

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η δημιουργία μαθητικής θεατρικής παράστασης με τεχνικές από το σωματικό θέατρο και το θέατρο της επινόησης με αφετηρία τα έργα *Αγάπης Αγώνας Άγονος* του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ και *Λυσιστράτη* του Αριστοφάνη

Κυριακή Δριτσέλη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια Άννα Τσίχλη

Απρίλιος 2019

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Η δημιουργία μαθητικής θεατρικής παράστασης με τεχνικές από το σωματικό θέατρο και το θέατρο της επινόησης με αφετηρία τα έργα *Αγάπης Αγώνας Άγονος* του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ και *Λυσιστράτη* του Αριστοφάνη

Κυριακή Δριτσέλη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια Άννα Τσίχλη

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 2019

Περίληψη

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή θα παρουσιαστεί η διαδικασία παραγωγής και παρουσίασης της μαθητικής θεατρικής παράστασης *Μια Βόλτα με τον Σαίξπηρ* που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας. Στόχος της παράστασης ήταν να προαχθεί η συνεργατική δημιουργία μέσα από τη βιωματική προσέγγιση μιας ομάδας μαθητών της Α' Λυκείου.

Αρχικά περιγράφονται τα είδη του θεάτρου από τα οποία θα χρησιμοποιηθούν τεχνικές: το θέατρο της επινόησης, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια ελευθερία που προάγει τη «διαίσθηση», τον «αυθορητισμό» και την επεξεργασία των ιδεών του κάθε μέλους ξεχωριστά (Oddey 1994:1) και το σωματικό θέατρο. Για να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα θεάτρου της επινόησης και σωματικού θεάτρου με μαθητές είναι απαραίτητη η συμβολή της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, με βασικά της εργαλεία το *θεατρικό παιχνίδι*, τον *θεατρικό αυτοσχεδιασμό* και το *εκπαιδευτικό δράμα*.

Στη συνέχεια τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και επιχειρείται η εφαρμογή και καταγραφή της μεθοδολογίας υλοποίησης ενός τέτοιου εγχειρήματος. Τέλος, καταδεικνύεται πως οι παραστάσεις που δημιουργούνται μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας του θεάτρου της επινόησης, αντικαθιστώντας τις παραδοσιακές δομές, βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και δίνουν έμφαση στην επιλογή, την ελευθερία και την ευελιξία.

Summary

This MA dissertation will present the procedure of the production and presentation of the performance *A stroll with Shakespeare*, which was created during the lesson of project. The purpose was to focus on cooperation through the experiential approach of a group of students of Senior High School.

Firstly, there is a record of the characteristics of devised theatre as *Devising is a process of making theatre that enables a group of performers [...] and gives emphasis on a way of working that supports intuition, spontaneity, and an accumulation of ideas* (Oddey 1994: 1), as well as those of physical theatre. In order for a devised and physical theatre performance with students to take place, it is essential to apply Theatre in Education together with the Pedagogy of Theatre, theatrical game, theatrical improvisation and educational drama, as its fundamental tools.

Consequently, the importance of the teacher's role is emphasized and the implementation and recording of the methodology of such an endeavor is attempted. Finally, it is demonstrated that the performances that are carried out by the constructive procedure of the devised theatre, having replaced the traditional forms, are based on students' interests and focus on the choice, the freedom and flexibility.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Άννα Τσίχλη για την αμέριστη συμπαράσταση και καθοδήγησή της με τις βελτιωτικές παρατηρήσεις και υποδείξεις της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αδερφό μου Χρήστο Δριτσέλη, ο οποίος στάθηκε σημαντικός αρωγός και με υποστήριξε στην ολοκλήρωσή της.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή.....	1
2	<u>Κεφάλαιο 1</u>	
	Θεωρητικό πλαίσιο.....	3
2.1	Στόχοι του προγράμματος.....	3
2.2	Μεθοδολογία.....	4
3	<u>Κεφάλαιο 2</u>	
	Το θέατρο της επινόησης.....	8
3.1	Ομάδες.....	9
3.2	Θέατρο της επινόησης και εκπαίδευση.....	10
3.3	Θέατρο της επινόησης στη σύγχρονη σχολική τάξη.....	11
3.4	Το σωματικό θέατρο.....	12
4	<u>Κεφάλαιο 3</u>	
	Η Παιδαγωγική του θεάτρου και τα εργαλεία.....	14
4.1	Το θεατρικό παιχνίδι και η θεατρική παράσταση.....	20
4.2	Η δραματοποίηση.....	22
4.3	Διερευνητική δραματοποίηση.....	24
5	<u>Κεφάλαιο 4</u>	
	Τεχνικές δραματοποίησης.....	26
5.1	Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία.....	33
6	<u>Κεφάλαιο 5</u>	
	Πρακτικό μέρος.....	41
6.1	Χρονοδιάγραμμα εργασιών	43
6.2	Περίληψη του έργου.....	56
6.3	Αξιολόγηση	57
7	Επίλογος.....	62
8	Παραρτήματα	
A	Το κείμενο της παράστασης «Μια βόλτα... με τον Σαίξπηρ»	64

B	Ερωτηματολόγιο για το θέατρο.....	80
Γ	Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.....	84
	Βιβλιογραφία.....	86

Εισαγωγή

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εστιάζει στη χρήση των τεχνικών του θεάτρου της επιμόρφωσης και του σωματικού θεάτρου στη μαθητική κοινότητα. Το θέατρο της επιμόρφωσης είναι ένα είδος θεάτρου που προέρχεται από τον σκηνικό πειραματισμό της δεκαετίας του '60, με κύρια χαρακτηριστικά τον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι και την έρευνα ως μέσα δημιουργίας παραστάσεων.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα στο οποίο εστιάζεται η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είναι το εξής: Με ποιους τρόπους μπορεί να συνδυαστεί το θέατρο της επιμόρφωσης και το σωματικό θέατρο με τη μέθοδο του Εκπαιδευτικού Δράματος για τη διερεύνηση ενός θέματος και τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης βασισμένης στις ιδέες της μαθητικής κοινότητας;

Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε μια εφαρμογή του από μια ομάδα είκοσι τεσσάρων μαθητών, της Α' Λυκείου, η οποία μέσα από συστηματική έρευνα και εργαστηριακή εργασία οδηγήθηκε στη δημιουργία κειμένου. Προκειμένου οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν τον φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο θα εξελισσόταν η παράσταση, ήταν απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν στοιχεία του θεάτρου της επιμόρφωσης και του σωματικού θεάτρου.

Αρχικά, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα της μάθησης και της παιδείας από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι μαθητές μέσα από ένα σύνολο πρακτικών και τεχνικών οδηγήθηκαν στο σημείο της σύλληψης του θεατρικού κειμένου και στη συνέχεια στην αναπαράστασή του. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του θεατρικού κειμένου ήταν: βιβλία, άρθρα, συνεντεύξεις, φωτογραφίες, λογοτεχνικά κείμενα, ταινίες, μουσική, τραγούδια και θεατρικές παραστάσεις. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την επιμόρφωση των χαρακτήρων και την ανάπτυξη της πλοκής ήταν το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός και τα παιχνίδια ρόλων.

Το τελικό κείμενο στηρίχθηκε στα θεατρικά κείμενα *Αγάπης Αγώνας Άγρονος* του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ και *Λυσιστράτη* του Αριστοφάνη.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο καταγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, τίθενται οι στόχοι και καταγράφεται η μεθοδολογία. Από το πλήθος των μεθόδων προσέγγισης μιας παράστασης που επικρατούν στο χώρο του θεάτρου, στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται το σωματικό και το θέατρο της επινόησης και τα χαρακτηριστικά του, λόγω της ιδιότητάς του ως παιδαγωγικά καταλληλότερου. Στη συνέχεια στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται τα εργαλεία της παιδαγωγικής του θεάτρου, το θεατρικό παιχνίδι, η θεατρική παράσταση, η δραματοποίηση και η διερευνητική δραματοποίηση. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τεχνικές δραματοποίησης, όπως επίσης και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται η πρακτική εφαρμογή, τα συστατικά στοιχεία του θεάτρου της επινόησης, η δημιουργικότητα, η συμμετοχικότητα και ο πειραματισμός της ομάδας σε ποικίλες θεατρικές τεχνικές και τελικά η επινόηση του κειμένου, σύμφωνα με τις θεωρίες της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Τέλος, καταγράφεται η αξιολόγηση του προγράμματος και ερευνάται η τυχόν επίτευξη των στόχων, οι οποίοι είχαν τεθεί και παρατίθενται τα συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 1

Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Στόχοι του προγράμματος

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να μελετηθεί η συνεισφορά της «διερευνητικής δραματοποίησης» (Παπαδόπουλος 2010: 147-149) ή του «δράματος»¹ στη δημιουργία μιας σχολικής παράστασης βασισμένης στις τεχνικές του θεάτρου της επινόησης.² Οι μαθητές αντιμετώπισαν διλήμματα και προσπάθησαν να βρουν λύσεις, οι οποίες οδήγησαν σε μια καλλιτεχνική δημιουργία, μέσα από αυτοσχεδιασμούς³ και ποικίλες θεατρικές τεχνικές. Για τον λόγο αυτόν καταγράφηκαν οι τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης δύο θεατρικών έργων, του «*Βάρδου του Έιβον*», Ουίλλιαμ Σαίξπηρ και του κλασικού σατιρικού ποιητή Αριστοφάνη, όπως επίσης τα χαρακτηριστικά του σωματικού θεάτρου και του ΘτΕ.

Πιο συγκεκριμένα, στη δημιουργική διαδικασία της επινόησης μιας θεατρικής παράστασης τέθηκαν τα ζητήματα: με ποιους τρόπους και ποιες τεχνικές μπορεί να συνδυαστεί η διερεύνηση ενός θέματος, όπως είναι η αγάπη, η ενότητα και η συμφιλίωση, για τη δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης, βασισμένης στις ιδέες της μαθητικής ομάδας, με τη μέθοδο του Εκπαιδευτικού Δράματος και τις τεχνικές του ΘτΕ και του σωματικού θεάτρου.

Κοινός θεματικός άξονας των δύο έργων είναι η αποχή από τις απολαύσεις για να αποκτηθεί σοφία με τη μελέτη, από τον βασιλιά της Ναβάρρας και τους ακολούθους του ή η πολυπόθητη ειρήνη για την ηρωίδα του Αριστοφάνη, όπως επίσης και η δεσμευτική

¹ Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου υιοθετούν τον όρο αυτόν (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 19).

² Στο εξής θα αναφέρεται στο κείμενο ως ΘτΕ για λόγους συντομίας.

³ Βλ. Τσεφαλά Ε. 2012. «*Το χρονικό ενός ξεριζωμού-επινοητικό θέατρο*», στο: Νίκος Γκόβας, Μάρθα Κατσαρίδου και Δημήτρης Μαυρέας (επιμ.), παρουσιάστηκε στο *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 193. Επίσης, βλ. Patrice Pavis, 2006. «θεατρικός αυτοσχεδιασμός» Λεξικό του θεάτρου, 1η εκδ., Αθήνα: Gutenberg, 61.

σημασία του όρκου για την επίτευξη αυτού του στόχου. Επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα αποτελεί η ιδιαιτερότητα στη χρήση της γλώσσας, στοιχείο το οποίο έδωσε κίνητρο στους μαθητές για την ανάγνωση των έργων · ο μεν Σαίξπηρ χρησιμοποιεί μια πληθώρα από ρίμες, εκλεπτυσμένα λογοπαίγνια και σχολαστικό χιούμορ (Ρώτας 2007: 12), τα οποία κατατάσσουν το συγκεκριμένο έργο στα λιγότερο δημοφιλή του. Η δε Αριστοφανική κωμωδία αποτελείται από πλήθος ευρημάτων, όπως χωρατά σεξουαλικού περιεχομένου και έντονο λυρισμό, καθώς χρησιμοποιείται η καθημερινή γλώσσα της Αθηναϊκής αγοράς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής καθορίζονται:

- α) Αποτέλεσε η δημιουργική γραφή προϊόν συλλογικού έργου;
- β) Συνετέλεσε η διερευνητική δραματοποίηση στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και θεατρικών έργων;
- γ) Βοήθησε τους μαθητές στην ανάκληση προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων;
- δ) Ποιες ήταν οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο εγχείρημα;

Οι στόχοι που τέθηκαν στο πρόγραμμα ήταν οι εξής:

- α) Να προαχθεί η ομαδο-συνεργατική δημιουργία μέσα από μία βιωματική προσέγγιση, επαναπροσδιορίζοντας την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα του μαθητή.
- β) Να πραγματοποιηθεί διεπιστημονική συνεργασία και να δημιουργηθεί η συνθετική και εννοιολογική επίγνωση.
- γ) Να διεγερθεί η δημιουργική φαντασία και να ενθαρρυνθεί η δημιουργική ικανότητα.
- δ) Να υποστηριχθεί η πολύπλευρη καλλιτεχνική έκφραση μέσα από τη θεατρική αναπαράσταση και να βελτιωθεί η σωματική έκφραση.
- ε) Να αποκτηθεί επίγνωση της δημιουργικής διαδικασίας της επινόησης ενός θεατρικού κειμένου παράγοντας υλικό, συνθέτοντας και τελικά δημιουργώντας ένα δραματικό κείμενο.
- στ) Να αναπτυχθεί το αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοσεβασμού και να δημιουργηθούν σχέσεις αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της ομάδας.

2.2 Μεθοδολογία

Η προετοιμασία και εφαρμογή του πρακτικού μέρους της μεταπτυχιακής διατριβής σχεδιάστηκε σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, σε συνδυασμό της διδασκαλίας των Αγγλικών και των μαθημάτων της ερευνητικής⁴ και δημιουργικής εργασίας. Η μέθοδος η οποία ακολουθήθηκε επηρεάστηκε από τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από το σωματικό θέατρο, το ΘΤΕ και το εκπαιδευτικό δράμα.⁵ Από το σωματικό θέατρο επηρεάστηκε κυρίως αναφορικά με τους κινητικούς αυτοσχεδιασμούς και τις ασκήσεις που ενισχύουν τη δυναμική της ομάδας.⁶

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε περιελάμβανε αρχικά το στάδιο της παρατήρησης, του στοχασμού, του σχεδιασμού, στη συνέχεια της δράσης και υλοποίησης, με στόχο τη θεατρική παράσταση⁷ και τέλος της αξιολόγησης και του αναστοχασμού.⁸ Για τον λόγο αυτόν οι ερευνητικοί στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι διδακτικοί στόχοι βρίσκονταν συνεχώς σε διαρκή αλληλεπίδραση.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος στόχευε σε μια συνεχή και διαρκή εναλλαγή ερεθισμάτων διαφορετικής υφής, σωματικών, συναισθηματικών, οπτικών, γνωστικών, μεταγνωστικών

⁴ Βλ. Κώστας Χρυσάφιδης, 1996. *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία: εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 40 και Karl Frey, 1986. *Η Μέθοδος Project: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Παιδαγωγική και εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 11.

⁵ Ο όρος *Theatre-in-Education* έχει επίσης μεταφραστεί στα ελληνικά και ως *θέατρο στην εκπαίδευση* καθώς και ως *θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα* (Γκόβας & Ζώνιου 2010). Ο όρος *Drama-in Education* έχει μεταφραστεί επίσης και ως *δραματική τέχνη στην εκπαίδευση* (Άλκηστις 2000) ή συχνά χρησιμοποιείται η λέξη *δράμα* (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007), λέξη ωστόσο της οποίας η σημασία στα ελληνικά μπορεί να γίνει αντικείμενο σύγχυσης, καθώς το δράμα παραπέμπει στο δραματικό κείμενο, στη δραματοουργία. Άλλοι σχετικοί όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι *θεατροπαιδαγωγική* (Λενακάκης 2014) και πιο παλιά *θεατρικό παιχνίδι*, *δραματοποίηση*, *θεατρική αγωγή* (για μια ανασκόπηση των όρων βλ. Γκόβας 2007).

⁶ Callery 2001, 2015, Graham 2006: 3-9 στο *Frantic Assembly Book of Devising Theatre* και Μάρσαλ 2001.

⁷ Βλ. Ευανθία Στέφα, «Το Θέατρο της Επινόησης ως μέσο δημιουργίας παράστασης με παιδιά και νέους. Εφαρμογή στο 41ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης», ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2012.

⁸ Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Manrocordatos στο ερευνητικό πρόγραμμα *mPPACT Μεθοδολογία για μια Παιδαγωγική με κέντρο τον μαθητή και τις Παραστατικές Τέχνες* που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος COMENIUS 2.1, 2009, «*observe-reflect-plan-act-observe-reflect-begin again*», σ. 57. Κάθε «κύκλος» αποτελείται από τα στοιχεία: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση της δράσης και κριτικός αναστοχασμός, ο οποίος με τη σειρά του διαιρείται σε ανάλυση των γεγονότων και σχεδιασμό της επόμενης δράσης (Carr & Kemmis 2002: 15, Dick 2003: 10, McNiff 2017:11).

ερεθισμάτων, καθώς επίσης και σε μια μαθητοκεντρική μεν, αλλά ταυτόχρονα δυναμική, σαφή και μεθοδική αλληλεπίδραση.

Σημαντική στάθηκε η συμβολή των τεχνικών των ομάδων *Complicité*⁹ και *Frantic Assembly*,¹⁰ από όπου αντλήθηκαν κάποιες κινησιολογικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη δυναμική της ομάδας, όπως επίσης και η τεχνική του ερωτηματολογίου ως τρόπος άντλησης υλικού¹¹ (Graham 2006: 10).

Επιπρόσθετα, το Εκπαιδευτικό Δράμα, ως προσέγγιση θεατρικής αγωγής, αποτέλεσε μία από τις μεθόδους αναφορικά με τους αυτοσχεδιασμούς, το κτίσιμο της ιστορίας και των ρόλων. Επινοήθηκε μια ιστορία που αφορούσε τη μαθητική κοινότητα, η οποία αντιμετώπιζε με δυσαρέσκεια τη μαθητική ζωή και τις υποχρεώσεις της. Μια ομάδα μαθητών έπρεπε να καταθέσει τις δικές της εμπειρίες και να βρει λύσεις. Μέσα από ποικίλες τεχνικές, όπως είναι η αφήγηση, τα παιχνίδια ρόλων, οι ατομικοί και ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί, το ομαδικό γλυπτό, οι κινητικές δραστηριότητες, οι παγωμένες εικόνες και άλλα πολλά, οι μαθητές βίωσαν το θέμα της συνοχής της ομάδας και της συνεργασίας και βρήκαν λύσεις σε όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν (Κοντογιάννη 2008: 212). Μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος δημιουργήθηκε η βασική πλοκή του επικείμενου έργου προς συγγραφή, καθώς οι μαθητές συμμετείχαν σε μια ενεργητική διαδικασία δημιουργίας ενός πρωτότυπου θεατρικού, μέσα από τη δική τους θεατρική γλώσσα, το οποίο εξέφραζε τη συλλογική και δημιουργική οπτική της ομάδας.

Πριν την ανάγνωση των κειμένων σχεδιάστηκαν θεατρικές ασκήσεις ανάλογες¹², ώστε να εισέλθουν οι μαθητές στο κλίμα και στο περιβάλλον του κειμένου και να τους προϊδεάσει ο εκπαιδευτικός για το θέμα, το οποίο επρόκειτο να συζητηθεί.

⁹ Βλ. ομάδες του ΘεΕ <http://www.complicité.org/> και <http://www.complicité.org/resources.php> (ημερομηνία πρόσβασης: 12 Νοεμβρίου 2018).

¹⁰ <https://www.franticassembly.co.uk/> (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Νοεμβρίου 2018).

¹¹ <https://www.franticassembly.co.uk/resources/854/pool-no-water-resource-pack.pdf> και Javeau 2000: 11.

¹² Έγινε καταγραφή στο τέταρτο κεφάλαιο, σσ. 27-28.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την διδασκαλία του δράματος¹³ θεωρείται αρχικά η ανάγνωση ή ανάλογα η αποσπασματική ανάγνωση των θεατρικών κειμένων, όπου ο όρος *κείμενο* συμπεριλαμβάνει κάθε μορφή λόγου ή δράσης, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί από τους μαθητές (Hornbook 1998: 107-108). Η δραματουργική ανάγνωση (Γραμματάς 2004: 246) πραγματοποιήθηκε με διαφοροποίηση στον τονισμό των λέξεων, τον τόνο της φωνής και της στάσης του σώματος. Στη συνέχεια εστίασα το ενδιαφέρον στην πλοκή, τους χαρακτήρες και τις συγκρούσεις μεταξύ των προσώπων των δύο θεατρικών έργων, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για την επικείμενη δραματοποίηση.

Η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου¹⁴ κεντρίζουν το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωση των μαθητών, εξάπτουν την φαντασία τους και με τον τρόπο αυτόν οδηγούνται πιο εύκολα στην περαιτέρω ανάλυσή του και στον συσχετισμό κειμένου και εικόνας. Σύμφωνα με τους Davis και Lawrence πρέπει να δίνεται έμφαση στον ρόλο του δασκάλου, ο οποίος εκπροσωπεί τον συντονιστή της δραστηριότητας (Davis and Lawrence 1986: 21) στην προσπάθειά του να εμψυχώσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές στο συλλογικό έργο τους.

Αμέσως επόμενο βήμα αποτέλεσε η ανάγκη συζήτησης αναφορικά με τα θεατρικά κείμενα, τα οποία είχαν διαβαστεί και στη συνέχεια η διαδικασία του *“story drama”*¹⁵ κατά την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να κατανοήσουν την ιστορία μέσω αυτοσχεδιασμών, οι οποίοι τους επέτρεψαν να δημιουργήσουν προσωπικά βιώματα και παράλληλα να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών ηρώων, αλλά και να περιγράψουν την δική τους προσωπική ιστορία και καθημερινότητα (Barton and Booth 1990: 135-136). Σκοπός δεν ήταν η δραματοποίηση της ιστορίας που προϋπάρχει, αλλά η δημιουργία μιας καινούριας, η οποία ήταν βασισμένη στις επιλογές και τα βιώματα των μαθητών. Επιπλέον, δόθηκε μεγάλη βαρύτητα σε ασκήσεις χαλάρωσης, σε ασκήσεις εμπιστοσύνης, σε παιχνίδια ρόλων και δημιουργικούς κιναισθητικούς αυτοσχεδιασμούς.

¹³ Το ΘεΕ, ωστόσο, αμφισβητεί τις παραδοσιακές αρχές του κειμενοκεντρικού θεάτρου αναφορικά με την πλοκή και τους χαρακτήρες (Lehmann 2009: 31, Oddey 1994: 7).

¹⁴ Έγινε καταγραφή των τεχνικών στο τέταρτο κεφάλαιο, σσ. 29-30.

¹⁵ Η δημιουργία ιστοριών μέσα από παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμούς και άλλες τεχνικές, βλ. Barton & Booth 1990: 18.

Κεφάλαιο 2

Θέατρο της επινόησης (ΘτΕ)

Το ΘτΕ¹⁶ έφερε καινοτομίες στην υποκριτική τέχνη, τις εικαστικές τέχνες, το σωματικό θέατρο, το θέατρο της κοινότητας και το μεταμοντέρνο θέατρο. Αποτελεί το είδος της θεατρικής προσέγγισης, το οποίο δημιουργείται από τα μέλη μιας ομάδας και δίνει έμφαση στη διαδικασία επινόησης μιας παράστασης μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, τον πειραματισμό, (Oddey 1994: 4) τη συνεχή δημιουργικότητα και την εστίαση στη σωματικότητα και κιναισθητική εμπειρία των ηθοποιών. Επιπλέον, δίνει έμφαση σε συμμετοχικές μεθόδους εργασίας και καταλήγει στη μετακίνηση από τον ατομικισμό των προσωπικών αφηγήσεων σε πιο συλλογικές φόρμες συμμετοχής και κοινωνικού προσδιορισμού (Govan 2007: 73).

Σημαντικό χαρακτηριστικό του ΘτΕ είναι η διασύνδεσή του με την κοινωνία, για τον λόγο αυτόν οι εκάστοτε ανησυχίες και αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία καθρεφτίζονται στα θέματα, στο περιεχόμενο και στη μορφή των παραστάσεων του επινοητικού θεάτρου.

Ο Nic Fryer υποστηρίζει πως το επινοητικό θέατρο δεν χωρά εύκολα σε προσδιορισμούς βασισμένους σε συμβιβαστικούς δυϊσμούς, όπως είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα, ανάμεσα σε «συλλογικό και ατομικό», σε «αυθόρμητο και σχεδιασμένο», σε «πρωτότυπο και παραδοσιακό» (Fryer 2013: 25).

¹⁶ Η Τσίχλη αναφέρει πως «όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται περισσότερο στην Αγγλία και την Αυστραλία είναι *devising* και *devised* και δίνουν έμφαση στη δημιουργία πλοκής- ιστορίας, στο στήσιμο και στη σκηνοθεσία, διαφοροποιώντας την προσέγγιση της παραστασιακής λειτουργίας σε σχέση με τον όρο *collaborative*, ο οποίος χρησιμοποιείται στην Αμερική για να υποδηλώσει το συλλογικό χαρακτήρα μιας δουλειάς, η οποία ξεκινάει από το μηδέν – κυρίως όσον αφορά στο κείμενο - και στήνεται από όλα τα μέλη της ομάδας ισάξια», βλ. Τσίχλη 2008: 82 και Heddon & Milling 2006: 2-3.

Η βασική προϋπόθεση είναι το πάθος ή η επιθυμία να ειπωθεί κάτι (Oddey 1994: 42) και καθοριστικό στοιχείο για μια επινοημένη παράσταση είναι η διαχείριση και ο τρόπος αξιοποίησης των στοιχείων που τη συνθέτουν.

Ο πυρήνας του ΘτΕ έγκειται στην διαδικασία επεξεργασίας του ερεθίσματος, είτε αυτό είναι ένα κείμενο, είτε οτιδήποτε άλλο, στον πειραματισμό και στον αυτοσχεδιασμό βασισμένο στο σωματικό θέατρο (Oddey 1994: 5).

3.1 Ομάδες

Αν και το ΘτΕ άνθισε μέσα στο αντιδραστικό κλίμα της δεκαετίας του '60-'70 ως αντισυμβατικό είδος και διαμαρτυρία σε κοινωνικούς περιορισμούς, δεν υπάρχει μια κοινή ιδεολογική γραμμή που διέπει τη δραστηριότητα των ομάδων που το χρησιμοποιούν.

Σύγχρονα παραδείγματα καλλιτεχνικών αναγνωρισμένων ομάδων που εργάζονται κατά αυτόν τον τρόπο είναι οι *Complicité* (Heddon & Milling 2016: 178-182), *Forced Entertainment* (Heddon & Milling 2016: 24-25), *DV8*¹⁷ και *Frantic Assembly*.¹⁸ Κάθε ομάδα εδραιώνει και εξελίσσει το υλικό της ανάλογα με τα μέλη που τη συνθέτουν, τους στόχους αλλά και τις εμπειρίες τους. Το τελικό προϊόν είναι μια μοναδική εμπειρία για κάθε διαφορετική ομάδα ανθρώπων που δουλεύουν μαζί (Oddey 1994: 11). Για παράδειγμα, μπορεί η ομάδα να ξεκινήσει τη δουλειά της από ένα θεατρικό κείμενο, το οποίο στη συνέχεια να μεταλλαχθεί μέσα από τη συλλογική εργασία και τις πρόβες (Oddey 1994: 25).

Οι Bicat και Baldwin αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Τη στιγμή που το ερέθισμα παρουσιάζεται, ο σκηνοθέτης αρχίζει να ρωτάει όσο περισσότερες ερωτήσεις μπορεί, τόσο στον εαυτό του όσο και στα μέλη της ομάδας του. [...] Χρησιμοποιεί επί της ουσίας μια καλή στρατηγική που ο καλός δάσκαλος χρησιμοποιεί στην καθημερινή πρακτική του: θέτει

¹⁷ Η ομάδα συνδυάζει τις τεχνικές του θεάτρου ντοκουμέντο και του σωματικού θεάτρου (Heddon & Milling 2016: 128, 162).

¹⁸ Σύγχρονες Βρετανικές ομάδες που έχουν υιοθετήσει τις τεχνικές του ΘτΕ είναι επίσης οι *The People Show*, *Trestle Theatre*, *Belgrade Theatre-in Education Company*, *Red Ladder* και *Welfare State International* (Oddey 1994: 2). Σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στην Ελλάδα καθυστέρησε η δημιουργία μικρών ομάδων θεάτρου της επιπόησης. Βλ. Τσίχλη 2008: 99-105.

ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και αποφεύγει εκείνες τις ερωτήσεις που έμμεσα απαιτούν σωστές και μη σωστές απαντήσεις» (Bicat 2002: 15,17).

