

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Οι Θεατρικές Τεχνικές Στην Εκπαιδευτική Πράξη: Εφαρμογή
στην *Αντιγόνη***

Μαρία Μεσημβρινού

Επιβλέπων Καθηγητής

Θόδωρος Γραμματάς

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Οι Θεατρικές Τεχνικές Στην Εκπαιδευτική Πράξη:

Εφαρμογή στην *Αντιγόνη*.

Μαρία Μεσημβρινού

**Επιβλέπων Καθηγητής
Θόδωρος Γραμματάς**

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

Απρίλιος 2016

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία ενσωμάτωσης των θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική πράξη και να προτείνει τρόπους ένταξής τους στη διδασκαλία της *Αντιγόνης*. Αρχικά τονίζονται τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση, καθώς επίσης και επισημαίνεται η αναγκαιότητα ανανέωσης του τρόπου διδασκαλίας μέσω αυτών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται παραδείγματα εφαρμογής τους στην *Αντιγόνη*, έχοντας ως βάση την κατηγοριοποίησή τους από τον J. Neelands. Σύμφωνα με αυτόν, ανάλογα με τους παιδαγωγικούς σκοπούς που η καθεμία θεατρική τεχνική υπηρετεί ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: αυτές που βοηθούν στο χτίσιμο του δραματικού περιβάλλοντος («ο ρόλος σε τοίχο» και «η παγωμένη εικόνα»), αυτές που συμβάλλουν στην αφηγηματική δομή («δάσκαλος σε ρόλο», «η ανακριτική καρέκλα»- «συνέντευξη» και «ο μανδύας του ειδικού»), αυτές που δίνουν έμφαση ή δημιουργούν την ποιητική λειτουργία (τεχνικές του Θεάτρου Forum, η «αναλογία», «η αντιστροφή ρόλων»), και τέλος αυτές που συμβάλλουν στη στοχαστική κατάσταση («ο καταγισμός ιδεών ή η ιδεοθύελλα», «οι αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές», «οι φανερές σκέψεις», «η ανίχνευση της σκέψης» και «οι φωνές συνείδησης», «ο διάδρομος εσωτερικών φωνών ή ο διάδρομος συνείδησης»). Προσεγγίζοντας, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* στη Β' λυκείου μέσω θεατρικών τεχνικών κινητοποιεί τους μαθητές του σε πολλά επίπεδα, χωρίς να απομακρύνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τους περισσότερους διδακτικούς στόχους που αυτό θέτει.

Λέξεις- Κλειδιά: θεατρικές τεχνικές, *Αντιγόνη*, χτίσιμο του δραματικού περιβάλλοντος («ο ρόλος σε τοίχο», «η παγωμένη εικόνα»), αφηγηματική δομή («δάσκαλος σε ρόλο», «η ανακριτική καρέκλα»- «συνέντευξη», «ο μανδύας του ειδικού»), ποιητική λειτουργία (τεχνικές του Θεάτρου Forum, η «αναλογία», «η αντιστροφή ρόλων»), στοχαστική κατάσταση, («ο καταγισμός ιδεών ή η ιδεοθύελλα», «οι φωναχτές σκέψεις», «οι αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές», «οι φανερές σκέψεις», «η ανίχνευση της σκέψης» και «οι φωνές συνείδησης», «ο διάδρομος εσωτερικών φωνών ή ο διάδρομος συνείδησης»).

Summary

The purpose of this thesis is to outline some of the theatrical conventions that are available to teachers/ leaders and students in structuring dramatic activity and especially to make an active exploration to the text of Sophocles *Antigone*. Firstly, the benefits of these theatrical techniques are highlighted as well as the necessity of renovation of the teaching method via these conventions. Subsequently, some examples of application of conventions are presented, based on J. Neelands categorization. According to his methodology the conventions have been classified into groups representing four varieties of dramatic action: context- building action («Role-on-the-wall», «Still-Image»), narrative action («Hot-Seating», «Teacher-in-Role», «Mantle of the Expert»), poetic action («Analogy», «techniques of Forum-Theatre»), and reflective action («Taking Sides», «Voices in the Head», «If I was you»). The teacher motivates his students of the second class of high school in many different ways, both by using these theatrical conventions in the teaching of *Antigone* and by remaining close to the goals of the current curriculum.

Key- Words: theatrical conventions, *Antigone*, *context- building action* («Role-on-the-wall», «Still-Image»), *narrative action* («Hot-Seating», «Teacher-in-Role», «Mantle of the Expert»), *poetic action* («Analogy», «techniques of Forum- Theatre»), *reflective action* («Taking Sides», «Voices in the Head», «If I was you»).

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	7
1.1	Θέατρο και Εκπαίδευση	7
1.2	Μέθοδοι διδασκαλίας- Ρόλος δασκάλου	9
1.3	Θεατρικές τεχνικές- Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	13
2	Η ένταξη των θεατρικών τεχνικών στην Αντιγόνη και η προετοιμασία της διδασκαλίας	17
2.1	Η αναγκαιότητα ένταξης των θεατρικών τεχνικών στην Αντιγόνη.....	17
2.2	Προετοιμασία της διδασκαλίας για την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών.....	20
2.2.1	Υπόθεση του έργου.....	21
3	Εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στην Αντιγόνη	23
3.1	Χτίσιμο δραματικού περιβάλλοντος.....	23
3.1.1	Ρόλος σε τοίχο.....	24
3.1.2	Παγωμένες εικόνες.....	25
3.2	Αφηγηματική δομή.....	28
3.2.1	Δάσκαλος σε ρόλο.....	29
3.2.2	Ανακριτική καρέκλα- Συνέντευξη.....	31
3.2.3	Ο μανδύας του ειδικού.....	36
3.3	Ποιητική λειτουργία.....	38
3.3.1	Τεχνικές θεάτρου Forum.....	39
3.3.2	Αναλογία.....	41
3.3.3	Αντιστροφή ρόλων.....	43
3.4	Στοχαστική κατάσταση.....	44
3.4.1	Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές.....	44
3.4.2	Φανερές σκέψεις- Ανίχνευση σκέψης- Φωνές συνείδησης- Διάδρομος συνείδησης...	45
4	Επίλογος	48
	Βιβλιογραφία	50

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

1.1 Θέατρο και Εκπαίδευση

Η διαπίστωση πως το θέατρο συνδυάζει την κοινωνική συναναστροφή, τη διασκέδαση και την καλλιέργεια, έχει ωθήσει τους αρμόδιους για την εκπαίδευση σήμερα προς αποφάσεις που ενισχύουν διαρκώς και με διάφορους τρόπους την ένταξή του στην αισθητική αγωγή, καθώς και τις μορφές και τεχνικές του στη σχολική διδασκαλία. Το θέατρο, ιδωμένο υπό το πρίσμα τόσο της Αριστοτελικής θεώρησης περί ηδονής και κάθαρσης όσο και της προσέγγισης του Μποάλ περί αφύπνισης συνειδήσεων (Boal 2006), καθίσταται αναγκαίο στο Νέο Σχολείο, αφού μεταξύ άλλων επιδιώκει τη συναισθηματική ισορροπία του μαθητή και την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον. Το θέατρο παρέχει πολλές δυνατότητες «ως συλλογική, ελεύθερη, ευχάριστη αισθητικο-καλλιτεχνική και ψυχο-παιδαγωγική δραστηριότητα, απόλυτα ενταγμένη και ολοκληρωμένη μέσα στα πλαίσια του Νέου Σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος» (Γραμματάς 2003: 516). Όπως αναφέρει και η Nellie McCaslin «το θέατρο εμπλέκει τον συμμετέχοντα με τον πληρέστερο από όλες τις τέχνες τρόπο: νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά και κοινωνικά» (McCaslin 1990: 10). Οι μαθητές έτσι μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες στο σχολείο συνηθίζουν να αποκτούν 'ενσυναίσθηση', να κατανοούν και τελικά να σέβονται το διαφορετικό. Μαθαίνουν ακόμη να συνεργάζονται, για να επιτελέσουν ένα κοινό έργο και έτσι αντιλαμβάνονται την αξία και τη συνεισφορά του καθενός στο κοινωνικό σύνολο.

Σημαντικός λόγος ακόμη για τον οποίο αποτελεί πάγια ανάγκη η εφαρμογή του θεάτρου και των τεχνικών του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι αυτές

μπορούν να λειτουργήσουν ως αντιστάθμισμα στην επικρατούσα τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Σήμερα το σχολείο δίνει βαρύτητα στην εξειδίκευση των μαθητών με σκοπό την εισαγωγή τους στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και τη μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση, χωρίς να έχει παράλληλα στόχο την ανάπτυξη των ψυχικών, διανοητικών και αισθητικών κλίσεων τους. Η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία έτσι «αποτελεί πεδίο έκφρασης των προσδοκιών και των αναζητήσεων του Νέου Σχολείου που επαγγέλλονται οι παιδαγωγοί, αφού οι θεατρικές τεχνικές ευνοούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, ενισχύουν και ενθαρρύνουν την έκφραση λανθανόντων γνωρισμάτων του χαρακτήρα τους» (Γραμματάς 2015).

Γίνεται αντιληπτό πως μέσα από την ενίσχυση της σχέσης εκπαίδευσης- θεάτρου δημιουργούνται ελεύθερα άτομα με πνευματική υποδομή, αισθητική καλλιέργεια, συναισθηματικό πλούτο και κοινωνική συνείδηση. Ειδικότερα οι μαθητές μέσα από μια διδασκαλία που θα έχει αρωγό τις τεχνικές του θεάτρου παρωθούνται να εξελιχθούν σε ελεύθερους πολίτες με δημοκρατικό ήθος, να καλλιεργήσουν αρμονικά το σώμα, την ψυχή και το πνεύμα τους, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και το πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με τους άλλους, χωρίς κανενός είδους ρατσιστικές διακρίσεις, όπως και να αποκτήσουν τις δυνατότητες κατανόησης και επαφής με την Τέχνη και τέλος να συνειδητοποιήσουν, να εκτιμήσουν και να διαφυλάξουν τις ανθρωπιστικές αξίες του πολιτισμού (Γραμματάς 2015).

Η ένταξη της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση δίνει, τέλος, τη δυνατότητα στους μαθητές για δημιουργική έκφραση, καθώς αυτοί εκτονώνονται, βιώνουν υψηλά συναισθήματα, δρουν και ζουν πάθη και καταστάσεις που δεν μπορούν να ζήσουν στην πραγματική τους ζωή. Αναπτύσσονται συναισθηματικά, καθώς μαθαίνουν πώς να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους δημιουργικά και υπεύθυνα (Hornbrook 1998: 70). Τους παρέχεται ακόμη μια ευκαιρία να εξωτερικεύσουν τον ψυχικό τους κόσμο, ενώ παράλληλα εκφράζουν μαζί με την υπόλοιπη ομάδα συλλογικά κοινωνικά στερεότυπα και εμπλέκονται σε μια ενεργό κοινωνική διαδικασία κατά την οποία υποδύονται ρόλους και της οποίας

η δυναμική και το ενδιαφέρον έγκειται στο ότι είναι μοναδική και ανεπανάληπτη. Υποθετικά ,τέλος, μπαίνουν στη θέση του άλλου και σε μια διαδικασία ενατένισης του εαυτού τους, των σχέσεων, του κοινωνικού γίνεσθαι και του κόσμου. Όλα όσα αναφέραμε συνδέονται όχι μόνο με τον κρίκο της δημιουργίας, αλλά και με της χαράς, της συγκίνησης και της απόλαυσης, αναπτύσσονται όμως σε ένα πεδίο με αυστηρά οριοθετημένα όρια, το σχολείο.

1.2 Μέθοδοι Διδασκαλίας και Ρόλος του Δασκάλου

Για την επίτευξη όλων των παραπάνω και την εισαγωγή των θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική πράξη υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις που ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του. Η χρήση των τεχνικών αυτών στη διδασκαλία αρχικά απαιτεί τη δημιουργία ενός αντιαυταρχικού και δημιουργικού περιβάλλοντος, στο οποίο ο μαθητής θα βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας (μαθητοκεντρικό μοντέλο). Το μοντέλο αυτό κρίνεται απαραίτητο για την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών, καθώς επιτρέπει μια διαφορετική σχέση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου από αυτές που αναπτύσσονται στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι για παράδειγμα η δασκαλοκεντρική. Αντίθετα, λοιπόν, με τις παλιές, οι νέες διδακτικές μέθοδοι, **μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική και project** (Χατζηδήμου 2011: 30-36), ευνοούν σημαντικά την εισαγωγή των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία.

Όσον αφορά ειδικότερα τη διδασκαλία ενός θεατρικού κειμένου και ιδιαίτερα μιας τραγωδίας η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών παρουσιάζει ιδιαιτερότητα, λόγω του ότι τα κείμενα αυτά δεν αποτελούν απλώς κείμενα, τα οποία αναλύονται, ερμηνεύονται ή και γίνονται εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά όπως αναφέρει και η Anne Ubersfeld έχουν ενδιάθετες «μήτρες παραστατικότητας» (στο Γραμματάς 1998: 40) νοηματοδοτούνται από τις τεχνικές αυτές και πραγματώνουν τη δομικά προσδιορισμένη φύση τους μέσα από την παράσταση. Η διδασκαλία του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη λοιπόν συνδέεται με τη διδακτική του θεάτρου, επειδή η αρχαία τραγωδία

και κωμωδία είναι έργα θεατρικά και πρωτίστως ως τέτοια οφείλει να τα αντιμετωπίζει ο διδάσκων.

Για την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στην *Αντιγόνη*, που είναι και το ζητούμενο αυτής της εργασίας και για την επιτυχή έκβαση ενός τέτοιου εγχειρήματος πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι γνώστης και να ακολουθεί τις νέες μεθόδους διδασκαλίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οφείλει δηλαδή να γνωρίζει πως η **μαθητοκεντρική** διδασκαλία στηρίζεται πάνω τόσο στον *παρωθητικό* διάλογο όσο και στον *ελεύθερο*. Ο *παρωθητικός* διάλογος μοιάζει αρκετά με την μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη, καθώς ο παιδαγωγός ουσιαστικά καθοδηγεί τους μαθητές του στο να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση, παρέχοντάς τους ερεθίσματα για να αναζητήσουν απαντήσεις και θέτοντάς τους, επίσης, ερωτήματα που τους «φέρνουν διαρκώς σε κατάσταση απορίας» (Κασσωτάκης 2006: 215-216). Ο *ελεύθερος* πάλι διάλογος που υιοθετείται από τους οπαδούς της μη κατευθυνόμενης διδασκαλίας είναι η ελεύθερη αντιπαράθεση των μαθητών για κάποιο θέμα. Και στις δύο περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ελευθερίας μέσα στην τάξη, με τη διαφορά ότι στον ελεύθερο διάλογο παίζει τον ρόλο του «διευκολυντή», καθώς δεν παρεμβαίνει στη συζήτηση παρά μονάχα, αν του ζητηθεί (Κασσωτάκης 2006: 219).

Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί, επίσης, και στην εφαρμογή της **ομαδοσυνεργατικής** διδασκαλίας στα σχολεία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (συνήθως τριών- τεσσάρων ατόμων) και μαθαίνουν να εργάζονται συνεργατικά. Στόχος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι μεταξύ άλλων «η καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας, η ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεγγύης, η αλληλοβοήθεια και η κοινωνικοποίηση των μαθητών» (Κασσωτάκης 2006: 377). Άλλη παιδαγωγική διαδικασία μάθησης, η οποία είναι πολύ διαδεδομένη, καθώς εντάχθηκε τα τελευταία χρόνια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι η μέθοδος **project**. Το project ή αλλιώς «σχέδιο εργασίας» είναι μια ανοιχτή μορφή μάθησης με την

έννοια ότι τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένες και μπορεί να χωριστεί σε διάφορα στάδια (Κασσωτάκης 2006: 383-384).

