

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Τεχνικές του Επαγγελματικού Θεάτρου: η Εφαρμογή τους
στο Εκπαιδευτικό Θέατρο και η Παιδαγωγική τους Αξία**

Μαρία Παπαδοπούλου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση**

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Τεχνικές του Επαγγελματικού Θεάτρου: η Εφαρμογή τους
στο Εκπαιδευτικό Θέατρο και η Παιδαγωγική τους Αξία**

Μαρία Παπαδοπούλου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση**

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

Μάιος 2016

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό θέατρο ή εκπαιδευτικό δράμα (drama in education) αποτελεί πρωτοποριακή μορφή θεατρικής πρακτικής, με έντονα ερευνητικό χαρακτήρα και έναν αριθμό θεατρικών τεχνικών ενταγμένων οργανικά στις πρακτικές του. Θέτει τον μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του σκέψη, να συνεργαστεί και να εμπλακεί βιωματικά στην ανακάλυψη της γνώσης.

Στην παρούσα εργασία εντοπίζουμε τις θεατρικές τεχνικές, εστιάζοντας στον τρόπο που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό θέατρο, ερευνώντας παράλληλα τις καταβολές τους που ανιχνεύονται στην πρακτική σημαντικών θεατρικών ανθρώπων, όπως οι Στανισλάβσκι, Μπρεχτ, Μποάλ, Μπρουκ και Γκροτόφσκι.

Από το «μαγικό εάν» του Στανισλάβσκι και την είσοδο των μαθητών στον φανταστικό κόσμο του θεάτρου, περνούμε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από τον αναστοχασμό που καλλιεργούν οι τεχνικές από το θέατρο του Μπρεχτ και στην εμπάθυνση γύρω από τους λόγους που οδηγούν στη δόμηση συγκεκριμένων τρόπων συμπεριφοράς. Η ενεργός εμπλοκή στη θεατρική δράση και ο μετασχηματισμός της όπως εντοπίζονται στο θέατρο του Μποάλ δίνουν τη βάση για τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, συμμετόχων στη διατήρηση και την επέκταση δημοκρατικών τακτικών, ενώ οι τεχνικές που πηγάζουν από την διαπολιτισμική προσέγγιση του θεάτρου του Πίτερ Μπρουκ οδηγούν στην αποδοχή του διαφορετικού και την αξιοποίηση του πολιτιστικού του κεφαλαίου προς όφελος της μαθητικής κοινότητας, εξαλείφοντας ρατσιστικές, ξενοφοβικές αντιλήψεις και στερεότυπα. Τέλος, η έμφαση που δίνει ο Γκροτόφσκι στη σχέση ηθοποιού –θεατή καταργώντας την απόσταση ανάμεσα σε σκηνή και πλατεία καθορίζει τη διαρκώς εναλλασσόμενη ροή μεταξύ δρώντων και παρατηρητών στο εκπαιδευτικό θέατρο, ενώ η έννοια του «φτωχού θεάτρου» με το σώμα του ηθοποιού να καθορίζει τον σκηνικό χώρο και την οικονομία των υλικών, εντοπίζεται στη δουλειά των μαθητών, οι οποίοι με αυτό τον τρόπο αξιοποιούν και εκφράζουν το πλούσιο φαντασιακό τους.

Summary

Theatre in education or drama in education is a pioneering form of theatrical practice, with intensely inquiring character and a number of theatre and dramatic conventions organically included in its practices. It sets the student at the centre of the educational process, giving her the possibility of developing her critical and creative thought, through collaboration and living through experiences.

In this thesis we identify these conventions, focusing in the way they are applied in educational theatre, searching their origins in the work of leading figures of international theatre establishment, as Stanislavski, Brecht, Boal, Brook and Grotowski.

From Stanislavski's "Magic if" and the students' entrance in the world of theatre, we move to the development of critical thought through reflection in conventions from Brecht's theatre, and the examination of the causes of specific ways of behavior. The active engagement in the theatrical event as it is detected in Boal's theatre practice contributes to the formation of responsible citizens who participate in activities which sustain and expand democracy. The techniques that derive from the cross-cultural approach of Peter Brook's theatre, lead to the acceptance of other cultures and the use of their cultural capital in order to benefit the student community by eliminate racism and stereotypes. Finally, Grotowski's emphasis in actor -spectator relationship eliminates the distance between them, determines the way that doers and observers react and change places in theatre in education. At the same time in his idea of "poor theatre" the actor's body defines the theatre space and is related to the way students develop their creativity, through the use of space and objects in the classroom.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη στήριξή της στην ολοκλήρωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και ειδικά την κόρη μου, Έφη.

Επίσης ευχαριστώ τους καθηγητές μου κα Κυριακή Πετράκου, κ. Γιώργο Πεφάνη, κ. Θεόδωρο Γραμματά και την επιβλέπουσα καθηγήτρια της Διατριβής μου κα. Μυρτώ - Πίγκου - Ρεπούση.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
1.1	Καταβολές.....	2
1.2	Εκπαιδευτικό και εφαρμοσμένο θέατρο.....	4
2	Στανισλάβσκι	7
2.1	Βασικά Στοιχεία.....	7
2.1.1	Χαλάρωση.....	8
2.1.2	Έξι βασικές ερωτήσεις.....	8
2.1.3	Μαγικό εάν.....	9
2.1.4	Φαντασία.....	9
2.1.5	Αυτοσχεδιασμός.....	10
2.1.6	Προσοχή.....	10
2.1.7	Υπο - κείμενο.....	11
2.2	Εκπαιδευτική εφαρμογή.....	11
2.2.1	Το παιχνίδι με το «μαγικό εάν».....	11
2.2.2	Αυτοσχεδιαστική δράση.....	13
3	Μπρεχτ	17
3.1	Βασικά Στοιχεία.....	17
3.1.1	Επικό θέατρο.....	17
3.1.2	Αποστασιοποίηση.....	18
3.1.3	Gestus.....	19
3.1.4	Μοντάζ.....	19
3.1.5	Διδακτικά έργα.....	20
3.2	Εκπαιδευτική εφαρμογή.....	21
3.2.1	Αναστοχασμός.....	21
3.2.2	Αφήγηση.....	24
4	Μπόάλ	27
4.1	Οι τεχνικές.....	28
4.1.1	Γνωριμία με το σώμα – Εκφραστικά παιχνίδια.....	28
4.1.2	Ταυτόχρονη δραματουργία.....	29
4.1.3	Θέατρο Εικόνα.....	29
4.1.4	Θέατρο Φόρουμ.....	29
4.1.5	Θέατρο Εφημερίδα.....	30
4.2	Εκπαιδευτική Εφαρμογή.....	30
4.2.1	Ασκήσεις - Παιχνίδια.....	31
4.2.2	Ταυτόχρονη Δραματουργία.....	31
4.2.3	Θέατρο Εικόνα.....	32
4.2.4	Θέατρο Φόρουμ.....	34
4.2.5	Θέατρο Εφημερίδα.....	36
5	Μπρουκ	38
5.1	Βασικά Στοιχεία.....	39
5.1.1	Ο άδειος χώρος.....	39
5.1.2	Η Τελετουργία.....	40
5.1.3	Το σώμα.....	40
5.2	Εκπαιδευτική Εφαρμογή.....	41
5.2.1	Διαπολιτισμική προσέγγιση.....	43
6	Γκροτόφσκι	46
6.1	Βασικά Στοιχεία.....	46
6.1.1	Το φτωχό θεατρο.....	46
6.1.2	Ηθοποιός - θεατής.....	47
6.1.3	Το κείμενο.....	48
6.1.4	Πέρα από τα όρια.....	48
6.2	Εκπαιδευτική Εφαρμογή.....	49

7	Επίλογος	53
	Παράρτημα	55
A	Ενδεικτικές Εφαρμογές	55
A.1	Στανισλάβσκι.....	55
A.1.1	Από το παιχνίδι στο θέατρο: Ο κλειδοκράτορας.....	55
A.1.2	Ο Κύκλος της ζωής (Circle of Life).....	56
A.1.3	Η φαντασία, το υπο - κείμενο.....	57
A.2	Μπρεχτ.....	59
A.2.1	Αντιγόνη.....	59
A.3	Μποάλ.....	61
A.3.1	Παιχνίδια - Παραδείγματα.....	61
A.3.2	«Μαζί κάνουμε τη διαφορά».....	61
A.4	Μπρουκ.....	65
A.4.1	Το σώμα.....	65
A.4.2	Παγκόσμια Κοινότητα.....	65
A.4.3	Φεύγοντας από την πατρίδα: μετανάστευση	65
A.5	Γκροτόφσκι.....	70
A.5.1	Τελετή - τελετουργία.....	70
A.5.2	Ηχοτοπίο.....	71
A.5.3	Καθορισμός του χώρου.....	71
	Βιβλιογραφία	73

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό θέατρο ή εκπαιδευτικό δράμα (drama in education) προκύπτει από το πάντρεμα της θεατρικής τέχνης με την εκπαιδευτική πράξη. Αποτελεί μία κατηγορία διερευνητικής εκπαιδευτικής δράσης, η οποία εντάσσει οργανικά θεατρικές πρακτικές στη διδακτική διαδικασία. Περιλαμβάνει ποικίλες μορφές και τρόπους έκφρασης, χωρίς να περιορίζεται στην παρουσίαση και μόνο της σχολικής θεατρικής παράστασης. Εμφανίζεται στα μέσα του 20^{ου} αιώνα στην Αγγλία στο πλαίσιο του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που προσανατολίζει τη διδασκαλία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και διαμορφώνει ένα σχολείο που προωθεί την ενεργητική, βιωματική μάθηση και την ελεύθερη αυτοέκφραση (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 21, 22).

Ο όρος «εκπαιδευτικό θέατρο» επιλέγεται γιατί αποτυπώνει με ενάργεια τη σύνδεση της διδακτικής με τη θεατρική πράξη. Το επίθετο «εκπαιδευτικό» εστιάζει στην άμεση σχέση του όρου με την καθημερινότητα της σχολικής τάξης, τονίζοντας τον μορφοπαιδευτικό χαρακτήρα και τη σημασία που έχει το θέατρο στην αγωγή των μαθητών. Δίνεται έμφαση στον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η θεατρική τέχνη, καθώς το θέατρο αποτελεί το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό και υποδεικνύει το πλήθος των θεατρικών τεχνικών που εμπεριέχονται στις συμβάσεις που εκπαιδευτικοί και μαθητές χρησιμοποιούν κατά την προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου μέσω της διερευνητικής οδού του εκπαιδευτικού θεάτρου. Ο όρος «εκπαιδευτικό δράμα» δεν προτιμήθηκε, επειδή το «δράμα» στην ελληνική γλώσσα παραπέμπει συχνά σε τραγικό γεγονός και δεν συνδέεται πάντοτε με την έννοια της δράσης, η οποία «αποτελεί το επίκεντρο του Drama in education» (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 19).

Δομικά υλικά του εκπαιδευτικού θεάτρου αποτελούν ο ρόλος ή χαρακτήρας, αφού παίζω σαν να είμαι κάποιος άλλος ή σαν να είμαι ο εαυτός μου σε άλλη κατάσταση, η

αφήγηση, καθώς η σειροθέτηση μίας ακολουθίας γεγονότων ή εικόνων διαμορφώνει το μήνυμα που επιθυμώ να μεταβιβάσω, η γλώσσα, οι λέξεις αλλά και η μη λεκτική επικοινωνία, μέσα από τη γλώσσα του σώματος, την έκφραση του προσώπου και τη χρήση του χώρου (Wooland 2009, 32, 33).

Η παιδαγωγική του εκπαιδευτικού θεάτρου οικοδομεί ένα φανταστικό πλαίσιο, στο οποίο μαθητές και δάσκαλος λειτουργούν «σαν να» βρίσκονται εκεί, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες και τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Εμπεριέχει το στοιχείο της υπόδυσης, ωστόσο διαφοροποιείται από την κλασική λειτουργία της θεατρικής παράστασης με τον αυστηρό διαχωρισμό κοινού -ηθοποιών, καθώς εμπλέκει το σύνολο της τάξης με τους μαθητές συμμετόχους και παρατηρητές ταυτόχρονα και εστιάζει στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα. Έτσι, η μάθηση προκύπτει από τις επιλογές των μαθητών και τον αναστοχασμό τους πάνω σ' αυτές (Andersen 2004, 282).

Το εκπαιδευτικό θέατρο εκτείνεται από το δομημένο παιχνίδι και τους αυτοσχεδιασμούς μέχρι την παρουσίαση παράστασης, συγκροτώντας ένα συνεχές με χαρακτηριστικά την κατανόηση του περιεχομένου και τη μάθηση μέσα από εμπάθυση και ενεργό εμπειρία. Το εκπαιδευτικό θέατρο μπορεί να είναι ξεχωριστό μάθημα, μέθοδος διδασκαλίας αλλά και συστατικό στοιχείο στη διαθεματική προσέγγιση της διδακτέας ύλης (Fleming 2011, 15, 17, 29).

1.1 Καταβολές

Η Αγγλία των αρχών του 20^{ου} αιώνα, όπου το εκπαιδευτικό θέατρο αναδύεται, είναι μία κοινωνία καθορισμένη από τη ραγδαία εκβιομηχάνιση που οδηγεί στο σχηματισμό απάνθρωπων πόλεων και γκετοποιεί την εργατική τάξη. Αντίθετη στο κοινωνικό αυτό μοντέλο, η τέχνη στρέφεται προς το συναίσθημα, το οποίο θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει σ' έναν ευγενικό ανθρωπισμό. Με αυτές τις παραδοχές συνδέεται το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Έχει τις ρίζες του στον ρομαντισμό και στο μοντέλο του Ρουσώ για τον άνθρωπο, ο οποίος καθοδηγείται από τα συναισθήματά του και μέσα από την αγάπη, τη δημιουργία και την αυτοέκφραση μπορεί να απελευθερωθεί. Τα σχολεία που ιδρύονται με βάση αυτά τα πρότυπα καλλιεργούν την ατομική ευαισθησία, με τον δάσκαλο να μεσολαβεί για την ανάπτυξη της γνώσης. Αυτή είναι η πηγή για το κίνημα του εκπαιδευτικού θεάτρου, οι υποστηρικτές του οποίου πιστεύουν ότι η τέχνη τρέφει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του παιδιού και το παιχνίδι, με τη

φυσικότητα και το στοιχείο της προσποίησης, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξής του (Hornbrook 1998, 6, 8).

Η σύζευξη θεάτρου και αγωγής με αυτή τη βαθιά παιδευτική έννοια εμφανίζεται αιώνες πριν, στην αθηναϊκή πόλη – κράτος, όπου η θεατρική παράσταση αποτελεί μέσο αγωγής, αφού οι πολίτες μετέχουν του περιεχομένου της είτε άμεσα, ως μέλη του χορού είτε έμμεσα, ως θεατές. Η εναλλαγή ρόλων μεταξύ συμμετόχου και παρατηρητή, καθώς από τις δύο θέσεις περνούν σχεδόν όλοι υποχρεωτικά, οδηγεί στην εντρύφηση γύρω από θέματα που αφορούν στην αρχαιοελληνική σκέψη και δίνουν ουσιαστική παιδεία, γεγονός που αποτυπώνεται στον πολιτισμό της κλασικής Αθήνας (Γραμματάς, 2013).

Αν πάμε πιο πίσω, θα δούμε ότι η υπόδυση αποτελεί χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Carlson 2004, 70), ενυπάρχει στην αυθόρμητη αλληλεπίδραση, εμφανίζεται πριν από το θέατρο και είναι εγγενής στις τελετουργίες από τις οποίες αυτό γεννιέται (Burns 1972, 23, 26). Η τελετουργία διαθέτει διδακτικό χαρακτήρα που επηρεάζει την κοινότητα, μεταφέροντας γνώση και πληροφορίες απαραίτητες για την επιβίωσή της. Οι ηθοποιοί μορφοποιούν την ουσία της τελετουργίας με έντονη σωματική δράση. Δεν υποδύονται κάποιον ρόλο αλλά τον αποκτούν βιωματικά με τη βοήθεια μάσκας, κοστούμιών και κωδικοποιημένων κινήσεων. Οι αποδέκτες είναι μέλη της ίδιας κοινότητας και λαμβάνουν όλοι με παρόμοιο τρόπο το θέαμα που παρουσιάζεται. Τελεστές και αποδέκτες μοιράζονται την ίδια πίστη σε αξίες και πρακτικές του συστήματος. Το κοινό αναμένει την πλήρη προσαρμογή στους κανόνες, αποκλείοντας οποιαδήποτε απομάκρυνση από τον οικείο θεματικό καμβά (Grammatas 2010, 8 -11). Η διαδικασία αυτή, όπου τελεστές και θεατές μετέχουν στο τελετουργικό γεγονός έχοντας πλήρη γνώση της έκβασής του, λαμβάνοντας παράλληλα στοιχεία απαραίτητα για την επιβίωση και διατήρηση της κοινότητας, συγκροτεί την έννοια της επιτέλεσης (Schechner 2011, 104, 105).

Όλη η ανθρώπινη δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μία μορφή επιτέλεσης, αφού οι ζωές μας δομούνται με επαναλαμβανόμενους τρόπους και δράσεις που πραγματοποιούνται ενσυνείδητα (Carlson 2004, 70), όπως μία τελετουργία (γάμος) ή μία χειρονομία (αποχαιρετισμός). Αυτή η ενσυνείδητα δομημένη συμπεριφορά αποτελεί διαδικασία –κλειδί για οποιοδήποτε είδος επιτέλεσης, από την τελετουργία και το

παιχνίδι μέχρι τις τέχνες και υφίσταται όταν το άτομο συμπεριφέρεται σαν να είναι κάποιος άλλος (Schechner 2013, 34).

Η τελετουργία εμπεριέχει βασικά στοιχεία του θεάτρου, όπως την ιδιαίτερη χρήση του χώρου και τη δημιουργία συμβολικού μηνύματος, καθώς κάθε αντικείμενο και πρόσωπο μέσα στο εννοιολογικό της πλαίσιο αποκτά συμβολική δυναμική. Με όχημα τη μίμηση και την αναπαράσταση συντελείται η μεταμόρφωση της καθημερινής εμπειρίας, ενώ με τη λειτουργία της μετατόπισης απελευθερώνονται και αρθρώνονται συναισθήματα που δύσκολα εκφράζονται στην πραγματική ζωή. Αλλά και η γλώσσα και η μη λεκτική επικοινωνία αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, όπως και ο ρόλος του κάθε τελεστή, ενώ παράλληλα η δομημένη μορφή της συνοψίζει ανά πάσα στιγμή το κεντρικό νόημα της δράσης (Wooland 2009, 38, Schechner 2011, 53, 267).

Το εκπαιδευτικό θέατρο λειτουργεί όπως το θέατρο στις παραδοσιακές κοινωνίες, όπου το τελετουργικό στοιχείο δομεί την κοινότητα μέσω της αναπαράστασης σημαντικών πολιτισμικών συμβάντων. Το εκπαιδευτικό θέατρο κάνει ορατές τις κρυμμένες επιρροές της κοινότητας της τάξης αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, δείχνει πώς ζούμε, πώς φτάσαμε να ζούμε και πώς θα μπορούσαμε να ζούμε. Κρίνει κανόνες, συμβάσεις, παραδόσεις και εμπλέκει τους μαθητές στη συζήτηση και τον σχολιασμό. Ενέχει το παιχνίδι, αφού επιτρέπει στους μαθητές να παίξουν με την εικόνα αυτού που είναι και αυτού που μπορούν να γίνουν, τους δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουν εναλλακτικές και να βιώσουν με ασφάλεια τη διαφορά του να είναι κάποιος άλλος (Neelands 2004, 37).

1.2 Εκπαιδευτικό και εφαρμοσμένο θέατρο

Ακόμα και στα πιο αυτοσχεδιαστικά του μοντέλα το εκπαιδευτικό θέατρο αποτελεί πρωτοποριακή μορφή θεατρικής πρακτικής με έντονα διερευνητικό χαρακτήρα (Lacey & Wooland 1992, 82). Στις μέρες μας θεωρείται κομμάτι του εφαρμοσμένου θεάτρου (applied drama), όρου –ομπρέλα που περιλαμβάνει μορφές θεατρικής δράσης που αποσκοπούν να ωφελήσουν τον άνθρωπο και την κοινότητα, να βελτιώσουν τη ζωή των ατόμων και, εν προκειμένω, να κάνουν πιο δημοκρατική τη διαδικασία της μάθησης μέσα από συμμετοχικές και διαλογικές πρακτικές (Nicholson 2014, 3, 4).

Το εφαρμοσμένο θέατρο εμφανίζεται τη δεκαετία του '90. Οι έντονες κοινωνικές ανακατατάξεις, με την παγκοσμιοποίηση και την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, επηρεάζουν και το περιεχόμενό του. Η βία, ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η καταπίεση της τοπικής κουλτούρας, διατρέχουν τη θεματολογία του. Η παιδαγωγική του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Πάουλο Φρέιρε κυριαρχεί, καθώς δεσπάζει η άποψη ότι η κριτική σκέψη των μαθητών πρέπει να ενισχύεται και να τονώνεται η δημιουργικότητά τους μέσα από τη βιωματική εμπλοκή στη μάθηση και την ισότιμη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η κατάλυση της θεατρικής ψευδαίσθησης, με την εναλλαγή των ρόλων ηθοποιού –θεατή, λειτουργεί απελευθερωτικά και ενθαρρύνει την προσωπική εμπλοκή των μαθητών με θέματα που απασχολούν την κοινωνική πραγματικότητα (Nicholson 2014, Φρέιρε 1977, 90).

Αρχικά το εκπαιδευτικό θέατρο είναι ένα παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης, ενώ από τη δεκαετία του '70 τονίζεται η κοινωνική του διάσταση και κεντρική του στόχευση γίνεται η μάθηση μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές, στις οποίες η συμβολή του δασκάλου κρίνεται απαραίτητη. Επηρεάζεται από τις θεωρίες των Vygotsky και Bruner, εστιάζει στη διερεύνηση ενός θέματος και τη διαπραγμάτευση των νοημάτων του και προωθεί τη βιωματική, συνεργατική μάθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα. Η σημασία της ομαδικής εργασίας που τονίζει ο Vygotsky βρίσκει την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό θέατρο, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του το παιδί κατακτά τη γνώση και αναπτύσσει τη σκέψη του. Ο δάσκαλος κατευθύνει τον μαθητή στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», η οποία σηματοδοτεί το γνωστικό επίπεδο στο οποίο ο μαθητής μπορεί να φτάσει με την αλληλεπίδραση και τη βοήθεια συμμαθητών και δασκάλου. Ο Bruner επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο που παίζει για το παιδί το κοινωνικό πλαίσιο, αφού βοηθά στην κατασκευή νοήματος και στην ερμηνεία της εμπειρίας με τρόπο σύμφωνο με τις απαιτήσεις του πολιτισμού. Παράλληλα, εισάγει την έννοια της «σκαλωσιάς», ενός βοηθητικού συστήματος που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να στηρίξει τους μαθητές στη διαδρομή τους προς τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», καθώς δεν προσφέρει έτοιμα σχήματα αλλά τους βοηθά να κατακτήσουν την καινούργια γνώση βασισμένοι στις δυνάμεις τους και στη συνεργασία με την ομάδα των συνομηλίκων (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 22, 23, 26).

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 το εκπαιδευτικό θέατρο εντάσσεται οργανικά στο αναλυτικό πρόγραμμα της αγγλικής εκπαίδευσης. Αναγνωρίζεται ως τέχνη, η οποία

περιλαμβάνει στοιχεία θεάτρου (Hornbrook 1998, 52, 53) με σημαντικό αριθμό θεατρικών τεχνικών οργανικά συνδεδεμένων με τις πρακτικές του (Lacey & Wooland 1992, 82). Οι πρακτικές αυτές διαθέτουν παιδαγωγικό πρόσημο, καθώς διατρέχουν σύγχρονες μεθόδους διδακτικής προσέγγισης, εστιάζουν στη βιωματική μάθηση και στην κατάκτηση της γνώσης μέσω της άμεσης εμπειρίας, της ενεργητικής εμπλοκής και του κριτικού αναστοχασμού.

Στόχος της παρούσας διατριβής είναι η εμβάθυνση στην ανάδειξη των στοιχείων του επαγγελματικού θεάτρου που αποτελούν και τεχνικές του εκπαιδευτικού θεάτρου, οι οποίες εντάσσονται στο διδακτικό οπλοστάσιο του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας ένα δυναμικό όλον που διαμορφώνεται παράλληλα με την παιδαγωγική στόχευση. Προκειμένου να προσεγγίσουμε αυτές τις τεχνικές θα ερευνήσουμε τις καταβολές τους, οι οποίες ανιχνεύονται στην πρακτική πρωτοπόρων του θεάτρου που έχουν καθορίσει τη θεατρική τέχνη, όπως οι Στανισλάβσκι, Μπρεχτ, Μποάλ, Μπρουκ και Γκροτόφσκι.

Σε κάθε κεφάλαιο αναλύονται τα βασικά στοιχεία της φιλοσοφίας και πρακτικής καθενός θεατράνθρωπου, ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε εκείνα που συναντώνται στις πρακτικές του εκπαιδευτικού θεάτρου, με τις συνδέσεις να εντοπίζονται στις τεχνικές που οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στις διερευνήσεις τους. Παράλληλα, δίνεται ξεχωριστό βάρος στην παιδαγωγική αξία αυτών των τεχνικών. Στο Παράρτημα περιλαμβάνονται ολοκληρωμένες διερευνήσεις του εκπαιδευτικού θεάτρου, οι οποίες εντάσσουν στο σώμα τους τεχνικές που πηγάζουν από τη θεατρική πρακτική των συγκεκριμένων δημιουργών.

Κεφάλαιο 2

Στανισλάβσκι

Ιδρυτής της ρεαλιστικής υποκριτικής, ο Στανισλάβσκι οργανώνει τις τεχνικές του σε ένα σύστημα με συνοχή, το οποίο επηρεάζει τη σύγχρονη θεατρική πρακτική. Αναδυόμενο στις αρχές του 20ου αιώνα, το σύστημα Στανισλάβσκι ευθυγραμμίζεται με τη φιλοσοφία της εποχής: την εμφάνιση του ρεαλισμού με το άτομο να διατυπώνεται με ενάργεια στο έργο τέχνης και την ενασχόληση με τον εσωτερικό ψυχισμό του (Counsell 1996, 24, 46 -47). Η στροφή της εργογραφίας σε περιβάλλοντα περικλειστα που αντλούν δυναμική από τον ανθρώπινο ψυχισμό καθιστούν αναγκαία μία υποκριτική που εστιάζει στην εμβάθυνση και στην ταύτιση με τον ρόλο, προκειμένου να αναδειχθούν οι λεπτές ψυχολογικές αποχρώσεις του. Σύμφωνα με τον Στανισλάβσκι, ο ηθοποιός πρέπει να ανασύρει υλικό από τα βιώματά του για να εμφυσήσει ζωή στον χαρακτήρα που υποδύεται, προκειμένου να δείχνει ανθρώπινος στα μάτια των θεατών (Μποζιζιο 2010, 198).

2.1 Βασικά Στοιχεία

Ο Στανισλάβσκι τονίζει τη σημασία συνεχούς άσκησης του σώματος, της φωνής και της παρατηρητικότητας του ηθοποιού, με έμφαση στα κίνητρα, στο «γιατί» του ρόλου, έτσι ώστε ανά πάσα στιγμή να γνωρίζει τον λόγο για τον οποίο μιλά και λειτουργεί στη σκηνή (Brockett 1982, 24). «Κάθε δράση πρέπει να έχει εσωτερική δικαιολογία και συνέπεια, να είναι λογική και πραγματική» (Στανισλάβσκι 2006, 47, 54). Η διαδικασία αυτή βασίζεται στο «μαγικό εάν»: ο ηθοποιός αναρωτιέται τι θα έκανε αν ήταν το πρόσωπο που αντιμετωπίζει μία κατάσταση ανάλογη με αυτή του ρόλου (Πετράκου & Λιαπής 2012). «Το εάν λειτουργεί σαν ανυψωτικός μοχλός, που μας φέρνει έξω από τον κόσμο της άμεσης πραγματικότητας, στη σφαίρα της φαντασίας» (Στανισλάβσκι 2006, 54). Μέσα από μια πορεία καθοδήγησης και ερωτήσεων προς τον εαυτό του ο ηθοποιός ταυτίζεται με τον χαρακτήρα (Aston & Savona 1991, 47). Η ταύτιση συνίσταται στη συγχώνευση στοιχείων της προσωπικότητάς του με τα στοιχεία του ρόλου (Hobgood

1973, 150). Εδώ είναι σημαντική η ενεργοποίηση της συγκινησιακής μνήμης, με την οποία ο ηθοποιός συνδέει την άγνωστη δραματική κατάσταση με κάποια ανάλογη συγκινησιακή κατάσταση της ζωής του (Πετράκου & Λιαπής, 2012). Για να γίνει εφικτή η ώσμωση μεταξύ ηθοποιού και ρόλου, ο Στανισλάβσκι επισημαίνει την ανάγκη σωματικής χαλάρωσης, προσοχής, συγκέντρωσης και καλλιέργειας της φαντασίας (Leach 2008, 99).