Η ομάδα *Theatre Complicité*¹⁹ ιδρύθηκε το 1983 στην Αγγλία υπό την καθοδήγηση του σκηνοθέτη Simon McBurney και απέκτησε διεθνή φήμη. Εναλλάσσει κάθε φορά στις παραστάσεις της ένα σύνολο ηθοποιών και συνεργατών, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη μέθοδο δουλειάς. Δίνει έμφαση σε έναν κώδικα σωματικό και συνεργατικό, που εμπλέκει την τεχνολογία, δημιουργώντας παραστάσεις οπτικού χαρακτήρα με υψηλή αισθητική. Η ηθοποιός της ομάδας, Lilo Baur αναφέρει πως «πρόκειται για έναν τρόπο δουλειάς που φέρνει τους ανθρώπους σε επικοινωνία χωρίς λόγια, χρησιμοποιώντας τη σωματικότητά τους» [...] ένας στόχος του θεάτρου της Complicite είναι να μας βοηθήσει να ανακαλύψουμε ξανά το ανοιχτό μυαλό ενός παιδιού» (Baur 2004: 32, 33)

Η ομάδα *Forced Entertainment*²⁰ ιδρύθηκε το 1984 και αποτελείται από σταθερά μέλη, για αυτό και το σημείο εκκίνησής της είναι πάντα κάποιο ερέθισμα που ανακλύπτει κατά την προηγούμενη δουλειά της (Oddey 1994: 35). Στόχος της είναι να εμπνεύσει στους θεατές μια νέα ματιά για το θέατρο. Η δουλειά της ομάδας ξεκινάει από ερωτήματα σχετικά με σύγχρονα και επίκαιρα ζητήματα και στη συνέχεια προκύπτει το κείμενο από τους αυτοσχεδιασμούς των ηθοποιών και τους πειραματισμούς όλων των καλλιτεχνών (Heddon & Milling 2016: 202). Η ομάδα εξελίσσει το υλικό της μέσα από διαρκείς συζητήσεις και το αξιολογεί μέσω βιντεοσκόπησης. Κατά την περίοδο των παραστάσεων βρίσκεται σε συνεχή, διαλεκτική σχέση με το καλλιτεχνικό και αισθητικό αποτέλεσμα, αναμένοντας τη διάδραση με το κοινό.

3.2 ΘτΕ και εκπαίδευση

Το ΘτΕ στην εκπαίδευση διαμορφώθηκε από τις ίδιες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες με αυτές του επινοητικού θεάτρου ευρύτερα, υπό την επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος, του Μπρεχτικού θεάτρου και του Θεάτρου της Αγοράς του Βραζιλιάνου Augusto Boal.

¹⁹ Για τη θεματολογία βλ. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 2011, Άννα Τσίχλη, 750.

²⁰ Για τη θεματολογία βλ. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 2011, Άννα Τσίχλη, 749-750.

Αυτό που χαρακτηρίζει την προετοιμασία μιας παράστασης του ΘτΕ για το μαθητικό κοινό από επαγγελματίες και μη είναι η έμφαση που δίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, για παράδειγμα στην ηλικία, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους (Oddey 1994: 105). Σημαντικό χαρακτηριστικό των παραστάσεων ΘτΕ στην Εκπαίδευση είναι η εμπλοκή των μαθητών, προκειμένου να συμμετάσχουν στη δημιουργία του κειμένου, αλλά και στην πραγματοποίηση μιας παράστασης (Oddey 1994: 105). «Σκοπός μας είναι να ενδυναμώσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν τη δική τους κατανόηση, να βρίσκουν τις δικές τους απαντήσεις, να γεννούν τα δικά τους ερωτήματα, [...] να έχουν έλεγχο της δημιουργικότητάς τους και του προσωπικού τους τρόπου μάθησης», δηλώνουν τα μέλη της ομάδας *Greenwich Young People's* (Oddey 1994: 108).

3.3 ΘτΕ στη σύγχρονη σχολική τάξη

Σημαντικά δομικά χαρακτηριστικά των παραστάσεων του ΘτΕ στην Εκπαίδευση είναι η εμπλοκή των μαθητών, η συμμετοχική εργασία όλων των μελών, η ερευνητική εργασία και ο πειραματισμός, προκειμένου να συμμετάσχουν στην επινόηση του κειμένου και της πιθανής παράστασης.

Κεντρικό ρόλο στη δημιουργία μιας παράστασης του ΘτΕ διαδραματίζει συχνά ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα που αφορά ένα σύγχρονο κοινωνικό θέμα, όπως για παράδειγμα η ανεργία, ο ρατσισμός, η μετανάστευση [...] (Oddey 1994: 41-42). Η ερευνητική δραστηριότητα μέσα στη σχολική τάξη ξεκινάει από τους μαθητές και στόχο έχει την ολόπλευρη προσέγγιση της γνώσης κυρίως από τους ίδιους. Βρίσκεται στον πυρήνα του παιδοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, όπως υποστηρίζει ο Piaget (Καστανιώτης 1978: 169) και τάσσεται στο πλευρό της διαθεματικότητας, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (Παπαδόπουλος 2010: 158-159). Δομικά συστατικά ενός τέτοιου εγχειρήματος είναι η δημιουργικότητα της ομάδας, η συμμετοχική και ερευνητική εργασία όλων των μελών της και ο πειραματισμός τους σε ποικίλες θεατρικές τεχνικές, στοιχεία τα οποία αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας εργασίας, προκειμένου να εκπονηθεί το θεατρικό κείμενο από τους μαθητές.

3.4 Σωματικό Θέατρο

Το σωματικό θέατρο έχει αναφορές στο θέατρο της κίνησης, το χοροθέατρο, το θέατρο της χειρονομίας, τη μιμική, τον σύγχρονο χορό και άλλες μορφές παραστατικής έκφρασης. Στη δεκαετία του '80 το ενδιαφέρον στρέφεται έντονα στην δημιουργικότητα του ηθοποιού και στην αντιμετώπιση του θεάτρου ως ενός συνολικού έργου τέχνης. Την περίοδο αυτή οι παιδαγωγικές μέθοδοι διαρκώς διευρύνονται, δίνοντας έμφαση στην δημιουργική απόδοση του ηθοποιού, πράγμα το οποίο επηρεάστηκε από τον Grotowski, τον Jacques Lecoq και τη σχολή του L'École Jacques Lecoq (Dunlop 1980, Laban 1960 · Μάρσαλ 2001) και από τις περιοδείες της γαλλικής ομάδας Théâtre du Soleil.²¹

Ο Lecoq ασχολήθηκε με τη γεωμετρία της κίνησης και "ανακάλυψε" την ουδέτερη μάσκα που οδηγεί τον ηθοποιό σε μια ουδέτερη στάση, απαραίτητη για τη δημιουργία. Αυτό που προσέφερε στη σχολή του ήταν η προετοιμασία του σώματος, της φωνής και κυρίως η τέχνη της συνεργασίας, εισάγοντας την πρακτική των *Αυτο-διδασκαλιών*, στις οποίες οι μαθητές δίδασκαν οι ίδιοι τους εαυτούς τους (Λεκός 2005: 9).

Ο ηθοποιός ανατρέπεται πλέον την εξαρτημένη σχέση του από τον συγγραφέα του θεατρικού έργου και γίνεται ο ίδιος συν- δημιουργός του κειμένου, σωματικού ή λεκτικού. Έμφαση στη δημιουργικότητα του ηθοποιού δίνεται ακόμη και σε παραστάσεις με τεχνικές του ΘΤΕ που βασίζονται σε υπάρχον θεατρικό κείμενο.²²

Η βρετανική ομάδα *Frantic Assembly* εισάγει μια νέα μέθοδο στο χώρο του σωματικού θεάτρου και της εκπαίδευσης του ηθοποιού.²³ Από τους ανθρώπους του θεάτρου που

²¹ Μια θεατρική κολεκτίβα υπό την καθοδήγηση της σκηνοθέτιδας Ariane Mnouchkine. Βλ. David Williams (επιμ.), 1999, *Collaborative theatre: the Théâtre du Soleil sourcebook*, London: Routledge.

²² Τόσο η Malina όσο και ο Chaikin, επηρεασμένοι και οι δύο από τον Grotowski, εργάστηκαν με υπάρχοντα θεατρικά έργα ή με την συνεργασία σύγχρονων συγγραφέων, διατηρώντας όμως ακλόνητη την ιδέα του δημιουργικού ηθοποιού, υπεύθυνου για τη συμμετοχή του στην παράσταση (Govan 2007: 39).

²³ Η ομάδα προήλθε από φοιτητές της Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Swansea, οι οποίοι το 1994 ίδρυσαν τη θεατρική εταιρεία *Frantic Theatre Company Limited*. Σημαντική τεχνική τους αποτελούν τα ερωτηματολόγια για την άντληση υλικού, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή. (Graham 2006: 10).

έχουν δώσει προτεραιότητα στη σωματική έκφραση μπορούμε να ξεχωρίσουμε τον Richard Schechner, του Performance Group, τον Joseph Chaikin, του Open Theatre, την Julia Beck και Judith Malina, του Living Theatre, τη Lorna Marshall, τον Tadashi Suzuki και τον Augusto Boal (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 98). Ο Boal έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις σωματικές ασκήσεις για να βοηθήσει τον ηθοποιό να αποβάλει τους μηχανισμούς που έχει εσωτερικεύσει το σώμα του. Στην «Ποιητική του Καταπιεσμένου» υποστηρίζει πως πρόκειται για ποιητική μιας απελευθέρωσης, όπου ο θεατής απελευθερώνεται, δρα και σκέφτεται για τον εαυτό του. Το θέατρο είναι δράση» · είναι το είδος του θεάτρου που αποτελεί μια πρόβα για την πραγματική ζωή, για τον λόγο αυτόν προτείνει στο θεατή να εφαρμόσει τις δράσεις που βίωσε στο θέατρο και στην πραγματική του ζωή (Boal 1981:54).

Εξίσου σημαντική, σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου, θεωρείται η δουλειά της Veronica Sherborne, η οποία βασισμένη στο σύστημα του Rudolf (von) Laban,²⁴ έχει επινοήσει μια σειρά κινητικών ασκήσεων για παιδιά, προτείνοντας δραστηριότητες που τα βοηθούν να αισθάνονται καλά με το σώμα τους (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 99).

²⁴ Βλ. Laban, R. 1948. *Modern Educational Dance*. London: Macdonald and Evans.

Κεφάλαιο 3

Η Παιδαγωγική του θεάτρου και τα εργαλεία της

Η δραματική τέχνη²⁵ αρχικά ευδοκίμησε στο έδαφος της Νέας Αγωγής ή της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στην Αγγλία στα μέσα του 20ού αιώνα.²⁶ Στόχευε στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή,²⁷ στην ενεργητική, βιωματική μάθηση και έδινε βαρύτητα στην καλλιέργεια της τέχνης μέσα στο σχολείο, (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 21-22) ως παιχνίδι ελεύθερης αυτοέκφρασης.

Από τη δεκαετία του '70 και εξής, όμως, αναθεωρούνται βασικές αρχές, όπως επίσης οι στόχοι και η διδακτική του. Τονίζεται η κοινωνική φύση του Δράματος, τίθεται ως κύριος στόχος η μάθηση, αλλά κυρίως αναγνωρίζεται η συμβολή του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία.²⁸ Εισηγητές αυτής της προσέγγισης είναι η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton.

²⁵ Η Belgrade Theater Coventry αποτελεί μια ομάδα- σταθμό στην ιστορία του σύγχρονου θεάτρου, καθώς υπήρξε η ομάδα που καινοτόμησε εισάγοντας το «Θέατρο στην Εκπαίδευση», ενώ ταυτόχρονα θεωρείται η εισηγήτρια του ΘτΕ. Οι ιστορικοί που ασχολήθηκαν με τον προσδιορισμό της εμφάνισης του Εκπαιδευτικού Δράματος τοποθετούν αυτό το γεγονός στη δεκαετία του 1920, αλλά η ιστορία του αρχίζει την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Σημαντικές ομάδες αποτελούν επίσης η Greenwich Young People's (1970) και η Age Exchange Theatre Trust (1983) στην Αγγλία και η Theatre Soul and Latin Theatre (S.A.L.T.) στις Ηνωμένες Πολιτείες.

²⁶ Πρωτοπόροι του εκπαιδευτικού δράματος θεωρούνται οι Peter Slade, Dorothy Heathcote, John Dewey, Jerome Bruner, Howard Gardner, Daniel Goleman, (Μανροcordatos (επιμ.) 2009: 20-29), Gavin Bolton, Brian Way, Viola Spolin, Harriet Finlay- Johnson. Επίσης σύγχρονοι επαγγελματίες και ερευνητές θεωρούνται οι Cecily O' Neill, John Somers, Johnathan Neelands, John O' Toole, Mike Fleming, David Pammeter και άλλοι πολλοί.

²⁷ Βλ. Gretta Bergahammer, 1988. "Drama Goes to School: An Examination of Theatre in Education", *Youth Theatre Journal*, 2: 4-5, Christine Redington, 1983. *Can Theater Teach*, Oxford: Pergamon Press, 1-2 και Govas N. & Kakoudaki G. & Miholic D., 2007. *Drama/Theatre & Education in Europe, A Report, Part I*, Athens: Hellenic Theatre/Drama Education Network. Βλ. Επίσης, Cunico S., 2005. «Teaching language and intercultural competence through drama: some suggestions for a neglected resource» στο *Language Learning Journal*, 31: 21-29.

²⁸ Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 22. Οι Vygotsky και Bruner τόνισαν τη σημασία του διαμεσολαβητικού ρόλου του δασκάλου.

Το Δράμα άρχισε να παίρνει μια διαφορετική κατεύθυνση, με την επίδραση του Lev Vygotsky,²⁹ ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky 2000: 144-145). Σύμφωνα με αυτή, διακρίνουμε το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης ενός παιδιού, το οποίο το προσεγγίζει χωρίς βοήθεια και το δυνητικό, το οποίο καθορίζεται από τον ενήλικα ή τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους ή την καθοδήγηση ενηλίκων. Μέσα από το παιχνίδι, σύμφωνα με τον Vygotsky, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να διαχειριστεί νοητικά και συναισθηματικά την πραγματικότητα (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 25). Ο ίδιος αναγνώρισε την ουσιαστική γνώση που επιφέρει η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό σύνολο και τόνισε τον κρίσιμο ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή, ώστε να κινηθούν σωστά οι μαθητές στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης.

Ορισμένοι δάσκαλοι του δράματος ασπάζονται τις απόψεις του Paolo Freire για την εκπαίδευση (Μανροcordatos 2009: 23). Ο Freire κατακρίνει τη λεγόμενη «τραπεζική εκπαίδευση», όπου ο εκπαιδευτικός κάνει «καταθέσεις» τις οποίες οι μαθητές δέχονται παθητικά και προτείνει μία «προβληματίζουσα εκπαίδευση», η οποία συνεπάγεται «τη συνεχή αποκάλυψη της αλήθειας» (Freire 1997: 90). Η κριτική³⁰ την οποία άσκησε στα εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα αφορούσε το γεγονός πως το σχολείο δεν καλλιεργεί την κριτική σκέψη, εμποδίζει τη γνώση των κοινωνικών σχέσεων και δεν ευνοεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Freire 1977: 77-97).

Επιπρόσθετα, σημαντικοί εκπρόσωποι της δραματικής τέχνης είναι οι John Somers, David Pammenter και Alex Mavrocordatos, οι οποίοι έχουν συνεργαστεί με το «Πανελλήνιο

²⁹ Mavrocordatos, *mPPact*, 2009: 26. Δίνεται έμφαση στη δυνατότητα μάθησης με τη βοήθεια και συνδρομή των άλλων. Η θεωρία του Vygotsky καταγράφει πώς μια δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της τέχνης μπορεί να ενεργοποιήσει τον μαθητή, μπορεί να του αφήσει χώρο για να φιλτράρει την πληροφορία και κυρίως να λειτουργήσει σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον.

³⁰ Βλ. επίσης Harter, S. & Connell J. 1984. A model of the relationships among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control and motivational orientation. In J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation, Advances in motivation and achievement*, JAI Press, Greenwich, CT, 3: 219–250.

Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση».³¹ Ο Somers θεωρεί πως το θεατρικό εργαστήριο είναι ουσιαστικά ένα είδος κοινωνικού εργαστηρίου, όπου μπορούν να μελετηθούν οι σχέσεις και συμπεριφορές συγκεκριμένων ανθρώπων σε συγκεκριμένες συνθήκες.³² «Το θέατρο διευρύνει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία μας και τη θέση μας μέσα σε αυτή. Για αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητο στοιχείο κάθε κοινωνίας και κάθε εκπαιδευτικού συστήματος» (Somers 2002: 77). Υποστηρίζει πως στο δράμα οι συμμετέχοντες μπαίνουν σε έναν φανταστικό κόσμο μέσα από μια πληθώρα τεχνικών, κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στο *πακέτο εξερεύνησης* (Somers 2008: 118-120) και τονίζει πως μέσα από τη θεατρική πράξη υπάρχει πιθανότητα να εισχωρήσει κανείς μέσα στην ιστορία του άλλου. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «όταν μια άλλη ιστορία συνδέεται με κάποιο τρόπο με τη δική μας ιστορία, τότε πετυχαίνουμε ένα είδος συνάντησης των δυο ιστοριών. Αυτή η συνένωση έχει ως αποτέλεσμα να ερμηνεύσουμε τη δική μας ιστορία μέσα από μια άλλη και να δούμε ίσως τα πράγματα μέσα από ένα άλλο πρίσμα».³³

Ο Pammenter είναι ιδρυτικό μέλος της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας *Theatre in Education*, η οποία αποτελεί πρότυπο σε εθνικό και διεθνές στερέωμα, αναφορικά με την εξέλιξη του Δράματος και του ΘτΕ στην Εκπαίδευση.³⁴ Οι Pammenter και Mavrocordatos³⁵ μέσα από το δράμα βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία ζουν και συγχρόνως τους δίνουν τη δύναμη να την αλλάξουν και να δημιουργήσουν ένα

³¹ Αποτελεί μια επιστημονική ένωση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου και του εκπαιδευτικού δράματος στην εκπαίδευση. Ο Νίκος Γκόβας είναι επιμελητής των πρακτικών από τις Διεθνείς Συνδιασκέψεις που οργανώνονται στην Αθήνα και υπεύθυνος έκδοσης του ετήσιου περιοδικού *Εκπαίδευση και θέατρο*. Το Δίκτυο αποτελεί επίσημο μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (*IDEA*), (*International Drama Education Association*) ο οποίος είναι σύμβουλος της UNESCO και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν δεξιότητες στην θεατρική τέχνη, όπου τους δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάσουν τη δουλειά τους. Η ιστοσελίδα του Δικτύου είναι www.theatroedu.gr (ημερομηνία πρόσβασης: 20 Οκτωβρίου 2018).

³² Somers J., 2002. «Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία», στο Ν. Γκόβας, *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, 74-77. Βλ. την καταγραφή στο πέμπτο κεφάλαιο, σσ. 50-51.

³³ Somers J., στο Ν. Γκόβας, 2001. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, 2^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 76.

³⁴ Pammenter D. 1993. «*Devising for TIE*» στο *learning through theatre, new perspectives on theatre in education*, London & New York: Routledge, 54-57.

³⁵ Οι Pammenter και Mavrocordatos δημιούργησαν στο King's Alfred University College μια ομάδα εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, το «Κέντρο για τις Τέχνες στον Κοινωνικό Μετασχηματισμό» *CAST*.

μέλλον όπως το ονειρεύονται.³⁶ Πρεσβεύουν πως μέσω των αυτοσχεδιασμών δίνεται η δυνατότητα στο κάθε άτομο να εκφραστεί, αλλά και να εμβαθύνει σε πραγματικές κοινωνικές συνθήκες και να τις κατανοήσει είτε δουλεύοντας με το συναίσθημα είτε με την κριτική κατανόηση και να οδηγηθεί στην αλλαγή του εαυτού του και του κόσμου.³⁷ Οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν τρόπους για να καταλάβουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, μέσα από το δράμα και το θέατρο.³⁸ Οι θέσεις τους καταγράφονται στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα *mPPact*³⁹ με σκοπό να αξιοποιηθούν οι παραστατικές τέχνες και συγκεκριμένα το ΘτΕ στην εκπαίδευση.⁴⁰

Στον ελληνικό χώρο⁴¹ η έννοια της δραματοποίησης στην εκπαίδευση αφορά κυρίως: α) τη μεταγραφή ενός αφηγηματικού ή μη κειμένου σε θεατρικό με βάση τους κώδικες του θεάτρου και του δράματος και β) τη δραματοποίηση μαθήματος ως διδακτική

³⁶ Pammenter D. & Mavrocordatos A., 2003. «*Το θέατρο στην τάξη: για ένα μαθητικό θέατρο πολιτισμικής ενοποίησης*», στο Ν. Γκόβας, *Το θέατρο στην Εκπαίδευση, χτίζοντας γέφυρες*, 306. Επίσης, το *Creativity and Metamorphosis*, 2004, <http://www.cdcart.org/becoming/>.

³⁷ Mavrocordatos A., 2006. «Ελευθερία για αλλαγή» στο εκπαίδευση & θέατρο, Δίκτυο, *Θέατρο στην Εκπαίδευση*, 6: 54-60.

³⁸ Pammenter D. & Mavrocordatos A., «*Το Είναι και το Γίνεσθαι μέσα στον κόσμο κάποιου άλλου. Ποιος έχει το πρόσταγμα;*» στο Γκόβας 2004: 57. Υποστηρίζουν ότι «εμείς και οι άλλοι αγωνιζόμαστε να οργανώσουμε τους τρόπους για να καταλάβουμε τον εαυτό μας και τον κόσμο, αρθρώνοντας αυτή την κατανόηση και αμφισβητώντας την» και κάνουν λόγο για την «ανακάλυψη» και «ξανα-ανακάλυψη» του «Θεάτρου στην Εκπαίδευση» ή του «Εκπαιδευτικού Δράματος».

³⁹ Ένα από τα πιο σημαντικά προγράμματα που συστηματοποίησε τα βήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με επίκεντρο τη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας με βάση τις παραστατικές τέχνες ήταν το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «*mPPACT Methodology for Pupil and Performing Arts-Centred Teaching*» (Mavrocordatos 2009, 2010· Γιαννούλη 2010), που υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, του Πανελληνίου Δικτύου για το θέατρο στην Εκπαίδευση και πολλών άλλων φορέων από την Ελλάδα, την Κύπρο, το Η. Βασίλειο και τη Δανία, και με τη συνέργεια διακεκριμένων εμψυχωτών και ερευνητών. «Το πρόγραμμα αυτό, που υλοποιήθηκε μεταξύ 2006- 2009, εισήγαγε πολλές καινοτόμες μεθόδους, εμπνεόμενες από τον Freire, τον Vygotsky και τον Brecht, και αποτέλεσε έμπνευση για πολλά άλλα προγράμματα επιμόρφωσης στον ελληνόφωνο χώρο.» Εντάχθηκε σε μια τριετή έρευνα δράσης και αξιολογήθηκε και τα αποτελέσματα του προγράμματος δημοσιεύτηκαν στην έκδοση *mPPACT Manifest* (Mavrocordatos 2009).

⁴⁰ Στο http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/old_pages/mPPact/ (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Οκτωβρίου 2018) · επίσης στο Mavrocordatos A., 2009. *mPPact manifest, methodology for a Pupil and Performing Arts-Centred Teaching, Education and Culture DG, Lifelong Learning Program*.

⁴¹ Σέξτου, Π. (2003). Δείγματα ελληνικής πρακτικής που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως χρήσιμα παραδείγματα για την εισαγωγή του Theatre-In-Education στην Ελλάδα. Στο Γκόβας, Ν., (επιμ.) 2003. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες*, πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση.

μεθοδολογία.⁴² Η Άλκηστις Κοντογιάννη,⁴³ η οποία έχει ασχοληθεί με την δραματοποίηση στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα, θεωρεί πως η δραματοποίηση δεν είναι μόνο μια δραστηριότητα αισθητικής αγωγής, αλλά «ένας τρόπος βίωσης του σχολικού γίνεσθαι, που είναι η ίδια η ζωή του παιδιού» (Άλκηστις 2007: 42).

Επιρροή στο εκπαιδευτικό δράμα ασκεί το μεταμοντέρνο θέατρο, στοιχεία του οποίου συναντώνται στο ΘτΕ, ως προς τις αρμοδιότητες των μελών της ομάδας, τη μη γραμμική αφήγηση, τις διαφορετικές αναγνώσεις και οπτικές γωνίες των κλασικών έργων και τη ρήξη των ορίων μεταξύ ηθοποιών και κοινού.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής μάθησης στο σχολικό περιβάλλον, τα τελευταία χρόνια, αναζητείται σε διάφορους τομείς (Oddey 1994: 47-50). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία μιας τάξης ανεκτικής και ανοιχτής σε πολλαπλά ενδεχόμενα, όπου το λάθος γίνεται αφορμή για διερευνητική μάθηση και αποφεύγεται η τάση για ομοιομορφία και εξωτερική, τυπική αξιολόγηση.⁴⁴ Με τον τρόπο αυτόν, επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ανοικτού στο άγνωστο και απρόσμενο, με ανάγκη βέβαια κριτικής⁴⁵ συνείδησης από τους μαθητές.

Η εφαρμογή του θεάτρου- δράματος ως διδακτικής μεθοδολογίας έχει τις ρίζες της στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως επίσης και στην αλληλεπίδραση με τις επιστήμες της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας (Kandel 2004: 530-534).

Σε ό,τι αφορά τη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου⁴⁶ στη συνεισφορά του στη μάθηση και τη διδασκαλία έχουν καταγραφεί πολλοί και διαφορετικοί όροι στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση,

⁴² Όπως αναφέρουν ο Γραμματάς, ο Παπαδόπουλος, η Κοντογιάννη και ο Μουδατσάκις.

⁴³ Βλ. Κοντογιάννη, Λενακάκης <http://research.ucc.ie/scenario/2013/02/KondoyianniLenakakisTsiotsos/03/en> 2013 (ημερομηνία πρόσβασης 22 Οκτωβρίου 2018), για το Δράμα στην Εκπαίδευση.

⁴⁴ Παπαδόπουλος 2014, στα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας, *Νέα Παιδεία*, 152. Αποτελεί χαρακτηριστικό των παραστάσεων του ΘτΕ στην εκπαίδευση, αλλά και ζητούμενο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Βλ. αξιολόγηση, στο πέμπτο κεφάλαιο, σ.59.

⁴⁵ Παπαδόπουλος 2014, στα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, 152.

⁴⁶ Βλ. Σέξτου, Π. 2003. Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία, «*Εκπαίδευση & Θέατρο*» τ. 6.

Θεατρική Παιδεία, Θεατρική Αγωγή και Εκπαιδευτικό Δράμα (Λενακάκης 2013: 58). Ήδη από τη δεκαετία του 1960 παρατηρείται μια διεύρυνση της θεατρολογικής έρευνας από τον κειμενοκεντρικό χαρακτήρα στο μεταδραματικό, στην παραστασιακή του λειτουργία και την έμφαση στον σκηνοθέτη, τον ηθοποιό και τον θεατή (Λενακάκης 2013:58).

Ο μαθητής κατά την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να κινηθεί ανάμεσα στα όρια της επικείμενης ανάπτυξης του και μέσω της ενσυναίσθησης να ξεπεράσει τα ατομικά του όρια και τα όρια της δυναμικής της ομάδας (Δαφέρμος 2002: 198-212), γεγονός το οποίο καταδεικνύεται ως το πιο ουσιώδες, μέσα από την εφαρμογή του εγχειρήματος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Η μάθηση, επομένως, γίνεται ενεργητική, εφόσον ο δάσκαλος δεν μεταδίδει απλά γνώσεις, αλλά προσφέρει κίνητρα για μάθηση. Γίνεται συνεργατική και κυρίως βιωματική, καθώς οι συμμετέχοντες υποδύονται διάφορους ρόλους. Με αυτόν τον τρόπο το Δράμα προωθεί την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης και βοηθά τους μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες (Oddey 1994: 105).

Κάθε μαθητής σε ατομικό επίπεδο αρχικά κατανοεί, αναλύει, επεξεργάζεται τα δεδομένα ενός κειμένου ανάλογα με τις εμπειρίες, την ιδιοσυγκρασία και τα βιώματά του. Πέραν όμως της μαθητοκεντρικής⁴⁷ και ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η οποία έχει αποδειχθεί πως βοηθά τους μαθητές να διαχειρίζονται την επιθετικότητά τους σε σχέση με τους συνομηλίκους του⁴⁸ η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί πρότυπο συνεργατικής μάθησης, εφόσον εκπληρώνει τη θετική αλληλεξάρτηση, την προσωπική ευθύνη, τις κοινωνικές συνεργατικές δεξιότητες και τη διαδικασία της ομάδας- αξιολόγησης (Harkins, S, Petty R, 1982: 1221-1222, Kerr, N, L., Bruun, S., E., στο Shepperd J., 1993: 74-75).

Επιπρόσθετα, η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής, στηρίζεται στην εμπειρία, δομείται κοινωνικά και πολιτισμικά και επηρεάζεται από το κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο.⁴⁹

⁴⁷ Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 110. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως τα ερευνητικά σχέδια πρέπει να είναι μαθητοκεντρικά και να ακολουθούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, επιστρέφοντας πάντα για ανατροφοδότηση.

⁴⁸ Hartup, 1978, στο Guralnick, M. J., 1990: 275.

⁴⁹ Τα σημεία παρουσιάζουν ομοιότητες με τις θέσεις του Rogers, ο οποίος έδωσε έμφαση στην προσωποκεντρική εκπαίδευση, 1983. Βλ. <http://www.infed.org/thinkers/>.

