδέεται μόνο με αυτό. Εξάλλου, όπως διαπιστώθηκε, πρόκειται για ένα είδος που συμπυκνώνει πλήθος άλλων τεχνών, αποσκοπεί σε ένα καλαίσθητο αποτέλεσμα, αλλά χρειάζεται την τεχνογνωσία και τη θεωρητική επάρκεια ειδικών, ώστε να οργανωθεί αποτελεσματικά.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση

Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (μτφ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Νεφέλη.

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βίτσου, Μ., Αγτζίδου, Α. (2008). *Persona dolls: ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων*. Στο Κακανά, Δ. Μ., Σιμούλη, Γ. (επιμ.). *Η Προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Brecht, B. (2000). *Η ζωή του Γαλιλαίου* (μτφ. Σ. Ευαγγελάτου). Αθήνα: Ερμής.

Βρεττός, Ι., Χασίδου, Μ. (2014). *Κριτικός Στοχασμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Παράδειγμα: ο «Φιλοκτήτης» του Σοφοκλή*. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Η παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Cartledge, P. (2007). *Θεατρικά έργα με βάθος: το θέατρο ως διαδικασία στη ζωή των πολιτών της αρχαίας Ελλάδας*. Στο Easterling, P.E. (επιμ.). *Οδηγός για την αρχαία ελληνική τραγωδία* (μτφ. Λ. Ρόζη, Κ. Βαλάκας). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Γεωργουσόπουλος, Κ. (1985). *Τα μετά το θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Γεωργουσόπουλος, Κ. (2003). *Από τον Στρίντμπεργκ και τον Τσέχωφ στον Πιραντέλλο και τον Μπρεχτ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννοπούλου, Α. (1996). *Ψυχιατρική Νοσηλευτική*. Αθήνα: Ταβιθά.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ., Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2005). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- De Romilly, J. (1999). *Γιατί η Ελλάδα;* (μτφ. Μ. Αθανασίου, Κ. Μηλιαρέση). Αθήνα: Το Άστυ.
- Easterling, P.E., Knox, B.M.W. (1999). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας* (μτφ. Ν. Κονομή, Χρ. Γρίμπα, Μ. Κονομή). Αθήνα: Παπαδήμα.
- Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία-Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Faure, G., Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (μτφ. Α. Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Feldman, R. S. (2010). *Εξελικτική ψυχολογία* (επιμ. Η. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.

Κακανά, Δ. Μ. & Σιμούλη, Γ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Karp, M., Holmes, P. & Taunton, B. K. (2002). *Το Ψυχόδραμα. Θεωρία και Πρακτική* (μτφ. Α. Πενταράκη). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρή, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία*, τόμ. Β'. Αθήνα.

Kitto, H.D.F. (1985). *Η αρχαία ελληνική τραγωδία*, (μτφ. Α. Ζενάκος), 3<sup>η</sup> εκδ. Αθήνα: Παπαδήμα.

Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Γ'. Αθήνα.

Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (2008). «Θεατρικό παιχνίδι και παράσταση». *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τεύχ. 9: 72-77.

Κουρετζής, Λ., Παρζακώνη, Α. (2012). Θεατρικό παιχνίδι: η δια του θεάτρου παίδευση. Στο Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.). *Θέατρο και εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Κυριαζόπουλος, Γ. (1990). *Παιδική ηλικία, ενδιαφέροντα και κίνητρα για μάθηση*. Αθήνα: Κουτσούμπος.

Landy, R. J. (2001). *Προσωπικότητα και προσωπείο. Ο ρόλος στο Δράμα, τη θεραπεία και την καθημερινότητα* (μτφ. Σ. Γιαπιτζάκη- Κατσόγιαννου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., Σπόντα, Ε. (2008). Ο ρόλος της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου. Στο Πουρκός, Μ.Α.(επιμ.).

*Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος, Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Μανιάτης, Π. (2014). Θεατρικές τεχνικές και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το θέατρο ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων σε πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Μάρκαρης, Π. (1982). *Ο Μπρεχτ και ο διαλεκτικός λόγος.* Αθήνα: Ιθάκη.