Ο εκπαιδευτικός επιπρόσθετα οφείλει να γνωρίζει πως, κατά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών, οι αρμοδιότητές του δεν θα πρέπει να εμπεριέχουν στοιχεία *ex cathedra* διδασκαλίας με διορθωτικό και διδακτικό περιεχόμενο, αλλά ο ρόλος του θα πρέπει να είναι αυτός του εμπυχωτή (Γραμματάς 2015). Για τη δημιουργία, άλλωστε, της κατάλληλης ατμόσφαιρας για δραματική έκφραση, εκτός από το να δοθούν κίνητρα, είναι εξίσου σημαντικός ο τρόπος προσέγγισης του, καθώς επίσης και οι διάφορες αντιδράσεις του απέναντι στα παιδιά.

Ιδιαίτερα θα πρέπει να προσεχθεί ο τρόπος που γίνονται οι ερωτήσεις και τα σχόλια του. Οι ερωτήσεις πρέπει να στοχεύουν στην πιο ενεργό συναισθηματική και θετική συμμετοχή των παιδιών και μπορούν να αρχίζουν με λέξεις όπως: «ποιος», «πότε», «γιατί» και όχι με λέξεις όπως: «κάνε», «είναι», καθώς αυτές συνήθως δεν παρακινούν τα παιδιά στο να σκέφτονται, να συμμετέχουν και να αντιδρούν, αλλά αντίθετα έχουν σαν αντίδραση μονολεκτικές απαντήσεις με ένα «Ναι» ή ένα «Όχι». «Ο παιδαγωγός- εμπυχωτής, επίσης, πρέπει να απέχει σταθερά από τη δυναμική παρέμβαση στην ομάδα και την τροποποίηση της έκφρασης των παιδιών, με βάση τις δικές του προδιαγεγραμμένες αντιλήψεις για το σωστό και το λάθος. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό, άλλωστε, ότι αυτή η μορφή θεατρικής έκφρασης δεν μπορεί να χαρακτηριστεί με διανοητικά / γνωσιακά κριτήρια του τύπου σωστού / λάθους, αλλά μόνο με παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά δεδομένα του τύπου αυταρχικό / αυταρχικό, ευχάριστο / δυσάρεστο, δημιουργικό / διαλυτικό» (Γραμματάς 2015).

Ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής, επίσης, χωρίς άμεση προσπάθεια διορθωτικού ελέγχου, καλό είναι να θέτει ως προτεραιότητά του να δημιουργήσει «μια μορφοπαιδευτική κοινότητα, με σκοπό την αναζήτηση της αυθεντικότητας του προσώπου του μαθητή με τη βίωση γνήσιων σχέσεων» (Παπαδόπουλος 2010: 167). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως «σε αυτή την περίπτωση ,επειδή δεν υπάρχει λάθος ή σωστό, αποδέχεται ανεπιφύλακτα κάθε μαθητή και τον τρόπο έκφρασής του, οι μαθητές νιώθουν ότι παρουσιάζουν τη δημιουργική τους εργασία ομαδικά ή ατομικά και μοιράζονται τη χαρά που προκύπτει από αυτήν» (Διώτη 1997: 17). Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, οφείλει να σεβαστεί τις

ιδιαιτερότητες των μαθητών του και να τις αξιοποιήσει στο έπακρο, εντάσσοντάς τις οργανικά στους γενικότερους στόχους διδασκαλίας του μαθήματος. Η πρόθεση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ενεργοποίηση όλων των μελών της ομάδας με το να δίνει ευκαιρίες και δυνατότητες, ανάλογα με τις κλίσεις τους, τις προτιμήσεις και τις δυνατότητές τους. Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένος στην προσοχή που δίνει ατομικά σε κάθε μαθητή, καθώς επίσης θα πρέπει να τον καθοδηγεί και όχι να τον πιέζει ή να ασχολείται πολύ ώρα μαζί του. Ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής είναι αναγκαίο να αφήνει περιθώρια αυτό-έκφρασης στους μαθητές, αλλά παράλληλα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεχτικός ώστε να μην αποκλειστεί κανείς από την ομάδα (Neelands 2000: 109).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι πρέπει να μεταχειρίζεται τα παιδιά με αγάπη και δικαιοσύνη, να είναι έτοιμος να προσφέρει βοήθεια, όταν χρειάζεται, να ελέγχει την τάξη και να κρατά ισορροπία ανάμεσα σε στιγμές θορύβου και ηρεμίας, να παροτρύνει όλα τα παιδιά σε συμμετοχή, να είναι συγκεκριμένος ως προς τις οδηγίες του και να λειτουργεί με βάση τους στόχους που θέτει κάθε φορά και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα τα οποία αναμένει. Τέλος, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να δημιουργεί μέσα στο μάθημα μια ευχάριστη και παράλληλα ενθαρρυντική ατμόσφαιρα.

Στη σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός έχοντας μελετήσει και υιοθετήσει όλα τα παραπάνω ως ο φυσικός αρχηγός της ομάδας χρειάζεται επιπρόσθετα να έχει γνώση των τεχνικών οργάνωσης μιας ομάδας, αλλά και του προγραμματισμού και της μεθοδικής οργάνωσης των σταδίων εργασίας, που θα ακολουθήσει στο μάθημά του, ώστε να εξασφαλιστεί η συνοχή και η λειτουργικότητα της ομάδας. Ο παιδαγωγός που έχει μετατραπεί σε εμπυχωτή και κατά αυτόν τον τρόπο έχει ανανεώσει τις παραδοσιακές σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, μέσω των θεατρικών τεχνικών και έχει απομακρυνθεί από την αυστηρή φιλολογική προσπέλαση του κειμένου, θα αναδείξει την αξία του θεατρικού έργου ως παράσταση, την ιδιαιτερότητα και την πρωτοτυπία της γραφής του συγγραφέα, καθώς, επίσης, τον ιδεολογικό κόσμο του και της εποχής, που το

παρήγαγε και τελικά τη διαχρονικά αξία του ως έργου τέχνης (Γραμματάς 2001: 115).

1.3 Θεατρικές τεχνικές- Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό, ο εκπαιδευτικός για να εντάξει τις θεατρικές τεχνικές στη διδακτική διαδικασία πρέπει να γνωρίζει το **ποιες είναι αυτές και ποιους σκοπούς η καθεμία υπηρετεί**, ώστε ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας του κάθε φορά, να επιλέξει και ποιες θα χρησιμοποιήσει. Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή βασίζεται στην κατηγοριοποίηση των θεατρικών τεχνικών που προτείνει ο J. Neelands. Σύμφωνα με αυτόν οι θεατρικές τεχνικές διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

α. αυτές που βοηθούν στο χτίσιμο του δραματικού περιβάλλοντος, δηλαδή αυτές που χρησιμοποιούνται είτε για να στηθεί το σκηνικό είτε για να προστεθεί μια πληροφορία στο πλαίσιο του δράματος, όπως αυτό ξεδιπλώνεται. Εδώ περιλαμβάνεται η παγωμένη εικόνα, τα γραπτά κείμενα (μηνύματα, επιστολές, ημερολόγια κλπ.), οι χάρτες και τα διαγράμματα, το περίγραμμα του χαρακτήρα κ.ά. (Neelands 2000: 9).

β. αυτές που συμβάλλουν στην αφηγηματική δομή, τονίζοντας την ιστορία ή τι θα συμβεί στη συνέχεια στο δράμα. Η αφηγηματική δομή αναπτύσσεται με τον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι ρόλου-συνάντηση, το μανδύα του ειδικού, την καρέκλα των αποκαλύψεων, τη συνέντευξη, τις συνομιλίες, την παρακολούθηση, τη δραματοποιημένη αφήγηση, την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», τις πινακίδες κ.ά. (Neelands 2000: 29).

γ. αυτές που δίνουν έμφαση ή δημιουργούν την ποιητική λειτουργία. Αυτή αναπτύσσεται με την τελετουργία, την αναλογία, τις μάσκες, την παντομίμα, το θέατρο φόρουμ κ.ά. (Neelands 2000: 44).

δ. και τέλος σε αυτές που συμβάλλουν στη στοχαστική κατάσταση, που βοηθούν, δηλαδή, την ομάδα να επανεξετάσει το δράμα μέσα από το δραματικό πλαίσιο. Αυτή αναπτύσσεται με την ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής

κατάστασης, το διάδρομο της συνείδησης, το συλλογικό χαρακτήρα, την οπτική γωνία, τις αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές κ.ά. (Neelands 2000: 75).

Καλό είναι, εδώ, να τονισθεί πως η κατάταξη αυτή δεν είναι ιεραρχική ή διαδοχική, αλλά αποτελεί απάντηση σε ορισμένες βασικές ανάγκες που απαιτούνται για τη συμμετοχή των μαθητών, είτε ως θεατές είτε ως συμμετέχοντες, στη δραματική δραστηριότητα. Ο διαχωρισμός άλλωστε αυτός έχει γίνει για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού, ενώ πρακτικά δεν είναι αυστηρός, καθώς για παράδειγμα μια τεχνική που χρησιμοποιείται για το 'χτίσιμο' της δράσης, όπως αυτή της παγωμένης εικόνας, μπορεί να ακολουθηθεί από μια τεχνική που υπηρετεί την αφήγηση της δράσης, όπως αυτή της ανακριτικής καρέκλας (Neelands 2000: 6).

Οι θεατρικές τεχνικές υπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει, για να τις ενσωματώσει στη διδασκαλία του ανάλογα με το τι θέλει να πετύχει, ποια αποτελέσματα, δηλαδή, προσδοκά. Ο δάσκαλος, άλλωστε, πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξει ποιες από τις θεατρικές τεχνικές θα εντάξει στη διδασκαλία του, προκειμένου να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας, στο περιεχόμενο του δράματος και στις ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές για μάθηση (Neelands 2000: 8).

Αρχικά, οι θεατρικές αυτές τεχνικές εξυπηρετούν την ανάγκη για ένα σαφώς καθορισμένο πλαίσιο. Το θέατρο μας παρουσιάζει φανταστικές καταστάσεις στις οποίες μια κοινή κατανόηση του τόπου, του χρόνου και των χαρακτήρων και άλλες συναφείς πληροφορίες καθίστανται ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της συμμετοχής στη θεατρική εμπειρία. Πέρα από αυτή τους τη συμβολή, οι θεατρικές τεχνικές εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και δημιουργούν ενδιαφέρον για το τι θα συμβεί στη συνέχεια: το θέατρο, άλλωστε, ορίζεται ως μορφή αφήγησης στην οποία συνυπάρχει τόσο η περιέργεια για την ιστορία που εκτυλίσσεται, όσο και η αίσθηση της επικείμενης δράσης, η οποία δρα ως κίνητρο για αυτούς που παίζουν ή παρακολουθούν το δραματικό γεγονός (Neelands 2000: 6). Με τις θεατρικές τεχνικές ο εκπαιδευτικός έχει έναν πολύτιμο βοηθό, όταν διδάσκει, αφού αφενός με αυτές μπορεί τόσο να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει την ομάδα

να συμμετέχει στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ αφετέρου έχει τη δυνατότητα να ελέγξει και να διαχειριστεί αυτή τη δραστηριότητα (Neelands 2000: 7). Ο ρόλος των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία είναι επιπλέον ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αυτές βοηθούν τους μαθητές να δουν πέρα από την πλοκή του έργου και να γίνουν κοινωνοί οι ίδιοι της εμπειρίας. Μέσω αυτών οι μαθητές μπορούν να προβληματιστούν σχετικά με τις έννοιες και τα θέματα που αναδύονται μέσα από το την εμπειρία, καθώς το θέατρο τους παρέχει έναν καθρέφτη, για να εξετάσουν τους εαυτούς τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Με τις θεατρικές τεχνικές έτσι οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα δραματικά μέσα, ενώ συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους «τόσο σε συμβολικό, όσο και σε ρεαλιστικό επίπεδο» (McGregor 1978: 25).

Μπορεί να γίνει αντιληπτό πως αν ενταχθούν ορισμένες από αυτές στη διδακτική πράξη η διδασκαλία θα γίνει καλύτερη και πιο αποτελεσματική και θα καλλιεργηθούν δεξιότητες στους μαθητές, οι οποίες σήμερα δεν αναπτύσσονται επαρκώς. Οι μαθητές, πιο συγκεκριμένα, θα αποκτήσουν επαφή με την Τέχνη, «θα γνωρίσουν τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα της χώρας μας και αυτό θα τους οδηγήσει στη διεύρυνση των πολιτισμικών τους οριζόντων και στη διαμόρφωση στάσεων και αισθητικών ικανοτήτων απέναντι στο πολιτισμικό γίγνεσθαι. Θα αναπτυχθεί έτσι η πολιτιστική τους ταυτότητα» (Γραμματάς 1998: 531). Θα απελευθερώσουν ακόμη τη δημιουργικότητά τους, θα αναπτύξουν το ψυχικό δυναμικό τους και τη δημιουργική τους φαντασία και θα καλλιεργήσουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους.

Μέσα από τις βασικές έννοιες του θεάτρου με τις οποίες οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή (ρόλος και υποκριτική, θεατρική σύμβαση, αμφίδρομη επικοινωνία, δομές του χώρου και του χρόνου κτλ), θα οδηγηθούν στην ελευθερία της έκφρασης, στην ενίσχυση της προσωπικότητάς τους, στη γνωριμία με τον εαυτό τους (αυτογνωσία), με το περιβάλλον τους και με τους γύρω τους, ενώ παράλληλα θα περιορίσουν τις εγωιστικές τους τάσεις. Προσδοκάται επιπλέον το μάθημα με τις θεατρικές τεχνικές να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται σύζευξη μεταξύ θεωρίας και πράξης. Θα ενισχυθεί συνεπώς η αυτενέργεια των μαθητών με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν μια πιο ελεύθερη

και δημοκρατική προσωπικότητα. Οι μαθητές έτσι πέρα από τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες, θα αναπτύξουν και την κριτική και συνθετική τους σκέψη, αφού θα έχουν μια πιο ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη. Με την καλλιέργεια επίσης τέλος της ανθρωπιστικής και αισθητικής παιδείας, την οποία ευνοούν οι τεχνικές αυτές θα γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στον κόσμο της στείρας πληροφόρησης και της τεχνολογίας και στον κόσμο του Πολιτισμού, οδηγώντας έτσι σε μια ποιοτική μετεξέλιξη της κοινωνίας (Γραμματάς 1998: 530).

Στην καταγραφή των θεατρικών τεχνικών αναλυτικότερα και συγκεκριμένα αυτών που ενδείκνυνται για τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* είναι αφιερωμένες οι σελίδες που ακολουθούν. Έχει ενδιαφέρον όμως πρώτα να διερευνηθεί το γιατί είναι αναγκαία η ένταξή τους στη διδασκαλία της τραγωδίας του Σοφοκλή, στην *Αντιγόνη*.

Κεφάλαιο 2

Η ένταξη των θεατρικών τεχνικών στην Αντιγόνη και η προετοιμασία της διδασκαλίας

2.1 Η αναγκαιότητα ένταξης των θεατρικών τεχνικών στην Αντιγόνη.