Η εφαρμογή του θεάτρου στη διδασκαλία, ανάλυση και δραματοποίηση ενός λογοτεχνικού κειμένου,⁵⁰ όπως πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποδώσουν το νόημα μέσα από τον σωματικό και εικονιστικό λόγο και τη χρήση άλλων θεατρικών τεχνικών, όπως το ΘΤΕ και το σωματικό θέατρο. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται ένας διαφορετικός, πιο ενδιαφέρον τρόπος προσέγγισης του αντικειμένου, ο οποίος οδηγεί στην συμμετοχή και εμπέδωση του μαθήματος, όπως επίσης στην επεξεργασία των συγκεκριμένων έργων του Σαίξπηρ και του Αριστοφάνη, μέσα από διάφορες θεατρικές νόρμες και συμβάσεις. Συντελείται επομένως μια διαρκής εγρήγορση εκ μέρους του μαθητή, ο οποίος οφείλει να αντιμετωπίσει ενεργητικά την όλη γνωστική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός- στη συγκεκριμένη περίπτωση η συγγραφέας της μεταπτυχιακής διατριβής- πειραματίζεται και προσπαθεί μέσα από τη βιβλιογραφία, την επιμόρφωση, τη βοήθεια ειδικού ή συναδέλφου θεατρολόγου να εφαρμόσει στην πράξη τις θεατρικές τεχνικές. Μεγάλη σημασία δίνεται στη συμμετοχή του σε θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια και εργαστήρια με σκοπό την ενίσχυση του διδακτικού του ρεπερτορίου και τεχνικών (Λενακάκης 2013: 66). Ο ρόλος του είναι πρωτίστως να μαθαίνει κι αυτός μαζί με τους μαθητές, να ερευνά και να καθοδηγεί (Μανροcordatos 2009: 110, Oddey 1994: 108).

Οι σημαντικότερες μορφές που παίρνει το θέατρο στην εκπαίδευση είναι (α) το θεατρικό παιχνίδι και η θεατρική παράσταση, (β) η δραματοποίηση και (γ) η διερευνητική δραματοποίηση.

4.1 Το θεατρικό παιχνίδι και η θεατρική παράσταση

Το θεατρικό παιχνίδι είναι αυθόρμητο κι ελεύθερο, αυτοσχέδιο κι εφήμερο και προκρίνει την ανάγκη του παιδιού να παίζει, χρησιμοποιώντας τον ρόλο, για να κάνει πιστευτή την κατάσταση στην οποία εμπλέκεται (Παπαδόπουλος 2007: 24-25).

⁵⁰ Οι Fleming και Stevens αναφέρονται στην προσέγγιση του δράματος στη διδασκαλία των αγγλικών ως έναν τρόπο εισαγωγής στο μυθιστόρημα ή στο διήγημα, τρόπο ανάπτυξης της γλώσσας σε όλες τις φόρμες και διερεύνησης των λογοτεχνικών ειδών μετατοπιζόμενοι από το ένα είδος στο άλλο, στο *English Teaching in the Secondary School* 1998: 5.

Σύμφωνα με τον φιλόσοφο Dewey η καθημερινή ζωή συνδέεται με το σχολείο μέσω του παιχνιδιού και καθώς είναι μια δραστηριότητα, η οποία έχει άμεση σχέση με τη φαντασία και την επινόηση, καλλιεργεί τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Dewey 1980: 117).

Ο Piaget συμπεριέλαβε το θεατρικό παιχνίδι στο συμβολικό παιχνίδι, επειδή το σύμβολο είναι μια μορφή αναπαραστατικής σκέψης. Το σύμβολο, για τον Piaget, δεν προϋπάρχει στη σκέψη του παιδιού, αλλά στη συνέχεια γίνεται η ίδια η δομή της σκέψης του.⁵¹

Τα βασικά στάδια ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού είναι η ευαισθητοποίηση και συγκρότηση της ομάδας, η αναπαραγωγή, η δημιουργία ρόλων και καταστάσεων, η σκηνική αυτοσχέδια δράση και τέλος η ανάλυση και αποτίμηση του εργαστηρίου.⁵² Με αφετηρία τις ασκήσεις χαλάρωσης και αναπνοής⁵³ (Rattray & Jones 1991: 1) τα παιδιά μαθαίνουν να υιοθετούν ρόλους, να δοκιμάζουν δράσεις και να διαμορφώνουν σχέσεις και χώρους. Οι ελεύθερες δράσεις και οι αυτοσχεδιασμοί παίρνουν σκηνικό χαρακτήρα και ολοκληρώνονται μέσα από συζήτηση και διάλογο με την ομάδα.⁵⁴

Οι εισαγωγικές ασκήσεις στη φάση της προθέρμανσης⁵⁵ μπορούν να διαιρεθούν σε έξι κατηγορίες (Rosenborg 1987: 115, Spolin 1986: 56-131 · βλ. επίσης Σέξτου 1998: 20).

- Ασκήσεις ευαισθητοποίησης, οι οποίες χωρίζονται σε ασκήσεις χαλάρωσης αντίληψης των αισθήσεων και ασκήσεις παρατήρησης (Κοντογιάννη 1984: 14, Μουδατσάκης 1994: 43, Rosenborg 1987: 64).
- Ασκήσεις με χειρισμό αντικειμένων.

⁵¹ Berman, J. J., Murphy-Berman, V. and Singh, P., 1985. Cross-cultural similarities and differences in perceptions of fairness, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16: 200. Στην διδακτορική διατριβή του Αστέριου Τσιάρα, 2003, με τίτλο «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση».

⁵² Κουρετζής 1991: 70-94. Όπως είναι αναμενόμενο δεν διακρίνουν όλοι οι θεωρητικοί του θεάτρου τα ίδια στάδια ανάπτυξης.

⁵³ Βλ. *warm up activities* στο Oddey 1994: 173-179.

⁵⁴ Τα βασικά χαρακτηριστικά του θεατρικού παιχνιδιού καταγράφονται από τον Αστέριο Τσιάρα, στη διατριβή του, 2003: 200-202.

⁵⁵ Οι συγκεκριμένες ασκήσεις πραγματοποιούνταν στην αρχή της κάθε συνάντησης με τους μαθητές. Βλ. πρακτικό μέρος, κεφάλαιο πέμπτο, σ. 41.

- Ασκήσεις προθέρμανσης της φωνής και της ομιλίας.
- Ασκήσεις σωματικής έκφρασης και παντομίμα.
- Ασκήσεις αναπαράστασης δραματικών χαρακτήρων.
- Ασκήσεις δημιουργίας δραματικών σεναρίων.

Η θεατρική παράσταση έχει ως γνώμονα τη σκηνική παρουσίαση ενός θεατρικού κειμένου. Μπορεί επίσης να λάβει τη μορφή της δραματοποίησης, του αυτοσχεδιασμού ή ακόμη και του θεατρικού παιχνιδιού, χρησιμοποιώντας πολλές μορφές καλλιτεχνικής δημιουργίας, όπως την υποκριτική, τη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία, τη μουσική παραγωγή και την ενδυματολογία. Για τον Θεόδωρο Γραμματά αποτελεί την «κορυφαία στιγμή του θεάτρου» με ρόλο διττό: παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό (Γραμματάς 1999: 55).

Επιπρόσθετα, ορίζει ως σχολική θεατρική παράσταση «αυτή που πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια του σχολείου και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων» και αναπτύσσεται «με τη συνεργασία των διδασκόντων και διδασκομένων». Κάνει, βέβαια, λόγο και για άλλες μορφές σχολικού θεάτρου, όπως την παντομίμα,⁵⁶ το θεατρικό δρώμενο, το θεατρικό αναλόγιο και το σκετς (Γραμματάς 1999: 40-62).

4.2 Η δραματοποίηση

Η δραματοποίηση αποτελεί τη μεταγραφή ενός αφηγηματικού ή χρηστικού κειμένου σε κώδικες του δράματος (διάλογος, δράση, σύγκρουση) με τελικό σκοπό την εικονοποίηση και την έκφρασή του με μορφή θεατρικού δρώμενου, (Γραμματάς 1999: 46-47) η οποία ολοκληρώνεται σε τρία στάδια: (Άλκηστις 1998: 43) α) Εισαγωγή στη δραματοποίηση, β) καθαυτό δραματοποίηση και γ) αξιολόγηση.

Η Άλκηστις Κοντογιάννη προτείνει μια σειρά από ποικίλα κείμενα, τα οποία μπορούν να διαβαστούν στην τάξη και να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης και ορίζει τη δραματοποίηση ως ένα συλλογικό παιχνίδι, όπου οι θεατές και οι ηθοποιοί εναλλάσσονται, πειραματίζονται

⁵⁶ Σχετίζεται με τη σωματική έκφραση, χωρίς τη χρήση της ομιλίας στο Βάλτερ Πούχνερ, 1985. *Η σημειολογία του θεάτρου*, Αθήνα: Εκδόσεις Παϊρίδη, 43, Sandra Savignon, 1983. *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*, Reading, Mass.: Addison-Wesley, 207 και Άλκηστις Κοντογιάννη, 1983. *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα: Πεδίο, 67.

και αυτοσχεδιάζουν, χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη ενός προκαθορισμένου κειμένου (Άλκηστις 1989: 10-11).

Οι μαθητές αφού έχουν ήδη αξιοποιήσει τις τεχνικές του δράματος (διάλογος, πλοκή, χαρακτήρες) και του θεάτρου (κίνηση, χώρος, ρυθμός) εμπλέκονται στη θεατρική απόδοση του δικού τους μεταγραμμένου θεατρικού κειμένου. Αρχίζοντας από την απλή καταγραφή στιχομυθίας και απόδοσης των σκέψεών τους σε διαλογική μορφή οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προχωρούν στην παραγωγή πιο σύνθετων μορφών δραματικού λόγου.⁵⁷

Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, άλλωστε, η πολυμορφία και η διαφορετικότητα κατά τη σύλληψη και ενσάρκωση ενός ρόλου γίνεται συνώνυμο δημιουργικότητας και ευκαιρία αποκάλυψης, έκφρασης και ανάγνωσης κι άλλων οπτικών παρατήρησης και έκφρασης, σύμφωνα με τον Αντώνη Λενακάκη.⁵⁸ Εξάλλου, πιο δημιουργικοί και ευφάνταστοι ήταν οι μαθητές μου, οι οποίοι δεν παρουσίαζαν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα, όπως για παράδειγμα ο μαθητής που ενσάρκωσε τη Λυσιστράτη, είχαν όμως εξαιρετική παρουσία σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειας έως την εκπόνηση και παρουσίαση της παράστασης (κυρίως στις κινησιολογικές δραστηριότητες και τους αυτοσχεδιασμούς).

Ο δάσκαλος⁵⁹ (Manrocordatos (επιμ.) 2009: 30)- εμπυχωτής τούς ενθαρρύνει να αξιοποιήσουν τις συνεργατικές, επικοινωνιακές και συγγραφικές τους δεξιότητες και τους οδηγεί στη μετάλλαξη των γνώσεων σε εμπειρίες, μέσα από το λόγο και τη σωματική τους έκφραση.⁶⁰ Για την εμπύχωση, όμως, απαιτείται ευλυγισία σκέψης και δράσης, δημιουργικότητα, ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία διότι εμπυχώνω σημαίνει εγκαρδιώνω, ενθουσιάζω, γοητεύω και ξυπνάω συνειδήσεις (Λενακάκης 1983: 66). Ο

⁵⁷ Η συγκεκριμένη τεχνική έχει καταγραφεί στο πέμπτο κεφάλαιο, σ. 46.

⁵⁸ Λενακάκης 1983, στη διατριβή του «*Η μορφολογική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*», 65.

⁵⁹ Βλ. Grasha 1994:143, στο *Teaching Post-Dramatic Devised Theatre in Higher Education* της Julia Wilson, όπου καταγράφονται πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, <http://www.jstor.org/stable/27558675> (ημερομηνία πρόσβασης: 12 Νοεμβρίου 2018). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συγγραφέας της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής.

⁶⁰ Άλκηστις, 1984. *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Πεδίο, 10, Νίκος Παπανδρέου, 1989. *Περί θεάτρου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 12 και Tony Jackson, 1993. *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*, London: Routledge, 8.

εμφυχωτής παίζει με το σώμα του και την έκφρασή του και δε δίνει στεγνές οδηγίες και παραγγέλματα για εκτέλεση (Παπαδόπουλος 2010: 173). «Τι; Γιατί; Πώς; Για ποιο σκοπό; Για ποιον; Ενάντια σε ποιον; Από ποιον; Για ποιον; Για χάρη τίνος;⁶¹ Αυτές είναι ερωτήσεις που προκαλούν τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν στην ουσία των πραγμάτων», και στις οποίες επικεντρώθηκα κατά τη διάρκεια της πρακτικής εφαρμογής (Freire 2006: 39).

4.3 Διερευνητική δραματοποίηση

Στη συγκεκριμένη μορφή δραματοποίησης οι μαθητές αντιμετωπίζουν διλήμματα και παίρνουν αποφάσεις, παραθέτοντας τις δικές τους εμπειρίες και γνώμες μέσα στη δραματική, θεατρική τέχνη (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2006: 75) και αποτέλεσε τον καμβά της πρακτικής εφαρμογής του συγκεκριμένου εγχειρήματος.

Συνιστά «τη διαδικασία βιωματικής διερεύνησης του φαινομένου της ζωής και της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της σύμβασης του ρόλου, με σκοπό την αλλαγή στην κατανόηση του κόσμου και της θέσης του ανθρώπου σ' αυτόν» (Παπαδόπουλος 2007: 28).

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν από εμένα ως δασκάλας-εμφυχωτριάς⁶² αρχικά μέσω της δραματικής μεθόδου ήταν: α) η διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών θεμάτων, β) η μύηση των μαθητών στην τέχνη του θεάτρου, γ) η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή ως μονάδα ενός συνόλου, της ομάδας, δ) η ανάπτυξη και καλλιέργεια των εκφραστικών μέσων και των ψυχικών και πνευματικών δυνάμεων του παιδιού, ε) η ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, στ) η κοινωνική ανάπτυξή του μέσα στην ομάδα, ζ) η ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης, η) η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως και τελικά θ) η παροχή ψυγαγωγίας (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 20-21).

Το πρωτοποριακό και το μεταμοντέρνο θέατρο επίσης αποβλέπει σε νέες λειτουργικότητες της θεατρικής παράστασης, «στην ομαδική ψυχοθεραπευτική κάθαρση μέσω της αυτοπαρουσίασης, στη συλλογική συμβίωση, στη σύμπραξη και συναναστροφή σε κοινά, στην υπεροχή του θεατή από τον ηθοποιό, που μετατρέπεται σε καθοδηγητής των

⁶¹ Ηλίας Ματσαγγούρας, 2000. «Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»», Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές», 177.

⁶² Έγινε προσπάθεια εκπλήρωσης των στόχων, όπως καταγράφεται στην αξιολόγηση, στο πέμπτο κεφάλαιο, σ. 56.

προσπαθειών του κοινού» (Πούχνερ 1985: 72) και κυρίως στην «ενδυνάμωση της ενεργού πολιτειότητας (active citizenship), δηλαδή της ιδιότητας και της ικανότητας του ενεργού πολίτη».⁶³

⁶³ Η ερευνήτρια και θεατροπαιδαγωγός Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση εκπόνησε το 2012 τη διδακτορική της διατριβή στο Πανεπιστήμιο του Warwick, μέρος της οποίας ανακοίνωσε στην 7^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο- Δράμα στην Εκπαίδευση στην Αθήνα (Πίγκου-Ρεπούση 2012: 189), με αντικείμενο το *συλλογικό θέατρο* ως μέσο ανάπτυξης της πολιτειότητας.

Κεφάλαιο 4

Τεχνικές δραματοποίησης

Οι τεχνικές δραματοποίησης, οι οποίες εφαρμόστηκαν στο πρακτικό κομμάτι της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, αφορούν τεχνικές που οριοθετούν τον χώρο, τον χρόνο και τους χαρακτήρες, δίνουν έμφαση στο αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και κυρίως αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων από τους μαθητές, (Neelands & Goode 2000: 4-7) δίνοντας πάντα προτεραιότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Mavrocordatos 2009: 65).

Βασικό συστατικό του ΘτΕ είναι αρχικά η έρευνα και στη συνέχεια η καταγραφή του υλικού, (Alexander 2001: 25) με τη μορφή συνεντεύξεων, ομιλιών, ήχων, αυτοσχεδιασμών (Johnstone 2011) και πολλών άλλων.⁶⁴ Στη συνέχεια, οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν πιθανούς τρόπους για να μεταφέρουν το υλικό αυτό στη σκηνή και μέσα από τη συλλογικότητα καταλήγουν στην ομαδική δημιουργία παράστασης.

Ο αυτοσχεδιασμός (Allain & Harvie 2006: 145, Heddon and Milling 2006: 7-8, Oddey 1994: 184) και η αλληλεπίδραση με το κοινό αποτελούν ένα από τα βασικά στοιχεία της παράστασης. Για τον λόγο αυτόν, οι μαθητές αποφάσισαν να βρίσκονται ήδη όλοι επί σκηνής την ώρα που οι συμμαθητές τους θα εισέρχονται στο αμφιθέατρο του σχολείου για να παρακολουθήσουν την παράσταση. Με τον τρόπο αυτόν, ήθελαν να επικοινωνήσουν ένα κομμάτι της θεατρικής διαδικασίας, το οποίο πολλές φορές είναι άγνωστο σε πολλούς από τους συμμαθητές τους.

⁶⁴ *Documentation* όπως αναφέρεται στο Oddey 1994: 157 και Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 110.

Στο τέλος της παράστασης οι μαθητές- θεατές προσπάθησαν με διάλογο, συνομιλώντας με τους μαθητές- ηθοποιούς να συνδέσουν τα όσα βίωσαν κατά την παρακολούθηση του προγράμματος με τις προσωπικές τους εμπειρίες, για παράδειγμα χαρά για την «αποχή» των αγοριών από το μάθημα και θαυμασμό για τις γνώσεις της Πόρσια.

Τα στάδια τα οποία ακολουθήθηκαν:

A) Στο πρώτο στάδιο έγινε διαχωρισμός σε ομάδες και προσπάθεια εισαγωγής των μαθητών (Oddey 1994: 171-172) σε ασκήσεις αυτοσχεδιασμού, παντομίμας με σκοπό την εξοικείωσή τους με το δραματικό περιβάλλον.⁶⁵ Συγκεκριμένα, επιχείρησα με μία ομάδα 24 μαθητών, 16 ετών, Α' Λυκείου να παρουσιάσουν ένα δρώμενο, αφού πρώτα πειραματίστηκαν με ποικίλες θεατρικές τεχνικές. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε έξι ομάδες των τεσσάρων μελών η κάθε μία,⁶⁶ οι οποίες είχαν την ίδια περίπου δυναμική, αλλά και παρόμοιες γνωστικές δυνατότητες και εκπροσωπούνταν από έναν συντονιστή- αρχηγό. Ο αρχηγός ήταν υπεύθυνος για τον συντονισμό της ομάδας και ήταν αυτός που προγραμματίσε τις πρώτες συναντήσεις και βοήθουσε στο τέλος της κάθε δραστηριότητας στην αξιολόγηση.

Στην πρώτη συνάντηση μαθητές και μαθήτριες συνέταξαν ένα συμβόλαιο με τις υποχρεώσεις τους, το οποίο προέκυψε μετά τη συζήτηση για το νόημα του όρκου της Λυσιστράτης. Το συμβόλαιο προέτρεπε τους μαθητές να σέβονται τις απόψεις και τις αποφάσεις των άλλων, να συνεργάζονται ομαλά και να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους απέναντι στην ομάδα.

Έγινε ενημέρωση για το *Lysistrata Project*,⁶⁷ το οποίο οργανώθηκε ταυτόχρονα από ανθρώπους του θεάτρου με δεκάδες παραστάσεις σε πολλές πόλεις σε όλον τον κόσμο και

⁶⁵ Βλ. την πρώτη φάση της προθέρμανσης Gavin Bolton, 1993. *Drama in education and TIE, A comparison*, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London: Routledge, 40, Somers 1995: 58-59, Κοντογιάννη 1989: 43 και Κουρετζής 1991: 105. Οι ασκήσεις πραγματοποιήθηκαν και στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

⁶⁶ Υπήρχε ένας περιορισμός αναφορικά με τον αριθμό των αγοριών, ο οποίος ανερχόταν στους οκτώ.

⁶⁷ Βλ. <http://lysistrataprojectarchive.com/lys/> (ημερομηνία πρόσβασης: 28 Οκτωβρίου 2018). Ανάγνωση του θεατρικού κειμένου πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα από Έλληνες και Κούρδους πρόσφυγες σε εγκαταλελειμμένο εργοστάσιο και σε συνεργασία με το Ελληνικό Κέντρο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου από την Άννα Τσίχλη.

αποτέλεσε τη μεγαλύτερη αντιπολεμική εκδήλωση που οργάνωσε η ένωση “Theaters Against War” στο πλαίσιο της αντιπολεμικής δράσης ενάντια στον πόλεμο στο Ιράκ και στην οποία πρωτοστάτησε η θεατρική συγγραφέας Catherine Bloom.

Για να λειτουργήσουν οι ομάδες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο κάθε μαθητής πρέπει να επικοινωνεί τόσο με τους άλλους, όσο και με τον εαυτό του μέσα από τη γλώσσα του σώματος και της φαντασίας του, να μοιράζεται στην ομάδα πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητά του, τη ζωή του, την καταγωγή του κι εκφράζεται μέσα από θεατρικές, μουσικές και χορευτικές φόρμες (Παπαδόπουλος 2010: 359).

Ο Boal διαχωρίζει τις δραστηριότητες για ενεργοποίηση σε τέσσερις κατηγορίες, με ασκήσεις όπως η ύπνωση, η μιμόζα, η μηχανή διαφορετικών ρυθμών, ο θόρυβος, η συμπλήρωση της εικόνας και άλλες πολλές (Oddey 1994: 176-179).

Συγκεκριμένα, ένα από τα πιο ευχάριστα για τους μαθητές παιχνίδια ήταν η προσπάθεια να δημιουργήσουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού (Alexander 2001: 10). Αφού χωρίστηκαν σε ομάδες των έξι κλήθηκαν να καταγράψουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού, το οποίο συμπεριελάμβανε ένα σκοινί, μία μπάλα, δύο καρέκλες και έναν κάδο σκουπιδιών. Η ομάδα η οποία κατέγραψε τους πιο ξεκάθαρους κανόνες για την ανάδειξη του νικητή ήταν η νικητήρια ομάδα. Η φαντασία των μαθητών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αξίζει ιδιαίτερης αναφοράς. Έγινε προσπάθεια να δοκιμαστούν όλες οι προτάσεις, αλλά το ενδιαφέρον μονοπώλησαν οι πιο πολύπλοκες, οι οποίες είχαν ως προϋπόθεση την άριστη φυσική κατάσταση των μαθητών και άρτια τεχνική.

Β) Το επόμενο στάδιο αφορούσε στην επαφή των μαθητών με τα θεατρικά έργα του Αριστοφάνη και του Σαίξπηρ (Complicité 2009: 10) την ανάγνωση των κειμένων και κατανόησή τους,⁶⁸ μέσα από συζητήσεις και τη μεταφορά τους από τον κόσμο του

⁶⁸ Για την προετοιμασία του μαθήματος ανέτρεξα συμβουλευτικά στην παρακάτω βιβλιογραφία: Albin Lesky, 1998. *Ιστορία της Ελληνικής λογοτεχνίας*, μτφ. Αγαπητός Τσομπανάκης, Κυριακίδη, Albin Lesky, 1989. *Η τραγική ποίηση των αρχαίων Ελλήνων*, ΜΙΕΤ, Γραμματάς, Θ. 2006, *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους-Θέατρο- Λογοτεχνία*, Αθήνα: Λ. Μ. Παναγιωτόπουλου, Καραγιώργος, Π. 1992. *Σαιξπηρικά μελετήματα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Κροντήρη, Τ. 2002. *Ο Σαίξπηρ, η Αναγέννηση κι εμείς, Σαιξπηρική βιβλιοθήκη*, Θεσσαλονίκη: University studio Press, Κροντήρη, Τ. 2005. *Η προσαρμοστικότητα του Σαίξπηρ, Συλλογή δοκιμίων*,

κειμένου στο «κείμενο δράματος» (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 57). Ο πρωταγωνιστικός ρόλος της Αριστοφανικής κωμωδίας ανήκει σε μια γυναίκα- παρά το γεγονός πως στην παράσταση ενσαρκώθηκε από τον μαθητή Αλέξανδρο Μ. Αυτό το στοιχείο καθιστά μεν το έργο ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς θέτει ερωτήματα για το ρόλο του γυναικείου φύλου στην αθηναϊκή κοινωνία, αλλά κυρίως εγείρει δυσκολίες καθώς παρουσιάστηκε από έναν μαθητή, ο σωματότυπος του οποίου δεν παραπέμπει σε γυναικεία και εύθραυστη φιγούρα.

Οι γυναίκες σε αυτή την κωμωδία προέρχονται από διάφορες ελληνικές πόλεις, είναι ενωμένες σαν μια γροθιά και δεν έχουν ως στόχο τους την αλληλοεξόντωση, αλλά την συσπείρωση απέναντι στο κοινό κακό, τον πόλεμο.

Μέσα από ένα μη ρεαλιστικό, σχεδόν ουτοπικό κείμενο επιδιώκεται η επικράτηση της λογικής και της σύνεσης και καταδικάζεται ο παραλογισμός στη διαχείριση της εξουσίας. Οι μαθητές πληροφορήθηκαν τα είδη της κωμωδίας και την εξέλιξή της, τη θέση της γυναίκας στην αρχαία Ελλάδα και τις διαφορές με την σημερινή εποχή και στη συνέχεια κατέθεσαν τις γνώσεις τους αναφορικά με κάποια από τα πιο διάσημα έργα του μεγάλου Άγγλου Βάρδου. Στο συγκεκριμένο έργο, το οποίο μελετήθηκε, ο βασιλιάς της Ναβάρρας και οι ευγενείς φίλοι του παίρνουν όρκο να αφιερωθούν στη μελέτη για τρία χρόνια, περιορίζοντας τις απολαύσεις και τη γυναικεία συντροφιά για να το πετύχουν.

Αθήνα: Ergo, Lauriola, Rossana. 2012. "The Lysistrata". *The Classical Review*, 62: 47-49, Survinou, C. 1971. "Aristophanes, Lysistrata, 641-647". *The Classical Quarterly*, 21: 339-342, Backes, A. 1999. "Aristophanes would laugh". *The English Journal*, 88: 43-46, Swan, A. 1916. "How Shall We Play Shakespeare?" *The Sewanee Review*, 24: 148-154, Flachman, M. 1984. "Teaching Shakespeare Through Parallel Scenes". *Shakespeare Quarterly*, 35: 644-646, O' Brien, P. 1995. "And Gladly Teach: Books, Articles, and a Bibliography on the Teaching of Shakespeare". *Shakespeare Quarterly*, 46: 165-172, Blaisdell, A. F. 1875. "Hints in Teaching Shakespeare". *New England Journal of Education*, 1: 256, Smith, W. 1922. "Teaching Shakespeare in School". *The English Journal*, 11: 361-364, Griffin, C. W. 1988. "Teaching Shakespeare Through Videotapes". *Shakespeare on Film Newsletter*, 13: 5, Barry, J.G. 1974. "Shakespeare with Words: The Script and the Medium of Drama". *Shakespeare Quarterly*, 25: 161-171, Gillet, J. E. 1956. "Hispanic Review: *Hispanic Review*, 24: 151-153. Folger Shakespeare Library. Shakespeare's Plays from Folger Digital Texts. Ed. Barbara Mowat, Paul Werstine, Michael Poston, and Rebecca Niles. Folger Shakespeare Library, 4 November, 2018, Parsons, R. 2007, *Group devised theatre: a theoretical and practical examination of devising processes*, Australia: Macquarie University. Επίσης, το βιβλίο των Άβρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*, 42-52 και 68-76, Dover, J. K. 2010, *Η Κωμωδία του Αριστοφάνη*, μτφρ. Φ. Κακριδής, Αθήνα: MIET.

Έγιναν επίσης έμμεσες αναφορές στον πόλεμο, στα κοινωνικά δράματα και τις πολιτικές ήττες του εμφυλίου, τις εξορίες, τη Μακρόνησο, τη δικτατορία μέσα από έννοιες κοινές του ποιητικού έργου των Λειβαδίτη, Ρίτσου, Βρεττάκου, όπως η αγάπη, η συντροφικότητα, η ματαιότητα του πολέμου, ο ορισμός της ειρήνης, η λαχτάρα για ζωή. Οι αναγωγές στην σύγχρονη πολιτικοκοινωνική κατάσταση αφορούσαν θέματα της σύγχρονης επικαιρότητας, όπως το προσφυγικό και μεταναστευτικό πρόβλημα, την σύγχρονη δουλειά, τους ακήρυχτους οικονομικούς πολέμους, το στρατόπεδο Guantanamo, τις ένοπλες συρράξεις στη Μέση ανατολή, υπό την μουσική υπόκρουση από τραγούδια σε στίχους Λειβαδίτη και Ρίτσου όπως το «Φυσάει στα σταυροδρόμια» «Βρέχει στη φτωχογειτονιά», «Τούτες τις μέρες» βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες τις οποίες επρόκειτο να μελετήσουμε. Ενσωματώθηκαν επιπλέον ποιήματα και τραγούδια από την «Ρωμιούσνη», τον «Επιτάφιο», το «Καπνισμένο Τσουκάλι», τις «Γειτονιές του κόσμου» του Ρίτσου και από την ποίηση του Νικηφόρου Βρεττάκου επιλέχθηκαν τα ποιήματα: «Ανεπίδοτο γράμμα», «Ο άνθρωπος και τα φαινόμενα» «Ο πράσινος κήπος» «Πέντε δρόμοι και ο άνθρωπος».⁶⁹

Στο τέλος, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ακολούθησε αντιπαράθεση απόψεων (debate) για την αξία της μόρφωσης. Η μία ομάδα υποστήριζε τη σημασία της παιδείας και η άλλη του εύκολου χρήματος. Κάθε μαθητής μίλησε σε πρώτο πρόσωπο και σε χρόνο ενεστώτα. Αρχικά μίλησε ένας- ένας, εναλλάξ από κάθε ομάδα. Ως εκπαιδευτικός-συντονίστρια έδωσα γύρω στα δύο με τρία λεπτά στον καθένα για να εκφραστεί. Αφού εξέφρασαν όλοι τις απόψεις τους, η διαδικασία συνεχίστηκε με διάλογο.