Μάτεσις, Π. (επιμ.) (1971). *Αρχιτέκτονες του σύγχρονου θεάτρου.* Αθήνα: Δωδώνη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρίδου, Ε. (2014). Άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη τοπική κοινωνία με όχημα «τις πολιτιστικές εκδηλώσεις». Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Διάδραση.

Μουρ, Σ. (2012). *Το σύστημα Στανισλάβσκι* (μτφ. Α. Τσάκας). Αθήνα: Παρασκήνιο.

Μπενέκος, Α. (1963). «Η γνωστική μάθηση του Bruner». *Ψυχολογική Επιθεώρηση*, τεύχ. 7: 21.

Μποζίζιο, Π. (2010). *Ιστορία του Θεάτρου*, τόμ. Α' (μτφ. Ε. Νταρακλίτσα). Αθήνα: Αιγόκερως.

Μπρεχτ, Μπ. (1979). Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ* (μτφ. Α. Βερυκοκάκη). Αθήνα: Κάλβος.

Μπρεχτ, Μπ. (1990). Σκηνή του δρόμου. Στο *Αρχιτέκτονες του σύγχρονου θεάτρου* (επιμ. Π. Μάτεσις). Αθήνα: Δωδώνη.

Μπρεχτ, Μπ. (1990β). *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ* (μτφ. Α. Βερυκοκάκη-Αρτέμη). Αθήνα: Νέα Σύνορα.



- Μπρουκ, Π. (1998). *Η Ανοιχτή Πόρτα* (μτφ. Μ. Φραγκουλάκη). Αθήνα: Κοάν.
- Μυρωνάκη, Φ. (2014β). Δυναμική της ομάδας: οι θεατές ως ομάδα- Η έννοια της επικοινωνίας. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Neelands, J. 2008. «Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής: Μοντέλα και Στόχοι», (μτφ. Γ. Πιτούλη). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Τεύχ. 9: 58-66.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2014). Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία: Επιστήμη Διδασκάλων ή Τέχνη Ραψωδών και Μιμητών; Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπακώστα, Α. (2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*, τόμ. Β'. Αθήνα: Πεδίο.
- Πασσάκος, Κ. (2003). *Το πρόσωπο στην πορεία του γίνεσθαι*. Αθήνα.
- Πεφάνης, Γ. (1999). *Το θέατρο και τα σύμβολα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ποταμιάνος, Γ. και συνεργάτες (2002). *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πούχνερ, Β. (2010). *Θεωρητικά θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Page, C. (2008). «Το θεατρικό παιχνίδι: μια συνάντηση του θεάτρου και της εκπαίδευσης» (μτφ. Α. Σιμώνη). *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τεύχ. 9: 67-71.

Pervin, L.A., John, O.P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου, Ε. Δασκαλοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ροντάρι, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας* (μτφ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σιδηροπούλου, Α. (2014). Ο σκηνοθέτης-δάσκαλος και η έμπνευση ως βάση της παιδαγωγικής διάστασης της παράστασης. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σοφιάδου, Κ. (2014). Εναλλακτική μαθητεία στην αρχαία τραγωδία. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Σοφιάδου, Κ. (2014β). Διδασκαλία διά του θεάτρου. Το παράδειγμα της Αντιγόνης. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σπυροπούλου, Α. (2007). Μπρεχτ, Κάφκα, Μπένγκιαμιν: η μιμητική της χειρονομίας, η παρέμβαση της ιστορίας. Στο Σπυροπούλου, Α. (επιμ.), *Βάλτερ Μπένγκιαμιν: εικόνες και μύθοι της νεωτερικότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σταμάτης, Ι. Π. (2008). Πρωταρχικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας, απτική επικοινωνία και σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο Πουρκός, Μ.Α. (επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Στανισλάβσκι, Κ. (2006). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται* (μτφ. Α. Νίκα). Αθήνα: Γκόννης.

Τσαούση, Δ.Γ. (2004). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φασούλης, Κ. (2014). Ο ρόλος των μορφών θεατρικής έκφρασης στη συλλογική δράση και ανάπτυξη των οργανισμών. Περιπτώσεις μελέτης από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.) *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χάρτνολ, Φ. (1980). *Ιστορία του Θεάτρου* (μτφ. Ρ. Πατεράκη). Αθήνα: Υποδομή.

