

**Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**  
**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**  
**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**  
**Θεατρικές Σπουδές**

**Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Μια σκηνοθετική προσέγγιση του έργου Αυτός που λέει ΝΑΙ/Αυτός που λέει ΟΧΙ του Μπέρτολτ Μπρεχτ από παιδιά της Δ' Δημοτικού εφαρμόζοντας τις τεχνικές του Μπρεχτ, της Διερευνητικής Δραματοποίησης και του Θεάτρου της Επινόησης.**

**Κιρκή Ευθυμία**

**Επιβλέπων Καθηγητής**

**Θόδωρος Γραμματάς**

**Μέλος: Αντώνης Λενακάκης**

**Μέλος: Κλειώ Φανουράκη**

**Δεκέμβριος 2022**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

**Θεατρικές Σπουδές**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Μια σκηνοθετική προσέγγιση του έργου Αυτός που λέει ΝΑΙ/Αυτός που λέει ΟΧΙ του Μπέρτολτ Μπρεχτ από παιδιά της Δ' Δημοτικού εφαρμόζοντας τις τεχνικές του Μπρεχτ, της Διερευνητικής Δραματοποίησης και του Θεάτρου της Επινόησης.**

**Κιρκή Ευθυμία**

**Επιβλέπων Καθηγητής**

**Θόδωρος Γραμματάς**

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

**Δεκέμβριος 2022**

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι οι μαθητές της Δ' Δημοτικού, μέσω πιο σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας του θεάτρου, να εκφραστούν συναισθηματικά, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να αμφισβητήσουν. Άξονάς μας σε αυτή τους την προσπάθεια είναι το διδακτικό έργο του Μπρεχτ *Αυτός που λέει Ναι/Αυτός που λέει Όχι*.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας που αποτελείται από τρία κεφάλαια εστιάζει, αρχικά, στα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο μαθητής από την ένταξη της Θεατρικής Παιδείας στο δημοτικό σχολείο, ενώ αναλύεται και η σημασία της σχολικής παράστασης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μια προσωπική και κοινωνική εξέλιξη τόσο τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς όσο και το κοινό. Εν συνεχεία, γίνεται λόγος για τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκε να διδαχθεί το έργο του Μπρεχτ στους μαθητές και οι λόγοι που απορρίφθηκαν πολλά άλλα αριστουργήματα του παγκοσμίου θεάτρου.

Κατόπιν, γίνεται αναφορά στη Διερευνητική Δραματοποίηση, στο Θέατρο της Επινόησης και στην μπρεχτική αποστασιοποίηση, μέθοδοι που αποτελούν την βάση για να προσεγγίσουν οι μαθητές το έργο του Μπρεχτ. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η θεωρία αυτών των μεθόδων, από ποιους προήλθαν, ποιες είναι οι τεχνικές που χρησιμοποιούν.

Σε επόμενο στάδιο πραγματοποιείται μια εκτενής ανάλυση σε σχέση με το τι σημαίνει *Επικό Θέατρο* του Μπρεχτ και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του, στοιχεία που ερευνήθηκαν και από τους μαθητές. Έπειτα, διερευνάται η σημασία των διδακτικών έργων του Μπρεχτ, ο σκοπός συγγραφής τους, ενώ αναλύεται διεξοδικά και το διδακτικό του έργο *Αυτός που λέει Ναι/Αυτός που λέει Όχι*, το οποίο αποτελεί το εγχειρίδιο πάνω στο οποίο οι μαθητές θα αξιοποιήσουν τις τεχνικές που προαναφέρθηκαν.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, που είναι και το πρακτικό μέρος της εργασίας, γίνεται μια λεπτομερής καταγραφή των συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στη διδάσκουσα και τους μαθητές, προκειμένου να κατανοήσουν βαθύτερα το έργο του Μπρεχτ, αλλά και τον εαυτό τους.

## Summary

The purpose of this project is to help 4th grade students, through more modern methods of teaching theatre, to express themselves emotionally, to cultivate their critical thinking, to question. Our focus in this effort is Brecht's didactic play *He Who Says Yes/He Who Says No*.

The theoretical part of the thesis, which consists of three chapters, focuses on the benefits that students can gain from the integration of theatre education in primary school, while the importance of the school performance, which can lead to a personal and social development of both students and teachers as well as the audience, is also analysed. It then discusses the criteria by which Brecht's work was chosen to be taught to students and the reasons why many other masterpieces of world theatre were rejected.

Then, reference is made to Inquiry Drama, Devised Theatre and Brechtian V-effect, methods that form the basis for students to approach the students of Brecht's work. More specifically, the philosophy of these methods is examined, where they came from, what techniques they use.

In the next stage, an extensive analysis is carried out in relation to what Brecht's Epic Theatre means and what its characteristics are, elements that were also investigated by the students. Then, the importance of Brecht's didactic plays, the purpose of their writing, is explored, while his didactic play *He Who Says Yes/He Who Says No*, which is the manual on which students will use the techniques mentioned above, is also analysed in detail.

In the fourth and last chapter, which is the practical part of the work, a detailed record is made of the meetings that took place between the teacher and the students, in order to gain a deeper understanding of Brecht's work and of themselves.

## Περιεχόμενα

|   |    |
|---|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....  | 6  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....  | 6  |
| 1.1. Ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση.....   | 6  |
| 1.2. Η σχολική θεατρική παράσταση και η σημασία της.....  | 8  |
| 1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....   | 10 |
| 1.4. Κριτήρια επιλογής του έργου .....  | 11 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....   | 15 |
| ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ .....   | 15 |
| 2.1. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ (INQUIRY DRAMA).....  | 15 |
| 2.1.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα – Ιστορικό διάγραμμα της Διερευνητικής<br>Δραματοποίησης ..... | 15 |
| 2.1.2. Ανάλυση Τεχνικών .....   | 18 |
| 2.2. ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ.....  | 20 |
| 2.2.1. Απαρχές και στόχοι του Θεάτρου της Επινόησης .....                                       | 20 |
| 2.2.2. Τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης.....  | 23 |
| 2.3. Μπρεχτική Αποστασιοποίηση (V-effekt) .....   | 25 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....   | 28 |
| ΜΠΡΕΧΤ .....  | 28 |
| 3.1. Επικό Θέατρο.....  | 28 |
| 3.2. Διδακτικά Έργα.....  | 30 |
| 3.3. Αυτός που λέει Ναι / Αυτός που λέει Όχι .....  | 31 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....  | 35 |
| ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ .....   | 35 |
| 4.1. Η παιδαγωγική παρέμβαση.....   | 35 |
| 4.2. Εφαρμογή παρέμβασης .....  | 36 |
| 4.3. Αποδελτίωση αποτελεσμάτων .....  | 52 |
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....  | 58 |
| Βιβλιογραφία .....  | 60 |

### 1.1. Ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα παγκοσμίως έχει ως απώτερο στόχο την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, με τελικό σκοπό την αυτοπραγμάτωσή του και την ομαλή μετάβασή του στον ρόλο του πολίτη. Η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η βιωματική μάθηση είναι απαραίτητα συστατικά της Παιδείας, προκειμένου να δημιουργηθεί ο αυριανός πολίτης. Η υλοποίηση αυτών των στόχων πραγματοποιείται όχι μόνο από τα θεωρητικού τύπου γνωστικά αντικείμενα, αλλά και από τις Τέχνες. Το Θέατρο, η Μουσική, τα Εικαστικά αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ενισχύουν τους παιδαγωγικούς στόχους του Σχολείου (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Συγκεκριμένα, η ένταξη της Θεατρικής Παιδείας στα σχολεία συμβάλλει στην προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Μέσω διάφορων μεθόδων διδασκαλίας του θεάτρου, όπως το Θεατρικό Παιχνίδι, η Διερευνητική Δραματοποίηση, ο Αυτοσχεδιασμός, η Δημιουργική Γραφή, επιτυγχάνεται η γνωριμία του μαθητή με τον εαυτό του και με τον χώρο που τον περιβάλλει, η σωματική του έκφραση, η γλωσσική και παραγλωσσική επικοινωνία, η ενσωμάτωσή του στην ομάδα και η αποδοχή από το σύνολο, η καλλιέργεια της αισθητικής και της κριτικής του ικανότητας (Γραμματάς, 2014: 21-22).

Ο μαθητής με την αρωγή της μουσικής και της μιμικής τέχνης μαθαίνει να συντονίζει τις κινήσεις του σε συνδυασμό με τον λόγο του, δουλεύει τη φωνή του, ανακαλύπτει όλους τους τρόπους έκφρασης για να πει ή να δείξει αυτό που νιώθει και σκέφτεται, ενώ συνειδητοποιεί τη θέση που κατέχει στον περιβάλλοντα χώρο σε σχέση με τους άλλους. Παράλληλα, η επαφή με το έμψυχο και το άψυχο περιβάλλον, τον βοηθάει να κατανοήσει ότι είναι μέρος ενός συνόλου, μέσα στο οποίο οφείλει να μάθει να λειτουργεί αρμονικά με τους

άλλους, να ελέγχει την ανάγκη επίδειξης του «εγώ» του και να ενισχύει εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του που βοηθάνε στην επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Γραμματάς 2014: 23-24).

Επιπρόσθετα, του δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσει τη φαντασία του και να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του, ενώ, ανάλογα με τη ματιά που εξετάζει κάποιο κείμενο ή δρώμενο επιτελείται και ένα είδος κάθαρσης, αφού η φύση του θεάτρου είναι ενεργητική και μπορεί να προσφέρει μια διέξοδο στα συναισθήματα και στην ένταση (Mellou, 1994: 105-106). Καλλιεργείται, ακόμη, το αισθητικό του κριτήριο, μιας και εντρυφεί στην τέχνη του Θεάτρου και είναι σε θέση να ερμηνεύσει, να εκτιμήσει και να κρίνει τα θεατρικά πεπραγμένα (Γραμματάς, 2014: 20).

Μια επιπλέον σημαντική πτυχή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση είναι η μεταλαμπάδευση ανθρωπιστικών αρχών και αξιών και η εμπέδωση θεμελιωδών εννοιών, όπως αυτές αναδεικνύονται και αναδύονται από τα δραματικά κείμενα, κλασικά και σύγχρονα (ΔΕΠΠΣ, 2021). Η δημοκρατία, η ελευθερία, η διαφορετικότητα, ο πόλεμος, η ειρήνη είναι μερικές μόνο από τις αξίες που αναλύονται στα κείμενα. Με την εμπάθυνση που πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό σε επίπεδο φιλολογικής ανάλυσης, αλλά και μέσα από βιωματικές δράσεις, αφού το θέατρο είναι μια κατεξοχήν βιωματική τέχνη, ο μαθητής δύναται να διευρύνει τις αντιλήψεις του, να βιώσει συναισθήματα, να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από αλληγορίες και μεταφορές.

Συνεπώς, το Θέατρο στην Εκπαίδευση καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη του μαθητή, αφού η φαντασία, οι πρωτότυπες ιδέες και η ευελιξία στη σκέψη είναι τα ζητούμενα σε κάθε θεατρικό δρώμενο. Παράλληλα, ενισχύει το συλλογικό πνεύμα και τη συνεργασία, ενδυναμώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη, αναπτύσσει τη γλωσσική και την επικοινωνιακή του ικανότητα, αξιοποιεί τις ψυχο-πνευματικές του δυνατότητες, δίνει στη μάθηση έναν παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα κάνοντάς την πιο ευχάριστη για τον μαθητή (Παπαδόπουλος, 2010: 43-44). Η ολιστική ανάπτυξη του μαθητή – συναισθηματική, σωματική, κοινωνική, νοητική – καθίσταται δυνατή με τη Θεατρική Παιδεία.

## 1.2. Η σχολική θεατρική παράσταση και η σημασία της

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση - με όποια μορφή κι αν συντελείται - έχει διττό στόχο. Αφενός επιδιώκει τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή, όπως αυτή επιτυγχάνεται από την ανάδειξη των δεξιοτήτων του και την ψυχο-πνευματική του καλλιέργεια, αφετέρου επιθυμεί να διαμορφώσει την καλλιτεχνική του αισθητική. Προϊόν της Θεατρικής Παιδείας που συνδυάζει τον προαναφερθέντα διττό χαρακτήρα είναι η σχολική θεατρική παράσταση.

Το ανέβασμα ενός έργου σε μια σχολική κοινότητα οφείλει να επιτύχει μια ισορροπία τόσο στους παιδαγωγικούς στόχους των σχολικών προγραμμάτων όσο και στο αισθητηριακό-καλλιτεχνικό αποτέλεσμα (Μπουζαλάς, 2020: 7). Η παιδαγωγική της διάσταση έγκειται στη βιωματική μάθηση, στη συνεργασία και τη συλλογικότητα, στην κατανόηση και την αποδοχή του άλλου, στην εξωτερίκευση συναισθημάτων και σκέψεων, στην ενίσχυση της αυτοέκφρασης και της επικοινωνίας και κατά συνέπεια στην αρμονική συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών (Παγκάλου, 2015: 13-14).

Επιπρόσθετα, ενεργοποιεί τα αισθητηριακά όργανα του μαθητή, αφού παρατηρείται μια αρμονική συνύπαρξη τεχνών όπως η Μουσική, η Ζωγραφική, η Διακοσμητική, οι οποίες εκφράζουν ρεύματα και τάσεις της εκάστοτε εποχής, που έρχονται να συμπληρώσουν τα γνωρίσματα και τις διαφορές των δραματικών κειμένων. Ο λόγος του συγγραφέα που αναλύει αξιακούς κώδικες ενισχύεται με την προσθήκη και των υπόλοιπων μορφών τέχνης, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην κατανόηση των ειδών πολιτισμού και κατ' επέκταση στη διαχρονική του εξέλιξη.

Η σχολική θεατρική παράσταση είναι ένα γεγονός που τελείται συνήθως στο τέλος μιας μακρόχρονης σχολικής χρονιάς, απαιτεί μια οργάνωση, ενώ θα πρέπει να νοείται και ως δράση που έχει ως αφετηρία την τάξη, καθώς ενθαρρύνει τη συνεργασία και την πειθαρχία και επεκτείνει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος στο σχολείο (Woolland, 1999: 238). Επίσης, διέπεται από τους κανόνες που προσδιορίζουν οποιοδήποτε καλλιτεχνικό θεατρικό πόνημα,



ανεξαρτήτως αισθητικής και ιδεολογικής θεώρησης, που προϋποθέτει, ωστόσο, κάποιους σαφείς κανόνες: η θεατρική παράσταση δίνεται σε συγκεκριμένο χώρο, από συγκεκριμένους συντελεστές, που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές της σχολικής κοινότητας, η πρόσληψή της γίνεται από συγκεκριμένο κοινό και αποβλέπει σε δεδομένη στοχοθεσία (Γραμματάς, 2003: 466).

Αφού γίνεται λόγος για σχολική παράσταση από τους μαθητές, γίνεται αντιληπτό ότι αυτό το θεατρικό γεγονός πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική κοινότητα. Μπορεί να πραγματοποιείται σε μια μικρή αίθουσα που θα διαμορφωθεί για τις ανάγκες του έργου ή στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων στην οποία πιθανά να δεσπόζει μια θεατρική σκηνή και ένας αποθηκευτικός χώρος για την απόθεση των σκηνικών αντικειμένων και των κοστούμιών. Επίσης, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένας πλεονάζων χώρος που θα λειτουργήσει ως πλατεία, προκειμένου να την παρακολουθήσουν οι θεατές. Η παράσταση θα μπορούσε, ακόμη, να παιχτεί και στον προαύλιο χώρο του σχολείου, αλλά χρειάζεται μια βασική προϋπόθεση, ώστε να παραχθεί ένα άρτιο αποτέλεσμα, να υπάρχει καλή ακουστική. Σε κάθε περίπτωση, το σχολικό έργο πρέπει να ζωντανέψει μέσα στη σχολική μονάδα και όχι σε χώρους εκτός Σχολείου.

Συγχρόνως, η σχολική παράσταση γεννιέται, δημιουργείται και ολοκληρώνεται με την αρωγή πολλών συντελεστών, ανάμεσά τους και οι μαθητές. Πρόκειται για μια σύνθετη καλλιτεχνική παρουσίαση στην οποία κάθε εκπαιδευτικός προσφέρει και αξιοποιεί τις ειδικές του γνώσεις, παράλληλα με τη σημαντική συμβολή των μαθητών οι οποίοι μπορεί να έχουν κάποια καλλιτεχνικά χαρίσματα. Η συνύπαρξη των διδασκόμενων και των διδασκόντων είναι που θα οδηγήσει σε μια ολοκληρωμένη καλλιτεχνική πράξη με το καλύτερο δυνατό αισθητικό αποτέλεσμα.

Και φυσικά δεν πρέπει να παραλειφθεί η παρουσία του θεατή-κοινού που είναι εξίσου σημαντική στο Θέατρο στο Σχολείο, καθώς αυτός είναι ο τελικός αποδέκτης και αυτός που κρίνει ταυτόχρονα το θεατρικό δρώμενο. Είτε πρόκειται για μαθητές του σχολείου είτε για τους κηδεμόνες και τους φίλους αυτών, είναι αναγκαίο να λάβει υπ' όψιν του ο διδάσκων-σκηνοθέτης τις προτιμήσεις του κοινού, τα μηνύματα και τις αξίες που είναι χρήσιμο να

τονιστούν τη συγκεκριμένη κοινωνική περίοδο, τα πρότυπα συμπεριφοράς που προβάλλονται γενικότερα, τους προβληματισμούς και τις επιθυμίες του κοινού. Έχοντας ως γνώμονα αυτές τις παραμέτρους όσον αφορά τον θεατή, υπογραμμίζεται η κοινωνική και παιδαγωγική στόχευση της σχολικής θεατρικής παράστασης (Γραμματάς, 2012: 67).

Εν κατακλείδι, η σχολική παράσταση είναι σε θέση να οδηγήσει σε μια προσωπική και κοινωνική εξέλιξη (Hughes & Wilson, 2004: 70). Μέσα από την ανάλυση του εκάστοτε κειμένου που κάνει λόγο για συγκρούσεις, ιδανικά, δίνει λύσεις, μιλάει για άλλες εποχές και συμπεριφορές, σε συνδυασμό με τις πρόβες και την τελική παράσταση, ενισχύεται η διττή φύση του Σχολικού Θεάτρου. Αυτό συμβαίνει διότι εστιάζει στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων, στην κριτική σκέψη, στην επικοινωνία είτε τη λεκτική είτε την σωματική, στην αναπαράσταση των κοινωνικών πεπραγμένων, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών, των διδασκόντων και του κοινού σε θέματα Τέχνης και Πολιτισμού. Αποτελεί ένα σημαίνον καλλιτεχνικό γεγονός στη σχολική-και όχι μόνο-κοινότητα.

### **1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί αν η παιδαγωγική διάσταση που υπάρχει στο έργο του Μπρεχτ *Αυτός που λέει Ναι/Αυτός που λέει όχι* μπορεί να αφομοιωθεί από τους μαθητές της Δ' Δημοτικού. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που επιχειρεί να απαντήσει η γράφουσα είναι αν οι δεκάχρονοι μαθητές είναι σε θέση να παραστήσουν ένα έργο του Μπρεχτ. Ωστόσο, τίθενται κι επιμέρους ερωτήματα όπως:

- α) μπορούν οι σύγχρονες θεατρικές μέθοδοι της Διερευνητικής Δραματοποίησης και του Θεάτρου της Επινόησης να βοηθήσουν τους μαθητές στην κατανόηση της διδασκαλίας του Μπρεχτ;
- β) έχει τη δυνατότητα η γράφουσα με την συγκεκριμένη επιλογή του έργου να οδηγήσει τους μαθητές στην εξωτερίκευση των δικών τους αμφισβητήσεων απέναντι σε όσα τους επιβάλλει η οικογένεια και η κοινωνία;

- γ) υπήρξε σωστή η επιλογή της γράφουσας να διδάξει την Παιδαγωγική του Μπρεχτ σε δεκάχρονα παιδιά;
- δ) η επιλογή να αναλυθεί το συγκεκριμένο έργο υπήρξε σωστή;

#### **1.4. Κριτήρια επιλογής του έργου**

Ως εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής σχεδόν 20 χρόνια στα δημόσια δημοτικά σχολεία, έχω παρακολουθήσει και υπάρξει αρωγός σε πλήθος σχολικών θεατρικών παραστάσεων. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των δρώμενων, ωστόσο, είχε τη μορφή ανούσιων διαλόγων, χωρίς σχεδόν κανένα παιδαγωγικό χαρακτήρα, δίχως την κατανόηση των όσων λένε και των ρόλων που υποδύονται οι μαθητές, αφού στις περισσότερες των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν απλώς να ανεβάσουν μια παράσταση γιατί τους υποχρέωνε η σχολική κοινότητα. Σε αντίθεση έρχονται με κάποιους φωτισμένους εκπαιδευτικούς που επεδίωκαν μέσα από τα κείμενα που επέλεγαν να συγκινήσουν κυρίως τους μαθητές τους.