Γ) Το τελευταίο στάδιο ενέπλεκε τους μαθητές στη διαδικασία της δραματοποίησης και για τον λόγο αυτόν κλήθηκαν να δημιουργήσουν μέσα από το εργαστήρι γραφής τις δικές τους ιστορίες βασισμένοι στα συγκεκριμένα θεατρικά κείμενα και στα δικά τους βιώματα.

Ο Γραμματάς, χρησιμοποιώντας τον όρο *διακειμενική σύνθεση*, προτείνει με έναν διαφορετικό τρόπο την επινόηση του κειμένου από τους μαθητές, αναφερόμενος όμως σε μια παρόμοια διαδικασία που κατέχει τους ίδιους παιδαγωγικούς και καλλιτεχνικούς

⁶⁹ Βλ. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Από τη χώρα των κειμένων στο βασίλειο της σκηνής, 2011, ΕΚΠΑ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, 550-551.

στόχους. Πρόκειται για μια νέα δημιουργία κειμένου, η οποία συντίθεται από άλλα προγενέστερα κείμενα διαφορετικών συγγραφέων, που ανήκουν σε διαφορετικές εποχές, κατέχουν όμως κάτι κοινό προς το διερεύνηση θέμα.⁷⁰

Συνδύασαν το λογοτεχνικό κείμενο με τις δικές τους προσωπικές προτιμήσεις κι εμπειρίες, αφού πρώτα είχαν οικειοποιηθεί τις έννοιες ρόλος- δραματικοί χαρακτήρες, δραματική ένταση, χώρος, χρόνος, λόγος, κίνηση, σύμβολα, νόημα.⁷¹

Οι στόχοι οι οποίοι τίθενται από μία σχολική παράσταση αφορούν κυρίως στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στη σωματική και εκφραστική ανάπτυξη τους, στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των κηδεμόνων τους και των δασκάλων, αλλά και στη διασκέδασή τους.

Αρχικά μέσα από την καταγραφή⁷² σε ημερολόγια καταχώρησαν τη γνώμη τους για την εκπαίδευση, τις καθημερινές δυσκολίες στα πολλά αντικείμενα που διδάσκονται, το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, αλλά και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως τα πιο ενδιαφέροντα, πρωτότυπα και εύστοχα σχόλια καταγράφηκαν από τους μαθητές, οι οποίοι δεν είναι επιμελείς και θεωρούν πως η εκπαίδευση απλά αποτελεί ένα βαρετό πάρεργο.

Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Αστέριος Τσιάρας, οι δραματικές δραστηριότητες μπορεί να αποτελέσουν μια πολύτιμη μέθοδο, την οποία οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να βοηθήσουν παιδιά με διαταραχές στη συμπεριφορά.⁷³ Η χρήση δραματικών δραστηριοτήτων ενισχύει τις στάσεις των μαθητών από τις οποίες βελτιώνεται η αυτοαντίληψη, το αυτοσυναίσθημα, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός και η προθυμία για μάθηση.

⁷⁰ Για τη σημασία μιας τέτοιας διαδικασίας στο Θόδωρος Γραμματάς, 2007. *Η σχολική θεατρική παράσταση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Ατραπός, 42-43.

⁷¹ Στο Ο' Toole 1992: 13-46 γίνεται πλήρης αναφορά των όρων.

⁷² Σημαντική κρίνεται η καταγραφή των συμβάντων και συμπερασμάτων και από τον εκπαιδευτικό (Oddey 1994: 168), γεγονός το οποίο, στη συγκεκριμένη εργασία, βοήθησε και στην αξιολόγηση.

⁷³ Τσιάρας Αστέριος στη διατριβή του «Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» 2003, 101.

Στη συνέχεια προσπάθησαν να παρουσιάσουν στην τάξη μόνο με κινητικές ασκήσεις και χωρίς λόγια, την καθημερινότητά τους, χρησιμοποιώντας λιγοστά σκηνικά αντικείμενα, βιβλία, καρέκλες, μολύβια και αντικείμενα γραφικής ύλης.

Μία από τις ασκήσεις, η οποία είναι σχεδιασμένη από το Lecoq School αφορούσε την προσπάθεια των μαθητών να φορέσουν ένα ένδυμα και να κινηθούν στον χώρο, όπως φαντάζονταν θα έκανε ο χαρακτήρας τον οποίο μελετούσαν (Alexander 2001: 19-20). Μπόρεσαν με επιτυχία να παραστήσουν τη Λυσιστράτη αλλά και τον βασιλιά.

Η δημιουργική γραφή ολοκληρώθηκε μετά το στάδιο της εξοικείωσης των μαθητών με τα συγκεκριμένα έργα και το υλικό το οποίο προέκυψε χρησιμοποιήθηκε ως βάση για δραματοποίηση. Πραγματοποιήθηκε συνδυασμός των θεατρικών τεχνικών με τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής, με στόχο οι μαθητές να πειραματιστούν σε ποικίλες γραπτές φόρμες και να διαμορφώσουν μια σειρά διαφορετικών κειμένων, όπως για παράδειγμα ελεύθερη γραφή, άρθρα, γράμμα σε ρόλο, ποίημα, ημερολόγιο, συνέντευξη, σχεδιασμό φυλλαδίων ή διαφημίσεων, συμβουλές και πολλά άλλα (Oddey 1994: 198).

Μια δραματοποίηση, μια άσκηση σωματικής έκφρασης και θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να καταλήξει στην παραγωγή θεατρικού κειμένου. Βασικό ρόλο παίζουν ο τρόπος μεταγραφής των διαφορετικών, αυτοσχέδιων κειμένων σε ένα τελικό κείμενο. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της θεατρικής γραφής και το αυτοσχέδιο θεατρικό κείμενο ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από ποικίλες θεατρικές τεχνικές.

Το θεατρικό προϊόν είναι συλλογικό και αυτοσχεδιαστικό. Η ίδια η ομάδα καθορίζει το περιεχόμενο, τη μορφή αλλά και την αισθητική και καλλιτεχνική της έκφραση. Τα έτοιμα θεατρικά έργα αποκλείονται και ενθαρρύνεται η συλλογική δραματοουργία και το ΘΤΕ.

Σημαντικό θεωρείται το γεγονός πως η δραματοποίηση οφείλει να υπακούει σε γενικές γραμμές στις προτάσεις του συγγραφέα, για παράδειγμα στην προσπάθεια να γίνει η δραματοποίηση του έργου του Σαίξπηρ οι μαθητές έπρεπε να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της γραφής του: την ευθεία απόκριση προς το κοινό, την απουσία

λεπτομερών σκηνικών οδηγιών και τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος χρησιμοποιείται για να προωθήσει την αφήγηση (Fleming 2003: 24-28).

Ο Αριστοφάνης διαφοροποιεί την θεατρική του γραφή με τη χρήση της παράβασης, της κατάργησης δηλαδή της θεατρικής ψευδαίσθησης αλλά και των επεισοδίων, γεγονός το οποίο ωθεί τους μαθητές στη σύγκριση με τις σύγχρονες, διαφορετικές θεατρικές θεωρήσεις.

Ο Θόδωρος Γραμματάς αναφέρει πως «οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία του εργαστηρίου γραφής, αρχικά, ως συλλογικής κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων, έρχονται να προσεγγίσουν πολυπρισματικά τη γνώση και να δώσουν την προσωπική τους άποψη στο αντικείμενο διδασκαλίας, γεγονός που κατ' εξοχήν αναπτύσσει μια σύγχρονη μορφή αντιμετώπισης της μάθησης» (Γραμματάς 2006: 14).

Οι τεχνικές δραματοποίησης διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: (Neelands & Goode 2000: 6-7) α) Τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο, β) τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής, γ) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων και δ) τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία.

5.1 Οι τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στο πρακτικό μέρος της μεταπτυχιακής διατριβής

Πραγματοποιήθηκε κλιμάκωση των δραστηριοτήτων, η οποία είχε ως αφετηρία τη γνωριμία με τους μαθητές, την ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης, (Oddey 1994: 183-184) τη χαλάρωση, (Oddey 1994: 186-187) την έκφραση μέσω μουσικής και στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου, σύνθεση και τέλος την αξιολόγηση.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο *καταιγισμός ιδεών* (Oddey 1994: 169) στην πρώτη συνάντηση των μαθητών, πριν τη διαδικασία μελέτης των συγκεκριμένων έργων. Ως αφορμή

χρησιμοποίησα φωτογραφίες σε εφημερίδες και περιοδικά με θέμα παραστάσεις και χαρακτήρες αντίστοιχους με αυτούς που θα μελετηθούν.⁷⁴ Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με την παραστασιογραφία και έγιναν προβολές κυρίως διασκευών των δύο έργων · για παράδειγμα έγινε προβολή των ταινιών *Chi-Raq*, *La source des femmes*, *Flickorna*, *Γυναίκα και Πόλεμος*,⁷⁵ οι οποίες αποτελούν διάσημες διασκευές της *Λυσιστράτης*. Σημαντική, επίσης, ήταν η ταινία *Love's Labour's Lost* του Kenneth Branagh, η οποία είναι γνωστή διασκευή μιούζικαλ του ομότιτλου έργου του Σαίξπηρ.⁷⁶

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν⁷⁷ ήταν: α) Η *χορική απαγγελία* (choral speaking) με την οποία οι μαθητές χρησιμοποιώντας ένα κείμενο ως ερέθισμα, το παρουσίασαν με ήχο και ρυθμικές κινήσεις. Αυτή η τεχνική ήταν ιδανική για την απαγγελία μέρους της κλασικής κωμωδίας του Αριστοφάνη και συγκεκριμένα του όρκου της *Λυσιστράτης* και όλων των γυναικών- αντιπροσώπων από τις υπόλοιπες πόλεις για ερωτική αποχή, στ. 187- 237. Επίσης, για την απαγγελία του όρκου του Φερδινάρδου και των νεαρών φίλων του για μελέτη μόνο και ασκητική ζωή και για τον «ύμνο της μελαχρινής», τον οποίο απαγγέλει ο Μπιρόν (πράξη Δ', σκ. 3).

β) Οι *κινητικές δραστηριότητες* με τις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν έναν χαρακτήρα, μια συμπεριφορά, ένα συναίσθημα δημιουργώντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα διαδραματίζεται το δράμα. Αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν την απόλυτη προτεραιότητα της σωματικής έκφρασης και του σωματικού θεάτρου, με κύριους εκπροσώπους τον Antonin Artaud, Jerzy Grotowski,⁷⁸ Peter Brook, Vsevolod Emilevich

⁷⁴ Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν μύθοι του Αισώπου, συνταγές, εικαστικά έργα, ηχητικά ερεθίσματα και διάφορα αντικείμενα (Bicat 2002: 14 και Oddey 1994: 188-189) ως αφόρμηση.

⁷⁵ Όπως επίσης και η ταινία *Daughters of Destiny*, 2017, με πρωταγωνίστριες τρεις κοπέλες σε διαφορετικό χώρο και χρόνο σε σκηνοθεσία της Vanessa Roth. Η μία από αυτές ήταν η *Λυσιστράτη*, μία χορεύτρια στην αρχαιότητα. <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2017/jul/27/daughters-of-destiny-review-a-documentary-full-of-hope-and-adorable-children> (ημερομηνία πρόσβασης: 12 Νοεμβρίου 2018).

⁷⁶ Μιούζικαλ σκηνοθετημένο από τον Branagh το 2000. BARRON, D., (2000). *Love's labor's lost*, Burbank, CA, Miramax Home Entertainment <https://www.theguardian.com/film/2000/mar/27/classics.artsfeatures> (ημερομηνία πρόσβασης 12 Νοεμβρίου 2018).

⁷⁷ Βλ. Jackson 1993: 229, Kitson & Spiby 1989: 34-37, Kitson, & Spiby, 1997: 62-63 και Neelands 1990: 65-6.

⁷⁸ Θεωρεί κύρια αποστολή του ηθοποιού το θέατρο, ως πράξη ολοκληρωτική, η οποία καταξιώνεται στη σύγκρουσή του με το θεατή. Γκροτόφσκι 1982: 162.

Meyerhold⁷⁹ και Augusto Boal (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 97-98) και συνιστούν βασικό συστατικό της τεχνικής της παρούσας εργασίας (Oddey 1994: 173-174).

Ένα από τα πρώτα παιχνίδια γνωριμίας και εξοικείωσης με την ομάδα τους ήταν «το ποντίκι με τη γάτα», (Alexander 2001: 10) όπου ένας από τους μαθητές με δεμένα μάτια,⁸⁰ η «γάτα» προσπαθεί να πιάσει τα «ποντίκια». Το παιχνίδι απαιτεί απόλυτη ησυχία και προσήλωση, ώστε να μην απομακρυνθεί ο συγκεκριμένος μαθητής από τον νοητό κύκλο της ομάδας, αλλά συγχρόνως να αφουγκράζεται τις κινήσεις τους.⁸¹

Επίσης, η κίνηση σε ολόκληρη την αίθουσα, έχοντας «κολλημένα» τα σώματά τους (Alexander 2001: 11, Oddey 1994: 179-184) και το πλέγμα βοηθούν τα μέλη να δαισιθάνονται και να προλαβαίνουν τις κινήσεις των υπολοίπων και να λειτουργούν ομαδικά.⁸²

γ) Η *ανακριτική καρτέκλα* αποτέλεσε μία τεχνική κατά την οποία ένας μαθητής, ο οποίος υποδύοταν έναν ρόλο, κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις τις οποίες του έθεσαν οι υπόλοιποι μαθητές. Ο ίδιος, όπως και ολόκληρη η ομάδα, έπρεπε να εμβαθύνουν σε λεπτομέρειες, οι οποίες ρητά ή υποδόρια αναφέρονται για τον συγκεκριμένο χαρακτήρα. Για παράδειγμα, μπορούσαν να αναφερθούν στην ηλικία ενός χαρακτήρα, την εξωτερική εμφάνιση, την οικογενειακή του κατάσταση και σε πολλά άλλα θέματα. Έτσι, οι μαθητές έκαναν ερωτήσεις στον Δον Αδριάνο Δε Αρμάδο, τον Ισπανό φανφαρόνο για την καταγωγή του, την πατρίδα του, τον τρόπο με τον οποίο θα κατακτήσει την αγαπημένη του Τζακνέτα και πως θα εξολοθρεύσει τον αντίζηλό του, τον Μπούφο.

⁷⁹ Αυτή η παραδοχή στηρίζεται στην άποψη του Ρώσου σκηνοθέτη Meyerhold και στη *βιο-μηχανική του ηθοποιού*, που θεωρεί την κίνηση όχι ως το αποτέλεσμα ή τον σκοπό της συμπεριφοράς, αλλά τον κυρίαρχο καταλύτη της σκέψης και των συναισθημάτων.

⁸⁰ Παραλλαγή αποτελεί το *leading the blind* του Γκόβα στο Mavrocordatos (επιμ.) 2009:124 και στο Oddey 1994: 178. Επίσης, στο *Complicity Endgame Resource Book* σελ. 11, *pausing on the grid* σελ. 15, 17 και Graham 2006: 6-9.

⁸¹ Επίσης, η άσκηση με τα *καλάμια*, στο Alexander 2001: 6-8 και *energy sticks* στο Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 125-126.

⁸² Παρόμοια άσκηση η *group huddle*, στο Oddey 1994: 181 και στο *Complicity* 2016: 4. Επίσης, το *grid* στο Oddey 1994: 173 και *Complicity* 2009: 15-16.

δ) Ο *μανδύας του ειδικού* έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και με τη δύναμη που τους χαρίζει ο ρόλος τους να αισθανθούν ειδήμονες, ειδικοί του θέματος κερδίζοντας την παντοδυναμία της τάξης. Κατέθεσαν τις απόψεις τους για τον πόλεμο και τη βία, ως πολιτικά πρόσωπα, ανατρέχοντας σε ιστορικά γεγονότα, κατέγραψαν τα ουσιαστικά οφέλη της μελέτης και τις προϋποθέσεις, τελικά, οι οποίες συντελούν στην κοινωνική χαρά και υγεία.

ε) Ο *ρόλος-στον-Τοίχο* (Γκόβας 2003: 137) έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να καταγράψουν το περίγραμμα ενός χαρακτήρα. Σε ένα χαρτί αρχικά σχεδίασαν τον χαρακτήρα ενός έργου. Στη συνέχεια προσέθεσαν σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηριστικά που αφορούσαν τον ίδιο τον χαρακτήρα μέσα στο περίγραμμα και συμβουλές, οδηγίες, ευχές, γράμματα εκτός του περιγράμματος (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 90). Συγκεκριμένα, οι μαθητές σχεδίασαν το περίγραμμα των τύπων της *commedia dell' arte*, όπως παρουσιάζονται στο έργο του Σαίξπηρ, για παράδειγμα του ομορφονιού, του σχολαστικού και του παράσιτου.

στ) Το *Παιχνίδι ρόλων* συνήθως συνδυάζεται και με άλλες τεχνικές και ουσιαστικά πρόκειται για μια απλή, αλλά συγχρόνως δημιουργική διαδικασία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο στάδιο της αφόρμησης της διδακτικής προσέγγισης.⁸³ Οι πιο εποικοδομητικές δραστηριότητες αποδείχθηκαν το *παιχνίδι του κύρους* (*status*, όπως περιγράφεται στο Alexander 2001: 20, Γκόβας 2010: 65 και από τον Γκόβα στο Mavrocordatos 2009: 131) και το *Λούνα παρκ*, το οποίο είναι παιχνίδι επίλυσης προβλήματος με την τεχνική του δασκάλου σε ρόλο (Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 127-129).

Αυτός ο τρόπος προσέγγισης του δράματος είναι μια απ' τις σημαντικότερες αλλαγές που έγιναν τα τελευταία είκοσι χρόνια στη μέθοδο διδασκαλίας του δράματος και πρωτοπαρουσιάστηκε από την Dorothy Heathcote (Hornbrook 1998: 12, 14, Woolland 1999: 104). Σ' αυτήν την τεχνική ο δάσκαλος υιοθετεί ένα ρόλο της δραματικής ιστορίας κι αλληλεπιδρά θεατρικά με τους μαθητές του (Bolton 1978: 80, Kitson, & Spiby 1997: 55-56

⁸³ Στο Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 127. Οι μαθητές κλήθηκαν να διασχίσουν το «ποτάμι», ως ύστατη λύση για τη σωτηρία τους, αφού προηγουμένως ειδοποίησαν όσους «συγχωριανούς» τους κατάφεραν να θυμηθούν.

και Woolland 1999: 52), οι οποίοι με τη σειρά τους υποδύονται άλλους ρόλους της δραματικής ιστορίας. Αυτό που επιτυγχάνεται μ' αυτή την τεχνική είναι η δημιουργία μιας αποτελεσματικής διδακτικής σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, διότι ο ρόλος του δασκάλου μπορεί να είναι πρωταγωνιστικός και συντονιστικός στην εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας ή μπορεί να είναι συμπληρωματικός και υποβοηθητικός στη δραματική αλληλεπίδραση (Jackson 1993: 27, Neelands 1988: 66), όπως έγινε στην εφαρμογή του συγκεκριμένου εγχειρήματος.

ζ) Οι *παγωμένες εικόνες*⁸⁴ συντελούν στη δημιουργία μιας εικόνας με παγωμένους συμμετέχοντες, από την οποία μπορούν ένας- ένας να βγαίνουν έξω, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να δουν το σύνολο και να παρέμβουν εάν χρειάζεται. Το Θέατρο των Εικόνων είναι μια τεχνική του Θ.τ.Κ., (Boal 1992: 127-139) η οποία χρησιμοποιεί τις *παγωμένες εικόνες* των σωμάτων (ή αλλιώς τις δυναμικές εικόνες ή *tableau vivant*), για να οδηγήσει στην έκφραση συναισθημάτων, εννοιών, θεωρήσεων της πραγματικότητας και να επιτρέψει τη μη λεκτική τοποθέτηση της ομάδας ως προς τις συγκρούσεις και τις καταπίεσεις που την αφορούν. Μετά την αναπαράσταση μιας πραγματικής εικόνας μπορεί να παρασταθεί η ιδανική εικόνα της ίδιας κατάστασης, όπως πραγματοποιήθηκε στην ανάλυση του έργου *Αγάπης Αγώνας Άγονος*.

Η εικόνα έχει μεγάλη δύναμη κι εκφράζει περισσότερα από τα λόγια, υπερβαίνοντας τα όρια της γλώσσας και του πολιτισμού, σύμφωνα με τον Jackson⁸⁵ αποδίδει με επιτυχία τις

⁸⁴ Βλ. Γκόβας στο Manrocordatos (επιμ.) 2009:134, Winston 2009: 127, <https://doi.org/10.4324/9780203868935> (ημερομηνία πρόσβασης: 12 Νοεμβρίου 2018).

⁸⁵ Αναφερόμενος στο «Θέατρο των Εικόνων» του Augusto Boal. Γίνεται αναφορά επίσης στο Oddey 1994: 193-194. Σημαντικό θεωρείται και το θέατρο του Καταπιεσμένου · μία από τις γνωστότερες παραστασιακές τεχνικές του Θ.τ.Κ. είναι το *Θέατρο Φόρουμ*, ή αλλιώς *Θέατρο της Αγοράς* (αγορά με την αρχαιοελληνική έννοια), που στόχο έχει να συντελέσει στην κοινωνική αλλαγή, ξεκινώντας από την ανάλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος και την εύρεση πιθανών διεξόδων. Στο *Θέατρο Φόρουμ* η παράσταση αρχίζει με τη λεγόμενη *σκηνή-πρότυπο*, δηλαδή με την παρουσίαση μιας αλληλουχίας θεατρικών σκηνών που παρουσιάζουν μία ιστορία καταπίεσης, εμπνευσμένη από αληθινά γεγονότα που έχουν βιώσει ως καταπιεστικά τα μέλη της ομάδας ηθοποιών και συνεχίζεται με το δεύτερο μέρος, όπου η παράσταση ξαναπαίζεται από την αρχή και συντελείται η θεατρική συζήτηση με τη συμμετοχή του κοινού στη δράση, το *φόρουμ*. Γίνεται αναφορά στο Oddey 1994: 176. Βλ. Boal, A. 2004. *Games for actors and Non-actors*. London: Routledge και Kent and the Wider World 2009. *From spectators to spect-actors: using forum theatre to explore global citizenship. A resource booklet for teachers, youth workers and facilitators*. Kent: a Commonwork project και MacDonald S. & Rachel D., 2001. «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», εκπαίδευση & θέατρο, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, 1: 42-49. Έγινε

ενδόμυχες σκέψεις και τα συναισθήματα, χαρακτηρίζεται από την πολυσημία και ενδέχεται πολλών ερμηνειών (Αβδή και Χατζηγεωργίου 2007: 87).

η) Η *οπτική γωνία* παρουσιάζει τις διαφορετικές αντιλήψεις, θεωρήσεις, είτε αυτές είναι συνυφασμένες με το πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό γίνεσθαι και αποκαλύπτει στους μαθητές την ύπαρξη ποικίλων κινήτρων και την ανάγκη μιας κριτικής ματιάς απέναντι στην πραγματικότητα. Οι μαθητές προχώρησαν στην ανάλυση της *Λυσιστράτης* από την οπτική γωνία των γυναικών, αλλά και των ανδρών, του Πρόβολου και του Χορού των Γερόντων.

θ) Η *παραγωγή κειμένου* από τους μαθητές χρησιμοποιώντας τις μεθόδους του ΘτΕ (Oddey 1994: 188-189). Οι μαθητές μετέτρεψαν τα προσωπικά τους βιώματα και τις απόψεις τους σε γραπτό κείμενο και στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να εμβαθύνουν στις δραματικές και θεατρικές διαδικασίες. Οι γραπτές εργασίες των παιδιών, ατομικές ή ομαδικές, συνδέονταν με διάφορες τεχνικές δραματοποίησης. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία λειτούργησε και ως άσκηση αξιολόγησης, καθώς οι μαθητές μοιράστηκαν τις απόψεις τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τους προβληματισμούς τους και πρότειναν τροποποιήσεις και βελτιώσεις, οι οποίες εξέλιξαν τη δουλειά τους.

Πριν την ολοκλήρωση του κειμένου οι μαθητές πειραματίστηκαν με ένα πλήθος ασκήσεων για να προσεγγίσουν διαφορετικές απόψεις μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Συγκεκριμένα, χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων προσπάθησαν να αποδώσουν τη *δυναμική ενός πίνακα*,⁸⁶ ο οποίος αναπαριστούσε μια πολεμική σύρραξη. Το ζητούμενο ήταν να εκφράσουν την ατμόσφαιρα, το φως, τα χρώματα και τη γενικότερη αίσθηση που απέπνεε και όχι την ακριβή αναπαράσταση των γεγονότων και τέλος να συζητήσουν με τους υπόλοιπους που τους παρακολούθησαν τα στοιχεία του αυτοσχεδιασμού που τους εντυπωσίασαν.

αναφορά, περιγραφή και προβολή βίντεο στους μαθητές στην προσπάθεια να αντιληφθούν τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου θεάτρου. Επίσης, βλ. www.thetheatreoftheoppressed.org.

⁸⁶ Alexander 2001: 14. Το υλικό το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές στο εγχείρημά τους, στο Άλκηστις Κοντογιάννη 1989: 43, Beauchamp 1998: 46, McCullough 1988: 20, Somers 1995: 53,54 και Woolland 1999: 54, 57.

Επίσης, ο *συνδυασμός αντικρουόμενων αναμνήσεων και εικόνων* αποτέλεσε μια εξαιρετική άσκηση αυτοσχεδιασμού, όπου οι μαθητές έπρεπε να επικαλεσθούν και να ανασύρουν από τη μνήμη τους μια ηλιόλουστη μέρα, η οποία όμως εξελίχθηκε σε μια τραγική εμπειρία (Manrocordatos 2009: 99). Αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο της επινόησης, καθώς οι μαθητές κατάφεραν να μετατρέψουν μια παγωμένη εικόνα σε μια σειρά κινήσεων, οι οποίες υπάρχουν στον χρόνο και στον χώρο. Με αφετηρία τις ασκήσεις αυτές έγινε καταγραφή της εξέλιξης, έκπληξης, διαφοράς, μεταβολής στο ρυθμό και της ανάδυση των χαρακτηριστικών του χαρακτήρα.

ι) Τον ιδανικό τρόπο διδασκαλίας και κατανόησης του Σαίξπηρ αποτέλεσε η *διδασκαλία μέσα από παράλληλες σκηνές* (Flachman 1984: 645-646). Οι μαθητές κλήθηκαν να μεταφέρουν μια δραματική κατάσταση στη σημερινή εποχή και σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Flachman 1984: 645). Έτσι, μετέφεραν την προσπάθεια αποχής από τις απολαύσεις της παρέας του Φερδινάρδου στη σημερινή πραγματικότητα και την αποχή από τα κοινωνικά δίκτυα και τη σύγχρονη τεχνολογία, κυρίως τη χρήση των κινητών τηλεφώνων και φορητών υπολογιστών.

Στο τέλος της διαδικασίας οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο σκηνές, στην καθημερινότητα του 16ου αιώνα και της σημερινής εποχής. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού κρίθηκε απαραίτητη η χρήση σκηνικών αντικειμένων, όπως το τηλέφωνο και ο υπολογιστής.

ια) Ο χωρισμός σε *Συγγραφείς- Ηθοποιούς- Σκηνοθέτες*. Η κάθε ομάδα επέλεξε έναν συγγραφέα, ο οποίος ασχολήθηκε με τη συγγραφή μιας μικρής σκηνής. Στη συνέχεια ανέθεσε σε δύο ηθοποιούς να ενσαρκώσουν τους πρωταγωνιστικούς ρόλους, ενώ ο σκηνοθέτης προσπάθησε να προσαρμόσει τη σκηνή σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Η σκηνή στην οποία η *Λυσιστράτη* προσπαθεί να ενώσει όλες τις γυναίκες για να αντιμετωπίσουν τον κοινό εχθρό, τον πόλεμο προσαρμόστηκε σε πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, ως μια συμμορία, η οποία λυμάνεται τους κατοίκους μιας ολόκληρης πόλης, ως η γυναίκα της ελληνικής υπαίθρου, η οποία ασχολείται αποκλειστικά

με τις δουλειές του σπιτιού, ενώ οι σύζυγοι απολαμβάνουν όλων των απολαύσεων μόνοι τους και άλλα πολλά, υπό τις σκηνικές οδηγίες του κάθε σκηνοθέτη.