Για να διαπιστωθεί η αναγκαιότητα ένταξης των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της Αντιγόνης, πρέπει πρώτα να τονισθεί ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας που κυριαρχεί σήμερα. Σύμφωνα με τη μέθοδο του δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας βασική επιδίωξη αποτελεί η μετάδοση από την πλευρά του δασκάλου έτοιμων γνώσεων και πληροφοριών στους μαθητές και στη συνέχεια η αξιολόγηση τους με κριτήριο πόσες και ποιες από αυτές απέκτησαν (Κασσωτάκης 2006: 456). Η μάθηση, εδώ, προσεγγίζεται από την προοπτική της μετάδοσης γνώσεων από εκείνον που τις έχει σε αυτόν που δεν τις έχει. Ο δάσκαλος, δηλαδή, είναι ο ενεργητικός φορέας κατά τη διάρκεια του μαθήματος προς το μαθητή, του οποίου ο ρόλος είναι κυρίως παθητικός. Η όλη διαδικασία της μάθησης αντιμετωπίζεται σαν μια τεχνητή λειτουργία, που

μεταδίδει τα επιθυμητά μορφωτικά αγαθά στα άτομα και δεν επιδιώκει να αλλάξει τη συμπεριφορά τους (Φλουρής 2008: 33).

Μπορεί να γίνει αντιληπτό πως αυτή η προσέγγιση της μάθησης δημιουργεί κάποιες δυσκολίες ως προς τη διδασκαλία της *Αντιγόνης*. Το σπουδαιότερο είναι πως η τραγωδία του Σοφοκλή ως επί το πλείστον διδάσκεται σήμερα στα σχολεία με καθαρά φιλολογικό τρόπο όπως ένα κείμενο από τον Θουκυδίδη ή τον Πλάτωνα. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, έχοντας ως μοναδικό στόχο να καλύψει τη διδακτέα ύλη και να εξομαλύνει το αρχαίο κείμενο, το οποίο σε ένα μεγάλο του μέρος διδάσκεται από το πρωτότυπο, αφιερώνει πολύ ώρα στη μεταφραστική διαδικασία, όπως και στην κατανόηση της γραμματικής και του συντακτικού στο κείμενο της *Αντιγόνης*. Πολλές φορές, δηλαδή, επειδή ένα μεγάλο τμήμα της τραγωδίας πρέπει να διδαχτεί από το πρωτότυπο ο χρόνος που αφιερώνεται για ιδεολογικές, πολιτισμικές και γενικότερα νοηματικές προσεγγίσεις είναι πολύ περιορισμένος. Οι μαθητές έτσι δεν εμβαθύνουν στα θέματα που θίγει η τραγωδία, αρκούμενοι σε μια επιφανειακή ανάγνωση χωρίς προβληματισμό. Γίνονται, δηλαδή, παθητικοί δέκτες που συσσωρεύουν και απομνημονεύουν γνώσεις, τις περισσότερες φορές αποκομμένες από τη ζωή τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην οξύνουν την κριτική τους σκέψη, να μην καλλιεργούν δεξιότητες και κοινωνικές σχέσεις και να μην αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στη μαθησιακή διαδικασία.

Αντίθετα, κατά τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή στο σχολείο με την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών μπορεί να παραμεριστούν τα προηγούμενα προβλήματα και μειονεκτήματα που επισημάνθηκαν. Αρχικά, μια τέτοια προσέγγιση διδασκαλίας επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και με διαδραστικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. «Οι θεατρικές τεχνικές δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν οι ίδιοι το δραματικό περιβάλλον, να διεισδύσουν στο χώρο και στο χρόνο, να εξελίξουν τις σκηνές, διερευνώντας τη συμπεριφορά των ρόλων, τις σκέψεις και τις σχέσεις των χαρακτήρων, τις δραματικές καταστάσεις, αξιολογώντας παράλληλα τη δράση τους» (Woolland 1999: 245). Οι μαθητές, λοιπόν, οδηγούνται στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου και στην εμβάθυνσή τους σε αυτό, αφού προσπαθώντας

να μπουν στη θέση τους αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των ηρώων, τα διλήμματά τους και τις αποφάσεις τους.

Εκτός από τα όσα ήδη αναφέρθηκαν, ας μη ξεχνάμε πως ένας επιπρόσθετος λόγος που καθιστά αναγκαία την ένταξη των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του αρχαίου δράματος, και πιο συγκεκριμένα της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή, είναι το ότι αυτή γίνεται στα πλαίσια των μαθημάτων γενικής παιδείας της Β' Λυκείου. Πρέπει να σημειωθεί πως τα παιδιά φορτισμένα με το άγχος και το διάβασμα των πανελληνίων εξετάσεων παραμελούν το μάθημα αυτό, καθώς δεν αποτελεί μάθημα προσανατολισμού. Αυτή είναι και η αιτία για την οποία η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών κρίνεται απαραίτητη, καθώς πέρα από τα γενικότερα πλεονεκτήματα που αυτές προσφέρουν στη διδασκαλία, επειδή καθιστούν τη γνώση βιωματική, έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών για την *Αντιγόνη*. Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία δεν περιορίζεται μόνο στη φιλολογική ερμηνεία και τα παιδιά συνεπώς δεν δυσανασχετούν με την ανάθεση εργασιών, αφού οι μαθητές νιώθουν μέτοχοι της διαδικασίας πρόσκτησης του διδακτικού αγαθού.

Οι θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία της *Αντιγόνης* θα δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και το μάθημα δεν θα αντιμετωπίζεται ως κάτι το καταναγκαστικό, όπως πολλές φορές συμβαίνει, γιατί δεν αποτελεί εξεταστέα ύλη για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Έτσι οι μαθητές θα αγαπήσουν το μάθημα αυτό, με την εφαρμογή δηλαδή των θεατρικών τεχνικών, γιατί και οι ίδιοι θα συμμετέχουν μέσα από τη θεατρική πράξη ενεργά στη δράση και θα οδηγηθούν στη γνώση μέσα από τη δική τους εμπειρία. Θα τους δοθεί ακόμη η δυνατότητα να καλλιεργήσουν ποικίλες δεξιότητες, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν οι περισσότεροι σε αυτό και όχι μόνο οι «καλοί» μαθητές ή εκείνοι που είναι στραμμένοι προς τις ανθρωπιστικές σπουδές. Το κείμενο της *Αντιγόνης*, άλλωστε, προσφέρεται για διδασκαλία μέσω θεατρικών τεχνικών, από τη στιγμή που αποτελεί ένα θεατρικό έργο, στο οποίο υπάρχουν τα στοιχεία που βοηθούν τον εκπαιδευτικό για την αξιοποίησή τους (διαλογικά μέρη, μονόλογοι, σκηνικές οδηγίες κ. ά).

Είναι φανερό λοιπόν πως χρειάζεται νέα αντίληψη γύρω από τους τρόπους πρόσληψης της γνώσης, νέες παιδαγωγικές μέθοδοι που θα προωθούν τη διερεύνηση, την αυτενέργεια και τη βιωματική μάθηση από μέρους των μαθητών και σε αυτές μπορούμε να εντάξουμε τις θεατρικές τεχνικές. Για να είναι, όμως, αποτελεσματική η εισαγωγή των θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητο ο εμπυχωτής- δάσκαλος να γνωρίζει για την καθεμία θεατρική τεχνική τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητά της, έτσι ώστε να την επιλέξει, ανάλογα με τις δεξιότητες που επιθυμεί να αναπτύξει στους μαθητές.

2.2 Προετοιμασία της διδασκαλίας για την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών

Ο εκπαιδευτικός που θα επιλέξει να εμπλουτίσει τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* με θεατρικές τεχνικές πρέπει αρχικά να έχει από πριν μεριμνήσει για την κατάλληλη διαμόρφωση της αίθουσας · η διάταξη δηλαδή των θρανίων πρέπει, πριν την εφαρμογή των τεχνικών αυτών, να έχει αλλάξει στην αίθουσα που γίνεται το μάθημα για εξοικονόμηση χρόνου: τα θρανία μπορούν να σχηματίζουν ή κύκλο ή να κάνουν ένα Π (Παπαδόπουλος 2004). Σημαντικό είναι, επίσης, να ενημερώσει τους μαθητές ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του, καθότι για τους περισσότερους το μάθημα αυτό μέσω θεατρικών τεχνικών θα αποτελεί μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Απαραίτητο είναι, ακόμη, να τους έχει ενημερώσει για τους στόχους του μαθήματος και καλό θα είναι να έχει προηγηθεί μια συζήτηση για τις προσδοκίες που έχουν και τα ίδια τα παιδιά από αυτό. Έτσι, οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν την όλη διαδικασία με περισσότερη αφοσίωση και ειλικρινές ενδιαφέρον. Ο δάσκαλος πρέπει γι' αυτό να συγκεκριμενοποιήσει τους μαθητικούς και συνεργατικούς στόχους και να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στον καθορισμό των ρόλων που θα έχει κάθε μέλος της ομάδας, όσο και οι ομάδες μεταξύ τους, έτσι ώστε τελικά όλοι να αναλάβουν τις ίδιες ευθύνες και να ασκηθούν σε διαφορετικές θέσεις (Γραμματάς 2013). Θα πρέπει, επίσης, να τονίσει σε όλους τους μαθητές ότι για την επιτυχή εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών χρειάζεται η συμμετοχή όλων σε όλους τους ρόλους, ανεξαρτήτως φύλου. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να ζητηθεί από κάποιο αγόρι να υποδυθεί την Αντιγόνη ή από κάποιο κορίτσι να παραστήσει τον Κρέοντα. Άλλο βήμα που είναι

αναγκαίο να γίνει, πριν από την εφαρμογή κάποιας θεατρικής τεχνικής, είναι ο χωρισμός της τάξης σε ομάδες, για παράδειγμα τριών, τεσσάρων ή πέντε ατόμων, όπως αναφέρθηκε και στις μεθόδους διδασκαλίας. Στη συνέχεια, καλό είναι, μετά τη διδασκαλία της εισαγωγής του βιβλίου που αφορά γενικά στην τραγωδία και το αρχαίο θέατρο, να τους κατατοπίσει σχετικά με την υπόθεση του έργου, η οποία είναι:

2.2.1 Υπόθεση του έργου

Μετά τη μονομαχία του Πολυνείκη και του Ετεοκλή, γιων του Οιδίποδα και της Ιοκάστης, και τον αμοιβαίο αλληλοσκοτωμό τους ο Κρέοντας που είναι ο αδελφός της Ιοκάστης αναλαμβάνει την εξουσία στη Θήβα. Διατάζει ως απόλυτος μονάρχης από τη μια πλευρά να ταφεί ο Ετεοκλής με τιμές που ταιριάζουν σε έναν υπερασπιστή της πατρίδας και από την άλλη να μείνει άταφος ο Πολυνείκης, που θέλησε με το στρατό των Αργείων να κυριεύσει τη Θήβα. Ποινή για τον παραβάτη της διαταγής του ορίζεται ο θάνατος. Η Αντιγόνη, αδελφή του Ετεοκλή και του Πολυνείκη, δηλώνει στην αδελφή τους Ισμήνη την απόφασή της να αψηφήσει τη διαταγή, και να θάψει τον νεκρό Πολυνείκη, γι' αυτό και ζητά τη βοήθειά της. Η Ισμήνη όχι μόνο αρνείται, αλλά προσπαθεί και να την αποτρέψει, χωρίς όμως να το κατορθώσει, λέγοντάς της πως η πράξη της αυτή θα έχει ολέθριες συνέπειες για το πολύπαθο γένος των Λαβδακιδών στο οποίο ανήκουν. Στη συνέχεια του έργου ο φύλακας του νεκρού έρχεται από τους αγρούς και ανακοινώνει την ταφή του Πολυνείκη, ο οποίος είχε καλυφθεί ελαφρά με χώμα. Ο Κρέοντας εξοργίζεται, τον στέλνει πίσω να καθαρίσει τον νεκρό από το χώμα και να συλλάβει μαζί με τους άλλους φύλακες τον δράστη. Ο φύλακας στη συνέχεια επιστρέφει φέρνοντας στον Κρέοντα την Αντιγόνη, την οποία συνέλαβε επ' αυτοφώρω τη στιγμή που προσπαθούσε να θάψει για δεύτερη φορά τον αδελφό της. Μετά από την ανάκριση της Αντιγόνης και την άρνηση της ίδιας να υποταχθεί στη θέληση του Κρέοντα, ο βασιλιάς αποφασίζει να τη θανατώσει. Μάταια προσπαθεί ο γιος του, Αίμονας, και αρραβωνιαστικός της Αντιγόνης να τον μεταπείσει: ο Κρέων ασυγκίνητος διατάζει να θάψουν την κόρη ζωντανή σε μια σπηλιά. Ο Αίμονας συντετριμμένος ακολουθεί τη μνηστή του στον τάφο και αυτοκτονεί. Η Ευρυδίκη, μητέρα του Αίμονα, μόλις

πληροφορείται τον χαμό του παιδιού της απαγχονίζεται. Ο Κρέοντας στο τέλος
μόνος πια μετανιώνει για τα σφάλματά του και θρηνεί.

Κεφάλαιο 3

Εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην Αντιγόνη

3.1 Χτίσιμο του δραματικού περιβάλλοντος

Ο εκπαιδευτικός για να εξοικειώσει τους μαθητές με το δραματικό περιεχόμενο και να τους βοηθήσει να εμβαθύνουν στους χαρακτήρες και στην υπόθεση του έργου χρησιμοποιεί συγκεκριμένες τεχνικές, τις τεχνικές για να 'χτίσει το δραματικό περιβάλλον'. Οι τεχνικές αυτές βοηθούν στο να αποσαφηνιστεί το δραματικό πλαίσιο, μέσα στον καθορισμένο χρόνο και χώρο, καθώς και οι χαρακτήρες που εμπλέκονται σε αυτό και να διατυπωθούν πιθανές διαφορετικές ερμηνείες που θα πραγματοποιήσει η ομάδα για τους ήρωες, τη στάση τους και τη σχέση τους με τα άλλα πρόσωπα της τραγωδίας (Neelands 2000: 9).