2.1.1 Χαλάρωση

Οι σωματικές εντάσεις αποτελούν για τον Στανισλάβσκι εμπόδια στη δημιουργική δραστηριότητα, καθώς ακυρώνουν τη σύνδεση ψυχής και σώματος. «Η μυϊκή ένταση εμποδίζει το αίσθημα να λειτουργήσει», υποστηρίζει. Αν το σώμα είναι χαλαρό, το μυαλό είναι ανοικτό και εστιάζει στη δράση χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια (Merlin 2104, 32). Η χαλάρωση των μυών βοηθά στον έλεγχο του σώματος και στη φυσική κίνηση (Στανισλάβσκι 2006, 115).

2.1.2 Έξι βασικές ερωτήσεις

Οι έξι βασικές ερωτήσεις ενεργοποιούν τον διάυλο που ενώνει τη φαντασία με την καθημερινότητα του ρόλου και συμπληρώνουν το παζλ του χαρακτήρα σε μία συγκεκριμένη στιγμή. Οι ερωτήσεις αυτές βοηθούν, ώστε καθετί που συνθέτει ο ηθοποιός με τη φαντασία του να στηρίζεται σε πραγματικά γεγονότα (Στανισλάβσκι 2006, 79).

Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις συνδέονται με τις δοσμένες συνθήκες του έργου και οι απαντήσεις τους προκύπτουν από το κείμενο (Merlin 2014, 101, 111).

- «Ποιος»: Ποιος είναι ο χαρακτήρας, η ηλικία του, η κοινωνική του θέση, το φύλο του (Γκόβας 2003, 127).
- «Πού»: Ο χώρος δράσης. Πληροφορεί αν ο χαρακτήρας έχει ρόλο –κλειδί, αν είναι υποστηρικτικός ή απλός συμμετέχων. (Merlin 2014, 102).
- «Πότε»: Ο χρόνος δράσης, η ώρα, το πέρασμα του χρόνου από τη μια σκηνή στην άλλη και η σημασία του για την εξέλιξη του χαρακτήρα (Γκόβας 2003, 127).
- «Γιατί»: Εδώ αρχίζει το δημιουργικό ταξίδι στη φαντασία. Γιατί υπάρχει αυτή η σκηνή; Γιατί την έγραψε ο συγγραφέας; Με ποιον τρόπο προχωρά τη δράση; Τι μαθαίνουμε για τον χαρακτήρα; Οι απαντήσεις συνδυάζουν δεδομένα από το κείμενο με την προσωπική ερμηνεία (Merlin 2014 104).

- «Για ποιον λόγο»: Η έκκληση στη φαντασία γίνεται πιο έντονη. Η ερώτηση αναγκάζει τον ηθοποιό να ξεκαθαρίσει τον αντικειμενικό σκοπό του χαρακτήρα, να δημιουργήσει ένα πιθανό μέλλον γι' αυτόν και να κατευθύνει τις δράσεις του ώστε να το εξασφαλίσει (Merlin 2014, 105).
- «Πώς»: Αφορά στην στρατηγική που ακολουθεί ο ηθοποιός για να πετύχει τους στόχους του (Γκόβας 2003, 127). Η ερώτηση ξεκαθαρίζει κατά τη διάρκεια των προβών και την αλληλεπίδραση με τους άλλους ηθοποιούς (Merlin 2014, 110).

2.1.3 Μαγικό εάν

Όταν ο Στανισλάβσκι θέλει να ερεθίσει τη φαντασία των ηθοποιών, τους δίνει το παράδειγμα των παιδιών, που μόλις τους δοθεί μία συγκεκριμένη κατάσταση, η φαντασία τους ενεργοποιείται και «παίζουν σαν να ήταν όλα αληθινά». Αυτή η σύμβαση, φυσική στα παιδιά, χρησιμοποιείται από τον ηθοποιό, ο οποίος αναρωτιέται τι θα έκανε αν όλα τα φανταστικά περιστατικά του ρόλου συνέβαιναν στην πραγματικότητα. Έτσι η δράση αποκτά κίνητρο, δικαιολογείται εσωτερικά, είναι λογική. Το «μαγικό εάν» προκαλεί εσωτερικό ερεθισμό που πυροδοτεί τη δημιουργικότητα του ηθοποιού, τον βοηθά να εμπιστευτεί την υποθετική κατάσταση, όπως ακριβώς τα παιδιά δοκιμάζουν και εμπιστεύονται τα σενάρια που δημιουργούν στα παιχνίδια τους (Στανισλάβσκι 2006, 52, 54 -55).

2.1.4 Φαντασία

Καθώς διαβάζουμε ένα θεατρικό έργο ανασυστήνουμε με τη φαντασία μας τις συνθήκες για την πραγμάτωσή του που θα καταστήσουν δυνατή τη μετάδοση του νοήματός του. Φανταζόμαστε έναν ζωντανό άνθρωπο να μιλάει και προσπαθούμε να συνθέσουμε τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες θα αποδοθούν καλύτερα τα λόγια του (Ubersfeld 1999, 159, 202). Με μια σειρά ασκήσεων ο Στανισλάβσκι βοηθά τους ηθοποιούς να αναπτύξουν τη φαντασία τους να προετοιμάσουν «το υλικό, τις εσωτερικές εικόνες» που θα χρησιμοποιήσουν για τη συγκρότηση του ρόλου (Στανισλάβσκι 2006, 79).

Ο Στανισλάβσκι πιστεύει ότι η φαντασία ασκείται με την παρατήρηση και το συνδυασμό της με τις αισθήσεις κατά τη συγκρότηση της αισθητηριακής μνήμης. Η άσκηση της φαντασίας βοηθά τον ηθοποιό να αναγνωρίσει στιγμές που βίωσε στη ζωή του παρόμοια συναισθήματα με αυτά του ρόλου και να τα χρησιμοποιήσει. Η σωματική έκφραση της φαντασίας τον ωθεί να μεταφράσει σε κίνηση, σε αλληλεπίδραση με τους χαρακτήρες και το σκηνικό περιβάλλον τις πληροφορίες που παίρνει. Ο πιο γρήγορος

και δυναμικός τρόπος για να αισθανθεί κανείς τη σύνδεση ανάμεσα στη φαντασία και το σώμα, είναι ο αυτοσχεδιασμός (Merlin 2014, 124 -125, 131).

2.1.5 Αυτοσχεδιασμός

Η έμφαση που δίνει ο Στανισλάβσκι στο σώμα αποτελεί καλλιτεχνικό του πιστεύω. Οι δημιουργικές ανακαλύψεις των ηθοποιών μέσα από το σώμα με αυτοσχεδιασμούς που βασίζονται σε εργαλεία όπως το μαγικό εάν, τη φαντασία, τις δοσμένες συνθήκες του έργου, συνθέτουν την καρδιά του συστήματός του (Merlin 2014, 189). Τονίζει πως η μυϊκή ένταση «εμποδίζει το αίσθημα να λειτουργήσει», γι' αυτό και συστήνει στους ηθοποιούς του πριν δοκιμάσουν να δημιουργήσουν κάτι ν' αφήσουν ελεύθερους τους μύες τους, ώστε να μην εμποδίζεται η δράση τους (Στανισλάβσκι 2006, 107).

Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να ξεκινά από το κείμενο αλλά να έχει και πιο ελεύθερο χαρακτήρα (Merlin 2014, 212). Ο Στανισλάβσκι τονίζει ότι στον αυτοσχεδιασμό ο ηθοποιός πρέπει να σκέφτεται την πράξη, όχι το συναίσθημα, να είναι συγκεκριμένος, να μην κάνει τίποτα γενικό. «Το γενικό είναι ο εχθρός της τέχνης», λέει (Μουρ 2014, 34). Αναφέρεται στην ικανότητα του σώματος να εκφράσει το αυθεντικό συναίσθημα, αφού επισημαίνει ότι η σωματική εμπειρία είναι συμπαγής, εύκολη να επαναληφθεί και οι ηθοποιοί είναι πιο άνετοι όταν έχουν να κάνουν με σωματικές δράσεις (Mitter 2001, 18, 19).

2.1.6 Προσοχή

Ο ηθοποιός πρέπει να ασκεί και να εστιάζει την προσοχή του στη σκηνή, γεγονός που οδηγεί τον Στανισλάβσκι στην επινόηση του τέταρτου νοητού τοίχου που διαχωρίζει τη σκηνή από την πλατεία. Έτσι, παραμένει συγκεντρωμένος στα επί σκηνής δρώμενα, στον κύκλο και στο αντικείμενο της προσοχής του (Merlin 2014, 37). Η αίσθηση για το κοινό μπαίνει στο περιθώριο και αισθάνεται ότι δρα δίχως να τον βλέπει κανείς. Η συγκεκριμένη τεχνική αφορά στην καλλιέργεια της εξωτερικής προσοχής (Counsell 1996, 42). Ωστόσο υπάρχει και η εσωτερική προσοχή, η οποία συνδέεται «με ό,τι βλέπουμε, αγγίζουμε ή αισθανόμαστε σε φανταστικές περιστάσεις» (Στανισλάβσκι 2006, 96). Όταν ο ηθοποιός θυμάται κάτι, θα πρέπει η μνήμη αυτή να «ντυθεί» με λεπτομέρεια, προκειμένου η εύθραυστη φύση της εσωτερικής προσοχής να δυναμώσει και να τροφοδοτήσει τη φαντασία.

2.1.7 Υπο –κείμενο

Ένα παράλληλο κείμενο με αυτό του συγγραφέα, το οποίο ρέει πίσω από τις λέξεις του έργου, είναι κατά τον Στανισλάβσκι το υπο –κείμενο (Merlin 2014, 91). Πρόκειται για το σιωπηρό περιεχόμενο του έργου, το οποίο ο ηθοποιός οφείλει να ανακαλύψει. Το θεατρικό κείμενο μπορεί να προσφέρει έναν σταθερό παράγοντα, ωστόσο οι ανακαλύψεις του υπο –κειμένου κάθε ηθοποιού και θιάσου είναι μοναδικές. Για τον Στανισλάβσκι η μελέτη του υπο -κειμένου αποτελεί πρωταρχικό στόχο (Hobgood 1973, 153), καθώς συνιστά το μέσο για την προσωπική σύνδεσή του με τον χαρακτήρα. Αν ο ηθοποιός καταφέρει να εντοπίσει την αντίστιξη ανάμεσα στο λόγο που αρθρώνεται και στο κείμενο που υποφώσκει, θα αρχίσει, σύμφωνα με τον Στανισλάβσκι, να εκφράζει τη «μελωδία της ζώσας ψυχής του χαρακτήρα» (Merlin 2014, 95, 96).

2.2 Εκπαιδευτική εφαρμογή

Το εκπαιδευτικό θέατρο αντλεί δομικά χαρακτηριστικά του από τη μέθοδο Στανισλάβσκι, καθώς οι μαθητές μέσα από τους ρόλους που υιοθετούν στις διερευνήσεις τους βιώνουν τα γεγονότα σαν να συμβαίνουν «εδώ και τώρα» και προσεγγίζουν τους χαρακτήρες μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής. Μέσα από το βίωμα διαπραγματεύονται πιο αποτελεσματικά το νόημα της κατάστασης που διερευνούν, εμβαθύνουν και επιχειρούν αναλογίες με την πραγματική ζωή. Η ταύτιση με τον ρόλο, η αλήθεια που αυτός φέρει με τις προσωπικές συνδέσεις που ο μαθητής επιχειρεί αλλά και η πίστη ότι αυτό που δημιουργείται είναι αληθινό, συνθέτουν ένα τρίπτυχο που εδράζεται σε τεχνικές που ο Στανισλάβσκι ανέπτυξε διεξοδικά στη μέθοδό του (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 34, 35).

2.2.1 Το παιχνίδι με το «μαγικό εάν»

Καταλυτική θεωρείται η λειτουργία του «μαγικού εάν», καθώς αποτελεί την σπίθα που πυροδοτεί τη φαντασιακή έρευνα δομών και ρόλων μέσα από τη χρήση του θεατρικού ιδιολέκτου. Σαν λειτουργία είναι οικεία στα παιδιά, αφού ανιχνεύεται στο παιχνίδι τους. Με το «μαγικό εάν» ο Στανισλάβσκι συνδέει την προσωπική εμπειρία με τη φανταστική ζωή του ρόλου, την εντάσσει στον πλασματικό κόσμο του θεάτρου τον οποίο έτσι ενώνει με την πραγματική ζωή. Το «μαγικό εάν» αποτελεί βασικό εργαλείο για τη διαδραστική, συμμετοχική εμπειρία του εκπαιδευτικού θεάτρου, καθώς συντελεί στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, τα οποία προχωρούν σε νέα, συλλογική κατανόηση

και δεν ικανοποιούνται με απλουστευτικές λύσεις αλλά ερευνούν τα ποικίλα σημασιολογικά στρώματα ενός θέματος. (Booth 1985, 193).

Σχέση με το «μαγικό εάν» έχει η φαντασία, στην οποία βασίζεται το παιχνίδι καθώς και η δημιουργία αυτοσχεδιαστικών δράσεων την οποία ευνοεί. Ενώ τα ίδια τα παιχνίδια δεν είναι θέατρο, περιέχουν σημαντικά δραματικά στοιχεία, όπως την αφήγηση, την τελετουργία, τον ρόλο, τη συμβολική δράση και χρήση του χώρου (Wooland 2009, 84). Το παιδί εισέρχεται σ' έναν κόσμο φαντασίας και δοκιμάζει καταστάσεις, επιβάλλεται στο περιβάλλον, ξεπερνά περιορισμούς (Courtney 1989, 17). Η εκπαιδευτική δύναμη του παιχνιδιού βρίσκεται στο γεγονός ότι πάντοτε υπάρχει σε αυτό οδός διαφυγής, αφού το παιδί μπορεί να δοκιμάσει και να βιώσει καταστάσεις μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του (Schonmann 1999, 82). Όταν τα παιδιά παίζουν επινοούν έναν άλλον εαυτό, με δομικά στοιχεία όμως εντελώς δικά τους. Εδώ μπορούμε να πούμε ότι παιχνίδι και θέατρο συναντιούνται, καθώς συγκροτείται η έννοια του ρόλου (Beauchamp 1998, 49).

Με τον ρόλο το παιδί λειτουργεί σε μία περιοχή μεταξύ προσποίησης και πραγματικότητας, την ίδια όπου συντελείται η θεατρική πράξη. Θα πρέπει να γνωρίζει ότι αυτό που του συμβαίνει δεν είναι αληθινό, να κατανοεί το παράδοξο της εμπειρίας, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, όπου το εκπαιδευτικό θέατρο είναι συνώνυμο με το παιχνίδι και αποτελεί φυσικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Για τα μεγαλύτερα παιδιά το παιχνίδι στο εκπαιδευτικό θέατρο επεκτείνει την εμπειρία στην κατεύθυνση της μαθησιακής διαδικασίας, εμπεριέχει τη συνεργασία και τα επιτρέπει να γνωρίσουν και να αισθανθούν, αφού ο ρόλος δίνει μορφή σε σκέψεις και αισθήματα (Schonmann 1999, 82). Το παιδί λειτουργεί «σαν να» είναι κάποιος άλλος, αξιοποιώντας τα ψυχοκοινωνικά και σωματικά προσόντα του για να εκφραστεί. Μέσω του ρόλου μεταβαίνει στον φανταστικό κόσμο αυθόρμητα και αβίαστα. Εξασκείται στην παρατήρηση, συνεργάζεται, βιώνει τις γνώσεις του, εκτονώνει το καταπιεσμένο δυναμικό του, επικοινωνεί με τον εαυτό του και τους γύρω του, ενώ παράλληλα ελέγχει το σώμα του, καλλιεργεί τον λόγο και αποκτά εμπειρίες που συντελούν στην ωρίμανση της προσωπικότητάς του (Γραμματάς 1999, 75, 77).

Το μεγαλύτερο μέρος της δύναμης του εκπαιδευτικού θεάτρου έγκειται στο φανταστικό και το συμβολικό. Η φαντασία, στην οποία τόση σημασία αποδίδει ο

Στανισλάβσκι, επενδύει με συμβολική ποιότητα τα αντικείμενα στο εκάστοτε εννοιολογικό πλαίσιο κι έτσι κάθε φορά τους προσδίδει και το ανάλογο νόημα (Wooland 2009, 37), ενώ η χρήση της ιστορίας μεταμορφώνει αυτό που πριν ήταν παιχνίδι σε θέατρο. Με το «μαγικό εάν» η φαντασία των μαθητών ενεργοποιείται, καθώς δομούν χαρακτήρες που συμπεριφέρονται «σαν να» ζουν αληθινά τη φανταστική εμπειρία. Το πώς δρουν καθορίζεται από την κουλτούρα τους ή τις δοσμένες καταστάσεις της διερεύνησης. Με το συλλογικό φαντασιακό τους και βασιζόμενοι σ' ένα αρχικό έναυσμα, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ολόκληρη παράσταση με χαρακτήρες και σχέσεις (Neelands 2004, 63, 80). Μέσα από προσωπικά βιώματα και ιστορίες που δομούν με τους συμμαθητές τους δημιουργούν τη δική τους, μοναδική αφήγηση, ενώ η αναπαράσταση του εσωτερικού τους κόσμου επεκτείνει τις ιδέες τους και τη δυνατότητά τους να τις εκφράσουν. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν εμπειρίες που ενισχύουν τον εγγραμματισμό τους, καθώς όσο πιο καλά χειρίζονται τη μορφή της θεατρικής τέχνης μέσα από τον ρόλο και την προσωπική εμπλοκή τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μάθηση και η μεταξύ τους επικοινωνία (Booth 1985, 194).

2.2.2 Αυτοσχεδιαστική δράση

Δομικό εργαλείο του εκπαιδευτικού θεάτρου με καταβολές στη δουλειά του Στανισλάβσκι είναι ο αυτοσχεδιασμός, ο οποίος περιλαμβάνει όλες τις τεχνικές στις οποίες οι μαθητές δουλεύουν δίχως σενάριο (Fleming 2011, 81). Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να ξεκινά από το παιχνίδι αλλά μπορεί να γεννηθεί κι από μία φωτογραφία ένα κείμενο ή μία φράση. Τα μη λεκτικά σημεία που δεσπόζουν στους αυτοσχεδιασμούς καταδεικνύουν την αντίστιξη αυτού που λέγεται με αυτό που συνήθως γίνεται, θέτοντας στο προσκήνιο το υπο-κείμενο και τον καθοριστικό ρόλο που παίζει στη θεατρική δράση (Neelands 2004, 36).

Με τον αυτοσχεδιασμό καλλιεργείται ο αυθορμητισμός. Ο μαθητής βρίσκει τη σχέση μεταξύ εσωτερικής πραγματικότητας και σωματικής έκφρασης, καθώς και τον τρόπο που θα μεταδώσει αυτή την πραγματικότητα. Πρόκληση αποτελεί η χρήση πληροφοριών που αφορούν στο ποιος, πότε, πού και πώς, για να φτάσει να ανακαλύψει το γιατί, να ανατρέξει δηλαδή στις έξι βασικές ερωτήσεις (Morgan & Saxton, 1989 120).

Οι ερωτήσεις αυτές συναντώνται στον σχεδιασμό του θέματος που ο εκπαιδευτικός προτίθεται να δουλέψει με την τάξη. Οριοθετούν το θεματικό πλαίσιο στο οποίο

εξελίσσεται η δράση: ποιος ή ποιοι εμπλέκονται, τι ρόλους αναλαμβάνουν, ποια είναι η κατάσταση, ποιο ήταν το προηγούμενο επεισόδιο, ποιο είναι το πρόβλημα, πότε και πού συμβαίνουν όλα αυτά (Wooland 2009, 75). Με ανάλογο τρόπο λειτουργούν και οι τεχνικές της «Καυτής καρέκλας» (Hot Seating) και της «Ανάκρισης» (Interrogation). Βασικός γνώμονας είναι η δημιουργία ερωτήσεων, οι οποίες θα οδηγήσουν σε πιστευτές απαντήσεις, που έρχονται σε αρμονία με τον χαρακτήρα (Neelands 2004, 37). Οι «Φωτογραφίες» ή οι «Παγωμένες Εικόνες» (Still –Images) που δημιουργούνται μέσα από τις ομώνυμες τεχνικές δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να εμβαθύνουν και να ξεκαθαρίσουν τη σκέψη τους. Με μια σειρά ερωτήσεων ο δάσκαλος φέρνει στην επιφάνεια το υπο -κείμενο. Τι σκέφτεται κάθε άτομο; Πώς μπορεί να εξελιχθεί η δράση, τι προηγήθηκε της εικόνας; Με τη διατύπωση καίριων ερωτήσεων η διερεύνηση αποκτά συνοχή και εστίαση, η δράση έχει νόημα, υπόβαθρο και περιλαμβάνει σκέψη και νοητική προετοιμασία (Wooland 2009, 143).

Η δημιουργία του υπο - κειμένου βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι το νόημα πολλές φορές δεν βρίσκεται στις λέξεις αλλά κρύβεται στην έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος, τον τόνο της φωνής, την κίνηση. Στην πιο απλή του μορφή είναι η άρθρωση δυνατά των σκέψεων του χαρακτήρα (Fleming 2011, 121). Οι έξι βασικές ερωτήσεις βοηθούν τους μαθητές να δημιουργήσουν δομημένες γραπτές ή προφορικές αφηγήσεις, καλλιεργώντας την ικανότητα ένταξης γεγονότων σε χωροχρονική σειρά, αναλύοντας τις αιτίες δημιουργίας τους και εξετάζοντας τις συνέπειές τους. Συνιστούν ισχυρά μεταγνωστικά εργαλεία, καθώς με τη χρήση τους οι μαθητές μπορούν να προσδιορίσουν τη φύση ενός προβλήματος, να το αναλύσουν στα δομικά του στοιχεία, να καταστρώσουν και να υλοποιήσουν σχέδια δράσης για την επίλυσή του και να επιλέξουν τις κατάλληλες αναπαραστάσεις για την παρουσίασή του (Ματσαγγούρας 2007, 101).

Όπως ο ηθοποιός πρέπει να αναλύσει σε μικρές ενότητες τα κομβικά σημεία από τα οποία περνά ο χαρακτήρας που υποδύεται και στη συνέχεια να τα ανασυνθέσει για να συγκροτήσει την πορεία του ρόλου προς τον γενικότερο στόχο του, έτσι και στο εκπαιδευτικό θέατρο η διερεύνηση δομείται γύρω από δραματικές στιγμές – κλειδιά που μπορούν να αυξήσουν την ένταση και να συνθέσουν την προσπάθεια (Wooland 209, 348). Παίζοντας με την αφήγηση, τα παιδιά κατανοούν τις δυνατότητες της ιστορίας αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για να τις δημιουργήσουν. Το ταξίδι

μέσα στην ιστορία δίνει τη δυνατότητα εξέτασης, πειραματισμού και επαναδόμησης των συστατικών της στοιχείων. Έτσι, μπορούν να σταματήσουν για λίγο σ' ένα φανταστικό παρόν, να επεκταθούν σε μια εικόνα, να προχωρήσουν μπροστά και πίσω στην αφηγηματική ροή στην προσπάθειά τους να εμβαθύνουν και να συγκροτήσουν το νόημα. Η διερεύνηση βοηθά τους μαθητές να δώσουν εικόνα στη σκέψη τους, αφού μπορεί να βρίσκονται σε κατάσταση προσποίησης αλλά ο πραγματικός κόσμος συνεχίζει να υφίσταται. Η μάθηση λαμβάνει χώρα καθώς ο μαθητής διαπραγματεύεται συμβολικά και πραγματικά νοήματα που εδράζονται και στις δύο καταστάσεις. (Booth 1985, 195).

Σε όλες τις παραπάνω τεχνικές κρίνεται αναγκαία η έννοια της προσοχής. Ο μαθητής οφείλει να είναι συγκεντρωμένος τόσο στην εσωτερική του διαδρομή όσο και στα εξωτερικά ερεθίσματα, καθώς πρέπει να ακούει, να αντιδρά, να απευθύνεται και να αλληλεπιδρά με ειλικρίνεια. Η δυνατότητα εστίασης της προσοχής στο εκάστοτε σημαντικό στοιχείο αποτελεί ζητούμενο και γενικότερη μαθησιακή στόχευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εστίαση και η διατήρηση της προσοχής σε ενδιαφέροντα ερεθίσματα βοηθούν τον μαθητή να επικεντρωθεί και να επιλέξει ό,τι σχετίζεται με τη διερεύνησή του. Η προσανατολισμένη αυτή δράση διεγείρει το ενδιαφέρον και την περιέργειά του και τον κινητοποιεί να δράσει, προκειμένου να ανταποκριθεί στις δοσμένες συνθήκες της διερεύνησης (Κολιάδης 2002, 258, 292).

Οι τεχνικές του εκπαιδευτικού θεάτρου που πηγάζουν από το σύστημα Στανισλάβσκι συμβάλλουν στην ανάπτυξη τόσο της κριτικής όσο και της δημιουργικής σκέψης, λειτουργίες τις οποίες θέτει στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού του σχεδιασμού το σύγχρονο σχολείο. Μέσα από την ανάλυση καταστάσεων τις οποίες βιώνει ένας ρόλος, τη σύγκρισή τους με καταστάσεις πραγματικές και την αξιολόγησή τους, τονώνεται η κριτική σκέψη των μαθητών. Παράλληλα, με τη χρήση του «μαγικού εάν» και την πυροδότηση της φαντασίας «ακονίζονται» δημιουργικές ικανότητες των μαθητών, όπως η πνευματική ευχέρεια και ευλυγισία, η πρωτοτυπία, η επεξεργασία και οπτικοποίηση ιδεών, η αναλογική σκέψη, η ανάλυση, η ενόραση, η σύνθεση. Τα προβλήματα εξετάζονται από νέα σκοπιά, ακόμη και μέσα από ανορθόδοξους συνδυασμούς, οι οποίοι επιχειρούνται με όχημα τη φαντασία των μαθητών, προκειμένου να προταθούν εναλλακτικές και να εξεταστούν οι συνέπειές τους μέσα από τη βιωματική εμπλοκή. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά ωθούνται στην εύρεση

πρωτότυπων λύσεων για καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή και καλλιεργούν με τον καλύτερο τρόπο τη δημιουργική, αποκλίνουσα σκέψη τους (Παρασκευόπουλος 2004, 5, 16, 63).

Κεφάλαιο 3

Μπρεχτ

Η ζωή του Μπρεχτ συμπίπτει με την πιο ταραχώδη εποχή της ευρωπαϊκής ιστορίας: τους δύο παγκοσμίους πολέμους, τη ρωσική επανάσταση, την άνοδο του φασισμού στη Γερμανία και την τελική διαίρεσή της. Η γραφή και η φιλοσοφία του γύρω από τη λειτουργία του θεάτρου καθορίζονται από τα παραπάνω γεγονότα, αντιτίθενται στον καπιταλισμό και συνιστούν τη δημιουργία ενός θεάτρου που δεν ερμηνεύει τον κόσμο αλλά στοχεύει στην αλλαγή του (Unwin 2014, 11, 14).