ιβ) Το *διαφορετικό τέλος* των έργων έδωσε στους μαθητές την ευχέρεια να μελετήσουν με προσοχή τα έργα και να δώσουν μια διαφορετική εξέλιξη, ευχάριστη ή δυσάρεστη. Έχοντας ως αφετηρία ένα γνωστό και πολυσυζητημένο έργο του Σαίξπηρ, τον *Ρωμαίο και την Ιουλιέτα* οι μαθητές πρότειναν μια διαφορετική τροπή στην ιστορία αγάπης. Για άλλους μαθητές η *Λυσιστράτη* και το σχέδιό της είχε αίσιο τέλος, ενώ για άλλους δεν κατάφερε να συσπειρώσει τις γυναίκες. Ο βασιλιάς της Ναβάρρας και οι φίλοι του κατάφεραν τελικά να αποσπάσουν την πολυπόθητη δέσμευση για το γάμο με την Πριγκίπισσα της Γαλλίας και τις ακόλουθές της.

Ανακεφαλαιώνοντας, πρέπει να τονίσουμε ότι σημαντικό ρόλο στην πετυχημένη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος με τις τεχνικές του ΘτΕ παίζει η στάση του εμπυχωτή- δασκάλου, η ανταπόκριση των μαθητών, ο χώρος δράσης, η μεθοδολογία διδασκαλίας και η χρήση θεατρικών τεχνικών στη δόμηση της δραματικής πλοκής.

Άλλες τεχνικές είναι οι *πινακίδες ή τίτλοι*, ο *συλλογικός χαρακτήρας*, τα *αντικείμενα του χαρακτήρα*, η *ξενάγηση*, το *πακέτο εξερεύνησης* (Somers 2008: 9) και πολλές άλλες, οι οποίες δεν χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές στη συγκεκριμένη εργασία.

Κεφάλαιο 5

Πρακτικό Μέρος

Στο πρακτικό μέρος της παρούσας διατριβής θα καταγραφεί αναλυτικά η διαδικασία παραγωγής του κειμένου και οι δραστηριότητες των μαθητών⁸⁷ μέχρι την παρουσίασή του σε σχολική παράσταση.

Η κάθε συνάντηση διήρκησε ένα δίωρο, δύο διδακτικές ώρες, δεν είχε τη μορφή μαθήματος (Κουρετζής 2008: 224) και πραγματοποιήθηκε στο αμφιθέατρο του σχολείου ή στην ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα προβολών, όπου οι μαθητές είχαν προσκομίσει το απαραίτητο υλικό για την έρευνα και το είχαν τοποθετήσει στους τοίχους⁸⁸. άρχιζε με παιχνίδια επικοινωνίας και σωματικής έκφρασης και ολοκληρώνονταν με ασκήσεις χαλάρωσης, (Oddey 1994: 186-187) αποφόρτισης και τέλος ανατροφοδότηση.⁸⁹

Αρχικά αφού γνωστοποίησα στους μαθητές τους στόχους και το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων, εστίασα στα συμπεράσματα κάποιων δραστηριοτήτων, οι οποίες περιελάμβαναν συζητήσεις και αναλύσεις αναφορικά με το ΘτΕ και ατομικές ή ομαδικές παρουσιάσεις.⁹⁰ Δόθηκε χρόνος στους μαθητές για την προετοιμασία τους, με ασκήσεις από το σωματικό θέατρο που εστίαζαν στη συνεργασία, τη συνεκτικότητα και την έκφραση, για να μπορέσουν στη συνέχεια να δημιουργήσουν από κοινού. Σύμφωνα με την Oddey «η επινόηση μπορεί να ξεκινήσει από οτιδήποτε (Oddey 1994: 1) [...] και είναι μια

⁸⁷ Οι δραστηριότητες που καταγράφονται στο παρόν κεφάλαιο συμπληρώνουν τις τεχνικές που προαναφέρθηκαν αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο.

⁸⁸ Φωτογραφικό κυρίως υλικό από παραστάσεις και συνεντεύξεις ηθοποιών, οι οποίοι είχαν ενσαρκώσει αντίστοιχους ρόλους. Βλ. Beauchamp 1998:133, Κουρετζής 1991: 61, McCaslin 1977: 23, 33, Rosenborg 1987: 149, Woolland 1999: 39.

⁸⁹ Παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση, παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, επικοινωνίας και συνοχής και ρυθμικά παιχνίδια, σύμφωνα με τον Γκόβα (Γκόβας 2002: 15). Βλ. τέταρτο κεφάλαιο, σσ. 33-40.

⁹⁰ Έχουν καταγραφεί στο τέταρτο κεφάλαιο, σσ. 26-31.

τέχνη η οποία μαθαίνεται, αναπόφευκτα, κατά τη διάρκεια της εξάσκησης, της πρόβας» (“*on the job*” Oddey 1994: 25).

Η θεματολογία για την επικείμενη ερευνητική δραστηριότητα αφορούσε τη μόρφωση, την παιδεία, με αφορμή τις θυσίες που ήταν διατεθειμένοι να κάνουν οι Σαιξπηρικοί ήρωες για να την κατακτήσουν, όπως επίσης την ειρήνη και τα οφέλη της, τα οποία αποτελούν δομικά στοιχεία στον βασικό θεματικό άξονα της Αριστοφανικής κωμωδίας. Οι σύγχρονες κοινωνίες εστιάζουν στο εύκολο χρήμα χωρίς να τονίζουν τα αγαθά της παιδείας, όπως επίσης η έννοια της παγκόσμιας ειρήνης ως αδερφικής αρμονίας μεταξύ των λαών καταστρατηγείται βάνουσα. Οι απόψεις των μαθητών για τα συγκεκριμένα ζητήματα δίσταντο, όπως ήταν φυσικό, γεγονός όμως το οποίο αποτελεί πρωταρχικό στόχο του ΘτΕ, όπως περιγράφεται από την Oddey: «η διαδικασία της δημιουργίας θεάτρου που διευκολύνει τους καλλιτέχνες να είναι σωματικά και πρακτικά δημιουργικοί στη συμμετοχή και διάπλαση ενός πρωτότυπου προϊόντος, το οποίο προέρχεται από τη συγκέντρωση, επεξεργασία και διαφοροποίηση των εκάστοτε αντικρουόμενων εμπειριών τους για τον κόσμο (Oddey 1994: 1).

Οι μαθητές ήρθαν σταδιακά σε επαφή με τη θεατρική τέχνη μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και γνώρισαν διάφορους θεατρικούς κώδικες. Με τον *αυτοσχεδιασμό* και το *θεατρικό παιχνίδι*, τη *θεατρική γραφή* και την *έρευνα*, καλλιέργησαν τα εκφραστικά τους μέσα, τη φαντασία, την ενσυναίσθηση (Δαφέρμος 2002: 198-212) και την ενεργητική ακρόαση, μέσα από τον διάλογο, τη συνεργασία, τη συλλογικότητα, το ομαδικό πνεύμα και την ομαδική επίλυση προβλημάτων που απαιτεί κάθε θεατρική παράσταση του ΘτΕ.

Παράλληλα είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν ένα διαφορετικό είδος θεάτρου που στοχεύει στο συλλογικό και δημοκρατικό τρόπο εργασίας και έρευνας, τη δημιουργικότητα και τον πειραματισμό · το συμμετοχικό θέατρο σε μια τάξη, όπως είναι το ΘτΕ δεν έχει πρωταγωνιστές και δευτεραγωνιστές, αλλά μια ομάδα ανθρώπων που συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό, με αφορμή ένα κοινό ερέθισμα. Η συνεργασία είναι η δοκιμασία της γνώμης όλων πριν το τελικό αποτέλεσμα · επισημάνθηκε στους μαθητές πως στο ΘτΕ μπορείς να εκφέρεις όσες απόψεις θέλεις, χωρίς αυτό να σημαίνει πως θα πάρουν όλες μορφή πάνω στη σκηνή (Lamden 2000: 21), αλλά και το γεγονός πως όλοι πρέπει τελικά να

εμπιστεύονται τη γνώμη και την κριτική του άλλου για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Oddey 1994: 24-15).

Οι μαθητές είχαν την εμπειρία πολλαπλών ρόλων, όπως του συνθέτη, σκηνοθέτη, ηθοποιού, σκηνογράφου, μουσικού επιμελητή και πολλών άλλων. Προϋπόθεση ήταν να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα, όπου όλοι οι μαθητές θα είχαν τη διάθεση να συνεισφέρουν στην ομαδική δημιουργία μιας παράστασης, το οποίο αποτελεί θεμελιώδη αρχή του ΘτΕ (Oddey 1994: 5).

Η τεχνική η οποία βοήθησε στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων κατά τη διάρκεια των προβών ήταν η καταγραφή υλικού (documentation)⁹¹ προκειμένου να αξιοποιήσουμε το αυθόρμητο και το πειραματικό, το πηγαίο και το αυτοσχεδιαστικό, η οποία αποτελεί συνήθη τακτική των ομάδων του ΘτΕ. Επιπρόσθετα, η χρήση ερωτηματολογίου βοήθησε στην άμεση συγκέντρωση πληροφοριών για τη θεατρική εμπειρία και τις γνώσεις των μαθητών στις θεατρικές τεχνικές (Παράρτημα Β, σ. 79), αλλά και στην αξιολόγηση της δραματοποίησης από τους ίδιους (Παράρτημα Γ, σ. 83).

Ενθάρρυνα επιπλέον τους μαθητές να καταγράφουν τις σκέψεις τους για πιθανή χρήση υλικού, όπως για παράδειγμα ποιήματος, φωτογραφίας, τίτλων εφημερίδων και περιοδικών και άλλα, σε ημερολόγια- το οποίο τήρησα κι εγώ ως συντονίστρια- και αποτέλεσαν τα εργαλεία για την αξιολόγηση σε κάθε στάδιο.

6.1 Χρονοδιάγραμμα εργασιών

Πρώτη συνάντηση- 18/10/2018. Γνωριμία με την ομάδα (Lamden 2000: 90-92 και Oddey 1994: 179-186). Ατομικά παιχνίδια.

- *Δραστηριότητες: «Παρουσιάζω τον συμμαθητή μου στην ομάδα» (Oddey 1994: 179-186).*

⁹¹ Μια επιπλέον τακτική των ομάδων του ΘτΕ είναι η καταγραφή κάθε λεπτομέρειας της διαδικασίας σε μεγάλα λευκά χαρτιά, όπου στο τέλος της εβδομάδας γίνεται μια ανασκόπηση όλου αυτού του υλικού (Bicat & Baldwin 2016: 17).

Οι μαθητές κάθισαν σε κύκλο και τους ζητήθηκε να πάρουν συνέντευξη από τον διπλανό τους και να τον παρουσιάσουν στους υπόλοιπους.⁹² Στη συνέχεια, ένας μαθητής φώναξε δύο άτομα, για παράδειγμα «ο τρίτος αριστερά» και «ο τελευταίος δεξιά», τα οποία ήρθαν στη μέση του κύκλου και χαιρέτησαν ο ένας τον άλλον. Η επόμενη δραστηριότητα ήταν «τρεις αλήθειες κι ένα ψέμα», (Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 123-124) όπου κλήθηκαν οι μαθητές να ανακαλύψουν το ψέμα και κυρίως το πιο ευφάνταστο.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αυτοσχεδιασμοί και κινητικές δραστηριότητες · χωρίς να εκφέρονται λόγια και χωρίς να υπάρχει οπτική επικοινωνία⁹³ μεταξύ τους, οι μαθητές περπάτησαν ελεύθερα στο χώρο και με το χτύπημα των χεριών ή ενός μουσικού οργάνου έπρεπε να αλλάξουν κατεύθυνση, βηματισμό, να μείνουν ακίνητοι, ή να πετάξουν νοερά ένα αντικείμενο στον μαθητή που έχουν απέναντί τους (Γκόβας 2003: 78, Graham 2009: 114-116).

Συνέχισαν με ερωτήσεις προς τον εαυτό τους και τους υπόλοιπους αναφορικά με το ποιο είμαστε, τι κάνουμε, τι ζητάμε, ποια είναι η ιστορία μας, πως βλέπουμε τον υπόλοιπο κόσμο, τι μπορούμε να αλλάξουμε και άλλες παρόμοιες ερωτήσεις (Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 50-51).

Ο αρχηγός της κάθε ομάδας, στο τέλος των δραστηριοτήτων, ανακοίνωνε στις υπόλοιπες ομάδες το πλάνο και το χρονοδιάγραμμα των εργασιών της ομάδας του. Για παράδειγμα, η πρώτη ομάδα με αρχηγό την Μαριάνθη Τ. θα έπαιρνε συνέντευξη από ηλικιωμένο, ο οποίος είχε συγγενή που πολέμησε στον πόλεμο του '40, θα έκανε έρευνα (Parker 2015: 6) και θα παρουσίαζε σε ολόκληρη την τάξη τα συμπεράσματα αναφορικά με την ειρήνη και τις ολέθριες συνέπειες του πολέμου.

⁹² Oddey 1994: 179. *Getting to know each other*, παρόμοια άσκηση «*Η καλή σου η κουβέντα*», στο Γκόβας 2003: 49.

⁹³ Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο σειρές, ο ένας πίσω από τον άλλον χωρίς να μιλούν, προετοιμάζουν μόνο την κίνηση του σώματός τους και δεν έχουν οπτική επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Στο Moovendhan M. *English Through Drama* 2012: 3-40, (*progressive mirror*). Επίσης, *mirror games*: στο Kerrigan 2001: 117 - *Leaderless Mirror*, στο Kerrigan 2001: 117 - *Instant Mirror*, στο Kerrigan 2001: 118 - *Oral Mirror*, στο Kerrigan 2001: 118 - *Energy Catch Game*, στο Kerrigan 2001: 118-119 - *Trust Games*, στο Kerrigan 2001: 119-121. Επίσης, στο Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 65, 104-105 και στο Oddey 1994: 182.

- *Δραστηριότητα: «Δίνοντας Συνέντευξη».*

Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να πάρουν μέρος και να δώσουν συνέντευξη ο καθένας ξεχωριστά για να μιλήσουν για την παράσταση που θα παρουσιάσουν (Graham 2006: 11). Έπρεπε να προετοιμάσουν τα λόγια τους, τις πιθανές απαντήσεις αναφορικά με τον ρόλο τους, την πλοκή του επινοημένου δράματος, τη μουσική, τα κοστούμια και άλλες τεχνικές λεπτομέρειες. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα τους ενθουσίασε και παρά το γεγονός πως δεν υπήρχε επαρκής χρόνος, όλοι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να μιλήσουν για τον εαυτό τους, τις τυχόν δυσκολίες και την παράσταση. Οι απαντήσεις τους βιντεοσκοπήθηκαν και τους δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουν το απόσπασμα στην επόμενη συνάντηση.

Δεύτερη συνάντηση- 25/10/2018. Παιχνίδια σε ζευγάρια (Bicat 2002: 51-52 και Oddey 1994: 176-179, 185-186).

- *Δραστηριότητες: «Βρίσκω τον ρυθμό της ομάδας».*

Αρχικά, με την τεχνική του *mirror* (καθρέφτη)⁹⁴ και *progressive mirror* οι μαθήτριες ακολούθησαν πιστά τις προσαγές της αρχηγού Λυσιστράτης. Έπειτα, με χορική απαγγελία και σε συνδυασμό με χορό (Spolin 1986: 115) παρουσίασαν ένα δράμα, το οποίο είχε αρκετά ομοιότητες με τα στοιχεία μιας αρχαίας κωμωδίας. Οι ομάδες με αρχηγό την Κατερίνα Μ. και τη Χρύσα Β. κατάφεραν να καταγράψουν με την κίνηση του σώματός τους ένα αστείο περιστατικό ανάμεσα σε γυναίκες, οι οποίες είτε ήθελαν οι ίδιες να συνεισφέρουν πηγαίνοντας κι αυτές στον στρατό, είτε συνωμοτώντας για να γυρίσουν οι άντρες τους από τον πόλεμο.

Μετά το τέλος των αυτοσχεδιασμών η πρώτη ομάδα παρουσίασε τα ευρήματά της και η επόμενη αποφάσισε να συντάξει ερωτηματολόγιο (Graham 2006: 10) σχετικά με τη μόρφωση και την παιδεία στη σημερινή εποχή. Η αρχηγός της, η Κωνσταντίνα Μ. μοίρασε αρμοδιότητες μεταξύ των μελών.

⁹⁴ Βλ. *Mirror Games* στο βιβλίο της Viola Spolin 1986: 56-60. Σταδιακά η δραστηριότητα γίνεται δυσκολότερη σε τετράδες (Oddey 1994: 182).

Τρίτη συνάντηση- 08/11/2018. Ομαδικό παιχνίδι.

- *Δραστηριότητες: «Αποδίδω με το σώμα μου...»*

Ζητήθηκε από τους μαθητές να αποδώσουν με το σώμα τους μια σειρά δραστηριοτήτων που κάνουν κατά τη διάρκεια μιας μέρας στο σχολείο και να αποτυπώσουν στο πρόσωπό τους την εναλλαγή των συναισθημάτων τους, αλλά και της έντασης.⁹⁵ Ξεχώρισαν ως ιδιαίτερα αγαπητές και δημιουργικές τις εκπαιδευτικές εκδρομές και περιπάτους, τα σχολικά πάρτι και τα αντικείμενα όπως το συγκεκριμένο, τις ερευνητικές δηλαδή και δημιουργικές εργασίες, οι οποίες ξεδιπλώνουν τα ταλέντα τους.

Στη συνέχεια η Κωνσταντίνα Μ. μοίρασε τα ερωτηματολόγια σε όλους τους μαθητές, τα οποία συμπλήρωσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τέλος, τους ζητήθηκε να γράψουν τι είναι αυτό που τους χαροποιεί ιδιαίτερα στο σχολείο και τι τους στενοχωρεί, όπως επίσης να γράψουν πώς ονειρεύονται το ιδανικό σχολείο.

Αξίζει να σημειωθεί πως αν και οι μαθητές στο σύνολό τους γνώριζαν ο ένας τον άλλον, η διαδικασία και η επίτευξη του στόχου, δηλαδή να δεθούν σαν ομάδα και να λειτουργούν όλοι μαζί από κοινού για έναν κοινό στόχο, απελευθερωμένοι σωματικά και συναισθηματικά μέσα από τις ασκήσεις και τους αυτοσχεδιασμούς, αποδείχθηκε αρκετά δύσκολη. Παρατηρήθηκε μεν ιδιαίτερη προθυμία στις κινητικές δραστηριότητες, κυρίως εκ μέρους των κοριτσιών, ενώ αντίθετα υπήρχε δυσκολία στον συντονισμό των γραπτών εργασιών. Τονίστηκε πως οι ασκήσεις είναι προαιρετικές και πως θα είχε ενδιαφέρον αν υπήρχε ομοφωνία και προσπάθεια από όλα τα μέλη των ομάδων. Επίσης, οι απαντήσεις των περισσότερων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν σύντομες, σχεδόν μονολεκτικές και δεν παρουσίαζαν ιδιαίτερη φροντίδα.

Τέταρτη συνάντηση- 15/11/2018. Ατομική εργασία και ομαδικό παιχνίδι.

⁹⁵ Καταγράφονται επτά επίπεδα έντασης στο Alexander C., *Complicité* 2001: 15-16, όπου αναφέρονται σχετικές ασκήσεις.

- Δραστηριότητα: «Ευφάνταστος παραμυθάς».

Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν έναν μονόλογο, περίπου τετρακοσίων λέξεων, μιας σελίδας, κάνοντας αναφορά σε ένα από τα δύο έργα που έχουν μελετήσει. Η δραστηριότητα βασίστηκε στην άσκηση *Εντοπίστε τα σημαντικά γεγονότα στην ιστορία*⁹⁶ τα οποία ξεδιπλώνουν την πλοκή μέσα από τη δραστηριότητα *Δημιουργώντας παγωμένες εικόνες με τα σημαντικότερα γεγονότα*.⁹⁷

- Επόμενη δραστηριότητα: «*Margolis wheel*» (Mavrocordatos, 2009: 75-77).

Οι μαθητές σχημάτισαν έναν εσωτερικό κύκλο έξι ατόμων και άλλον ένα εξωτερικό. Ζητήθηκε από τους μαθητές να καθίσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν οπτική και λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους. Για πέντε λεπτά όσοι ήταν καθισμένοι στο εσωτερικό ήταν και αυτοί που έδιναν συμβουλές στους υπόλοιπους. Μπορούσαν να τους συμβουλευτούν για ζητήματα προσωπικά, οικογενειακά, ή εκπαιδευτικά. Έπειτα, ως εμψυχώτρια τους ζήτησα να μετακινηθούν (μόνο τους μαθητές, οι οποίοι καθόντουσαν στον εξωτερικό κύκλο) και να συνεχίσουν τη συγκεκριμένη διαδικασία αλληλεπίδρασης για τρία λεπτά. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε αφού έγινε επανάληψη με τους υπόλοιπους μαθητές⁹⁸ και ήταν σίγουρο πως όλοι οι μαθητές πήραν μέρος στην άσκηση.

Οι συγκεκριμένες ασκήσεις είχαν απήχηση στους μαθητές, οι οποίοι ζήτησαν να τις επαναλάβουν σε επόμενη συνάντηση. Η επιλογή να δίνουν και να παίρνουν συμβουλή από συνομήλικό τους απέβη ικανοποιητική στη συγκεκριμένη περίπτωση, με περιπτώσεις έντονου γέλιου, αλλά και περισυλλογής, αντίστοιχα.

Πέμπτη συνάντηση- 22/11/2018. Ομαδική δραστηριότητα.

- Δραστηριότητα: “*Group mapping*” (Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 77-78).

⁹⁶ Βλ. *Identify the Important Events in Story*, στο Bicat 2002: 28. Επίσης, Alexander 2001: 22.

⁹⁷ Βλ. Bicat 2002: 28-29. Παρόμοια δραστηριότητα στο *Complicity* 2016: 4, 7.

⁹⁸ Χρειάστηκε να μοιραστούν οι μαθητές και να επαναληφθεί μια φορά η διαδικασία από την αρχή, έτσι ώστε να μωρέσουν να συμμετάσχουν όλοι, και οι 24.

Οι μαθητές κλήθηκαν να συγκεντρώσουν αντικείμενα, τα οποία είχαν σχέση με τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν την εβδομάδα που πέρασε. Χωρίς λόγια έπρεπε να συγκεντρώσουν τα αντικείμενα αυτά στο κέντρο της αίθουσας, σχηματίζοντας με τον τρόπο αυτόν ένα γλυπτό.⁹⁹ Ένας- ένας πλησίαζε το «τοτέμ» σε *παγωμένες εικόνες* και ανάλογα έκανε μία κίνηση, για παράδειγμα πλησίαζε, απομακρυνόταν ή το αγκάλιαζε. Ο εμπυχωτής χτυπώντας τους ελαφρά, τους ζητούσε να εκφραστούν με μια εσωτερική σκέψη, για παράδειγμα «χρειάζομαι, θέλω...» και άλλα πολλά. Η ενέργεια, ο τόνος, η μουσική και η φαντασία και δημιουργικότητα έδωσε την αίσθηση στα μέλη της ομάδας πως απαρτίζουν μια ενιαία ομάδα, κοινότητα, με κοινούς στόχους. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με τη συμμετοχή όλων σε έναν πανηγυρικό χορό και τραγούδι γύρω- γύρω από την αίθουσα.

Στο τέλος της δραστηριότητας ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν «χάρτες ζωής» (Mavrocordatos (επιμ.) 2009: 83, 137-139) με φωτογραφικό υλικό από τις σημαντικότερες στιγμές τους, με σκοπό να δραματοποιήσουν στην επόμενη συνάντηση για πέντε λεπτά με αυτοσχεδιασμό (Oddey 1994: 68-69) μία κατάσταση, για παράδειγμα αποδοχής ή απόρριψης μέσα στην οικογένεια.¹⁰⁰

Έκτη συνάντηση- 29/11/2018. Ομαδική δραστηριότητα.

- *Δραστηριότητα: «Αυτοσχεδιασμός και κίνηση».*

Οι δραστηριότητες άρχισαν με αυτοσχεδιασμό. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και παρουσίασαν τη δραστηριότητα *Do not have time to think Movement Exercises* (Bicat 2002: 102, 103, 104-105). Αξίζει να σημειωθεί η παρουσίαση της ομάδας των αγοριών με αρχηγό τον Αλέξανδρο Μ. ως ιδιαίτερα ευφάνταστη. Τα μέλη παρουσίασαν υπό τους ήχους έντονης μουσικής τον τρόπο ανακοίνωσης από τον Αλέξανδρο της τιμωρίας του- μία μέρα αποβολή από το σχολείο- στη μητέρα του. Το κωμικό στοιχείο διαδέχονταν το δραματικό, ενώ οι μαθητές- θεατές ενθουσιάστηκαν καθώς συνειδητοποίησαν πως το περιστατικό,

⁹⁹ Επίσης, η δραστηριότητα του *γλυπτού*, όπως και τα *κολάζ* και οι *πίνακες* στο *Complicité* 2001: 24.

¹⁰⁰ Επίσης, βλ. Alexander 2001: 16, 20, Oddey 1994: 184.

παρά το γεγονός πως δεν συμπεριελάμβανε λόγια θυμού, κατάφερε να τους συγκινήσει ιδιαίτερα.

Οι υπόλοιπες ομάδες παρουσίασαν διαφορετικές ιστορίες και αυτοσχεδίασαν έχοντας προσκομίσει υλικό όπως οικογενειακές φωτογραφίες, κάνοντας κολάζ, χορεύοντας ή ακόμη και μόνο ακούγοντας τους στίχους μίας μουσικής σύνθεσης.¹⁰¹

Επόμενη δραστηριότητα ήταν η «δημιουργία διαστημάτων με το σώμα και τα σκηνικά αντικείμενα» (*create multiple spaces with body and props*). Οι ομάδες των μαθητών εισέρχονταν στον χώρο ανά δυάδες, μπαίνοντας σε μία βιβλιοθήκη, έναν ναό, ή ένα χώρο διασκέδασης (Lamden 2000: 108).

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με ανάθεση εργασίας για το σπίτι. Οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν μία σκηνή για το θεατρικό δρώμενο. Η κάθε ομάδα ανέλαβε να καταγράψει τις πιο πρωτότυπες ιδέες, να τις επεξεργαστεί και να τις προωθήσει στους μαθητές, οι οποίοι θα αναλάμβαναν τη δημιουργική γραφή.¹⁰² Ο αρχηγός σε άμεση συνεννόηση με τον δάσκαλο- εμπυχωτή και τον φιλόλογο είχε προτείνει τους μαθητές, οι οποίοι θα προχωρούσαν στη συγγραφή του κειμένου.

Οι μαθητές είχαν καθορίσει τον τρόπο με τον οποίον θα ολοκλήρωναν τη συγγραφική δραστηριότητα. Ένας μαθητής της μίας ομάδας θα έγραφε μια σκηνή και εφόσον όλοι μαζί προχωρούσαν στις διορθώσεις θα συνέχιζε ο επόμενος μαθητής, άλλης ομάδας, με την επόμενη σκηνή. Με τον τρόπο αυτόν, όλοι οι μαθητές είχαν ενεργή δράση στη λήψη αποφάσεων, όπως και στη συγγραφή του κειμένου, με τη βοήθεια βέβαια του εκπαιδευτικού.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε από την παρακολούθηση θεατρικού εργαστηρίου για την ημέρα του θεάτρου στην εκπαίδευση και από την προβολή του φιλμ κινουμένων σχεδίων

¹⁰¹ Το μουσικό κομμάτι ήταν της Kelly Clarkson *Piece by piece*, <https://youtu.be/LqCqYP7hDWI> (ημερομηνία πρόσβασης 29 Νοεμβρίου 2018).

¹⁰² Βλ. *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*, επιμέλεια Νικολαΐδου Σοφία, 2006: 57-61.

«*Βάλς με τον Μπασσίρ*»¹⁰³ που αναφέρεται στο θέμα Παλαιστίνης και Ισραήλ ακολουθήσε συζήτηση με θέμα τη σχέση της πολιτικής με την τέχνη και το θέατρο.

Έβδομη συνάντηση- 13/12/2018. Ατομική και ομαδική δραστηριότητα.

- *Δραστηριότητα: «Θεατρικό εργαστήριο».*

Οι αρχηγοί των ομάδων Μαριάνθη Τ., Μαριέττα Κ., Κωνσταντίνος Χ., Κωνσταντίνα Μ., Κατερίνα Μ. και Χρύσα Β. ηγήθηκαν του εργαστηρίου και ήταν τα πρόσωπα που πήραν τις αποφάσεις αναφορικά με τις επόμενες κινήσεις των μελών της ομάδας. Στην αρχή διάβασαν όλες τις προτάσεις με εξέχουσα αυτή η οποία παρουσίαζε τον Σαίξπηρ απογοητευμένο μετά από αλλεπάλληλες αποτυχίες, ο οποίος αφού καταφύγει σε ένα διπλανό πάρκο επρόκειτο να γνωρίσει τέσσερις γυναικείους χαρακτήρες που θα αποτελέσουν κάποιες από τις κεντρικότερες ηρωίδες του, την Ιουλιέτα, την Κατερίνα, την Πόρσια και την Τιτάνια. Στο κείμενο θα υπήρχαν αναφορές για τη ζωή και τα έργα του Σαίξπηρ, όπως επίσης και του Αριστοφάνη.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε ομάδες και η καθεμία από αυτές ανέλαβε τη δραματοποίηση μίας σκηνής με βάση κάποια από τα στοιχεία που είχαν ακουστεί, για παράδειγμα τη σκηνή όπου ο βάρδος κάθεται σκεπτικός και στενοχωρημένος στο σπίτι του και τη σκηνή όπου γνωρίζει τις τέσσερις κοπέλες και συνομιλεί μαζί τους.