Έχοντας τις ίδιες ανησυχίες με αυτή τη μικρή μερίδα των εκπαιδευτικών, αποφάσισα την τρέχουσα σχολική χρονιά (περίοδος 2021-2022) να ασχοληθώ με ένα κείμενο που θα αποτελέσει βίωμα για τους ανήλικους ηθοποιούς. Εξάλλου, κάθε σκηνικό θέαμα οφείλει να μεταδώσει αξίες, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, ιστορικά και κοινωνικά φαινόμενα, εμπειρίες που οδηγούν ηθοποιούς και θεατές σε μια εσωτερική και διανοητική ωρίμανση, αποκτώντας εμπειρίες και σχηματίζοντας απόψεις σε σχέση με την πραγματικότητα που τους περιβάλλει (Γραμματάς, 2014: 63).

Είναι γεγονός πως στην παγκόσμια βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα θεατρικών κειμένων που παρέχουν μια ουσιαστική παιδεία στους ανήλικους ηθοποιούς και θεατές. Υπάρχουν κείμενα με περιεχόμενο κωμικό ή τραγικό, έργα που αντλούν τα θέματά τους από τη μυθολογία ή τις λαϊκές παραδόσεις, αρχαία και νεοελληνικά κείμενα ή έργα με ιστορικό περιεχόμενο, συγγράμματα που πραγματεύονται ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας. Κάποια από

αυτά έχουν πιο εύπεπτο περιεχόμενο, άλλα διαπραγματεύονται δύσκολες έννοιες, υπάρχουν έργα που παρουσιάζουν μια ρεαλιστική ζωή, αλλά και αυτά που ανήκουν στη σφαίρα του συμβολισμού (Γραμματάς, 1999: 90).

Όπως διαφαίνεται, η επιλογή του κατάλληλου έργου για τη γράφουσα ήταν μια σχετικά δύσκολη διαδικασία. Υπήρχαν κάποια συγκεκριμένα κριτήρια που ήταν αδιαπραγμάτευτα: έπρεπε να αφορά τη σύγχρονη πραγματικότητα, να έχει αρκετούς ρόλους, να είναι μεσαίας σχετικά διάρκειας, μιας και οι ηθοποιοί και το κοινό θα αποτελούνταν από ανήλικους και να μη χρειάζεται πολλές αλλαγές σκηνικών χώρων.

Συνεπώς, άμεσα απορρίφθηκαν κείμενα της μυθολογίας και της λαϊκής παράδοσης, τα οποία, αν και διακρίνονται για το ποικιλόμορφο και πολυδιάστατο περιεχόμενό τους, προβάλλοντας ταυτόχρονα αξίες διαχρονικές και έννοιες καθολικές διέπονται από μια συμβολική αναπαράσταση της ζωής, κάτι που δεν ήταν επιθυμητό. Ομοίως, δεν επιλέχθηκε κάποιο έργο από την αρχαιοελληνική γραμματεία, μολονότι φέρουν μηνύματα και έννοιες πανανθρώπινες, αποτελώντας διαχρονικές σταθερές για τον δυτικό πολιτισμό καθώς τα γεγονότα λαμβάνουν χώρα σε μία άγνωστη για τη σημερινή εποχή των παιδιών κοινωνία, ενώ άλλοτε μπορεί να είναι και ουτοπική, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στους Όρνιθες του Αριστοφάνη.

Η γράφουσα στράφηκε, τελικά, στην κλασική λογοτεχνία και το θέατρο. Πρόκειται για έργα που έχουν χαρακτηριστεί κλασικά, αναφέρονται σε πανανθρώπινα αξιακά συστήματα, τα οποία αποτελούν σημεία αναφοράς για τον δυτικό πολιτισμό της σύγχρονης εποχής, προσφέροντας παράλληλα μια πολιτιστική και μια παιδαγωγική επίδραση στη σημερινή γενιά. Και μέσα από την έρευνα και την αναζήτηση του κατάλληλου θεατρικού έργου, διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι οι κλασικοί συγγραφείς είχαν επιδείξει έντονο ενδιαφέρον για τον τρόπο που προσλάμβανε το μαθητικό και το νεανικό κοινό τα πονήματά τους, με αποτέλεσμα να συγγράψουν κάποιοι από αυτούς έργα που είτε άμεσα είτε έμμεσα απευθύνονταν στους ανηλίκους

Ύστερα από μια σύντομη βιβλιογραφική έρευνα, η γράφουσα διαπίστωσε ότι τα διδακτικά έργα του Μπρεχτ περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά που είναι σύμφωνα με τις αναζητήσεις της. Έχουν διδακτικό/παιδαγωγικό χαρακτήρα, το

θεματικό τους μοτίβο είναι ο άνθρωπος και η σχέση του με την Κοινωνία, με τους συνανθρώπους τους, με τον εαυτό τους, αποδέχονται και αμφισβητούν τις κοινωνικές νόρμες, αναδεικνύουν την κριτική σκέψη (Παπαδόπουλος, 2014, Mueller, 2006: 101-117), στοιχεία που απασχολούν τους νέους της σημερινής εποχής. Το έργο, ωστόσο, που κίνησε το έντονο ενδιαφέρον της γράφουσας ήταν το *Αυτός που λέει Ναι/Αυτός που λέει Όχι*.

Πρόκειται για ένα κείμενο σύντομο, που δεν θα κουράσει ούτε τους μαθητές στο να μάθουν τα λόγια τους απέξω ούτε και το κοινό που θα έρθει να παρακολουθήσει την παράσταση. Οι ρόλοι είναι αρκετοί για όλους τους μαθητές, χωρίς να υστερεί κάποιος σε βαρύτητα. Επιπρόσθετα, η ίδια η δομή του έργου, όπως, εξάλλου, παρατηρείται σε όλα τα διδακτικά έργα του Μπρεχτ, επιδέχεται ενσωμάτωση σκηνικών δρώμενων προερχόμενα από προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, αμφισβήτηση στο ήδη υπάρχον κείμενο, ενώ ταυτόχρονα προάγει την κριτική σκέψη (Brooker, 1988).

Ένα ακόμα θετικό στοιχείο είναι η απουσία σκηνογραφίας. Ο Μπρεχτ κάνει λόγο για χώρο Α και για χώρο Β, δίνοντας τη δυνατότητα στους ηθοποιούς και τον σκηνοθέτη να αναπαραστήσουν τους χώρους όπως εκείνοι επιθυμούν είτε με ελάχιστα αντικείμενα είτε με τα σώματά τους. Αυτό το στοιχείο διευκολύνει αρκετά την γράφουσα καθώς η έλλειψη οικονομικών πόρων για την δημιουργία σκηνικών θα οδηγούσε σε μια φτωχή σκηνογραφία, αν επιλεγόταν ένα έργο με πολλά σκηνικά.

Το πιο σημαντικό, ωστόσο, χαρακτηριστικό του κειμένου αυτού είναι η πλοκή του. Στο πρώτο μέρος η πράξη της αυτοθυσίας για το κοινωνικό καλό παρουσιάζεται ως κάτι το λογικό, ενώ στο δεύτερο μέρος τονίζεται η ανάγκη για κατάργηση ενός εθίμου που απαξιώνει την ανθρώπινη ζωή, αφού δεν κινδυνεύει κάποιος (Γραικού, 2019: 30). Η εσωτερική σύγκρουση που βιώνει το Παιδί, αλλά και η εξωτερική σύγκρουση που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο Παιδί και τους Ενήλικες που απεικονίζουν την κοινωνία, αποτελεί την αφορμή ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στην έκφραση και στην εξωτερίκευση των δικών τους συγκρούσεων με την κοινωνία, το σχολικό περιβάλλον, τους γονείς τους.

Τέλος, η γράφουσα θεώρησε ότι αποτελεί μια εξαίρετη ευκαιρία οι μαθητές να γνωρίσουν τον συγγραφέα Μπρεχτ και τη παιδαγωγική του, πάνω στην

οποία στηρίχτηκαν όλα του τα έργα. Για όλους τους παραπάνω λόγους το συγκεκριμένο έργο θεωρήθηκε ως η καλύτερη επιλογή για να το μελετήσουν και να το αναλύσουν οι μαθητές της Δ' Δημοτικού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι από την επιλογή του έργου μέχρι το ανέβασμα της παράστασης υπάρχει πλήθος από θεατρικές μεθόδους και πρακτικές που δύναται να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος – εμπυχωτής, προκειμένου οι μαθητές να εμπλακούν νοητικά, σωματικά και συναισθηματικά στη θεατρική γνώση. Στη δική μας περίπτωση, ωστόσο, θα επικεντρωθούμε σε τρεις από αυτές, στη Διερευνητική Δραματοποίηση, στο Θέατρο της Επινόησης και στην Αποστασιοποίηση (V-effekt) του Μπρεχτ, καθώς και οι τρεις αυτές μέθοδοι προωθούν τη συνεργασία, τη βιωματική συμμετοχή, την ενσυναίσθηση, τη φαντασία και τον πειραματισμό.

#### 2.1. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ (INQUIRY DRAMA)

##### 2.1.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα – Ιστορικό διάγραμμα της Διερευνητικής Δραματοποίησης

Το Inquiry Drama είναι μία μορφή τέχνης που βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τις οπτικές του κόσμου στον οποίο ζουν, αλλά και του ίδιου τους του εαυτού (Woolland, 1999: 34). Πρόκειται για μια κατεξοχήν παιδαγωγική μέθοδο, καθώς μέσα από την συνεργασία, τη βιωματική αλληλεπίδραση και τη στοχαστική έρευνα επιτυγχάνεται η αλλαγή στον τρόπο σύλληψης της πραγματικότητας που βιώνουν, με τελικό αποτέλεσμα τη νοηματοδότηση της δικής τους πραγματικότητας (Παπαδόπουλος, 2007: 35). Αποτελεί, στην ουσία, μια δυναμική και βιωματική μέθοδο παρατήρησης και σύλληψης του εαυτού μας, των σχέσεών μας με τους άλλους, της κοινωνίας.

Μέσω της Διερευνητικής Δραματοποίησης (Inquiry Drama) οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν όλους τους τύπους νοημοσύνης – γλωσσική, διαπροσωπική, προσωπική και σωματική-αισθησιοκινητική. Ως εκ τούτου, είναι

σε θέση να εκφράζονται με λέξεις, να ακούνε και να διακρίνουν τις απόψεις, τις αξίες, τις ιδέες και τα συναισθήματα των γύρω τους, να αντιλαμβάνονται ιδιότητες του εαυτού τους και του ρόλου τους, να σωματοποιούν τα συναισθήματά τους (Heathcote, 1991, Παπαδόπουλος, 2007: 39). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι Αυδή και Χατζηγεωργίου, το Inquiry Drama «αποσκοπεί στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή ως ατόμου και ως μέλους μιας κοινωνικής ομάδας» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 21).

Η Αγγλία των μέσων του 20ου αιώνα υπήρξε το γόνιμο έδαφος στο οποίο καρποφόρησε το Δράμα. Είχε προηγηθεί η δημιουργία ενός μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού κινήματος με την ονομασία «Προοδευτική Εκπαίδευση», το οποίο είχε ως απώτερο στόχο την ανάδειξη της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας που τοποθετούσε πρώτες τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική και βιωματική τους μάθηση, καθώς και στην ελευθερία έκφρασής τους. Έχοντας, λοιπόν, ως οδηγό αυτές τις αρχές, ο Peter Slade, Άγγλος θεατράνθρωπος και παιδαγωγός, επινοεί το «Παιδικό Δράμα», το οποίο βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό μέσω του οποίου γεννιέται αυθόρμητα ένα κείμενο, ενώ ο δάσκαλος έχει τον ρόλο του «αγαπημένου συμμάχου» που ενισχύει την ανάγκη του μαθητή για δημιουργία χωρίς συμβάσεις (Slade, 1954).

Συνεχιστής του έργου του υπήρξε ο Brian Way, ο οποίος διαχώρισε το Θέατρο από το Δράμα, διασαφηνίζοντας ότι το μεν Θέατρο επικεντρώνεται στην επικοινωνία ηθοποιών και θεατών, το δε Δράμα αποσκοπεί στην εμπειρία αυτών που συμμετέχουν. Επιπρόσθετα, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό που χρησιμοποιεί ο προκάτοχός του, εισάγει στη Διερευνητική Δραματοποίηση και πληθώρα ασκήσεων από το σύστημα Στανισλάφσκι που έχουν ως στόχο την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων (Way, 1967).

Ο μεταγενέστερος ευρύτερος όρος Drama in Education δόθηκε από την Dorothy Heathcote τη δεκαετία του '70 (Heathcote & Bolton, 1995). Για τη Heathcote το δράμα είναι μια εμπειρία κυρίως συλλογική και ελάχιστα ατομική, ενώ ο δάσκαλος είναι εκεί για να υποδεικνύει στους μαθητές τα μονοπάτια εκείνα, ώστε οι τελικές αποφάσεις και λύσεις να είναι επακόλουθο των ιδεών και ενεργειών των μαθητών. Θεωρεί ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διαμεσολάβηση της βιωματικής εξερεύνησης ποικίλων καταστάσεων που



γεννάει ο φανταστικός κόσμος των παιδιών, όπως και με τη διαδραστική κατασκευή της γνώσης (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 84-87).

Τη δεκαετία του '90 γεννιέται ο όρος Δράμα Διαδικασίας (Process Drama) από τη Cecily O'Neil η οποία - στα βασικά δομικά στοιχεία του Drama in Education - έρχεται να προσθέσει τον όρο προ-κείμενο, τονίζοντας την απουσία ενός ολοκληρωμένου κειμένου που πρέπει να διερευνηθεί με συνέπεια ως προς την πλοκή και επισημαίνοντας τη χρήση οποιουδήποτε ερεθίσματος είναι σε θέση να προκαλέσει τη φαντασία και τον αυθορμητισμό των μαθητών, οδηγώντας μαθητές και δασκάλους σε ποικίλες δυνατότητες εξερεύνησης. (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 89-92).

Σύγχρονος της O'Neil είναι ο David Booth, ένας Καναδός παιδαγωγός που εισάγει τη μέθοδο του story drama, η οποία δίνει έμφαση στην ιστορία, που λειτουργεί ως ένα δίκτυ ασφαλείας, αλλά και ως άξονας γύρω από τον οποίο οι μαθητές και ο δάσκαλος μέσω του αυτοσχεδιασμού, του παιχνιδιού των ρόλων (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 96), αλλά και του διαλόγου και της συζήτησης, μαθαίνουν να ρισκάρουν και να εκφράζονται. Δημιουργούν τις δικές τους μοναδικές ιστορίες οι οποίες τους βοηθάνε να κατανοήσουν περισσότερο για τη ζωή (Booth, 1985: 194).

Ένας ακόμα σημαντικός παιδαγωγός του Δράματος είναι ο Jonathan Neelands. Η μεθοδολογία του έχει τις ρίζες της στις βασικές δομές που εισήγαγε η Heathcote, δίνει όμως μεγάλη σημασία στους κανόνες και τη φόρμα του θεάτρου, δημιουργώντας, έτσι, την επονομαζόμενη ενοποιημένη προσέγγιση του θεάτρου/δράματος. Θεωρεί μείζονος αξίας τα κλασικά έργα και την ανάγκη για κατανόηση αυτών των κειμένων από την πλειοψηφία των μαθητών, κάνοντας χρήση μιας σειράς συμβάσεων που αποσκοπούν στη διερεύνηση και την εμπάθυνση των νοημάτων με τελικό στόχο οι μαθητές να αντιληφθούν τις ανθρώπινες συμπεριφορές και αξίες και πώς αυτές παρίστανται στο θεατρικό γίνεσθαι (Neelands, 1990: 5-6).

Με το πέρασμα, λοιπόν, των δεκαετιών και τις προσθήκες που έκανε ο εκάστοτε παιδαγωγός, ερχόμαστε στο σήμερα για να διαπιστωθεί ότι η Διερευνητική Δραματοποίηση αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Είτε έχοντας να αναλύσουν ένα κείμενο είτε να μιλήσουν για ένα

άρθρο στην εφημερίδα, οι μαθητές μέσω του Δράματος είναι σε θέση να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την κοινωνική ευθύνη. Μαθαίνουν να συνεργάζονται, αφού παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες συλλογικές και παράλληλα συνδημιουργούν. Επιπρόσθετα, ενισχύει την ενεργητική μάθηση, μιας και πρόθεση του δασκάλου δεν είναι να δώσει τη στείρα γνώση ούτε τις απαντήσεις, αλλά ο κάθε μαθητής να σκεφτεί σφαιρικά και να δώσει εναλλακτικές λύσεις με βάση τα δικά του βιώματα.

Το πιο βασικό, εξάλλου, στοιχείο της Διερευνητικής Δραματοποίησης είναι η βιωματική μάθηση, αφού οι μαθητές καλούνται να έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και όχι ρόλο παθητικό. Μέσα από την ασφάλεια που τους δίνει ο εκάστοτε ρόλος, τα παιδιά είναι σε θέση να βιώσουν ζωές άλλων ανθρώπων, να ερμηνεύσουν τις στάσεις και τις αξίες ζωής αυτών των ανθρώπων, να εμπλακούν σε έναν φανταστικό κόσμο με απώτερο σκοπό να κατανοήσουν τους λόγους που ενήργησαν με έναν συγκεκριμένο τρόπο και να αλλάξουν την κατάσταση. Παράλληλα, οι εναλλαγές των ρόλων τους δίνουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν όλες τις οπτικές γωνίες και να συλλάβουν την υποκειμενικότητά τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Παπαδόπουλος, 2007).

Κατά συνέπεια, με τη Διερευνητική Δραματοποίηση οι μαθητές παίζουν ένα παιχνίδι μυθοπλασίας που τους βοηθάει να μοιραστούν ιδέες και συναισθήματα, να αφηγηθούν, να κάνουν διάλογο, να ακούσουν και να ακουστούν, να συναισθανθούν τον συμμαθητή τους και τον ρόλο τους, να καλλιεργήσουν γνώσεις και δεξιότητες, να αποδεχθούν και να εμπιστευτούν τον εαυτό τους και τους άλλους, να αντιληφθούν την υποκειμενικότητά τους.

### **2.1.2. Ανάλυση Τεχνικών**

Όπως αναφέρθηκε, η Διερευνητική Δραματοποίηση στοχεύει στη βιωματική μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση τεχνικών που ενισχύουν τη συμμετοχή, την παρατήρηση, την κατανόηση, την ανάλυση σκέψεων και στάσεων. Ωστόσο, οι τεχνικές δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται άκριτα και όλες,

αλλά να γίνεται κάθε φορά μια επιλογή αυτών έχοντας πάντα ως γνώμονα τις ανάγκες και τις εμπειρίες της ομάδας, το ερέθισμα που οδήγησε στην επιλογή του εκάστοτε περιεχομένου και στις δυνατότητες μάθησης. Οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για τη δική μας περίπτωση και συνάδουν με τις δυνατότητες των μαθητών για βαθύτερη κατανόηση είναι οι εξής:

**ΡΟΛΟΣ ΣΤΟΝ ΤΟΙΧΟ:** οι μαθητές σε ένα χαρτί σχεδιάζουν το περίγραμμα ενός ρόλου και το κολλάνε στον τοίχο. Κατά τη διάρκεια του Δράματος μπορούν να γράφουν μέσα και έξω από το περίγραμμα σκέψεις, αισθήματα, εκφράσεις που βοηθάνε τους μαθητές να συναισθανθούν τον ρόλο, να κατανοήσουν τον χαρακτήρα του, ακόμα και να κρίνουν μια συμπεριφορά του χαρακτήρα.

**ΠΑΓΩΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ:** οι μαθητές σε ομάδες αποτυπώνουν, θέτοντας σε ακινησία τα σώματά τους, μια στιγμή του δράματος, μια ιδέα, διαδοχικά στάδια ενός γεγονότος. Μια τεχνική ιδιαίτερα ενεργητική, παρά τη στασιμότητα, αφού δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες και το κοινό να αποκρυσταλλώσουν νοήματα, να επικοινωνήσουν έννοιες που οι λέξεις δεν μπορούν, να αναπαραστήσουν την ουσία μιας κατάστασης (Neelands, 1990: 19).

**ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΕΣ ΣΥΝΔΙΑΛΕΞΕΙΣ:** σε ζευγάρια τα παιδιά συνδιαλέγονται τηλεφωνικά και οι υπόλοιποι γίνονται το κοινό που παρακολουθεί. Με αυτή την τεχνική διαφωτίζονται λεκτικά κάποιες συμπεριφορές και καταστάσεις, προστίθενται πληροφορίες, ενημερώνουν, δημιουργούν μια δραματική ένταση με τα νέα που φέρουν.

**ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ:** οι μαθητές συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια του δράματος για να πάρουν συλλογικές αποφάσεις, να λύσουν τυχόν προβλήματα, να βρουν εναλλακτικές λύσεις σε θέματα που προκύπτουν από τους χαρακτήρες του δράματος.

**ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ:** όλοι οι μαθητές και ο δάσκαλος/εμπυχωτής συμπεριφέρονται σαν να είναι ένας ρόλος. Με το να ακουστούν οι

αντικρουόμενες απόψεις των μαθητών που έχουν τον ίδιο ρόλο, φωτίζεται η πολυπλοκότητα των σκέψεων του χαρακτήρα.

**ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΑ:** οι μαθητές επιλέγουν μια τελετή, ένα έθιμο και το αναπαριστούν, ακολουθώντας τους κανόνες αυτής της τελετής και διαμορφώνοντας ταυτόχρονα το περιεχόμενό της. Με την τεχνική αυτή τα παιδιά δραματοποιούν έθιμα από την παράδοση και την κοινωνία, τα αναδιαμορφώνουν, τα κρίνουν, εξοικειώνονται με αυτά.

**ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ:** με αυτή την τεχνική, οι μαθητές είτε σε ομάδες είτε ατομικά εκφράζουν τις σκέψεις τους γύρω από ένα γεγονός, έναν χαρακτήρα, μια συμπεριφορά δημιουργώντας νόημα σε ό,τι δεν κατανοούν ή εμβαθύνοντας σε ό,τι τους μοιάζει επιφανειακό.

**ΟΜΑΔΙΚΟ ΓΛΥΠΤΟ:** οι μαθητές δομούν μια εικόνα με τα σώματά τους που δεν είναι ρεαλιστική με στόχο να αποτυπώσουν το νόημα μιας έννοιας.

**ΑΝΑΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΡΕΚΛΑ:** μέσω αυτής της τεχνικής οι μαθητές υποδυόμενοι ρόλους κάνουν ερωτήσεις στον ρόλο που κάθεται στην ανακριτική καρέκλα προκειμένου να ανακαλύψουν τις σκέψεις, τα κίνητρα, τις πράξεις του, ενώ βοηθάει και τους συμμετέχοντες να «εμβαθύνουν στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 91).

## **2.2. ΘΕΑΤΡΟ ΤΗΣ ΕΠΙΝΟΗΣΗΣ**

### **2.2.1. Απαρχές και στόχοι του Θεάτρου της Επινόησης**

Μελετώντας τις τεχνικές της Διερευνητικής Δραματοποίησης διαπιστώνεται ότι κάποιες απαρτίζουν, αντίστοιχα, και το Θέατρο της Επινόησης. Ο

αυτοσχεδιασμός, η Ανακριτική Καρέκλα, ο Συλλογικός Ρόλος είναι μερικές μόνο από αυτές. Συνεπώς, με τη σύζευξη αυτών των δύο μεθόδων επιτυγχάνεται μια βαθύτερη κατανόηση και ανάλυση του έργου.

Το Θέατρο της Επινόησης (*Devised Theatre*) είναι μια μορφή θεάτρου που στοχεύει στη δημιουργία ενός πρωτότυπου θεάματος που συνδυάζει πολλές θεατρικές τεχνικές και μέσα, έχοντας ως βασική αρχή τη συλλογικότητα, αφού η συναπόφαση και η ομαδική σκηνοθεσία είναι κυρίαρχα στοιχεία στη δομή του (Φανουράκη, 2010: 61).

Η προέλευση του ΘΤΕ εντοπίζεται στο Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal, μέσω του οποίου αναδεικνύονται η ταυτόχρονη δημιουργία, που ο διαχωρισμός ηθοποιού και θεατή δεν υφίσταται πλέον, η έντονη σωματική έκφραση και οι καθημερινές ιστορίες του λαού, αφού το θέμα των έργων προκύπτει από τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των λαϊκών στρωμάτων (Boal, 1979).

Η γέννηση και η ανάπτυξή του, μολαταύτα, χρονολογείται στα τέλη της δεκαετίας του '60 και τη δεκαετία του '70 στη Δύση. Τα πολιτικά και ιστορικά γεγονότα αυτών των δεκαετιών αναδύουν έννοιες και ιδεώδη που αφορούν στη συμμετοχή, στην αυτοδιάθεση, στα δικαιώματα, στην άμεση δημοκρατία. Συνεπώς, το ΘΤΕ στην Αγγλία και στην Αμερική είχε ως σκοπό να αντιταχθεί σε οτιδήποτε κατεστημένο και παραδοσιακό περιόριζε τους ανθρώπους, στις δυσμενείς συνθήκες εργασίας, στον περιορισμό της ελευθερίας (Τσίχλη, 2008: 82).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, λοιπόν, ομάδες εργατών - συχνά και με τη συμβολή θεατρικών ομάδων - φτιάχνουν, επινοούν ένα έργο εμπνευσμένο από τα προσωπικά τους βιώματα. Παράλληλα, όλα τα μέλη παίρνουν τις αποφάσεις συλλογικά, εμπλέκονται όλοι στα τεχνικά μέρη της παράστασης, παίζουν εναλλάξ τους ρόλους, καταργούν τη διαχωριστική γραμμή πλατείας και σκηνης, ενώ προωθούν όλοι τη δουλειά τους. Με το πέρασμα των δεκαετιών, ωστόσο, η έννοια της δημοκρατίας και της ισότητας σε όλα αντικαθίσταται από την ανάληψη ευθυνών από συγκεκριμένα άτομα, τα οποία, όμως, είναι μέλη του θιάσου και παρατηρείται να αλλάζουν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε παράστασης (Τσίχλη, 2008: 83-85).

Από τους πιο γνωστούς θιάσους που ασχολούνται με το Divided Theatre είναι ο *The People Show* στην Αγγλία, που είχε ως βασικό του μέλημα τη διάδραση με τους θεατές, οι οποίοι έφτασαν στο σημείο να έχουν σημαίνοντα ρόλο στην εξέλιξη της παράστασης (Oddey, 1996: 6-7). Ένας ακόμη γνωστός θιάσος της Αγγλίας είναι ο *Théâtre de Complicité* που είχε ως στόχο «τη δημιουργία ενός αναπάντεχου και καινοτόμου θεάτρου μέσα από τη σύζευξη του κειμένου, της μουσικής, της εικόνας και της δράσης» (Τσίχλη, 2008: 96). Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά και στην ομάδα *Forced Entertainment* που τη χαρακτηρίζει ο πειραματισμός στη δράση, αλλά και στα κείμενα, καθώς γεννιούνται κατά τη διάρκεια των προβών (Heddon & Milling, 2006: 192).

Όσον αφορά το πρακτικό κομμάτι, το ΘτΕ μπορεί να ξεκινήσει από οτιδήποτε, μια εικόνα, ένα ποίημα, έναν ήχο, ένα άρθρο μιας εφημερίδας, ένα κείμενο, μια πρόταση από ένα κείμενο, ό, τι κεντρίσει το ενδιαφέρον της ομάδας ή κάποιου από την ομάδα (Jackson, 2006: 7). Η ομάδα θα δοκιμάσει διάφορες οπτικές γύρω από το ερέθισμα, θα αυτοσχεδιάσει, θα προσθέσει ήχους, την τεχνική του μοντάζ, το βίντεο, θα παίζει με το σώμα (Perry, 2011: 65), θα χορέψει, για να καταλήξει στο τελικό (ή όχι) αποτέλεσμα.

Επιπρόσθετα, το κάθε μέλος του θιάσου είναι υπεύθυνο για τα κοστούμεια, το μακιγιάζ και τη σκηνοθεσία. Τα μέλη οφείλουν να είναι συνέχεια στις πρόβες, αφού το έργο εξελίσσεται συνεχώς και είναι πιθανό μέχρι και την ημέρα της παράστασης να μην έχει πάρει την τελική του μορφή (Jackson, 2006: 8). Επίσης, ένα ακόμα στοιχείο που χαρακτηρίζει το ΘτΕ είναι η παρουσίασή του σε μη συμβατικές θεατρικές σκηνές, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι δε λαμβάνουν χώρα αυτές οι παραστάσεις και σε αμιγώς θεατρικούς χώρους. Ωστόσο, το θέαμα μπορεί να παρουσιαστεί οπουδήποτε, στην αίθουσα ενός εργοστασίου, στον δρόμο, σε μια αποθήκη.

Εν κατακλείδι, το Θέατρο της Επινόησης έχει να κάνει με την ιδέα και την υλοποίησή της, τον αυθορμητισμό, τη φαντασία, την έρευνα, τον πειραματισμό (Oddey, 1996: 1). Ο κάθε ηθοποιός, αλλά και ο μαθητής, μέσω των τεχνικών του ΘτΕ γίνεται γνώστης της δικής του κουλτούρας και κοινωνίας, εκφράζει τα όνειρά του, συνειδητοποιεί τα όριά του μέσα στην ομάδα, τα μεταλλάσσει, εξελίσσεται συνεχώς. Και με τη συνειδητοποίηση του τι είναι ο καθένας και το τι

επιθυμεί επιτυγχάνεται η ατομική πρόοδος και κατ' επέκταση η πρόοδος της κοινωνίας.

### **2.2.2. Τεχνικές του Θεάτρου της Επινόησης**

Το Θέατρο της Επινόησης προσφέρει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να εκφραστούν ψυχικά, πνευματικά και σωματικά, να «γεννήσουν» ένα πρωτότυπο υλικό μέσα από τη διαδικασία της συναρμολόγησης, να συνεργαστούν, να μοιραστούν εμπειρίες, να διαμορφώσουν νέες οπτικές και αντιλήψεις. Βασικά χαρακτηριστικά του ΘεΤ είναι η έμπνευση, που μπορεί να προκύψει από οποιοδήποτε ερέθισμα, η ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών από τα μέλη της εκάστοτε ομάδας και η έλλειψη περιορισμού στη φαντασία που ενδυναμώνει το στοιχείο του αυθορμητισμού (Τσίχλη, 2008: 87-88).

Οι συμμετέχοντες, ενήλικες ή και μαθητές, έχοντας πλέον συμφωνήσει στο κατάλληλο ερέθισμα, χρησιμοποιούν την τεχνική της Ιδεοθύελλας. Γράφει ο καθένας σε ένα κομμάτι χαρτί κάθε σκέψη που του έρχεται, αποκρινόμενος στις ερωτήσεις που αφορούν το αρχικό ερέθισμα από κάποιο μέλος (Oddey, 1996: 169). Εν συνεχεία, προκύπτει ένας επικοινωνιακός διάλογος γύρω από αυτές τις ιδέες, προκειμένου κάποιες να ερευνηθούν στην πορεία πιο διεξοδικά.

Επιπρόσθετα, έχοντας ως κέντρο αναφοράς την αρχική ιδέα, η ομάδα μπορεί είτε ατομικά είτε ομαδικά να «παίξει» γύρω από αυτήν και να δημιουργηθούν εικόνες που δυνητικά θα χρησιμοποιηθούν στο τελικό αποτέλεσμα. Θα λειτουργήσουν, ωστόσο, και ως αποτύπωση των σκέψεων και των εμπειριών πιθανά όλων των μελών, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες, απαραίτητη προϋπόθεση όταν γίνεται λόγος για συλλογικότητα.

Εάν πρόκειται για κείμενο, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν μια προσωπική τους εμπειρία και να τη δουν ύστερα να δραματοποιείται από τα υπόλοιπα μέλη. Επιλέγοντας μια συγκεκριμένη σκηνή από το έργο, έχουν την επιλογή να την παρουσιάσουν προσθέτοντας ήχο, βρίσκοντας τις κινήσεις των χαρακτήρων, δημιουργώντας τον χώρο. Έναν

χαρακτήρα μπορούν να τον κατανοήσουν βαθύτερα με την τεχνική της Ανακριτικής Καρέκλας. Μέσω της σωματικότητας πετυχαίνουν να εκφράσουν τα συναισθήματα των ρόλων. Με ενωμένα τα σώματά τους θα μπορούν να δημιουργήσουν χώρους, να συμπεριφέρονται σαν ένας χαρακτήρας, να γίνουν ένα αντικείμενο ή μια ιδέα. Γενικά, τους δίνεται η δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν ελεύθερα.

Αφού, λοιπόν, δοκιμάσουν κάθε δυνατό τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να παρουσιαστεί επί σκηνής το δοσμένο κείμενο, μέσω της ομαδικής σκηνοθεσίας κάνουν ένα είδος μοντάζ σε όλο αυτό το υλικό που έχουν παράγει, με στόχο να οδηγηθούν σε ένα αποτέλεσμα το οποίο θα αποτυπώνει τη δουλειά τους. Βέβαια, κάνοντας χρήση των τεχνικών του Θεάτρου ο τρόπος παρουσίασης ποικίλει, αφού μπορεί να κινείται στα όρια του σωματικού θεάτρου, της performance, της παράστασης, του αυτοσχεδιασμού. Η συγκεκριμένη επιλογή είναι και αυτή που θα καθορίσει το είδος του κειμένου που θα παρασταθεί, αν θα πρόκειται, δηλαδή, για έναν απλό καμβά λέξεων με έντονο το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού, για ένα έργο χωρίς λόγο που στηρίζεται μόνο στο σώμα ή για ένα νέο δραματουργικό κείμενο (Φανουράκη, 2010: 62).

Το Θέατρο της Επινόησης δημιουργεί μια πολύπλευρη πραγματικότητα προερχόμενη από τους διαφορετικούς τρόπους παρουσιάσής της, αλλά και από τις προσωπικές εμπειρίες των μελών του. Εξαιτίας αυτής της πολυπρισματικότητας είναι σε θέση να προκαλέσει ανάμεικτα συναισθήματα σε όσους το παρακολουθούν, ενώ, αναφορικά με τα μέλη της ομάδας, τα βοηθάει, κατά τη διάρκεια των προβών να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να εκφράσουν τα όνειρά τους, να αφεθούν στους άλλους, να αισθανθούν και να συναισθανθούν. Κάθε τι που οξύνει τις αισθήσεις μας μπορεί να αποτελέσει έναν επινοημένο αυτοσχεδιασμό, ο οποίος με τη σειρά του να οδηγήσει σε μια παράσταση του Θεάτρου της Επινόησης είτε σε επαγγελματικό είτε σε μαθητικό επίπεδο.



### 2.3. Μπρεχτική Αποστασιοποίηση (V-effekt)

Ο Μπρεχτ θεωρούσε ότι το θέατρο όφειλε να είναι «ένα εργαστήριο κοινωνικής αλλαγής» (Έσσλιν, 2005: 170). Αντίθετα προς την αριστοτελική θεώρηση του δράματος που στοχεύει στην κάθαρση, στην ταύτιση του κοινού με τους πρωταγωνιστές και στην ψευδαίσθηση ότι τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα συμβαίνουν στο Τώρα -κάτι που δεν ισχύει ασφαλώς- γίνεται υπέρμαχος της θεωρίας του Επικού Θεάτρου (η οποία θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο). Βασική δραματουργική μέθοδος του Επικού Θεάτρου είναι η αποστασιοποίηση (Mumford, 2009: 60-65).

Μέσα από την αποστασιοποίηση ο Μπρεχτ επιδιώκει να ξαφνιάσει τον θεατή, να του προκαλέσει την έκπληξη και να τον βάλει να αμφισβητήσει τα κοινωνικά πεπραγμένα, ώστε να προσπαθήσει να τα αλλάξει. Δεν επιθυμεί την ταύτιση του θεατή, αλλά την κριτική του ματιά και τον αναστοχασμό του, που πιθανά να οδηγήσει την κοινωνία σε νέες δομές. Η αποστασιοποίηση είναι άρρηκτα δεμένη τόσο με τον τρόπο παιξίματος του ηθοποιού όσο και με το ίδιο το κείμενο (Ματζίρη, 1983: 12).

Σχετικά με τον ηθοποιό, επιζητά να υπάρχει μια εσωτερικότητα, μια απόσταση συναισθηματική, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να βγαίνει από τον ρόλο του για λίγο, με τρόπο καθόλα φυσικό και να μην ξενίζει κάτι τέτοιο τον θεατή (Μπενγιαμίν, 1972: 41). Πρόκειται, δηλαδή, για μια προσέγγιση του ρόλου περισσότερο διανοητική, παρά συναισθηματική, αφού σκοπός του Μπρεχτ είναι να τονιστεί η κοινωνική κατάσταση ανάμεσα στους ήρωες του έργου και όχι το συναίσθημα που μπορεί να προκληθεί (Γραμματάς, 2015: 363-364). Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι το *gestus*.

Με τον όρο *gestus* νοείται όχι απλά μια χειρονομία, αλλά κάθε εξωτερικό σήμα που δηλώνει μια κοινωνική στάση και μια συμπεριφορά του ενός ήρωα απέναντι στον άλλον (Doherty, 2000). Με αυτό τον τρόπο δίνεται έμφαση στον τονισμό της λέξης, στη σωματική κατάσταση, στην έκφραση του προσώπου. Επομένως, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον εσωτερικό συναισθηματικό κόσμο των δρώντων, στον τρόπο με τον οποίο ενεργεί ο ένας απέναντι στον άλλον (Έσσλιν, 2005: 184-185). Ο τρόπος με τον οποίο

αντιμετωπίζουν την πτώση του Αγοριού οι Τρεις Φοιτητές (στο κείμενο που αναλύεται στην παρούσα εργασία), αφού τον ρίξουν από το βουνό ύστερα από απαίτησή του, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα *gestus*: τον ρίχνουν με τα μάτια κλειστά. Δεν κραυγάζουν, δε θρηνούν για τον θάνατο ενός παιδιού, αλλά κλείνουν τα μάτια σε κάτι αποτρόπαιο, κάνοντας ακόμα πιο έντονη την έκπληξη για τον θεατή, τονίζοντας παράλληλα τον τρόπο που δρα το κοινωνικό σύνολο όταν διαφωνεί με κάτι αλλά το πράττει. Απλώς εθελοτυφλεί.

Ένα ακόμη στοιχείο της αποστασιοποίησης είναι η κατάργηση του τέταρτου τοίχου, αφού οι ηθοποιοί μπορούν να απευθυνθούν άμεσα και ποικιλοτρόπως στο κοινό. Συστήνονται μόνοι τους στους θεατές, πληροφορούν το κοινό για την εξέλιξη του έργου, υπάρχει αφηγητής που εξωτερικεύει τις σκέψεις και τα βαθύτερα κίνητρα των ηρώων, ο ίδιος ηθοποιός μπορεί να παίζει πολλούς ρόλους. Επίσης, τα έργα του Μπρεχτ έχουν αποσπασματική δομή, το ύφος είναι αφηγηματικό, η ροή του λόγου διακόπτεται από εμβόλιμα κομμάτια, όπως ποιήματα και τραγούδια, ενώ το κοινό μπορεί να δει αλλαγή σκηνικού την ώρα που διαδραματίζεται η παράσταση (Γραμματάς, 2015: 369-370). Ο φωτισμός είναι σκληρός και έντονος, γίνεται χρήση πινακίδων και πλακάτ που επεξηγούν τη δράση, τα σκηνικά αντικείμενα έχουν συμβολική και ουσιαστική σημασία.

Η αποστασιοποίηση, δηλαδή, εμφανίζεται και υποκριτικά και δραματουργικά και σκηνικά, επιτυγχάνοντας έτσι μια κριτική στάση του θεατή απέναντι στις νόρμες της κοινωνίας, φωτίζοντας παράλληλα τους χαρακτήρες και τη ζωντάνια του έργου. Έτσι, αναπτύσσεται μια καινούρια σχέση σκηνης και πλατείας συγκριτικά με την προϋπάρχουσα, η οποία ευελπιστεί να δημιουργήσει μια καινούρια σχέση θεάτρου και κοινωνίας (Ντορτ, 1987: 10).

Η γράφουσα έχοντας γνώση της κοσμοθεωρίας του Μπρεχτ γύρω από το θέατρο, επέλεξε να καταστήσει και τους μαθητές της κοινωνούς σε αυτή, επιδιώκοντας να τους δείξει ότι η κριτική σκέψη έχει μείζονα σημασία στην ατομική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Θέλοντας να ενισχύσει αυτή τους την ικανότητα θεώρησε ότι ένα κείμενο του Μπρεχτ στο οποίο λείπει η έντονη δραματική πλοκή και έχει απλά νοήματα, σε συνδυασμό με την αποστασιοποίηση και τις τεχνικές της Διερευνητικής Δραματοποίησης και του

Θεάτρου της Επινόησης θα καλλιεργήσει αυτή την δεξιότητά τους, η οποία ενυπάρχει στον καθένα, αλλά δεν έχουν διδαχθεί να την χρησιμοποιούν.