3.1 Βασικά Στοιχεία

Κινούμενος στον αντίποδα της μεθόδου Στανισλάβσκι, ο Μπρεχτ πιστεύει πως η ταύτιση του κοινού με τους χαρακτήρες αποκλείει την κριτική στάση απέναντι στο κοινωνικό και ηθικό περιεχόμενο του έργου (Έσσλιν 2005, 173). Ο Μπρεχτ συνθέτει μία θεατρική φόρμα απόρροια της μαρξιστικής θεώρησης της ιστορίας, με το ανθρώπινο ον να είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του και το περιβάλλον (Williams 1981, 318). Η αισθητική του βασίζεται στη διακοπή εξέλιξης της ιστορίας, καθώς και στην επένδυση οικείων φαινομένων και σημείων με στοιχεία ανοίκεια που αποζητούν εξήγηση και επιφέρουν την απομυθοποίηση (Πατσαλίδης 2000, 350 -351). Με την αλλαγή των ερμηνειών στον συμβολικό κόσμο του θεάτρου, ο Μπρεχτ στοχεύει στην ενεργοποίηση των αλλαγών στον πραγματικό κόσμο (Brooker 2008, 210).

3.1.1 Επικό θέατρο

Ο Μπρεχτ αποκαλεί το θέατρό του επικό για να τονίσει το ευρύ πεδίο και το μείγμα αφηγηματικών και δραματικών τεχνικών που διαθέτει, όπως συμβαίνει στο ομηρικό έπος. Το επικό θέατρο απευθύνεται στη λογική. Με την έκθεση απέναντι σε ένα ευρύ φάσμα συγκρουσιακών στοιχείων ο Μπρεχτ στοχεύει στην αυτόνομη και κριτική σκέψη του θεατή που θα του επιτρέψει να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα. Άρα, το επικό θέατρο δεν είναι τίποτα άλλο παρά η διαλεκτική στην πράξη (Unwin 2014, 56, 57, 60).

Η δομή στο επικό θέατρο είναι επεισοδιακή και συγκροτείται από την αντιπαράθεση και το μοντάζ αντικρουόμενων επεισοδίων (Έσσλιν 2005, 177). Βασικός στόχος του ηθοποιού είναι η επικοινωνία με την πλατεία παρά η υπόδυση. Ο Μπρεχτ τον αντιλαμβάνεται ως ραψωδό που ακουμπά εντός και εκτός της ιστορίας (Πατσαλίδης 2000, 351).

Στις αφηγήσεις του ο Μπρεχτ χρησιμοποιεί παραβολές και ιστορικά γεγονότα που παραπέμπουν σε σύγχρονα θέματα. Το δεδομένο αναιρείται μέσα από νέα θεώρηση, οδηγώντας τον θεατή να δει σε βάθος τα κοινωνικά φαινόμενα (Brooker 2008, 213, 216). Η διαδικασία αυτή διαθέτει μία σκόπιμη θεατρικότητα, αφού ιστορικοποιεί το καθημερινό, το εκριζώνει από το οικείο του πλαίσιο και το προβάλλει ως παράξενο ή εξαιρετικό (Πατσαλίδης 2000, 351). Η ιστορικοποίηση¹ είναι έννοια σύνθετη, καθώς παρέχει το πλαίσιο για την κριτική εξέταση κειμένων του παρελθόντος, γνωστών για την αισθητική τους αξία. Η εφαρμογή της από τον Μπρεχτ άνοιξε τον δρόμο για τη χρήση της και σε σύγχρονες και καινοτόμες μορφές θεατρικής παραγωγής (Franks & Jones 1999, 191 -192).

3.1.2 Αποστασιοποίηση

Με καταβολές στο «παραξένισμα» των ρώσων φορμαλιστών, η αποστασιοποίηση παρουσιάζει ένα θέμα με τρόπο που καθιστά ξένα στον θεατή οικεία θεατρικά σημεία. Ο ηθοποιός που αλλάζει κοστούμι στη σκηνή, παίζει με τα φώτα της πλατείας αναμμένα ή βγαίνει από τον ρόλο του για να τον σχολιάσει, αποξενώνει το κοινό από τις συνήθειες θέασης (Aston & Savona 1991, 7). Αυτό συμβαίνει προκειμένου να δημιουργείται στον θεατή ο αναγκαίος στοχασμός και να μην ταυτίζεται με τα πρόσωπα της σκηνής αλλά να σκέφτεται επί των γεγονότων που συμβαίνουν σε αυτή. Έτσι, θεατρικά μέσα, όπως λαμπτήρες φωτισμού, μουσική και σκηνικές αλλαγές είναι όσο το δυνατό πιο απλά και ορατά (Πετράκου, 2012).

Ταύτιση με τον χαρακτήρα δεν νοείται, ο ηθοποιός δείχνει τον ρόλο, παραθέτει τα λόγια, αφηγείται ένα γεγονός (Eddershaw 2008, 279), ωθώντας τον θεατή «να σκέπτεται πάνω από τη ροή» του έργου κι όχι μέσα από αυτό (Μπρεχτ 1977, 64). Έτσι,

¹ Ο όρος εισάγεται από τον Μπρεχτ. Ο άνθρωπος προβάλλεται στον ιστορικό και κοινωνικό του περίγυρο, ο οποίος λειτουργεί καθοριστικά για τη συγκρότηση της ατομικής του ταυτότητας (Pavis 2006, 243).

η υποκειμενική εμπλοκή αντικαθίσταται από την αντικειμενική, κριτική παρουσίαση (Williams 1968, 319).

Η αποστασιοποίηση λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα: ανάμεσα στον ηθοποιό και τον ρόλο και ανάμεσα στην παράσταση και το κοινό. Ο ηθοποιός αναγνωρίζει τις στάσεις και τις αντιφάσεις του ρόλου, ενώ το κοινό καθίσταται μάρτυρας αντιφάσεων που υφίστανται τόσο εξαιτίας του κειμένου όσο και της σκηνικής του πραγμάτωσης. Προκειμένου ο Μπρεχτ να εντείνει την απόσταση του θεατή από τα δρώμενα αλλά να ενδυναμώσει και τον αναστοχασμό του σ' αυτά, χρησιμοποιεί το *gestus* και το μοντάζ (Franks & Jones 1999, 192, 195).

3.1.3 Gestus

Ο όρος περιγράφει τη σωματική έκφραση των ανθρώπινων σχέσεων, χωρίς να επεξηγεί όσα ο χαρακτήρας αισθάνεται, αλλά μεταφέρει στάσεις που ο ομιλητής υιοθετεί απέναντι σε άλλους ανθρώπους (Unwin 2014, 63). Στον Μπρεχτ ο ηθοποιός δεν εκφράζει συναισθήματα αλλά δείχνει αυτές τις στάσεις. Χειρονομία και έννοια μαζί, το *gestus* αποκλείει τη λειτουργία του υποσυνείδητου, εξωτερικεύει το συναίσθημα και συνθέτει τη σωματική ή λεκτική του έκφραση (Willett 1967, 175). Το *gestus* συνδέεται με την κατανόηση του νοήματος του θεατρικού κειμένου μέσα από το σώμα του ηθοποιού κι όχι από τον τρόπο υπόδυσής του. Αφορά σε συγκεκριμένα σημεία, τα οποία επαναλαμβάνονται ως λάιτ μοτίφ από έναν ή περισσότερους ηθοποιούς κατά τη διάρκεια της παράστασης (Franks & Jones 1999, 195).

Η προσοχή που ο Μπρεχτ δίνει στο κοινωνικό περιεχόμενο μιας σκηνής καθιστά τα *gestus* πυρήνες της ασυνεχούς αφήγησης του επικού θεάτρου. Οι ηθοποιοί δείχνουν τον χαρακτήρα κατά τη διαδικασία αλλαγής του συνδέοντας διαφορετικά *gestus* για να δομήσουν τη συνέχειά του (Eddershaw 2008, 280). Η συμπύκνωση του περιεχομένου κάθε σκηνής σε *gestus* οδηγεί στη δημιουργία ενός ηθοποιού χειρονομιακού, κινητικού και πυκνού (Πατσαλίδης 2000, 351, 352).

3.1.4 Μοντάζ

Η χρήση τεχνικών μοντάζ από τον Μπρεχτ στην κατασκευή των έργων του γίνεται γιατί ο ίδιος τη θεωρεί ως την πιο κατάλληλη μέθοδο για τη σύγχρονη εποχή. Συνδυάζει συνειδητά διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και παρουσίασης του κειμένου στα έργα

του –γραφη, ομιλία, χειρονομία, εικόνα, μουσική. Οι μορφές αυτές τοποθετούνται στη σύνθεσή του συχνά αντιπαρατιθέμενες μεταξύ τους, έτσι ώστε το κοινό να αναγνωρίζει την κατασκευή. Έτσι, το θεατρικό κείμενο δεν είναι ενιαίο, αντίθετα διασπάται μέσα από την αντιπαράθεση ανταγωνιστικών αφηγηματικών εργαλείων, παραπέμποντας παράλληλα σε σύγχρονα είδη, όπως τη διαφήμιση, τα τηλεοπτικά προγράμματα, τα μουλτιμίντια, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (Franks & Jones 1999, 196).

3.1.5 Διδακτικά έργα

Τα διδακτικά έργα του Μπρεχτ ανήκουν στο πλέγμα της πιο καινοτόμας γραφής του (Mueller 2008, 101). Είναι σύντομα, διαθέτουν Χορό, διάλογο, σχόλια και σπονδυλωτή δομή με συμμετρικό χαρακτήρα (With & Ulvaeus 1999, 114). Καθώς ο Μπρεχτ θεωρεί σημαντική την αναζήτηση τρόπων μάθησης για τη μετάβαση προς τον σοσιαλισμό, συνθέτει τα διδακτικά έργα δίνοντας έμφαση στην ενεργό συμμετοχή του κοινού και στην αλληλεπίδρασή του με τα δρώμενα (Mueller 2008 102, 104).

Ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης ηθοποιού –κοινού είναι κεντρικός στα έργα αυτά, τα οποία σχεδιάζονται για τους συμμετέχοντες, μαθητές ή εργάτες, με κυρίαρχη την πεποίθηση ότι η τέχνη προορίζεται για τον παραγωγό κι όχι για τον καταναλωτή (Lacey & Wooland 1992, 83). Η φόρμα των διδακτικών έργων είναι ανατρεπτική με την παρακολούθηση της παράστασης και το παίξιμο ρόλου να αποτελούν ενιαία λειτουργία. Πρόκειται για ένα «αυτάρκες μεταθέατρο χωρίς κοινό, όπου οι δρώντες λειτουργούν ταυτόχρονα ως ηθοποιοί και θεατές» (With & Ulvaeus 1999, 114, 115). Η δομική καινοτομία τους επηρεάζει τις μετέπειτα θεωρίες για το θέατρο με την κατάργηση της διαίρεσης σκηνής – πλατείας και την εστίαση σε θεατές δρώντες και ενεργούς (Mueller 2008, 105).

Μεγάλη είναι η σημασία που ο Μπρεχτ δίνει στον αναστοχασμό στα διδακτικά του έργα, καθώς τα χωρίζει στο κομμάτι του ντοκουμέντου και του σχολιασμού. Η συζήτηση γύρω από όσα έχουν συμβεί παραπέμπει στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική και αποτελεί πρότυπο για τη νέα σχέση που προκύπτει ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, η οποία σηματοδοτεί τα σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα (Mueller 2008, 109, 110).

3.2 Εκπαιδευτική εφαρμογή

Από τους κεντρικούς στόχους του Μπρεχτ αποτελεί η προώθηση της «ευχάριστης μάθησης», η εστίαση στη διδακτική λειτουργία του θεάτρου χωρίς την απώλεια της αισθητικής ευχαρίστησης. Ο ίδιος χαρακτηρίζει το θέατρο όπου η διάκριση ανάμεσα σε ηθοποιό και θεατή δεν υπάρχει ως «Μεγάλη Παιδαγωγική» (Lacey & Wooland 1992, 83). Με τον ίδιο γνώμονα λειτουργεί το εκπαιδευτικό θέατρο, καθώς κινητοποιεί τους μαθητές να εμπλακούν βιωματικά, παρέχει ένα διάλειμμα στη ρουτίνα της τάξης και είναι απολαυστικό, αφού συνδέεται με τη διάθεση των παιδιών για παιχνίδι, τιθασεύοντάς την αλλά και διοχετεύοντάς την προς τα κανάλια της διδακτικής διερεύνησης (Fleming 2011, 33). Είναι εμφανής η σύνδεση των διδακτικών έργων του Μπρεχτ με τη δομή και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού θεάτρου, όπου η διττή λειτουργία των μαθητών ως δρώντων και παρατηρητών ταυτόχρονα παραπέμπει στη ρέουσα σχέση που ο Μπρεχτ ήθελε να έχουν συμμετέχοντες και κοινό (Wirth & Ulvaeus 1988, 113).

Η δημιουργία ενός κριτικού θεατή, ο οποίος μέσα από τη λειτουργία της παράστασης αναγνωρίζει τη δομή των κοινωνικών σχέσεων αποτελεί βασικό στόχο της μπρεχτικής δημιουργίας. Η επικράτηση ανάλογων αρχών στον χώρο της εκπαίδευσης οδηγεί το εκπαιδευτικό θέατρο στην ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε να κατέχουν το υλικό που επεξεργάζονται και να καταστούν ενεργοί δημιουργοί νοήματος, προκειμένου να συνθέσουν δικές τους μορφές αναπαράστασης και να κρίνουν το περιεχόμενο της διερεύνησής τους (Franks & Jones 1999, 188, Lacey & Wooland 1992, 90).

3.2.1 Αναστοχασμός

Μέσα από τη λειτουργία της αποστασιοποίησης και του *gestus* ενεργοποιείται ο λογικός αναστοχασμός, καθώς οι δύο αυτές τεχνικές αποτελούν δυναμικά εργαλεία παραγωγής νοήματος στο εκπαιδευτικό θέατρο. Μπορούν να εφαρμοστούν για την αποδόμηση κειμένων και τη συγκρότηση σύγχρονων μορφών παρουσίασης, όπου η διαδικασία παραγωγής γίνεται ενεργός τρόπος εισόδου στην κριτική ανάλυση. Οι μαθητές δεν «διαβάζουν» απλά τον κόσμο αλλά δημιουργούν τα δικά τους αφηγήματα και τα τοποθετούν με κριτική ματιά δίπλα σε άλλα κείμενα. Έτσι, η χρήση του *gestus* δεν ενέχει μόνο την έννοια της δημιουργίας σημείων και νοημάτων αλλά και την ανάληψη θέσης που υποστηρίζει συγκεκριμένες στάσεις και απόψεις (Franks & Jones 1999, 190, 196, 198).

Η λειτουργία του αναστοχασμού αποτελεί μεταγνωστική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας συντελείται η μάθηση (Fleming 2011, 78). Οι μαθητές βγαίνουν από τη δράση, προκειμένου να καταγράψουν τις έννοιες ή τα θέματα που προκύπτουν από τη διερεύνηση, να την ανακεφαλαιώσουν ή να τη σχολιάσουν (Neelands & Goode 2006, 75). Η απόσταση από τα δρώμενα δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να σκεφτεί και να αποφασίσει πώς θα συνεχίσει. Στην τεχνική «Η δράση που παγώνει» η εξέλιξη διακόπτεται για να φανερωθούν οι εσωτερικές σκέψεις. Το «πάγωμα» μπορεί να γίνει σε μια κρίσιμη στιγμή, όπου η σωματική έκφραση αποδίδει ένα σύστημα αξιών, ενώ η εμβάθυνση επιτυγχάνεται με ερωτήσεις: Τι κάνεις; Γιατί το κάνεις; Πού προσβλέπεις; Ποια είναι τα πρότυπά σου; Τι σημαίνει για τη ζωή σου; (Παπαδόπουλος 2007, 66). Ξεκάθαρη είναι η λειτουργία της αποστασιοποίησης, καθώς ο μαθητής «βγαίνει» από τον ρόλο, αναλύει τις επιλογές του, ενώ καταφανής είναι και η εμφάνιση του *gestus* με την απεικόνιση στάσεων σε συμπυκνωμένη σωματική έκφραση.

Στην τεχνική «Επιλέγω πλευρά» (Taking Sides) οι μαθητές καλούνται να σταθούν σε μία φανταστική γραμμή ανάμεσα σε δύο χαρακτήρες, τονίζοντας την προτίμησή τους στον έναν από αυτούς. Η επιλογή τους γίνεται μετά από σκέψη και ανάλυση. Ανάλογα λειτουργεί και η τεχνική «Σημαδεύω τη στιγμή» (Marking the Moment), όπου οι μαθητές εκφράζουν τη στιγμή που θεωρούν σημαντική στην πορεία της διερεύνησης, δίνοντας μορφή στο συναίσθημα και σε προσωπικές τους σκέψεις, ενώ στην τεχνική του «Ταμπλό» χρησιμοποιούν τον χώρο, τη χειρονομία και τα αντικείμενα για να αναπαραστήσουν τόπους, σχέσεις και δράση (Neelands & Goode 2006, 83, 89, 95), με τον ίδιο τρόπο που ο Μπρεχτ χρησιμοποιεί τα *gestus* για να αποδώσει τις ανθρώπινες σχέσεις.

Η ανάγνωση μίας «Παγωμένης εικόνας» ή ενός «Ταμπλό», εστιάζει στο σώμα, στον τρόπο που αυτό «μιλά» μέσα από την ακινησία του (Franks & Jones 1999, 195). Έτσι, αναπτύσσεται η κιναισθητική νοημοσύνη των μαθητών, καθώς προβάλλεται η χρήση του σώματος για την έκφραση ιδεών, πληροφοριών, συναισθημάτων. Παράλληλα, αναπτύσσεται και η διαπροσωπική νοημοσύνη τους, αφού καλλιεργούν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις επιθυμίες αυτών που συγκροτούν τις σωματικές εικόνες, τις οποίες καλούνται να ερμηνεύσουν (Ματσαγγούρας 2002, 291, 293).

Κινούμαστε, λοιπόν, μακριά από δασκαλοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς προωθείται η ομαδοσυνεργατική βιωματική μάθηση με τους μαθητές να παίρνουν δημιουργικές αποφάσεις και να εφευρίσκουν τρόπους για να φτάσουν στον στόχο τους (Neelands 2004, 30). Τα παιδιά συμπυκνώνουν αυτό που θέλουν να εκφράσουν, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους για κριτική αποτίμηση και επιλογή των σημαντικότερων σημείων ενός κειμένου, μίας αφήγησης, μίας εικόνας ή ενός περιστατικού. Κατανοούν έτσι την έννοια της περίληψης και πιο εύκολα την αποδίδουν γραπτά ή προφορικά, αφού την έχουν αποτυπώσει και βιώσει σωματικά.

Με ανάλογο τρόπο λειτουργεί και η τεχνική «Δημιουργία τίτλου» (Caption -Making), η οποία συνδέεται με την εκτενή χρήση από τον Μπρεχτ πλακάτ και τίτλων που συνοψίζουν ή σχολιάζουν όσα συμβαίνουν στη σκηνή. Κάθε ομάδα προσπαθεί να βρει σλόγκαν ή τίτλους για να αποκρυσταλλώσει τη δουλειά της σε μία φράση. Η ακρίβεια στη διατύπωση και η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής μορφής προάγουν τη γλωσσική αντίληψη, ενώ καλλιεργούν και την κριτική σκέψη στην προσπάθεια ανάλυσης και στοχασμού γύρω από την εύρεση της κεντρικής ιδέας σε αυτό που παρουσιάζεται (Neelands & Goode 2006, 50).

Η κριτική αποτίμηση και ο πειραματισμός ανάμεσα στη μορφή και το περιεχόμενο προωθούνται στην τεχνική του «Μοντάζ», η οποία συνδέεται με τη λειτουργία που ο Μπρεχτ της δίνει στις παραστάσεις του, την πρόκληση μέσα από το πάντρεμα αντιφατικών στοιχείων που γεννούν το παραξένισμα. Στο εκπαιδευτικό θέατρο το μοντάζ χρησιμοποιείται για να προκαλέσει μία συμβατική άποψη, να αποτυπώσει γεγονότα με φρέσκια ματιά, να δημιουργήσει σοκ με ασυνήθεις συνδυασμούς (Neelands & Goode 2006, 64). Η παράθεση αντιθετικών στοιχείων προάγει την αναλυτική σκέψη, όπως στην τεχνική «Διάδρομος της συνείδησης», όπου αποτυπώνεται η εσωτερική διεργασία του μαθητή, καθώς περνάει από έναν διάδρομο που σχηματίζουν συμμαθητές του, οι οποίοι δίνουν φωνή στις αντικρουόμενες σκέψεις που θεωρούν ότι έχει ή του παρέχουν συμβουλές. Οι προτάσεις είναι αντιθετικές, γεγονός που εντείνει την κρισιμότητα και καλλιεργεί τη στοχαστική ικανότητα (Παπαδόπουλος 2007, 69).

Όπως ο Μπρεχτ εστιάζει στα έργα του σε δευτερεύοντες χαρακτήρες, σ' αυτούς που δεν πρωταγωνιστούν στα ιστορικά γεγονότα αλλά επηρεάζονται από αυτά, έτσι και το

εκπαιδευτικό θέατρο θέτει στο προσκήνιο τους αθέατους πρωταγωνιστές που βρίσκονται κοντά σε ένα γεγονός και το διηγούνται με δικά τους λόγια, εισάγοντας στοιχεία που εμβαθύνουν στις αιτίες που το προκαλούν (Fleming 2011, 93). Σ' αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί η τεχνική «Πίσω από τη σκηνή» (Behind the Scene), όπου ένα προσωπικό γεγονός παρουσιάζεται στο πλαίσιο ευρύτερων ιστορικών και κοινωνικών συμβάντων. Οι ομάδες των μαθητών ετοιμάζουν μία προσωπική και μία ιστορική σκηνή και δομούν δύο κύκλους παρουσίασης: έναν εσωτερικό προσωπικό, ο οποίος περιβάλλεται από τον ιστορικό κύκλο. Οι δύο εκδοχές παίζονται ταυτόχρονα, με την ιδιωτική να ακούγεται την πρώτη φορά και την ιστορική τη δεύτερη. Οι μαθητές έτσι κατανοούν τη σχέση των καθημερινών, προσωπικών στιγμών με το ευρύτερο δημόσιο πλαίσιο, τοποθετούν τα γεγονότα σε μια κοινωνική και ιστορική προοπτική και ερευνούν την επιρροή της ιστορίας στις ζωές των ανθρώπων (Neelands & Goode 2006, 49). Μ' αυτό τον τρόπο κεντρίζεται το μαθησιακό τους ενδιαφέρον, καθώς εμπλέκονται προσωπικά σ' ένα ιστορικό γεγονός, το οποίο διαφορετικά θα τους ήταν αδιάφορο, ενώ καλούνται να αναλύσουν τις συνέπειές του και να προωθήσουν την κριτική του ανάγνωση, εντάσσοντας προσωπικά στοιχεία και αναλογίες με τη δική τους καθημερινότητα. Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη θέασης ενός συμβάντος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να φωτιστούν με ενάργεια αιτίες και αποτελέσματα κι έτσι οι μαθητές απομακρύνονται από μονοδιάστατες θεωρήσεις, καθώς ωθούνται να συμπεριλάβουν στην κριτική τους εξέταση όσο το δυνατόν περισσότερες εναλλακτικές.

3.2.2 Αφήγηση

Το εκπαιδευτικό θέατρο ακολουθεί τη μπρεχτική διαδρομή, η οποία απομακρύνεται από τη γραμμική αφήγηση και επιλέγει πιο σύνθετες δομές με θεματική κι όχι χρονική εμβάθυνση. Με αυτό τον τρόπο τονώνει τόσο την κριτική όσο και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, ενώ εστιάζει και στον τρόπο που συνθέτουν τη διερεύνησή τους (Neelands 2004, 23). Το εκπαιδευτικό θέατρο απομακρύνεται από τη νατουραλιστική αντίληψη που στρογγυλοποιεί τον χαρακτήρα, αφού ερευνά τους κοινωνικούς και πολιτικούς λόγους που τον ωθούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές: αντί να εξασκείται ο μαθητής να περπατά σαν βασιλιάς, ερευνά πώς ο βασιλιάς τα βγάζει πέρα με τις ευθύνες, τη μοναξιά της εξουσίας, την έλλειψη εμπιστοσύνης (Fleming 2011, 164).

Στο εκπαιδευτικό θέατρο η αφηγηματική δράση είναι κομβική, καθώς εμφανίζεται στο προσκήνιο η επιλογή, η ανάληψη αποφάσεων και σημαντικό μέρος ελέγχου δίδεται στους μαθητές (Lacey & Wooland 1992, 89), οι οποίοι ζωντανεύοντας στοιχεία από την αφήγηση επικοινωνούν τις εμπειρίες τους, αντιλαμβάνονται συμπεριφορές, συλλαμβάνουν ιδέες και σκέφτονται πάνω σ' αυτές (Winston & Tandy 1998, vii, 18). Εξάλλου, ένα μάθημα εκπαιδευτικού θεάτρου αποτελεί από τη φύση του μορφή αφήγησης, μια σειρά σχετιζόμενων μεταξύ τους γεγονότων που συγκροτούν ένα ευδιάκριτο σχήμα που εύκολα διαφοροποιείται. Οι αφηγήσεις της σχολικής τάξης είναι ανοικτές στη διακοπή και την αλλαγή, μπορούν να κινηθούν ταυτόχρονα και να εμβαθύνουν. Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την αναλυτικοσυνθετική σκέψη για να εκτιμήσουν τις κρυφές λειτουργίες που καθορίζουν συμπεριφορές και εξηγούν πράξεις και αποφάσεις (Lacey & Wooland 1992, 88).

Ξεχωριστό ρόλο στην αφηγηματική δράση, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, παίζει ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί σαν τον μπρεχτικό ηθοποιό: ενώ αφηγείται την ιστορία, δίνει αφορμές για να μετουσιωθεί σωματικά και λεκτικά, καθοδηγεί, μπαινοβγαίνει στη δράση, δημιουργεί απελευθερωτική ατμόσφαιρα αλλάζοντας ρόλο από «παιδί» σε συμπαίκτη (Σέξτου 2007α, 36). Στο πρόσωπό του συνοψίζονται οι λειτουργίες του ανιματέρ, του σκηνοθέτη, του ηθοποιού (Franks & Jones 1999, 185). Με την τεχνική «Δάσκαλος σε Ρόλο» (Teacher in Role) μεσολαβεί και μεταφέρει τις επιλογές και τις μαθησιακές ευκαιρίες που παρέχει το δραματικό πλαίσιο, υιοθετώντας κάποιον ρόλο για να εγείρει το ενδιαφέρον, να ελέγξει τη δράση ή να προκαλέσει ασάφεια, για να κινητοποιηθεί η ομάδα. Η έμμεση διοχέτευση των διδακτικών στόχων με ευχάριστο τρόπο δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να δουλέψουν από θέση ισότιμη με αυτή του δασκάλου, να αφήσουν στην άκρη τους συνηθισμένους ρόλους και να δομήσουν καταστάσεις με διαφορετικές σχέσεις εξουσίας (Neelands & Goode, 2006, 40). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπυχωτής, βοηθός σε μια καθοδηγητική πορεία ανακάλυψης ακολουθεί την έννοια του «πλαισίου στήριξης», προωθώντας την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, στηρίζοντάς τον όπου θεωρεί ότι αυτό είναι αναγκαίο (Ματσαγγούρας 2007, 124). Η βιωματική εμπλοκή μαθητών –εκπαιδευτικού οδηγεί στην από κοινού ανακάλυψη της διδασκόμενης ύλης, στηρίζοντας την ανακαλυπτική μάθηση. Οι δυο τους γίνονται ένα, βιώνουν την έννοια του ρόλου στην πρακτική της εφαρμογή, λύνουν προβλήματα, συνεισφέρουν με τις ιδέες τους, αλληλεπιδρούν

δημιουργικά και συνθέτουν ένα πλαίσιο αβίαστης, και δημιουργικής μάθησης στη σχολική τάξη (Lewis & Rainer 2012, 10).

Κεφάλαιο 4

Μποάλ

Ισχυρή μορφή στο εφαρμοσμένο θέατρο, ο Βραζιλιάνος θεωρητικός και σκηνοθέτης Αουγκούστο Μποάλ συνδέει τη θεατρική πράξη με την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων, με την ενεργή πολιτική ταυτότητα και την άμεση συμμετοχή του κοινού στα δρώμενα, συστήνοντας ένα θέατρο που εντοπίζει την κοινωνική καταπίεση και στοχεύει στην κατάργησή της μέσα από τη βιωματική εμπλοκή των θεατών (Nicholson 2014, 30). Επηρεασμένος από τη μπρεχτική θέση για αφύπνιση του κοινού, ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα επί σκηνής τεκταινόμενα και μη ταύτισή τους με αυτά, ο Μποάλ επηρεάζεται και από τα διδακτικά έργα του Μπρεχτ, όπου προωθείται η ενεργός συμμετοχή του κοινού και η αλληλεπίδρασή του με όσα παρακολουθεί στη σκηνή.