Οι σκηνές μοιράστηκαν στις ομάδες μέσω του παιχνιδιού «πλειστηριασμός». Έτσι η κάθε ομάδα ένιωσε υπεύθυνη για την επιλογή της και δεν είχε το αίσθημα ότι της δόθηκε μία σκηνή που δεν επιθυμούσε ή ήταν δύσκολο να παρασταθεί. Στο τέλος, όλες οι ομάδες έδειξαν τον αυτοσχεδιασμό τους και ακολουθήσε ομαδική συζήτηση.

Οι ιδέες των μαθητών παρουσίαζαν ιδιαίτερη φαντασία και έγινε κατανοητό πως είχε προηγηθεί μελέτη της ζωής και των δύο δημιουργών (διότι, για παράδειγμα, αναφέρθηκε το όνομα του Μάρλοου και του Μπέρμπεϊτζ). Το ύφος του «*κειμένου*» ήταν νεανικό, κοντά

¹⁰³ Η ταινία *Waltz with Bashir* είναι ισραηλινής παραγωγής του 2008, σε σενάριο και σκηνοθεσία του ισραηλινού Ari Folman. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε ως αφιέρωμα στην ημέρα του θεάτρου στην εκπαίδευση (27 Νοεμβρίου).

στα ενδιαφέροντα των παιδιών και το χιούμορ ήταν πηγαίο, ενώ οι ίδιοι προτίμησαν σε κάποιες σκηνές να μην γραφτούν λόγια, αλλά να γίνει προσπάθεια αυτοσχεδιασμού στη σκηνή την ώρα της παράστασης.

Όγδοη συνάντηση- 20/12/2018. Ομαδική δραστηριότητα.

- *Δραστηριότητα: «Θεατρικό εργαστήρι».*

Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού συνέχισαν τη δημιουργική γραφή του δρώμενου με δύο πράξεις. Η αρχηγός Μαριάνθη Τ. παρουσίασε ένα προσχέδιο και στη συνέχεια ζητήθηκε από τα υπόλοιπα μέλη να βοηθήσουν στην ολοκλήρωσή του κάνοντας κάποιες τελευταίες τροποποιήσεις, δημιουργώντας παράλληλα ένα εικονογραφημένο σενάριο (*storyboard*). Στη συνέχεια, λόγω του γεγονότος πως ακολουθούσε η περίοδος διακοπών των Χριστουγέννων, οι μαθητές όρισαν μια συγκεκριμένη ημερομηνία και έναν τόπο συνάντησης, εκτός σχολείου, για να μοιραστούν εκ νέου οι αρμοδιότητες. Πολλοί μαθητές είχαν πάρει μέρος σε θεατρικές ομάδες και ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στο θεατρικό δρώμενο. Η μόνη δυσκολία προέκυψε όταν ανοικoinώθηκε πως τη Λυσιστράτη θα ενσαρκώσει ένας συμμαθητής τους. Έγινε προσπάθεια να δηλώσουν συμμετοχή μόνοι τους, χωρίς ιδιαίτερη παρότρυνση ή πίεση, όλοι οι μαθητές, άλλοι ως ηθοποιοί, τεχνικοί, μουσικοί και ενδυματολόγοι και άλλοι ως υπεύθυνοι σχεδιασμού αφίσας και πρόσκλησης για τους γονείς τους. Η επιτυχία του όλου εγχειρήματος βασίστηκε απόλυτα στη δυναμική της ομάδας και στους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορούσε να ενδυναμωθεί.¹⁰⁴

Γενικά, το κλίμα ήταν ευχάριστο και δημιουργικό και όλοι ήταν συνεργάσιμοι, με ελάχιστες στιγμές έντασης, τις οποίες κατάφεραν όλοι μαζί να ξεπεράσουν με διάλογο.¹⁰⁵ Το

¹⁰⁴ Michael Wright, 1998. *Creating a Collaborative Play: How Your Students Can Use Improvisation to Make New Work, Teaching Theatre*, 10: 15.

¹⁰⁵ Τα προβλήματα προκύπτουν, συνήθως, από τον πρόχειρο σχεδιασμό των δραματικών δραστηριοτήτων, τη διαφωνία για την κατάνομή των ρόλων στο δραματικό παιχνίδι και την άστοχη παρέμβαση του δασκάλου-εμπυχωτή (Neelands 1998: 41-42, Somers 1995: 45). Επίσης βλ. Lamden 2000: 92-93, *problem solving improvisations* και Kerrigan 2001: 142-144.

χρονοδιάγραμμα εργασιών και προβών σχεδιάστηκε από την ομάδα με αρχηγό την Κωνσταντίνα Μ.¹⁰⁶

Ένατη συνάντηση- 17/01/2019. Έναρξη προβών¹⁰⁷- Ομαδική δραστηριότητα.

- *Δραστηριότητα: «Πρώτη πρόβα».*

Έγινε η πρώτη ανάγνωση με όλους τους συντελεστές πάνω στη σκηνή και ελάχιστες διορθώσεις στο κείμενο, αναφορικά με λέξεις και φράσεις, οι οποίες δυσκόλεψαν τους ηθοποιούς. Η ακριβής ημερομηνία της παράστασης του έργου ανακοινώθηκε από την αρχή στους μαθητές, ώστε να εργάζονται προς ένα συγκεκριμένο στόχο (McCaslin 1977: 83, McGregor 1976: 24). Ο προγραμματισμός και το πλάνο των προβών τηρήθηκε με ακρίβεια, ενώ ξεκινούσε κάθε φορά με ασκήσεις για το «ζέσταμα» της ομάδας.¹⁰⁸ Ορίστηκε η τρίτη πρόβα, στις 31 Ιανουαρίου, ως καταληκτική ημερομηνία για τους ηθοποιούς, οι οποίοι όφειλαν να γνωρίζουν τα λόγια τους. Από την αρχή δόθηκε έμφαση στην πειθαρχία και την προσήλωση των συμμετεχόντων στον τελικό σκοπό, με τον εκπαιδευτικό να δίνει το παράδειγμα με τη συμπεριφορά του και τα θετικά του σχόλια.

Σημειώθηκε οικονομία στις σκηνοθετικές οδηγίες και προτάσεις και δόθηκε στόμφορ στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας μεταξύ των μαθητών και στο τέμπο του κειμένου, το οποίο ήταν γρήγορο, στην αρχή απαισιόδοξο και στη συνέχεια αισιόδοξο. Η βιντεοσκόπηση στις πρόβες αποδείχθηκε σημαντική, γιατί με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές μπορούσαν να εντοπίσουν τα λάθη και τις ατέλειες της παρουσιάσής τους. Άρχισαν οι αλλαγές, οι συζητήσεις, η διόρθωση της κίνησης, η προσπάθεια της εμπύχωσης.¹⁰⁹ Στις πρώτες προσπάθειες αφαιρέσαμε τον λόγο, έτσι ώστε οι μαθητευόμενοι να συνειδητοποιήσουν τη

¹⁰⁶ Από 17/01/2019 έως 21/02 και 28/02/2019 που θα ολοκληρωθούν με δυο παραστάσεις.

¹⁰⁷ Βλ. τη σημασία των προβών Kitson & Spiby 1997: 11, McGregor 1976: 70, Somers 1995: 164.

¹⁰⁸ *Warm up activities*, όπως έχουν ήδη αναφερθεί. Βλ. Beauchamp 1998: 165, Spolin 1986: 180 και Wessels 1987: 116-118.

¹⁰⁹ Καθήκον του εκπαιδευτικού, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές και ιδιαίτερα τους πιο αδύνατους, βρίσκοντας κατάλληλους τρόπους, για να μάθουν το ρόλο τους, ενώ όσοι από τους μαθητές δεν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις απαιτούμενες υποστηρικτικές εργασίες ανεβάσματος του έργου στη σκηνή ως τεχνικοί. Άλλωστε η σπουδαιότητα όλων αυτών των τεχνικών στοιχείων γίνεται ισότιμη με την υποκριτική των μαθητών (Γραμματάς 2004: 30).

δύναμη και τη σημασία που έχει η εικόνα και να γίνει προσπάθεια να εστιάσουν στην τελειοποίησή της.

Δέκατη συνάντηση- 24/01/2019. Ομαδική δραστηριότητα.

- *Δραστηριότητα: «Δεύτερη πρόβα».*

«Οι τρεις χώροι»- Παιχνίδι για ζέσταμα και ενεργοποίηση.¹¹⁰ Ορίστηκαν τρεις χώροι: ο χώρος της σκηνης, ο χώρος των θεατών και ένας ενδιάμεσος χώρος πίσω από το χώρο της σκηνης. Οι τρεις χώροι διαμορφώθηκαν συμβολικά με τη χρήση καρεκλών, θρανίων, πάγκων, μαξιλαριών και αντικειμένων που μπορούσαν να βρεθούν μέσα στην τάξη. Στο χώρο της σκηνης ένας μαθητής δημιούργησε μία ακίνητη εικόνα με αφορμή την έννοια του πολέμου (Δεν έπρεπε να βρίσκονται στο χώρο της σκηνης παραπάνω από δύο μαθητές). Ο επόμενος που έμπαινε στη σκηνή μπορούσε να δημιουργήσει μια εικόνα, με αφορμή την εικόνα του συμμαθητή του που ήταν ήδη πάνω στη σκηνή.

Στον ενδιάμεσο χώρο όποιος μαθητής επιθυμούσε, δημιουργούσε μία ακίνητη εικόνα που σχετιζόταν με το ενδιάμεσο, για παράδειγμα η εμφάνιση ενός πρόσφυγα στη σκηνή, καθορίζει ως ενδιάμεσο το τι γίνεται πριν μεταναστεύσει ο συγκεκριμένος άνθρωπος ή το ταξίδι του μέχρι τη χώρα εισόδου. Οι δύο χώροι λειτουργούσαν παράλληλα, δηλαδή μπορούσαν να υπάρχουν μαθητές και στο χώρο της σκηνης και στον ενδιάμεσο. Όπως επίσης μπορούσε ο ίδιος μαθητής να περάσει από τον ενδιάμεσο χώρο στο χώρο της σκηνης ή αντίστροφα, χωρίς να πάει στο χώρο των θεατών. Σημασία δόθηκε στο να μην μείνουν άδειοι οι δύο χώροι.

Η δραστηριότητα απαιτούσε σωματική εγρήγορση, ενώ συγχρόνως οι εμπλεκόμενοι έπρεπε να αντιδρούν άμεσα και να εξελίσσουν την προηγούμενη εικόνα, χωρίς λόγια. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην καταγραφή των στοιχείων μιας οικογένειας προσφύγων και η μετακίνησή τους σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Δόθηκε η ευκαιρία να

¹¹⁰ Στο Γκόβας 2010, *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 70-71.

παρακολουθήσουν τα *Περάσματα*¹¹¹ και να εκδηλώσουν προθυμία να δραματοποιήσουν την συγκεκριμένη τεχνική σε μελλοντική συνάντηση.

Στη δεύτερη πρόβα η μαθήτρια Μαρίνα Π. με τη συνοδεία πιάνου συνδύασε μουσικά ακούσματα ανάλογα με τη δράση. Στην αρχή, προσπάθησε να ακουστεί μια μελωδία ανάλογη με την άσχημη ψυχολογική κατάσταση του Shakespeare, ενώ στη δεύτερη πράξη η μουσική έγινε πιο έντονη και πιο αισιόδοξη.

Οι μαθητές στις πρόβες φορούσαν άνετα ρούχα (Oddey 1994: 172), ώστε να μπορούν να κινούνται με ευκολία στο χώρο και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στις σωστές αναπνοές (Oddey 1994: 174), όπως και στην αποφόρτιση στο τέλος της πρόβας και την ανατροφοδότηση, την καταγραφή των σχολίων των μαθητών και του εκπαιδευτικού για αξιοποίησή τους στις επόμενες πρόβες. Τέλος, μέλη από κάθε ομάδα ανέλαβαν να δημιουργήσουν το σκηνικό χώρο, να επιμεληθούν τα κουστούμια, τους χειρισμούς των φώτων¹¹² και της μουσικής και να φτιάξουν την αφίσα της παράστασης. Τα τελευταία πέντε λεπτά της πρόβας- όπως και κάθε επόμενης- ήταν αφιερωμένα σε συζήτηση προβλημάτων που αφορούσαν τη σκηνική δράση. Στο τέλος οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις, τις σκηνοθετικές υποδείξεις, στο κείμενό τους (John Dougill 1987: 22).

Ενδέκατη συνάντηση- 31/01/2019. Ομαδική δραστηριότητα.

- *Δραστηριότητα: «Τρίτη πρόβα».*

¹¹¹ Τα *«Περάσματα»* είναι ένα βιωματικό παιχνίδι της Ύπατης Αρμοστείας, το οποίο βασίζεται στη μέθοδο της προσομοίωσης, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να βιώσουν πιο αποτελεσματικά μια μακρινή κατάσταση μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης και αναπαράστασης της πραγματικότητας. Με την υποστήριξη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς στο πλαίσιο του προγράμματος «Δράσεις ευαισθητοποίησης νέων στο θέμα των προσφύγων». Δημιουργήθηκε από τους Chantal Barthélémy-Ruiz, Benoît Carpiet και Nadia Clément για την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 1995.

¹¹² Το φως είναι σημαντικό γιατί αγκαλιάζει και το κείμενο, αλλά και τον ίδιο τον ηθοποιό. Αναδεικνύει και βγάζει στην επιφάνεια όλα εκείνα που δεν μπορεί ο θεατής να αντιληφθεί εύκολα, «το πίσω κείμενο», όπως συχνά ερμηνεύεται από τους ανθρώπους του θεάτρου (Γκόβας 2001).

Πριν την πρόβα οι μαθητές ξεκίνησαν τη διαδικασία ενεργοποίησης με μια κινητική άσκηση στην οποία οι μαθήτριες οι οποίες έχουν διδαχθεί χορό βοήθησαν τους υπόλοιπους¹¹³ γιατί στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί και μερικοί από αυτούς εντελώς αρνητικοί.

Η σωματική δράση που προέκυψε τυχαία παρουσίασε ενδιαφέρον, γιατί όλοι απλώθηκαν στο χώρο και δημιούργησαν χορευτικές κινήσεις, γενικότερα υλικό που μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στην παράσταση. Εκτονώθηκαν περισσότερο σωματικά παρά με το λόγο, ενώ παρατηρήθηκε δυσκολία στο να παραμείνουν ακίνητοι για περισσότερο από λίγα δευτερόλεπτα.

Η πρόβα ολοκληρώθηκε με τους μαθητές να αναλαμβάνουν δραστηριότητες, όπως τη διαρρύθμιση, οργάνωση, καθώς και την καθαριότητα του χώρου των παραστάσεων. Κάποιοι μαθητές ανέλαβαν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες και κατέθεσαν ενδιαφέρουσες προτάσεις για την υποκριτική και την ενδυματολογία¹¹⁴ τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τους υπόλοιπους.

Δωδέκατη συνάντηση- 07/02/2019. Ατομική και ομαδική δραστηριότητα.

- *Δραστηριότητα: «Τέταρτη πρόβα» και «Αναπαράσταση ενός ονείρου».*

Οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν ένα κινητικό ή χορευτικό δρώμενο με τη συνοδεία μουσικής, προκειμένου να αποδώσουν μια εικόνα αναφορικά με ένα συναίσθημα που τους έχει προκαλέσει ένα έντονο όνειρό τους (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 98).

Η κινησιολογική άσκηση κύλησε ομαλά και συμμετείχαν όλοι με ιδιαίτερη ευχαρίστηση. Επέδειξαν φαντασία και συνεργάστηκαν αρμονικά είτε παρουσίασαν μια ευχάριστη και ανέμελη εικόνα είτε μια ανήσυχη ή ακόμη και τρομακτική. Στη συνέχεια ακολούθησε η πρόβα με τη συνοδεία μουσικής.¹¹⁵

¹¹³ *West side story*, Oddey 1994: 177-178.

¹¹⁴ Τα κοστούμια και αξεσουάρ ήταν σύγχρονα και τα επιμελήθηκε η μαθήτρια Νεφέλη Μ., με χαρακτηριστικό τον κρικό στο αφτί του Σαίξπηρ.

¹¹⁵ Η μουσική που ακουγόταν καθ' όλη τη διάρκεια της παράστασης ήταν το *Reverie* του François-Joël Thiollier <https://youtu.be/QRjll-MPOU> και το *Experience* του Ludovico Einaudi https://youtu.be/_VONMkKkdf4.

Δέκατη τρίτη συνάντηση- 14/02/2019. Ομαδική δραστηριότητα.

- *Δραστηριότητα: «Πέμπτη- τελική πρόβα».*

Η τελική πρόβα, πριν τις δυο παραστάσεις, έγινε στο αμφιθέατρο του σχολείου για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον πραγματικό χώρο δράσης, τις εισόδους και εξόδους στη σκηνή, καθώς και το ακριβές μέγεθος του χώρου και επικεντρώθηκε στα τεχνικά ζητήματα. Οι μαθητές, οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για τον φωτισμό και τον ήχο, τα κοστούμια και το μακιγιάζ ζήτησαν τη συνδρομή συμμαθητών τους, που δεν συμμετείχαν στην παράσταση, για να μπορέσουν να εκφέρουν τη γνώμη τους ως θεατές και ως πιο αντικειμενικοί κριτές (Oddey 1994: 199).

Οι μαθητές ήταν ανήσυχοι και αγχωμένοι πως δεν θα θυμηθούν τα λόγια τους. Για τον λόγο αυτόν, η παρουσία του υποβολέα κρίθηκε επιβεβλημένη, διότι μειώνει το άγχος και επιτρέπει στους μαθητές- ηθοποιούς να κινηθούν με μεγαλύτερη άνεση στο χώρο (Dougill 1987: 109 και Neelands 1998: 43).

6.2 Περίληψη του έργου

Μετά από μια δύσκολη μέρα ο Σαίξπηρ αποφασίζει να πάει μια βόλτα στο πάρκο. Το έργο του *Αγάπης Αγώνας Άγονος* έχει δεχθεί πολλές αρνητικές κριτικές, με αποτέλεσμα να είναι πολύ στενοχωρημένος. Συναντά μια παρέα νεαρών κοριτσιών, η οποία του προτείνει κάποιες αλλαγές στο σενάριο, σύμφωνα με τη ματιά που προτάσσει η ηλικία τους. Αυτές οι φιγούρες θα αποτελέσουν πηγή έμπνευσης και θα γίνουν οι κεντρικές ηρωίδες σε μεταγενέστερα, επιτυχημένα έργα του.

Τέσσερις μαθητές και τέσσερις μαθήτριες ενσάρκωσαν τους πρωταγωνιστικούς ρόλους (ο αριθμός παραπέμπει στα πρόσωπα του Σαιξπηρικού έργου), καθώς και ένας μαθητής, ο οποίος υποδύθηκε τη Λυσιστράτη, τον Σαίξπηρ και μια μαθήτρια την Καλονίκη.

Στο τέλος της παράστασης έγινε βιντεοπροβολή αποσπασμάτων από έργα με

πρωταγωνιστές τα πρόσωπα του μεταγραμμένου κειμένου, την Πόρσια, την Τιτάνια, την Κατερίνα, την Ιουλιέτα και τον Σαίξπηρ, επιμελημένο από τους μαθητές.

6.3 Αξιολόγηση

Αποτιμώντας μία εφαρμογή Θ.τ.Ε. στην εκπαίδευση, θα πρέπει να εξεταστεί η εκπλήρωση των στόχων, παιδαγωγικών και καλλιτεχνικών, καθώς και όλη η διαδικασία της έρευνας, παραγωγής και παρουσίασης του τελικού κειμένου που δημιούργησε η ομάδα των μαθητών. Αναφορικά με τους στόχους που τέθηκαν από την αρχή, η διερευνητική δραματοποίηση (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2006: 75) αποτέλεσε κίνητρο για μελέτη και σύγκριση των συγκεκριμένων θεατρικών έργων, πριν την παρουσίαση του κειμένου που εκπονήθηκε από τους μαθητές, το οποίο αναδύθηκε μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, εμπλουτίζοντας τη γλωσσική δυνάμει και συνεισφέροντας στην εμπέδωση της γλώσσας (Παπαδόπουλος 2007). Μέσα από την επεξεργασία των κειμένων οι μαθητές ανακάλεσαν δικές τους σκέψεις και εμπειρίες και έφεραν τον δικό τους κόσμο, μέσω της δημιουργικής διαδικασίας, μέσα στον λογοτεχνικό και καλλιέργησαν τη φαντασία, την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση (Δαφέρμος 2002: 198-212).

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε υπο- ομάδες, με έναν αρχηγό η καθεμία και συνέταξαν «συμβόλαιο» συνεργασίας σχετικά με την πρόοδο του εγχειρήματος. Από το πλήθος των ασκήσεων, επιλέχθηκαν οι καταλληλότερες για την ομάδα, ανάλογα με την ηλικία, τη θεατρική εμπειρία των παιδιών, τα ενδοσχολικά προβλήματα και τον διαθέσιμο χρόνο. Το *θεατρικό παιχνίδι*, οι *θεατρικές ασκήσεις* και οι *αυτοσχεδιασμοί*¹¹⁶ στην πρώτη φάση αποτέλεσαν την αφετηρία, πάνω στην οποία χτίστηκε η διαδικασία επινόησης της παράστασης · όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κουρετζής, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, ύστερα από τους αυτοσχεδιασμούς που παράγονται στις φάσεις ανάπτυξης του, προκύπτουν άφθονα θέματα, από τα οποία η ομάδα μπορεί να επιλέξει ένα ή δύο κυρίαρχα (Κουρετζής 1990: 78). Μέσα από το δραματικό παιχνίδι αναδείχθηκαν επίσης νέα προβλήματα, προβληματισμοί και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι

¹¹⁶ Πρέπει να σημειωθεί, ότι οι αυτοσχεδιασμοί, που ένα μεγάλο μέρος τους χρησιμοποιήθηκε και επιστρατεύτηκε στην παράσταση, στάθηκαν η κύρια πηγή άντλησης υλικού, για τους μαθητές που υποδύθηκαν τον Σαίξπηρ και τη Λυσιστράτη.

ξεπεράστηκαν με συζήτηση, διάλογο (Κοντογιάννη 2008: 212) και *αντιπαράθεση επιχειρημάτων (debate)*.

Στην επόμενη φάση, καθώς οι μαθητές είχαν διαβάσει και επεξεργαστεί τα θεατρικά έργα και το θέμα προς διερεύνηση είχε συγκεκριμενοποιηθεί, οι μαθητές προσκόμισαν σχετικό υλικό, ενώ παράλληλα, ως δασκάλα-εμπυχώτρια παρείχα ερεθίσματα, συμβούλευα και πρότεινα λύσεις. Διερευνήθηκαν κοινωνικά θέματα, όπως είναι ο πόλεμος και πραγματοποιήθηκε η κατάκτηση γνώσεων και κοινωνικής ευθύνης εκ μέρους των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκε η *διακειμενική σύνθεση* ως μέθοδος προσέγγισης των δύο θεατρικών έργων, προκειμένου να προκύψει πρωτότυπο κείμενο από τους μαθητές. Πρόκειται για μια νέα δημιουργία κειμένου, η οποία συντίθεται από άλλα προγενέστερα κείμενα διαφορετικών συγγραφέων, τα οποία κατέχουν όμως κάτι κοινό προς το διερεύνηση θέμα (Γραμματάς 2007: 42-43),¹¹⁷ την παιδεία, τη μόρφωση και την ειρήνη.

Στη συνέχεια τέθηκαν σε εφαρμογή οι τεχνικές σωματικού θεάτρου και της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, το εκπαιδευτικό δράμα με εργαλεία όπως η *ακίνητη εικόνα*, η *ανακριτική καρτέλα*, το *θέατρο φόρουμ*, τα *ομαδικά γλυπτά*, η *διδασκαλία μέσα από παράλληλες σκηνές*, ο *ρόλος στον τοίχο*, ο *δάσκαλος σε ρόλο* και άλλα πολλά. Η τεχνική *δάσκαλος σε ρόλο* χρησιμοποιήθηκε ως μέσο αποδυνάμωσης των περιστατικών διάσπασης της προσοχής ορισμένων μαθητών, ενώ παράλληλα διευκόλυνε την εξέλιξη και προσέθεσε στοιχεία στην πλοκή. Το *θέατρο φόρουμ* έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διερευνήσουν ένα κοινωνικό πρόβλημα, να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις και να οριοθετήσουν τον εαυτό τους απέναντι σε αυτό. Οι *κινητικές δραστηριότητες* από το σωματικό θέατρο και τα *παιχνίδια* όπως η *χορική απαγγελία* και ο *καθρέφτης (mirror games)*, τεχνικές που δημιούργησαν ευχάριστη διάθεση σε κάθε συνάντηση, δραστηριοποίησαν ομαδικά τους μαθητές, ενίσχυσαν τη δυναμική της ομάδας (Callery 2001, 2015, Graham 2006: 3-9), ενώ ταυτόχρονα μείωσαν το άγχος ορισμένων. Όλες αυτές οι δραματικές τεχνικές

¹¹⁷ «Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να κάνουν τις επιλογές τους, να οδηγηθούν σε προσωπικές συνθέσεις και να προσαρμόσουν τα κείμενα αυτά στις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες, προτείνοντας λύσεις διαφορετικές ενδεχομένως από αυτές που παρουσιάζουν οι συγγραφείς στα έργα που διαπραγματεύονται. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούν μια σύνθεση που εκφράζει τις δικές του ανησυχίες και τον κόσμο τους» (Γραμματάς 2007: 42-43).

βρισκόντουσαν σε μια διαλεκτική σχέση με το υλικό που ήταν σε επεξεργασία και με το κείμενο, προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα σε βάθος.

Σημαντική υπήρξε η παρέμβασή μου ως συντονίστριας στην τελική φάση της προσαρμογής του υλικού σε δραματική μορφή, όπως και η χρήση θεατρικών στοιχείων στη δόμηση της δραματικής πλοκής, σύμφωνα με τις τεχνικές του ΘτΕ (Oddey 1994: 188-189). Η δημιουργική γραφή αποτέλεσε συλλογικό έργο, πρωτίστως μέσα από τη διαδικασία του εργαστηρίου γραφής, (Λενακάκης 1983: 65) ως κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων, όπου οι μαθητές προσέγγισαν πολυπρισματικά τη γνώση και έδωσαν την προσωπική τους άποψη στο ζητούμενο, αλλά και μέσα από τη θεατρική πράξη, από τα *θεατρικά παιχνίδια* που έλαβαν χώρα, κυρίως από τους καθοδηγούμενους ή αυθόρμητους *αυτοσχεδιασμούς*.

Η *καταγραφή* γεγονότων και ρόλων σε ημερολόγια και γράμματα από τους μαθητές και από εμένα ως συντονίστριας (Oddey 1994: 168) αποτέλεσαν κυρίαρχο εργαλείο για την αξιολόγηση της δραματοποίησης. Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες και η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων στις δραματικές καταστάσεις ενέτειναν το ενδιαφέρον των μαθητών για την πλοκή της ιστορίας και προώθησαν την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην αρχή παρουσιάστηκαν δυσκολίες στη γραπτή ανταπόκριση, αλλά στη συνέχεια οι μαθητές απέκτησαν περισσότερο ενδιαφέρον για την παραγωγή κειμένου εκτός ρόλου. Η χρήση ερωτηματολογίου ως πηγή άντλησης υλικού απεδείχθη ιδιαίτερα σημαντική σε όλα τα στάδια της αφόρμησης, επινόησης κειμένου και δραματοποίησης (Graham 2006: 10).¹¹⁸

Τέλος, η ομάδα πήρε αποφάσεις σχετικά με το υλικό το οποίο παρήγαγε μέσω της δημιουργικής γραφής και ήθελε να παρουσιάσει σε παράσταση με τίτλο *Μια Βόλτα ...με τον Σαίξπηρ*, η οποία ήταν επικεντρωμένη στο μαθητή και προέκυψε από μια διαδικασία που αφορούσε τον ίδιο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του (Oddey 1994: 105). Σημαντικό στοιχείο για μια εφαρμογή του ΘτΕ στην εκπαίδευση αποτέλεσε το γεγονός πως όλοι οι μαθητές, και οι 24, προβληματίστηκαν σε κοινωνικά θέματα, (Πίγκου-Ρεπούση 2012: 189, Oddey 1994: 105) εξέφρασαν τον προσωπικό τους κόσμο και τις εμπειρίες τους μέσα από

¹¹⁸ Αναλυτικότερα, παρατίθενται τα Παραρτήματα Β και Γ, σσ. 79, 83.

την υπόδυση ρόλων, τον πειραματισμό και την αλληλεπίδρασή τους με την ομάδα, επιδεικνύοντας φαντασία και δημιουργικότητα.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε η μετατόπιση της διδασκαλίας από το κλασικό, δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο (Μανροcordatos (επιμ.) 2009: 110) μέσα από τη βιωματική μάθηση, (Rogers 1983) με ενεργητικές βιωματικές δράσεις, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Harkins, S, Petty R, 1982, Kerr, N, L., Bruun, S., E., στο Shepperd J., 1993) · επίσης πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση μιας παράστασης, η οποία ενέπλεξε ενεργητικά όλους τους μαθητές, διαφοροποιώντας τη από την παθητική εμπλοκή των μαθητών και των δασκάλων των παραστάσεων του κλασικού θεάτρου. Ως εκ τούτου προκύπτει πως σημαντικό χαρακτηριστικό των παραστάσεων του ΘτΕ στην εκπαίδευση αποτελεί η εμπλοκή των μαθητών στην επινόηση του έργου και στην πραγματοποίηση της παράστασης, μέσα από μια ανοικτή, μη κατευθυντική παιδαγωγική πρακτική, η οποία ενεργοποιεί το ένστικτο, παράσχει ερεθίσματα ανοιχτά σε ερμηνείες, απενοχοποιεί τη λεκτική και σωματική τους έκφραση και τους βοηθά να μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις για ζητήματα που ανακύπτουν (Άλκηστις 1984: 10, Παπανδρέου, 1989: 12 · επίσης Jackson 1993: 8).