Ο Γερμανός ποιητής και δραματουργός Μπέρτολτ Μπρεχτ (1898-1956) έζησε κοσμοϊστορικά γεγονότα, βιώνοντας δύο παγκοσμίους πολέμους, την άνοδο του ναζισμού στην Γερμανία, την εξορία (Kuhn & Giles, 2003: 117-125). Σε μια τέτοια κοινωνία που προσπαθούσε να ορθοποδήσει, ο Μπρεχτ θέλησε να φέρει την κοινωνική αλλαγή μέσα από αυτό που ήξερε να κάνει καλύτερα, την γραφή.

#### 3.1. Επικό Θέατρο

Ο ορθολογιστής Μπρεχτ αντιτάσσεται τόσο στο κλασικό, αριστοτελικό δράμα με το πομπώδες ύφος, την ευθεία καταγραφή των γεγονότων και τον τραγικό ήρωα που ακολουθεί τη μοίρα του (Hecht, 1961: 75), όσο και στο νατουραλιστικό θέατρο με τις «κούφιεσ αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής» (Έσσλιν, 2005: 168). Θεωρεί ότι αυτού του είδους τα δράματα οδηγούν στη συναισθηματική εμπλοκή του θεατή, γεγονός που του στερεί την ικανότητα της σκέψης και της κρίσης. Για τον Μπρεχτ, ωστόσο, το ζητούμενο είναι η αλλαγή (ή έστω η αμφισβήτηση) των κοινωνικών αξιών και πώς το θέατρο είναι ικανό να βοηθήσει σε αυτή την αλλαγή.

Ουσιαστικά, επιθυμούσε να κάνει ένα θέατρο που δε θα ψυχαγωγούσε απλά το κοινό, αλλά θα άλλαζε τον κόσμο. Και θεωρούσε ότι όλες οι τέχνες είναι σε θέση να κάνουν το κοινό να συνειδητοποιήσει την ανάγκη για αυτή την αλλαγή (Uppin, 2014: 22). Επηρεασμένος από μια αλυσίδα θεατρικών σκηνών, συμβάσεων και παραδόσεων ο Μπρεχτ ανέπτυξε τη δική του τεχνική και ονόμασε το θέατρό του *Επικό*.

Τα χαρακτηριστικά του Επικού Θεάτρου είναι εμφανή τόσο κειμενικά όσο και σκηνικά. Πρωτίστως, η πλοκή των έργων παρουσιάζει ένα ιστορικό περιεχόμενο, το οποίο θα προσφέρει στον θεατή περισσότερα οφέλη από μια

σύγχρονη ιστορία. Η επική διάσταση των ιστορικών γεγονότων σε συνδυασμό με τη χρήση πανό, επιγραφών και την πλαισίωση της δράσης σε υπαρκτό χώρο και χρόνο, επιτυγχάνουν την αφαίρεση της συγκίνησης και της κάθαρσης. Το στοιχείο αυτό τονίζεται και με την τεχνική του Επικού Θεάτρου να προκαλεί την έκπληξη στον θεατή και όχι την ταύτιση. Μέσα από την ανάπτυξη πράξεων και την αποκάλυψη καταστάσεων και σχέσεων που πραγματοποιείται με τη διακοπή της ροής των πεπραγμένων, σταματάει για λίγο η λογική αλληλουχία των γεγονότων, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο το ξάφνιασμα του κοινού και όχι τη συναισθηματική ταύτιση (Μπενγιαμίν, 1972: 33-35).

Η δομή των έργων του Μπρεχτ είναι αποσπασματική, με αποτέλεσμα η δράση να ξετυλίγεται σπονδυλωτά σε ανεξάρτητες σκηνές, ενώ και το ύφος είναι αφηγηματικό, καθώς ο ηθοποιός παρουσιάζει τα γεγονότα δίνοντας την αίσθηση ότι δε μετέχει σε αυτά, αλλά τα παρατηρεί, τα κρίνει και τα παρουσιάζει. Υπάρχουν, ακόμη, σκηνές που προοικονομούν τα διαδραματιζόμενα, προετοιμάζοντας, συνεπώς, τον θεατή για όσα πρόκειται να δει. Έτσι, για ακόμη μια φορά, η πρόκληση συναισθημάτων που οδηγούν στην ταύτιση με τον ήρωα αποτυγχάνει συνειδητά (Γραμματάς, 2015: 369).

Άλλο στοιχείο του Επικού Θεάτρου είναι οι χαρακτήρες των έργων. Σε αντίθεση με τον τραγικό ήρωα του παραδοσιακού θεάτρου, στο μπρεχτικό θέατρο ο ήρωας είναι μια σύνθετη προσωπικότητα, αφού είναι εξίσου ικανός και για το καλό και για το κακό. Μπορεί από τη φύση του να είναι ευγενικός και με ανθρωπιά, ωστόσο οι δύσκολες συνθήκες της κοινωνίας τον αναγκάζουν να φερθεί σκληρά και να φανεί πανούργος. Ο μπρεχτικός ήρωας, δηλαδή, είναι ικανός «τόσο για ανθρώπινο μεγαλείο όσο για ποταπότητα και ξεπεσμό» (Ματζίρη, 1983: 12).

Συμπερασματικά, το Επικό Θέατρο αναπτύχθηκε προκειμένου να βοηθήσει το κοινό να συνειδητοποιήσει τα διλήμματα και τα αδιέξοδα που γεννάει η σύγχρονη κοινωνία, να τα παρατηρήσει, να τα κρίνει αντικειμενικά, χωρίς συναισθηματισμούς, με τελικό σκοπό τη διαμόρφωση ενός διαλεκτικού τρόπου κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου αυτού. Πέρα, όμως, από την ερμηνεία, στοχεύει και στην αλλαγή αυτού του κόσμου, που θα τον βοηθήσει να υπερβεί

τα αδιέξοδα που γεννήθηκαν με το καπιταλιστικό σύστημα. Αυτός είναι και ο λόγος που συγγράφει τα λεγόμενα Διδακτικά Έργα (Γραμματάς, 2015: 371).

### 3.2. Διδακτικά Έργα

Ο Μπρεχτ έχοντας απογοητευτεί από την αστική τάξη που φαίνεται να επιθυμεί μόνο την ψυχαγωγία και όχι την κοινωνική αφύπνιση που μπορεί να προσφέρει το θέατρο, στρέφεται προς τους μαθητές και τη νεολαία γενικότερα, με στόχο να ενισχύσει την κοινωνική και κατ' επέκταση την πολιτική σκέψη αυτών των κοινωνικών ομάδων. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση των νέων είναι υψίστης σημασίας για τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών αξιών, διατυπώνοντας την άποψη ότι τα νεαρά άτομα πρέπει να εκπαιδεύονται παίζοντας θέατρο (Hughes, 2010: 125).

Γράφει, λοιπόν, μέσα σε δύο μόλις χρόνια, από το 1929 ως το 1931, τα λεγόμενα Διδακτικά Έργα (*Lehrstücke*) επηρεασμένος από τη θεωρία του Μαρξ και το θέατρο της Άπω Ανατολής (Unwin, 2005: 51). Οι τίτλοι των έργων αυτών έχουν ως εξής: *The Flight of Lindbergh* (Η Πτήση του Λίντεμπεργκ, 1929), *The Baden-Baden* (Μπάντεν-Μπάντεν, 1929), *Teaching Play on Agreement* (Το Έργο της Συναίνεσης, 1929), *He Who Says Yes/He Who Says No* (Αυτός που λέει Ναι/Αυτός που λέει Όχι, 1930), *The Measure Taken* (Το Μέτρο, 1930) και *The Mother* (Η Μάνα, 1931) (Glahn, 2014: 98, Παπαδόπουλος, 2014). Ουσιαστικά, πρόκειται για μικρά κείμενα ή αλλιώς διδακτικές ασκήσεις που ενισχύουν τη διαλεκτική σκέψη και τα οποία έχουν απλό περιεχόμενο, όπως και μορφή, θέτοντας ως στόχο την αφύπνιση της νεολαίας στον δρόμο των κοινωνικών αλλαγών. Όσον αφορά το μακιγιάζ, τα κουστούμια και το ντεκόρ είναι τα ελάχιστα δυνατά, ενώ και οι ηθοποιοί δεν ενσαρκώνουν τους χαρακτήρες των έργων, αλλά παρουσιάζουν τους ρόλους τους (Παπαδόπουλος & Μπασούκου, 2012, Μπρεχτ 1983: 14).

Μια μεγάλη καινοτομία αυτών των λιγοστών έργων (έξι στο σύνολο) είναι η κατάλυση της σχέσης ηθοποιών και κοινού. Τα Διδακτικά Έργα του Μπρεχτ είναι για ανθρώπους που έρχονται σε επαφή με το θέατρο όχι σαν θεατές, αλλά σαν μαθητές, και που επιθυμούν να καταπιαστούν με τη μαρξιστική θεωρία, όπως

αυτή παρουσιάζεται μέσα από μια διαφορετική θεατρική αισθητική. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Μπρεχτ, τα έργα αυτά «προορίζονται για αυτούς που είναι και οι μόνοι που μπορούν να τα αξιοποιήσουν: στις εργατικές χορωδίες, τους ερασιτεχνικούς θιάσους, τις μαθητικές χορωδίες και ορχήστρες, δηλαδή γι' αυτούς που ούτε πληρώνουν για την τέχνη, ούτε πληρώνονται για την τέχνη, αλλά θέλουν να κάνουν τέχνη» (Μάρκαρης, 1982: 77-78).

Αν και τη σημερινή εποχή τα κείμενα αυτά παρουσιάζονται σε κεντρικές σκηνές θεάτρων, ο αρχικός σκοπός του Μπρεχτ ήταν να λειτουργήσουν ως παιδαγωγικά εργαλεία που δε θα έχουν κοινό, ενώ θα παίζονται σε χώρους αμιγώς μη θεατρικούς. Αυτό που επιτυγχάνεται μέσω των διδακτικών ασκήσεων και των προβών είναι οι συμμετέχοντες να είναι ταυτόχρονα ηθοποιοί και κοινό, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να παίζουν έναν χαρακτήρα, να τον αναπλάσουν, να γίνουν παρατηρητές των άλλων συμμετεχόντων και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Συνεπώς, δεν είναι παθητικοί δέκτες μιας μαρξιστικής θεωρίας, αλλά αποκτούν ενεργό ρόλο στα κοινωνικά πεπραγμένα και ως θεατές και ως ηθοποιοί ταυτόχρονα (Mumford, 2009: 79).

Ο Μπρεχτ απορρίπτει την αριστοτελική παράδοση, σύμφωνα με την οποία το κοινό παρακολουθεί το έργο για να εμπλακεί συναισθηματικά και να επέλθει η κάθαρση και κάνει χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών τεχνικών μέσω των οποίων οι χαρακτήρες οφείλουν να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις για τη ζωή τους και την κοινωνία γενικότερα. Με τα κείμενα αυτά, εξάλλου, δε στοχεύει να διδάξει μια συγκεκριμένη μαρξιστική θεώρηση για την κοινωνία. Τουναντίον, επιδιώκει να διδάξει τη διαλεκτική ως μέθοδο σκέψης για την κατανόηση και αναθεώρηση των κοινωνικών δομών (Hughes, 2010: 127-128).

### **3.3. Αυτός που λέει Ναι / Αυτός που λέει Όχι**

Για τον Μπρεχτ η όπερα είναι το είδος της τέχνης που μπορεί να μορφώσει την κοινωνία αφού είναι από τη φύση της αποστασιοποιητική, ενώ παράλληλα έχει και μια παιδαγωγική χροιά με το να ωθεί τους μαθητές να μαθαίνουν

παίζοντας. Ταυτόχρονα, το θέατρο της Άπω Ανατολής, του οποίου οι ιστορίες είναι μεν απλές, τελειώνουν όμως με μια διδαχή, επηρεάζει την αισθητική και τον διδακτισμό που επιθυμεί να προβάλλει στα Διδακτικά του έργα. Ο συνδυασμός αυτών των δύο τεχνών στάθηκε η αφορμή για να γράψει την όπερα *Αυτός που λέει Ναι / Αυτός που λέει Όχι* σε μουσική του Κουρτ Βάιλ, η οποία παρουσιάστηκε στο «Φεστιβάλ Νέας Μουσικής» στο Βερολίνο, το 1930 (Μπρεχτ, 1983: 14-15).

Η εκτενής ανάλυση της υπόθεσης, η οποία θα παρατεθεί στη συνέχεια, γίνεται για παιδαγωγικούς λόγους, έχοντας ως στόχο οι μαθητές να εμπνευστούν από την υπόθεση του έργου και να εκφράσουν τα δικά τους Ναι και Όχι στα ήθη και τις κοινωνικές αξίες. Ο συνδυασμός, εν συνεχεία, του έργου του Μπρεχτ και των απόψεων των μαθητών θα αποτελέσει το υλικό για να ανέβει η παράσταση.

Το κείμενο του δραματουργού είναι μια διασκευή του *Τανικό*, ενός κλασικού έργου του θεάτρου Νο με θρησκευτική διάσταση. Η υπόθεση του *Τανικό* αφορά μια ομάδα προσκυνητών που ξεκινούν ένα ταξίδι με εθιμοτυπικό χαρακτήρα για να προσκυνήσουν τους ιερούς τόπους. Ένα αγόρι που παίρνει μέρος στο ταξίδι κατά την πορεία του ταξιδιού αρρωσταίνει και, σύμφωνα με το βουδικό έθιμο, το ρίχνουν οι προσκυνητές στον γκρεμό, αφού θεωρείται ότι είναι ψυχικά άρρωστος και θέτει σε κίνδυνο τους υπόλοιπους της αποστολής. Όμως, αρνούμενοι να δεχτούν το θάνατό του, επικαλούνται τη βοήθεια των θεών, οι οποίοι όταν τον επαναφέρουν στη ζωή εκείνος συνοδεύεται από αγγέλους και μια ουράνια μουσική (Μπρεχτ, 1983: 15-16).

Ο Μπρεχτ διασκευάζει αυτόν τον μύθο αλλά με κάποιες τροποποιήσεις, δίνοντας στην πρώτη μορφή του έργου τον τίτλο *Αυτός που λέει Ναι*. Μια ομάδα προσκυνητών ξεκινάει μαζί με τον Δάσκαλο για ένα μεγάλο ταξίδι πέρα από τα βουνά με σκοπό να επισκεφτούν τους σπουδαίους γιατρούς. Το Αγόρι επιθυμεί να πάει μαζί τους γιατί θέλει να βρει ένα φάρμακο για τη μητέρα του που είναι άρρωστη. Στην πορεία της διαδρομής, όμως, αρρωσταίνει και οι υπόλοιποι επιλέγουν να συνεχίσουν την πορεία τους χωρίς το Αγόρι, μιας και θα πρέπει να τον κουβαλάνε. Σύμφωνα με το Έθιμο τον εγκαταλείπουν στο βουνό, απόφαση με την οποία συναινεί και το Αγόρι, αφού αυτό ορίζει το Έθιμο.



Οπότε, με την αντικατάσταση των μυθικών στοιχείων του θεάτρου Νο και την εξάλειψη του θρησκευτικού στοιχείου, ο Μπρεχτ τονίζει ότι κάποιες φορές είναι απαραίτητη η θυσία ακόμα και της ίδιας της ζωής, αρκεί να ωφελεί το κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, οι αντιδράσεις των κριτικών και των μαθητών του γυμνασίου, όπου παρουσιάστηκε η παράσταση, ήταν σφοδρές. Πολλές κριτικές περιγράφουν τον θάνατο του Αγοριού ως μη δικαιολογημένο, άλλος κάνει λόγο για ανθρωπινή βαναυσότητα, ενώ ένας άλλος κριτικός θεωρεί ότι ο θάνατος δεν είναι λογικός, αφού ακολουθεί τις προσταγές ενός παράλογου εθίμου (Eubanks, 1997: 363).

Επιπρόσθετα, και οι μαθητές προσπάθησαν να σκεφτούν τρόπους προκειμένου το αγόρι να μην πεθάνει. Κάποιος πρότεινε ο προσκυνητής να προσπαθήσει να κουβαλήσει το Αγόρι, προτού επιλέξει να το εγκαταλείψει. Άλλος είπε να επιχειρήσουν να περάσουν το βουνό όλοι μαζί ως ομάδα και, αν αποτύγχαναν, τότε να πέθαιναν όλοι ως ομάδα. Μια μαθήτρια σκέφτηκε ότι η μητέρα του Αγοριού θα νιώσει ακόμη πιο άρρωστη μόλις πληροφορηθεί το θάνατο του παιδιού της. Κι ένα εννιάχρονο αγόρι είπε απλά ότι αυτό το έθιμο δεν του αρέσει (Μπρεχτ, 1983: 19).

Ύστερα από το πλήθος των αντιδράσεων, ο Μπρεχτ ξαναέγραψε το κείμενο. Αυτή τη φορά, όμως, δημιούργησε δύο μονόπρακτα που αλληλοσυμπληρώνονται (Παπαδόπουλος & Μπασούκου, 2012: 2). Εξάλλου, ο ίδιος ο Μπρεχτ θεωρεί πως το σωστό είναι αυτά τα δύο έργα να παίζονται μαζί. Στο πρώτο μονόπρακτο, Αυτός που λέει Ναι, ο συγγραφέας εξαφανίζει το Έθιμο που απαιτεί τη θυσία του Αγοριού, ενώ το ταξίδι γίνεται για λόγους που αφορούν τη σωτηρία της κοινωνίας (Eubanks, 1997: 364). Πρέπει να πάνε πέρα από τα βουνά για να πάρουν τα φάρμακα που θα σώσουν την πόλη από την επιδημία που τη θερίζει. Το Αγόρι αρρωσταίνει, είναι πολύ δύσκολο να τον κουβαλήσουν και σκέφτονται να τον εγκαταλείψουν στο βουνό. Υπάρχει, όμως, το έθιμο να το ρωτήσουν αν θέλει να γυρίσουν όλοι πίσω εξαιτίας του, αν και το ίδιο έθιμο λέει ότι θα πρέπει να τους πει να μην επιστρέψουν (Μπρεχτ, 1983: 34). Το Αγόρι δέχεται να το αφήσουν στο βουνό, αλλά απαιτεί από τους τρεις Φοιτητές να το ρίξουν από το βουνό, γιατί φοβάται να πεθάνει μόνος. Και το ρίχνουν.

Στο δεύτερο μονόπρακτο, Αυτός που λέει Όχι, ο λόγος του ταξιδιού διαφοροποιείται εντελώς. Πλέον, θέλουν να κάνουν αυτή τη διαδρομή για λόγους μορφωτικούς και όχι για να σώσουν την πόλη. Το Αγόρι αρρωσταίνει, οι φοιτητές κάνουν λόγο για το έθιμο που ορίζει να τον εγκαταλείψουν, αλλά αυτή τη φορά το Αγόρι αρνείται να μείνει μόνο στο βουνό και τους ζητάει να επιστρέψουν όλοι μαζί πίσω. Η επιθυμία του εισακούεται και επιστρέφουν.

Συνεπώς, ο Μπρεχτ παρουσιάζει σε απλή μορφή δύο εκδοχές του γιαπωνέζικου μύθου. Στην πρώτη περίπτωση το Αγόρι συμφωνεί με το Έθιμο της θυσίας, αφού προτάσσεται το κοινωνικό καλό. Είναι αναγκαία τα φάρμακα για να σωθεί ένα ολόκληρο χωριό, άρα το Αγόρι αποδέχεται το θάνατο ως «απόδειξη της συνειδητοποιημένης, ενεργής συμμετοχής του στην ομάδα» (Παπαδόπουλος & Μπασούκου, 2012: 2) συναινώντας (Einverständnis) στη σωτηρία μιας κοινωνίας. Εδώ η θυσία του Αγοριού δε φαντάζει παράλογη, υπάρχει ένα απολύτως λογικό νόημα, η επιβίωση μιας πόλης είναι πολύ πιο σημαντική από τη ζωή ενός μόνο ατόμου. Η συναίνεση του Αγοριού δε δείχνει υπακοή στο Έθιμο (Mumford, 2009: 25) και συγκατάβαση, αλλά αποδοχή της ευμάρειας του κοινωνικού συνόλου.

Στη δεύτερη εκδοχή ο θάνατος του Αγοριού και κατ' επέκταση η θυσία του φαίνεται χωρίς λογική. Κανείς δε κινδυνεύει, ούτε κάποιος θα πεθάνει, αν επιστρέψουν όλοι στην πόλη. Το Αγόρι, στην ουσία, διεκδικεί το δικαίωμά του στη ζωή, ενώ προτάσσει την ανάγκη για αλλαγή των καθιερωμένων παραδόσεων. Αντίθετα από την πρώτη εκδοχή, εδώ ο Μπρεχτ καλεί το Αγόρι και την κοινωνία γενικότερα σε αμφισβήτηση των αξιών, σε σκεπτικισμό, σε ανάδειξη νέων ιδεών που θα έρχονται ενάντια στην παράδοση, χωρίς ωστόσο, να προκαλούν κακό στην κοινωνία. Καμία εξουσία ούτε Έθιμο μπορεί να ορίζει άκριτα την ύπαρξη ενός ατόμου.