Καταλυτικό ρόλο στη σύνθεση του θεμελιώδους έργου του, «Το θέατρο του καταπιεσμένου», παίζει το βιβλίο του συμπατριώτη του Πάουλε Φρέιρε «Η αγωγή του καταπιεζόμενου». Ο Φρέιρε ταυτίζει την πολιτική καταπίεση με την καταπιεστική παιδαγωγική, την «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης», όπου οι μαθητές παθητικά «δέχονται, καταχωρούν και αποταμιεύουν» αυτά που ο δάσκαλος καταθέτει, χωρίς να υπάρχει χώρος για δημιουργικότητα, αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης (Φρέιρε 1977, 78, 79). Ενάντια σ' αυτό το μοντέλο ο Φρέιρε προτείνει μια διαλεκτική παιδαγωγική, όπου όλοι θεωρούνται ικανοί για ενεργητική συνεισφορά, οι δάσκαλοι μαθαίνουν από τους μαθητές και οι τελευταίοι αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία (Fortier 2002, 208).

Ο Μποάλ βλέπει στο παραδοσιακό θέατρο «την πιο τέλεια καλλιτεχνική μορφή εξαναγκασμού» (Fortier 2002, 210) και στη θέση των παθητικών μαθητών τους θεατές που είναι ανίκανοι να αντιδράσουν σε όσα συμβαίνουν στη σκηνή. Με το «θέατρο του καταπιεσμένου» στοχεύει στη μετατροπή των θεατών «σε μετασηματιστές της θεατρικής δράσης» (Boal 2008, 97), στήνοντας μία «πρόβα για επανάσταση», με το θέατρο ως «όπλο που οι άνθρωποι πρέπει να χειριστούν», ενάντια σε κάθε μορφή

καταπίεσης (Boal 2008, 98). Οι θεατές προετοιμάζονται για την κοινωνική και πολιτική δράση, με τη συμμετοχή τους στο θεατρικό γίνεσθαι να αποτελεί προπαιδεία για τη χειραφέτησή τους (Παπακώστα, 2011).

4.1 Οι τεχνικές

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου αποτελεί όρο –ομπρέλα για διάφορες παραστατικές τεχνικές. Όλες τους στοχεύουν στην κατάργηση του μονολόγου που ευνοεί την καταπίεση και στην εδραίωση διαλόγου μέσα από τη θεατρική διαδικασία (Άλκηστις 2008, 53).

Η διαλογική δράση μπορεί να λάβει χώρα καταλύοντας το όριο ανάμεσα σε σκηνή και πλατεία είτε σωματικά είτε λεκτικά, καθώς οι τεχνικές εκτείνονται σε ευρύ φάσμα. Ο Μποάλ υποστηρίζει ότι το σώμα είναι το «πιο σημαντικό στοιχείο του θεάτρου» (Boal 2013, 32) και συχνά αποτυπώνει με τη στάση του την καταπίεση που το άτομο έχει υποστεί. Γι' αυτό και το πρώτο στάδιο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου αφορά στη γνωριμία με το σώμα με ασκήσεις που βοηθούν το άτομο να κατανοήσει τους περιορισμούς που έχει υποστεί. Στο δεύτερο στάδιο χρησιμοποιεί παιχνίδια που βοηθούν τη σωματική έκφραση. Το τρίτο στάδιο αφορά στο θέατρο ως γλώσσα και κινείται από την Ταυτόχρονη Δραματοουργία, στο Θέατρο Εικόνα και στο Θέατρο Φόρουμ. Στο τέταρτο στάδιο συναντούμε το Θέατρο ως διάλογο, όπου ο θεατής δημιουργεί θεάματα για να συζητήσει θέματα ή να προβάρει δράσεις. Εδώ εντάσσονται το Θέατρο Εφημερίδα, το Αόρατο Θέατρο, το Φωτορομάντζο, το Νομοθετικό Θέατρο (Boal 2008, 102).

Βασικό στοιχείο των τεχνικών του Μποάλ αποτελεί η εμπλοκή του θεατή (spectator) στη θεατρική πράξη: από τη λεκτική ή σωματική του παρέμβαση μέχρι τη μετατροπή του σε δρων πρόσωπο, σε θεατή-ηθοποιό (spect-actor) που επεμβαίνει δυναμικά, δεν καταθέτει απλά την άποψή του, αλλά την κάνει πράξη επί σκηνής αλλάζοντας την πορεία της παράστασης με τη χρήση αυτοσχεδιαστικού διαλόγου και δράσης (Leach 2008, 173).

4.1.1 Γνωριμία με το σώμα –Εκφραστικά παιχνίδια

Ο Μποάλ προτείνει ασκήσεις για τη γνωριμία του ατόμου με τις δυνατότητες του σώματός του αλλά και με τις παραμορφώσεις που έχει υποστεί. Πιστεύει ότι σωματικός

και ψυχικός μηχανισμός συνδέονται: «μία σωματική κίνηση είναι μία σκέψη και μία σκέψη εκφράζεται και σωματικά». Με μια σειρά ασκήσεων το σώμα ξεπερνά τις αγκυλώσεις του, οι αισθήσεις ενεργοποιούνται, αναπτύσσουν τη φαντασία, οξύνουν τη συγκινησιακή μνήμη και συμβάλλουν στην απόκτηση εσωτερικού και εξωτερικού ρυθμού (Boal 2013, 136).

4.1.2 Ταυτόχρονη δραματουργία

Οι ηθοποιοί διακόπτουν το έργο σε μια κρίσιμη καμπή και ζητούν από το κοινό να προτείνει λύσεις. Το κοινό δια βοής προτείνει τη λύση, αποκτά ισχύ και κατευθύνει την εξέλιξη της πλοκής. Το χάσμα ανάμεσα σε σκηνή και πλατεία γεφυρώνεται και οι παθητικοί θεατές μετατρέπονται σε ενεργητικούς παράγοντες του θεατρικού έργου (Παπακώστα, 2011).

4.1.3 Θέατρο Εικόνα

Η συμμετοχή του θεατή είναι πιο άμεση, καθώς του ζητείται να εκφραστεί γύρω από ένα θέμα όχι με λόγια αλλά σμιλεύοντας, ως άλλος γλύπτης, τα σώματα των συμμετεχόντων, συνθέτοντας ένα ομαδικό γλυπτό που εκφράζει τα αισθήματα και τις απόψεις του. Στη συνέχεια δημιουργείται μία δεύτερη εικόνα, η οποία εκφράζει την ιδεατή πραγματικότητα, δηλαδή πώς ο θεατής –γλύπτης θα ήθελε να παρουσιαστεί το αρχικό θέμα. Τέλος, «σμιλεύεται» μία ενδιάμεση εικόνα, η οποία αντικατοπτρίζει τις αλλαγές που έλαβαν χώρα για να ολοκληρωθεί η μετάβαση από τον πραγματικό στον ιδεατό κόσμο. Με το Θέατρο Εικόνα, στο οποίο η απουσία γλώσσας είναι υποχρεωτική, γίνεται ορατή η σκέψη του θεατή, η οποία δεν κατέχει μόνο ατομική αλλά και γενική ισχύ, καθώς αφορά στο σύνολο των θεατών, από το οποίο θα πρέπει να γίνει κατανοητή (Boal 2008, 112, 115).

4.1.4 Θέατρο Φόρουμ

Η τεχνική ξεκινά με σύντομη παράσταση, όπου ο πρωταγωνιστής δέχεται μία μορφή καταπίεσης. Ακολουθεί συζήτηση με το κοινό, την οποία αναλαμβάνει ο joker, ο διαμεσολαβητής ανάμεσα σε θεατές και ηθοποιούς. Η παράσταση ξεκινά πάλι. Αυτή τη φορά ο joker καλεί τους θεατές να διακόψουν το έργο όποια στιγμή θεωρούν κρίσιμη και να προτείνουν έναν εναλλακτικό τρόπο συνέχειας. Ο θεατής λέει «στοπ», η δράση σταματά, ο ίδιος μετατρέπεται σε θεατή –ηθοποιό (spect –actor) και ανεβαίνει στη σκηνή για να προτείνει την εναλλακτική του. Ακολουθεί διάλογος με το κοινό για τη

μορφή της καταπίεσης, την εναλλακτική πρόταση που παρουσιάστηκε και για το αν αποτέλεσε πρόβα για αληθινές καταστάσεις. Η διαδικασία συνεχίζεται, με άλλους θεατές –ηθοποιούς να προτείνουν τις εναλλακτικές τους, γεγονός που ξεδιπλώνει ποικίλες πτυχές του θέματος (Άλκηστις 2008, 55).

Οι θεατές –ηθοποιοί μπαίνουν στην ιστορία μέσα από την ταύτισή τους με κάποιον από τους χαρακτήρες, βρίσκουν στη σκηνή αυτό που ο Μποάλ ονομάζει «φανταστικό καθρέφτη», παρατηρούν τον εαυτό τους να λειτουργεί κι έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν τις δικές τους ζωές. Γι' αυτό και το θέμα του Θεάτρου Φόρουμ πρέπει να τους αφορά όλους, προκειμένου να υλοποιηθεί η ταύτιση που ενεργοποιεί τη συμμετοχή (Nicholson 2014, 120, 125).

4.1.5 Θέατρο Εφημερίδα

Σειρά τεχνικών για τη μετατροπή καθημερινών ειδήσεων ή οποιουδήποτε μη δραματικού κειμένου σε θεατρική μορφή. Περιλαμβάνει τεχνικές από την ανάγνωση μιας είδησης, αποκομμένης από το συγκείμενο της εφημερίδας, στη διασταυρωμένη ανάγνωση δύο ειδήσεων που συμπληρώνονται ή αναιρούνται, έως τη ρυθμική ανάγνωση, με τον ρυθμό να αποκαλύπτει το περιεχόμενο πίσω από την είδηση. Ακόμα, οι ειδήσεις μπορούν να αποτελέσουν υλικό για μίμηση, αυτοσχεδιασμό, αλλά και παρουσίαση εκτός του συγκειμένου στο οποίο είχαν αρχικά δημοσιευτεί (Παπακώστα 2011).

4.2 Εκπαιδευτική Εφαρμογή

Οι τεχνικές του Μποάλ συνδέονται με την στοχοθεσία της κριτικής παιδαγωγικής, την εφαρμογή δηλαδή του εκπαιδευτικού θεάτρου για τη δομή της ταυτότητας του ενεργού, κριτικού πολίτη (Fleming 2011, 8). Η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι μείζονος παιδαγωγικής σημασίας, καθώς βοηθά τους μαθητές να διακρίνουν το όριο ανάμεσα στην παθητική παρατήρηση, την ανάληψη θέσης και την ενεργό συμμετοχή. Ο μαθητής όχι μόνο εκφράζει την άποψή του, αλλά παίρνει πρωτοβουλία, εμπλέκεται ενεργά, γεγονός που αποτελεί το κατώφλι για τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, συμμετόχων στη διατήρηση και επέκταση της δημοκρατίας. Οι διερευνήσεις που περιέχουν τεχνικές του Μποάλ, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνουν προβλήματα, συγκρούσεις και διλήμματα που αντιμετωπίζουν και οι πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία. Οι μαθητές καλούνται να δράσουν συλλογικά, να

προτάξουν το κοινό καλό, να προάγουν τις δημοκρατικές διαδικασίες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ευαίσθητα θέματα, όπως αυτό της ενδοσχολικής βίας, του ρατσισμού, της διαφορετικότητας. Ο χρόνος που διαθέτουν και η προσωπική ευθύνη που παίρνουν βρίσκονται πολύ κοντά στις διαδικασίες που ακολουθούν τα άτομα σε μια δημοκρατική κοινωνία για να υπηρετήσουν το σύνολο ως πολίτες (Neelands 2004, 38, 40).

Καθώς το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός στον οποίο παρατηρούνται φαινόμενα καταπίεσης και διαφοράς δυναμικού, το εκπαιδευτικό θέατρο με τις τεχνικές του Μποάλ στοχεύει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την εδραίωση της ομάδας, προκειμένου να τονωθεί η επικοινωνία και η κατανόηση ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Saldana 2010, 45). Στην καρδιά του θεάτρου του Μποάλ αλλά και του εκπαιδευτικού θεάτρου υπάρχει το αξίωμα «μπαίνω στη θέση του άλλου» και δοκιμάζω καταστάσεις, συζητώ γι' αυτές και τις μοιράζομαι με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο προωθείται ένα φιλελεύθερο μοντέλο μάθησης (Σέξτου 2007β, 34). Οι τεχνικές του Μποάλ εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό θέατρο είτε αυτούσιες (Θέατρο Φόρουμ, Θέατρο Εικόνα) είτε μέσα σε άλλες συμβάσεις, καθώς ανιχνεύονται στοιχεία τους σε αυτές.

4.2.1 Ασκήσεις - Παιχνίδια

Τα παιχνίδια και οι ασκήσεις του Μποάλ λειτουργούν προπαρασκευαστικά και βοηθούν τους μαθητές να πάρουν μέρος στο Θέατρο Εικόνα ή στο Θέατρο Φόρουμ, εξερευνώντας το σώμα τους, απελευθερώνοντάς το από αναστολές, χτίζοντας παράλληλα σε βάσεις αλληλοσεβασμού και ισότητας την ομάδα. Τα παιχνίδια χρησιμοποιούν τη δυναμική του σώματος ως πομπού και δέκτη μηνυμάτων, ενώ στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και όξυνση των αισθήσεων (Αλκηστis 2008, 66 -68).

4.2.2 Ταυτόχρονη Δραματουργία

Η τεχνική αυτή του Μποάλ συναντάται στο εκπαιδευτικό θέατρο με το στοιχείο της ταυτόχρονης εμπλοκής δύο ή περισσότερων ατόμων γύρω από τον τρόπο δράσης ενός χαρακτήρα για τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση στάσεων, ενώ δεν λείπει και ο διάλογος ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα που προτείνουν διαφορετικές εναλλακτικές.

Σε τεχνικές όπως ο «Συλλογικός χαρακτήρας» (Collective Character), η ομάδα αυτοσχεδιάζει γύρω από συγκεκριμένο χαρακτήρα και κάθε μέλος της μιλά σαν να ήταν αυτός. Εναλλακτικά, ένας μαθητής αναλαμβάνει να παίξει τον χαρακτήρα και οι υπόλοιποι ψιθυρίζουν συμβουλές και λόγια τα οποία θα μπορούσε να πει, αναπτύσσοντας παράλληλα διάλογο γύρω από τις προτάσεις τους. Στην τεχνική «Αν ήμουν εσύ» (If I Was You...) σε μία κρίσιμη στιγμή η ομάδα σχηματίζει δύο παράλληλες σειρές. Ο χαρακτήρας περνά ανάμεσα και τα υπόλοιπα παιδιά τον σχολιάζουν, του δίνουν συμβουλές είτε σε ρόλο είτε εκτός ρόλου. Στην τεχνική «Φωνές στο κεφάλι» (Voices in the Head) η ομάδα αρθρώνει τις σκέψεις που μπορεί να υπάρχουν στο μυαλό ενός ατόμου μία συγκεκριμένη στιγμή. Ο χαρακτήρας μπορεί να αλληλεπιδράσει άμεσα, προκαλώντας τις «φωνές» ή να παραμείνει σιωπηλός κατά τη διάρκεια συζήτησης και σχολιασμού που θα αναπτύξουν οι «φωνές» μεταξύ τους (Neelands & Goode 2006, 13, 81, 92).

Η παρουσίαση διάφορων εναλλακτικών παράγει μια αφηγηματική δομή η οποία φέρνει στο προσκήνιο την επιλογή, την ανάληψη αποφάσεων και συλλογικής ευθύνης και δίνει σημαντικό μέρος ελέγχου στους μαθητές, καθώς ενσωματώνει την εμπειρία τους αλλά και τις αξίες της τάξης. Οι συμμετέχοντες κατέχουν το υλικό που επεξεργάζονται και ασκούν έλεγχο στην ανάπτυξη του. Η εναλλαγή μεταξύ υπόδυσης και παρατήρησης, πράξης και θέασης, δημιουργίας και κριτικής ενισχύει την ομάδα, ενώ καταργεί το παιδί/ηθοποιό/σταρ, καθώς κάθε μαθητής παίρνει μέρος στη διερεύνηση με διπλή ταυτότητα: μπορεί να είναι το κοινό για τους άλλους αλλά και ηθοποιός που παρουσιάζει τις θέσεις του υπό την κριτική ματιά της υπόλοιπης τάξης (Lacey & Wooland 1992, 89, 90).

4.2.3 Θέατρο Εικόνα

Το Θέατρο Εικόνα χρησιμοποιείται σε τεχνικές του εκπαιδευτικού θεάτρου που αξιοποιούν τη σωματική έκφραση, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να αναπαραστήσουν με το σώμα θέματα, τα οποία δεν εκφράζονται εύκολα με λέξεις. Ο Μποάλ επισημαίνει ότι στο σώμα εγγράφονται όλες οι μορφές καταπίεσης που έχει δεχτεί το άτομο και τονίζει την ανάγκη ενεργοποίησής του για να απελευθερωθεί από αυτές (Nicholson 2014, 102). Στο κέντρο της αναπαραγωγής ανισοτήτων που σχετίζονται με τη φυλή, την τάξη ή το φύλο, εδράζονται οι σωματικές έξεις, οι τεχνικές ή στάσεις του σώματος που μεταφέρει η κοινωνία στο άτομο και τις οποίες αυτό

αναπαράγει, προκειμένου να ενσωματωθεί στο σύνολο (Μποέμη 2012, 277). Οι μαθητές φέρουν στα σώματά τους κοινωνικές επιβολές και στερεοτυπικές αντιλήψεις, τις οποίες με το Θέατρο Εικόνα μαθαίνουν αρχικά να αναγνωρίζουν, καθώς το σώμα του συμμαθητή τους λειτουργεί σαν τον καθρέφτη που φανερώνει και τις δικές τους στάσεις, ωστόσο έχουν τη δυνατότητα να τις μετασηματίσουν και να αλλάξουν το αποτέλεσμά τους (Vettraino 2010, 74).

Μια μορφή του Θεάτρου Εικόνα είναι η σωματοποίηση λέξεων. Όταν ο εκπαιδευτικός αναφέρει τη λέξη «κολύμπι», οι μαθητές την εκφράζουν με το σώμα τους. Ο δάσκαλος τους κατευθύνει να ανατρέξουν σε μνήμες που τους ξυπνά η λέξη, σε ό,τι σημαίνει για τον καθένα, προχωρώντας σε λιγότερο περιγραφικές αποτυπώσεις (Γκόβας 2003, 152). Η διεργασία αυτή συνδέεται με την τεχνική της «Παγωμένης Εικόνας», η οποία μπορεί να αφορά και σε μία ιδέα ή σ' ένα γενικότερο θέμα, ενώ ένας μαθητής μπορεί να λειτουργήσει ως «γλύπτης» για να τη διαμορφώσει. Είναι απαραίτητο να ακολουθεί αναστοχασμός γύρω από την εικόνα, ενώ ο δάσκαλος μπορεί να «ζωντανέψει» κάποιους από τους συμμετέχοντες, για να εκφράσουν με λόγο αυτό που το σώμα δείχνει. Παρόμοια λειτουργία έχει και ο «Κυματισμός» (The Ripple), όπου η στατική εικόνα ζωντανεύει σταδιακά, με κάθε χαρακτήρα να κάνει μία κίνηση κι έναν συνοδευτικό ήχο. Η ομάδα αποφασίζει με ποια σειρά θα «ζωντανέψουν» τα μέλη της εικόνας, ενώ ο κυματισμός μπορεί να εξελιχθεί και σε αυτοσχεδιασμό (Neelands & Goode 2006, 25, 26).

Στο «Ομαδικό γλυπτό» (Group Sculpture) τα σώματα δουλεύονται σε συγκεκριμένες στάσεις από τον «γλύπτη». Με τον τρόπο αυτό μορφοποιείται το νόημα και η ομάδα εστιάζει στη συλλογική ερμηνεία των γεγονότων. Στην τεχνική «Αλλαγή σχήματος» (Shape –Shifting) ο μαθητής αντιπαραβάλλει το εξωτερικό, ρεαλιστικό σχήμα ενός χαρακτήρα με φιγούρες που αποτυπώνουν την εσωτερική, πνευματική του κατάσταση. Η ρεαλιστική αποτύπωση «παγώνει», εθελοντές τοποθετούνται μπροστά από τα ακίνητα άτομα και μορφοποιούνται από την ομάδα, η οποία με τη νέα διάταξη των σωμάτων αναδεικνύει την εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων (Neelands & Goode 2006, 71, 79).

Στο Θέατρο Εικόνα οι μαθητές αποδίδουν σκέψεις και συναισθήματα, απελευθερώνοντας τη διδακτική πράξη από την κυριαρχία του λόγου, δίνοντας την

ευκαιρία στο σώμα να εκφράσει αξίες που υπερβαίνουν τα όρια της γλώσσας και του πολιτισμού. Η στατική εικόνα διαθέτει εσωτερική δυναμική, καθώς συμπυκνώνει το νόημα που οι δημιουργοί της αρθρώνουν. Οι μαθητές εστιάζουν στο σημαντικό, στο ουσιώδες, ενώ οι παρατηρητές ασκούνται στην ανάγνωση μη λεκτικών σημείων, γεγονός που τους καθιστά ευαίσθητους δέκτες πολλαπλών μηνυμάτων στην καθημερινή ζωή, τα οποία μπορούν να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 86, 87).

Η ενεργός εμπλοκή και η ευκαιρία να δουλέψουν άμεσα με τα σώματα των συμμαθητών τους αναπτύσσει τη χωρική νοημοσύνη των παιδιών, καθώς η νοητική δόμηση του χώρου και της εικόνας επιτρέπει την οπτικοποίηση της σκέψης και την απόδοση νοημάτων μέσα από νέους διαύλους. Καλλιεργείται όμως και η κιναισθητική νοημοσύνη, αφού δίνεται η δυνατότητα να λυθούν προβλήματα ή να αποτυπωθούν γεγονότα κι εσωτερικές σκέψεις με το σώμα, ενώ τονώνονται η διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η πρώτη βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τους συμμαθητές τους μέσα από τη στάση του σώματος και να συνεργαστούν μαζί τους, ενώ η δεύτερη δίνει στο ίδιο το άτομο τη δυνατότητα να συνειδητοποιεί, να διακρίνει και να ονοματίζει τα συναισθήματά του, να οικοδομεί μία ακριβή εικόνα για τον εαυτό του αλλά και να ασκεί μεταγνωστικό έλεγχο στις λειτουργίες του (Gardner 2006, 49 -50, 104, Ματσαγγούρας 2002, 291 -293). Η μάθηση έτσι ανοίγεται για περαιτέρω διερεύνηση. Τα παιδιά συχνά επιστρέφουν στα γλυπτά και τις εικόνες που δημιουργούν για να εξελίξουν τις ιστορίες τους και να μοιραστούν πιθανές λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν, συνθέτοντας μία κοινότητα που μαθαίνει να συνεργάζεται. Σκηνοθετούν τους άλλους για να εκφράσουν τις δικές τους ιστορίες, εντάσσοντας το προσωπικό στοιχείο στον συλλογικό χάρτη (Vettrano 2010, 74). Έτσι, η γνώση βιώνεται και δομείται μέσα από τη διαδικασία, η οποία κατά τον Bruner θεωρείται η πεμπτουσία της μάθησης, με την επιλογή, την ανάλυση και την τελική σύνθεση των δεδομένων που προκύπτουν από την αποτύπωση και «ανάγνωση» του σωματικού ίχνους (Ματσαγγούρας 2002, 193).

4.2.4 Θέατρο Φόρουμ

Στην τεχνική «Θέατρο Φόρουμ» ένα θέμα που η ομάδα επιλέγει για να φωτίσει μία κατάσταση ή μία εμπειρία σχετική με την έρευνά της, παίζεται από ένα μικρό γκρουπ,

ενώ οι υπόλοιποι παρατηρούν. Ηθοποιοί και παρατηρητές, κατά τα πρότυπα του θεάτρου φόρουμ του Μποάλ, έχουν το δικαίωμα να διακόψουν τη δράση κάθε φορά που αισθάνονται ότι χάνει τη στόχευση ή την αυθεντικότητά της, ενώ οι παρατηρητές μπορούν να μπουν στη δράση, να αναλάβουν ρόλο ή να προσθέσουν στοιχεία. Ο δάσκαλος εδώ λειτουργεί ως μεσολαβητής (Joker), σε μία διαφορετική εκδοχή της τεχνικής «Δάσκαλος σε Ρόλο», ενισχύοντας τα στοιχεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναλάβουν δράση, ελέγχοντας τη διαδικασία και παρέχοντας τις απαραίτητες διευκρινίσεις (Neelands & Goode 2006, 59).

Με την τεχνική αυτή δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθούν προσεκτικά και με αίσθημα ευθύνης το δρώμενο, να συζητούν και να διαπραγματεύονται το νόημά του και να διερευνούν μέσω της θεατρικής πράξης μία κατάσταση. Παράλληλα βοηθούν και συμβουλεύουν ο ένας τον άλλον, τονώνοντας τη συνεργασία μεταξύ τους και συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός φιλελεύθερου, δημοκρατικού κλίματος στην τάξη. Προκειμένου η καταπιεστική συμπεριφορά να αρθεί, θα πρέπει να ερευνηθούν τα αίτια της καταπίεσης και να μην αντικατασταθούν με συμπεριφορές που οδηγούν στην καταπίεση άλλου ατόμου ή ομάδας. Παράλληλα, το υπό διαπραγμάτευση θέμα θα πρέπει να σχετίζεται με την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, έτσι ώστε η διερεύνηση να τους κινητοποιεί να συμμετάσχουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 94, Neelands & Goode 2006, 59).

Η συμμετοχική μορφή του Θεάτρου Φόρουμ προσφέρει «πρόβες ζωής» στους μαθητές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να διαπραγματευτούν θέματα ευαίσθητα. Η συλλογική και συνεργατική του φύση καλλιεργεί το ήθος και το σεβασμό του άλλου, καθώς οι διαφορετικές απόψεις αποτελούν αντικείμενο συζήτησης και αναστοχασμού, ενώ εξετάζονται και στην πράξη, με τους μαθητές να εμβαθύνουν και να εστιάζουν στα θετικά στοιχεία και να αλλάζουν ό,τι θεωρούν αρνητικό. Στο Θέατρο Φόρουμ οι μαθητές εισέρχονται σε ένα υποθετικό, φανταστικό γεγονός και δοκιμάζουν πολυσύνθετες και ευαίσθητες κοινωνικές καταστάσεις, συζητούν γι' αυτές, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και μαθαίνουν ουσιαστικά για τον ρόλο του ανθρώπου στην κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η ενσυναίσθησή τους, η σκέψη τους γίνεται ευέλικτη και πολύπλευρη, λειτουργεί κριτικά, καθώς τους ωθεί να αναζητήσουν και να εξετάσουν εναλλακτικές, δίχως να φοβούνται την έκθεση. Παράλληλα, τονώνεται η δημιουργικότητά τους μέσα από την ανίχνευση και εξόρυξη στοιχείων του εσωτερικού

τους κόσμους, τα οποία είναι αναγκαία για τη διερεύνηση. Μαθαίνουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση καθώς βλέπουν ότι έχουν τη δύναμη να αλλάξουν καταστάσεις, να μεταβάλλουν στάσεις και απόψεις, και να εξελιχθούν σε σκεπτόμενους, ενεργούς πολίτες (Σέξτου 2005, 42).