Μέσω αυτής της κατηγορίας θεατρικών τεχνικών οι μαθητές κάνουν μια πρώτη προσέγγιση στην *Αντιγόνη*: τοποθετούνται στο χώρο, στο χρόνο και έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τα πρόσωπα. Ας σημειωθεί ότι οι πληροφορίες για το μύθο έχουν δοθεί από τον διδάσκοντα στους μαθητές ήδη από την εισαγωγή του σχολικού βιβλίου που προηγείται του κειμένου. Μέσω αυτών των τεχνικών αρχίζει επίσης ο προβληματισμός των μαθητών σχετικά με τον χαρακτήρα της ηρώιδας, τη στάση της απέναντι στο ηθικό δίλημμα που αυτή έχει για την ταφή του αδελφού της, καθώς και τη σχέση της με την αδελφή της. Οι θεατρικές τεχνικές του 'χτισίματος του δραματικού περιβάλλοντος' αποτελούν λοιπόν ένα σημαντικό αρωγό στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τη συγκεκριμένη τραγωδία, αλλά και να τους προετοιμάσει για τις

μετέπειτα θεατρικές δράσεις που θα χρησιμοποιήσει για να κατανοήσουν βαθύτερα την τραγωδία και που απαιτούν μια πιο ενεργό και προσεκτική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία. Γίνεται αντιληπτή ακόμη περισσότερο η αναγκαιότητα για τη χρήση των θεατρικών αυτών τεχνικών, αν σκεφτούμε πως οι περισσότεροι μαθητές της Β' λυκείου δεν έχουν προσεγγίσει θεατρικά κείμενα και ακόμη περισσότερο δεν έχουν εμπλακεί σε μια πιο βιωματική και άμεση σχέση με αυτά. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων θεατρικών τεχνικών που εξυπηρετούν αυτό το σκοπό είναι τα παρακάτω:

3.1.1 Ρόλος σε τοίχο

Ο εκπαιδευτικός, πριν την αναλυτικότερη προσέγγιση της τραγωδίας, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές πάνω σε ένα μεγάλο χαρτί να κάνουν το σκίτσο της Αντιγόνης και να το κολλήσουν στον τοίχο, (τεχνική: **ρόλος σε τοίχο** (Γκόβας 2003: 137) ή **περίγραμμα χαρακτήρα** (Woolland 1999: 248). Οι μαθητές μπορούν είτε να σκισάρουν την ηρωίδα είτε, ακόμη καλύτερα, ένας από αυτούς να ξαπλώσει πάνω στο χαρτί 'του μέτρου' και κάποιοι άλλοι να ζωγραφίσουν το περίγραμμα γύρω του. Αυτό το σκίτσο οι μαθητές κατόπιν καλούνται να το γεμίσουν με διάφορα γνωρίσματα του χαρακτήρα από όσα ήδη έχουν μάθει, όταν διδάχτηκαν την εισαγωγή της τραγωδίας αυτής, στην οποία έγινε αναλυτική παρουσίαση της υπόθεσης του έργου. Για παράδειγμα, μπορεί να γραφεί ότι η Αντιγόνη είναι κόρη του Οιδίποδα και της Ιοκάστης, αδελφή της Ισμήνης, του Πολυνείκη και του Ετεοκλή, μνηστή του Αίμονα, ανιψιά του Κρέοντα. Αρχικά, δηλαδή, τα παιδιά ξεκινούν από το όνομά της, στη συνέχεια καταγράφουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της, καθώς επίσης και άλλα προσωπικά της στοιχεία, όπως τη συγγενική της σχέση με τα άλλα πρόσωπα της τραγωδίας. «Ο εμπυχωτής επιπλέον μπορεί να στρέψει την προσοχή της ομάδας ώστε οι «καταθέσεις» στο σκίτσο να έχουν σχέση με κάποιο ειδικό ερώτημα» (Γκόβας 2003: 137). Ο καθηγητής, δηλαδή, μπορεί να θέσει κάποιες ερωτήσεις στους μαθητές, όπως για παράδειγμα «ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει η Αντιγόνη;» ή «ποιες θα είναι οι επόμενες κινήσεις της;». Στο εσωτερικό επίσης του σκίτσου μπορεί να γραφεί ο προβληματισμός της ηρωίδας, ο χαρακτήρας και οι σκέψεις της και στο εξωτερικό οι συνθήκες που της ορίζουν τη συμπεριφορά

της ή την πιέζουν και καθορίζουν τις επιλογές της. Η ίδια τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και με άλλους τρόπους, όπως για παράδειγμα οι μαθητές να γράψουν στο εσωτερικό το τι σκέφτεται ο ήρωας για τον εαυτό του και έξω τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτόν κ.ά. Για παράδειγμα η Αντιγόνη θεωρεί ότι είναι ύβρις το να μείνει άταφος ο Πολυνείκης, ενώ όλοι οι υπόλοιποι πιστεύουν το αντίθετο.

3.1.2 Παγωμένες εικόνες

Οι *παγωμένες εικόνες* είναι μια τεχνική κατά την οποία οι μαθητές έχοντας αφετηρία ένα ερέθισμα (στίχο, φωτογραφία, συναίσθημα...) φτιάχνουν εικόνες ακίνητες, χωρίς να μιλούν ή να κινούνται. Οι εικόνες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιοδήποτε σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιλέγεται αρχικά να δοθούν ως ερέθισμα για τη δημιουργία εικόνων οι αρχικοί στίχοι της τραγωδίας, οι στίχοι του προλόγου, στους οποίους η Αντιγόνη μιλάει για πρώτη φορά στην αδελφή της, Ισμήνη, και της ανακοινώνει την απόφασή της να θάψει τον αδελφό τους. Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές, μετά από την ανάγνωση των στίχων αυτών, να φτιάξουν με τα σώματά τους μια εικόνα που να παριστά ό, τι διάβασαν. Έτσι δημιουργείται από τα παιδιά μια εικόνα δίχως κίνηση και λόγο για το θέμα που παρουσιάζουν. Οι μαθητές μέσα από αυτή την τεχνική, την τεχνική των *παγωμένων εικόνων* μπορούν να αντιληφθούν τη σχέση των δύο αδελφών (όπως φαίνεται στους στίχους 1-17) και τις διαφορετικές κοσμοθεωρίες που η καθεμία από τις αδελφές πρεσβεύει. «Με την τεχνική, λοιπόν, των *παγωμένων εικόνων* η δράση σταματά και ο χρόνος ανοίγει για να φωτιστούν οι λεπτομέρειες μιας ιστορίας» (Woolland 1999: 247). Μέσα σε μια στοχαστική ατμόσφαιρα επιπλέον οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν πληρέστερα το θέμα διδασκαλίας, να εμβαθύνουν σε αυτό και να διαπιστώσουν, έχοντας κρατήσει απόσταση από όσα απεικονίζονται μπροστά τους, τις προθέσεις και τις επιδιώξεις των χαρακτήρων και τις μεταξύ τους σχέσεις. Πιο αναλυτικά, για να διεξαχθούν κάποια συμπεράσματα καλό είναι τα μισά άτομα της τάξης να δημιουργούν εικόνες και τα άλλα μισά να τα παρακολουθούν. Η τεχνική αυτή μπορεί να δουλευτεί κατά ζεύγη: το ένα παιδί θα αναπαριστά την Αντιγόνη και το άλλο την Ισμήνη. Έτσι θα δοθεί η

δυνατότητα στους μαθητές που θα έχουν γίνει και συμμετέχοντες και παρατηρητές αυτής της τεχνικής να πλησιάσουν πιο πολύ τα πρόσωπα της τραγωδίας. Καλό είναι εδώ να τονισθεί από τον δάσκαλο πως δεν υπάρχουν μικροί και μεγάλοι ρόλοι και να παροτρύνει όλους τους μαθητές για την ενεργό συμμετοχή τους. Οι διδασκόμενοι με αυτήν την τεχνική, τόσο ως συμμετέχοντες όσο και ως παρατηρητές της, θα πλησιάσουν τα πρόσωπα και θα διαπιστώσουν την τρυφερή και γεμάτη αγάπη στάση της Αντιγόνης προς την Ισμήνη «Ισμήνη μου, αδελφή μου, μάτια μου» (Φραγκούλης 1990: 13) και την παθητική και αδιάφορη στάση της Ισμήνης προς το μοναδικό πλέον συγγενικό της πρόσωπο στη ζωή, την Αντιγόνη. Οι μαθητές επίσης θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την αντίθεση που υπάρχει στους χαρακτήρες των δύο αυτών γυναικών, της δυναμικής, ενεργητικής και κοινωνικά ανήσυχης Αντιγόνης που ενδιαφέρεται για την τιμή και την υπόληψη της οικογένειάς της, και της απαθούς και συναισθηματικά ουδέτερης Ισμήνης.

Θα μπορούσε συμπληρωματικά όλη η άσκηση να συμπληρωθεί με κατάλληλη μουσική ή τραγούδια ή κάποια φωνητικά, πάντα μετά από επιλογή που θα κάνει η ομάδα με όσο το δυνατόν λιγότερη βοήθεια από τον καθηγητή, για να ενδυναμώσει το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα της εικόνας. «Οι ρυθμοί, άλλωστε, οι μελωδίες, τα λόγια και οι φωνές που ακούγονται, ενώ οι χαρακτήρες άφωνοι παίρνουν τη θέση τους, απελευθερώνουν τη σωματική τους κίνηση και την εκφραστικότητά τους και δημιουργούν έναν κόσμο εικόνων και ήχων που διερευνά τη δραματικότητα της κατάστασης και την προσληπτική ικανότητα των θεατών» (Παπαδόπουλος 2004). Στην εφαρμογή των *παγωμένων εικόνων* επιπρόσθετα ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει, πέρα από την κατάλληλη μουσική, φωτισμό για να τονίσει το αναπαριστώμενο γεγονός και να προβάλλει επιμέρους σχέσεις μέσα στην εικόνα. Μπορεί ακόμη να αξιοποιήσει ορισμένα σκηνικά αντικείμενα ή μάσκες, για να δημιουργήσει μια ονειρική απεικόνιση της κατάστασης, αλλά και να απελευθερώσει την εκφραστικότητα όσων συμμετέχουν στη σύνθεση αυτής της εικόνας. Δεν πρέπει να λησμονείται εδώ πως για να είναι επιτυχής αυτή η τεχνική πρέπει και η εικόνα να είναι ακριβής και λεπτομερής και να βοηθά το κοινό να αναγνωρίζει τους χαρακτήρες ή να την ιστορία που προβάλλεται. Τα «σιωπηλά σώματα», λοιπόν, βοηθούν στην

επεξεργασία ενός θεατρικού έργου, όπως αυτό που μελετάται στην προκειμένη περίπτωση.

Από τα παιδιά μπορεί να ζητηθεί επιπλέον και σε άλλα αποσπάσματα να φτιάξουν με τα σώματά τους *παγωμένες εικόνες*, είτε με θέματα που θα αντλήσουν από το κείμενο, όπως η αμφισβήτηση της εξουσίας, είτε να διερευνήσουν ένα χαρακτήρα και να καταδείξουν τις σχέσεις του με τα άλλα πρόσωπα του έργου, όπως για παράδειγμα τη σχέση μεταξύ Αντιγόνης-Κρέοντα, Φύλακα-Κρέοντα κ.ά. Οι μαθητές με την τεχνική της παγωμένης εικόνας μπορούν να αναπαραστήσουν επίσης τους φύλακες του Πολυνείκη τη στιγμή της φύλαξης του νεκρού και πιο συγκεκριμένα, όταν αντικρίζουν την Αντιγόνη δίπλα στο άψυχο σώμα του Πολυνείκη να προσφέρει τις χοές και να θρηνεί. Χτυπώντας τους στη συνέχεια ο εμπυχωτής στον ώμο οι μαθητές φύλακες μπορούν να ζωντανέψουν και να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους για το δύσκολο έργο που τους έχει ανατεθεί και να εκφράσουν την αγωνία τους, σε περίπτωση που δε θα το διεκπεραιώσουν επιτυχώς (Αλκηστις 2004: 72). Οι *παγωμένες εικόνες*, λοιπόν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό σε οποιοδήποτε απόσπασμα, αφού μπορούν να συνδυάζονται εύκολα και να εναλλάσσονται με άλλες τεχνικές. Μπορεί ακόμη στο σημείο αυτό μετά ή πριν από μια παγωμένη εικόνα να χρησιμοποιηθεί και το θεατρικό παιχνίδι το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές να απελευθερωθούν από τις αναστολές και τους δισταγμούς τους και να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με τους χαρακτήρες του έργου. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, ζητάει από τους μαθητές να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο και να χαλαρώσουν. Στη συνέχεια ο καθένας μαθητής μπορεί να μπει σε κάποιο ρόλο και να απευθυνθεί στους συμμαθητές του, χωρίς να δεσμεύεται από το κείμενο. Μπορεί να τους μιλήσει δηλαδή για παράδειγμα ως Αντιγόνη, ως Κρέοντα ή ως Φύλακα. Αυτή η «παιγνιώδης διαδικασία που μορφολογικά διαθέτει όλα τα γνωρίσματα του παιχνιδιού βοηθά σημαντικά στην ευχάριστη, αδέσμευτη, προσωπική έκφραση του παιδιού που ενέχει στοιχεία αυθορμητισμού και χαράς, όπως και στη διάθεση εξωτερίκευσης του εσωτερικού του κόσμου και στην έκφρασή του μέσω της ομαδικότητας και της συλλογικότητας» (Γραμματάς 1999: 73-74). Με τη συμμετοχή του σε αυτό το παιδί μαθαίνει να ελέγχει το σώμα και τα εκφραστικά του μέσα,

κοινωνικοποιείται και αποδεχόμενο κάποιο ρόλο αναπτύσσει τη φαντασία του, καλλιεργεί τις ψυχο- πνευματικές του αρετές και κατακτά τις εκφραστικές του δυνατότητες».

3.2 Αφηγηματική δομή

Ο εκπαιδευτικός μέσα από τις τεχνικές αφήγησης έχει τη δυνατότητα να επικεντρωθεί σε σημαντικά γεγονότα που είναι κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη της πλοκής, καθώς επιτρέπουν σε ομάδες να δοκιμάσουν τις υποθέσεις και εικασίες τους για την αφήγηση μέσα από τη δραματική συμμετοχή. Οι μαθητές σεβόμενοι το δραματικό πλαίσιο χρησιμοποιούν κατάλληλη γλώσσα και συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτό. Αυτές οι τεχνικές έχουν εμπνευστεί από κοινωνικές συμβάσεις της καθημερινής ζωής, όπως οι συνεντεύξεις υποψηφίων για θέσεις εργασίας (Neelands 2000: 29).

Από αυτή την κατηγορία των θεατρικών τεχνικών επιλέχθηκαν οι θεατρικές τεχνικές της «ανακριτικής καρέκλας – συνέντευξης», καθώς και η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο». Μέσα από αυτές τις θεατρικές τεχνικές οι μαθητές θα μπορέσουν να επισημάνουν το βασικό πρόβλημα της τραγωδίας που δημιουργείται από τη στάση των ηρώων απέναντι στην οφειλόμενη τιμή προς τους νεκρούς, να κατανοήσουν την πλοκή και την εξέλιξη του μύθου, τις σκέψεις, τις ιδέες και το ήθος των δρώντων προσώπων, καθώς και την ποιότητα του λόγου τους, όπως ορίζεται άλλωστε ως στόχος μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα. Θα μπορέσουν, δηλαδή, μετά την πρώτη και πιο επιφανειακή προσέγγιση να αρχίσουν να μελετούν σε βάθος το έργο. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές θα εμβαθύνουν σε ένα σημαντικό σημείο της εξέλιξης του έργου, που είναι αυτό της σύλληψης της Αντιγόνης, θα διαπιστώσουν τις διαφορετικές θέσεις Αντιγόνης- Κρέοντα, καθώς και τους λόγους της μεταξύ τους σύγκρουσης. Με τη θεατρική τεχνική, τέλος, του «μανδύα του ειδικού», οι μαθητές θα πληροφορηθούν για το ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο γεννήθηκε η τραγωδία. (Βείκου 2006: 38).

3.2.1 Δάσκαλος σε ρόλο

Μια από τις σπουδαιότερες θεατρικές τεχνικές στη διδακτική πράξη αποτελεί η τεχνική **δάσκαλος σε ρόλο (teacher in role)** (Neelands 2000: 400). Ο εκπαιδευτικός, εκτός από εμπυχωτής των μαθητών, που αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή όλων των θεατρικών τεχνικών για την επιτυχέστερη πραγμάτωση των στόχων του μαθήματος είναι επιθυμητό και ο ίδιος να συμμετάσχει στο δραματικό περιβάλλον, μέσω ανάληψης κάποιου θεατρικού ρόλου. Με την τεχνική αυτή, ο δάσκαλος δεν αποτελεί έναν απλό παρατηρητή των όσων διαδραματίζονται, αλλά έχει και αυτός ενεργή δράση σε ό, τι συμβαίνει. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού, η τεχνική αυτή όχι μόνο αποτελεί προαπαιτούμενο για την επιτυχέστερη διεκπεραίωση του μαθήματος, αλλά παρουσιάζει και το πλεονέκτημα ότι συνδυάζεται εύκολα με τις υπόλοιπες θεατρικές τεχνικές μέσα στη διδακτική πράξη. Μέσα από την τεχνική αυτή άλλωστε ο δάσκαλος έχει «τον έλεγχο της ανάπτυξης και αξιολόγησης της δραματικής δουλειάς» (Woolland 1999: 286). Πιο αναλυτικά, όταν ο εμπυχωτής είναι σε ρόλο, μπορεί να εισαγάγει τα παιδιά στη δράση, να δώσει στοιχεία για να προχωρήσει την ιστορία, να δημιουργήσει ατμόσφαιρα και δραματική ένταση, χωρίς να σταματήσει στη μέση κάποια θεατρική τεχνική που θα βρίσκεται σε εξέλιξη προκειμένου να δώσει οδηγίες. Υποδύμενος, ακόμη, ένα ρόλο έχει την ευκαιρία να δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές ως ένας από τους χαρακτήρες του έργου και να μην διασπάσει την προσοχή των μαθητών από την προσέγγιση των δικών τους ρόλων και από την εμπέδωση του διδασκόμενου αντικειμένου, ούτε να διακόψει τη ροή του μαθήματος. Για τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, που χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία του, η τεχνική αυτή αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο, τόσο για την προσωπική του διευκόλυνση, όσο και για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, καθώς του παρέχεται μέσω αυτής η δυνατότητα να παρεμβαίνει και να προωθεί τη δράση, να θέτει ερωτήματα και να κατευθύνει την ομάδα, χωρίς να χρειάζεται να τη διακόψει (Γκόβας 2003: 151). Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του Κρέοντα, μπορεί να πληροφορήσει τους μαθητές για το κοινωνικό- ιστορικό πλαίσιο της εποχής στην οποία η τραγωδία αναφέρεται. Μπορεί να παρουσιάσει σε αυτούς τη θέση και τη δύναμη που είχε ο

βασιλιάς μιας πόλης, το δίκαιο της πόλης που ο ίδιος όφειλε να υπερασπίζεται, ή την προδοσία που έπρεπε να τιμωρεί. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει ακόμη ότι «η άρνηση της ταφής ενός προδότη της πατρίδας, όπως θεωρεί ο Κρέοντας τον Πολυνείκη, αποτελεί τη λογική συνέπεια μιας αντίληψης σύμφωνα με την οποία η πόλη απαιτεί από τον πολίτη της ύψιστη νομιμοφροσύνη» (Bowra 1993: 18).