Χουρμουζιάδης, Ν. Χ. (2003). *Όροι και μετασχηματισμοί στην αρχαία ελληνική τραγωδία*. Αθήνα: Στιγμή.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

## Ξενόγλωσση

Anyon, J. (2009). Critical Pedagogy is not enough. Social Justice Education, Political Participation and the Politicization of Students. In Apple, M.W., Au W., Gardin, L.A. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.

Barrucand, D. (1970). Catharsis et Psychodrame. *Bulletin de Psychologie*, 285: 736-739.

Boal, A. (1985). *Theatre of the Oppressed*. New York: Communications Group.

Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge.

Boal, A. (2001). *Poetics of the oppressed*. New York: Theatre Communications Group.

- Bassnett, S. (1988). *Translation Studies*. London: Methuen.
- Carlson, M. (1993). *Theories of the Theatre*. London: Cornell University Press.
- Castoriadis, C. (1997). *The Castoriadis Reader* (ed. D.A. Curtis). Oxford: Blackwell.
- Counsell, C. (1996). *Signs of Performance: An Introduction to Twentieth Century Theatre*. New York: Routledge.
- Davis, D. (2005). *Edward Bond and the Dramatic Child: Edward Bond's plays for Young People*. USA: Trentham Books.
- Donahue, E.M. (1994). «Do children use the big Five, too? Content and structural form in personality descriptions». *Journal of Personality*, 62: 45-66.
- Ensemble Theatre Conference, 23 November 2004, organized by Equity UK and Directors Guild. (URL <https://www.dggb.org/files/EnsembleTheatreConf.pdf>)
- Ernst-Slavit, G., Wenger, K.J. (1998). «Using Creative Drama in the Elementary ESL Classroom». *Tesol Journal* 7 (4): 30-33.
- Fleming, M. (2001). *Teaching drama in Primary and Secondary Schools*. New York: David Fulton Publishers.
- Fortier, M. (2002). *Theory/Theatre. An introduction*. New York: Routledge.
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind*. New York: Routledge.
- Hughes, J., Wilson, K. (2004). «Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development». *The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol. 9: 57-72.
- Kedem-Tahar, E., Felix-Kellermann, P. (1996). «Psychodrama and Drama Therapy: A Comparison». *The Arts in Psychotherapy*, Vol 23, No1: 27-36.

Kelly, G.A. (1958). Man's construction of his alternatives. In Linzey, G. (Ed.), *Assessment of human motives*. New York: Holt, Rinehard & Winston.

Landy, R. J. (1997). The case of Sam: application of the taxonomy of roles to assessment, treatment and evaluation. In Jennings, S. *Dramatherapy. Theory and Practice 3*. New York: Routledge.

Leach, R. (2013). *Theatre studies. The Basics*. New York: Routledge.

Mearns, D., Thorne, B. (1996). *Person-Centred Counselling in Action*. London: Sage.

Menhennet, A. (2003). *The Historical Experience in German Drama: From Gryphius to Brecht*. New York: Camden House.

Moreno, J. L. (1949). The Spontaneity Theory Of Learning. In Bartlett, R. (Ed.), *Psychodrama And Sociodrama In American Education*. New York: Beacon House.

Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive?* New York: Beacon House.

Neelands, J. (2004). *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.

Neelands, J., Dobson, W. (2008) *Advanced drama and theatre studies*. London: Hodder Murray.

O'Neil, C., Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.

Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Counselling*. Boston: Houghton-Mifflin.

Rogers, C. (1970). *Encounter groups*. Middlesex: Penguin.

Scanlan, R. (1992). «A Wake in the Front Row: The Social Function of the Theatre». *Harvard Review*, No. 2: 93-96.

Schechner, R. (2013). *Performance studies: An introduction*. New York: Routledge.

Shoobs, N. E. (1944). «Psychodrama In The Schools». *Sociometry*, Vol. VII, No.2: 152-168.

Toeman, Z. (1946). «Clinical psychodrama: Auxiliary Ego Double and Mirror Techniques». *Sociometry*, Vol 9, No2/3: 178-183.

Wilson, G.D. (2002). *Psychology for Performing Artists*. London: Whurr.

Zander, A., Lippitt, R. (1944). «Reality-Practice As Educational Method». *Sociometry*, Vol.VII, No.2: 129-151.