Η παρεμβατική τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ ανιχνεύεται και αλλού στο εκπαιδευτικό θέατρο. Στην «Εκ νέου αναπαράσταση» (Re -enactment) ένα γνωστό γεγονός ξαναπαίζεται, προκειμένου να ανιχνευθεί η δυναμική και οι κρυμμένες εντάσεις του. Στην τεχνική «Αυτός ή ο άλλος τρόπος» (This Way /That Way) ένα γεγονός φωτίζεται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικά άτομα. Η ομάδα αναπαριστά την κάθε εκδοχή δίνοντας έμφαση στη λεπτομέρεια και στις διαφορές μεταξύ των ερμηνειών. Στη «Στιγμή της αλήθειας» (Moment of Truth) αποτυπώνονται στη σκηνή οι εναλλακτικοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να ολοκληρωθεί η διερεύνηση γύρω από κάποιο θέμα. Η σκηνή παίζεται από διαφορετικούς εθελοντές μέχρι η ομάδα να αποφασίσει ποια παραλλαγή αποτυπώνει εναργέστερα την αλήθεια (Neelands & Goode 2006, 67, 84, 90).

4.2.5 Θέατρο Εφημερίδα

Το εκπαιδευτικό θέατρο χρησιμοποιεί την τεχνική του Θεάτρου Εφημερίδας του Μποάλ, αξιοποιώντας στις συμβάσεις του αντικείμενα, άρθρα, μαρτυρίες, φωτογραφίες, προκειμένου να φωτίσει ένα γεγονός αλλά και να τονίσει τις ποικίλες ερμηνευτικές οπτικές. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη και η κατασκευή μίας αφήγησης μέσα από ετερόκλητα στοιχεία. Οι μαθητές ερευνούν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει μέσω της θεατρικής γλώσσας, δεν περιορίζονται στη θεωρητική επεξεργασία του αλλά βλέπουν τις υποθέσεις τους να ζωντανεύουν και παρεμβαίνουν για τη διόρθωση και τον μετασχηματισμό τους. Καταφέρνουν να μεταμορφώσουν ένα γεγονός σε είδηση επιλέγοντας την κατάλληλη γλώσσα και τα σημεία -κλειδιά στα οποία πρέπει να επικεντρωθούν, ενώ ερευνούν και συλλέγουν το υλικό τους, προχωρώντας στην προέκταση και την ερμηνεία του χωρίς να αλλοιώσουν το αρχικό του περιεχόμενο, διατηρώντας μία λογική αλληλουχία στα γεγονότα. Παράλληλα, μαθαίνουν να δουλεύουν μέσα από συνεργατικά σχήματα, να εμπιστεύονται τους συμμαθητές τους, να ερευνούν και να αναλύουν μέσα από τον διάλογο και τη δημιουργική αντιπαράθεση ιδεών.

Στην τεχνική «Ρεπορτάζ» (Reportage) η ομάδα ερμηνεύει και παρουσιάζει γεγονότα μέσα από δημοσιογραφική ματιά, με τρόπο που παρακολουθούμε στην τηλεόραση, σε πρωτοσέλιδα ή ντοκιμαντέρ. Οι μαθητές μπορεί να έχουν ρόλους δημοσιογράφων ή να δουλέψουν εκτός πλαισίου, παρουσιάζοντας τι συνέβη στο παρελθόν. Παίρνοντας αποστάσεις από το θέμα, καταδεικνύουν τον διαφορετικό τρόπο ερμηνείας των γεγονότων, όταν οι άνθρωποι επηρεάζονται από τη φόρτιση της στιγμής. Ένα αντικείμενο, άρθρο, απόκομμα εφημερίδας ή μία φωτογραφία μπορεί να αποτελέσουν το εναρκτήριο λάκτισμα για την ανάπτυξη ενός θέματος. Μέσα από την τεχνική «Ημιτελή υλικά» (Unfinished Materials) οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τα ελλιπή αρχικά στοιχεία για να χτίσουν μία διερεύνηση που θα αναπτύξει θέματα και γεγονότα στο οποίο τα δοθέντα υλικά παραπέμπουν (Neelands & Goode 2006, 28, 38).

Κεφάλαιο 5

Μπρουκ

Ο Βρετανός σκηνοθέτης Πίτερ Μπρουκ οραματίζεται τη θεατρική εμπειρία με την επιστροφή του ατόμου στις συλλογικές ρίζες της τελετουργικής επιτέλεσης (Πατσαλίδης 2000, 67), την απομάκρυνση από την ορθόδοξη σκηνική πρακτική και την αναζήτηση της θεατρικής έκφρασης πέρα από γλωσσικά και πολιτισμικά όρια. Οι παραγωγές του συμβάλλουν στη διεθνοποίηση του θεάτρου και στο ενδιαφέρον πέρα από την πολιτισμική πεπατημένη, γεγονός που οδηγεί στην άνθηση των διαπολιτισμικών σπουδών στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Carlson 1993, 523).

Ο Μπρουκ, όπως οι Γκροτόφσκι, Μπάρμπα, Σέχνερ και Μνουςκίν γοητεύεται από τις επιτελέσεις της Ανατολής και της Αφρικής, τη μορφική τελειότητα και την πνευματικότητά τους. Ανατρέχει στην κληρονομιά του Αρτό και τις αναζητήσεις του σε μορφές θεάτρου μακριά από τη δυτική παράδοση, για τη συγκρότηση μιας θεατρικής γλώσσας πέρα από τον λόγο με πρωταρχικό στόχο την ικανοποίηση των αισθήσεων. Η εμβάθυνση στη χρήση συγκεκριμένων μέσων υπόδυσης και στις παραδόσεις από τις οποίες αυτά προέρχονται οδηγεί στη δημιουργία υβριδικών θεατρικών μορφών με τη μίξη επιτελεστικών στοιχείων, τα οποία εμφανίζονται σε ποικίλες πολιτισμικές περιοχές (Pavis 2006, 86, Schechner 2013, 309). Απομακρυνόμαστε, λοιπόν, από την προσκόλληση σε μία εθνική παράδοση, καταργούνται τα «παγιωμένα στερεότυπα και τα καλλιτεχνικά στεγανά που διαχωρίζουν το δυτικό από το ανατολικό θέατρο» και οδηγούμαστε σε μια «διαπολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη θεώρηση του πολιτισμού» (Γραμματάς 2012).

Στη συγκεκριμένη διατριβή επιλέγεται να εξεταστεί αναλυτικά η προσέγγιση του Πίτερ Μπρουκ στο πολυπολιτισμικό θέατρο, επειδή καθορίζει σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους δημιουργούς την πρακτική και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού θεάτρου.

5.1 Βασικά Στοιχεία

Ο Μπρουκ από τη δεκαετία του '60 εντάσσει στις παραστάσεις του στοιχεία από διάφορες κουλτούρες σε μια προσπάθεια εξοικείωσης με ποικίλες θεατρικές γλώσσες. Συστήνει μία πολυπολιτισμική ομάδα ηθοποιών για να ερευνήσει θεατρικές πρακτικές απ' όλο τον κόσμο. Οι πρακτικές που δανείζεται από τον αναπτυσσόμενο κόσμο είναι ικανές, κατά την άποψή του, να αποτυπώσουν το «αόρατο», έννοια που έχει χαθεί στο δυτικό θέατρο, συνδέεται με την τελετουργία και σχετίζεται με τη σωματοποίηση από τον ηθοποιό μυστικών, άγνωστων συναισθημάτων, τα οποία μεταβιβάζονται και στον θεατή (Counsell 1996, 148, Μπρουκ 1998, 57, Styan 2010, 106). Παράλληλα, μέσα από το βιβλίο του, «Empty space», καταθέτει τη συλλογιστική του γύρω από τη θεατρική πράξη, την οποία απελευθερώνει από χωρικούς περιορισμούς και σκηνογραφικές επισημάνσεις.

5.1.1 Ο άδειος χώρος

Οποιοσδήποτε άδειος χώρος για τον Μπρουκ αποτελεί μία εν δυνάμει σκηνή. Για να υπάρξει θέατρο, υποστηρίζει, αρκεί ένας άνθρωπος να περπατά στον χώρο και κάποιος άλλος να τον παρακολουθεί (Μπρουκ 1976, 11).

Επηρεασμένος από τη ρευστότητα χώρου και χρόνου στο σαιξπηρικό σύμπαν, καταλήγει σε «μια σκηνή χωρίς όρια», με το θέατρο να απελευθερώνεται από «κτίρια, κείμενα, ηθοποιούς και στυλ». Στις παραστάσεις του συχνά ένα χαλί ορίζει τον χώρο δράσης, όπου «όλα μπορεί να συμβούν», έναν χώρο όπου «το θέατρο δεν υποκρίνεται ότι είναι τίποτα άλλο εκτός από θέατρο» και τα αντικείμενα που εμφανίζονται νοηματοδοτούνται εκ νέου, μέσα από τη σύνδεσή τους με τη θεατρική δράση (Μπρουκ 1998, 122, 172).

Τα αντικείμενα στη σκηνή του Μπρουκ ξεφεύγουν από συγκεκριμένες πολιτισμικές σημάσεις, λειτουργούν ως σημεία που ενώνουν το συγκεκριμένο με το παγκόσμιο, μέσα από τις συνδηλώσεις τους. Η δουλειά του περιγράφεται ως έρευνα για μία παγκόσμια θεατρική γλώσσα, επιστροφή σε ένα θέατρο βαθύτερο που μιλά σε όλους τους ανθρώπους το ίδιο, πέρα από τις διαφορετικές τους ρίζες. Ο «άδειος χώρος» είναι έννοια – κλειδί, ένα είδος θεατρικού *tabula rasa*, όπου τίποτα δεν είναι στημένο και άρα όλα είναι δυνατά (Counsell 1996, 169, 170, 146).

5.1.2 Η Τελετουργία

Η αναζήτηση της κοινής για όλους τους ανθρώπους θεατρικής γλώσσας στρέφει τον Μπρουκ στις επιτελέσεις του αναπτυσσόμενου κόσμου, οι οποίες συγκροτούν την κοινότητα, εγγράφονται στο συλλογικό πολιτισμικό ασυνείδητο και ξεφεύγουν από την πνευματική κατάρρευση στην οποία έχει περιέλθει η δύση (Counsell 1996, 144, 145).

Ο Μπρουκ προσβλέπει σε ένα θέατρο που αγγίζει την τελετουργία για να ενώσει κοινό και δημιουργούς, ενώ πιστεύει ότι η ολότητα του θεατρικού γεγονός αδυνατεί να μεταδοθεί μόνο μέσα από τις λέξεις, δίνοντας έμφαση στη γλώσσα του σώματος. Για να τονίσει τους περιορισμούς της λεκτικής έκφρασης χρησιμοποιεί μία εξ ολοκλήρου επινοημένη γλώσσα στην παράσταση «Orghast», καθώς πιστεύει ότι η γλώσσα του θεάτρου υφίσταται πέρα από πολιτισμικές αναφορές (Leach 2008, 112, 113 Styan 2010, 106).

Ο Μπρουκ επηρεάζεται από τον ανθρωπολόγο Levi Strauss, ο οποίος αναφέρεται στο πολιτισμικό bricolage, τη δημιουργία νέων έργων τέχνης από ήδη υπάρχοντα πολιτισμικά υλικά, τα οποία φέρουν τις προηγούμενες σχέσεις τους και διατηρούν τις πρότερες δομικές τους συνδέσεις. Έτσι, το έργο τέχνης που γεννιέται δεν δημιουργεί νέες σημασίες αλλά ανασυντάσσει υπάρχοντα θραύσματα (Counsell 1996, 152).

Ο Μπρουκ ακουμπά σε παλαιότερα αφηγήματα και επί το πλείστον μη δυτικές παραδόσεις και δημιουργεί πολύωρα θεάματα που επιδιώκουν να αφήσουν ανεξίτηλα ίχνη σε θεατές και ηθοποιούς (Πεφάνης 2007, 280). Παράλληλα επισημαίνει τη δυνατότητα που έχει η επιτέλεση να ανανεώνει την πρωτότυπη ιστορία μέσα από τις εμπειρίες και την προσωπική κατάθεση αυτών που την αναδημιουργούν (Leach 2008, 86).

5.1.3 Το σώμα

Στο κέντρο του θεατρικού του αφηγήματος ο Μπρουκ τοποθετεί τη σωματική διέγερση του ηθοποιού ο οποίος αναζητά νόημα στο βαθύ επίπεδο των ορμέφυτων. Δίνει έμφαση σε ασκήσεις που «ανοίγουν» σωματικά τους ηθοποιούς μέσα από την κατανόηση του ρυθμού, τη χρήση τραγουδιού και ηχητικών παιχνιδιών. Η απελευθέρωση του σώματος δείχνει τον δρόμο για την παραγωγή ειλικρινούς λόγου που πηγάζει από εσωτερική παρόρμηση και ανάγκη για έκφραση (Mitter 2001, 36, 37).

Οι ηθοποιοί στον Μπρουκ δεν στηρίζουν τη δουλειά τους σε προσχεδιασμένους χαρακτήρες αλλά στα δικά τους σώματα, στις ιδιαίτερες εμπειρίες που αποκομίζουν από τον κόσμο, τις οποίες καθιστούν παραστασιακό υλικό. Δίνεται έμφαση στην παραστατικότητα, με το ατομικό σώμα να βρίσκεται στο επίκεντρο, συνοδευόμενο από ελάχιστα σκηνικά αντικείμενα ή κοστούμια (Τσατσούλης 2007, 45).

Με φωνητικές ασκήσεις και αυτοσχεδιασμούς ο Μπρουκ ενεργοποιεί σκέψεις και συναισθήματα στον ηθοποιό και καλλιεργεί τη δυνατότητα διαισθητικής κατανόησης μέσα από το σώμα. Όταν αυτό συμβεί, ο νους ηρεμεί και μόνον τότε λειτουργεί η ανάλυση και η συζήτηση γύρω από το κείμενο (Μπρουκ 1998, 158).

5.2 Εκπαιδευτική Εφαρμογή

Το χαλί του Μπρουκ είναι ο τόπος που ο ηθοποιός εγκαταλείπει τον εαυτό του και χρησιμοποιεί τη φωνή, το σώμα, τη φαντασία, για να ερευνήσει το άγνωστο. Είναι ένα ασφαλές μέρος κι εκεί μπορεί κανείς να τολμήσει (Swabos 2006, 19). Με παρόμοιο τρόπο λειτουργεί ο χώρος στο εκπαιδευτικό θέατρο, καθώς δεν καθορίζεται από συγκεκριμένη σκηνική δομή αλλά υφίσταται και λειτουργεί στην καθημερινότητα των μαθητών και σημαίνεται ανάλογα με τις προσωπικές τους επιλογές και τη φύση των διερευνήσεών τους. Ο χώρος πλάθεται με κοινή συμφωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές. Μπορεί να είναι ένα συγκεκριμένο σημείο της τάξης, το οποίο σημαίνεται με τη συμβολή της φαντασίας των μαθητών μέσα από οδηγίες ή ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές στήνοντας μια σκηνή σε ένα πειρατικό καράβι, το οποίο ως χώρος έχει προσδιοριστεί και δημιουργηθεί από τους ίδιους, αισθάνονται οικεία προς το θέμα αφού στην υλοποίησή του υπάρχει η προσωπική τους σφραγίδα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ερωτήματα για να τους βοηθήσει να δομήσουν νοερά τον χώρο. Όπως στη διερεύνηση της θεματικής ενότητας «παραβίαση του νόμου» στην «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, όπου μπορεί να ρωτήσει πώς φαντάζονται οι μαθητές τον χώρο συνάντησης Αντιγόνης –Κρέοντα: θα είναι εξωτερικός ή μέσα στο παλάτι, έξω από τα τείχη και για ποιο λόγο; Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές οριοθετούν χωρικά τη δράση και κατανοούν ότι οι επιλογές τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διερεύνησή τους (Παπαδόπουλος 2010, 222, 223).

Πολλές δράσεις στο εκπαιδευτικό θέατρο αρχίζουν με τη δημιουργία κύκλου. Ο κύκλος συγκροτεί την ομάδα και βοηθά στη λειτουργία του συνόλου, αφού σ' αυτόν ο καθένας είναι ίσος με τον άλλον και αποτελεί για τον συμμαθητή του το πιο αφοσιωμένο κοινό. Μέσα από τον κύκλο και την απλή μεταβίβαση ενός αντικειμένου οι μαθητές εισάγονται στην έννοια του ρυθμού, που αποτελεί μια κοινή εμπειρία η οποία αντηχεί στο σώμα ακόμα κι όταν η κίνηση σταματήσει, καθώς η παρουσία ενός δυνατού τέμπο που καθορίζει τη δυναμική της ομάδας εξακολουθεί να υφίσταται (Swabos 2006, 25). Ο κύκλος ενέχει και την έννοια του άδειου χώρου, ο οποίος καθορίζεται από εμάς, αντιπροσωπεύει τον χώρο που δημιουργείται με δική μας πρωτοβουλία και φαντασία, ενώ εμπεριέχει και ταυτόχρονα αναπαριστά το τελετουργικό στοιχείο.

Ο Μπρουκ δίνει μεγάλη σημασία στον ρυθμό με ασκήσεις αλλά και τη χρήση ρυθμικών μοτίβων. Παρόμοιες ασκήσεις κάνουν οι μαθητές στο εκπαιδευτικό θέατρο με ήχους που αναπαράγουν ενώ κινούνται, ακολουθώντας ένα μουσικό όργανο. Μ' αυτό τον τρόπο ακούν τον ήχο, έχουν την αυτοπεποίθηση να τον εκφράσουν, μαθαίνουν τη θεατρικότητά του. Παράλληλα, για να επεκτείνουν το ηχητικό και ρυθμικό τους λεξιλόγιο, μπορούν να αναζητήσουν μαγνητοφωνημένους ήχους από άλλους πολιτισμούς και διαφορετικές γλώσσες και να περιγράψουν τι τους ελκύει σ' αυτούς και τι όχι (Swabos 2006, 29).

Ο Μπρουκ χρησιμοποιεί φωνητικές ασκήσεις αρχικά με άναρθρες κραυγές και στη συνέχεια με τη συνεχή επανάληψη ενός γράμματος, για να καταλήξει στην τελική άρθρωση της λέξης, η οποία θα προκύψει από την εσωτερική δυναμική που έχει εγκατασταθεί από το ηχητικό αυτό παιχνίδι. Η τεχνική του «Ηχοτοπίου» (Soundscape) με τη χρήση τραγουδιού, ήχων, λέξεων και φράσεων επιτονίζει με ρυθμό και ήχο τη διάθεση ενός χαρακτήρα και την ατμόσφαιρα στην οποία αυτός λειτουργεί Έτσι, η γλώσσα δεν περιορίζεται αλλά εκτείνεται, ακολουθώντας την αρχέγονη δυναμική της επικοινωνίας μέσα από ήχους και ακούσματα κοινά για όλους τους ανθρώπους (Neelands & Goode 2006, 73).

Η έμφαση στη σωματική έκφραση που δίνει ο Μπρουκ δεσπόζει και στο εκπαιδευτικό θέατρο με ασκήσεις που χαλαρώνουν το σώμα για να εισάγουν τους μαθητές σε πιο σύνθετες διεργασίες. Στην τεχνική της «Μιμικής Δράσης» (Mimed Activity) δίνεται έμφαση στην κίνηση και τη σωματική αντίδραση παρά στον διάλογο και τις εσωτερικές

σκέψεις. Ο λόγος χρησιμοποιείται υποβοηθητικά στη διαδικασία αναπαράστασης, ενώ ενθαρρύνεται η σωματική επίδειξη μιας συμπεριφοράς παρά η περιγραφή της. Η γλώσσα του σώματος κυριαρχεί, δίνοντας έμφαση σε νοήματα που δεν αρθρώνονται. Για να μετριαστούν έντονες σωματικές αντιδράσεις, συχνά χρησιμοποιείται η αργή και ελεγχόμενη κίνηση (Neelands & Goode 2006, 63).

Ποιότητα κίνησης φέρει και η μάσκα, η οποία δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουν οι μαθητές ανθρώπινους τύπους, χαρακτήρες, κοινωνικούς ρόλους αλλά και δυνάμεις, με την εμβάθυνση στη τελετουργική και συμβολική της λειτουργία. Ο Μπρουκ στην επαφή του με το τελετουργικό θέατρο της Ανατολής πειραματίζεται με τη χρήση μάσκας και επισημαίνει την ασφάλεια που προσφέρει στον φορέα της, καθώς του επιτρέπει να εκτεθεί, να τολμήσει. Οι μαθητές στο εκπαιδευτικό θέατρο μπορούν να συνθέσουν μόνοι τις μάσκες τους και σταδιακά να τις φορέσουν και να εμπλακούν σε αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια ρόλων. Μπορούν να επιλέξουν ρούχα και αξεσουάρ για την ένδυση, με στόχο να εμπλουτίσουν το προσωπείο, συνδέοντάς το με το υπόλοιπο σώμα, συνθέτοντας με τον τρόπο αυτό έναν χαρακτήρα, ο οποίος φανερώνεται μέσα από τη συνολική εικόνα (Παπαδόπουλος 2010, 283).

Η απελευθέρωση των αντικειμένων στον Μπρουκ από συγκεκριμένες πολιτιστικές επισημάνσεις διατρέχει το εκπαιδευτικό θέατρο, καθώς αντικείμενα σημαίνονται εκ νέου τοποθετούμενα σε διαφορετικό περιβάλλον κάθε φορά. Η φαντασία των μαθητών τα μεταπλάθει με ευρηματικότητα, χαρίζοντάς τους σημασίες που εμπεριέχουν τις πρότερες ή απελευθερώνοντάς τα από αυτές, καλλιεργώντας με τον καλύτερο τρόπο τη δημιουργική τους σκέψη. Έτσι, ένα ζευγάρι μπότες μπορεί να δηλώνει την ύπαρξη ενός στρατοπέδου, ένα στεφάνι το τιμόνι ενός πλοίου και μια κατσαρόλα ένα καπέλο.

5.2.1 Διαπολιτισμική προσέγγιση

Η δουλειά του Μπρουκ με τον πολυπολιτισμικό του θίασο γύρω από παραδόσεις χωρών του αναπτυσσόμενου κόσμου, καταδεικνύει ότι κάθε άνθρωπος χρειάζεται απεγνωσμένα τον άλλον, έχει ανάγκη την αίσθηση ότι αυτό που φέρει ο άλλος μπορεί να αναπτύξει και να συμπληρώσει αυτό που ο ίδιος προσφέρει (Αλκηστis 2008, 81). Γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό πλέον ότι η εθνική και πολιτισμική ποικιλότητα καθιστά πλουσιότερη μια κοινωνία, αφού δίνει στους πολίτες της ευκαιρίες να

γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και να γίνουν πιο ολοκληρωμένα ανθρώπινα όντα (Banks 2002, 21).

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, η εκπαίδευση ακολουθεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση, αποδεχόμενη ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι. Η πολιτισμική και γλωσσική διαφοροποίηση θεωρείται παράγοντας εμπλουτισμού, ενώ δεν προτείνεται μόνον η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η διάσταση αυτή τείνει να αποτελέσει στόχο του Αναλυτικού προγράμματος, επιλέγοντας βιωματικές, συμμετοχικές τεχνικές, όπως είναι αυτές που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό θέατρο (Μανιάτης 2014).

Το εκπαιδευτικό θέατρο μπορεί να χειριστεί θέματα ρατσισμού, στερεοτύπων, προκαταλήψεων, φύλου, ταυτότητας, κοινωνικών ρόλων, δύναμης και εξουσίας με αποτελεσματικότητα (Άλκηστις 2008, 97). Οι βιωματικές τεχνικές που περιλαμβάνει ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη αλλά και την ενσυναίσθησή τους: τοποθετούνται στη θέση του άλλου, κατανοούν τα προβλήματά του, προσπαθούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζει. Η αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί βασικό πυλώνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πάνω στον οποίο μπορεί να θέσει γερά θεμέλια το εκπαιδευτικό θέατρο, προκειμένου να καλλιεργήσει αρχές σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, αξίες ανοχής και ευαισθησίας (Fleming 2001, 16).

Ο Μπρουκ λέει ότι το θέατρο μπορεί να είναι ένας μεγεθυντικός φακός, ένα μικροσκόπιο ή ένας προβολέας (McCaslin 1990, 294). Με το ίδιο σκεπτικό το εκπαιδευτικό θέατρο μπορεί να φωτίσει, να εστιάσει, να αναλύσει, να ερευνήσει δράσεις και πρακτικές, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, βοηθώντας στην κατανόηση του διαφορετικού μέσα από την αμεσότητα του βιώματος και του ζωντανού παραδείγματος.

Οι τεχνικές των «Λαϊκών μορφών» (Folk Forms) και της «Τελετής» (Ceremony) συνδέονται με την δύναμη της τελετουργικής επιτέλεσης που ο Μπρουκ καταθέτει στις πολυπολιτισμικές παραστάσεις του. Στις «Λαϊκές μορφές» οι μαθητές επινοούν παραδοσιακές μορφές τέχνης για φανταστικούς πολιτισμούς, π.χ. πώς μία φυλή μπορεί να γιόρταζε τη γέννηση της νέας της βασίλισσας. Στόχος είναι η γνωριμία και η ταύτιση

με αλλότρια ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια μέσα από τη χρήση καλλιτεχνικής έκφρασης. Μέσω της τεχνικής της «Τελετής» η ομάδα επινοεί τρόπους για να γιορτάσει ένα γεγονός πολιτισμικής και ιστορικής σημασίας, φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με τελετουργικές, αυστηρά καθορισμένες δομές, οι οποίες παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη συγκρότηση της κοινότητας (Neelands & Goode 2006, 58, 69). Οι τεχνικές αυτές φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με δράσεις που συγκροτούν την ομάδα και δομούν την ταυτότητα των μελών της.

Κεφάλαιο 6

Γκροτόφσκι

Εμβληματική μορφή της μοντέρνας θεατρικής συνείδησης με καθοριστική επίδραση στις σύγχρονες θεωρίες περί θεάτρου, ο Πολωνός Γιέρζι Γκροτόφσκι (Carlson 1993, 454) δίνει νέα πνοή στο θεατρικό γεγονός, εστιάζοντας στην ουσιαστική κοινωνία ανάμεσα σε ηθοποιό και θεατή (Braun 1996, 193). Διεξάγει έναν αγώνα κάθαρσης από τα θεατρικά δεδομένα και τα σκηνικά τερτίπια, με κύριο όργανό του τον ηθοποιό-ερμηνευτή (Φραγκή 2003, 4). Συστήνει τον όρο «φτωχό θέατρο», το οποίο μπορεί να υπάρξει «χωρίς μακιγιάζ, σκηνογραφία, κοστούμια, χωρίς ξεχωριστό χώρο για την παράσταση αλλά όχι δίχως τη σχέση ηθοποιού –θεατή», την οποία χαρακτηρίζει ως «διαισθητική, άμεση, ζωντανή επικοινωνία» (Γκροτόφσκι 2010, 24).

6.1 Βασικά Στοιχεία

Από τη δεκαετία του '60, όταν παρουσιάζει λιγιστές αλλά εμβληματικές παραστάσεις, φτάνει τη δεκαετία του '70 να ανακοινώσει την έξοδό του από το θέατρο (Findlay & Filipowicz 1986, 205) και πειραματίζεται γύρω από τα όριά του, με την επιστροφή στις ρίζες της τελετουργικής επιτέλεσης και την αποκάλυψη μίας αρχέγονης σωματικότητας με την οποία το ανθρώπινο είδος συνδέεται «συγγενικά και δυνατά» (Φραγκή 2003, 14). Η καλλιτεχνική διαδρομή του Γκροτόφσκι αποτυπώνεται σε πέντε δημιουργικές φάσεις, το «Θέατρο της παραγωγής», το «Παραθέατρο», το «Θέατρο των πηγών», το «Αντικειμενικό δράμα» και την «Τέχνη ως όχημα» (Schechner 2008, 8), στοιχεία των οποίων έχουν καθορίσει τη σύγχρονη θεατρική έκφραση και σκέψη.

6.1.1 Το φτωχό θέατρο

Για τον Γκροτόφσκι η ουσία του θεάτρου βρίσκεται στη σχέση ηθοποιού –θεατή κι αυτή η σύνδεση συνιστά το «φτωχό θέατρο». Αναζητώντας την απαλλαγή από στοιχεία που ενισχύουν τη θεατρική ψευδαίσθηση, απελευθερώνει τον χώρο από σκηνικούς περιορισμούς και συμβάσεις και τον καθορίζει αποκλειστικά από τη σχέση ανάμεσα σε ηθοποιό και θεατή. Επισημαίνει ότι η αποδοχή της φτώχειας στο θέατρο «το

απογυμνώνει από στοιχεία που δεν είναι ουσιαστικά για τη λειτουργία του» και αποκαλύπτει «τη σπονδυλική στήλη του μέσου έκφρασης αλλά και τον βαθύ του πλούτο» (Γκροτόφσκι 2010, 28).