Για να δούμε σε εφαρμογή αυτή την τεχνική επιλέγονται οι στίχοι του κειμένου 338 έως 440. Στους στίχους αυτούς οδηγείται η Αντιγόνη από τον φύλακα μπροστά στον Κρέοντα ως δράστης της ταφής του Πολυνείκη. Στο τέλος του Α' στάσιμου, που προηγείται, ο Κορυφαίος του Χορού βλέπει και αναγγέλλει την εμφάνιση της Αντιγόνης που οδηγείται από τον φύλακα. Ο καθηγητής (δάσκαλος σε ρόλο) στη φάση αυτή αναλαμβάνει το ρόλο του Κορυφαίου του Χορού για να μπορέσει να επέμβει, αν χρειαστεί και να βοηθήσει τους μαθητές να παραστήσουν και να ερμηνεύσουν καλύτερα τους ρόλους τους. Ο Χορός δεν μπορεί να πιστέψει πως η Αντιγόνη είναι ο παραβάτης της διαταγής του Κρέοντα. Αυτήν ακριβώς τη στιγμή βγαίνει ο Κρέοντας από το παλάτι (Φραγκούλης 1992: 202). Στην αρχή της προσέγγισης αυτού του αποσπάσματος ο καθηγητής- εμψυχωτής διαβάσει ο ίδιος ή ζητά μια «φυσική» ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές. Μετά γίνονται και άλλες αναγνώσεις χωρίς να επιδιώκεται καθόλου «ο φυσικός» τονισμός. Για παράδειγμα μπορεί να ζητηθεί να διαβαστεί το απόσπασμα με αργό ή γρήγορο ρυθμό, με χαμήλωμα της φωνής ή με ανέβασμα, με το να ακούγονται άλλες λέξεις περισσότερο και άλλες λιγότερο (Faure-Lascar 2001: 106). Με αυτό τον τρόπο εκφοράς λόγου, με τη χρήση δηλαδή «παραγλωσσικών» σημείων (όπως π.χ. το ύψος και η δύναμη της φωνής, η έκταση, η άρθρωση, ο τονισμός, η ποιότητα, ο ρυθμός και η απήχηση) κάθε λέξη μπορεί να παίρνει διαφορετική σημασία και έτσι να προσεγγιστεί ο χαρακτήρας του κάθε ήρωα από διαφορετική πλευρά. Τα «παραγλωσσικά στοιχεία», δηλαδή, μαζί με τα γλωσσικά διαμορφώνουν το νόημα όσων λέμε: με διαφορετικό τονισμό κάθε φράση αποκτά διαφορετικό νόημα, όπως για παράδειγμα από τον τόνο της φωνής στο τέλος της φράσης γίνεται αντιληπτό, αν θα υπάρξει συνέχεια στα όσα λέγονται (Πούχνερ 2010: 97- 98). Επομένως με τις διαφορετικές αναγνώσεις του κειμένου οι μαθητές κατανοούν την πλοκή της

τραγωδίας και προετοιμάζονται καλύτερα για την περαιτέρω ανάλυσή της. Από ό, τι ήδη λοιπόν φάνηκε η τεχνική του δασκάλου σε ρόλο προτείνεται να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της *Αντιγόνης* από τον διδάσκοντα σε συνδυασμό με την εφαρμογή άλλων θεατρικών τεχνικών, όπου αυτός κρίνει ότι είναι αναγκαίο. Παρακάτω θα δοθούν και άλλα παραδείγματα συνδυασμού αυτής της τεχνικής.

3.2.2 Ανακριτική καρέκλα- Συνέντευξη

Στο μονόλογο της *Αντιγόνης* στους στίχους 450 έως 470 μπορούμε προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τη ζωή της ηρωίδας και να εμβαθύνουν στο τρόπο σκέψης της και στον χαρακτήρα της να χρησιμοποιήσουμε την τεχνική της *ανακριτικής καρέκλας*. Οι μαθητές αρχικά διαβάζουν το απόσπασμα εκείνο στο οποίο η *Αντιγόνη*, απαντώντας στις ερωτήσεις του Κρέοντα, μετά τη σύλληψή της, τον κατηγορεί ότι παραβαίνει τους άγραφους νόμους των θεών. Σε αυτό το απόσπασμα τονίζει ακόμη ότι η ίδια το μόνο που έκανε ήταν να εκτελέσει το ιερό καθήκον της προς τον αδελφό της, όπως της υπαγόρευε το θείο δίκαιο, το οποίο είναι ανώτερο από το ανθρώπινο. Τελειώνοντας λέει ότι ο θάνατος θα είναι κέρδος για αυτήν που ζει μέσα σε τόσες συμφορές. Μετά την ανάγνωση, λοιπόν, του κειμένου ο εμπυχωτής ενημερώνει αρχικά την ομάδα πως έχει τη δυνατότητα να μιλήσει με την *Αντιγόνη*, τοποθετώντας μια καρέκλα στο κέντρο της αίθουσας ενώπιον των άλλων μαθητών και καλώντας τον μαθητή-χαρακτήρα που θα την υποδυθεί να καθίσει στην καρέκλα. Ας σημειωθεί παρενθετικά ότι το ποιος θα αναλάβει να είναι η *Αντιγόνη* θα αποφασιστεί από την ομάδα, ενώ η ίδια άσκηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την εναλλαγή δύο ή τριών μαθητών στον ίδιο ρόλο. Μετά από αυτή τη φάση η ομάδα ξεκινά να κάνει ερωτήσεις, ενώ ο μαθητής ή η μαθήτρια που κάθεται στην ανακριτική καρέκλα, υποδυόμενος τον ρόλο της *Αντιγόνης*, απαντά σε πρώτο πρόσωπο για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα που υπάρχουν μέσα στο κείμενο το οποίο έχουν διαβάσει (για παράδειγμα «Πώς σε λένε;» «Πώς νιώθεις;», «Γιατί το έκανες;» «Μετάνιωσες;», «Δεν φοβάσαι;»). Η «ανακρινόμενη *Αντιγόνη*» απαντά ακόμα και σε υποθετικές ερωτήσεις που σχετίζονται με «λεπτομέρειες για την προηγούμενη ζωή της, τις αναμνήσεις της ή τα μελλοντικά της σχέδια» (Woolland 1999: 264). Η *Αντιγόνη*

επομένως που κάθεται στην «καυτή καρέκλα» (hot seat) (Neelands 2000: 32) με τις απαντήσεις της πληροφορεί για τα κίνητρά της, τις επιδιώξεις της, τις ενέργειές και εξηγεί την όλη συμπεριφορά της. Έτσι, σταδιακά, ο ρόλος αποκαλύπτεται και παρουσιάζονται πλευρές του πραγματικού του εαυτού (Woolland 1999: 264). Η τεχνική αυτή επιτρέπει, επίσης, «την ανάδειξη της απόκλισης στις γνώμες, έως και την εκ διαμέτρου αντίθετη ερμηνεία των καταστάσεων» (Woolland 1999: 265), ανάλογα με την οπτική γωνία του κάθε προσώπου του έργου.

Αυτό το χαρακτηριστικό της *ανακριτικής καρέκλας* ο δάσκαλος μπορεί να το αξιοποιήσει με το να παρουσιάσει διαδοχικά άλλους χαρακτήρες που θα αναφέρονται στο ίδιο γεγονός, έτσι ώστε να τονισθεί η διαφορετικότητα στην ερμηνεία και το πώς τελικά ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις μοναδικά και γι' αυτό είναι δύσκολο να κριθεί επιφανειακά ως κακός ή καλός χαρακτήρας. Για να διασαφηνιστεί το παραπάνω ο εμπυχωτής μπορεί μετά την ανάκριση της Αντιγόνης να καλέσει στην *καρέκλα των αποκαλύψεων* και τον Κρέοντα, ο οποίος στο απόσπασμα των στίχων 473- 496 υποστηρίζει και αυτός με τη σειρά του την πράξη στην οποία σκοπεύει να προβεί, δηλαδή να οδηγήσει σε θάνατο την αρραβωνιαστικιά του γιου του και ανιψιά του, η οποία όχι μόνο απέρριψε την εξουσία του δύο φορές με την ταφή του αδελφού της, αλλά και από πριν λίγο τον ταπείνωσε με τα λόγια της. Με αυτό τον τρόπο χρήσης της *ανακριτικής καρέκλας* θα κατορθώσει ο διδάσκων να βοηθήσει τους μαθητές του να δουν τους δύο πρωταγωνιστές της *Αντιγόνης* όχι ως μονολιθικούς χαρακτήρες, αλλά ως σύνθετες, περίπλοκες προσωπικότητες που δεν μπορούν εύκολα να υπαχθούν στο επιφανειακό δίλημμα «καλός ή κακός χαρακτήρας». Έτσι οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι η στάση των ανθρώπων ρυθμίζεται και από συνθήκες, που δεν είναι ποτέ απλές και μονοσήμαντες (Γραικού: 121-122).

Για να έχει επιτυχία αυτή η τεχνική ο δάσκαλος- εμπυχωτής θα πρέπει να επισημάνει στον μαθητή που κάθεται κάθε φορά στην *ανακριτική καρέκλα* πως οφείλει να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις που θα του γίνουν ως ο ήρωας της ιστορίας και πως θα πρέπει να απαντά υποδυόμενος ένα ρόλο. Μπορεί να είναι όσο ανοικτός ή λακωνικός και δύσκολος του επιτρέπει ο χαρακτήρας που παίζει,

παρ' όλα αυτά όμως δε θα πρέπει να ξεχνά, πως οφείλει να δώσει κάποιες πληροφορίες στην ομάδα για την ιστορία. Για την επιτυχέστερη όμως διεξαγωγή συμπερασμάτων για τον χαρακτήρα του ήρωα έχει μεγάλη σημασία πρώτον οι ερωτήσεις της ομάδας να είναι όσο πιο διευκρινιστικές γίνεται και δεύτερον να αποφεύγουν οι μαθητές που απευθύνουν τις ερωτήσεις να ανοίξουν διάλογο μαζί με τον ήρωα ή να σχολιάζουν τις απαντήσεις που δίνονται από αυτόν (Τσιάρας 2007: 203). Έτσι λοιπόν «όσο πιο επιδέξιες είναι οι ερωτήσεις της ομάδας, τόσο περισσότερο εμπλουτίζεται ο χαρακτήρας και αναδεικνύονται οι συνθήκες του έργου» (Γκόβας 2003: 141), καθώς «το ύφος των ερωτήσεων επηρεάζει τόσο το κλίμα που δημιουργείται ανάμεσα στο χαρακτήρα και τους ερωτώντες, όσο και το περιεχόμενο των απαντήσεων» (Woolland 1999: 267).

Σε αυτή την τεχνική ακόμη ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να είναι ο ίδιος που θα απαντά σε ρόλο (συνδυασμός θεατρικών τεχνικών *ανακριτικής καρέκλας-δάσκαλος σε ρόλο*) και έτσι να κινεί την πλοκή της ιστορίας και την εμπλοκή των μαθητών σε αυτήν, να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, να φωτίζει μια κατάσταση και να ωθεί τους συμμετέχοντες να τη διερευνήσουν σε επόμενες δραστηριότητες, κρατώντας τους όμως πάντα στην ουσία του θέματος (Woolland 1999: 264). Ο *δάσκαλος σε ρόλο* δίνοντας επίσης «είτε λιτές και ξεκάθαρες απαντήσεις είτε αμφίσημες και διλημματικές προχωρεί τη σκέψη των μαθητών, τους προκαλεί νέα ερωτήματα και τους δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να διερευνήσουν τις σχέσεις των χαρακτήρων, να κατανοήσουν τη συνθετότητά τους και τη μάχη που αξίζει να δίνει ο άνθρωπος για να διατηρήσει την ακεραιότητα και το αυτεξούσιό του» (Woolland 1999: 265).

Η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας μπορεί να συνδυαστεί όμως και με την τεχνική των *παγωμένων εικόνων*, αφού, όταν ο δάσκαλος αποφασίσει το ξεπάγωμα της εικόνας, μπορεί κάποιο από τα αρχικά «γλυπτά» να καθίσει στην ανακριτική καρέκλα (Neelands 2000: 32). Είναι δυνατόν επίσης να ζητηθεί από κάποιον μαθητή να αναλάβει έναν από τους ρόλους και να καθίσει στην *ανακριτική καρέκλα*, και στη συνέχεια από κάποιους άλλους πράγμα που παρουσιάζει ακόμα πιο ενδιαφέρον, καθώς όσο πιο πολλοί θα είναι οι συμμετέχοντες στην άσκηση, τόσα πιο πολλά θα είναι και τα δικά τους στοιχεία

θα παρουσιασθούν για τον χαρακτήρα που ανακρίνεται (Τσιάρας 2007: 204). Η συνέντευξη επίσης την οποία οι μαθητές θα πάρουν από την «Αντιγόνη», αλλά και από τους άλλες χαρακτήρες που ο δάσκαλος θα αποφασίσει να καλέσει στην *ανακριτική καρτέκλα*, μπορεί να αναπτύσσεται σε ζευγάρια, μικρές ομάδες ή με όλους μαζί τους μαθητές (Woolland 1999: 267).

Η τεχνική αυτή πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό πως μπορεί να πάρει και διάφορες άλλες διαστάσεις (π.χ. τυπικά ανακριτική, δημοσιογραφική, συμβουλευτική-υποστηρικτική) ανάλογα με το πώς διαμορφώνεται η ερώτηση (Woolland 1999: 267), αφού οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να υποβάλουν ερωτήσεις όχι απλώς ως παρατηρητές, όπως έκαναν ως τώρα, αλλά και υποδυόμενοι ρόλους που τους έχουν ανατεθεί από το δάσκαλο ή να απαντούν σε μορφή συνέντευξης ως δημοσιογράφοι (Γκόβας 2003: 141). Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές μπορούν να απευθύνουν τις ερωτήσεις τους υποδυόμενοι κάποιο ρόλο (Neelands 2000: 32), με το να υποδύονται για παράδειγμα είτε τον Χορό, τους γέρους δηλαδή σοφούς της Θήβας είτε τον Κρέοντα ή την Ισμήνη κ. ά, και έτσι να αλλάζει και το ύφος τους και ο τρόπος που διατυπώνουν μία ερώτηση.