Συμπερασματικά, σκοπός του δραματουργού είναι να διδάξει κάποιες στάσεις ζωής, έναν νέο τρόπο σκέψης μέσω αυτού του Διδακτικού Έργου, τονίζοντας την αναγκαιότητα για σκεπτικισμό απέναντι σε ό, τι εξουσιάζει τη ζωή του ανθρώπου, την αλλαγή σε οτιδήποτε μοιάζει παράλογο και ανούσιο, αλλά έχοντας πάντα ως γνώμονα την πρόοδο της κοινωνίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

#### 4.1. Η παιδαγωγική παρέμβαση

Με την παρούσα έρευνα η γράφουσα στοχεύει στην αφομοίωση της διδασκαλίας του Μπρεχτ από παιδιά του δημοτικού σχολείου και στην σκηνική του παράσταση, ένα εγχείρημα φαινομενικά δύσκολο, αφού τα δεκάχρονα παιδιά δεν έχουν ίδια γνώση για τον Μπρεχτ ούτε μπορούν εύκολα να αποδεχτούν έννοιες όπως αυτοθυσία, κοινωνικό καλό, αμφισβήτηση. Ουσιαστικά πρόκειται για μια απόπειρα που εγκυμονεί τον κίνδυνο οι μαθητές να βαρεθούν να διδαχθούν, να μην κατανοήσουν μεθόδους διδασκαλίας, να καταλήξουν σε μια ανούσια παράσταση που απλά θα λένε τα λόγια τους.

Για τους παραπάνω λόγους η γράφουσα θα κάνει χρήση της βιωματικής μάθησης, η οποία προάγει την διαδικασία της γνώσης μέσω της εμπειρίας, δίνοντας, παράλληλα, έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας, της καθημερινότητάς των μαθητών, αλλά και της σχέσης τους με την κοινωνία γενικότερα (Δεδούλη, 2003: 146). Μέσω της βιωματικής μάθησης δίνεται η δυνατότητα πρόκλησης νέων βιωμάτων, ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή του μαθητή, οξύνεται η δημιουργικότητα και η φαντασία του, προωθείται η αυτογνωσία του, συνδράμει στο να κατανοήσει ο μαθητής τον ρόλο που έχουν οι κοινωνικοί, ιστορικοί και πολιτισμικοί παράγοντες στην διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας (Δεδούλη, 2003: 148). Επιπλέον, οξύνεται και η κριτική σκέψη, στοιχείο που αποτελεί τη βάση της διδασκαλίας του Μπρεχτ και, εξάλλου, επιδιώκει και η γράφουσα να κατακτηθεί από τους μαθητές.

Μορφές βιωματικής μαθησιακής δραστηριότητας μπορούν να είναι οι αυτοσχεδιασμοί, η Ιδεοθύελλα, οι αντικρουόμενες απόψεις, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, η έρευνα, η καταγραφή προσωπικών εμπειριών, η αφήγηση,

η παγωμένη εικόνα, η αποστασιοποίηση, το *gestus*. Όλες οι προαναφερθείσες δραστηριότητες εφαρμόζονται στη Διερευνητική Δραματοποίηση, στο Θέατρο της Επινόησης και στην διδασκαλία του Μπρεχτ και είναι αυτές που θα αποτελέσουν τη δεξαμενή για την εφαρμογή της έρευνας.

Επί παραδείγματι, η δημιουργία δραματικών καταστάσεων βοηθάει στην αυτό-έκφραση, ενισχύει και προκαλεί τη φαντασία, παρέχει τη δυνατότητα να πειραματιστούν οι μαθητές συναισθηματικά και νοητικά, γίνεται αρωγός στην κατανόηση των νοημάτων (Langford, 1980: 24). Όμοια και το παιχνίδι ρόλων τοποθετεί τους μαθητές σε μια άλλη πραγματικότητα ζητώντας τους να ανακαλύψουν την πολυπλοκότητα των ενεργειών και των αποφάσεων των ηρώων μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον (Sullivan, 2018: 607-608). Η αποστασιοποίηση δίνει τη δυνατότητα να κρίνουν τα πεπραγμένα με λογική, χωρίς συναισθηματική επιβάρυνση, ενώ η Παγωμένη Εικόνα αποδίδει μια ιδέα, έναν συμβολισμό, δίχως συναισθηματική εμπλοκή.

Εν κατακλείδι, η γράφουσα αντιλαμβανόμενη την δυσκολία του να διδαχθεί ο Μπρεχτ σε μικρούς μαθητές μόνο θεωρητικά και να παρασταθεί μετά το έργο του, επιδιώκει μέσω της βιωματικής μάθησης να τους κάνει κοινωνούς της παιδαγωγικής του, ώστε να μάθουν με τρόπο παιγνιώδη και συμμετοχικό όλα όσα πρέσβευε. Και αρωγοί σε αυτή την προσπάθεια θα είναι και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην Διερευνητική Δραματοποίηση και στο Θέατρο της Επινόησης.

## **4.2. Εφαρμογή παρέμβασης**

Η εφαρμογή της μεθοδολογίας πραγματοποιήθηκε στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Ρίζας Ζακύνθου τη σχολική περίοδο '21-'22, με τους μαθητές του Δ1 τμήματος που αποτελούνταν από 7 κορίτσια και 12 αγόρια. Συγκεκριμένα, η χρονική περίοδος ήταν από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του '22. Ωστόσο, η υλοποίηση του προγράμματος που λάβαινε χώρα κάθε Παρασκευή την τελευταία διδακτική ώρα στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, δεν είχε τα απαιτούμενα αποτελέσματα, μιας και υπήρξαν αρκετές απουσίες τόσο των μαθητών όσο και

της διδάσκουσας-γράφουσας. Μολαταύτα το project ξεκίνησε με τους καλύτερους οιωνούς.

### **1η συνάντηση: 14/01/22**

Με την είσοδο των μαθητών στην αίθουσα εκδηλώσεων, τους ζητήθηκε να καθίσουν σε έναν κύκλο και να ακούσουν προσεκτικά όσα είχε να τους πει η διδάσκουσα. Τους μίλησε για την επιθυμία της να ανεβάσουν μια θεατρική παράσταση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η οποία θα προκύψει από τον συνδυασμό των δικών τους προσωπικών εμπειριών και του διδακτικού έργου του Μπέρτολτ Μπρεχτ «Αυτός που λέει ΝΑΙ/Αυτός που λέει ΟΧΙ». Ο ενθουσιασμός τους ήταν μεγάλος, αφού δεν είχαν ξαναεβάσει παράσταση τα τρία προηγούμενα χρόνια μέσα στη σχολική κοινότητα, ταυτόχρονα όμως ήταν και πολλές οι απορίες τους. Θα έχουν πολλά λόγια να μάθουν; Τι κοστύμια θα φοράνε; Θα τους δουν και οι γονείς τους; Θα έχουν όλοι ρόλους; Ποιος είναι ο Μπρεχτ; Ύστερα από τις απαντήσεις της διδάσκουσας, δόθηκε σε κάθε παιδί ξεχωριστά το θεατρικό κείμενο του Μπρεχτ και έγινε μια πρώτη ανάγνωση του έργου, χωρίς να αναλυθεί το οτιδήποτε αφορούσε το κείμενο. Με το πέρας της ανάγνωσης η διδάσκουσα χώρισε τα παιδιά σε 4 ομάδες και τους ανέθεσε να παρουσιάσουν στην επόμενη συνάντηση στοιχεία που αφορούν τον Μπρεχτ. Η πρώτη ομάδα είχε να βρει πληροφορίες για τη ζωή και τα πιστεύω του θεατρικού συγγραφέα, η δεύτερη ομάδα να μιλήσει για το επικό θέατρο, η τρίτη ομάδα να κάνει λόγο για τα διδακτικά του έργα και η τέταρτη ομάδα να αναφερθεί στην τεχνική της αποστασιοποίησης. Τέλος, ζητήθηκε από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να ξαναδιαβάσει το κείμενο και να εστιάσει σε αυτό που του έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση.

### **2η συνάντηση: 28/01/22**

Όταν εισήλθαν οι μαθητές στον χώρο, υπήρχε ένας ενθουσιασμός. Όλες οι ομάδες είχαν καταφέρει και είχαν δουλέψει ομαδικά, παρουσιάζοντας η κάθε μία τις πληροφορίες που είχε βρει. Δεν έλειψαν, βέβαια, και οι απορίες, όπως: «δεν κατανοώ γιατί λέγεται Επικό Θέατρο», «αυτή η αποστασιοποίηση είναι λίγο δύσκολη λέξη και δεν την κατάλαβα, πού χρειάζεται;», αλλά υπήρξαν και τρεις

μαθητές που εξέφρασαν θαυμασμό για τον Μπρεχτ που προσπαθούσε να αντιταχθεί στα πρόβλημα της κοινωνίας. Και αυτός ο θαυμασμός στάθηκε και η αιτία για να ξεκινήσει η κατανόηση και η ανάλυση του έργου. Καθήμενοι σε κύκλο ζητήθηκε από τον καθένα ξεχωριστά να αναφέρει αυτό που του δημιούργησε έντονο ενδιαφέρον σε αυτό που διάβασε. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών είπε ότι εντυπωσιάστηκε με το Παιδί που επέλεξε να πεθάνει, θεώρησαν, μάλιστα, ότι αυτό ήταν κάτι κακό, τα παιδιά δεν πρέπει να πεθαίνουν. Υπήρχε, βέβαια, και μια μικρή μερίδα μαθητών που εξέφρασαν την αντίθεσή τους για την Μητέρα που άφησε τελικά τον γιο της να πάει με τον Δάσκαλο, τονίζοντας ότι μια μάνα προστατεύει πάντα το παιδί της και δεν το αφήνει να πεθάνει. Και το σύνολο της τάξης υποστήριξε ομόφωνα ότι το δεύτερο κομμάτι του έργου, «Αυτός που λέει ΟΧΙ», ήταν το σωστό.

Όλες αυτές οι απόψεις στάθηκαν το έναυσμα για να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της Ιδεοθύελλας, τεχνική που συναντάται στο Θέατρο της Επιπόησης. Το ερέθισμα για τους μαθητές ήταν η ερώτηση που τους υπέβαλε η διδάσκουσα: «Εάν υποθέσουμε πως ήσουν εσύ το Παιδί, τι θα πρότεινες να κάνεις και στις δύο περιπτώσεις;». Σκοπός αυτής της τεχνικής ήταν σε αυτό το αρχικό στάδιο να φανεί τι κατανόησαν οι μαθητές σε σχέση με τον τρόπο αντιμετώπισης της κατάστασης από το Παιδί, καθώς και να ακουστούν οι δικές τους εσωτερικές ανάγκες, αφού η διδάσκουσα εμμέσως τους προέτρεψε να μπουν για λίγο στον ρόλο του Παιδιού και να εκφραστούν με βάση τη δική τους προσωπικότητα. Έτσι, δόθηκε σε κάθε μαθητή από ένα χαρτάκι και ο καθένας έγραφε δύο ιδέες, οι οποίες αμέσως μετά διαβάστηκαν δυνατά και συζητήθηκαν. Οι προτάσεις τους ήταν ποικίλες και ενδιαφέρουσες, κάποιες πιο συναισθηματικές, κάποιες πιο αστείες, κάποιες υπερβολικές. Μερικά παραδείγματα: «Θα τους παρακαλούσα να με γυρίσουν πίσω και θα έκλαιγα πολύ δυνατά μέχρι να με λυπηθούν/Θα τους έλεγα ότι το έθιμο αυτό δε μου αρέσει και φεύγω», «Θα έβαζα όση δύναμη μπορούσα και θα έριχνα κάποιον από τους Φοιτητές στη χαράδρα για να δω αν θα του άρεσε/Θα τους έλεγα ότι αυτό που λέω εγώ είναι το σωστό», «Θα έπαιρνα το 100 από το κινητό που θα είχα πάρει μαζί μου κρυφά και θα τους έλεγα να έρθουν και να βάλουν φυλακή αυτούς που θέλουν να με σκοτώσουν/Θα τους έλεγα ότι αυτό είναι χαζό έθιμο και κανείς δεν πρέπει να το ακούει και να

φύγουμε όλοι», «Δε θα αφήνα ποτέ τη μαμά μου μόνη της, ειδικά αν ήταν άρρωστη, έτσι δε θα έφευγα ποτέ από κοντά της», «Αφού το λέει το έθιμο, θα το έκανα, θα πέθαινα για τη μαμά μου και τους φίλους μου/Θα επέμενα στο ΟΧΙ και θα φεύγαμε όλοι από τη χαράδρα».

Οι προτάσεις όλων των παιδιών κινήθηκαν γύρω από τις παραπάνω απόψεις. Αφού συζητήθηκαν όλες σε έναν κύκλο και ακούστηκαν και οι διαφωνίες τους, εν συνεχεία η διδάσκουσα τους χώρισε σε 5 ομάδες και τους ζήτησε να κάνει η κάθε ομάδα έναν αυτοσχεδιασμό όπου θα παρουσιάσει με δράση και λόγο κάποια από τις απόψεις που ειπώθηκαν στην προηγούμενη τεχνική. Η επιλογή της ιδέας είναι δική τους.

### **3η συνάντηση: 04/02/22**

Αυτή η τρίτη μας συνάντηση ξεκίνησε με την παρουσίαση των αυτοσχεδιασμών που είχαν οι ομάδες από την προηγούμενη εβδομάδα. Αμέσως μετά τέθηκε από τη διδάσκουσα μια ερώτηση που φαίνεται να προβληματίσε τα παιδιά. Τι σημαίνει η λέξη «έθιμο» και γιατί θεωρούν ότι είναι σημαντικό οι άνθρωποι να τα ακολουθούν. Η ερώτηση αυτή στόχευε στο να αντιληφθούν καλύτερα τη στάση του Δασκάλου και των Φοιτητών στο πρώτο μέρος του έργου, όπως επίσης και την αντίδραση του Παιδιού και στα δύο μέρη. Απάντηση έδωσαν μόνο 3 παιδιά που είπαν παρόμοια πράγματα, ότι δηλαδή το έθιμο είναι κάτι που μας μαθαίνουν οι γονείς και οι δάσκαλοί μας και υπάρχει στην κοινωνία για να μας διδάσκει κάποιες αξίες. Με αφορμή αυτή την απάντηση η διδάσκουσα παρακίνησε όσα παιδιά επιθυμούσαν να γράψουν σε ένα χαρτί κάποιο έθιμο της δικής μας κοινωνίας, τα οποία εν συνεχεία διαβάστηκαν στην ομήγυρη.

«Να στολίζουμε το Χριστουγεννιάτικο δέντρο», «Να πετάμε τον Τίμιο Σταυρό στη θάλασσα τα Θεοφάνια», «Να θάβουμε τους νεκρούς μας», «Ο καθένας μας πρέπει να κάνει εμβόλια και να ακούει τους γιατρούς για το καλό μας», «Να φτιάχνουμε μελομακάρονα και κουραμπιέδες τα Χριστούγεννα», «Να νηστεύουμε το Πάσχα», «Να φιλοξενούμε στο σπίτι μας τους φίλους μας». Ακούγοντας αυτές τις προτάσεις όλοι οι υπόλοιποι μαθητές συμφώνησαν και φάνηκε σαν να αντιλήφθηκαν μόλις εκείνη τη στιγμή τι σημαίνει η λέξη «έθιμο». Αποτέλεσμα αυτού ήταν να προσθέσουν κι άλλα έθιμα που αφορούσαν κυρίως

τη θρησκεία, όπως η βάπτιση των παιδιών, η εξομολόγηση για να συγχωρεθούν οι αμαρτίες, τα δώρα που κάνουμε στα γενέθλια.

Έχοντας, πλέον, κατανοήσει όλοι την έννοια του εθίμου, η διδάσκουσα τους προέτρεψε να σκεφτούν τώρα διαφορετικά, να αντιδράσουν απέναντι σε αυτά τα έθιμα και να πουν «ΟΧΙ» εξηγώντας τους λόγους. Το πρώτο στάδιο ήταν να αντιδράσουν λεκτικά απέναντι στα έθιμα των κουραμπιέδων τα Χριστούγεννα και της νηστείας του Πάσχα. Μάλιστα, για να έχει πιο παιγνιώδη χαρακτήρα αυτή η αντιπαράθεση, η διδάσκουσα ζήτησε σε τέσσερις μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια και να παρουσιάσει το κάθε ζευγάρι μια τηλεφωνική συνδιάλεξη, προκειμένου να τονιστεί η διαφωνία των ομιλούντων. Οι χώροι που θα λάμβαναν χώρο αυτές οι συνομιλίες, οι ηλικίες και οι χαρακτήρες των προσώπων αφέθηκαν αποκλειστικά στην επιλογή των τεσσάρων συμμετεχόντων. Οι εναπομείναντες μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα χωρίστηκε σε δύο υποομάδες. Στην κάθε μία υποομάδα τέθηκε ως εργασία να παρουσιάσουν στη σκηνή της αίθουσας εκδηλώσεων τα παρακάτω τρία έθιμα, «Τον στολισμό του Χριστουγεννιάτικου δέντρου», «Την ταφή των νεκρών» και «Τη φιλοξενία φίλων στο σπίτι», ενώ στις άλλες τρεις υποομάδες να παραστήσουν τον αντίλογο σε αυτά τα έθιμα. Μάλιστα, τους ζητήθηκε να δραματοποιήσουν αυτές τις σκηνές μέσα σε ένα τελετουργικό σκηνικό, τεχνική της Διερευνητικής Δραματοποίησης, προκειμένου να φανεί πόσο έχουν εξοικειωθεί τα παιδιά με αυτά τα έθιμα. Τους προτάθηκε, επίσης, να επενδύσουν με μουσική τους αυτοσχεδιασμούς τους, εάν φυσικά το επιθυμούσαν.

#### **4η συνάντηση: 18/02/22**

Στην τέταρτη συνάντηση η διδάσκουσα με την είσοδό της στην αίθουσα υπενθύμισε στους μαθητές τους αυτοσχεδιασμούς που είχαν να δείξουν από το προηγούμενο μάθημα. Επειδή, όμως, είχαν περάσει δύο εβδομάδες, τα παιδιά ζήτησαν επιπλέον χρόνο για να συνεννοηθούν εκ νέου, κάτι που σήμαινε ότι δε θα υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για να ολοκληρώσουν όλες οι ομάδες.

Πρώτο ανέβηκε στη σκηνή το ένα ζευγάρι που είχε να δείξει μια τηλεφωνική συνδιάλεξη με θέμα το έθιμο των κουραμπιέδων τα Χριστούγεννα. Η σκηνή που επέλεξαν να μας δείξουν είχε να κάνει με δύο φίλες, από τις οποίες η μία



βρισκόταν στο εξωτερικό και η άλλη φίλη σε κάποιο μέρος της Ελλάδας. Ο σκηνικός χώρος και για τις δύο φίλες ήταν τα σπίτια τους και το θέμα της συζήτησής τους ήταν για το πώς θα περάσουν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Η μία μαθήτρια, λοιπόν, περιέγραφε τη μέρα της και ότι το σπίτι μοσχομύρισε από τους κουραμπιέδες που έφτιαξε και ότι πρόκειται για συνταγή που της είχε δώσει η γιαγιά της που φημιζόταν για την ικανότητά της στη ζαχαροπλαστική. Συνέχισε τον λόγο της τονίζοντας ότι αν δεν έφτιαχνε κάποια Χριστούγεννα κουραμπιέδες, τότε η χρονιά εκείνη δεν εξελισσόταν καλά. Ο αντίλογος της άλλης μαθήτριας στάθηκε στο ότι στο εξωτερικό δε γνωρίζουν τι είναι ο κουραμπιές, ότι είναι ένα χαζό έθιμο, εκείνη μάλιστα έχει αλλεργία στα αμύγδαλα, άσε που δεν καταλαβαίνει γιατί πρέπει κάποιος να γίνεται χάλια με τη ζάχαρη άχνη που πέφτει παντού πάνω. Δεν κατανοεί αυτό το έθιμο και δε θα φτιάξει ποτέ στη ζωή της κουραμπιέδες. Και κάπως έτσι τελείωσε ο πρώτος αυτοσχεδιασμός.