Ο συμβολισμός έχει πρωταρχικό ρόλο στο θέατρο του Γκροτόφσκι, αφού απλά αντικείμενα εντάσσονται σε ένα ευρύ φάσμα φαντασιακού κόσμου που υφάινεται στην παράσταση, ενώ ακόμα και το σώμα του ηθοποιού χρησιμοποιείται ως σκηνικό αντικείμενο. Ο χώρος δημιουργείται από τις δράσεις των ηθοποιών και τις εναλλασσόμενες θέσεις μεταξύ ηθοποιών και ηθοποιού –θεατή (Braun 1996, 199). Απαγορεύεται να παρουσιαστεί στο έργο οτιδήποτε δεν βρίσκεται από την αρχή στη σκηνή, ενώ κάθε αντικείμενο έχει πολλαπλές χρήσεις και πλήθος σηματοδοτήσεων. Στην παράστασή του, «Akropolis», οι ηθοποιοί διαμορφώνουν διαφορετικούς κόσμους με μικρό αριθμό αντικειμένων, λειτουργία που θυμίζει έντονα την εφευρετικότητα και τη συνεχή ροή και εναλλαγή του παιδικού παιχνιδιού (Slowiak & Cuesta 2007, 104) και του εκπαιδευτικού θεάτρου.

6.1.2 Ηθοποιός - θεατής

Στον Γκροτόφσκι ο ηθοποιός λειτουργεί ως άτομο που εκθέτει στοιχεία δικά του, αληθινά, δεν κρύβεται ούτε υποδύεται κάποιον άλλον, αντίθετα αποκαλύπτεται. Ο θεατής μετατρέπεται σε μάρτυρα μίας αυθεντικής συμπεριφοράς και χάνει τον συμβατικό του ρόλο, γίνεται συμμετοχος στη δράση. Είναι ενδεικτικό ότι στις παραστάσεις του οι θεατές δεν χειροκροτούν, δεν φεύγουν στο τέλος, αλλά μένουν στις θέσεις τους σε απόλυτη σιωπή, αφού αισθάνονται συν – τελεστές στο παραστασιακό γεγονός (Salata 2008, 110, 112, 113).

Ο Γκροτόφσκι τονίζει ότι «ο ηθοποιός εκτός από το σώμα του δεν έχει κανένα άλλο εκφραστικό μέσο» (Γκροτόφσκι 2010, 42). Το σώμα αποτελεί το βασικό όργανο που με επίπονη άσκηση φτάνει στα άκρα, σε καταστάσεις συναισθηματικής υπέρβασης. Ο ηθοποιός δεν ενσαρκώνει τον ρόλο αλλά τον δημιουργεί, παίζει τον χαρακτήρα παίζοντας βασικά τον εαυτό του (Mitter 2001, 79). Η παραίτηση από κάθε προσπάθεια υπόδυσης επιτυγχάνεται μέσω της αποφαιτικής οδού – *via negativa* – η οποία εξαλείφει τα μπλοκαρίσματα του ηθοποιού και τον προσφέρει αγνό και αληθινό στον θεατή (Slowiak & Cuesta 2007, 121). Στη δουλειά του με τον ηθοποιό ο Γκροτόφσκι στηρίζεται στη συναισθηματική μνήμη του Στανισλάβσκι στην «επιστροφή σε μια συγκεκριμένη

ανάμνηση», προκειμένου να ξυπνήσει το σώμα και οι δράσεις να αποκτήσουν αυθεντική υπόσταση (Γκροτόφσκι 2010, 262).

Για να λειτουργήσει η σχέση εγγύτητας με τους θεατές, οι παραστάσεις απευθύνονται σε μικρό κοινό, το οποίο κυκλώνει τους ηθοποιούς και αποτελεί μέρος της σκηνικής δράσης: στην παράσταση «The Constant Prince» οι θεατές είναι συνδαιτυμόνες του πρίγκιπα στο τελευταίο του δείπνο, ενώ στο «Akropolis» αποτελούν μέλη του κόσμου που χτίζουν οι ηθοποιοί, ο οποίος παραπέμπει σε στρατόπεδο συγκέντρωσης. Η εγγύτητα αυτή έχει τις ρίζες της στην άποψη του Γκροτόφσκι ότι θέατρο είναι «αυτό που συμβαίνει ανάμεσα στον ηθοποιό και τον θεατή» (Braun 1996, 195).

6.1.3 Το κείμενο

Κείμενο στο θέατρο του Γκροτόφσκι δεν υφίσταται με την κλασική έννοια που συναντούμε στο παραδοσιακό θέατρο. Όταν δουλεύει ένα κείμενο επιχειρεί μία αρχική προσαρμογή, την οποία αποκαλεί μοντάζ. Αποκλείει οτιδήποτε δεν έχει σημασία γι' αυτόν και επιλέγει λέξεις που κεντρίζουν τη δική του εμπειρία ή αυτή των ηθοποιών. Σκοπός είναι σε κάθε κείμενο να προσδιοριστεί και να αντιμετωπιστεί το αρχέτυπο. Μετά την αναγνώρισή του, ακολουθούν τα «σκηνικά ισοδύναμα», με τους ηθοποιούς σπάνια να αποδίδουν αυτούσιο το κείμενο και να εντάσσουν στον κορμό του προσωπικές επιλογές και αφηγήσεις. Μέσα από την επανάληψη συγκεκριμένων πράξεων επιδιώκουν να συνδεθούν με το σώμα τους, από το οποίο πηγάζει παρορμητικά η δράση. Το μοντάζ συνδέεται με τη ροή των διαφορετικών εικόνων που δημιουργούν, οι οποίες μπορεί να φαίνονται ασύνδετες αλλά όταν ειπωθούν μαζί οδηγούν τον θεατή στην κατανόηση της ιστορίας (Slowiak & Cuesta 2007, 86, 92, 93). Τα αρχικά κείμενα που ο Γκροτόφσκι παρουσιάζει στους ηθοποιούς του λειτουργούν ως προ-κείμενα, καθώς στη συνέχεια αποδομούνται και αναδιατάσσονται. Οι ηθοποιοί είναι ελεύθεροι να φέρουν στην πρόβα κομμάτια που σημαίνουν κάτι γι' αυτούς και το παραστασιακό κείμενο γεννιέται από αυτή τη δημιουργική ώσμωση (Salata 2008, 114, Schechner 1999, 6).

6.1.4 Πέρα από τα όρια

Από τη δεκαετία του '70 ο Γκροτόφσκι στρέφεται στην εξερεύνηση της συλλογικής δράσης, την οποία ονομάζει «Παραθέατρο» και τη συνδέει με τις ρίζες του δράματος χωρίς να καταλήγει σε παράσταση μπροστά σε κοινό. Οι όροι ηθοποιός και θεατής

χάνουν τη σημασία τους, ενώ δράση και δημιουργία πραγματοποιούνται συλλογικά (Braun 1996, 200).

Οι παραθεατρικές παραγωγές του είναι ανοικτές και σε άτομα εκτός της ομάδας του. Δομούνται γεγονότα τα οποία διαρκούν μέρες και εβδομάδες, σε βουνά, δάση ή κλειστούς χώρους. Αυτές οι συναντήσεις, σύμφωνα με τον Γκροτόφσκι, επιτρέπουν σε δημιουργικά άτομα να λειτουργήσουν μαζί, συχνά μη λεκτικά, σε μια δομημένη ατμόσφαιρα. Στις αρχές της δεκαετίας του '80 στρέφεται στο «θέατρο των πηγών», όπου με μία πολυπολιτισμική ομάδα μελετά τις «τεχνικές της πηγής», τα μέσα που χρησιμοποιούν διάφορες κουλτούρες για να αφαιρέσουν στοιχεία που ορθώνουν πολιτισμικά τείχη και ωθούν τους ανθρώπους να βλέπουν τον κόσμο με συγκεκριμένο τρόπο. Αναζητώντας την άμεση εμπειρία θέασης, ο Γκροτόφσκι παραπέμπει στην παιδική ηλικία και στον θαυμασμό, τη φρέσκια ματιά και την αγνότητα με την οποία ένα παιδί συναντά την πρωτογενή εμπειρία. Με το «Αντικειμενικό θέατρο» στη συνέχεια επιλέγει και μελετά τελετουργικά στοιχεία αρχαίων πολιτισμών, απομονώνοντας κινήσεις, χορούς, τραγούδια, γλωσσικές δομές, ρυθμούς και χωρικές σχέσεις (Findlay & Fillipowicz 1986, 204, 223). Έτσι, απομακρύνεται από τα στενά όρια της παράστασης και συναντά το θεατρικό γεγονός στις ρίζες του, στις επιτελέσεις που ενώνουν σε ένα δυναμικό όλον τελεστή και συμμετοχο, θεατή και ηθοποιό.

6.2 Εκπαιδευτική Εφαρμογή

Σ' όλη τη διάρκεια της πορείας του ο Γκροτόφσκι επικεντρώνεται στη σχέση ηθοποιού – θεατή, καταργώντας την απόσταση ανάμεσα σε σκηνή και πλατεία (Slowiak & Cuesta 2007, 34). Η κατάργηση της απόστασης ανάμεσα σε δρώντες και παρατηρητές αποτελεί καθοριστικό στοιχείο και του εκπαιδευτικού θεάτρου, αφού οι δύο ρόλοι εναλλάσσονται και σε αρκετές περιπτώσεις η λειτουργία αυτή είναι ταυτόχρονη.

Η έννοια του «φτωχού θεάτρου», η αποβολή περιττών στοιχείων και η εστίαση στη δράση με τον ηθοποιό στο επίκεντρό της, βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στο εκπαιδευτικό θέατρο. Η οικονομία των υλικών χαρακτηρίζει τη δουλειά των μαθητών, λιγιστά αντικείμενα χρησιμοποιούνται κι αυτά ακόμα αλλάζουν χρήσεις, προκειμένου να υπηρετήσουν το πλούσιο φαντασιακό των παιδιών. Το εκπαιδευτικό θέατρο, έτσι, συνδέεται με την αστείρευτη εφευρετικότητα του παιδικού παιχνιδιού, εστιάζει στο σώμα, στην πράξη, στο νόημα, στη διαδικασία, χωρίς να εμποδίζεται από την έλλειψη

σκηνής, σκηνικών ή κοστουμιών. Αντίθετα, αυτή η απουσία λειτουργεί καταλυτικά, δίνοντας στη δημιουργική σκέψη των παιδιών χώρο να ανθήσει.

Ο τρόπος που ο Γκροτόφσκι αντιμετωπίζει το θεατρικό γεγονός τον φέρνει πολύ κοντά στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού θεάτρου. Οι απόψεις του περί μη υπόδυσης από την πλευρά του ηθοποιού και παράλληλα διάχυσης των προσωπικών του βιωμάτων στη δράση, προκειμένου να είναι αληθινή, συναντιέται με τη βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεάτρου: να βοηθήσει τον μαθητή μέσα από φαντασιακές καταστάσεις να λειτουργήσει «σαν να» βρίσκεται σε αυτές, αυτοσχεδιάζοντας και αλληλεπιδρώντας αλλά παράλληλα χρησιμοποιώντας τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες του, δίχως να υποδύεται ότι είναι κάποιος άλλος (Andersen 2004, 281).

Ο μαθητής δεν αναλύει κάποιον χαρακτήρα, δεν παίζει κάποιον ρόλο, αλλά αντλεί από τον εαυτό του το υλικό που τον οδηγεί στις διερευνήσεις του, στοιχείο καθοριστικό και για τη δουλειά του Γκροτόφσκι με τους ηθοποιούς του, οι οποίοι δεν προσπαθούν να ανακαλύψουν τον χαρακτήρα αλλά αντίθετα να έρθουν πιο κοντά με τον βαθύτερο εαυτό τους (Bolton 1999, 156). Το εκπαιδευτικό θέατρο δίνει χώρο στους μαθητές να ερευνήσουν την ταυτότητά τους, το όριο ανάμεσα στο τι είμαι εγώ και τι είναι ο άλλος. Καθώς προβάλλουν μία εξωτερική εικόνα ενός άλλου προσώπου, φέρουν κάτι δικό τους μέσα σε αυτήν (Neelands 2004, 38). Εξάλλου, η ίδια η εκπαίδευση αποτελεί διαρκή διαδικασία εμβάθυνσης και ξεκαθαρίσματος, θέασης των πραγμάτων από διαφορετικές γωνίες και δημιουργία νέων συνδέσεων (Fleming 2011, 62).

Η πρόκληση και το σοκ έχουν κεντρική θέση στο θέατρο του Γκροτόφσκι, όπου μέσα από προκλητικές συνδέσεις ο θεατής διεγείρεται εστιάζοντας σε μια σκληρή κυριολεξία (Salata 2008, 115). Μετά το αρχικό σοκ ο θεατής επαναδιαπραγματεύεται τις ρίζες του, τις ιστορίες ή τους μύθους που αποδέχεται (Slowiak & Cuesta 2007, 60). Με τον ίδιο τρόπο οι μαθητές λειτουργούν στην τεχνική του «Μοντάζ», όπου προκαλείται μία συμβατική, στερεοτυπική άποψη με τη δημιουργία αντιθέσεων ανάμεσα σε στοιχεία που λογικά δεν θα έρχονταν σε επαφή μεταξύ τους. Σε μία διερεύνηση γύρω από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο οι μαθητές αντιπαραβάλλουν εικόνες με σκοπό να αποτυπώσουν και να αποκαλύψουν την πραγματικότητα. Μία «ηρωική» στατική εικόνα ενός μνημείου αντιπαρατίθεται με μία παγωμένη εικόνα που αποτυπώνει τη φρίκη του πολέμου ή ένας αγώνας ράγκμπι εξελίσσεται σε μία στήθος με στήθος μάχη με ξιφολόγχες. Το

στοιχείο του σοκ που επέρχεται από τη μη αναμενόμενη σύνδεση τονίζει εμφατικά το κεντρικό θέμα και βοηθά τον μαθητή να αναστοχαστεί και να πειραματιστεί με τη σχέση ανάμεσα στη μορφή και το περιεχόμενο της έρευνάς του και να επαναδιαπραγματευθεί τις αρχικές ερμηνείες εννοιών μέσα από τον μη αναμενόμενο συνδυασμό (Neelands & Goode, 2006, 64).

Η ανάγκη για προσωπική σύνδεση είναι δομική στο εκπαιδευτικό θέατρο, αφού με αυτό τον τρόπο αφηρημένα θέματα και έννοιες, όπως ο ρατσισμός, προσωποποιούνται, ενώ η άμεση εμπλοκή βοηθά τους μαθητές να επεξεργαστούν εκτενέστερα στάσεις, απόψεις και συναισθήματα. Στον Γκροτόφσκι υπάρχει η τάση το κείμενο –πηγή να είναι σημαντικό όσο προκαλεί την επινόηση της παράστασης. Μπορεί να προσαρμοστεί, να συντομευθεί, να ανατραπεί, να δομηθεί από ποικιλία πηγών και να χρήσει ως δημιουργούς τους ίδιους τους ηθοποιούς και τον σκηνοθέτη. Στο εκπαιδευτικό θέατρο ένα κείμενο μπορεί να πυροδοτήσει την επινόηση της ομάδας και με τη σύνθεση και σύνδεση διαφόρων τεχνικών να δομηθεί μία δράση που θα δημιουργήσει αισθητική και εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές (Neelands 2004, 36, 50).

Ανάλογη λειτουργία συναντάται στην τεχνική του «Αναστοχασμού» (Reflection) όπου οι μαθητές εμβαθύνουν στο υπό εξέταση θέμα. Η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει γράψιμο σε ρόλο (ημερολόγιο, γράμμα, βιογραφικό), διάβασμα σε ρόλο (αναφορές άλλων ανθρώπων με την ίδια εμπειρία, πρωτογενές υλικό), γράψιμο και διάβασμα εκτός ρόλου με τη δημιουργία σεναρίου ή διηγήματος και ακρόαση εκτός ρόλου με εκτενή συζήτηση. Μπορεί να επιλεγεί η απεικόνιση εντός και εκτός ρόλου με τη σωματική γλώσσα: αυτοσχεδιασμός παρελθούσας στιγμής, δημιουργία παγωμένης εικόνας, σκηνή με το τι θα ακολουθήσει, δημιουργία βασικών συμβόλων. Ο αναστοχασμός βοηθά τον μαθητή να συνθέσει την εμπειρία του, δίνοντάς του χρόνο να κατανοήσει τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό του και στον ρόλο και να αξιολογήσει την εμπλοκή του στο δράμα, στοιχείο που εντοπίζεται και στο θέατρο του Γκροτόφσκι, αφού ο ηθοποιός του εντάσσει πλήθος προσωπικών βιωμάτων στην ερμηνεία του, χρησιμοποιώντας υλικό που τον αντιπροσωπεύει και το οποίο συνδέει κάθε φορά με την εφαρμογή κατά τη διάρκεια της πρόβας (Morgan & Saxton 1989, 134, 135).

Το σώμα αποτελεί για τον Γκροτόφσκι το βασικό όργανο του ηθοποιού, αυτό εξασκεί με επίπονες ασκήσεις, προκειμένου να το καταστήσει εκφραστικό, ευλύγιστο, εύγλωττο.

Στο εκπαιδευτικό θέατρο το σώμα παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο (Neelands 2004, 55), καθώς οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να εκφράσουν βαθύτερες σκέψεις, ανησυχίες και πεποιθήσεις με την κίνηση, το σώμα και το πρόσωπο παρά με λέξεις. Παράλληλα, ο λόγος στον Γκροτόφσκι ξεφεύγει από τα στενά όρια της άρθρωσης μία κατανοητής γλώσσας, καθώς άναρθροι ήχοι, κραυγές, επαναλαμβανόμενες λέξεις, ήχοι από αντικείμενα, μουσική αλλά και σιωπή, πλέκουν έναν ξεχωριστό ηχητικό καμβά, ο οποίος συνθέτει μία ιδιότυπη γλώσσα (Slowiak & Cuesta 2007, 107).

Η μουσικότητα της γλώσσας και των ήχων της αξιοποιείται με την τεχνική της «Πολυγλωσσίας», η οποία φέρνει σε επαφή παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας με διδασκόμενα φωνήματα. Τα παιδιά παίρνουν τον ρόλο κατοίκων φανταστικών χωρών στις οποίες μιλούν γλώσσες που αποτελούνται από ένα συνεχόμενο φώνημα. Σε κάποιες ακούγεται το «ζζζζ», σε άλλες το «σσσσ», το «μμμμ» ή το «ββββ». Η δασκάλα λέει κρυφά σε κάθε παιδί ποια είναι η γλώσσα του. Στη συνέχεια τα παιδιά κινούνται με κλειστά μάτια και τεταμένα χέρια, προκειμένου να εντοπίσουν τους «συμπολίτες» τους. Μ' αυτό τον τρόπο κατανοούν τη συμβολική και επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, τη λειτουργία των φωνημάτων ως βασικών μονάδων της ομιλίας, αναπτύσσουν τη λεκτική, λογικο - μαθηματική, χωρική και διαπροσωπική τους νοημοσύνη, την αναγνώριση και ανταπόκριση στη μουσικότητα της γλώσσας (εναλλαγές έντασης), ενώ παράλληλα εξασκούνται στην ενεργητική ακρόαση και την εστίαση της προσοχής (Σωτηροπούλου - Ζορμπαλά 2011, 206 -207).

Κεφάλαιο 7

Επίλογος

Το εκπαιδευτικό θέατρο με τις τεχνικές του επαγγελματικού θεάτρου που εντάσσει στις διερευνήσεις του επεκτείνει τη μάθηση πέρα από τα στενά όρια της σχολικής τάξης. Τοποθετεί τους μαθητές σε ένα φανταστικό πλαίσιο δράσης κι επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει υποστηρικτικά, αξιοποιώντας τις δράσεις και αντιδράσεις των μαθητών, χωρίς να είναι αυτός αποκλειστικά υπεύθυνος για τη μάθηση. Αντίθετα, οι ίδιοι οι μαθητές αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και κατευθύνουν τη διδακτική διαδικασία. Χωρίς την αυστηρή διαφοροποίηση δρώντων και συμμετεχόντων, η τάξη παίρνει μέρος στις διερευνήσεις με αυτοσχεδιαστικούς ρόλους σε πλαίσια που προάγουν τη συνεργασία, την ομαδικότητα, τον σεβασμό στον συμμαθητή και στις απόψεις του. Έτσι, η μάθηση αναδύεται αβίαστα, μέσα από επιλογές και αποφάσεις που λαμβάνονται από το σύνολο της τάξης.

Το σχολείο συχνά κατηγορείται για απομάκρυνση από την πραγματική ζωή. Το εκπαιδευτικό θέατρο επιτρέπει στους μαθητές να μεταφέρουν στην καθημερινή ζωή γνώσεις που έχουν κατακτήσει σε θεωρητικό επίπεδο, μέσα από τον μανδύα της υπόδυσης, ο οποίος δίνει την ευκαιρία να βιωθούν καταστάσεις χωρίς τις άμεσες συνέπειές τους, να επιτελεστούν πρόβες ζωής και να εφαρμοστούν όσα διδάχτηκαν. Με την προσωπική εμπλοκή οι μαθητές απομακρύνονται από την αφηρημένη γνώση, τοποθετώντας ό,τι μαθαίνουν σε αυθεντικά πλαίσια μέσα από πρακτική δράση.

Οι τεχνικές του επαγγελματικού θεάτρου όπως εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό θέατρο ωθούν τα παιδιά να μην ικανοποιούνται με άμεσες, απλουστευτικές λύσεις, αλλά να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και τον αναστοχασμό, να σκέπτονται, να κρίνουν και να αμφισβητούν τις επιλογές τους. Καθώς αντιδρούν σε υποδείξεις άλλων και οι άλλοι στις δικές τους, οικοδομούν την ταυτότητά τους, προσαρμόζοντας, επαναλαμβάνοντας και αναμορφώνοντας πιθανότητες. Έτσι αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, αναλύουν τις επιλογές τους, εξετάζουν με κριτική ματιά

την πρότερη σκέψη τους. Οι τεχνικές του επαγγελματικού θεάτρου λειτουργούν ως εξαιρετικές μεταγνωστικές μέθοδοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία στη σχολική τάξη.

Το σύγχρονο σχολείο, που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών που συνεισφέρουν στη διατήρηση της δημοκρατίας και προάγουν τη συλλογική δράση σεβόμενοι τη διαφορετικότητα, στηρίζεται στη διαδραστική, βιωματική, αναστοχαστική δυναμική που το εκπαιδευτικό θέατρο φέρει στους κόλπους του με την ένταξη τεχνικών του επαγγελματικού θεάτρου, οι οποίες έχουν τις καταβολές τους στη δράση δημιουργών που καθόρισαν τη θεατρική τέχνη, όπως ο Στανισλάβσκι, ο Μπρεχτ, ο Μπόάλ, ο Μπρουκ και ο Γκροτόφσκι.

Παράρτημα Α

Ενδεικτικές Εφαρμογές

A.1 Στανισλάβσκι

Παρουσιάζονται τρεις ενδεικτικές εφαρμογές του εκπαιδευτικού θεάτρου, στις οποίες ανιχνεύονται βασικά στοιχεία της μεθόδου Στανισλάβσκι.

A.1.1 Από το παιχνίδι στο θέατρο: Ο κλειδοκράτορας

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ένας εθελοντής βρίσκεται σε καρέκλα στο κέντρο με κλειστά μάτια. Κάτω από την καρέκλα ο δάσκαλος τοποθετεί ένα κλειδί. Όποιο παιδί θέλει μπορεί να προσπαθήσει να πάρει το κλειδί. Ο μαθητής στο κέντρο πρέπει να δείξει προς την κατεύθυνση που νομίζει ότι έρχεται το παιδί. Μπορεί να κρατά κι ένα ρολό από μαλακό χαρτί και να προσπαθεί να αγγίξει όποιο παιδί πλησιάζει. Αν το καταφέρει, το παιδί βγαίνει από το παιχνίδι.

Το παιχνίδι μπορεί να μετασχηματιστεί σε θεατρική διερεύνηση με την εμπλοκή των παιδιών σε ρόλους αν παρουσιαστεί αρχικά μία ιστορία, η οποία θα εισάγει τους μαθητές σε έναν φανταστικό κόσμο και θα τους επιτρέψει να εισέλθουν στη λειτουργία του «μαγικού εάν», μετατρέποντας την απλή παιγνιώδη δραστηριότητα σε θέατρο. Ο δάσκαλος, αφού τα παιδιά παίξουν αρκετές φορές το παιχνίδι, μπορεί να αλλάξει άρδην τη συνθήκη του με την αφήγηση μίας ιστορίας στην οποία ο κλειδοκράτορας θα είναι ένα τέρας που θα φυλά την πόρτα μιας μυστικής σπηλιάς με θησαυρούς, οι οποίοι θα αποκαλυφθούν μόνο αν τα παιδιά καταφέρουν να πάρουν το κλειδί.

Η χρήση της ιστορίας τροφοδοτεί τη φαντασία, μεταμορφώνει τον χώρο, αλλάζει τον χρόνο, ενώ ντύνει τα αντικείμενα με συμβολική σημασία μέσα από τη λειτουργία της κινητικότητας και της πολυλειτουργικότητας του θεατρικού σημείου (Πούχνερ 2010, 136, 137): η καρέκλα γίνεται το δέντρο στο οποίο κρύβεται το τέρας, το ρολό χαρτιού το ρόπαλό του, ενώ τα παιδιά μεταμορφώνονται σε ζώα που προσπαθούν να

αναχαιτίσουν τη δράση του. Η υιοθέτηση της ιστορίας πλαισιώνεται με πιο απαιτητικούς κανόνες τους οποίους τα παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν.

Η συμπεριφορά του κλειδοκράτορα και αυτών που επιθυμούν να κλέψουν τα κλειδιά δικαιολογείται και αποκτά συναισθηματική σημασία. Οι θεατρικές μεταμορφώσεις εμπλέκουν βαθύτερα τους μαθητές στη διερεύνηση, καθώς προκαλούν ένταση, ενώ παράλληλα τους κινητοποιούν να συμμετέχουν στη δράση: δεν είναι πλέον απλοί θεατές αλλά εισέρχονται στον κύκλο, αναλαμβάνοντας ευθύνη για την έκβαση της ιστορίας.

Το «μαγικό εάν» εισάγει τους μαθητές σε έναν φανταστικό κόσμο στον οποίο υιοθετούν νέους ρόλους και τους εμφυσούν τη δύναμη και τη ζωντάνια του προσωπικού βιώματος. Παράλληλα, γεννιούνται ερωτήματα που απαιτούν απαντήσεις: γιατί το τέρας φυλά τη σπηλιά, μήπως κρατά και κάποιον άλλον φυλακισμένο, γιατί τα ζώα θέλουν να φτάσουν εκεί, τι θα γίνει στο τέλος; Δομείται σταδιακά μία νέα ιστορία κι ένα πιθανό μέλλον. Και τα δύο μπορούν να διερευνηθούν από τους μαθητές, οι οποίοι θα προτείνουν διάφορα σενάρια, τα οποία θα δοκιμάσουν, θα απορρίψουν ή θα ακολουθήσουν, δοκιμάζοντας κάθε φορά τις επιλογές τους (Winston & Tandy 1998, 15 - 16).

A.1.2 Ο Κύκλος της ζωής (Circle of Life)

Ο δάσκαλος παρουσιάζει και εξηγεί στα παιδιά την τεχνική του κύκλου της ζωής. Χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική για να δημιουργήσει ιδέες γύρω από τον κεντρικό χαρακτήρα και το σενάριο του εκπαιδευτικού δράματος. Ένα μεγάλο χαρτί χωρίζεται σε πέντε τμήματα. Στο κέντρο υπάρχει ένας κύκλος με το όνομα και την ηλικία του κεντρικού χαρακτήρα. Τα υπόλοιπα μέρη στα οποία χωρίζεται το χαρτί παρουσιάζουν περιοχές της ζωής του χαρακτήρα και τους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρά: σπίτι, οικογένεια, ημέρα, παιχνίδι. Το σπίτι είναι εκεί όπου ζει. Η οικογένεια μπορεί να αφορά τόσο στην άμεση όσο και στην ευρύτερη οικογένειά του, μέλη με τα οποία έχει πλέον αποξενωθεί. Το παιχνίδι αντικατοπτρίζει την κοινωνική του ζωή και η ημέρα του την καθημερινή ρουτίνα, το σχολείο και τις δραστηριότητές του. Η τάξη λειτουργεί αρχικά ως μία ομάδα. Χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες στη συνέχεια και καθεμία από αυτές παίρνει την ευθύνη για ένα διαφορετικό τμήμα του κύκλου ζωής του χαρακτήρα.