Στη δεύτερη περίπτωση πάλι ο δάσκαλος- εμψυχωτής σε συνδυασμό με τη θεατρική τεχνική της ανακριτικής καρτέκλας μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της *συνέντευξης*. Τα παιδιά δηλαδή εδώ να βρίσκονται σε ρόλο δημοσιογράφων, ερευνητών, ντετέκτιβ, μελών μιας ειδικής επιτροπής κλπ., ατομικά ή ως ομάδα, και να παίρνουν συνέντευξη από τους χαρακτήρες, με σκοπό να αντλήσουν συγκεκριμένες πληροφορίες. Με τις ερωτήσεις τους στοχεύουν να φωτίσουν τις καταστάσεις, να διαλευκάνουν περιέργες υποθέσεις, καθώς και να διερευνήσουν τα κίνητρα, τις ενέργειες και τις προθέσεις των χαρακτήρων. Επιδιώκουν δηλαδή να πληροφορηθούν γνώμες, να αποκαλύψουν γεγονότα, να διαπιστώσουν ενδείξεις, να εντοπίσουν ανακρίβειες και παρατυπίες, να αναδείξουν αλήθειες. Γι' αυτό χρειάζεται να προετοιμάζουν ιδιαίτερα τις ερωτήσεις, προκειμένου να ρωτούν αυτό που πραγματικά θέλουν να πληροφορηθούν και να μπορούν να εκτιμήσουν την αξιοπιστία του συγκεκριμένου, κάθε φορά, χαρακτήρα, σε σχέση με την απάντησή του. Οι

απαντήσεις ακόμη πρέπει να μπορούν να σκιαγραφούν την προσωπικότητα των συνεντευξιζόμενων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους ερωτώντες να αξιολογούν την κατάσταση. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η συνέντευξη, η πραγματοποίησή της, όπως και η δημιουργία των ερωτήσεων δεν πρέπει να απομακρύνουν τα παιδιά από την υπόθεση του έργου.

Οι μαθητές μέσω των τεχνικών τόσο της **ανακριτικής καρέκλας όσο και της συνέντευξης** ωφελούνται πολλαπλά, αφού τους παρέχεται η δυνατότητα όχι μόνο να γνωρίσουν τον ερωτώμενο χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να εμβαθύνουν περισσότερο στο έργο, αλλά και να εξοικειωθούν με τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας, καθώς τους ζητείται να υποδυθούν ρόλους προκειμένου να μάθουν να αναπτύσσουν το λόγο σε ποικίλες περιστάσεις, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο κάθε φορά ύφος. Μέσω αυτών των τεχνικών επίσης μαθαίνουν να παρακολουθούν ως ενεργοί ακροατές την άποψη του κάθε ομιλητή, να σέβονται τους συνομιλητές τους, ακόμη και αν δεν έχουν την ίδια οπτική για τα πράγματα με αυτούς, όπως και να περιμένουν να ολοκληρώσει ο άλλος τα λόγια του, προτού οι ίδιοι μιλήσουν. Τις ικανότητες αυτές τις αναπτύσσουν με το να είναι ιδιαίτερα προσεχτικοί στις ερωτήσεις, προκειμένου αυτές να μην επαναλαμβάνονται, και με το να χρησιμοποιούν το λόγο για να αντλήσουν πληροφορίες. Στο απόσπασμα που επεξεργαστήκαμε παραπάνω οι μαθητές πρέπει να προσπαθήσουν ακόμη να καταλάβουν μέσα από τα ερωτήματα που θα θέσουν, αν κάποιος από τους δύο ήρωες πρόκειται παρακάτω να αλλάξει άποψη ή αν και οι δύο θα παραμείνουν ακλόνητοι στη γνώμη τους. Οι μαθητές, δηλαδή, διατυπώνοντας κατάλληλες ερωτήσεις «συγκεντρώνουν νέα στοιχεία, ξεκαθαρίζουν καταστάσεις και συναισθήματα, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν και εμπλουτίζουν το περιβάλλον του χαρακτήρα» (Γκόβας 2003: 141). Οι τεχνικές αυτές, λοιπόν, αναπτύσσουν την ικανότητά τους να εστιάζουν σε συγκεκριμένες πληροφορίες, να διατυπώνουν τις σκέψεις τους με σαφήνεια, να επαναδιατυπώνουν, επιτόπου, τις ερωτήσεις τους, να παρατηρούν τη συμπεριφορά του άλλου, να συνεργάζονται στην ομάδα και να συμμετέχουν σε έρευνα υποθέσεων (Woolland 1999: 247).

3.2.3 Ο μανδύας του ειδικού

Μια άλλη θεατρική τεχνική μέσω της οποίας εμπλουτίζεται η διδασκαλία του μαθήματος της *Αντιγόνης* και η οποία χρησιμοποιείται πολλές φορές σε συνδυασμό και με άλλες τεχνικές είναι ο **μανδύας του ειδικού** (Neelands 2000: 34). Ο δάσκαλος εδώ ζητά από τους μαθητές να μπουν σε ρόλο επαγγελματιών και επιστημόνων και να αναλάβουν να επιτελέσουν ένα ερευνητικό έργο. Οι μαθητές σε ρόλο για παράδειγμα κοινωνιολόγων, φιλολόγων, νομικών, θεατρολόγων κ.ά. ως κάτοχοι της γνώσης ενός πεδίου, αναλαμβάνουν να διεξαγάγουν την έρευνα πάνω σε διάφορα θέματα που τους έχουν δοθεί. Ο δάσκαλος χωρίζοντας τα παιδιά σε ομάδες τριών- τεσσάρων ατόμων μπορεί να αναθέσει στις ομάδες διαφορετικό ζήτημα προς εξέταση, ανάλογα με το τι είδους ερευνητές θα είναι (π.χ. κοινωνιολόγοι, αν πρόκειται να εξετάσουν τη θέση της γυναίκας ή ζητήματα εξουσίας, θεατρολόγοι, αν πρόκειται να ασχοληθούν με θεατρικές παραστάσεις της *Αντιγόνης* κ.ά.) προκειμένου να καλλιεργηθεί η πίστη στο ρόλο και να αποδοθεί η αναπαράσταση μιας τυπικής εργασιακής μέρας των ειδικών (τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα καρτελάκια με τα ονόματα και τις ιδιότητές τους, να στείλουν επιστολές μεταξύ τους κλπ ως «επιστήμονες»). Οι μαθητές- ειδικοί διατυπώνουν υποθέσεις, συλλέγουν και αναλύουν τα δεδομένα, οδηγούνται σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα σχεδιάζουν, δρουν, παρατηρούν, αξιολογούν και στοχάζονται για τα πράγματα. Έτσι, εισχωρούν όλο και βαθύτερα στη γνώση της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Woolland 1999: 267).

Μέσα από τις έρευνες τους έχουν έτσι τη δυνατότητα να αξιολογούν καταστάσεις και να αντλούν πολλές πληροφορίες για τους θεσμούς και την κοινωνία, στην οποία εντάσσεται το θεατρικό έργο της *Αντιγόνης*. Μαθαίνουν δηλαδή για τη δύναμη της εξουσίας και του νόμου, για την υποταγή χωρίς όρους του πολίτη στην εξουσία, για τη σύγκρουση κάποιες φορές μεταξύ θείων και ανθρώπινων νόμων, όπως αυτή την αντιλαμβάνονταν οι αρχαίοι Έλληνες, για την υποδεέστερη θέση της γυναίκας στην τότε κοινωνία, όπως και για «την πίστη που είχαν οι άνθρωποι της εποχής εκείνης πως ο νεκρός ανήκει στη δικαιοδοσία των θεών του Κάτω κόσμου» (Φραγκούλης 1992: 52- 53) και πως

τελικά «το κύριο θεμέλιο ενός επιτυχημένου βίου είναι το να μη χάνει κανείς ποτέ την ευσέβεια προς τους θεούς» (Winnington- Ingram 1999: 173). Με την τεχνική του μανδύα του ειδικού λοιπόν οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν τη διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και ενεργητικά, με ετοιμότητα, αναλαμβάνουν την ατομική και συλλογική ευθύνη της μάθησής τους στην ομάδα. Επιπλέον, δεν αποτελούν χαρακτήρες μέσα σε μυθοπλαστικό περιβάλλον, αλλά μια ομάδα ανθρώπων αφοσιωμένη στην 'υπηρεσία της επιστήμης', που διερευνούν το διδακτικό αντικείμενο χρησιμοποιώντας το διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Το αρνητικό όμως αυτής της τεχνικής είναι ότι είναι απαραίτητες αρκετές συνεδρίες για τη διεξοδική διερεύνηση του θέματος κάτι που η τρέχουσα αντίληψη του σχολείου θεωρεί σπατάλη χρόνου.

Το πρώτο βήμα που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές της τεχνικής είναι να εισαγάγει τους μαθητές στο δραματικό περιβάλλον, που σχετίζεται με σχετικό γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος, διατυπώνοντας ερωτήσεις υποθετικού χαρακτήρα (π.χ. «εάν υποθέσουμε ότι..., ας θεωρήσουμε πως...»). Δίνει, επιπρόσθετα, ορισμένες πληροφορίες και αναθέτει συγκεκριμένα εργασιακά καθήκοντα στην ομάδα των ερευνητών ρόλου, που έχουν την ευθύνη διερεύνησης των δεδομένων, μέσα από μελέτες, παιχνίδια ρόλου, παγωμένες εικόνες, γραφή ημερολογίων, τελετές κλπ. Η παρουσία του είναι σημαντική, καθώς, σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου, από τη μια ανατροφοδοτεί με τις ερωτήσεις του την ομάδα και από την άλλη δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αναλαμβάνουν την έρευνα με πίστη στις δυνάμεις τους. Έτσι, π.χ., μπορεί να τα ενθαρρύνει για άμεση εμπλοκή, με λόγια όπως «πιστεύω ότι μπορούμε να τα καταφέρουμε αν...». Μεγάλη λοιπόν έμφαση δίνεται στη διαδικασία ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας, όπου η γνώση περνάει μέσα από επιλεγμένα γεγονότα που φωτίζονται και γίνονται αφορμή για περαιτέρω έρευνα νέων σκηνών και εμβάθυνση σε αυτή (Woolland 1999: 267-268).

3.3 Ποιητική λειτουργία

Οι επόμενες θεατρικές τεχνικές βοηθούν τους μαθητές να δουν πέρα από την αφηγηματική δράση του θεατρικού έργου και τους επιτρέπουν να εξερευνήσουν βασικά του θέματα και έννοιες που θίγονται σε αυτό, ενώ παράλληλα ενισχύουν τη συναισθηματική συμμετοχή τους. Παρουσιάζουν επιπλέον ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι μαθητές τις προτιμούν από αυτές που συμβάλλουν στην αφηγηματική δομή, καθώς εδώ υποδύονται ενεργά ένα ρόλο και ωθούνται στη δράση (Neelands 2000: 44). Με αυτές τις θεατρικές τεχνικές οι μαθητές υποδυόμενοι ένα ρόλο προχωρούν σε μια καλύτερη κατανόηση του δραματικού λόγου και έρχονται σε μια ουσιαστική επαφή με το αρχαίο δράμα, μέσα από τη σωματική τους έκφραση και την εκφορά του λόγου. Ο λόγος, όπως και το σώμα είναι ένα σημαντικό μέσο έκφρασης με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη αίσθηση διαφόρων συναισθηματικών καταστάσεων (Τσιάρας 2007: 187). Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται στο δράμα και έτσι κατανοούν καλύτερα τα πρόσωπα και τις καταστάσεις που αυτά βιώνουν (McGregor 1978:25).

Με αυτές τις τεχνικές έτσι μπορούν να διερευνηθούν διάφορα θέματα, όπως αυτά των γραπτών και άγραφων νόμων, της δύναμης του έρωτα (Αντιγόνης- Αίμονα), τις διαφορετικές θέσεις των δύο γυναικών (Αντιγόνης- Ισμήνης), το θέμα της εξουσίας μέσα από τη στάση του Κρέοντα, τη σχέση του πατέρα και του γιου Κρέοντα- Αίμονα). Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τις τεχνικές θεάτρου forum και της αναλογίας, για να οδηγήσει τα παιδιά σε προβληματισμό μέσα από τη δική τους εμπειρία. Με τη χρήση των τεχνικών αυτών οι μαθητές θα μπορέσουν να συλλάβουν τα διαχρονικά παιδευτικά μηνύματα της τραγωδίας και να ασκηθούν σε ρόλους μέσα από τα πρόσωπα της τραγωδίας (Βείκου 2006: 39).

3.3.1 Τεχνικές θεάτρου Forum

Όταν πια έχουν φανεί, ήδη πριν από το δεύτερο στάσιμο, οι διαμετρικά αντίθετες απόψεις των δύο πρωταγωνιστών για το θέμα της ταφής του Πολυνείκη, αρωγό του δασκάλου για τον περαιτέρω προβληματισμό των μαθητών πάνω σε αυτές μπορούν να αποτελέσουν οι τεχνικές του θεάτρου forum του Αουγκούστο Μποάλ (Μποάλ 1981: 36), οι οποίες βρίσκουν μεγάλη εφαρμογή σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (Γκόβας 2003: 153). Τα μέλη μιας ομάδας μαθητών, εδώ, αναλαμβάνουν ρόλους (ήρωες) και αναπαριστούν ένα γεγονός για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας («θεατές») που παρακολουθούν. Οι «θεατές» όμως δεν είναι παθητικοί, αλλά, αντίθετα, συμμετέχουν ενεργά, μπορούν να σταματήσουν το δράμα ανά πάσα στιγμή, να κάνουν προτάσεις για αλλαγές, ακόμη και να αναλάβουν ρόλους υπό την καθοδήγηση του συντονιστή του δράματος. Οι «θεατές», άλλωστε, στο θέατρο του Καταπιεσμένου γίνονται ηθοποιοί, από «spectators» γίνονται «spect-actors» και εξερευνούν, αναλύουν και αλλάζουν την πραγματικότητα στην οποία ζουν, αντικαθιστώντας όσα δεν τους ευχαριστούν με όσα θα ήθελαν να συνέβαιναν στη ζωή τους (Boal 2006: 118). Μπορούν να ρωτήσουν τι σκέφτεται κάποιος ήρωας, να προτείνουν έναν τρόπο να αντιδράσει τη δεδομένη στιγμή σε κάποιο πρόβλημα ή να του ζητήσουν να παίξει ξανά τη σκηνή με διαφορετικό τρόπο. «Οποιοσδήποτε μπορεί να προτείνει οτιδήποτε, με την προϋπόθεση να το κάνει στη σκηνή δουλεύοντας, δρώντας, κάνοντας κάτι» (Μποάλ 1981: 37), καθώς ο Μποάλ πίστευε πως είναι εύκολο να είμαστε επαναστάτες με τα λόγια και ότι πρέπει να προβαίνουμε σε πράξεις, για να διαπιστώσουμε, εάν τελικά οι ιδέες μας μπορούν να υλοποιηθούν. Οι παίκτες που υποδύονται ρόλους επίσης ανταλλάσσουν ιδέες με τους «θεατές» και δοκιμάζουν διαφορετικές προτάσεις» (Σέξτου 2007: 33). Έτσι παρουσιάζεται ένα γεγονός από διάφορες οπτικές γωνίες (Woolland 1999: 273). Οι συμμετέχοντες λοιπόν μπορούν να εμβαθύνουν στο θέμα του κειμένου και να αναλογιστούν το τι θα έκαναν οι ίδιοι, αν ήταν στη θέση των χαρακτήρων του έργου. Ο δάσκαλος πρέπει να παροτρύνει και να ενθαρρύνει τους μαθητές, κατά την εφαρμογή των τεχνικών αυτών, να καταθέσουν την προσωπική τους μαρτυρία με αυθορμητισμό και ειλικρίνεια, χωρίς αναστολές και επιφυλάξεις

(Σέξτου 2007: 34). Μετά από τη διαδικασία αυτή έτσι δημιουργούνται οι συνθήκες «λόγω της επανάληψης των στιγμιότυπων και των σκηνών να προκύψει κλίμα αποδοχής της άποψης του άλλου και βαθύτερη κατανόηση των στάσεων των ρόλων» (Woolland 1999: 273). Επιπρόσθετα οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι «για τις σκέψεις και τις πράξεις τους κατά τη διάρκεια του θεατρικού γεγονότος» (Σέξτου 2007: 33), κατανοούν, γιατί τα πράγματα γίνονται, όπως γίνονται, γιατί μερικοί αντιδρούν με τον τρόπο που αντιδρούν, καθώς επίσης και είναι σε θέση να διερευνήσουν τα συνεπακόλουθα μιας κατάστασης, θέτοντας ερωτήσεις του τύπου «τι θα γίνει, αν κάνουμε αυτό» ή «αν είναι έτσι τα πράγματα, πώς μπορούν να αλλάξουν» (Γκόβας 2003: 153).