Το δεύτερο ζευγάρι είχε αναλάβει το έθιμο της νηστείας του Πάσχα. Η μία μαθήτρια έκανε τη μάνα που ζει στο χωριό και παίρνει τηλέφωνο τον γιο της (ο ρόλος του μαθητή), ο οποίος σπουδάζει στην πρωτεύουσα και τον πετυχαίνει στο εστιατόριο που τρώει σουβλάκια. Κι ανάμεσα σε αυτό το ζευγάρι ξεκινά ένας διάλογος με τη μαθήτρια-μαμά να τον μαλώνει, να του λέει ότι είναι αμαρτία αυτό που κάνει, ότι δεν τον έμαθε έτσι αυτή, ότι τον μεγάλωσε με άλλες αρχές, η κατάρα του Θεού θα πέσει πάνω του, ότι θέλει να την πεθάνει και τον γιο-μαθητή να της ανταπαντά ότι είναι άθεος, ότι πάντα ήταν, ότι όταν εκείνη τον τάιζε μόνο όσπρια, αυτός έβγαινε κρυφά και έτρωγε σουβλάκια, ότι δεν έχει καμία αμαρτία και να τον αφήσει ήσυχο να φάει τα σουβλάκια του. Και τελικά της κλείνει απότομα το τηλέφωνο, ενώ η μάνα λιποθυμά.

Με το τέλος των δύο αυτοσχεδιασμών άρχισε μια συζήτηση με τους μαθητές που αποτελούσαν και το κοινό, κατά την οποία σχολίασαν γενικά ότι συμφωνούν με τη φίλη που δεν της αρέσουν οι κουραμπιέδες, γιατί ούτε σε αυτούς αρέσουν (5 μαθητές το είπαν), ενώ δεν είναι ωραίο να πιέζονται να κάνουν πράγματα που δεν επιθυμούν. Ούτε το έθιμο της νηστείας το κατανοούν, γιατί αυτοί είναι μικροί και δεν έχουν αμαρτίες. Ουσιαστικά,

κατέληξαν να συμφωνήσουν με τα παιδιά που διαφωνούσαν με το έθιμο, γιατί θεώρησαν πως καταπιέζονται να κάνουν κάτι που δεν τους αρέσει.

Αμέσως μετά, σειρά είχαν οι αυτοσχεδιασμοί που είχαν τη μορφή τελετουργίας. Εδώ, ωστόσο, υπήρξαν δυσκολίες. Πέρα από το ότι ο χρόνος που είχε απομείνει για τη λήξη της διδακτικής ώρας ήταν λίγος, επιπλέον, οι δύο από τις τρεις ομάδες δεν μπόρεσαν, τελικά, να συνεργαστούν μεταξύ τους, καθώς έλειπαν μέλη αμφότερα και δεν ήταν σε θέση να δείξουν τις ιδέες τους. Γι' αυτό τον λόγο παρουσίασε μόνο η μία ομάδα, από την οποία έλειπε επίσης ένα μέλος, αλλά προσάρμοσαν τον αυτοσχεδιασμό τους. Η πρώτη υποομάδα παρουσίασε δύο ενήλικα αδέρφια που μόλις έχουν κηδέψει τη μητέρα τους και θρηνούσαν πάνω από τον τάφο της, ενώ τα άλλα δύο μέλη της ομάδας έδειξαν τη στιγμή που σκορπίζουν τις στάχτες του πατέρα τους στη θάλασσα. Και οι δύο αυτές ομάδες έκαναν ελάχιστη χρήση του λόγου, επιλέγοντας, κατά κύριο λόγο, θρήνους. «Αχ, γιατί έφυγες από τη ζωή», «Ήσουν τόσο μικρός, μόλις 85 χρονών», «Τώρα τα μωριά σου θα υπάρχουν στον βυθό της θάλασσας», «Δε θα σε ξαναδώ ποτέ».

Με το πέρας αυτού του αυτοσχεδιασμού, είχε ήδη ακουστεί το σχολικό κουδούνι για την αποχώρηση των μαθητών και αυτό το γεγονός στάθηκε εμπόδιο στο να γίνει άμεσα συζήτηση με τους μαθητές για όσα παρακολούθησαν. Έπρεπε να περιμένουμε όλοι την επόμενη συνάντηση.

#### **5η συνάντηση: 25/02/22**

Σε αυτή την πέμπτη συνάντηση, η οποία εκτάκτως έλαβε χώρα στη σχολική τάξη των μαθητών, πρωτίστως συζητήθηκε το τελετουργικό σκηνικό των δύο υποομάδων. Έντονο ενδιαφέρον προκάλεσε στη διδάσκουσα ότι για το συγκεκριμένο έθιμο σύσσωμη η ολομέλεια των μαθητών θεώρησε ότι το σωστό είναι αυτό που έκανε η πρώτη υποομάδα, η ταφή του νεκρού της και όχι η καύση. Το δικαιολόγησαν λέγοντας ότι αυτό ορίζει η χριστιανική θρησκεία, μία μαθήτριά υποστήριξε ότι οι γονείς της της έχουν εξηγήσει ότι η ταφή σημαίνει ότι προσδοκάται η Ανάσταση, αφού και ο Χριστός θάφτηκε και αναστήθηκε, σε αντίθεση με την καύση που δηλώνει τον χαμό του ανθρώπου για πάντα. Ένας άλλος μαθητής σχολίασε ότι με την ύπαρξη του τάφου μπορούν οι συγγενείς να

επισκέπτονται τον νεκρό στο νεκροταφείο και να του μιλάνε, να του αφήνουν λουλούδια, να νιώθουν ότι τον φροντίζουν.

Έχοντας, πλέον, γίνει κατανοητή σε όλους τους μαθητές η έννοια του εθίμου, η διδάσκουσα επέλεξε για τις επόμενες τρεις συναντήσεις να ασχοληθούν τα παιδιά αποκλειστικά με το έργο του Μπρεχτ, ούτως ώστε να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τα κίνητρα των αποφάσεων όλων των προσώπων στοχεύοντας στο να εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο στις απόψεις του Μπρεχτ για την κοινωνία. Η πρώτη δραστηριότητα που τους ζητήθηκε είναι να αναπαραστήσουν την πρώτη σκηνή του έργου με τη Μητέρα, τον Δάσκαλο και το Παιδί, χρησιμοποιώντας δικά τους λόγια και επιχειρήματα που θα οδηγήσουν τα πρόσωπα του έργου να δράσουν όπως στο κείμενο του Μπρεχτ. Αυτή τη φορά, βέβαια, υπήρχε περιορισμός χρόνου, μόλις 5 λεπτά για την πρόβα και από 3 λεπτά η κάθε ομάδα από τις 5 για να δείξει την ιδέα της. Τονίστηκε από τη διδάσκουσα ότι ο χρονικός περιορισμός είχε ως σκοπό να εστιάσουν στην ουσία των επιχειρημάτων και όχι απλά να φλυαρούν, χωρίς να έχουν να πουν κάτι ουσιαστικό. Αν και υπήρχαν διαμαρτυρίες, τελικά τα κατάφεραν και προσέφεραν στους συμμαθητές τους εμπνευσμένες δραματοποιήσεις.

Μία ομάδα παρουσίασε τη Μητέρα να αντιστέκεται σθεναρά στη θέληση του Παιδιού να ακολουθήσει τον Δάσκαλο για να βοηθήσει τη μητέρα του, χρησιμοποιώντας την ασθένειά της ως μοχλό πίεσης με το επιχείρημα ότι θα χειροτερέψει και τελικά θα πεθάνει, εάν επιλέξει το παιδί να φύγει μακριά της, ακόμα κι αν πρόκειται για κάτι τόσο ωφέλιμο για την κοινωνία. Μάλιστα, έδωσε κατάρα και στον Δάσκαλο, εάν δεχόταν να το πάρει μαζί του. Η σκηνή, ωστόσο, τελείωσε με το παιδί να φεύγει κρυφά από το σπίτι, όταν η μητέρα του κοιμήθηκε. Μια άλλη ομάδα θέλησε να παρουσιάσει το Παιδί ως έναν υπερήρωα που δε φοβάται κανέναν, που είναι πολύ δυνατός και ατρόμητος και θα πάει μαζί με τον Δάσκαλο για να σώσει όλη την πόλη του, γιατί αυτό κάνουν οι υπερήρωες. Υπήρξε και μία ομάδα που πρόβαλε τη Μητέρα ως μια γυναίκα που υπακούει σε όσα της ζητάνε οι πιο σοφοί, καταλήγοντας να είναι εκείνη που πιέζει το Παιδί να ακολουθήσει τον Δάσκαλο για να διδαχτεί από εκείνον και τους ακολούθους του όσα προστάζει η κοινωνία γιατί αυτοί ξέρουν. Και παρόλο που το Παιδί

φοβόταν να φύγει μακριά από τη μητέρα του, αναγκάστηκε να την υπακούσει, γιατί αυτό είχε μάθει, να υπακούει.

Οι αντιδράσεις των μαθητών ποικίλαν, τα κορίτσια τάχθηκαν υπέρ της μητέρας που δεν ήθελε να αφήσει με οποιοδήποτε κόστος να φύγει το παιδί της, κάποια αγόρια χειροκρότησαν τον μαθητή που έκανε τον σούπερ ήρωα, ενώ υπήρχαν και αγόρια που θεώρησαν άστοχη ιδέα να φύγει το παιδί από το παράθυρο, καθώς δεν θα ήξερε πού να βρει τον Δάσκαλο. Δύο μόνο μαθητές, επηρεασμένοι προφανώς από την έννοια του εθίμου, αλλά και τα πιο πειθαρχημένα παιδιά του τμήματος, δήλωσαν ότι τους άρεσε περισσότερο η ομάδα που έδειξε τη Μητέρα να ωθεί το Παιδί στο να ακολουθήσει τον Δάσκαλο, γιατί μια μητέρα ξέρει πάντα το καλό των παιδιών της και δεν θα το άφηγε ποτέ να κινδυνεύσει. Μολαταύτα, αυτό που εντυπωσίασε περισσότερο από όλα τη διδάσκουσα είναι ότι και οι πέντε ομάδες επέλεξαν τον Δάσκαλο να είναι ουδέτερος και άτονος.

#### **6η συνάντηση: 04/03/22**

Στην συνάντηση αυτή η διδάσκουσα θέλησε να εστιάσει στους Φοιτητές, αφού για τους δεκάχρονους μαθητές ήταν αδιανόητο το ότι έσπρωξαν ένα παιδί στον γκρεμό, ακόμα κι αν αυτό έπρεπε να κάνουν σύμφωνα με το έθιμο. Η πρώτη δραστηριότητα ήταν η Ανακριτική Καρέκλα, τεχνική που εφαρμόζεται τόσο στη Διερευνητική Δραματοποίηση όσο και στο Θέατρο της Επινόησης. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να εξωτερικεύσουν οι μαθητές τις όποιες απορίες είχαν γύρω από τη συμπεριφορά των Φοιτητών, εκφράζοντας και πιθανές φοβίες τους, προστατευμένοι ωστόσο μέσα από τον ρόλο του ενήλικου μέλους μιας κοινωνίας. Τη θέση του ανακρινόμενου Φοιτητή την πήρε η διδάσκουσα, η οποία επέλεξε να κρατήσει ένα ουδέτερο ύφος και μια απόσταση από το συναίσθημα, προκειμένου να παρατηρήσει κατά πόσο θα εμπλακούν συναισθηματικά οι μαθητές.

Οι ερωτήσεις των πολιτών της κοινωνίας ήταν πολλές και διαφορετικές, «Γιατί δεν θες να βοηθήσεις το Παιδί;», «Εσένα θα σου άρεσε αν στο έκαναν αυτό;», «Αν ήταν το παιδί σου, θα το έριχνες στον γκρεμό;», «Συμφωνείς με όλα τα έθιμα; Αν κάποιο δεν σου αρέσει, τι κάνεις;», «Αφού είσαι μεγάλος, γιατί δεν

προσπαθείς να αλλάξεις γνώμη στο Δάσκαλο;», «Η μαμά σου σε έμαθε να σκοτώνεις παιδιά;», «Αν αρχίσει να κλαίει, δεν θα το λυπηθείς;». Η διδάσκουσα μέσω αυτής της δραστηριότητας διαπίστωσε ότι η μεγαλύτερη μερίδα των μαθητών, ακόμα και με την ουδέτερη φωνή που χρησιμοποιούσε, φαινόταν να αντιδρά έντονα συναισθηματικά, ενώ οι ερωτήσεις που έκαναν οι μαθητές δεν ήταν ερωτήσεις μεγάλων, παρόλο που τους τονίστηκε αρχικά ότι έχουν τον ρόλο ενηλίκων. Αυτή η στάση των δεκάχρονων μαθητών ερμηνεύτηκε από τη διδάσκουσα ως ασυνείδητη αποτύπωση των φόβων τους.

Με το πέρας αυτής της τεχνικής, η διδάσκουσα είπε στα παιδιά ότι τώρα θα υποδυθούν όλοι τους ρόλους των Φοιτητών, οι οποίοι συγκαλούν Συμβούλιο, τεχνική της Διερευνητικής Δραματοποίησης, προκειμένου να αποφασίσουν για την τύχη του Παιδιού, καθώς ο ένας Φοιτητής δε συμφωνεί τελικά με αυτό το έθιμο και δε θέλει να ρίξουν το Παιδί στον γκρεμό. Οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία μετέτρεψαν την αίθουσα εκδηλώσεων αίθουσα συμβουλίου τοποθετώντας τις καρέκλες σε τρεις σειρές, ενώ στην κορυφή έβαλαν ένα θρανίο και ζήτησαν από τη διδάσκουσα να γίνει η πρόεδρος του συμβουλίου, ώστε να μην τσακωθούν για το ποιος θα παίζει αυτόν τον ρόλο. Εκείνη με τη σειρά της ρώτησε ποιος επιθυμεί να υποδυθεί τον φοιτητή που διαφωνεί με τους υπόλοιπους και διαπίστωσε ότι αρκετοί μαθητές ήθελαν να προσποιηθούν τον Φοιτητή. Με αυτόν τον τρόπο υπήρξε μια σχετική ισορροπία στον αντίλογο, ενώ ύστερα από τις τοποθετήσεις κάποιων μαθητών και από τις δύο πλευρές, κατέληξαν με πλειοψηφία σε μια ανατρεπτική απόφαση, στο να αφήσουν, δηλαδή, να ζήσει το Παιδί, κουβαλώντας το μάλιστα οι δύο από τους τρεις Φοιτητές πίσω στη μητέρα του και ο εναπομείνας Φοιτητής θα ακολουθήσει τον Δάσκαλο για να βρουν τα φάρμακα. Έτσι θα σωθούν όλοι.

### **7η συνάντηση: 11/03/22**

Σε αυτή την έβδομη συνάντηση η διδάσκουσα επέλεξε να εστιάσει στο δεύτερο μέρος του κειμένου του Μπρεχτ. Αρχικά, ζήτησε από τους μαθητές να μιλήσουν για τις διαφορές των δύο μικρών κειμένων. Τα περισσότερα παιδιά σχολίασαν το γεγονός ότι στο τέλος οι Φοιτητές δε σπρώχνουν το Παιδί στον γκρεμό, αλλά τους πείθει το Παιδί να τον ακολουθήσουν πίσω στην πόλη και ότι

πρέπει να βρουν καινούριο έθιμο. Όταν ρωτήθηκαν γιατί οδηγήθηκε το Παιδί σε αυτή την απόφαση, απάντησαν ταυτόχρονα κάποιοι μαθητές ότι τώρα δεν κινδύνευε η μητέρα του να πεθάνει, άρα δεν ήθελε να πεθάνει και ο ίδιος. «Άσε που αυτό το έθιμο δεν είχε νόημα, κυρία», πρόσθεσαν.

Εν συνεχεία, η διδάσκουσα χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα την τελευταία πρόταση κάποιων μαθητών, χώρισε τα παιδιά σε ομάδες και τους έβαλε την ακόλουθη δραστηριότητα, να δραματοποιήσουν την τελευταία σκηνή του έργου που το Παιδί αρνείται στους Φοιτητές να ακολουθήσει το έθιμο, προτείνοντας παράλληλα ένα καινούριο έθιμο, το οποίο θα μπορούσε να το υιοθετήσει η κοινωνία. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που θα έπαιζαν τους ρόλους των Φοιτητών όφειλαν να εκφράσουν τις απόψεις τους είτε συμφωνώντας είτε διαφωνώντας. Μέσω αυτού του αυτοσχεδιασμού υπήρχε ο στόχος οι μαθητές να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους σε συνδυασμό με τα συναισθήματά τους και να εκφραστούν ελεύθερα ενάντια σε ό,τι ενδόμυχα τους πιέζει.

Παρακολουθώντας τις παρουσιάσεις των δεκάχρονων μαθητών, η διδάσκουσα παρατήρησε ότι υπήρξε μια ανομοιογένεια στο σύνολο των αναπαραστάσεων. Μια ομάδα δραματοποίησε το κείμενο ως είχε, χωρίς να προσθέσει κάποια καινούρια πληροφορία ούτε να παρουσιάσει με πειστικά επιχειρήματα ένα καινούριο έθιμο, εμπνευσμένο από την ομάδα, που ήταν και το ζητούμενο. Μια άλλη ομάδα εστίασε στην πρόταση του Παιδιού, «το έθιμο σε κάθε καινούρια πρόταση να σκεφτόμαστε από την αρχή» (Μπρεχτ, 1983: 49), αλλά άλλαξε τον λόγο των Φοιτητών, αφού δεν κατάφερε το Παιδί να τους πείσει για την ορθότητα της σκέψης του. Μάλιστα, χρησιμοποίησαν επιχειρήματα όπως, «Εμείς έτσι έχουμε μάθει και ποιος είσαι εσύ που θες να το αλλάξεις;», «Εμείς ξέρουμε καλύτερα που είμαστε μεγαλύτεροι, εσύ δεν ξέρεις τίποτα», «Η υπόσχεση είναι υπόσχεση, δεν πρέπει να την αλλάζεις», «Με αυτό το έθιμο μας μεγάλωσαν οι γονείς μας και αυτοί ξέρουν πάντα ποιο είναι το σωστό». Το τέλος αυτού του αυτοσχεδιασμού ήταν να ρίξουν τελικά το Παιδί στον γκρεμό. Η τελευταία ομάδα, πάλι, έκανε επίδειξη συναισθήματος υπογραμμίζοντας την ανοησία ενός εθίμου που οδηγεί στον θάνατο ένα μικρό παιδί, χωρίς να υπάρχει πραγματική ανάγκη ούτε καν για τη σωτηρία της μαμάς του. Συγκεκριμένα, το Παιδί είπε ότι πρέπει οπωσδήποτε να σταματήσει αυτό το

παλιό έθιμο και να φτιαχτεί ένα καινούριο που θα απαγορεύει σε όλους να σκοτώνουν μικρά παιδιά, γιατί αυτά είναι το μέλλον του κόσμου και δεν είναι καθόλου σωστό να πεθαίνουν τα παιδιά και να ζουν οι μεγάλοι. Το νέο έθιμο πρέπει να ορίζει ότι θα προστατεύουν πάντα τα παιδιά, αλλιώς να κλείνουν φυλακή αυτούς που δεν το κάνουν. Και τελείωσε η δραματοποίησή τους με τους Φοιτητές να σκύβουν το κεφάλι από ντροπή στην τελευταία ερώτηση του Παιδιού, «Θέλετε να με σκοτώσετε;».

### **8η συνάντηση: 18/03/22**

Η συνάντηση ήταν αφιερωμένη στην έννοια *gestus*, μια λέξη δυσνόητη για τους μαθητές. Η διδάσκουσα τους εξήγησε ότι χρησιμοποιήθηκε από τον Μπρεχτ προκειμένου να περιγράψει μια συμπεριφορά ενός ανθρώπου που χαρακτηρίζει το σύνολο της κοινωνίας και δεν εκφράζεται συναισθηματικά, αλλά με μια χειρονομία, με μια εξωτερική κίνηση. Για να ενισχύσει τον λόγο της, τους ζήτησε να φτιάξουν σε ζευγάρια *tableau vivant* (παγωμένες εικόνες) μέσω των οποίων θα απαθανάτιζαν αντιθετικά ζεύγη: καλοκαίρι/χειμώνας, λύπη/χαρά, πόλεμος/ειρήνη, σκλαβιά/ελευθερία. Κάθε φορά που σηκώνονταν δύο ζευγάρια για να δείξουν την εικόνα, οι υπόλοιποι γίνονταν το κοινό που έβλεπε και εντόπιζε αυτό το εξωτερικό στοιχείο που δήλωνε τη λέξη.

Μέσω της παρατήρησης οι μαθητές κατανόησαν τις χειρονομίες των ζευγαριών, το λεγόμενο *gestus*. Για παράδειγμα, στη λύπη/χαρά το ένα μέλος του ζευγαριού είχε σκυφτό πολύ το κεφάλι, ενώ το άλλο είχε ένα τεράστιο χαμόγελο. Στον πόλεμο/ειρήνη η μία μαθήτρια χρησιμοποίησε τα δύο δάχτυλά της ώστε να δείξει ότι πυροβολεί και η άλλη μαθήτρια έκανε το σήμα της νίκης με δύο δάχτυλα. Στο αντιθετικό ζεύγος σκλαβιά/ελευθερία το ένα αγόρι ήταν γονατιστό και είχε χιαστή και σε μπουνιές τα χέρια του σαν να ήταν δεμένα, σε αντίθεση με το κορίτσι που είχε τα χέρια ψηλά και ανοιχτά, σε όρθια στάση με τα πόδια ανοιχτά. Αφού αναλύθηκε από την ομήγυρη η κάθε παγωμένη εικόνα, η διδάσκουσα πέρασε στην επόμενη δραστηριότητα που ήταν να δείξουν σε 30 δευτερόλεπτα την σκηνή στο πρώτο μέρος του έργου που οι Τρεις Φοιτητές ρίχνουν το Παιδί από το γκρεμό. Η οδηγία ήταν ότι στο τέλος έπρεπε να

παραμείνουν σε παγωμένη εικόνα στην οποία θα ήταν ορατό το *gestus*, η κοινωνική συμπεριφορά, δηλαδή, των Φοιτητών.