Με τον τρόπο αυτόν δημιουργήθηκε μια τάξη ανοικτή και δεκτική σε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης ζητημάτων, (Παπαδόπουλος 2014: 152) καθώς το ΘτΕ μέσα στη σχολική τάξη χρειάζεται να παράσχει ερεθίσματα ανοιχτά σε ερμηνείες και απομακρυσμένα από το διδακτισμό και τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης και ανάλυσης των δεδομένων.

Πέρα από τα παιδαγωγικά υπήρξαν και σημαντικά καλλιτεχνικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους σε μια συλλογική καλλιτεχνική εμπειρία που είχε απώτερο στόχο τη δημιουργία και αναπαράσταση ενός πρωτότυπου θεατρικού κειμένου. Ο Κουρετζής τονίζει πως εάν τα ίδια τα παιδιά επεξεργαστούν το κείμενο, καταλήγοντας να έχει δημιουργηθεί ένα κείμενο που έχει παραχθεί από τα ίδια «θα το αποδώσουν με κέφι, χωρίς ψυχαναγκασμούς και άγχη και η παράσταση θα έχει ένα θετικό- αισθητικό αποτέλεσμα» (Κουρετζής 1990: 79).

Οι πρόβες, πέντε συνολικά, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου και αποτέλεσαν ιδιαίτερα ευχάριστη εμπειρία για τους μαθητές που είχαν θεατρική εμπειρία και κυρίως τις μαθήτριες που είχαν διδαχθεί χορό. Όσοι δεν επέδειξαν προθυμία να συμμετάσχουν πάνω στη σκηνή, χρησιμοποιήθηκαν στις απαιτούμενες υποστηρικτικές εργασίες ως τεχνικοί. Άλλωστε η σπουδαιότητα όλων των τεχνικών στοιχείων θεωρείται ισότιμη με την υποκριτική των μαθητών (Γραμματάς 2004: 30). Συνολικά συμμετείχαν ένδεκα μαθητές- ηθοποιοί και δέκα μαθητές επικουρικά στην τεχνική υποστήριξη της παράστασης.¹¹⁹

Η θεατρική διαδικασία ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση δύο διαδραστικών παραστάσεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο αμφιθέατρο του σχολείου με θεατές μαθητές, οι οποίοι παρακολούθησαν σε εξέλιξη τη διαδικασία του καλλωπισμού, της φροντίδας και των τεχνικών οδηγιών από τον μαθητή- σκηνοθέτη. Στο τέλος, πραγματοποιήθηκε μια βιντεοπροβολή, την οποία είχαν επιμεληθεί οι μαθητές και ακολούθησε συζήτηση μεταξύ των ηθοποιών και των θεατών, γεγονός το οποίο βοήθησε στη μύηση όλων στην τέχνη του θεάτρου, ενώ παράλληλα έδωσε το έναυσμα για την εφαρμογή παρόμοιων σχολικών εκδηλώσεων με την αρωγή του ΘτΕ.

¹¹⁹ Συνολικά και οι 24 μαθητές συμμετείχαν στην επινόηση του κειμένου, την οργάνωση και επιμέλεια, μουσικής, φώτων, κοστουμιών και δημιουργίας βίντεο, κολάζ φωτογραφιών, εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard) και προγράμματος για τους γονείς και παρουσίαση της παράστασης με κέφι και δημιουργικότητα.

Επίλογος

Αυτό που αναδεικνύεται μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας παράστασης με τεχνικές του σωματικού θεάτρου και του ΘτΕ είναι η προώθηση της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, η τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο της καλλιτεχνικής δημιουργίας και ο ενεργός ρόλος του σε όλα τα στάδια της θεατρικής διαδικασίας. Οι παραστάσεις που δημιουργούνται με τον τρόπο αυτόν βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και αναδεικνύουν θέματα που τους αφορούν άμεσα, όπως είναι η παιδεία, η μόρφωση, η ειρήνη και πολλά άλλα.

Η ομάδα των μαθητών που συμμετείχε στο συγκεκριμένο εγχείρημα, μέσω της διαδικασίας του σχεδιασμού του θεατρικού έργου, με αφετηρία τα έργα *Αγάπης Αγώνας Άγνος* και *Λυσιστράτη*, ανέπτυξε μια σύνδεση και ένα αίσθημα αλληλεγγύης και υποστήριξης ο ένας για τον άλλον, δεδομένο το οποίο τόνισαν και στην αξιολόγησή τους ως ιδιαίτερα σημαντικό αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν.

Ως δασκάλα- εμπυχώτρια παρακολούθησα όλα τα στάδια γραφής του πρωτότυπου κειμένου και βοήθησα στην καλύτερη δόμησή του. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία από τους μαθητές ομαδοσυνεργατικά σχεδίασαν την παρουσίασή του. Αυτή η απόφαση τους ενεργοποίησε όλους. Τα σκηνικά αντικείμενα¹²⁰ και τα κουστούμια συγκεντρώθηκαν και τροποποιήθηκαν από τους ίδιους, όπως επίσης και το πρόγραμμα της παράστασης που το ανέλαβαν να το φιλοτεχνήσουν. Τέλος, η παράσταση βιντεοσκοπήθηκε από τους ίδιους τους μαθητές.

Αναφορικά με κάποιους ειδικότερους παιδαγωγικούς στόχους που τέθηκαν (Αυδή και Χατζηγεωργίου 2007: 20-21) θα μπορούσε να αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκαν σε

¹²⁰ Ένα γραφείο με πολλά βιβλία, τα οποία χρησιμοποιούνται ως σκηνικά αντικείμενα σε διάφορες σχολικές παραστάσεις και οριοθετούσε «το γραφείο» του Σαίξπηρ. Χρησιμοποιήθηκε, επιπλέον, ένα παγκάκι από τον προαύλιο χώρο του σχολείου για την δεύτερη σκηνή, στο πάρκο.

μεγάλο βαθμό μέσα από την διερεύνηση των θεμάτων και των παραστάσεων. Οι μαθητές πρότειναν λύσεις που αναδείκνυαν την αξία της συνεργασίας και της αρμονικής αντιμετώπισης προβλημάτων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία απέκτησαν αυτοεκτίμηση και σεβασμό, γεγονός που διαφάνηκε κυρίως κατά τη διάρκεια των παραστάσεων.

Σε προσωπικό επίπεδο η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αποτέλεσε μία αξιόλογη προσπάθεια και έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τα έργα των κλασικών δραματουργών, που σε διαφορετική περίπτωση, με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ίσως, τους άφηναν ασυγκίνητους. Πραγματοποιήθηκε με τον τρόπο αυτόν μια διαρκής εγρήγορση εκ μέρους των μαθητών, οι οποίοι αντιμετώπισαν ενεργητικά την όλη γνωστική διαδικασία.

Εν κατακλείδι, η αξιοποίηση της λογοτεχνίας, κυρίως θεατρικών έργων και η εφαρμογή της δραματοποίησης δεν θα πρέπει να συνδυάζονται μόνο με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ελληνικής και ξένης. Τέτοιες εναλλακτικές προσεγγίσεις μπορούν να συμβάλλουν στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων, όπως είναι η γλώσσα, η ιστορία και η κοινωνιολογία, παρά τις δυσκολίες, οι οποίες συνήθως άπτονται του αναλυτικού, ωρολόγιου προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιστεύω, επίσης, πως ιδανικό εργαλείο είναι η εφαρμογή του ΘτΕ στη σχολική πραγματικότητα, για τον λόγο αυτόν έγινε προσπάθεια να καταδειχθεί στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ως παιδαγωγικά καταλληλότερου. Τέλος, ευελπιστώ στην περαιτέρω ανάλυση και μελέτη του θεωρητικού υπόβαθρου του σωματικού θεάτρου και του ΘτΕ και την προσπάθεια αξιοποίησης και εφαρμογής πάνω στο συγκεκριμένο, παραχθέν πλαίσιο μελλοντικών δράσεων, σχολικών εορτών και παραστάσεων από την ίδια τη συγγραφέα της μεταπτυχιακής διατριβής, αλλά ενδεχομένως και άλλων συναδέλφων.

Παράρτημα Α

Το κείμενο της παράστασης «Μια βόλτα... με τον Σαίξπηρ»

ΣΚΗΝΗ Α΄

(Το γραφείο του Σαίξπηρ. Υπάρχουν παντού βιβλία και σημειώσεις, ακόμη και στο πάτωμα. Χαμηλός φωτισμός. Χτυπάει το τηλέφωνο). Ντριιν... Ο Γουίλιαμ Σαίξπηρ και η Αν Χάθαγουι δεν μπορούν να σας μιλήσουν αυτή τη στιγμή. Αφήστε το μήνυμά σας μετά τον χαρακτηριστικό ήχο και θα επικοινωνήσουμε μαζί σας το συντομότερο δυνατόν. Μπιιπ.

(Μπαίνει ο Σαίξπηρ. Είναι στενοχωρημένος, κρατάει τις σημειώσεις του και κάθεται).

Φωνή 1: Εγώ είμαι Willy, ο Μπεν (Jonson). Τα σχόλιά τους ήταν υπερβολικά. Δεν θέλω να σε πάρει από κάτω! Είσαι ένας φοβερός συγγραφέας και δεν τα λέω επειδή είμαστε φίλοι, το ξέρεις αυτό! Περιμένω τηλέφωνό σου να το συζητήσουμε. Φιλιά στην Αν.

Μπιιπ.

Φωνή 2: Willy, ο Μπέρμπειτζ εδώ. Σου έχω στείλει τόσα μηνύματα. Πάρε με αμέσως. Δεν ξέρω τι θα κάνεις! Σήμερα όμως θέλω να γεμίσει το θέατρο! Και να δει ο κόσμος που θα πληρώσει μία πέννα, μία ωραία παράσταση! Περιμένω το κείμενο που μου είπες, για μια ερωτική ιστορία στη Βερόνα. Πάρε με! *(εκνευρισμένος, σε έντονο ύφος)*.

Μπιιπ.

Φωνή 3: Will για τω θεώ! Που είσαι; Σε παίρνω όλη μέρα και το έχεις κλειστό. Ανησυχώ...
Πάρε με σε παρακαλώ!

Μπιιπ.

Φεύγει (για μια βόλτα στο διπλανό πάρκο. Τα φώτα σβήνουν).

ΣΚΗΝΗ Β'

(Το σκηνικό αλλάζει. Ένα πάρκο, στο Λονδίνο).

Ο Σαίξπηρ κάθεται σκεπτικός και είναι έτοιμος να δακρύσει (Δίπλα του μια παρέα τεσσάρων νεαρών αγοριών συνομιλούν για το ποδόσφαιρο · σκοπεύουν να μην παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους- οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν).

(Μονολογεί) Τρία χρόνια αφοσίωση στη μελέτη; Και λίγα έγγραφα. Μα κανένα πια ενδιαφέρον για τη μόρφωση και τη σοφία. Η νεολαία έχει πάρει λάθος δρόμο. Καλά τα γράφω εγώ, αλλά ποιος με ακούει;

(Οι νεαροί φεύγουν. Πλησιάζει μια παρέα τεσσάρων νεαρών κοριτσιών. Η μία πειράζει την άλλη, γελάνε. Κάθονται δίπλα του. Τον κοιτάζουν).

Κορίτσι 1 (κρατώντας ένα βιβλίο): Τι κάνετε κύριε; Γιατί φαίνεστε στενοχωρημένος;

Σαίξπηρ: Στενοχωρημένος; Έτσι μου έρχεται να...

Κορίτσι 2: Μα όχι κύριε, ποιος είστε; Τι σας έχει συμβεί;

Σαίξπηρ: Είμαι ο γνωστός θεατρικός συγγραφέας. Ο Ουίλλιαμ Σαίξπηρ.

(Τις κοιτάζει, περιμένοντας να τον αναγνωρίσουν).

Κορίτσι 3: Σαίξπηρ! Ο μπαμπάς μου έχει μιλήσει για σας! Μμ, μάλιστα! Με τα καλύτερα

λόγια!

(Ο Σαίξπηρ χαμογελά ικανοποιημένος).

Κορίτσι 4: Δεν σας έχω ακουστά. Όχι, όχι..

(Ο Σαίξπηρ την κοιτάζει εκνευρισμένος).

1: Τι έχει γίνει, θα μας πείτε;

Σαίξπ.: Ορίστε, να! Το βλέπετε αυτό! (Βγάζει ένα "τετράδιο"). Οι σημειώσεις μου για το έργο *Αγάπης Αγώνας Άγονος*.

2: Αγάπη ακούω! (αναστενάζοντας)...

4: Πόσο ανόητη, θεέ μου! Αγάπη και κουραφέξαλα!. Αλλού είναι το νόημα της ζωής, Willy!

3: Μην την ακούτε, κύριε. Ακούγεται ενδιαφέρον! Λοιπόν, πείτε μας.

Σαίξπ.: Περιγράψω την προσπάθεια τεσσάρων νεαρών να ασκητέψουν τρία χρόνια για να αποκτήσουν σοφία με τη μελέτη!

1: Μελέτη ακούω και σοφία. Αχ πόσο ωραίο και πρωτότυπο θέμα, κύριε Σαίξπηρ!

2: Και ο έρωτας; Θα απαρνηθούν τα πάντα για χάρη της μελέτης; Μα γίνεται αυτό;

4: Τι άλλο θα ρωτούσες εσύ; Και βέβαια γίνεται! Δεν περιστρέφεται ο κόσμος γύρω από τον έρωτα κορίτσια, ξυπνήστε! Αρχίζεις να μου αρέσεις, μίστερ!

Σαίξπ.: Η αλήθεια είναι πως μόλις παίρνουν όρκο να εγκαταλείψουν τις απολαύσεις, φαγητό, γυναικεία συντροφιά, ...

2: *(Τον διακόπτει έντρομη).* Γυναικεία συντροφιά; Μα αυτό είναι σκάνδαλο! Δεν γίνεται!
(Προς τα κορίτσια) Γίνεται κορίτσια;

3: *(Ευγενικά, προς τον Σ.)* Μην την ακούτε. Συγγνώμη, συνεχίστε.

Σαίξπ.: Περίμενε! *(Απευθυνόμενος στην δεύτερη κοπέλα)* Μόλις όμως παίρνουν όρκο, παρουσιάζεται ο πειρασμός!

2: Πειρασμό ακούω! Χαχα...

Σαίξπ.: Τέσσερα ωραία κορίτσια, να... καλή ώρα σαν κι εσάς, και αρχίζουν τα δύσκολα! Οι νεαροί τις ερωτεύονται αμέσως, παραβιάζοντας τον όρκο και προχωρούν σε ερωτική επίθεση για να τις κερδίσουν.

3: Εμένα μου ακούγεται ενδιαφέρον! Και πρωτότυπο! Γιατί τότε φαίνεστε στεναχωρημένος;

Σαίξπ.: Γιατί κάθε βράδυ στο θέατρο ο κόσμος φωνάζει και σφυρίζει! Οι ηθοποιοί δεν θέλουν να περάσουν πάλι τα ίδια σήμερα. Και το σημαντικότερο! Αυτό που με εκνευρίζει περισσότερο είναι η χαρά που έχω δώσει στον Μάρλοου. Μεγάλη χαρά, χωρίς να το θέλω μάλιστα! *(κοιτάζουν η μία την άλλη, χωρίς να καταλαβαίνουν τι εννοεί).*

1: Οι μεγάλες ιδέες και οι μεγάλοι άνθρωποι δεν τυγχάνουν της αποδοχής του κόσμου, αμέσως! Αυτό θα έπρεπε να το γνωρίζετε.

2: Στο τέλος, τι γίνεται στο τέλος;

Σ.: Δεν καταφέρνουν να τις κερδίσουν και παραμένουν δυστυχημένοι!

4: Και καλά κάνουν! Μπράβο σας, κύριε!

1: Διαφωνώ. Το χάπι εντ είναι πολύ της μόδας! Μα είναι δυνατόν, κύριε Σαίξπηρ! Αυτός

είναι ο λόγος που το κοινό σας φεύγει δυσαρεστημένο. Είναι ολοφάνερο!

Σ.: Λες μικρή μου; Από την άλλη, δεν μου αρέσουν οι ιστορίες με χάπι εντ. Μου τα λέει και η Αν, βέβαια, αλλά εγώ δεν την ακούω.

2: Ποια είναι αυτή η Αν; Η γυναίκα σας;

Σ.: Ναι, αυτή. *(Χτυπάει το κινητό του)*. Αυτή είναι πάλι. Με ψάχνει όλη μέρα. Δεν έχω όρεξη να της μιλήσω. Τι λέγαμε;

3: Πως θα μπορούσατε, ίσως, να αλλάξετε το τέλος στην ιστορία σας.

4: Εγώ προτείνω να τονίσετε το γεγονός πως δεν τους χρειαζόμαστε τους άνδρες εμείς οι γυναίκες. Και κυρίως όχι στο γάμο! Μπας και το ακούσει κι ο πατέρας μου και μ' αφήσει επιτέλους ήσυχη.

2: Να μιλάς για τον εαυτό σου! Άκου όχι γάμος!

3: Κορίτσια πρέπει να βοηθήσουμε τον κύριο Σαίξπηρ. Και όχι να μαλώνουμε μεταξύ μας.
2 και 4: Συγγνώμη. Έχεις δίκιο.

1: Θα μπορούσατε ίσως να γράψετε κάτι, το οποίο να μοιάζει με χάπι εντ. Και ας μην είναι.

2: Μα τι λες τώρα; Θα μοιάζει και δεν θα είναι;

Σ.: Για μισό λεπτό. Ξέρω πολύ καλά τι εννοεί. Οι νεαροί και οι κοπέλες ερωτεύονται και δίνουν την υπόσχεση να παντρευτούν, αφού όμως τους βάλουν κάποιον περιορισμό. Αφήνω έτσι τον κόσμο να ελπίζει...

2: Δώστο μας να το διαβάσουμε *(παίρνει το "τετράδιο")*.

1 και 3: Ναι, ναι.

(Η δεύτερη κοπέλα κρατάει το "τετράδιο", παίρνει την ανάλογη πόζα και διαβάζει):

Μπιρόν: Μόνον να επαναλάβω την ομολογία μας: τι πράγμα, κύριέ μου, ορκίστηκα προλίγου; Να ζήσω εδώ με τη μελέτη τρία χρόνια.

Μα εδώ ναι κι άλλες ρήτρες αυστηρές, καθώς γυναίκα να μη δούμε όλο αυτό το διάστημα, που ελπίζω να μην είναι καταχωρημένο.

Μια μέρα τη βδομάδα να μην τρώμε τίποτα κι έξω απ' αυτό, την κάθε ημέρα μια φορά, που ελπίζω να μην είναι μέσα καταχωρημένο.

Κι έπειτα μόνον τρίωρο ύπνο, νύχτα, δίχως να κλείνεις μάτι ολόημερα -που εγώ 'χω μάθει ξενύχτι ξένοιαστο οληνύχτα, και να κάνω και την μισήν ημέρα νύχτα σκοτεινή-, που ελπίζω να μην είναι μέσα καταχωρημένο.

Αυτά είναι αθλήματα άσκοπα, πολύ βαριά, μελέτη, όχι γυναίκες, νηστεία κι αγρυπνιά.

Βασιλιάς: Είστε δεμένοι με όρκο: απ' όλα αυτά αποχή.

4: Ωραίος τύπος αυτός ο Μπιρόν. "Ελπίζω να μην είναι μέσα καταχωρημένο" το ένα, να μην είναι καταχωρημένο το άλλο. Άνδρες, δεν σας τα έλεγα εγώ;

1: Μιλάει για τη σημασία του όρκου κορίτσια και της φιλίας!

4: Μωρέ ξέρετε τι μου θυμίζει όλο αυτό; Τον όρκο που είχαν κάνει παλιά, μια παρέα γυναικών. Με αρχηγό μια πολύ έξυπνη γυναίκα, πως την λέγανε μωρέ; Στην αρχαία Ελλάδα;

(Πετάγεται η 1). Λυσιστράτη!

4: Αυτή, μπράβο! Χτες μάθαμε για τα καμώματά της!

2: Ελλάδα! Αυτό είναι μέρος για πενθήμερη. Έχω ακούσει πως όσοι πάνε εκδρομή περνάνε τέλεια! Να θυμηθώ να το προτείνω στο δεκαπενταμελές.

1: Στο θέμα μας, κορίτσια (αγριοκοιτάζει την πρώτη κοπέλα). Η Λυσιστράτη είναι έργο του Αριστοφάνη.

Σ: Κι έλεγα, κάτι μου θυμίζει το όνομα. Ναι, ναι...αυτή που όρκισε τις γυναίκες σε ερωτική αποχή, για να τους εξαναγκάσουν να σταματήσουν τον πόλεμο (ψάχνει στο κινητό του).

4: Μεγάλη προσωπικότητα! Το ίνδαλμά μου! Όχι σαν μερικές- μερικές (λοξοκοιτώντας τις άλλες), που νομίζουν πως δεν μπορούν να καταφέρουν τίποτα, χωρίς τη βοήθεια των ανδρών.

Σ.: Αριστοφάνης. Πόσο τον ζηλεύω! Μακάρι να έπαιρνα λίγη από τη δόξα του! (συνεχίζει να ψάχνει).

4: Με αυτά που γράφεις, δεν θέλω να σε στενοχωρήσω, αλλά δεν το βλέπω, μίστερ!

Σ.: (στενοχωρημένος) Έχεις δίκιο. Ποιος είμαι εγώ που θα με θυμούνται μετά από χρόνια, σαν τον Αριστοφάνη, τον Ευριπίδη, το Σοφοκλή και τον Αισχύλο. Εδώ δεν θέλουν να δουν τα έργα μου σήμερα! Το αύριο θα με νοιάξει! Α, να το. Το γκούγκλαρα...

4: (Του αρπάζει το κινητό) Δώσε μου να διαβάσω. Μάλιστα, η Λυσιστράτη:

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Και μεσ' στο σπίτι θα περνώ χωρίς ανδρός παιγνίδια—

ΛΥΣΙΣΡΑΤΗ

Με κίτρινα φορέματα και χίλια δυό στολίδια—

ΚΑΛΟΝΙΚΗ

Με κίτρινα φορέματα και χίλια δυό στολίδια—

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Που να λυσσάξη ο άνδρας μου να κοιμηθή μαζί μου—

ΚΑΛΟΝΙΚΗ

Που να λυσσάξη ο άνδρας μου να κοιμηθή μαζί μου—

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Μα δεν θα τον δεχθώ ποτέ και με τη θέλησί μου—

ΚΑΛΟΝΙΚΗ

Μα δεν θα τον δεχθώ ποτέ και με τη θέλησί μου—

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Κι αν θέλη και με το στανιό εκείνος να με πιάνη—

ΚΑΛΟΝΙΚΗ

Κι αν θέλη και με το στανιό εκείνος να με πιάνη—

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

όσο μπορώ χειρότερα θ' αφήνω να την κάνη.

ΚΑΛΟΝΙΚΗ

όσο μπορώ χειρότερα θ' αφήνω να την κάνη

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Τις Περσικές παντούφλες μου μέρες, βδομάδες, μήνες,
προς το ταβάνι δεν θα ιδή ποτέ του σηκωμένες.

ΚΑΛΟΝΙΚΗ

Τις Περσικές παντούφλες μου μέρες, βδομάδες, μήνες
προς το ταβάνι δεν θα ιδή ποτέ του σηκωμένες (*κουνά τα χέρια της και αναπαριστά την
"όρθια παντόφλα"*)

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Ούτε θα τουρλωθώ ποτέ, καθώς οι λιονταρίνες
που είν' απάνω στου τυριού τους τρίφτες σκαλισμένες (τουρλώνεται)

ΚΑΛΟΝΙΚΗ

Ούτε θα τουρλωθώ ποτέ, καθώς οι λιονταρίνες
που είν' απάνω στου τυριού τους τρίφτες σκαλισμένες.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Πίν' απ' το κρασί αυτό
και τον όρκο τον κρατώ.

Αυτός μάλιστα! Είναι όρκος σοβαρός. Αχ, να μην είχα την τύχη να ζω εκείνη την εποχή.
Αυτή θα ήταν κολλητή! Όχι σαν μερικές (τις κοιτάζει)... που δεν με καταλαβαίνουν
(ανεβαίνει πάνω σε ένα παγκάκι, με δυνατή φωνή):

Γυναίκες όλου του κόσμου συσπειρωθείτε! Ξυπνήστε! (Συνεχίζει):

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Κι αν ο γλυκός ο έρωσ επιμένη--
κ' η Αφροδίτ' η Κυπρογεννημένη
πόθο μέσα στους κόρφους μας ν' ανάψη,
και τα μεριά μας με φωτιές να κάψει,
και αν τους άνδρες απ' την *όρεξη* λειώση, (ξεροβήχει)
και σαν το ρόπαλο τούς ... τεντώση,
στους Έλληνας, θα μας ειπούν μιά μέρα
πολεμοταλύτες πέρα ως πέρα!

1: Λοιπόν, κύριε Σαίξπηρ! Μη δίνετε σημασία. Συνεχίζω (διαβάζει από το "τετράδιο"):

Μπιρόν: Μα δεν ντρεπόσαστε! Όχι βέβαια, πού ντροπή! Κι οι τρεις σας στο ορκοπάτημα να
'στε αδερφοποιοί; Καθένας σας στο μάτι του άλλου το είδε το καρφί, μα εγώ δοκάρι βλέπω
και στων τριών. Ω, τι έχω ιδεί! Τι παλαβή τρελή σκηνή και τι καημούς, τι μουγκρητά, τι
πόνους κι αναστεναγμούς! Ω, πόσο εχρειάστηκε να υπομονέψω να ιδώ έναν ρήγα μύγα και
να το πιστέψω! Να ιδώ τον μέγα Ηρακλή να καλαμίζει, τον Σολομώντα τον σοφό καντάδες

να σφυρίζει, τον Νέστορα να παίζει με παιδιά τσικάκι και τον γκρινιάρη Τίμωνα να χαζεύει στο σκοινάκι...

4: Ποιος Ηρακλής, ποιος Σολομώντας και ποιος Τίμωνας; Ποιοι είναι όλοι αυτοί Willy;

1: Συγχωρέστε την, κύριε Σαίξπηρ. Δεν ξέρει τι λέει (ρίχνοντας ένα άγριο βλέμμα προς το μέρος της).

4: (Διαβάζει από το κινητό) Άκου Willy τι γράφει ο Αριστοφάνης για να μαθαίνεις: (Ο Σαίξπηρ ακούει με μεγάλη προσοχή).

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Και όλες μου ζητάνε
προφάσεις, να το σκάσουνε, στα σπίτια τους να πάνε.
Θα ιδήτε · κάποια έρχεται και πλησιάζει· να τη!
Παρακαλώ, πού τό 'βαλες του λόγου σου τρεχάτη;
(Εισέρχεται η Γυνή Β')

ΓΥΝΗ Β'

Θέλω να πάω σπίτι μου. Άφησα στο κατώι
από τη Μίλητο μαλλιά, κι ο σκόρος μου τα τρώει.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Ποιος σκόρος; άφησέ τ' αυτά· τράβα και γύρνα πίσω!

ΓΥΝΗ Β'

Στις δυό θεές ορκίζομαι, αμέσως θα γυρίσω·
θα πεταχτώ τρεχάτη,
να το ξαπλώσω μιά στιγμή απάνω στο κρεβάτι.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Δεν φεύγεις, ούτε το μαλλί θ' απλώσης τώρα· ας το!

ΓΥΝΗ Β΄

Μα θα το χάσω το μαλλί!

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Ε, δεν πειράζει· χάσ' το!

ΓΥΝΗ Γ΄ (εισερχομένη)

Η δύστυχη! η δύστυχη! και τώρα τι να κάνω,
που το λινάρι τ' άφησα με δίχως να το ξάνω!

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Να κι άλλη, που μας κόπιασε το δρόμο της να πάρη,
γιατί άφησεν ακτύπητο στο σπίτι το λινάρι!
Πήγαινε μέσα γρήγορα!

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Τι ψέλνεις συ μονάχη;

ΓΥΝΗ Δ΄

Κύττα! στην ώρα βρίσκομαι της γέννας η καϋμένη.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Ε, μα καλά· συ όμως χθές δεν ήσουν 'γγαστρωμένη.

ΓΥΝΗ Δ΄

Τι τάχα; είμαι σήμερα. Στείλε με στη στιγμή
να πεταχθώ στο σπίτι μου να φέρω τη μαμή.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Μα για ποιο λόγο; τούτο δω μου φαίνεται πολύ σκληρό.

ΓΥΝΗ Δ΄

Α, είν' αρσενικό μωρό.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Μα τη θεά! εδώ παιδί δεν φαίνεται για νά 'χη·
για τεντζερέδι φαίνεται· στάσου, θα ιδώ μονάχη,
Το κράνος έχωσες εδώ, ανόητη! της Αθηνάς,
και λες ότι κοιλοπονάς;

ΓΥΝΗ Δ΄

Μα το θεό, κοιλοπονώ.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Καλά, κ' εδώ στη ζώνη
το κράνος γιατί τό 'βαλες;

ΓΥΝΗ Δ΄

Γιατί αν μού 'ρθουν πόνοι
απάνω στην Ακρόπολι, να κάτσω χέρι-χέρι
να κάνω μέσα το παιδί καθώς το περιστέρι.