Τεχνικές θεάτρου forum στην Αντιγόνη

Αντιπαράθεση απόψεων: Η ομάδα χωρίζεται σε δύο μικρότερες με σκοπό να εξετάσει, όπως ειπώθηκε, το θέμα της ταφής του Πολυνείκη, το οποίο αποτελεί πεδίο σύγκρουσης Αντιγόνης- Κρέοντα, και να προβληματιστεί ως προς την ορθότητα του περιεχομένου της αντιπαράθεσής τους. Τα μισά μέλη της ομάδας δηλαδή υποστηρίζουν τις απόψεις του ενός και τα άλλα μισά τις θέσεις του άλλου. Η παραπάνω αντιπαράθεση (debate) μπορεί να πάρει θεατρική μορφή, όπως για παράδειγμα να στηθεί ένα δικαστήριο, όπου τρία μέλη έχουν οριστεί να αποτελούν το προεδρείο και οι αντίπαλες ομάδες οφείλουν να συμμετέχουν στη διαδικασία με όλα τα μέλη τους. Οι δύο ομάδες έχουν στη διάθεσή τους λίγο χρόνο για να προετοιμάσουν τα επιχειρήματα και την τακτική τους και να αποφασίσουν για έναν Εκπρόσωπο-Ομιλητή. Κατόπιν αρχίζει η αντιπαράθεση των ομάδων μέσω του Εκπροσώπου.

Time out: σε κάποιο σημείο της αντιπαράθεσης μπορεί κάποιος από τους Εκπροσώπους να πει «Time out», διακόπτοντας τον αυτοσχεδιασμό, για να συμβουλευτεί την ομάδα του για το πώς πρέπει να συνεχίσει. Με αυτόν τον τρόπο δηλαδή ζητάει ενισχύσεις.

Η Αντικατάσταση: Εναλλακτικά κάποιος σηκώνοντας το χέρι μπορεί να φωνάξει «Αντικατάσταση» και να αντικαταστήσει τον Εκπρόσωπο (Γκόβας 2003: 154-

155), για να είναι πιο καρποφόρα η διαδικασία και περισσότερα παιδιά να λάβουν μέρος σε αυτήν.

Πρωταγωνιστής- Ανταγωνιστής: Για την κατανόηση επίσης της τραγωδίας, ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική είναι τεχνική του πρωταγωνιστή-ανταγωνιστή. Μέσα από αυτή την τεχνική μελετούνται καταστάσεις, στις οποίες υπάρχει ένας καταπιεζόμενος και ένας ή περισσότεροι καταπιεστές. Ο Μποάλ ονομάζει τον πρώτο «πρωταγωνιστή» και τον δεύτερο «ανταγωνιστή». Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ο «πρωταγωνιστής» προσπαθεί να ξεπεράσει την πίεση που δέχεται από τον «ανταγωνιστή». Στην απόπειρα αυτή συμμετέχει και το κοινό προτείνοντας διάφορες εκδοχές και λύσεις. Για παράδειγμα στο Γ' επεισόδιο της *Αντιγόνης* παρουσιάζεται ο Αίμονας ο οποίος έχει μάθει την απόφαση του πατέρα του να θανατώσει την αγαπημένη του αρραβωνιαστικιά, την Αντιγόνη και αρχίζει να συζητά μαζί του. Ο Κρέοντας είναι ο καταπιεστής του γιου του, αφού ο Αίμονας έχει καθήκον σύμφωνα με τις αντιλήψεις τις εποχής εκείνης να υπακούει σε όλα τον βασιλιά πατέρα του. Οι μαθητές εδώ θα προσπαθήσουν να συζητήσουν το πώς ο καταπιεζόμενος Αίμονας ξεφεύγει από τον καταπιεστή του και καταλήγει στην απόφαση να πεθάνει, χωρίς να υποπτευθεί ο πατέρας του τις προθέσεις του.

3.3.2 Αναλογία

Μετά το πέρας της διδασκαλίας της τραγωδίας, ή όταν πια θα έχει διδαχθεί ένα μεγάλο μέρος της, μπορούμε προκειμένου να βγουν κάποια συμπεράσματα, καθώς επίσης και για να συνδέσουμε το μύθο με το σήμερα να καταφύγουμε στην τεχνική της *αναλογίας*.

Η *αναλογία* είναι μια ιδιαίτερα χρήσιμη και δημοφιλής τακτική και χρησιμοποιείται για να φωτίσει μια έννοια ή ένα κοινωνικό πρόβλημα, που συχνά είναι δύσκολο να εξεταστεί, όπως ακριβώς συναντάται στην πραγματικότητα. Κάποιο θέμα, λοιπόν, που θα επιλέξουμε δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να κατανοήσουν, μέσα από το βίωμα, την πολυπλοκότητα ενός ζητήματος και να ερευνήσουν τις επιμέρους πτυχές του. Το δραματικό περιβάλλον είναι ο κατεξοχήν κατάλληλος τρόπος για να συμμετάσχουν με την ίδια τους τη δράση

στην κοινωνική πραγματικότητα με όρους αναλογίας (Woolland 1999: 278). Σε αυτή την τεχνική ο καθένας μπορεί να ψάξει να βρει κάποιον άνθρωπο στον περίγυρο του που μοιάζει με το χαρακτήρα που ενσαρκώνει και κατόπιν να τον παρατηρήσει και να τον αντιγράψει. Ο ρόλος του εμπυχωτή στην προκειμένη περίπτωση είναι να αυτοσχεδιάζει καταστάσεις ανάλογες με αυτή του χαρακτήρα του, αλλάζοντας όμως κάποιες από τις συνθήκες, π.χ. σε άλλο χρόνο ή σε άλλο τόπο (π.χ. ένα κλασικό έργο δοκιμάζεται στη σύγχρονη εποχή, σε ένα πάρτι, σε ένα σταθμό ΚΤΕΛ κ.ά.). Δημιουργεί ακόμη καταστάσεις, όπου ο χαρακτήρας του θα αντιδράσει γρήγορα στα ερεθίσματα (Γκόβας 2003: 132).

Μπορούμε λοιπόν να δώσουμε στην ομάδα σε ζεύγη- μια μικρή σκηνή, όπου συγκρούονται δύο χαρακτήρες: Ισμήνη – Αντιγόνη ή Κρέοντα- Αντιγόνη. Συζητείται για λίγο το «ποιος» και το «γιατί της σύγκρουσης». Για το πρώτο ζευγάρι επιλέγουμε τα λόγια της Ισμήνης στο στίχο 92 στον οποίο δικαιολογεί την απόφασή της να μην κάνει τίποτα και λέει στην αδελφή της ότι είναι αδύνατον να συμπράξει στην πράξη της ταφής μαζί της: « Δεν πρέπει να κυνηγάει κανείς καθόλου τ' ακατόρθωτα» (Φραγκούλης 1992: 69). Εξάλλου οι αδερφές είναι αδύναμες γυναίκες, για να εναντιωθούν στους άντρες. Κι επιπλέον σίγουρα αποτελεί καθήκον όλων των πολιτών να υπακούουν στο κράτος και κανείς δεν μπορεί να κατηγορηθεί, γιατί υποτάχτηκε σε μια ανώτερη δύναμη. Με την τεχνική της αναλογίας οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν πολλά παραδείγματα από το σύγχρονο περιβάλλον από ανθρώπους που θέλουν, αλλά δεν μπορούν, ίσως και από τους ίδιους τους εαυτούς τους.

Για το δεύτερο ζευγάρι παίρνουμε αφορμή από τα λόγια του Κρέοντα στους στίχους 486-489, όπου ο Κρέοντα επιμένει στην απόφασή του να σκοτώσει την Αντιγόνη, αν και έχει ήδη αποκαλυφτεί ότι το κίνητρο της ταφής δεν ήταν ούτε τα χρήματα, όπως πίστευε, ούτε οι επιδιώξεις των πολιτικών του αντιπάλων. Οι μαθητές μπορούν να παραλληλίσουν τον Κρέοντα με σύγχρονους πολιτικούς ηγέτες, αλλά και με όλους όσοι παίρνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων για μεγάλα ζητήματα. Οι μαθητές μέσα από τη συγκεκριμένη αναλογία πρέπει να οδηγηθούν σε συμπεράσματα του τύπου ότι κάθε απόφαση και επιλογή ενός πολιτικού ηγέτη οφείλει να λαμβάνει υπόψη της όλους τους παράγοντες που

«συνθέτουν την κοινωνική ζωή των ανθρώπων και τη σχέση τους με τη φύση. Ακόμη να αποφασίζουν και με έναν σχετικό σκεπτικισμό για τα πράγματα που δεν γνωρίζουν και ούτε είναι σε θέση να ξέρουν». Έτσι θα μπορέσουν να αντιληφθούν καλύτερα αυτό που προβάλλεται και εξυμνείται στους τελευταίους στίχους της τραγωδίας (1347) που είναι η φρόνηση, *το φρονείν*, δηλαδή η συνεκτίμηση όλων των δυνατών παραγόντων στην κρίση των ανθρώπων.

Εκμεταλλεύομενη λοιπόν το έναυσμα που δίνει η σύγκρουση του πρώτου ή του δεύτερου ζεύγους, η ομάδα βρίσκει μια ανάλογη κατάσταση για να αυτοσχεδιάσει μια παρόμοια σύγκρουση μεταξύ δύο άλλων χαρακτήρων. Ο νέος αυτοσχεδιασμός θα πρέπει ασφαλώς να αντανακλά τις δυναμικές και τα επιμέρους θέματα της αρχικής σκηνής. Ως χαρακτήρες της ιστορίας, οι νέοι χαρακτήρες της αναλογίας αντιμετωπίζουν φλέγοντα ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο του έργου μέσα από την αποστασιοποίησή τους από τη δράση και τον στοχασμό τους γύρω από αυτή.

Η δουλειά του εμπυχωτή τέλος είναι να δημιουργήσει κρίσιμες καμπές στην ιστορία και να καλέσει τα μέλη της ομάδας να σκεφτούν και να δώσουν απαντήσεις σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν, πώς θα το κάνουν, με ποιους θα πάνε, τι θα επιλέξουν, ποια απόφαση θα πάρουν κλπ. Δοκιμάζουν, λοιπόν, ανακαλύπτουν, στοχάζονται και κατανοούν τα πράγματα στο ασφαλές περιβάλλον της τάξης (Woolland 1999: 278).

3.3.3 Αντιστροφή ρόλων

Με αυτή τη θεατρική τεχνική οι ρόλοι της τραγωδίας μπορούν να αντιστραφούν (Neelands 2000: 70). Έτσι οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν αποδίδοντας ένα διαφορετικό τέλος ή αντίθετους χαρακτήρες από αυτούς που παρουσιάζονται στο κείμενο. Η σκηνή την οποία επιλέξαμε να πάρουν αφορμή για να αυτοσχεδιάσουν οι μαθητές και να αποφασίσουν την εξέλιξη της ιστορίας είναι εκείνη κατά την οποία η Ισμήνη ακούει την επιχειρηματολογία της Αντιγόνης σχετικά με την απόφασή της να θάψει τον Πολυνείκη (στίχοι 21-48). Έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν εντελώς την Ισμήνη και αντί

να διαφωνεί μπορούν να την κάνουν να υπερθεματίζει τις απόψεις και τις πράξεις της αδελφής της, να τη στηρίζει σε αυτές και το έργο να πάρει άλλη τροπή. Οι μαθητές, λοιπόν, με την «αντιστροφή ρόλων» μπορούν να κάνουν υποθέσεις για την ανθρώπινη συμπεριφορά και να βρουν διάφορες λύσεις πάνω στο πρόβλημα της ταφής εκθέτοντάς τις απόψεις τους.

3.4 Στοχαστική κατάσταση

Αυτή η κατηγορία θεατρικών τεχνικών χρησιμοποιείται, για να στοχαστούν οι μαθητές πάνω σε θέματα ή έννοιες ή να σχολιάσουν περαιτέρω τη δράση. Συγκεκριμένα, δίνουν τη δυνατότητα στην ομάδα να διατυπώσει αυτά που οι χαρακτήρες σκέφτονται ή να κατανοήσει την ψυχολογία τους και τις κρυφές τους σκέψεις. Αυτές οι τεχνικές απαιτούν από τον μαθητή μεγαλύτερη συναισθηματική συμμετοχή και για αυτό προϋποθέτουν την εμπλοκή του με όσα διαδραματίζονται, ένα υψηλότερο επίπεδο από μεριάς του σοβαρότητας και ευαισθησίας (Neelands 2000: 75).

Οι μαθητές μέσω των τεχνικών αυτών δεν περιορίζονται μόνο σε όσα τα πρόσωπα της τραγωδίας διατυπώνουν, αλλά μπορούν να ανιχνεύσουν την ψυχολογία τους και να εμβαθύνουν στις αντιδράσεις της Αντιγόνης, της Ισμήνης, του Αίμονα και του Κρέοντα. Μπορούν να καταστούν ικανοί να αισθάνονται τη διαδικασία της κάθαρσης, που είναι ταυτόχρονα αισθητική απόλαυση και βαθύτατη ηθική ικανοποίηση που προέρχεται από την αποκατάσταση της ηθικής τάξης. Οι μαθητές είναι σε θέση να αισθανθούν ότι οι επιλογές των προσώπων (ιδίως του Κρέοντα και της Αντιγόνης) προκύπτουν από την προσωπική τους βούληση και επιλογή.

3.4.1 Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές

Στο τέλος του Προλόγου μπορεί να χρησιμοποιηθεί η θεατρική **τεχνική των αντικρουόμενων σκέψεων ή συμβουλών**, για να διερευνήσουν τα παιδιά τον χαρακτήρα της Ισμήνης και τη στάση της απέναντι στην πίεση που της ασκεί η

αδελφή της να συμμετάσχει στην ταφή (στίχοι 78-99). Ο δάσκαλος- εμψυχωτής σηκώνει δύο παιδιά για να παραστήσουν την καθεμία από τις δύο ηρωίδες και να διαβάσουν τη στιχομυθία. Οι υπόλοιποι μαθητές αναλαμβάνουν να γίνουν η συνείδηση της Ισμήνης και να εκφράσουν τις σκέψεις της. Μπορούν να περνούν ένας ένας από δίπλα της και να τη συμβουλεύουν κατά πόσο πρέπει να αλλάξει την απόφασή της ή όχι είτε με κάποιο σύντομο επιχείρημα είτε με κάποια φράση του κειμένου. Η Ισμήνη βρίσκεται σε κρίσιμη κατάσταση, καθώς προσπαθεί να σώσει την αδελφή της από την επικείμενη τιμωρία προτείνοντάς της να κρατήσει την πράξη της μυστική, ενώ η ίδια παρόλα τα επιχειρήματα της Αντιγόνης αρνείται να συμπράξει μαζί της, θεωρώντας πως η δική της επιλογή υπαγορεύεται από το πρόπον και το δυνατό. Ενώ τα λόγια που εκφωνεί όμως είναι αυτά που προαναφέρθηκαν, από μέσα της ξεπηδούν και άλλες φωνές που της υπαγορεύουν πως το δίκιο είναι με το μέρος της Αντιγόνης και όχι με το δικό της, αφού όπως η ίδια παραδέχεται, η Αντιγόνη προχωρά «ασυλλόγιστη, όμως αληθινά στους φίλους φίλη» (Φραγκούλης 1992: 69).

3.4.2 Φανερές σκέψεις-Ανίχνευση σκέψης-Φωνές συνείδησης

Στο πρώτο επεισόδιο που εμφανίζεται για πρώτη φορά στην τραγωδία ο Κρέοντας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνική **των φανερών σκέψεων** (Γκόβας 2003: 140). Σε αυτή την τεχνική, «εξωτερικεύοντας την εσωτερική φωνή» (Γκόβας 2003: 140) κάποιο παιδί στέκεται όρθιο πίσω από ένα άλλο παιδί που κάθεται σε μια καρέκλα και εξωτερικεύει όσα θα ήθελε να πει ή σκέφτεται ο χαρακτήρας τον οποίο υποδύεται. Προκειμένου για την *Αντιγόνη*, η τεχνική αυτή μπορεί να γίνει σε ζεύγη με φανερές και κρυφές φράσεις που θα έχει ετοιμάσει ο εμψυχωτής. Δύο παιδιά θα κάθονται σε καρέκλες υποδυόμενα και τα δύο τον Κρέοντα, και από πίσω από το καθένα θα στέκεται όρθιο ένα παιδί. Τα παιδιά που κάθονται θα διαβάζουν εναλλάξ τις φανερές σκέψεις του Κρέοντα και τις προγραμματικές του δηλώσεις, ενώ τα παιδιά που θα στέκονται πίσω τους όρθια θα λένε όσα αυτός υπονοεί. Οι μαθητές μπορούν ακόμη να προσπαθήσουν να προσεγγίσουν τις ενδόμυχες σκέψεις του χαρακτήρα του Κρέοντα και με την τεχνική της **ανίχνευσης σκέψης**. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή

μπορεί να σηκώσει την ομάδα και να ζητήσει αρχικά από τα παιδιά να αναπαραστήσουν τον Κρέοντα ως *παγωμένες εικόνες*. Στη συνέχεια πλησιάζει καθένα από τα παιδιά, στα οποία από πριν έχει μοιράσει στίχους ή μικρότερες φράσεις από το κείμενο και τα προτρέπει χτυπώντας τα στον ώμο, όχι μόνο να διαβάσουν το απόσπασμα που έχει ανατεθεί σε αυτά, αλλά και να πουν τις σκέψεις που κανονικά ο Κρέοντας δεν θα έλεγε, υποδηλώνονται όμως με τη φράση που μόλις είπε (Γκόβας 2003: 141).

Ο Κρέοντας στις προγραμματικές του δηλώσεις παρουσιάζει μόνο μια πλευρά της προσωπικότητάς του, ενώ την άλλη πρέπει να την ανιχνεύσουν και να την ξεσκεπάσουν οι μαθητές. Φωτίζει δηλαδή τις πράξεις του σύμφωνα με τις επιδιώξεις του και παρουσιάζεται ως ένας άνθρωπος με πείρα και σύνεση που όμως δεν μπορεί «να αντισταχθεί στους πειρασμούς που περιβάλλουν έναν άνθρωπο της δικής του θέσης» (Bowra 1993: 30). Υποκύπτοντας σε αυτούς τους πειρασμούς μετατρέπεται σε τύραννο, γιατί είναι «ένας άνθρωπος που ανέβηκε αναπάντεχα από διάφορα περιστατικά σε ένα υψηλό αξίωμα, όπως άλλωστε το παρατήρησε και ο Χορός (στίχοι 156- 158)» (Καψάλη 1988: 83-84) και δεν έχει ακόμη αποδείξει πως έχει τα προσόντα για κάτι τέτοιο. Δείχνει πως είναι ένας άνθρωπος που τηρεί τα πολιτικά θέσμιμα της εποχής του, ένας άνθρωπος προικισμένος με σύνεση και πείρα και διακηρύσσει ότι ο εκάστοτε κυβερνήτης πρέπει να κρίνεται κυρίως από το έργο του. Εμφανίζεται επιπλέον ως πατριώτης που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της χώρας του και χαρακτηρίζει ως ποταπό αυτόν που προτιμά τον φίλο του από την πατρίδα του. Αυτή όμως είναι μόνο η πρώτη εντύπωση: μέσω της τεχνικής της *ανίχνευσης σκέψης* πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές πως έχουν απατηθεί, γιατί κάτω από τη μάσκα του πατριωτισμού κρύβεται η σκληρότητά του και κάτω από τη μάσκα της παρρησίας η εγωπάθειά του και ο αυταρχισμός του.

Παραπλήσια τεχνική είναι και οι *φωνές συνείδησης*, σύμφωνα με την οποία ένας μόνο μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του Κρέοντα. Οι υπόλοιποι χωρίζονται σε δύο ομάδες και στέκονται ο ένας απέναντι στον άλλο. Δημιουργείται έτσι ένας διάδρομος μέσα από τον οποίο περνάει ο Κρέοντας. Κατά τη διάρκεια της διαδρομής κάθε μαθητής του ψιθυρίζει τη γνώμη του για τη διαταγή. Κάποιοι,

δηλαδή, προσπαθούν να του αλλάξουν γνώμη, ενώ κάποιοι ενισχύουν τη απόφαση που έχει ήδη πάρει.

Άλλο απόσπασμα που μπορεί να δουλευτεί με το **διάδρομο εσωτερικών φωνών ή διάδρομο συνείδησης** είναι οι στίχοι 626- 630, όπου ο Αίμων εμφανίζεται για πρώτη φορά στη σκηνή και αντιπαρατίθεται με τον πατέρα του. Εδώ γίνεται αντιληπτό πως ο ήρωας βιώνει μια εσωτερική σύγκρουση. Στους παραπάνω στίχους διερωτάται ο χορός, αν ο νεαρός είναι πικραμένος για την μοίρα που περιμένει την μνηστή του, την Αντιγόνη. Θα επιλέξει να συμφωνήσει με τον πατέρα του και να απαρνηθεί την Αντιγόνη ή θα έρθει σε ρήξη μαζί του; Οι μαθητές χωρίζονται εδώ σε δύο ομάδες και σχηματίζουν δύο παράλληλες σειρές, αφήνοντας ένα μικρό διάδρομο ανάμεσά τους, από τον οποίο θα περάσει ο χαρακτήρας. Ο Αίμονας, καθώς περπατάει με αργό ρυθμό μέσα στο διάδρομο, ακούει τους υπόλοιπους μαθητές να του λένε φράσεις που νομίζουν ότι έχει ο χαρακτήρας στο μυαλό του. Πιο αναλυτικά, από δεξιά και αριστερά του, οι υπόλοιποι μαθητές υποστηρίζουν τις δυο αντίθετες απόψεις, ενώ το παιδί που υποδύεται το ρόλο του Αίμονα διασχίζοντας το διάδρομο ακούει όλες τις γνώμες και στο τέλος παίρνει μια απόφαση. Καλό είναι να δοκιμάσουν όλα τα παιδιά σταδιακά να μπουν στη θέση του Αίμονα και να διασχίσουν το διάδρομο. Η τεχνική αυτή, ακόμη, βοηθά στην κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και πέρα από την αξιοποίησή της για τη διδασκαλία του μαθήματος, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην επίλυση συγκρούσεων στην τάξη (Γκόβας 2003: 132).

Κεφάλαιο 4

Επίλογος

Η διδασκαλία της *Αντιγόνης*, μέσω των θεατρικών τεχνικών κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ωφελεί με πολλούς τρόπους και σε πολλά επίπεδα. Η υιοθέτηση των τεχνικών αυτών στην εκπαίδευση ενισχύει την επικοινωνιακή σχέση διδασκόντων- διδασκομένων, η οποία τελικά αναδεικνύεται σε νέα επικουρική διδακτική μεθοδολογία αντικαθιστώντας παραδοσιακούς *δασκαλοκεντρικούς* τρόπους γνώσης με νέους πλήρως *μαθητοκεντρικούς*. Πέρα από τα οφέλη που οι μαθητές αποκομίζουν, τα οποία και έχουν ήδη αναφερθεί στις επιμέρους τεχνικές που αναλύθηκαν παραπάνω, αξίζει να επισημανθεί ακόμα πως και οι περισσότεροι στόχοι, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, στέφονται με επιτυχία.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις θεατρικές τεχνικές, είναι σε θέση να επισημάνουν το βασικό πρόβλημα της τραγωδίας, που δημιουργείται από τη στάση των ηρώων απέναντι στην οφειλομένη τιμή προς τους νεκρούς, να αποφύγουν έτσι την ερμηνεία της τραγωδίας σε επίπεδο σχηματικό και αφηρημένο ως σύγκρουση π.χ. γραπτών και άγραφων νόμων, πολιτείας και οικογένειας και να αισθανθούν την τραγικότητα των προσώπων, ιδίως του Κρέοντα και της *Αντιγόνης*, η οποία οφείλεται κυρίως στην προσωπική τους βούληση και επιλογή. Κατανοούν, επίσης, ότι η υβριστική για το νεκρό Πολυνείκη απόφαση του Κρέοντα, στενά δεμένη με το ενδιαφέρον του πολιτικού για την εξουσία του, είναι αυτή που τον φέρνει διαδοχικά και κλιμακωτά σε σύγκρουση με το Φύλακα, το Χορό, την *Αντιγόνη*, τον Αίμονα, τον Τειρεσία και τον οδηγεί στην τελική συντριβή του. Μέσα από μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, στην οποία τους εισάγει το θεατρικό παιχνίδι καταλαβαίνουν ακόμη πως η αταλάντευτη επιμονή της *Αντιγόνης* να θάψει τον αδελφό της συνοδεύεται από την τόλμη της να ακολουθήσει με

αξιοπρέπεια τις συνέπειες της απόφασής της, η οποία ναι μεν την οδηγεί στο σωματικό θάνατο, αλλά και στην πανθομολογούμενη ηθική δικαίωση για την πράξη της, καθώς επίσης και εκτιμούν τη στάση του Σοφοκλή απέναντι στην αξία των θεϊκών νόμων και στη συνακόλουθη ευσέβεια των ανθρώπων, την οποία ο τραγικός ποιητής θεωρεί ως δείγμα σωφροσύνης (Βείκου 2006: 38-39).

Με τη διαδικασία επιπρόσθετα του να υποδυθούν ένα ρόλο, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στα ανθρώπινα προβλήματα και τις σχέσεις. Μπαίνοντας στη θέση των ηρώων (Αντιγόνης, Κρέοντα, Ισμήνης, Αίμονα) γνωρίζουν τα διλήμματα που αυτοί αντιμετωπίζουν, τις επιλογές που στη συνέχεια κάνουν, τους λόγους που τους ωθούν σε αυτές, όπως και τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Όλα όσα βιώνουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε θεατρικές τεχνικές τους οδηγούν στην κατανόηση και του δικού τους περιβάλλοντος κόσμου και στο σχηματισμό προοδευτικά της δικής του αντίληψης για τη ζωή. Μέσα από τη βιωματική επαφή ακόμη με τους ήρωες, οι μαθητές κατορθώνουν να αναγνωρίσουν διαχρονικές αξίες και τα βαθύτερα μηνύματα του έργου και να εκτιμήσουν την αξία επικοινωνίας μέσω της Τέχνης. Αποκτούν παράλληλα τη συνήθεια να εμπιστεύονται την ομαδική δουλειά και να μη δρουν μόνο ατομικά, καθώς και να συνυπάρχουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους αποκτώντας αρετές, όπως η αυτοσυγκέντρωση, η πειθαρχία και η συλλογική συνείδηση. Μέσα από τη δραματική έκφραση κατά συνέπεια κοινωνικοποιούνται και ασκούνται στο να κάνουν ουσιαστικό διάλογο με τους άλλους.

Συμπερασματικά, οι θεατρικές τεχνικές ανανεώνουν τον τρόπο διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και αποτελούν τους κατάλληλους τρόπους ενεργοποίησης της συνείδησης των μαθητών και ευαισθητοποίησής τους για την επίλυση ποικίλων εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων. Μέσω αυτών εκφράζονται παραστατικά οι ψυχοπνευματικές ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων και αυτό οδηγεί στην ανάδειξη των ταλέντων τους, στη συνειδητοποίηση των αδυναμιών τους αλλά και στο ξεπέρασμά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις, 2004. *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Συλλογές.
- Βείκου, Χ. (επιμ.) 2006. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραϊκού, Κ.Ν. «Η Αντιγόνη του Σοφοκλή». ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ 41.
- Γραμματάς, Θ. 1998. *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα : Νηρηίδες.
- Γραμματάς, Θ. 1999. *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. 2001. *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. 2003. *Θέατρο και Παιδεία*, Αθήνα.
- Διώτη, Ι. Β. 1997. *Η θεατρική αγωγή στην πράξη: θεατρικό παιχνίδι-δραματοποίηση*. Αθήνα: Πανελλήνια έρευνα.
- Κασσωτάκης, Μ- Φλουρής, Γ. 2006. *Μάθηση και διδασκαλία, Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, τόμ. Β'. Αθήνα.
- Καψάλη, Γ. 1988. *Μια βαθύτερη γνωριμία με το Σοφοκλή, αισθητική ανάλυση των τραγωδιών του: ANTIΓΟΝΗ*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μποάλ, Α. 1981. *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. Αθήνα: Θεωρία
- Παπαδόπουλος, Σ. 2004. *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.

- Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πούχνερ, Β. 2010. *Θεωρητικά του θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σέξτου, Π. 2007. *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάρας, Α. (επιμ.) 2007. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φλουρής, Γ. 2008. *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκούλης, Α.Κ. 1992. *Η Αντιγόνη του Σοφοκλή: Μεθοδικό ερμηνευτικό σχέδιασμα για τη διδασκαλία στο λύκειο*. Αθήνα: Πατάκης
- Χατζηδήμου, Δ. 2011. «Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης», *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α*: 26-41.
- Boal, A. 2006. *The aesthetics of the Oppressed*. London: Routledge
- Bowra, C.M. 1993. *Οι τραγωδίες του Σοφοκλή, Αντιγόνη: Οιδίπους τύραννος*, 4^η έκδ. Θεσσαλονίκη.
- Faure, G.- Lascar, S. 2001. *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hornbrook, D.1998. *Education and dramatic art*. London: Routledge
- McGregor, L. κ.ά. 1978. *Learning Through Drama: Report of Schools Council Drama Teaching Project*. London: Heinemann Educational Books for the Schools Council.
- Neelands, J. 2000. *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. London: Cambridge university press
- McCaslin, N.1990. *Creative drama in the classroom*. London: Longman

Winnington- Ingram. 1999. *Σοφοκλής: Ερμηνευτική προσέγγιση*. Αθήνα:
Ινστιτούτο του βιβλίου- Α. Καρδαμίτσα

Woolland, B. 1999. *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα:
Ελληνικά Γράμματα.

Ηλεκτρονικοί Σύνδεσμοι:

Γραμματάς, Θ. 2015. «Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
εκπαίδευση. Γενικές αρχές και επισημάνσεις», Theodore Grammatas 20

Οκτωβρίου (URL:<http://theodoregrammatas.com/el/%CE%B7-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%B1%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9/>).