Αυτό που βρήκε εκπληκτικό η διδάσκουσα είναι ότι και οι τρεις ομάδες, χωρίς να έχουν συνεννοηθεί μεταξύ τους, μπόρεσαν και έδειξαν τρία διαφορετικά *gestus*. Η πρώτη ομάδα παρουσίασε τους Φοιτητές να πετάνε το Παιδί στον γκρεμό σπρώχνοντάς το με το ένα χέρι, ενώ με το άλλο κρατούσαν τα μάτια τους κλειστά. Η δεύτερη ομάδα έσπρωξε το παιδί και αμέσως μετά έστριψαν το κεφάλι αριστερά με τα μάτια ανοιχτά, ενώ η τρίτη ομάδα, αφού το έσπρωξε ο ένας στον γκρεμό, αμέσως έσκυψαν δείχνοντας ότι ήθελαν να δουν πού θα καταλήξει το Παιδί. Όταν ρωτήθηκαν από την διδάσκουσα τα μέλη των ομάδων τι ήθελαν να δηλώσουν με το *gestus*, απάντησαν ότι ήθελαν να δείξουν την αδιαφορία των Φοιτητών, την περιέργεια για το τι κατάφεραν τελικά, την απέχθεια σε κάτι που έπρεπε να κάνουν και που στην πραγματικότητα δεν το ήθελαν.

Η συνάντηση έλαβε τέλος, αφού η διδάσκουσα τους ζήτησε να φέρουν στο ερχόμενο μάθημα γραμμένο έναν μικρό διάλογο της καθημερινότητάς τους στο οποίο κάτι τους ζητήθηκε να κάνουν κι εκείνοι το δέχτηκαν, αν και ήθελαν να αρνηθούν και, αντίστοιχα, κάτι το οποίο τους επιβλήθηκε να κάνουν, αλλά δεν το δέχτηκαν προβάλλοντας το δικό τους επιχείρημα. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να εκφράσουν οι μαθητές τις δικές τους κρίσεις γύρω από τα «πρέπει» που τους επιβάλλουν οι ενήλικες και η κοινωνία γενικότερα.

#### **9η συνάντηση: 01/04/22**

Αυτή η συνάντηση ξεκίνησε με την παράδοση των γραμμένων διαλόγων των μαθητών, εργασία με την οποία ασχολήθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης, κάτι που εξέπληξε θετικά την διδάσκουσα. Με την παραλαβή των γεγραμμένων τους τονίστηκε ότι κάποιιοι από αυτούς τους διαλόγους, πιθανά και όλοι, θα ενσωματωθούν σε ένα ενιαίο θεατρικό κείμενο που θα συγγράψει η διδάσκουσα και το οποίο θα έχει ως άξονα το έργο του Μπρεχτ με το οποίο ασχολούνται τους τελευταίους τρεις μήνες. Επιπροσθέτως, τους επισημάνθηκε ότι το κείμενο που θα προκύψει θα είναι και το θεατρικό έργο που θα επιχειρήσουν να ανεβάσουν.



Εν συνεχεία, ενημερώθηκαν ότι στη συνάντηση θα ασχοληθούν με μία ακόμη τεχνική του Μπρεχτ, την αποστασιοποίηση. Αρκετοί μαθητές είχαν ξεχάσει, όπως φάνηκε, τι σημαίνει αυτή η τεχνική για τον Μπρεχτ και πώς τη χρησιμοποιούσε. Για αυτόν τον λόγο, η διδάσκουσα επέλεξε να τους το αναλύσει βιωματικά αυτή τη φορά. Ζήτησε πρώτα από μία μαθήτριά να υποδυθεί μία γιαγιά που πηγαίνει προς το τηλέφωνο που χτυπάει, το σηκώνει και ακούει τι έχει να της πει ο συνομιλητής της. Θα πρέπει, ωστόσο, να έχει στη σκέψη της ότι αυτό που θα της πει θα την τρομοκρατήσει πολύ. Οι παρευρισκόμενοι στην αίθουσα εκδηλώσεων είχαν τον ρόλο του κοινού που παρακολουθούσε τη μικρή ηθοποιό. Η μαθήτριά σηκώνει το τηλέφωνο, ακούει προσεκτικά τον ομιλητή και λιποθυμάει. Η αντίδραση των περισσότερων συμμαθητών της ήταν εντυπωσιακή. Έφτασαν κοντά της δύο μαθητές ρωτώντας την τι έπαθε, αν νιώθει καλά, ενώ κάποιοι άλλοι άρχισαν να αναρωτιούνται δυνατά τι να της είπαν στο τηλέφωνο και λιποθύμησε. Η μικρή ηθοποιός σηκώθηκε από το πάτωμα και ενημέρωσε το κοινό ότι μόλις της ανέφερε ο γιατρός στο τηλέφωνο ότι πέθανε η κόρη της.

Αναλύοντας τη σκηνή που είδαν οι μαθητές, η διδάσκουσα τους ρώτησε τι ένιωσαν. Τα συναισθήματά τους ήταν ανάμεικτα, περιέργεια, αγωνία, φόβος, έκπληξη, συνεπώς, συνδέθηκαν συναισθηματικά. Αμέσως μετά, δόθηκαν ο ρόλος του αφηγητή και ο ρόλος του υπάλληλου που θα σηκώσει το τηλέφωνο σε δύο άλλα παιδιά. Αυτή τη φορά, όμως, ο αφηγητής θα περιγράψει αυτό που θα δει το κοινό και ύστερα θα ξεκινήσει η δράση. Τα λόγια του αφηγητή ήταν περίπου αυτά: «Τώρα θα παρακολουθήσετε τον υπάλληλο μιας εταιρείας που χρωστάει πολλά χρήματα στην τράπεζα, να σηκώνει το τηλέφωνο και να του ανακοινώνει η τράπεζα ότι θα του κατάσχουν το σπίτι σήμερα. Εκείνος ουρλιάζει και λιποθυμάει». Την επόμενη στιγμή ο μαθητής έπαιξε όσα είπε ο αφηγητής. Η αντίδραση του κοινού ήταν τώρα διαφορετική. Κανείς δε σηκώθηκε για να δει τι συνέβη, αν είναι καλά ο συμμαθητής τους, κανείς δεν ήταν περίεργος για το τι ειπώθηκε στο τηλέφωνο. Στα περισσότερα παιδικά πρόσωπα υπήρχε μια ουδετερότητα, απλά παρακολουθούσαν να γίνονται πράξη όσα ειπώθηκαν, όσα ήξεραν ότι θα γίνουν.

Με το πέρας αυτής της δραστηριότητας, η διδάσκουσα τους υπενθύμισε ότι αποστασιοποίηση στον Μπρεχτ σημαίνει η μη συναισθηματική εμπλοκή του θεατή στα πεπραγμένα της θεατρικής σκηνής. Ο Μπρεχτ επιδιώκει οι θεατές να νιώθουν έκπληξη και να είναι σε θέση να ασκούν κριτική σκέψη σε όσα βλέπουν, προκειμένου να τα αμφισβητήσουν και να τα αλλάξουν. Ισχυρίζεται ότι αν εμπλακούν συναισθηματικά οι θεατές, η κριτική σκέψη χάνεται. Για αυτόν τον λόγο επιθυμεί οι ηθοποιοί του να παίζουν με όσο πιο ουδέτερο ύφος μπορούν, χωρίς να βγάζουν ιδιαίτερο συναίσθημα. Και τους ζήτησε να αναλογιστούν τις δικές τους αντιδράσεις, αφού είδαν τις δύο διαφορετικές σκηνές. Σε ποια από τις δύο ένιωθαν ότι μπορούσαν να παρέμβουν, αν τους δινόταν η επιλογή; Και απάντησαν όλοι «στη δεύτερη».

Μέσα σε αυτό το κλίμα, η διδάσκουσα τους χώρισε σε ομάδες και τους προέτρεψε να βρουν και να παρουσιάσουν έναν αυτοσχεδιασμό με δικό τους θέμα, στον οποίο απαραίτητα θα υπάρχει ένας αφηγητής που θα επεμβαίνει όπου χρειάζεται. Οι αυτοσχεδιασμοί, ωστόσο, δεν παρουσιάστηκαν την ίδια μέρα γιατί δεν προλάβανε τον χρόνο οι μαθητές.

#### **10η συνάντηση: 06/05/22**

Σε αυτή την συνάντηση η διδάσκουσα ξεκίνησε την εφαρμογή με την παρουσίαση των αυτοσχεδιασμών των τεσσάρων ομάδων. Βέβαια, παρουσίασαν οι τρεις ομάδες τελικά λόγω απουσιών μαθητών από την τέταρτη ομάδα, αλλά υπήρξαν ένα ενεργό κοινό που ασκούσε κριτική σε όσα έβλεπε να διαδραματίζονται στην αίθουσα. Οι τρεις μικροί κριτές θεώρησαν ότι οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν επιτυχημένα τους αφηγητές τους, αφού κατόρθωσαν να αφηγηθούν τα γεγονότα σαν να διάβαζαν απλά μια είδηση, σε αντίθεση με τον τρίτο αφηγητή που τόνιζε τις λέξεις, έκανε χρήση πολλών κινήσεων και χειρονομιών και το πρόσωπό του αποκτούσε κάθε φορά μια έκφραση ανάλογη με όσα πρόφερε. Πολύ εύστοχα παρατήρησαν ότι η έννοια της αποστασιοποίησης λειτούργησε μόνο στις δύο ομάδες. Αυτό, ωστόσο, που δε γνώριζαν οι μαθητές είναι ότι η διδάσκουσα είχε δώσει οδηγίες στην κάθε ομάδα για τον τρόπο που θα «παίζει» ο αφηγητής.

Με το πέρας και αυτής της δραστηριότητας, η διδάσκουσα τοποθέτησε στον τοίχο ένα χαρτόνι για να κάνει χρήση της τεχνικής «Ρόλος στον Τοίχο», ούτως ώστε να διερευνήσει τις σκέψεις των μαθητών για την απόφαση του Παιδιού να θυσιαστεί για χάρη της κοινωνίας. Ζήτησε από έναν μαθητή να σταθεί όρθιος μπροστά από το χαρτόνι προκειμένου να φτιάξουν κάποιοι μαθητές το περίγραμμα ενός ανθρώπου και, στη συνέχεια, έδωσε έναν μαρκαδόρο σε ένα παιδί και του ζήτησε να υποθέσει ότι αυτό το περίγραμμα είναι το Παιδί στο οποίο πρέπει να γράψει εξωτερικά τι περιμένουν οι άλλοι να κάνει τώρα που αρρώστησε και οφείλει να ακολουθήσει το έθιμο και τι επιθυμεί εκείνο πραγματικά να κάνει. Το ίδιο θα έπρατταν και οι υπόλοιποι μαθητές. Το αποτέλεσμα αυτής της τεχνικής ήταν εξωτερικά να υπάρχουν προτάσεις όπως, «πρέπει να το κάνεις», «σκέψου τη μητέρα σου», «είναι το έθιμο», «μη φοβάσαι», «είσαι ήρωας», «σε θαυμάζω», «μην το κάνεις», ενώ εσωτερικά επικρατούσαν προτάσεις όπως, «δε θέλω να πεθάνω», «γιατί εγώ;», «θα σώσω τη μαμά μου», «βοήθεια», «τι απαίσιο έθιμο», «λες να το μετανιώσουν;», «πρέπει, αλλά δε θέλω». Η συνάντηση αυτή έλαβε τέλος, χωρίς να σχολιαστούν όσα γράφτηκαν.

#### **11η συνάντηση: 13/05/22**

Αυτή η συνάντηση ξεκίνησε με συζήτηση. Η διδάσκουσα εξήγησε στην τάξη πως διάβασε προσεκτικά όσα έγραψαν, ωστόσο, θεώρησε πως το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών δεν μπορεί να ενσωματωθεί στο κείμενο του Μπρεχτ, γιατί στα περισσότερα γραπτά έλειπαν πειστικά επιχειρήματα. Μολαταύτα, ο κόπος τους και η καταγραφή της προσωπικής τους εμπειρίας δεν πρέπει επ' ουδενί να σκεφτούν ότι πήγαν χαμένα, αφού στην επόμενη συνάντηση θα τα δραματοποιήσουν όσοι θέλουν.

Αμέσως μετά, τους ενημέρωσε ότι στην παράσταση θα προστεθούν τα τελετουργικά δρώμενα που προσπάθησαν να αναπαραστήσουν σε μια από τις πρώτες τους συναντήσεις, ενώ τους είπε ότι θα μοιραστούν και οι ρόλοι του έργου του Μπρεχτ με στόχο μέχρι την επόμενη συνάντηση να έχουν μάθει τα λόγια τους απέξω και να ξεκινήσουν πρόβες. Η διανομή των ρόλων απέβη, τελικά, εύκολη υπόθεση, καθώς τα περισσότερα παιδιά είχαν καταλήξει ήδη ποιους ρόλους ήθελαν να ενσαρκώσουν και στις περιπτώσεις που υπήρχε

επιθυμία δύο ή τριών παιδιών για τον ίδιο ρόλο, με συζήτηση μεταξύ τους και χωρίς ουδεμία επέμβαση της διδάσκουσας, μπόρεσαν και συνεννοήθηκαν.

Ακολούθησε μια πρώτη ανάγνωση του κειμένου, όπου το κάθε παιδί διάβαζε πλέον τον ρόλο του.

#### **12η συνάντηση: 20/05/22**

Η συνάντηση ξεκίνησε με απολογίες κάποιων μαθητών, οι οποίοι δεν πρόλαβαν να μάθουν τα λόγια τους, κάτι που ήταν αναμενόμενο από τη διδάσκουσα, αλλά δυσκόλευε κι άλλο την επιθυμία της να προλάβουν να παρουσιάσουν το θεατρικό δρώμενο, αφού ο χρόνος τους πίεζε ασφυκτικά.

Ακολούθως, τους ζητήθηκε, προτού αρχίσουν να υποδύονται τους ρόλους τους, να σκεφτούν και να δείξουν το σκηνικό με τη χαράδρα και τους Φοιτητές που ρίχνουν το Παιδί, σωματικά. Τους επισημάνθηκε ότι δε θα υπάρχουν σκηνικά στην παράσταση, αλλά οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τα σώματά τους και θα ομοιάζουν με στοιχεία του σκηνικού χώρου. Η ιδέα τους άρεσε, αλλά τους δυσκόλεψε στην πράξη. Τελικά, έβγαλαν ένα καλό αποτέλεσμα, αν και δε φάνηκαν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με αυτό που πέτυχαν.

Αμέσως μετά, παρουσιάστηκε και το πρώτο μέρος του έργου.

### **4.3. Αποδελτίωση αποτελεσμάτων**

Οι συναντήσεις αυτές υπήρξαν ένα απολαυστικό ταξίδι για τη διδάσκουσα, η οποία βίωσε μαζί με τους μαθητές της εμπειρίες μοναδικές. Ο αντικειμενικός σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσο μπορεί να αφομοιωθεί η παιδαγωγική διάσταση του έργου του Μπρεχτ και να παρασταθεί από τους δεκάχρονους μαθητές. Επιπρόσθετα, τέθηκαν κι άλλα ερευνητικά ζητήματα, όπως αν είναι σε θέση οι σύγχρονες θεατρικές μέθοδοι να ενισχύσουν την κατανόηση των μαθητών στην κοσμοθεωρία του Μπρεχτ, εάν υπήρξε σωστή η συγκεκριμένη επιλογή έργου, αλλά και η προσπάθεια να διδάξει την Παιδαγωγική του Μπρεχτ σε δεκάχρονα παιδιά, αν μπόρεσαν, εν τέλει, οι μαθητές να εκφραστούν, να κρίνουν, να αμφισβητήσουν.

Στις πρώτες συναντήσεις υπήρξε ένας έντονος ενθουσιασμός. Μην έχοντας απόλυτη προηγούμενη θεατρική εμπειρία διά ζώσης, καθώς έζησαν τη διετία του κορονοϊού με την τηλεκπαίδευση, η σκέψη ότι θα παρουσιάσουν μια παράσταση φαίνεται να τους γοήτευσε. Η έρευνα γύρω από τη ζωή, τις απόψεις και τα έργα του Μπρεχτ τους δυσκόλεψε λίγο, όπως είπαν στη διδάσκουσα, μιας και κάποιες έννοιες τις βρήκαν δυσνόητες, ωστόσο έκαναν μια αξιοπρεπή παρουσίαση, όταν χρειάστηκε, και τους αποσαφηνίστηκαν πολλές απορίες. Η πορεία των συναντήσεων απέδειξε, επίσης, ότι ήταν σε θέση να γίνουν κοινωνοί της κοσμοθεωρίας του Μπρεχτ, αφού μέσα από απλοϊκές σκέψεις, αναστοχασμούς και χρήση ανάλογων τεχνικών έκριναν και αμφισβητούσαν.

Όσον αφορά καθαρά το κομμάτι των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν τόσο από την Διερευνητική Δραματοποίηση και το Θέατρο της Επινόησης όσο και από την θεωρία του Μπρεχτ εντοπίστηκαν κάποιες δυσκολίες που, ωστόσο, δεν αποτέλεσαν εμπόδιο για την έρευνα. Αρχικά, αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρχε μια καλή συνεργασία στο μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών λόγω της συνύπαρξής τους για τέσσερα έτη στη σχολική κοινότητα. Η δυστοκία ελαχίστων παιδιών οφειλόταν, όπως διαπίστωσε η διδάσκουσα, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και σε μια γενικότερη άρνηση για τα σχολικά πεπραγμένα. Μολαταύτα, κάνοντας μια αποτίμηση των αποτελεσμάτων είναι γεγονός ότι η μεγαλύτερη μερίδα μαθητών ένιωθε πιο ασφαλής όταν οι τεχνικές αφορούσαν τον γραπτό λόγο ή τις παγωμένες εικόνες, παρά όταν έπρεπε να παρουσιάσουν τη δράση με κίνηση και λόγο μαζί. Προς τις τελευταίες συναντήσεις ήταν όλοι πιο απελευθερωμένοι και πιο δεκτικοί στο να παρουσιάσουν τους αυτοσχεδιασμούς τους με μια σχετική συγκρότηση.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στον πρώτο αυτοσχεδιασμό που τους δόθηκε, να παρουσιάσουν δηλαδή μια ολοκληρωμένη δράση στηριζόμενοι σε όσα οι ίδιοι είπαν, ξεχνούσαν λόγια που είχαν συμφωνήσει στην πρόβα, μιλούσαν χαμηλόφωνα, είχαν σκυφτό το κεφάλι όσομίλαγαν, δεν κινούνταν παρά ελάχιστα στον σκηνικό τους χώρο. Ακόμη και στον αυτοσχεδιασμό με την τεχνική της τηλεφωνικής συνδιάλεξης που ήταν χωρισμένοι σε ζευγάρια, δύο

μόνο μαθήτριες που είναι γενικά πιο εξωστρεφείς προσωπικότητες, υπήρξαν λαλίστατες και εκφραστικές. Οι άλλοι μαθητές έβγαζαν μια έντονη αμηχανία, κάτι που αμβλύθηκε προς το τέλος των συναντήσεων. Ωστόσο, μέσα από αυτούς τους ατελείς αυτοσχεδιασμούς, το σύνολο των μαθητών είχε κατανοήσει τον στόχο της συγκεκριμένης τεχνικής, που ήταν να αναδειχθεί ο αντίλογος που μπορεί να υπάρξει γύρω από ένα έθιμο και να γίνει σεβαστή η διαφορετική άποψη.