ΛΥΣΙΣΤΡΑΤΗ

Τι λες! ωραία πρόφασι! μια είνε φανερό!
Γιατί εδώ δεν κάθεςαι να κάνης το μωρό,
και στη δεκάτη μέρα του απάνω ίσα-ίσα,
μέσα στο κράνος του παιδιού να κάνης τα βαφτίσα;

4: Καλές ήταν του λόγου τους! Η μία θα χάσει το μαλλί, η άλλη το λινάρι κι η τρίτη η καλύτερη βιάζεται να γεννήσει.

1: Ο όρκος είναι σημαντικός και δεν πρέπει να παραβιάζεται. Αυτό θέλει να μας πει ο Αριστοφάνης. (Προς τον Σαίξπηρ) Εσείς, κύριε Σαίξπηρ, τι σκοπεύετε να κάνετε τελικά;

Σ.: Πρώτα, θα μελετήσω ξανά τους Έλληνες κλασικούς. Μετά, σκέφτομαι να αλλάξω το τέλος της ιστορίας μου. Σαν να έχετε δίκιο κορίτσια! Ο κόσμος αγαπάει το λαβ στόρι και το χάπι εντ.

3: Θα έχετε σίγουρη επιτυχία! Είμαι πολύ αισιόδοξη.

4: Κι όχι Τίμωνας και Νέστορας κι όλη η παρέα του! Είπαμε, θυμήσου τον Αριστοφάνη. Λόγια απλά, για να τα καταλαβαίνουν όλοι.

Σ: Μπορεί να έχεις δίκιο.

2: Και μ' εμάς τις γυναίκες τι θα γίνει; Τουλάχιστον κάνε μας τη χάρη να παίξουμε στο έργο σου. Αφού δεν θέλει ο... πως τον λένε;

Σ.: Ρίτσαρντ.

4: Αυτός! Θα σου παίξω εγώ γυναικείο ρόλο! Καλύτερα κι από τη Λυσιστράτη!

Σ.: Δεν θέλω να σε στενοχωρήσω, αλλά αυτό δεν το βλέπω να γίνεται ούτε μετά από χίλια χρόνια. Γυναίκες ηθοποιοί! Δεν έμαθες τίποτα δηλαδή από τους αρχαίους συγγραφείς μέχρι σήμερα!

2: Γι αυτό είναι έτσι τα πράγματα. Αν δεν παίξει μια ωραία κοπέλα, σαν εμένα... (Τα υπόλοιπα κορίτσια γελάνε).

Σ.: Μπορεί να μην παίξετε εσείς, έχω όμως σκοπό να γράψω για εσάς.

3: Αλήθεια;

Σ.: Ναι. Γράφω τώρα μια ερωτική ιστορία ... (Τον διακόπτει)

4: Αφήστε με να μαντέψω. Πεθαίνουν και οι δύο! (Γελάει).

Σ.: Κάπως έτσι. Στη Βερόνα... (Τον διακόπτει η δεύτερη)

2: Αχ, στη Βερόνα! Μακάρι να ζήσω έναν μεγάλο έρωτα κι εγώ!

Σ.: Σου το εύχομαι... (της απευθύνει το λόγο) το όνομά σου;

2: Ιουλιέτα.

Σ.: Ιουλιέτα. Ωραίο όνομα για ερωτική ιστορία. *Ο Ρωμαίος και η Ιουλιέτα!*

4: Μπα, θα έχουμε δράματα πάλι! Ξανασκεφτείτε το. Δράμα με την Ιουλιέτα. Δεν θα αρέσει σας λέω. Ξανασκεφτείτε το.

Σ.: Εμένα μου αρέσει. Θα γράψω ιστορίες για νεαρά κορίτσια, όπως εσείς! Θα γνωρίσω την επιτυχία!

4: (Χαμηλόφωνα) Ναι, καλά... (ειρωνικά)

Σ.: Θα φτιάξω το δικό μου θέατρο! Θα το ονομάσω ..."Σφαίρα".

1: Σφαίρα;

Σ.: Ναι. Θα έχει στρογγυλό σχήμα! Κορίτσια, τι έμπνευση! Μου έκανε πολύ καλό η παρέα σας!

4: (Χαμηλόφωνα) Δεν το βλέπω...

1: Εδώ που τα λέμε, *Ρόδο, Κύκνος*... έλεος. Είναι ονόματα αυτά για θέατρο; Σαν να έχετε δίκιο! Εμένα μου αρέσει.

3: Κι εμένα, πολύ.

2: Φύγαμε σφαίρα... για τη Σφαίρα! Καλό μου ακούγεται (Γελάνε).

(Χτυπάει το κινητό του).

Σ.: Κορίτσια! Πρέπει να φύγω. Με ψάχνει η Αν. Θα γυρίσω σπίτι, να μην ανησυχεί (Μαζεύει το "τετράδιο"). Χάρηκα για τη γνωριμία (Προτείνει τα χέρια του).

1: Κι εμείς κύριε Σαίξπηρ. Είμαι η Πόρσια.

Σ.: Χάρηκα πολύ, Πόρσια!

3: Κι εγώ, κύριε. Με λένε Τιτάνια.

Σ.: Χάρηκα πολύ, γλυκό μου κορίτσι!

4: Άσε τις γλύκες, Willy. Είμαι η Κατερίνα.

Σ.: Χάρηκα Κατερίνα! Έχεις δίκιο. Μερικές φορές δεν χρειάζεται να ακούμε μόνο τις συμβουλές των ανδρών! Έχεις απόλυτο δίκιο! Σ' ευχαριστώ.

4: Να θυμάσαι τη Λυσιστράτη!

Σ.: Θα τη θυμάμαι (απεθνόμενος στην δεύτερη). Γεια σου και σε σένα, Ιουλιέτα.

2: Μην με ξεχάσετε. Ρωμαίος και Ιουλιέτα, έτσι μου είπατε.

Σ.: Δεν θα το ξεχάσω, Ρωμαίος και Ιουλιέτα. Γεια σας.

(Φεύγει, ενώ επιστρέφει η παρέα των τεσσάρων νεαρών. Πλησιάζουν τις κοπέλες).

Νεαρός: Γεια! Με λένε Τζων. Σας έχω ξαναδεί στο πάρκο. Έρχεστε κάθε μέρα;

Ιουλιέτα: Είμαι η Ιουλιέτα. Σε έχω ξαναδεί. Ερχόμαστε συχνά... (αυτοσχεδιάζουν).

(Ο Σαίξπηρ απομακρύνεται, μονολογώντας). Έχουν δίκιο τα κορίτσια. Έχουν σε όλα τόσο δίκιο! (Απευθυνόμενος στο κοινό) *All's well that ends well*. Πολύ καλό αυτό, να το σημειώσω! (το γράφει σε ένα πακέτο τσιγάρα που βγάζει από την τσέπη του). Θα μου χρειαστεί! (σβήνουν τα φώτα).

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο για το θέατρο



ΘΕΑΤΡΟΜΑΝΙΑ- Μήνυμα για την Παγκόσμια Ημέρα για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Ο Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο στην Εκπαίδευση IDEA (International Drama/Theatre & Education Association) έχει ορίσει την 27η Νοεμβρίου ως Παγκόσμια Ημέρα για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA Day) και καλεί τα μέλη του αλλά και όλους όσους εμπλέκονται με το θέατρο, το εκπαιδευτικό δράμα, το θεατρικό παιχνίδι να το γιορτάζουν με εκδηλώσεις, παραστάσεις, επιμορφωτικές συναντήσεις, παρεμβάσεις σε σχολεία κάθε βαθμίδας (27 Νοεμβρίου 2015).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ

- Αναφέρετε προηγούμενη «θεατρική εμπειρία» :

-
- Αναφέρετε τρία θεατρικά έργα που έχετε διαβάσει :

-
-
-
- Αναφέρετε 3 θεατρικούς συγγραφείς που σας αρέσουν:

-
-
-
-
- Αναφέρετε 3 ηθοποιούς που σας αρέσουν και γιατί:

-
-
-
-
- Αναφέρετε 3 σκηνοθέτες του θεάτρου, εάν γνωρίζετε:

-
-
-
-
- Αναφέρετε μία ή παραπάνω θεατρικές παραστάσεις που έχετε δει τελευταία. Ποιες σας άρεσαν και γιατί:

-
- Αναφέρετε 3 ποιητές που σας αρέσουν:

- Αναφέρετε 3 μουσικούς που σας αρέσουν:

- Αναφέρετε 3 μουσικά συγκροτήματα που σας αρέσουν:

- Αναφέρετε 3 σκηνοθέτες του κινηματογράφου που σας αρέσουν:

- Αναφέρετε μία ή παραπάνω ταινίες του κινηματογράφου που έχετε δει. Ποιες σας άρεσαν και γιατί:

- Αναφέρετε τρία επαγγέλματα που θα θέλατε να κάνετε (εκτός, ίσως, από ηθοποιός):

Παράρτημα Γ

Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

α) Τι σου άρεσε και τι όχι στη διαδικασία του προγράμματος;

β) Τι πιστεύεις για το τελικό αποτέλεσμα της παρουσίασης; Θα ήθελες να γίνουν κάποιες αλλαγές και ποιες ακριβώς;

γ) Ποιο κομμάτι της διαδικασίας σου άρεσε περισσότερο; Σε ποιο ενεπλάκης περισσότερο;

δ) Ποιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του προγράμματος του ΘτΕ στην εκπαίδευση θεωρείς σημαντικό στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον;

Βιβλιογραφία

ΒΙΒΛΙΑ

- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Άλκηστις 1984. *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 1998. *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αριστοφάνης 2013. *Λυσιστράτη*, (μτφρ. Πολύβιος Δημητρακόπουλος), Αθήνα: Schooltime.
- Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 2004. *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας Ν., και Ζώνιου Χ., 2010. *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου Φόρουμ*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Γκροτόφσκι, Γ. 1982. *Για ένα Φτωχό Θέατρο*, Αθήνα: Θεωρία.
- Γραμματάς, Θ. 1999. *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα: Δαρδανός.
- 1999. *Στοιχεία θεατρολογίας: Α' Γενικού Λυκείου*, βιβλίο μαθητή, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- (επιμ.), 2006. *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους, Θέατρο –Λογοτεχνία*, Αθήνα: Λ. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- 2007. *Η σχολική θεατρική παράσταση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμος, Μ. 2002 *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*, Αθήνα: Ατραπός.
- Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Τόμος Α', Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03.
- Πρακτικά της Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θέατρο και Εκπαίδευση: *Χτίζοντας Γέφυρες*, 2003. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζώνιου Χ., 2016, «*Η συμβολή του θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*», μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κοντογιάννη, Α. 1983. *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα: Πεδίο.

- 1989. *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα: Πεδίο.
- 2012. *Η Δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα: Πεδίο.
- Καραγιώργος Π., 1992. *Σαιξπηρικά Μελετήματα*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Κουρετζής Λ. 1991. *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κροντήρη Τ., 2002. *Ο Σαίξπηρ, Η Αναγέννηση κι εμείς, Σαιξπηρική βιβλιοθήκη*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- 2005. *Η προσαρμοστικότητα του Σαίξπηρ, Συλλογή Δοκιμίων*, Αθήνα: Ergo.
- Λενακάκης, Α. 2013. *Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις*, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μάρσαλ, Λ. 2001. *Το σώμα μιλά*, Αθήνα: ΚΟΑΝ.
- Ματσαγγούρας, Η. 2000. «Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»», Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές», Αθήνα: Ματσαγγούρας.
- 2004. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα: Ματσαγγούρας.
- Μουδατσάκης, Τ. 1994. *Η Θεωρία του δράματος*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπρεχτ, Μπ. 1983. *Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Νικολαΐδου Σ. 2016. *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος Σ. 2007. *Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Αθήνα: Κέδρος.
- 2010. *Παιδαγωγική του θεάτρου: Με τη γλώσσα του θεάτρου*, Αθήνα: Ιδιωτική.
- Παπανδρέου, Ν. 1989. *Περί θεάτρου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πούχνερ, Β. 1985. *Η σημειολογία του θεάτρου*, Αθήνα: Εκδόσεις Παϊρίδη.
- 2014. *Η επιστήμη του θεάτρου στον 21ο αιώνα*, Αθήνα: Κίχλη.
- Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, *Από τη χώρα των κειμένων στο βασίλειο της σκηνής*, 2011, Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Σαίξπηρ, Ουίλιαμ 2007. *Αγάπης Αγώνας Άγονος*, μτφ. Βασίλης Ρώτας, Αθήνα: επικαιρότητα.
- Στέφα Ε., 2012. *Το θέατρο της Επινόησης ως μέσο δημιουργίας παράστασης με παιδιά και νέους. Εφαρμογή στο 41ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης*, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσεφαλά Ε. 2012. «Το χρονικό ενός ξεριζωμού-επινοητικό θέατρο», στο: Νίκος Γκόβας, Μάρθα Κατσαρίδου, και Δημήτρης Μαυρέας (επιμ.), παρουσιάστηκε στο θέατρο και Εκπαίδευση. Δεσμοί αλληλεγγύης, Αθήνα.
- Τσιάρας, Α. 2003. *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της*

σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

----2005. *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσίχλη Α., 2008. *Πολιτικές και κοινωνικές συνιστώσες στο ευρωπαϊκό θέατρο του τέλους του 20^{ου} αιώνα: μία μελέτη των performances και του θεάτρου της επινόησης*, μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Χρυσafίδης Κ., 1996. *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία: εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Alexander C, 2001. *Complicite Teachers Notes-Devising*. London: Complicité.

Allain, P & Harvie J, 2006. *The Routledge Companion to Theatre and Performance*, London: Routledge.

Anderson Quentin, 1962. *The proper study: essays on Western Classics*, New York: St Martin's Press.

Barton, B. & Booth, D. 1990. *Stories in the Classroom: Storytelling, Reading Aloud and Role-playing with Children*, London: Heinemann Educational Books.

Barton, B., 2008. *Collective Creation, Collaboration, and Devising*. Canada: Playwrights.

Beauchamp H., 1998. *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Bicat T. & Baldwin C., 2002. *Devised and Collaborative Theatre, A Practical Guide*, Marlborough: The Crowood Press.

Bicat T., 2012. *Costume and Design for Devised and Physical Theatre*, Marlborough: The Crowood Press.

Boal A. 1981. *Το θέατρο του καταπιεσμένου*, Αθήνα: Θεωρία.

----2004. *Games for actors and Non-actors*. London: Routledge.

Boughner D., 1954. *The Braggart in Renaissance Comedy: A study in Comparative Drama for Aristophanes to Shakespeare*, Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Bringuier, J. C., 1978. *Ελεύθερες συζητήσεις με τον Ζαν Πιαζέ*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Callery, D. 2001. *Through the Body: A practical guide to Physical Theatre*, New York: Routledge.

----2015. *The Active Text: Unlocking Plays Through Physical Theatre*, New York: N.H Books.

Carr W. & Kemmis S. 2002. *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία*, Αθήνα: Κώδικας.

Complicité/ Douglas Rintoul and Calla Videt, 2009. *Endgame Resource Book*.

Complicité/Simon McBurney, 2016. *The Encounter*, London: N. H. Books.

- Davis, D. & Lawrence, C. 1986. *Gavin Bolton: Selected writings on drama in education*, London: Longman.
- Dougill J., 1987. *Drama activities for Language Learning*. UK: Macmillan Education.
- Dover, J. K. 2010. *Η Κωμωδία του Αριστοφάνη*, μτφρ. Φ. Κακριδής, Αθήνα: MIET.
- Fleming M. & Stevens, D. 1998. *English Teaching in the Secondary School*. London: Routledge.
- Fleming, M. 2003. *Starting Drama Teaching*, London: Routledge.
- Freire, P. 1977. *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφ. Γ. Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος.
- 2006. *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Frey, K. 1986. *Η Μέθοδος Project: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Παιδαγωγική και εκπαίδευση 14, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Frost, A. & Yarrow R., 2016, *Improvisation in Drama, Theatre and Performance: History, Practice, Theory*, London: Palgrave Macmillan.
- Fryer, N. 2013. «Towards a pedagogy of devised theater praxis», διδ. διατριβή, Performance and Cultural Policy Studies University of Warwick.
- Govan E., 2007. *Making a performance: devising histories and contemporary practices*, London: Routledge.
- Govas N. & Kakoudaki G. & Miholic D., 2007. *Drama/ Theatre & Education in Europe, A Report, Part I*, Athens: Hellenic Theatre/ Drama Education Network.
- Graham, S., 2006. *Frantic Assembly Book of Devising Theatre*, Abington, Oxon: Routledge.
- Heddon, D. & Milling, J., 2016, *Devising Performance, a critical history*, New York: Palgrave Macmillan.
- Hester, J., 2008. *Performing Shakespeare*, Pennsylvania: Crowood Press.
- Hornbook, D. 1981. *Education and Dramatic Art*, London: Routledge.
- Jackson, T. 1993, *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*. London: Routledge.
- Javeau C., 2000. *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο, Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Johnstone K., 2011. *Impro. Ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο*, Αθήνα: Οκτώ.
- Kandel E, 2004. *Introduction to Psychology: Gateways to Mind and Behavior*, New York: Nelson Education Ltd.
- Kent and the Wider World, 2009. *From spectators to spect-actors: using forum theatre to explore global citizenship. A resource booklet for teachers, youth workers and facilitators*. Maidstone: a Commonwork project.

- Kerrigan, S. 2001. *The Performer's Guide to the Collaborative Process*, New Hampshire: Heinemann.
- Kitson, N. & Spiby I. 1989. *Drama Conventions: A Second DIY Guide*, BBC Education.
- Kitson, N. & Spiby, I. 1997. *Drama 7-11: Developing Primary Teaching Skills*, London: Routledge.
- Laban, R. 1948. *Modern Educational Dance*. London: Macdonald and Evans.
- (1950). *The Mastery of Movement on the Stage*. London: Macdonald and Evans.
- Lamden, G. 2000. *Devising, A Handbook for Drama and Theatre Studies*, London: Murray.
- Lehmann, H- T., *Postdramatic Theatre* 1999, trans. Karen Juers- Munby, London: Routledge.
- Lesky, A. 1989. *Η τραγική ποίηση των αρχαίων Ελλήνων*, μτφ. Νίκος Χουρμουζιάδης, Αθήνα: MIET.
- 1996. *Ιστορία της Ελληνικής λογοτεχνίας*, μτφ. Αγαπητός Τσομπανάκης, Αθήνα: Κυριακίδη.
- McCaslin, N. 1977. *Creative dramatics in the Classroom*, New York: Longman.
- McCullough, C. 1988. *Theatre Praxis*, London: Macmillan.
- McGregor, L. 1976. *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing.
- Mavrocordatos A., 2009. *mPPact manifest, methodology for a Pupil and Performing Arts-Centered Teaching, Education and Culture DG, Lifelong Learning Program*.
- Neelands, J. 1990. *Structuring Drama Words*, Cambridge: Cambridge.
- Neelands, J. & Goode, T. 2000. *Structuring drama work*, Cambridge: Cambridge University Press.
- 1998. *Beginning drama*, 11-14, London: David Fulton Publishers.
- Oddey, A. 1994. *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*, London & New York: Routledge.
- O' Toole, J. 1992. *The Process of Drama: Negotiating art and meaning*, London: Routledge.
- Pammenter D. 1993 «*Devising for TIE*», *learning through theatre, new perspectives on theatre in education*, London & New York: Routledge.
- Pammenter D. & Mavrocordatos A., «*Το Είναι και το Γίνεσθαι μέσα στον κόσμο κάποιου άλλου. Ποιος έχει το πρόσταγμα;*» στο Γκόβας 2004, *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*, Αθήνα: Δίκτυο-Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Parker, W. A., 2015 "Playbuilding: Devised Theatre in the Classroom" *Understanding by Design: Complete Collection*. 320.
- Parsons, R. 2007. *Group devised theatre: a theoretical and practical examination of devising processes*. Sydney: Macquarie University.

(Available at: <http://hdl.handle.net/1959.14/71211>).

Pavis, P. 2006. Λεξικό του θεάτρου, 1η εκδ., Αθήνα: Gutenberg.

Piaget, J. 1953. *The origins of intelligence in the child*, London: Routledge and Kegan Paul.

Pigkou-Repousi, M. 2012. *Ensemble theatre and citizenship education: how ensemble theatre contributes to citizenship education*. PhD thesis, University of Warwick.

Rattray, K. and Jones, G. *Drama in the Secondary Curriculum*, Exeter: Devon County Council, 1991.

Redington, C. 1983. *Can Theater Teach*, Oxford: Pergamon Press.

Rogers, C. 1983. *Freedom to Learn for the 80s*, Merrill: Columbus.

Rosenborg H.S. 1987. *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, New York: CBS College Publishing.

Savignon, S. 1983. *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J. 1990. *Playing Boal: theatre, therapy, activism*, New York: Routledge.

Somers, J. 1995 *Drama in the Curriculum*, London: Cassell.

Somers, J. 2000. *Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού*. Στο Γκόβας, Ν., Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.). *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2000. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

---2001 στο Ν. Γκόβας, *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, 2^η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο: Αθήνα.

---2001. «Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία», μτφ. Μαρία Λούρου, στο: Νίκος Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Πρακτικά της Συνδιάσκεψης, Μεταίχμιο: Αθήνα.

Smith, P. 2001. «Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού» στο Αυγητίδου, Σ. *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Spolin, Viola & Morey Arthur. 1986. *Theatre Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*, USA: Northwestern University Press.

Vygotsky, L. S. 2000. *Νους στην κοινωνία*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, Αθήνα: Gutenberg.

Wagner, B.J. 1979. *Dorothy Heathcote, Drama as a learning medium*, London: Hutchinson.

Wampler K., 2011. *Devising Beauty: A Pedagogy for Devised Theatre*, A Dissertation in Fine Arts, Texas: Texas Tech University.

- Wessels, C. 1987. *Drama*, Oxford: Oxford University Press.
- Whitman C., 1964, *Aristophanes and the comic hero*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- David W. (επιμ.), 1999. *Collaborative theatre: the Théâtre du Soleil sourcebook*, London: Routledge.
- Wilson J., 2012. *Teaching Post-Dramatic Devised Theatre in Higher Education*, London: Palatine.
- Winston J. & Tandy M. 2009. *Beginning Drama 4-11*, NY: Routledge.
- Woolland B. 1999. *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΑΡΘΡΑ

- Γιαννούλη, Μ. (2011). Η Πανευρωπαϊκή Συνάντηση του IDEA Europe 2010, αναφορά και βασικά σημεία για την προάσπιση της θέσης του θεάτρου στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 12: 6-13.
- Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας Φ. & Σιούτης, Α. 2014 Διερευνητική Δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής - διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 152.
- Σέξτου, Π. 2003. Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Τεύχος 6.
- Backes, A. 1999. "Aristophanes would laugh". *The English Journal*, 88: 43-46.
- Barry, J.G. 1974. "Shakespeare with Words: The Script and the Medium of Drama". *Shakespeare Quarterly*, 25: 161-171.
- Baur L., 2004. «Το Θέατρο Complicité: αναζητώντας μια κοινή γλώσσα» στο: *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 5: 32-34.
- Berghammer, G. 1988. "Drama Goes to School: An Examination of Theatre in Education", *Youth Theatre Journal*, 2: 4-5.
- Berman, J. J., Murphy-Berman, V. & Singh, P., 1985. Cross-cultural similarities and differences in perceptions of fairness, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16: 200.
- Blaisdell, A. F. 1875. "Hints in Teaching Shakespeare". *New England Journal of Education*, 1: 256.
- Cunico S., 2005. «Teaching language and intercultural competence through drama: some suggestions for a neglected resource» στο *Language Learning Journal*, 31: 21-29.
- Dewey, J. 1980. Democracy and Education. The Middle Works, 1899-1924 Volume 9: 1916.

Edited by Jo Ann Boydston.

- Flachman, M. 1984. "Teaching Shakespeare through Parallel Scenes". *Shakespeare Quarterly*, 35: 644-646.
- Freiberg, H. J. 1988. Carl Rogers' philosophy and current educational research findings. Person centred review, *Newbury Park, CA*, 3: 30-40.
- Gillet, J. E. 1956. "Hispanic Review: *Hispanic Review*, 24: 151-153.
- Grasha A, 1994. "A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator", *College Teaching*, 42: 142-149.
- Griffin, C. W. 1988. "Teaching Shakespeare through Videotapes". *Shakespeare on Film Newsletter*, 13: 5.
- Guralnick, M. J., 1990. Social Competence and Early Intervention, *Journal of Early Intervention*.14: 3-14.
- Harkins, R. & Petty, R. 1987. Information Utility and the Multiple Source Effect, *Journal of Personality and Social Psychology* 52: 260-268.
- Harter, S. & Connell J. 1984. A model of the relationships among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control and motivational orientation. In J.G. Nichols (Ed.), *The development of achievement motivation, Advances in motivation and achievement, JAI Press, Greenwich, CT*, 3: 219-250.
- Lauriola, R. 2012. "The Lysistrata" *The Classical Review*, 62: 47-49.
- MacDonald S. & Rachel D., 2001. «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς», εκπαίδευση & θέατρο, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, 1: 42-49.
- Mavrocordatos A., 2006. «Ελευθερία για αλλαγή» στο εκπαίδευση & θέατρο, Δίκτυο, *θέατρο στην Εκπαίδευση*, 6: 54-60.
- O' Brien, P. 1995. "And Gladly Teach": Books, Articles, and a Bibliography on the Teaching of Shakespeare". *Shakespeare Quarterly*, 46: 165-172.
- Rosenberg, H. S. & Pinciotti, P. 1983, Imagery in creative drama, Imagination, *Cognition & Personality*, 3: 69-75.
- Smith, W. 1922. "Teaching Shakespeare in School". *The English Journal*, 11: 361-364.
- Somers, J. 2000. Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού. Στο Γκόβας, Ν., Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.). Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2000. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- 2008. Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης, «*Εκπαίδευση & θέατρο*» Τεύχος 9.
- Survinou, C. 1971. "Aristophanes, Lysistrata, 641-647". *The Classical Quarterly*, 21: 339-342.

Swan, A. 1916. "How Shall We Play Shakespeare?" *The Sewanee Review*, 24: 148-154.

Wright, M. 1998. Creating a Collaborative Play: How Your Students Can Use Improvisation to Make New Work, *Teaching Theatre*, 10: 12-19.

WEBS

Παπαδόπουλος Σ., 2013 «Θεατρική Παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρία και εφαρμογές», *wordpress* www.theatroedu.gr <https://gtheodore.wordpress.com/2013/09/11/11092013> (ημερομηνία πρόσβασης: 20 Οκτωβρίου 2018).

Pammenter & Mavrocordatos 2004, "On being and becoming", *TieNet* www.cdcart.org/becoming/ (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Οκτωβρίου 2018).

Mavrocordatos *mPPact* 2009, http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/old_pages/mPPact/ (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Οκτωβρίου 2018).

Κοντογιάννη, Λενακάκης, Τσιότσος 2013, Educational Drama. <http://research.ucc.ie/scenario/2013/02/KondoyianniLenakakisTsiotsos/03/en> (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Οκτωβρίου 2018).

Lysistrata project <http://lysistrataprojectarchive.com/lys/> (ημερομηνία πρόσβασης: 28 Οκτωβρίου 2018).

Love's Labour's Lost (teacher's pack) <https://media.bloomsbury.com/rep/files/rsc-loves-labours-lost-teacherpack-2014.pdf>

Winston J, 2009. *Beginning Drama 4-11*, e-book <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135246495>

Grasha, A. 1994. "A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator", *jstor* https://www.jstor.org/stable/27558675?seq=1#page_scan_tab_contents (ημερομηνία πρόσβασης: 12 Νοεμβρίου 2018).

Daughters of Destiny, 2017 <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2017/jul/27/daughters-of-destiny-review-a-documentary-full-of-hope-and-adorable-children>.

Love's labor's lost: a romantic musical, 2000 <https://www.theguardian.com/film/2000/mar/27/classics.artsfeatures> (ημερομηνία πρόσβασης: 12 Νοεμβρίου 2018).

Ομάδες ΘτΕ και υλικό: <http://www.complicite.org/> (ημερομηνία πρόσβασης: 12 Νοεμβρίου 2018).

Complicité Teachers Notes-Devising, <http://www.complicite.org/resources.php>

<https://www.franticassembly.co.uk/> (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Νοεμβρίου 2018).

<https://www.franticassembly.co.uk/resources/854/pool-no-water-resource-pack.pdf>

<https://www.dv8.co.uk/>(ημερομηνία πρόσβασης: 22 Νοεμβρίου 2018).

<https://www.forcedentertainment.com/> (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Νοεμβρίου 2018).

Θέατρο του Καταπιεσμένου www.thetheatreoftheoppressed.org (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Νοεμβρίου 2018).

Belgrade Community & Education Company <http://www.belgrade.co.uk/take-part/theatre-ineducation/> (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Νοεμβρίου 2018).

Belgrade community & education company, «Theatre in education in Belgrade. Building in our heritage» file:///C:/Users/j/Downloads/TiE_EduPack_Colour.pdf (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Νοεμβρίου 2018).

The school of Jacques Lecoq <http://www.ecole-jacqueslecoq.com/en> (ημερομηνία πρόσβασης: 22 Νοεμβρίου 2018).