Μέσα από τη χρήση αυτοσχεδιασμών δημιουργείται ένας μικρός διάλογος για κάθε περιοχή του κύκλου.

Οι μαθητές πρέπει να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη, να χρησιμοποιήσουν δικές τους εμπειρίες, τις οποίες θα προσαρμόσουν στη ζωή του χαρακτήρα, να ανακαλύψουν το παρελθόν του και τις σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη κάθε τμήματος μέσα από τη χρήση των έξι βασικών ερωτήσεων, οι οποίες θα δομήσουν στέρεα τον χαρακτήρα, αιτιολογώντας τη συμπεριφορά και τις προτιμήσεις του. Χρησιμοποιούν το «μαγικό εάν», καθώς αναρωτιούνται τι θα έκαναν αυτοί αν ήταν στη θέση του χαρακτήρα και πώς θα αντιδρούσαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Είναι καλό να επικεντρωθούν σε κάποια σημεία - κλειδιά που έχουν καθορίσει τη ζωή του και με βάση αυτά να προχωρήσουν, λαμβάνοντας πάντα υπόψη γεγονότα που έχουν προηγηθεί από τις άλλες ομάδες και όλα μαζί συγκροτούν την αδιάσπαστη γραμμή της δράσης. Η έννοια της προσοχής εδώ είναι σημαντική, καθώς θα πρέπει κάθε ομάδα να παρακολουθεί τη δουλειά των άλλων, κάθε μαθητής να ακούει προσεκτικά τον συμπαίκτη του στον μικρό διάλογο που δομείται, έτσι ώστε οι αντιδράσεις να είναι αληθινές. Παράλληλα, θα πρέπει να εστιάσει στην εσωτερική του διαδρομή, λαμβάνοντας υπόψη το παρελθόν του χαρακτήρα αλλά και τους λόγους που τον οδηγούν στη συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς. Με τις συγκρούσεις, τις εντάσεις και τις λεπτομέρειες που προκύπτουν μέσα από τους διαλόγους που δομούν οι ομάδες, ο κύκλος της ζωής φωτίζει, αιτιολογεί, δικαιολογεί και δίνει μία πληρέστερη και πιο ουσιαστική εικόνα για τον χαρακτήρα (Neelands 2004, 84).

A.1.3 Η φαντασία, το υπο - κείμενο

Στους μαθητές δίνονται λίγες γραμμές ενός γραπτού κειμένου, που περιέχει έναν διάλογο. Δεν διευκρινίζεται ποιος μιλά, αν είναι άντρας ή γυναίκα, ποια είναι η ηλικία του. Απλά οι σειρές αλλάζουν, με την ολοκλήρωση της φράσης κάθε ομιλητή.

Είναι καλό το απόσπασμα που θα επιλεγεί να είναι ανοιχτό σε ερμηνείες και να αφορά σε κείμενο που γνωρίζουν οι μαθητές. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία από το κείμενο για να αποφασίσουν ποιοι χαρακτήρες παίρνουν μέρος, πόσοι είναι και ποιο είναι το πλαίσιο αναφοράς τους. Αυτό είναι ένα ελεύθερο παιχνίδι της φαντασίας τους,

αλλά και μία παιγνιώδης εξουκείωση με το νόημα ενός έργου και τον καθορισμό του πλαισίου στο οποίο εκτυλίσσεται.

Το μικρό απόσπασμα του γραπτού κειμένου αποτελεί την αφορμή για να διερευνήσουν οι μαθητές τις σκέψεις των χαρακτήρων, το κείμενο που δεν εκφράζεται με λόγια αλλά κρύβεται πίσω από τις λέξεις, το υπο – κείμενο. Βασική ιδέα είναι ότι η συγκρότηση του πραγματικού νοήματος είναι πιο περίπλοκη από το επιφανειακό νόημα των λέξεων. Δύο μαθητές, λοιπόν, λένε τα λόγια του επιλεγμένου αποσπάσματος, ενώ άλλοι δύο αρθρώνουν το υπο – κείμενο, όσα δεν λέγονται και κρύβονται πίσω από τις λέξεις των δύο αρχικών ομιλητών.

Μία παραλλαγή αυτής της άσκησης είναι η «Αληθινή πρόθεση» (Intended Meaning). Αυτό που πραγματικά θέλει να πει ο ομιλητής είναι εντελώς διαφορετικό από το επιφανειακό νόημα των λέξεων. Λέει «μου αρέσει το φουλάρι σου» και εννοεί «τι απαίσιο φουλάρι», λέει «ευχαριστώ πολύ» και εννοεί «μην είσαι τόσο προσβλητικός», λέει «θα κόστισε μια περιουσία» κι εννοεί «φαίνεται φτηνό». Η αντίθεση ανάμεσα σ' αυτό που λέγεται και σ' αυτό που πραγματικά εννοείται απασχολεί ιδιαίτερα τον Στανισλάβσκι, ο οποίος ζητά από τους ηθοποιούς του να ανακαλύψουν και να εκφράσουν με το λόγο και το σώμα ανάλογες αντιφάσεις που εμφανίζονται σε θεατρικά έργα.

Οι μαθητές εισάγονται με αυτό τον τρόπο στις κρυμμένες πιθανότητες μιας ιστορίας, χρησιμοποιούν θραύσματα δικών τους εμπειριών για να δομήσουν μία παράλληλη αφήγηση, επιστρέφουν στην ποιότητα της φαντασιακής κατάστασης που κατοικεί στο παιχνίδι τους. Η διερεύνησή τους μέσα από την ανακάλυψη του υπο – κειμένου είναι το φως που εμφανίζει στοιχεία σημαντικά, τα οποία συγκροτούν αρχετυπικές στάσεις και συμπεριφορές, εκδηλώνονται στις ζωές των παιδιών και τις καθορίζουν (Fleming 2011, 103, 104, Haine 1985, 191,192).

A.2 Μπρεχτ

Ενδεικτική εφαρμογή διερεύνησης με βάση την «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, η οποία περιλαμβάνει τεχνικές που ανιχνεύονται στο θέατρο του Μπρεχτ.

A.2.1 Αντιγόνη

Η τάξη δουλεύει την «Αντιγόνη» του Σοφοκλή. Αρχικά ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να φανταστούν πώς θα ήταν η Θήβα μετά την εμφύλια σύρραξη. Η αναλογία με σύγχρονα γεγονότα, όπως του Ιράκ και της κατεστραμμένης Βαγδάτης, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαδραματίζεται η τραγωδία. Οι μαθητές παίρνουν τον ρόλο των ταξιδευτών και λειτουργούν όπως ο Χορός στο αρχαίο δράμα.

Ο δάσκαλος σε ρόλο φρουρού του νεκρού Πολυνίκη εισάγει την τάξη στο θέμα, απαντά σε ερωτήσεις, γεμίζει κενά, εξηγεί γιατί ο Πολυνίκης δεν πρέπει να ταφεί κι ότι η πόλη χρειάζεται έναν ισχυρό ηγεμόνα. Ο δάσκαλος δημιουργεί ένα παιχνίδι ρόλων για να ενθαρρύνει την τάξη να επεξεργαστεί διαφορετικές απόψεις, υπέρ ή κατά της Αντιγόνης. Στη συνέχεια, σε ρόλο πάντα, αναγγέλλει την είσοδό της, ενθαρρύνοντας την τάξη να αρθρώσει διαφορετικά επιχειρήματα για να την πείσει να υπακούσει τον Κρέοντα. Κατόπιν, απεκδύεται τον ρόλο του και ζητά από τους μαθητές να αποφασίσουν αν θα μπουκ στην πόλη για να ασχοληθούν με τις δουλειές τους ή θα μείνουν εκτός των τειχών για να δουν τι θα συμβεί. Εκτός ρόλου οι μαθητές συζητούν και επιχειρηματολογούν για την απόφασή τους. Εδώ ο δάσκαλος δημιουργεί ένταση και τους ωθεί να σκεφτούν γύρω από την προσωπική και τη δημόσια ευθύνη.

Στη συνέχεια η τάξη χωρίζεται σε ομάδες, καθεμιά από τις οποίες θα πρέπει να σκεφτεί τι θα έλεγε η Αντιγόνη, αν είχε χρόνο, στον φύλακα, στον Κρέοντα, στον Χορό και στους θεούς. Οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν κριτικά γύρω από τα γεγονότα. Ο δάσκαλος εξηγεί τα τρία διαφορετικά είδη κίνησης -χειρονομίας που οι ηθοποιοί στην τραγωδία χρησιμοποιούν: τον δείκτη που απευθύνεται σε χαρακτήρες ή τόπους, την εικόνα, που αφορά σε μιμικές κινήσεις και το σχήμα που σχετίζεται με πιο συμβολικές χειρονομίες που μεταφέρουν ιδέες ή έννοιες. Κάθε ομάδα αποφασίζει την κατάλληλη σωματική έκφραση – *gestus* για τη δική της Αντιγόνη. Ο δάσκαλος καλεί την υπόλοιπη τάξη να σκεφτεί τι θα έλεγε στην Αντιγόνη και με ποιο χαρακτηριστικό *gestus* θα «έντυνε» τον

λόγο της. Καθεμιά Αντιγόνη μιλάει στον Χορό και στέκεται ακίνητη, ενώ οι μαθητές μιλούν παράλληλα με την κίνηση - *gestus* που επέλεξαν. Ο δάσκαλος τους ζητά να επαναλάβουν την κίνηση χωρίς λόγο, για να γίνει πιο εκφραστική.

Οι μαθητές μπορούν ακόμα να ανακρίνουν τον Κρέοντα στην «Καρέκλα των Αποκαλύψεων» για τα κίνητρά του, τους λόγους που δεν θέλει να θάψει τον Πολυνίκη, να παίξουν μία φανταστική σκηνή ανάμεσα στον Αίμονα και την Αντιγόνη με την τεχνική της «Συλλογικής Φωνής», καθώς η Αντιγόνη θα εξηγεί την απόφασή της κι ο Αίμων θα αντιδρά, να ερευνήσουν πώς θα επηρεάσει η απόφασή του τον Κρέοντα και τη Θήβα στο μέλλον κ.ο.τ.

Η προσέγγιση διαθέτει δομικά στοιχεία του μπρεχτικού θεάτρου. Τη χρήση μύθου και την αναγωγή του στο παρόν. Την αφήγηση και την κατεύθυνση της δράσης μέσα από την τεχνική «Δάσκαλος σε Ρόλο». Την εσκεμμένη δημιουργία έντασης και την παράθεση των αντιθετικών στοιχείων που συνθέτουν ένα δίλημμα. Τη ρέουσα λειτουργία μεταξύ δρώντων και παρατηρητών και μεταξύ μαθητών και δασκάλου εντός και εκτός ρόλου κατά τη διάρκεια της δράσης. Τη σημασία που έχουν τα δευτερεύοντα πρόσωπα σε ένα ιστορικό γεγονός. Την ιδιαίτερη και χαρακτηριστική σωματική κίνηση -*gestus* που υπογραμμίζει και συμπυκνώνει τη δράση, την αποστασιοποίηση, την απόσταση από τον ρόλο και την κριτική αποτίμηση των ενεργειών του (Neelands 2004, 76 -79).

A.3 Μποάλ

Αναφέρονται παραδείγματα παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό θέατρο και προέρχονται από τεχνικές του Μποάλ. Στη συνέχεια παρουσιάζεται εφαρμογή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου σε σχολεία του Καναδά στο πρόγραμμα «Μαζί κάνουμε τη διαφορά» με στόχο μαθητές ηλικίας 12 -17 χρόνων να πάρουν θέση ενάντια στον ρατσισμό και να στηρίξουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

A.3.1 Παιχνίδια – Παραδείγματα

Βόμβες και ασπίδες: Η ομάδα κινείται ελεύθερα, καθώς καθένας διαλέγει μυστικά κάποιον ως τη Βόμβα του και κάποιον άλλον ως την Ασπίδα του. Σκοπός του είναι καθώς θα κινείται, η Ασπίδα του να βρίσκεται πάντα ανάμεσα σ' αυτόν και τη Βόμβα του. Όταν ο εμπυχωτής ζητήσει από την ομάδα να «παγώσει», ελέγχει αν ο καθένας έχει διατηρήσει τη σωστή θέση στον χώρο, με την Ασπίδα του ανάμεσα σ' αυτόν και τη Βόμβα του.

Κολομβιανή ύπνωση: Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο Α «υπνωτίζει» τον Β με το χέρι του. Ο Β κρατά το πρόσωπό του σε απόσταση λίγων εκατοστών από το χέρι του Α. Ο Α προσπαθεί να κατευθύνει τον Β σε διάφορες στάσεις και να ενεργοποιήσει ξεχασμένους μύες του σώματός του. Στη συνέχεια αλλάζουν θέσεις.

Η μπάλα του Μποάλ: Τα μέλη της ομάδας παίζουν με μία μπάλα και δημιουργούν μία ρυθμική κίνηση συνοδεία ήχου. Περιπατώντας στη συνέχεια στον χώρο επαναλαμβάνουν την κίνηση. Βρίσκουν έναν σύντροφο κι ενώ συνεχίζουν την κίνηση, παρατηρούν με λεπτομέρεια την κίνηση και τον ήχο που αυτός κάνει. Μετά «ανταλλάσσουν την μπάλα», δηλαδή αντιγράφουν την κίνηση και τον ήχο του άλλου. Τέλος, ψάχνουν έναν νέο σύντροφο και η ανταλλαγή επαναλαμβάνεται, μέχρι να επιστρέψουν στην αρχική κίνηση (Mc Donald & Rachel 2001, 44, 45 ,46).

A.3.2 «Μαζί κάνουμε τη διαφορά»

Το πρόγραμμα ανοίγει με παιχνίδια για ζέσταμα και ασκήσεις εμπιστοσύνης, με στόχο τη δημιουργία ασφαλούς πλαισίου για την εδραίωση της κοινότητας και της εμπιστοσύνης, προκειμένου οι μαθητές να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη «Διάκριση» (Discriminadot), η οποία εισάγει τους μαθητές στην έννοια του αποκλεισμού με την τυχαία τοποθέτηση μίας τελείας στο μέτωπο κάποιων, ενώ

αμέσως μετά τους ζητείται να συγκροτήσουν ομάδες. Οι «Αυτοκόλλητες ετικέτες» (Sticky Labels), επίσης, οι οποίες τοποθετούνται στο μέτωπο των μαθητών και περιέχουν χαρακτηρισμούς, δείχνουν ότι μπαίνουν συχνά ταμπέλες στους ανθρώπους, οι οποίες επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και θέση τους. Τα παιχνίδια αυτά συνδέονται με τη «Γνώση του σώματος» (Knowing the Body) και την καταπίεση που εγγράφεται πάνω του, διαδικασία που ο Μποάλ τοποθετεί στις αρχικές εφαρμογές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.

Ακολουθεί η αφήγηση προσωπικών ιστοριών μέσα από εικόνες, συστήνοντας την τεχνική «Ολοκληρώστε την εικόνα» (Complete the Image) μέσα από το Θέατρο Εικόνα. Η τεχνική περιλαμβάνει δύο ανθρώπους να χαιρετιούνται σε παγωμένη εικόνα. Όποιος από την ομάδα έχει να προσθέσει ένα στοιχείο αντικαθιστά κάποιον από το ζευγάρι, δημιουργώντας ένα νέο σωματικό σχήμα και μια καινούργια ιστορία. Στη συνέχεια μπαίνουν στην ιστορία κι άλλοι χαρακτήρες, μέχρι η ομάδα να φτάσει στα έξι με επτά άτομα. Εδώ η δράση σταματά και αρχίζει η αποκωδικοποίηση της εικόνας. Καθένας λέει την ιστορία που βλέπει. Δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι μία εικόνα μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους κι από ποικίλες οπτικές. Αφού η μέθοδος γίνει κατανοητή, οι μαθητές επιστρέφουν στην αρχή και καλούνται να σκεφτούν πάνω σε συγκεκριμένο θέμα, όπως τον ρατσισμό στο σχολείο, ενώ θα ολοκληρώνουν την εικόνα. Οι μαθητές προσδιορίζουν ποιος έχει την εξουσία στην εικόνα, ποιος όχι και γιατί.

Η δράση συνεχίζεται με την αφήγηση ιστοριών καταπίεσης των μαθητών, συνήθως από τη ζωή τους στο σχολείο. Συγκροτούνται οι σχετικές εικόνες. Στον έλεγχο καθεμιάς, οι μαθητές κατανοούν ότι δεν είναι οι μόνοι που υφίστανται εμπειρίες αποκλεισμού και αδυναμίας. Η αναγνώριση του εαυτού μέσα από την εμπειρία των άλλων, την οποία ο Μποάλ ονομάζει «επαγωγή κατ' αναλογία» (analogical induction), καταδεικνύει τις κοινές εμπειρίες που οι μαθητές μοιράζονται, γεγονός που δημιουργεί δεσμούς μεταξύ τους.

Στη συνέχεια χτίζεται μια συλλογική εικόνα με τις δυνατές όψεις κάθε ατομικής εικόνας, η «Εικόνα της καταπίεσης» (Image of Oppression). Ακολουθεί συζήτηση για το ποιος έχει την εξουσία σ' αυτή την εικόνα, ποιος καταπιέζεται αλλά και πού εδράζεται η βασική σύγκρουση. Η συγκεκριμένη συζήτηση βοηθά τους μαθητές να αποδομήσουν τις

σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν στον ρατσισμό και την καταπίεση, εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία αναπτύσσεται και συντηρείται.

Με αφορμή την «Εικόνα της καταπίεσης» και με αφετηρία την τεχνική της «Εικόνας της μετάβασης» (Image of Transition) του Μποάλ ζητείται από τους μαθητές να συνθέσουν μια εικόνα που θα εκφράζει τα όνειρά τους για ένα «κόσμο χωρίς ρατσισμό». Δημιουργείται έτσι μια σειρά σωματικών αποτυπώσεων που σηματοδοτούν τη μετάβαση από την αρχική στην τελική εικόνα, την «Εικόνα των ονείρων». Προκειμένου να αρχίσει η μετάβαση, οι μαθητές θέτουν μια σειρά ερωτήσεων: «Ποιος είναι έτοιμος να αλλάξει πρώτα;», «Πώς θα ανταποκριθούν οι άλλοι;», «Ποιες αλλαγές ακολουθούν;». Έτσι, αρχίζουν να διαβλέπουν τι θα γινόταν αν τα πράγματα άλλαζαν.

Στη συνέχεια δημιουργείται ένα Θέατρο Φόρουμ με τις συνήθεις εμπειρίες αποκλεισμού, διάκρισης και ρατσισμού. Κάθε έργο περιλαμβάνει καταπιεστές, θύματα και παρατηρητές –εν δυνάμει συμμάχους για τον πρωταγωνιστή ή τον ανταγωνιστή. Αφού παρουσιαστεί το έργο, ακλουθεί συζήτηση. Οι μαθητές αναφέρουν τον χαρακτήρα με τον οποίο ταυτίζονται. Τους ζητείται να συντάξουν μία λίστα με τον βαθμό εξουσίας των χαρακτήρων και να τους τοποθετήσουν στη σκηνή ανάλογα με αυτόν.

Το έργο επαναλαμβάνεται με τους μαθητές να έχουν τη δυνατότητα αυτή τη φορά να επέμβουν στη δράση, να μεταμορφωθούν σε θεατές –ηθοποιούς (spect –actors). Μόλις κάποιος κάνει την αρχή, η συμμετοχή γίνεται όλο και μεγαλύτερη, δεν διστάζουν να πάρουν μέρος, παρουσιάζουν έντονη θέληση για γνώση μέσα από το βίωμα, μία γνώση ποιοτικά διαφορετική από αυτήν που αποκτούν ως σιωπηροί μάρτυρες.

Κατά τη διαδικασία αναστοχασμού, ηθοποιοί και spect –actors ρωτούνται τι έχει συμβεί και πώς αυτό επηρεάζει κάθε χαρακτήρα. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι θα πρέπει να δείχνουν αποφασιστικότητα, να δρουν και να προκαλούν καταστάσεις που τους καταπιέζουν.

Μέσα από το Θέατρο Φόρουμ ο μονόλογος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντικαθίσταται από τον διάλογο. Οι μαθητές, ελεύθεροι να αναλύσουν τις εμπειρίες τους, αποκτούν την αυτοπεποίθηση να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν την καταπίεση στις δικές τους ζωές, αναπτύσσουν ηγετικές ικανότητες για την επίλυση των

προβλημάτων τους, θέτουν θέματα στο σχολείο και αποκτούν τη δύναμη να προβούν σε αλλαγές (Linds & Goulet 2010, 160 - 180).

A.4 Μπρουκ

Παρουσιάζονται τεχνικές του εκπαιδευτικού θεάτρου που εδράζονται στη δουλειά του Πίτερ Μπρουκ, καθώς και μία διερεύνηση γύρω από το ευαίσθητο θέμα της μετανάστευσης που συνδέεται με την προσφυγική και μεταναστευτική κρίση.

A.4.1 Το σώμα

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Κάθε μαθητής πρέπει να χαιρετίσει τους υπόλοιπους χωρίς λόγια. Μ' αυτό τον χαιρετισμό θα εκφράσει πώς αισθάνεται για την ομάδα. Θα πρέπει να κάνει χρήση μόνο του πάνω μέρους του σώματός του και του προσώπου του για να μεταφέρει συναισθήματα. Ωστόσο, οφείλει να χρησιμοποιήσει την ενέργεια απ' όλο το σώμα, προκειμένου να φτάσει στην τελική σωματική έκφραση χαιρετισμού. Η κίνηση θα πρέπει να είναι ξεκάθαρη και ακριβής, η ενέργεια εστιασμένη, καθώς το μισό σχεδόν σώμα θα παραμένει ακίνητο. Ο μαθητής θα πρέπει να συγκεντρωθεί στην κίνηση και στο συναίσθημα που θα μεταφέρει με αυτήν (Swabos 2006, 32).

A.4.2 Παγκόσμια Κοινότητα

Η τάξη υιοθετεί ρόλους μίας πλασματικής «παγκόσμιας» κοινότητας για να ερευνήσει τους υποθετικούς φόβους, τα όνειρα και τις ελπίδες της και να κατανοήσει τις ρίζες και τις αιτίες αυτών των συναισθημάτων. Η κοινότητα συγκεντρώνεται με τελετουργικό τρόπο όταν πραγματοποιείται η αφήγηση ιστοριών από το παρελθόν. Η τελετουργία πραγματοποιείται με την ομάδα να φορά απλές μάσκες, έτσι ώστε το περιεχόμενο των ιστοριών να μη διαλύεται από τη σύνδεση με το πραγματικό πρόσωπο του αφηγητή. Αφού ειπωθούν οι ιστορίες, ερευνώνται τα θέματα που αυτές πραγματεύονται (Neelands & Goode 2006, 61).

A.4.3 Φεύγοντας από την πατρίδα: μετανάστευση

Η διερεύνηση μπορεί να γίνει με μαθητές 9 -11 χρόνων. Βασικό εργαλείο είναι το βιβλίο του Shaun Tan «The Arrival» που δεν περιλαμβάνει κείμενο παρά μόνον εικόνες σχετικές με την αναχώρηση, το ταξίδι, την άφιξη και την εγκατάσταση μεταναστών. Το βιβλίο είναι διαθέσιμο δωρεάν στο διαδίκτυο.

Η παγκόσμια εμπειρία της μετανάστευσης προσεγγίζεται πιο αποτελεσματικά, αν ο χρόνος και ο χώρος δεν είναι συγκεκριμένοι. Η αρχή μπορεί να γίνει με το γενικό και στη συνέχεια να επιχειρηθούν συνδέσεις με συγκεκριμένους τόπους και εποχές. Στόχος να

κατανοήσουν οι μαθητές τον ανθρώπινο παράγοντα, τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη μετανάστευση και τη σημασία της ανοχής. Επίσης παιδιά που είναι μετανάστες μπορεί να νιώσουν ότι οι συμμαθητές τους κατανόησαν καταστάσεις τις οποίες τα ίδια έχουν βιώσει.

Η δράση χτίζεται γύρω από την εικόνα του βιβλίου με τίτλο «Η βαλίτσα». Η εικόνα δείχνει ένα νεαρό ζευγάρι να κάθεται στο τραπέζι της κουζίνας του με μία κλειστή βαλίτσα και τρεις καρέκλες γύρω του. Η αρχή γίνεται με την τάξη σε κύκλο και τους μαθητές όρθιους. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να δημιουργήσει μία προσωπική σύνδεση με το θέμα, ζητά από τους μαθητές να μετακινηθούν, αν η φράση που κάθε φορά λέει, τους αφορά. «Μετακινηθείτε αν έχετε αλλάξει σπίτι, αν έχετε πάει σε μια χώρα που δεν καταλαβαίνετε τη γλώσσα, αν δεν έχετε καταφέρει να κάνετε κάποιον να καταλάβει αυτό που θέλετε να πείτε....».

Στη συνέχεια ο κύκλος μεταβάλλεται, με τους μαθητές να κάθονται και να παρατηρούν την εικόνα. Μπορούν να αναρωτηθούν σχετικά με στοιχεία της εικόνας που τους κάνουν εντύπωση και να τα διατυπώσουν στον κύκλο. Για παράδειγμα, τι έχει μέσα η βαλίτσα, γιατί δεν κοιτάζονται ο άντρας και η γυναίκα μεταξύ τους κ.ο.τ. Με αυτό τον τρόπο αρχίζει η οπτική εμπλοκή με το θέμα και ενεργοποιείται η περιέργειά τους.

Με την τεχνική «Δάσκαλος σε Ρόλο» η εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές ότι θα προσποιηθεί ότι είναι ο Σάιμον, ο άντρας της φωτογραφίας, ενώ δίνει και πληροφορίες -κλειδιά: ο Σάιμον είναι παντρεμένος με τη Μαίρη κι έχουν μία κόρη, τη Ρεβέκκα. Προσπαθεί να βρει εδώ και καιρό δουλειά, αλλά δεν τα καταφέρνει. Ο αδερφός του έχει πάει με βάρκα σε μία άλλη χώρα και τον προσκαλεί να πάει κι αυτός. Το ζευγάρι μπορεί να αγοράσει ένα μόνον εισιτήριο. Έτσι, ο Σάιμον θα φύγει κι αφού βρει δουλειά θα στείλει χρήματα για να ακολουθήσει η υπόλοιπη οικογένεια.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να φανταστούν ότι μεταμορφώνονται σε σημαντικά αντικείμενα για τον Σάιμον και να σταθούν ακίνητοι στον χώρο. Κάθε μαθητής θα πει ποιο αντικείμενο είναι και γιατί αυτό έχει σημασία για τον Σάιμον. Η δασκάλα, ως Σάιμον, περιπλανιέται για τελευταία φορά στον χώρο, πριν την αναχώρηση. Καθώς περνά κοντά από κάθε μαθητή μπορεί να του μιλήσει ή να τον ακουμπήσει. Ο μαθητής θα αποφασίσει αν και πώς θα ανταποκριθεί. Μέσα από την

αλληλεπίδραση με τον Σάιμον οι μαθητές βαθαίνουν την εμπλοκή τους με το υπό διερεύνηση θέμα.

Στη συνέχεια συγκροτούν μικρές ομάδες για να παρουσιάσουν ένα γεγονός που ώθησε τον Σάιμον να φύγει από τη χώρα του και να ψάξει αλλού για δουλειά. Η σκηνή αρχίζει με παγωμένη εικόνα, η οποία σιγά σιγά ζωντανεύει και τελειώνει με πάγωμα. Η εκπαιδευτικός εδώ πρέπει να είναι προσεκτική, καθώς μπορεί να αναφερθούν θέματα που θα σχετίζονται άμεσα με παιδιά της τάξης (μετανάστες ή μη).

Με την τεχνική «Γραφή σε Ρόλο» (Writing in Role) οι μαθητές καλούνται στη συνέχεια να γράψουν ένα γράμμα που ο Σάιμον αφήνει στη γυναίκα του, για να το βρει αφού αυτός θα έχει φύγει. Κάθε μαθητής καλείται να γράψει μία πρόταση σε αυτό το γράμμα, αλλά όχι την αρχική ή την τελική. Η δραστηριότητα αυτή πρέπει να γίνει σιωπηρά με τους μαθητές σε πλήρη συγκέντρωση. Κάθε παιδί διαβάζει την πρότασή του σαν να είναι ο Σάιμον. Με την τεχνική της «Συλλογικής φωνής» (Collective Voice), μια σειρά προτάσεων αρθρώνεται από κοινού δυνατά. Οι μαθητές αποφασίζουν ποια από τις προτάσεις είναι κατάλληλη για την αρχή και ποια για το τέλος του γράμματος. Τα παιδιά ακούν τις προτάσεις κάθε συμμαθητή τους και η συζήτηση που προκύπτει για τη σειρά τοποθέτησής τους στο γράμμα καλλιεργεί τη δυναμική της ομάδας, τονώνει τη συνεργασία και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να δομήσουν με λόγο τα συναισθήματα που θεωρούν ότι κατέχουν τον Σάιμον και καθορίζουν την απόφασή του να εγκαταλείψει την πατρίδα του.

Με την τεχνική «Δάσκαλος σε Ρόλο» η εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές ότι είναι η Μαίρη και μόλις έχει διαβάσει το γράμμα. Μέσα από την τεχνική της «Ανίχνευσης σκέψης» (Thought Tracking), κάθε μαθητής περνά δίπλα της και εκφράζει αυτό που νομίζει ότι μπορεί να σκέφτεται. Καθώς κάθε μαθητής εκφράζει τις σκέψεις της γυναίκας, στέκεται δίπλα της και συνδέεται μαζί της χωρικά ή σωματικά. Έτσι, δημιουργείται μία εικόνα που αποτυπώνει τις εσωτερικές σκέψεις της Μαίρης. Με αυτή τη διαδικασία οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του άλλου και αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους.

Το τέλος και το μέλλον του Σάιμον βρίσκεται στα χέρια των παιδιών. Μπορούν να προετοιμάσουν σε ομάδες των τεσσάρων μία ρεαλιστική σκηνή που ρίχνει μια ματιά

στο μέλλον του Σάιμον. Κάθε ομάδα μπορεί να εστιάσει σε διαφορετικά στοιχεία: στη διαμονή, στη δουλειά, στη γλώσσα, στην οικογένεια, στην επικοινωνία, στη φιλία, στην υγεία κ.ο.τ.

Εναλλακτικά οι ομάδες μπορούν να παρουσιάσουν δύο αντίθετες μεταξύ τους εικόνες με τη χρήση της τεχνικής του «Θεάτρου Εικόνα». Η μία θα παρουσιάζει το ιδανικό τέλος και η άλλη το χειρότερο σενάριο. Αυτές οι εικόνες μπορούν να παρουσιαστούν ως παγωμένες ή κινούμενες. Η δυναμικότητα της εικόνας με τη μη λεκτική επικοινωνία φωτίζει διαφορετικές όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κάνει τα παιδιά να σκεφτούν και να δράσουν πιο αποτελεσματικά.

Μέσα από τη διερεύνηση οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν ότι η μετανάστευση δεν σχετίζεται μόνο με τον πόλεμο. Αξίζει να ερευνηθεί γιατί έχουν παρουσιαστεί διαφορετικά μεταναστευτικά κύματα κατά καιρούς στον δυτικό κόσμο. Μπορεί να επιχειρηθεί και σύνδεση με πραγματικά γεγονότα, όπως την προσφυγιά των Ελλήνων της Μικράς Ασίας το 1922, τους Αφγανούς, Ιρακινούς και Σύρους πρόσφυγες, τους Ουκρανούς ή Αλβανούς οικονομικούς μετανάστες.

Τα παιδιά μπορούν επίσης να κρατήσουν τα ίδια ως μετανάστες τα δικά τους ημερολόγια που θα εμπλουτίσουν με ιστορίες προσφύγων ή λογοτεχνικά κείμενα που συνδέονται με την προσφυγιά. Επίσης μπορούν να επινοήσουν και να διδάξουν ο ένας στον άλλον μία δική τους, φανταστική γλώσσα, μέσα από την οποία επικοινωνούν οι πρόσφυγες και την οποία οι γύρω τους δεν μπορούν να καταλάβουν. Μπορούν ακόμα να φτιάξουν δικό τους αλφάβητο και γραπτή γλώσσα, την οποία οι συμμαθητές τους θα προσπαθήσουν να αποκωδικοποιήσουν.

Παίρνοντας τη θέση της Ρεβέκκας, της κόρης του ζευγαριού, οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τα δικά της συναισθήματα μέσα από μία ζωγραφιά. Γεγονότα που έλαβαν χώρα στη διερεύνηση των παιδιών μπορούν να εικονογραφηθούν σαν κόμικ. Ακόμα είναι δυνατόν να εργαστούν πάνω σε μία άλλη εικόνα από το βιβλίο του Shaun Tan και να την επεκτείνουν εικαστικά. Η συγκεκριμένη διερεύνηση ασχολείται με τα θέματα, της ανεκτικότητας, της μονογονεϊκής οικογένειας, της ανεργίας. Η τάξη μπορεί να επεξεργαστεί στη συνέχεια ξεχωριστά καθένα από αυτά τα θέματα.

Τέλος, τα παιδιά μπορούν να επεκτείνουν τη διερεύνησή τους, προτείνοντας τρόπους βοήθειας σε μετανάστες κατά την εγκατάστασή τους σε μια άλλη χώρα. Σε ομάδες οι μαθητές μπορούν να αυτοσχεδιάσουν και να παρουσιάσουν σκηνές από ένα φανταστικό πληροφοριακό φιλμ που θα περιέχει στοιχεία για μετακίνηση, υγεία, εκπαίδευση, εργασία, τις οποίες μπορούν και να βιντεοσκοπήσουν (Baldwin 2008, 130 - 140).

A.5 Γκροτόφσκι

Αναφέρονται ενδεικτικές εφαρμογές του εκπαιδευτικού θεάτρου που συνδέονται με βασικές αρχές του θεάτρου του Γκροτόφσκι.

A.5.1 Τελετή - τελετουργία

Η τεχνική της «Τελετής» επιτρέπει στην ομάδα να επινοήσει θέματα, τα οποία υπογραμμίζουν την ιστορική και πολιτισμική σημασία ενός γεγονότος. Η δράση είναι εξαιρετικά δομημένη, περιλαμβάνει ταυτόχρονα όλη την τάξη και τη βοηθά να συγκροτηθεί σε ενιαίο σύνολο με κοινά ενδιαφέροντα.

Η τάξη δουλεύει την ενότητα «Τα αποτελέσματα της αλλαγής» με τους μαθητές να είναι οι κάτοικοι ενός χωριού που απειλείται από την κατασκευή ενός υδροηλεκτρικού εργοστασίου. Για να αποκτήσει η ομάδα την αίσθηση της σύνδεσης με την ιστορία του τόπου, της ζητείται να επινοήσει μία τελετή για να γιορτάσει τα αποκαλυπτήρια ενός ηρώου. Οι μαθητές δουλεύουν δημιουργώντας εικόνες που αναπαριστούν το ηρώο, συντάσσουν το κείμενο που αναγράφεται πάνω του, επινοούν τους λόγους που θα εκφωνηθούν, επιλέγουν τη μουσική και τα τραγούδια που θα ακουστούν στην τελετή, ενώ παράλληλα λειτουργούν μέσα από διαφορετικούς ρόλους και σκέφτονται πώς ο καθένας από αυτούς αντιδρά στο συγκεκριμένο γεγονός: οι νέοι του χωριού, οι βετεράνοι, οι καινούργιοι κάτοικοι.

Παρόμοια είναι η λειτουργία της «Τελετουργίας» (Ritual), η οποία παραπέμπει στους παραδοσιακούς κανόνες και κώδικες που συνδέουν μεταξύ τους τα μέλη της κοινότητας. Η ιδεολογία της ομάδας αποκαλύπτεται μέσα από την τελετουργική δράση, ενώ η οργανωμένη φύση της συγκεκριμένης τεχνικής επιτρέπει στους μαθητές να ακολουθήσουν με ευκολία τη δομή της.

Η τάξη δουλεύει το θέμα «Βία στους δρόμους». Το πλαίσιο καθορίζεται από το γεγονός ότι δύο αντίπαλες συμμορίες συγκρούονται. Για να ερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ τους, η ομάδα επινοεί δύο σκηνικά διαφορετικών τελετουργικών μύησης, τα οποία τα μέλη κάθε συμμορίας πρέπει να ακολουθήσουν. Μέσα από συζήτηση των διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στα δύο τελετουργικά, έρχεται η κατανόηση των αντίθετων πολιτιστικών και ιδεολογικών θέσεων των δύο ομάδων (Neelands & Goode 2006, 52, 69).

A.5.2 Ηχοτοπίο

Ήχοι, τραγούδια, λέξεις και φράσεις χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν την ατμόσφαιρα της εμπειρίας ενός χαρακτήρα. Σε αυτή τη σύμβαση η ομάδα υφαίνει το «Ηχοτοπίο» (Soundscape) με βάση μία μουσική φόρμα, εντάσσοντας λέξεις, δηλώσεις και ήχους. Η δημιουργία απαιτεί αναστοχασμό και ανάλυση του χαρακτήρα και της κατάστασης, επιλογή ιδεών και σειροθέτησή τους για καλύτερο αποτέλεσμα, καθώς και ανεύρεση τρόπου για ένταξη των συναισθηματικών αντιδράσεων στη μέχρι τώρα δουλειά με βάση την έντονη μουσικότητα όχι μόνο των ήχων αλλά και των λέξεων που θα χρησιμοποιηθούν.

Για παράδειγμα, η ομάδα διαβάζει την παραδοσιακή ιστορία των «Πράσινων παιδιών» που αναφέρεται σε θρύλο του 12^{ου} αιώνα για κάποια περίεργα παιδιά που βρέθηκαν στο Σάφολκ της Βρετανίας, τα οποία είχαν πράσινο χρώμα. Τα παιδιά αυτά ακολούθησαν τον ήχο κουδουνιών, που δεν είχαν ξανακούσει, παρασύρθηκαν από αυτόν, καταλήγοντας στο φως της ημέρας.

Για να αρχίσει τη διερεύνησή της στην ιστορία, η τάξη δημιουργεί το «Ηχοτοπίο», που δελέασε τα παιδιά αλλά και τα συνόδευσε στο ταξίδι τους, καθώς και τους ήχους από τις αντιδράσεις τους. Ο γλυκός ήχος των κουδουνιών ακούγεται παράλληλα με λόγο που δεν βγάζει νόημα και ήχους που προέρχονται από το ξένο για τα παιδιά αυτά περιβάλλον. Η έμφαση σε αυτή τη δράση δίνεται στον τρόπο που αισθάνονται τα παιδιά κατά το ταξίδι τους και στα ιδιαίτερα στοιχεία που διαθέτουν, τα οποία τονίζονται έμμεσα με τους ήχους που επιλέγονται, οι οποίοι αν και δεν διαθέτουν νόημα, υπογραμμίζουν και εκφράζουν με ενάργεια το συναίσθημα (Neelands & Goode 2006, 73).

A.5.3 Καθορισμός του χώρου

Με την τεχνική «Καθορισμός χώρου» (Defining Space) αξιοποιείται το διαθέσιμο υλικό που υπάρχει στην τάξη για να σημειωθεί ο χώρος όπου θα πραγματοποιηθεί η διερεύνηση. Τα υλικά χρησιμοποιούνται με δημιουργικό τρόπο και έμφαση στη φαντασία. Οι μαθητές δομούν τον χώρο με τρόπο που αποδίδει τα νοήματα που προκύπτουν από τη διερεύνησή τους, ενώ παράλληλα συνδέονται και με την πλοκή της δράσης, στην προσπάθειά τους να την προσεγγίσουν με διαφορετικό τρόπο, πέρα από

νοητική και λεκτική επεξεργασία. Παράλληλα, σκέφτονται πάνω στη σχέση ανάμεσα στο περιεχόμενο της έρευνάς τους και στη δράση που θα λάβει χώρα.

Για παράδειγμα, για να ερευνήσουν το θέμα της φυλάκισης γυναικών, οι ομάδες δουλεύουν σαν αρχιτέκτονες που τους ζητούνται να χτίσουν κελιά με τη χρήση όποιων υλικών διαθέτουν, έτσι ώστε ό,τι βρίσκεται μέσα σ' αυτά να είναι ορατό. Τα «κελιά» συγκρίνονται και γίνεται συζήτηση γύρω από τη δημιουργία τους, ενώ ακολουθεί η σύγκρισή τους με πραγματικά κελιά κρατουμένων.

Η ομάδα μπορεί επίσης να δουλέψει ερευνώντας τη δολοφονία ενός αστέρα του σινεμά σε κινηματογραφικό πλατό. Τα παιδιά ανακατασκευάζουν το σκηνικό χρησιμοποιώντας ό,τι υλικό διαθέτουν στην τάξη και τοποθετούν το σώμα του ηθοποιού εκεί όπου ανακαλύφθηκε.

Με αυτή την τεχνική οι μαθητές κάνουν χρήση των «φτωχών» υλικών που μπορεί να διαθέτει μία τάξη κι ένα σχολείο, αφήνοντας τη φαντασία τους να πρωταγωνιστήσει και να συστήσει με ελάχιστα μέσα έναν σκηνικό χώρο, ο οποίος μπορεί να είναι αφαιρετικός αλλά θα σηματοδοτεί εύστοχα ό,τι απαιτεί η διερεύνησή τους (Neelands & Goode 2006, 15).

Βιβλιογραφία

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

Andersen, C. 2004. «Learning in “As –If” worlds: Cognition in drama in education», *Theory into Practice*, vol. 43, No 4, *Developmental Psychology: Implications for teaching (Autumn 2004)* p.p. 281 -286. Taylor & Francis, Ltd, (URL: <http://www.jstor.org/stable/3701536>).

Aston, E. & G. Savona. 1991. *Theatre as a sign –system: A semiotics of text and performance*. Routledge: London and New York.

Αυδή, Α. & Μ. Χατζηγεωργίου. 2007. *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Εκδόσεις Μεταίχμιο: Αθήνα.

Baldwin, P. 2008. *The primary drama handbook*. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.

Banks, J. A. 2004. *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (μτφρ. Ν. Σταματάκης), 3^η εκδ. Εκδόσεις Παπαζήση: Αθήνα.

Beauchamp, H. 1998. *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι* (μτφρ. Ε. Γιανίτσκα). Εκδόσεις Τυπωθήτω: Αθήνα.

Boal, A. 2013. *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Εκδόσεις Σοφία: Θεσσαλονίκη.

Boal, A. 2008. *Theatre of the oppressed*, 3^η εκδ. Pluto Press: London.

Booth, D. «Imaginary gardens with real Toads: Reading and Drama in Education». *Theory into Practice*, vol. 24. No 3, *Educating through drama (Summer 1985)* p.p. 193 -198. Taylor & Francis Ltd, (URL: <http://www.jstor.org/stable/1477040.08/04/2014>).

Braun, E. 1996. *The director and the stage. From naturalism to Grotowski*, 4^η εκδ. Methuen Drama: Great Britain.

Brockett, O. G. 1982. *Modern Theatre: Realism and Naturalism to the Present*, 4^η εκδ. Allyn and Bacon, INC: Boston.

Brooker, P. 2008. «Key words in Brecht's theory and practice on theatre» στο: Thomson P., Sacks G. (επιμ.), *The Cambridge Companion to Brecht*, σ.σ. 209 -224, 2^η εκδ. Cambridge University Press: New York.

Burns, E. 1972. *Theatricality. A study of convention in the theatre and in social life*. Longman: London.

Carlson, M. 2004. «What is Performance?» στο Bial H. (ed.), *The Performance Studies Reader*. Routledge: London and New York.

Carlson, M. 1993. *Theories of the theatre*, 2^η εκδ. Cornell University Press: Ithaca and London.

Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Εκδόσεις Μεταίχμιο: Αθήνα.

Γκροτόφσκι, Γ. 2010. *Για ένα φτωχό θέατρο*. Εκδόσεις Κοροντζή: Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2013. ΘΣΠ 61. *Οδηγός μελέτης για την ενότητα Θέατρο –Κοινωνία – Εκπαίδευση. Από την αρχαία Ελλάδα στην εποχή της ύστερης νεοτερικότητας*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Λευκωσία.

Γραμματάς, Θ. 2012. «Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας» ((URL: <http://theduarte.org/el/author/tgramma/>)).

Γραμματάς, Θ. 1999. *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Εκδόσεις Τυπωθήτω: Αθήνα.

Counsell, C. 1996. *Signs of performance: An introduction to twentieth –century theatre*. Routledge: London and New York.

Courtney, R. 1989. *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. Simon & Pierre: Toronto. Ontario. Canada.

Eddershaw, M. 2008. «Actors on Brecht» στο: Thomson P., Sacks G. (επιμ.), *The Cambridge Companion to Brecht*, σ.σ. 278 -296, 2^η εκδ. Cambridge University Press: New York.

Έσσλιν, Μ. 2005. *Μπρεχτ: Ο άνθρωπος και το έργο του*. Εκδόσεις Δωδώνη: Αθήνα.

Fleming, M. 2011. *Starting drama teaching*, 3^η εκδ. David Fulton Book: Great Britain.

Fleming, M. 2001. *Teaching drama in Primary and Secondary Schools*. David Fulton Book: Great Britain.

Findlay, R. & H. Fillipowicz. «Grotowski's laboratory theatre: Dissolution and diaspora», *The Drama Review: TDR, Vol. 30, No 3 (Autumn, 1986)*, p.p. 201 -225. MIT Press, (URL: <http://www.jstor.org/stable/1145757/23/01/2016>).

Fortier, M. 2002. *Theory /theatre*. Routledge: London and New York.

Franks, A. & K. Jones 1999. «Lessons from Brecht: a Brechtian approach to drama, texts and education». *Research in Drama Education, Vol. 4, No. 2*, p.p. 181 -200, 27-1-2015.

Gardner, H. 2006. *The Development and Education of the Mind*. Routledge: London and New York.

Grammatas, T. 2010. «Theatricality before the theatre. The beginning of theatrical expression», *Antropologia e Teatro, Registrazione al tribunale di Bologna, n. 8105 del 1/10/2010*, ISSN: 2039 -2281.

Haine, G. 1985. «In the labyrinth of image: An archetypal approach to drama in education», *Theory into Practice*, vol. 24, No 3, *Educating through Drama*, pp. 187 -192. (URL: <http://www.jstor.org/stable/1477039.08/04/2015/>).

Hobgood, B.M. 1973. «Central Conceptions in Stanislavski's system», *Educational Theatre Journal*, Vol. 25, No. 2 (May 1973), pp. 147 -159. The Johns Hopkins University Press. (URL: <http://www.jstor.org/stable/3205864>).

Hornbrook, D. 1998. *Education and dramatic art*. Routledge: London and New York.

Κολιάδης, Ε. 2002. *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Lacey, S. & B. Wooland 1992. «Educational drama and radical theatre practice». *New Theatre Quarterly*, 8, p.p. 81 -91. Cambridge University Press. Doi: 10.1017/S026nn6464X000063b57 ([About DOI](#)), Published online: 15 January 2009.

Leach, R. 2008. *Theatre studies: The basics*. Routledge: London and New York.

Lewis, M. & J. Rainer 2012. *Teaching classroom drama and theatre*. Routledge: London and New York.

Linds, W. & L. Goulet. 2010. «Acting outside the box. Integrating theatre of the oppressed within an antiracism schools program», στο Duffy P. & E. Vettrano (ed.), *Youth and the theatre of the oppressed*, p.p. 160 -183. Palgrave Macmillan: USA.

Μανιάτης, Π. 2014. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. ΘΣΠ 61*. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών: Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. 2007. *Στρατηγικές διδασκαλία: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, 5^η εκδ. Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. 2002. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα.

McCaslin, N. 1990. *Creative drama in the classroom*. Players Press, Inc. Studio City: California.

McDonald, S. & D. Rachel. 2001. «Το θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», στο *Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 1, (Αθήνα 2001), σ.σ. 42 -49. (URL: <http://www.theatroedu.gr>).

Merlin, B. 2014. *The complete Stanislavski toolkit*. Nick Hern Books: London.

Mitter, S. 2001. *Systems of rehearsal: Stanislavsky, Brecht, Grotowski and Brook*. Routledge: London and New York.

Morgan, N. & J. Saxton. 1989. *Teaching drama: A mind of many wonders*, 2η εκδ. Heinemann: Portsmouth, New Hampshire.

Μουρ, Σ. 2014. *Το σύστημα Στανισλάβσκι: Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*. Εκδόσεις Παρασκήνιο: Αθήνα.

Μποέμη, Ν. 2012. «Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων», στο *Θέατρο και Εκπαίδευση Δεσμοί Αλληλεγγύης, πρακτικά της 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, σ.σ. 273 -280. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα. ISBN 978-960-9529-01-3.

Μποζιζιο, Π. 2010. *Ιστορία του Θεάτρου*. Εκδόσεις Αιγόκερως: Αθήνα.

Μπρεχτ, Μπ. 1977. *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ* (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη –Αρτέμη). Εκδόσεις Νέα Σύνορα: Αθήνα.

Μπρουκ, Π. 1998. *Η ανοιχτή πόρτα* (μτφρ. Μ. Φραγκουλάκη). Εκδόσεις Κοάν: Αθήνα.

Μπρουκ, Π. 1976. *Η σκηνή χωρίς όρια* (μτφρ. Μ.Π. Παπαρά). Εκδόσεις Εγνατία: Θεσσαλονίκη.

Mueller, R. 2008. «Learning for a new society: the Lehrstück» στο: *Thomson P., Sacks G. (επιμ.), The Cambridge Companion to Brecht, σ.σ. 101 -117, 2^η εκδ.* Cambridge University Press: New York.

Neelands, J. & T. Goode. 2006. *Structuring drama Work*, 2^η εκδ. Cambridge University Press: United Kingdom.

Neelands, J. 2004. *Beginning drama 11-14*, 2^η εκδ. David Fulton: London.

Nicholson, H. 2014. *Applied drama. The gift of theatre*, 2^η εκδ. Palgrave Macmillan: USA.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Σ. 2007. *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Εκδόσεις Κέδρος: Αθήνα.

Παπακώστα, Α. 2011. «Το θέατρο των καταπιεσμένων του Augusto Boal: τόπος αλλαγών κι ανταλλαγών στη ζωή και στην τέχνη», (URL: <http://theduarte.org/el/author/tgramma/>).

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. 2004. *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Πατσαλίδης, Σ. 2000. *Θέατρο και Θεωρία*. University Studio Press: Θεσσαλονίκη.

Ravis, P. 2006. *Λεξικό του Θεάτρου: Γενική Εποπτεία Κ. Γεωργουσόπουλος*. Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα.

Πετράκου, Κ. 2012. *ΘΣΠ 50. Οδηγός μελέτης για την Όπερα της πεντάρας*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Λευκωσία.

Πετράκου, Κ. & Β. Λιαπής. 2012. *ΘΣΠ 50 Οδηγός Μελέτης 20^{ης} εβδομάδας*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Λευκωσία.

Πεφάνης, Γ. 2007. *Σκηνές της Θεωρίας: Ανοιχτά πεδία στη θεωρία και την κριτική του θεάτρου*. Εκδόσεις Παπαζήση: Αθήνα.

Πούχνερ, Β. *Θεωρητικά Θεάτρου*. Εκδόσεις Παπαζήση: Αθήνα.

Salata, K. 2008. «Toward the non -(re)presentational actor: from Grotowski to Richards», *TDR (1988 -), Vol. 52, No. 2, Re -Reading Grotowski (Summer 2008)*, p.p. 107 - 125. MIT Press, (URL: <http://www.jstor.org/stable/25145516/23/01/2016>).

Saldana, J. 2010. «Exploring the stigmatized child through theatre of the oppressed techniques», στο Duffy P. & E. Vettraino (ed.), *Youth and the theatre of the oppressed*. Palgrave Macmillan: USA.

Schechner, R. 2013. *Performance Studies: An introduction*. Routledge: London and New York.

Schechner, R. 2011. *Η Θεωρία της Επιτέλεσης* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Εκδόσεις Τελέθριον: Αθήνα.

Schechner, R. 2008. «Grotowski and the Grotowskian», *TDR (1988 -), Vol. 52, No. 2, Reading Grotowski (Summer 2008)*, p.p. 107 -125. MIT Press, (URL: <http://www.jstor.org/stable/25145509/23/01/2016>).

Schechner, R. 1999. «Jerzy Grotowski: 1933 -1999». *TDR (1988 -), Vol. 43. No. 2 (Summer 1999)*, p.p. 5 -8. MIT Press. (URL: <http://www.jstor.org/stable/1146747/23/01/2016>).

Schonmann, S. 1999. «Fictional worlds and the real world in early childhood drama education». *Visual Arts Research, vol. 25, No 2, Context in Early Artistic Learning*, p.p. 79 - 89, University of Illinois Press, (URL: <http://www.jstor.org/stable/20715988.08/04/2015>).

Σέξτου, Π. 2007α. *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του Θεατρο -Παιδαγωγού*, 2^η εκδ. Εκδόσεις Καστανιώτη: Αθήνα.

Σέξτου, Π. 2007β. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Εκδόσεις Καστανιώτη: Αθήνα.

Σέξτου, Π. 2005. *Θεατρο –παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία* Εκδόσεις Μεταίχμιο: Αθήνα.

Slowiak, J. & J. Cuesta. 2007. *Jerzy Grotowski*. Routledge: London and New York.

Στανισλάβσκι, Κ. 2006. *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. (μτφρ: Α. Νίκα). Εκδόσεις Γκόννη: Αθήνα.

Styan, J.L. 2010. *Modern Drama in Theory and Practice 2: Symbolism, Surrealism and the Absurd*. Cambridge University Press: United Kingdom.

Swados, E. 2006. *At Play: Teaching Teenagers Theater*. Faber and Faber: New York.

Σωτηροπούλου –Ζορμπαλά, Μ. 2011. *Κάθε μέρα πρεμιέρα: Αισθητική προσέγγιση της γνώσης στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Εκδόσεις Πεδίο: Αθήνα.

Τσατσούλης, Δ. 2007. *Σημεία γραφής. Κώδικες σκηνής στο σύγχρονο ελληνικό θέατρο*. Εκδόσεις Νεφέλη: Αθήνα.

Ubersfeld, A. 1999. *Reading Theatre*. University of Toronto Press: Toronto, Buffalo, London.

Unwin, S. 2014. *The complete Brecht toolkit*. Nick Hern Books: London.

Vettraino, E. 2010. «Silent screaming and the Power of Stillness. Theatre of the Oppressed within Mainstream Elementary Education», στο P. Duffy & E. Vettraino (ed.), *Youth and the Theatre of the Oppressed*, p.p. 63 -79, Palgrave Macmillan: USA.

Φραγκή, Μ. 2003. «Γιέρζι Γκροτόφσκι: Ο ερμηνευτής: Τρία άρθρα για το Εργαστήρι του Γκροτόφσκι. *Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 4, σ.σ. 1 -16, ISSN 1109 -821X, 29/02/2016.

Φρέιρε, Π. 1977. *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Εκδόσεις Κέδρος: Αθήνα.

Willet, J. 1967. *The theatre of Bertolt Brecht*, 3^η εκδ. Methuen & Co LTD: London.

Williams, R. 1981. *Drama from Ibsen to Brecht*, 2^η εκδ. Penguin Books: Great Britain.

Winston, J. & M. Tandy, 1998. *Beginning drama 4 -11*. David Fulton Publishers: London.

Wirth, A. & M. Ulvaeus, 1988. «The Lehrstück as performance». *TDR vol. 43, No 4, German Brecht, European Readings (winter 1999)*, p.p. 113 -121, published by: The MIT Press (URL: <http://www.jstor.org/stable/1146799>).

Wooland, B. 2009. *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.