Εκεί, βέβαια, που αντέδρασε αισθητά το κοινό των μαθητών και συμφώνησε με το έθιμο, ήταν αμέσως μετά την τεχνική της Τελετουργίας που παρουσίαζε την ταφή και την καύση των νεκρών. Είναι γεγονός ότι η ομάδα που έδειξε την ταφή του νεκρού της ήταν πιο συγκεντρωμένη και φαινόταν πολύ πιο σίγουρη στα όσα παρουσίαζε. Η άλλη ομάδα, επειδή δεν είχε γνώση πώς πραγματοποιείται η καύση των νεκρών, απλά στηρίχθηκε σε όσα τους εξήγησε η διδάσκουσα, ήταν πιο αμήχανη στην τελετουργική αναπαράσταση. Αυτή η άγνοια και η αμηχανία σε συνδυασμό με τις πάγιες αντιλήψεις που έχουν ενσταλαχτεί στα παιδιά από τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα, θεωρεί η διδάσκουσα ότι επέδρασαν καταλυτικά προκειμένου να αντιταχθούν όλοι στο νέο έθιμο που έρχεται να ριζώσει στην κοινωνία. Δυστυχώς, η απουσία των άλλων δύο παρουσιάσεων δε βοήθησε την διδάσκουσα να κατανοήσει πόσο βοηθητική μπορεί να υπάρξει η τεχνική της Τελετουργίας, ούτως ώστε να γίνει πλήρως κατανοητό από το μαθητικό κοινό το οποιοδήποτε έθιμο και η σημασία του για την κοινωνία.

Ένα ακόμα σημείο που είχε βαρύτητα για την διδάσκουσα να το κατανοήσουν οι μαθητές και να εξωτερικεύσουν τις φοβίες τους είχε να κάνει με τη στάση των Τριών Φοιτητών. Χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικές τεχνικές, την Ανακριτική Καρέκλα για το πρώτο μέρος που οι Φοιτητές επιλέγουν να ρίξουν το Παιδί στον γκρεμό και τον Αυτοσχεδιασμό για το δεύτερο μέρος που το Παιδί τους πείθει ότι πρέπει να γεννηθεί ένα καινούριο έθιμο, διαπίστωσε ότι λειτούργησε καλύτερα η πρώτη τεχνική, της Ανακριτικής Καρέκλας. Προστατευμένοι μέσα από τον ρόλο του πολίτη, άρχισαν να κάνουν ερωτήσεις που εξέφραζαν δικές τους ιδιαίτερες ανησυχίες, χωρίς να υπολογίσουν ότι είχαν τον ρόλο των ενηλίκων και πιθανά ένας ενήλικας δε θα έκανε ερωτήσεις τέτοιου

τύπου. Σε αντίθεση, βέβαια, με το δεύτερο μέρος που στηρίχθηκε καθαρά στον αυτοσχεδιασμό κι εκεί φάνηκε για άλλη μια φορά η αμηχανία και η έλλειψη κριτικής σκέψης σε κάποιους μαθητές. Έγινε αντιληπτό στον τρόπο που προσπαθούσαν να αποδώσουν την οπτική τους γωνία, ότι οι δύο ομάδες προσπαθούσαν να θυμηθούν τα επιχειρήματα που τους είχαν πει δύο συγκεκριμένες μαθήτριες των ομάδων τους, χωρίς να μπορούν οι ίδιοι να εκφράσουν δικές τους σκέψεις, καθώς δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν καλά μέσα στο σύνολο. Σε ό,τι αφορά την τρίτη ομάδα, απλά αναπαράστησε το ήδη υπάρχον κείμενο, που όμως δεν ήταν αυτό το ζητούμενο. Η διαπίστωση της διδάσκουσας ήταν ότι αυτή η ομάδα δεν είχε τη διάθεση εκείνη την ημέρα να συνεργαστεί και να οξύνει τη φαντασία της.

Επιπρόσθετα, θετική εντύπωση δημιούργησε στη διδάσκουσα η άμεση κατανόηση της λέξης *gestus*, μιας έννοιας που αρχικά οι δεκάχρονοι μαθητές δεν ήταν σε θέση να καταλάβουν. Με την ερμηνεία, όμως, της λέξης και με τη χρήση της τεχνικής της Παγωμένης Εικόνας, τα παιδιά απέδειξαν ότι την αντιλήφθηκαν άμεσα, γεγονός που αποτυπώθηκε ξεκάθαρα όταν τους ζητήθηκε να κάνουν έναν αυτοσχεδιασμό στο πρώτο μέρος του έργου. Ο λόγος ήταν ελάχιστος, ενώ η κίνηση του σώματος είχε δύναμη και η οποία ενισχύθηκε από την Παγωμένη Εικόνα που δημιουργήθηκε στο τέλος του αυτοσχεδιασμού, φωτίζοντας όσα ήθελαν να δηλώσουν για την κοινωνία που ζουν.

Εξίσου κατανοητή έγινε και η τεχνική της αποστασιοποίησης, αν και αυτή η λέξη αρχικά μπερδέψε τα παιδιά. Οι δράσεις, μολαταύτα, που έλαβαν χώρα σε εκείνη τη συνάντηση προκειμένου να γίνει αντιληπτή όλη η θεωρία που πρέσβευε ο Μπρεχτ με τη χρήση της αποστασιοποίησης βοήθησε τους μαθητές να την κάνουν κτήμα τους και να είναι σε θέση να κρίνουν πότε υπήρχε απόσταση από το συναίσθημα ούτως ώστε να είναι σε θέση να ασκήσουν κριτική και πότε προβαλλόταν το συναίσθημα που αποτελούσε εμπόδιο για την κριτική σκέψη.

Δύο ακόμη τεχνικές που εξυπηρέτησαν τον διττό στόχο της διδάσκουσας σε αυτή την τεχνική, να εκφραστούν δηλαδή τα παιδιά ελεύθερα, χωρίς λογοκρισία, προστατευμένα μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον και να εμβαθύνουν περισσότερο στον χαρακτήρα του Παιδιού και των Τριών

Φοιτητών, υπήρξαν ο Ρόλος στον Τοίχο και το Συμβούλιο. Και στις δυο περιπτώσεις, συνυπολογίζοντας ότι έχουν προηγηθεί άλλες δράσεις που βοήθησαν στην ανάλυση των χαρακτήρων του έργου και στα πιθανά αίτια που τους οδήγησαν σε συγκεκριμένες αποφάσεις, οι δεκάχρονοι μαθητές ήταν αυθόρμητοι στις απόψεις τους, πολύ ενθουσιώδεις, με διάθεση να επιχειρηματολογήσουν και να πείσουν για την αλήθεια των λόγων τους.

Εντούτοις, υπήρξε και μια ακόμη τεχνική, πέρα από εκείνη του Αυτοσχεδιασμού, που τους δυσκόλεψε αρκετά, αυτή της ένωσης των σωμάτων για τη δημιουργία αντικειμένων και χώρων. Στόχος αυτής της τεχνικής ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους ως ένα εργαλείο που είναι αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητάς τους, να το γνωρίσουν, να του δώσουν κι άλλες μορφές, να το εμπιστευτούν στην ομάδα, να μιλήσουν για το κείμενο και σωματικά. Η παρατήρηση της διδάσκουσας και, ταυτόχρονα, η έκπληξή της προήλθε από το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ντρεπόντουσαν να αγγιχτούν για να δημιουργήσουν ένα σύνολο, απλά δεν ήξεραν τα περισσότερα πώς να χειριστούν το σώμα τους, πώς να το λυγίσουν, πώς να δείξουν ένα σκηνικό μόνο σωματικά. Υπήρχαν αρκετές διαφωνίες μέχρι να δείξουν κάθε φορά το τελικό αποτέλεσμα, χωρίς τα ίδια να φαίνονται απολύτως ικανοποιημένα με την εικόνα που έβγαζαν. Έμοιαζαν, όμως, σαν να λένε ότι μόνο αυτό μπορούσαν να κάνουν.

Ολοκληρώνοντας την αποτίμηση των αποτελεσμάτων που αφορούν την εφαρμογή τεχνικών από τη Διερευνητική Δραματοποίηση, το Θέατρο τη Επινόησης και του Μπρεχτ, πρέπει να επισημανθεί και η καταγραφή προσωπικών εμπειριών των μαθητών σε μορφή διαλόγου που είχαν ως θέμα τα ΝΑΙ και τα ΟΧΙ που έχουν πει εκείνοι στους ενήλικες ή σε φίλους μέσα στην καθημερινότητά τους. Η συμμετοχή σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν εντυπωσιακή, αφού οι περισσότεροι μαθητές έγραψαν για το βίωμά τους, παρόλο που τους είχε γνωστοποιηθεί ότι κάποιες από αυτές τις καταγραφές θα αξιοποιούνταν από την διδάσκουσα στη συγγραφή ενός θεατρικού κειμένου που θα είχε ως άξονα το έργο του Μπρεχτ Αυτός που λέει Ναι/Αυτός που λέει Όχι και εν συνεχεία θα το παρουσίαζαν στους γονείς τους και στη σχολική κοινότητα. Φαίνεται να τους χαροποίησε η προοπτική ότι θα ακουστούν οι



απόψεις τους ενσωματωμένες μέσα σε ρόλους, χωρίς να μπορούν να ξεχωρίσουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τι ειπώθηκε και από ποιον. Δεν έγινε χρήση αυτού του υλικού, όμως, γιατί η διδάσκουσα θεώρησε ότι δεν μπορεί να ενσωματωθεί με το υπάρχον κείμενο του Μπρεχτ, αφού τα βιώματα που κατέγραψαν αφορούσαν κυρίως το φαγητό, το τάμπλετ ή τη βόλτα. Και μολονότι κατέγραψαν τις δικές τους αλήθειες, προκειμένου να γίνουν μέρος της παράστασης η διδάσκουσα ήθελε να γράψουν εμπειρίες που να έχουν σχέση με κάποιο έθιμο. Αυτό, ωστόσο, δεν έγινε κατανοητό από την διδάσκουσα, και αυτός ήταν ο λόγος που οι μαθητές αποτύπωσαν καθημερινές τους εμπειρίες.

Συμπερασματικά, ο σκοπός της παρούσας εργασίας επετεύχθη εν μέρει. Οι δεκάχρονοι μαθητές με την αρωγή τεχνικών προερχόμενων από θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους πέρα του Μπρεχτ μπόρεσαν να αφομοιώσουν την θεωρία του, να την εξηγήσουν. Έγιναν γνώστες νέων εννοιών, όπως αποστασιοποίηση, *gestus*, Ιδεοθύελλα και πολλών άλλων, ενώ, ταυτόχρονα, καλλιέργησαν την ικανότητα της κριτικής τους σκέψης. Η επιλογή, επίσης, του συγκεκριμένου έργου αποδείχθηκε σωστή, μιας και βοήθησε τα παιδιά να μπουν στη θέση του Παιδιού καθρεφτίζοντας τις δικές τους φοβίες και αμφιβολίες για όσα τους επιβάλλονται. Αυτό που δεν έλαβε χώρα ήταν η παρουσίαση της παράστασης λόγω του περιορισμένου χρόνου και του αστάθμητου παράγοντα της υγείας. Μολαταύτα, η διδάσκουσα θεωρεί ότι αν οι συνθήκες ήταν ευνοϊκότερες, οι δεκάχρονοι μαθητές του δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να παραστήσουν το έργο του Μπρεχτ με συνέπεια.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η σχολική κοινότητα ανέκαθεν υπήρξε φορέας γνώσεων και διαπαιδαγώγησης με απώτερο στόχο να διαμορφώσει τους αυριανούς ώριμους πολίτες. Το σχολείο αποτελεί τη δεύτερη εστία γαλούχησης του ανθρώπου, αμέσως μετά την οικογένεια. Είναι ο χώρος που μαθαίνει να γράφει και να διαβάζει, να σκέφτεται, να αμφισβητεί, να καλλιεργεί δεξιότητες και ταλέντα, να συνεργάζεται, να εκφράζεται, να γίνεται υπεύθυνος. Έχει παρατηρηθεί, μάλιστα, τα τελευταία έτη μια συλλογική προσπάθεια από πολλά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ούτως ώστε να προάγουν περισσότερο την κριτική σκέψη και την ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή του μαθητή στα σχολικά πεπραγμένα.

Από ένα τέτοιο αναμορφωμένο πρόγραμμα δε θα μπορούσε να εκλείψει και το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, το οποίο στοχεύει στην καλλιέργεια των κλίσεων των μαθητών, στην αυτογνωσία και την ενθάρρυνση της δημιουργικής τους έκφρασης, στη συνεργασία και κατ' επέκταση στον αλληλοσεβασμό, στην απόκτηση γνώσεων σε σχέση με το θέατρο, αλλά και τις άλλες τέχνες, στην άμεση παρέμβασή τους στα πεπραγμένα, στην όξυνση της κριτικής τους σκέψης. Συνεπώς, μέσα στα πλαίσια του διδακτικού μαθήματος η γράφουσα επέλεξε να δουλέψει με μια τάξη δεκάχρονων μαθητών που είχαν ήδη διαμορφωμένη τη λεκτική και εκφραστική τους ικανότητα και μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες να οδηγηθούν σε ένα συλλογικό αποτέλεσμα, τη σχολική παράσταση.

Η προσμονή της παράστασης ήταν λογικό να προκαλέσει έντονο ενθουσιασμό στους ανήλικους ηθοποιούς, αυτό όμως που φάνηκε να τους εκπλήσσει ήταν ο τρόπος που θα την ανέβαζαν. Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη εξωτερίκευσης των συναισθημάτων τους, καθώς και τα οφέλη που θα αποκομίσουν από μια ενδελεχή ανάλυση του έργου, προτιμήθηκε να

χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές της Διερευνητικής Δραματοποίησης και του Θεάτρου της Επινόησης, θεατρικές μέθοδοι που τους ήταν άγνωστες, αλλά που φάνηκαν πρόθυμοι να τις γνωρίσουν και να τις επεξεργαστούν. Το ίδιο ανοιχτοί φάνηκαν και στο να μελετήσουν την κοσμοθεωρία του Μπρεχτ, παρόλο που περιείχε έννοιες δύσκολες για αυτούς.

Η εφαρμογή των τεχνικών δεν ήταν πάντα εύκολη διαδικασία. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν με κάποιες από αυτές, δεν κατανόησαν τα ζητούμενα σε κάποιες άλλες, αντέδρασαν στα νοήματα του έργου. Αυτά, ωστόσο, υπήρξαν το γόνιμο έδαφος για τη γράφουσα, αφού διαπίστωνε τις αδυναμίες τους και τους ωθούσε στο να εκφραστούν με κάποια άλλη τεχνική, ενώ οδηγούνταν σχεδόν πάντα σε έναν αναστοχασμό μέσα από τον διάλογο και την κατάθεση απόψεων που υπήρχε στο τέλος των περισσότερων δραστηριοτήτων.

Εν κατακλείδι, αν και το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή η παρουσίαση της σχολικής παράστασης δεν επετεύχθη, η πορεία μέχρι εκείνο το σημείο υπήρξε καταλυτική. Οι μαθητές ανοίχτηκαν περισσότερο, έδρασαν συλλογικά, διασκέδασαν, εξέφρασαν απόψεις προσωπικές, αντέδρασαν απέναντι στα πεπραγμένα, είχαν ενεργό ρόλο σε ό,τι συνέβαινε, άσκησαν κριτική με επιχειρήματα, απέκτησαν γνώσεις με τρόπο παιγνιώδη. Και απέδειξαν στη γράφουσα ότι η θεωρία της Διερευνητικής Δραματοποίησης και του Θεάτρου της Επινόησης αποτελούν εξέχοντα εργαλεία για την ευκολότερη κατανόηση της Παιδαγωγικής του Μπρεχτ που ήταν εξαρχής και το ζητούμενο αυτής της έρευνας.

## Βιβλιογραφία

- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Booth, D. (1985, Summer). "Imaginary Gardens with Real Toads": Reading and Drama in Education. *Theory Into Practice*(24), σσ. 193-198.
- Brooker, P. (1988). *Bertolt Brecht: Dialectics, Poetry, Politics*. New York: Routledge.
- Doherty, B. (2000). Test and Gestus in Brecht and Benjamin. *MLN*(3), σσ. 442-481.
- Dort, B. (1987, Μάρτιος). Για την Αποστασιοποίηση. *Θεατρικά Τετράδια*(15), σσ. 7-10.
- Eubanks, K. (1997, Autumn). "Mit entgegenwirkenden Strömungen": The Discourse of Brecht's *Der Jasager*. *Twentieth Century Literature*(43), σσ. 360-367. Ανάκτηση από <https://www.jstor.org/stable/441917>
- Glahn, P. (2014). *Bertolt Brecht*. London: Reaktion Books.
- Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*. (L. Johnson, & C. O' Neill, Επιμ.) Illinois: Northwestern University Press.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. USA: Heinemann.
- Hecht, W. (1961). The Development of Brecht's Theory of the Epic Theatre, 1918-1933. *The Tulane Drama Review*(1), σσ. 40-97.
- Heddon, D., & Milling, J. (2006). *Devising Performance: A critical history*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hughes, E. (2010, October 21). Understanding *Einverständnis*: Ideology in Brecht's *Der Jasager* and *Der Neinsager*. *Youth Theatre Journal*(24), σσ. 125-139. Ανάκτηση από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08929092.2010.519282>
- Huhges, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), σσ. 57-72.
- Jackson, L. K. (2006). *The Theatre That Will Be: 'Devised Theatre' Methodologies and Aesthetics in Training and Practice*. *Dissertation*.
- Langford, F. S., & Cope, A. (1980). Back to Basic: Learning by Doing. *The Clearing House*(54), σσ. 24-26. Ανάκτηση από

[https://www.jstor.org/stable/pdf/30185381.pdf?refreqid=fastly-default%3A7433db52e56ff98107554b2af92e2773&ab\\_segments=0%2Fbasic\\_search\\_gsv2%2Fcontrol&origin=search-results](https://www.jstor.org/stable/pdf/30185381.pdf?refreqid=fastly-default%3A7433db52e56ff98107554b2af92e2773&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&origin=search-results)

- Mellou, E. (1994). The values of dramatic play in children. *Early Child Development and Care*, 104(1), σσ. 105-114.
- Mueller, R. (2006). Learning for a new society: the Lehrstück. Στο P. Thomson (Επιμ.), *The Cambridge Companion to Brecht* (σσ. 101-117). Cambridge University Press.
- Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. Routledge.
- Nazism and Anti-Fascism 1933-1939. (2003). Στο B. Brecht, T. Kuhn, & S. Giles (Επιμ.), *Brecht on Art and Politics*. Bloomsbury Methuen Drama.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*. (T. Goode, Επιμ.) New York: Cambridge University Press.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Perry, M. (2011). Theatre and Knowing: Considering the Pedagogical Spaces in Devised Theatre. *Youth Theatre Journal*(25), σσ. 63-74.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Sullivan, C. O. (2018). Role-play and research. Στο L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison, *Research methods in Education* (8th εκδ., σσ. 606-627). Routledge.
- Unwin, S. (2014). *The complete Brecht Toolkit*. London: Nick Hern Books.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο*. (Ε. Ι. Κανήρα, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Ά., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Γραμματάς, Θ. (2012). *Η σχολική θεατρική παράσταση: Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. (2015). *Το Θέατρο ως Πολιτισμικό Φαινόμενο*. Αθήνα : Παπαζήσης.

- Γραικού, Δ. (2019). Η παιδαγωγική διάσταση στο έργο του Μπρεχτ. Διπλωματική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγική Σχολή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(6), σσ. 145-159.
- Έσσλιν, Μ. (2005). *Μπρεχτ - Ο άνθρωπος και το έργο του*. Αθήνα: Εγνατία.
- Ινστιτούτο, Π. (2003, 2021). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Μάρκαρης, Π. (1982). *Ο Μπρεχτ και ο διαλεκτικός λόγος*. Αθήνα: Ιθάκη.
- Μπενγιαμίν, Β. (1972). *Δοκίμια για το Μπρεχτ*. (Ν. Κολοβός, Μεταφρ.) Αθήνα: Πύλη.
- Μπουζαλάς, Β.-Δ. (2020). Η Σχολική Θεατρική Παράσταση και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού ως Σκηνοθέτη. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπρεχτ, Μ. (1983). *Αυτός που λέει Ναι. Αυτός που λέει Όχι*. (Σ. Ματζίρη, Μεταφρ.) Αθήνα: Δωδώνη.
- Παγκάλου, Σ. (2015). Η Σχολική Παράσταση μέσα στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. Αθήνα: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου: Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Τα διδακτικά έργα του Μπέρτολτ Μπρέχτ στην εποχή μας. *Theodore Grammatas*. Ανάκτηση από <https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%AD%CF%81%CE%B3%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CF%80%CE%AD%CF%81%CF%84%CE%BF%CE%BB%CF%84-%CE%BC%CF%80%CF%81%CE%AD%CF%87%CF%84/>
- Παπαδόπουλος, Σ., & Μπασούκου, Λ. (2012). Αυτός που λέει Ναι. Αυτός που λέει Όχι: Μικρή ιστορία για μια σκηνική ανάπλαση. *Θέματα Παιδείας*(49-50).
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσίχλη, Ά. (2008). Πολιτικές και Κοινωνικές Συνιστώσες στο Ευρωπαϊκό Θέατρο του Τέλους του 20ου αιώνα. Καλλιθέα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φανουράκη, Κ. (2010). Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της  
θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική  
διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα  
Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών.