

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

***Θεατρικές Σπουδές***

**Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Θέατρο και Νοητική Υστέρηση**

**Δυνατότητες Εφαρμογής Θεατρικών Πρακτικών σε Ενήλικα**

**Άτομα Μέτριας και Ελαφριάς Νοητικής Υστέρησης**

**Μαριάνθη Κουτσούρη**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Αθηνά Στούρνα**

**Ιανουάριος 2021**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

***Θεατρικές Σπουδές***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Θέατρο και Νοητική Υστέρηση  
Δυνατότητες Εφαρμογής Θεατρικών Πρακτικών σε Ενήλικα  
Άτομα Μέτριας και Ελαφριάς Νοητικής Υστέρησης**

**Μαριάνθη Κουτσούρη**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Αθηνά Στούρνα**

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.

**Ιανουάριος 2021**

## **Περίληψη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται την δυνατότητα ενασχόλησης ενηλίκων με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση με το θέατρο. Εστιάζει ιδιαίτερα στον παιδαγωγικό χαρακτήρα του θεάτρου και στην κοινωνική διάσταση της εμπλοκής αυτής της ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας με την θεατρική τέχνη.

Ως προς την μορφολογία, η διατριβή έχει δομηθεί βάσει τριών θεματικών ενοτήτων. Στην πρώτη, η οποία αφορά σε εισαγωγή στο θέμα, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της Νοητικής Υστέρησης και η κοινωνική πλαισίωση του ζητήματος. Στην δεύτερη, αναλύονται οι δυνατότητες ανάπτυξης των νοητικώς υστερούντων ατόμων μέσω της θεατρικής τέχνης και η παιδαγωγική και θεραπευτική δυναμική της. Στην τρίτη ενότητα, το πλέον εμπειρικό στάδιο της ανάλυσης, παρουσιάζονται συγκεκριμένες πρακτικές, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ασκήσεις εφαρμόσιμες σε ομάδες ατόμων με ελαφριά και μέτρια Νοητική Υστέρηση, καθώς και το παράδειγμα της αυστραλιανής ομάδας Back to Back Theatre.

Μεθοδολογικά έχει υιοθετηθεί θεωρητική προσέγγιση βασισμένη σε βιβλιογραφική έρευνα πηγών κυρίως παιδαγωγικού και ψυχολογικού περιεχομένου, η οποία κρίθηκε η πλέον κατάλληλη για την ανάδειξη της αναγκαιότητας διδασχής της θεατρικής τέχνης σε άτομα με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση. Βάσει των στοιχείων που παρατίθενται συμπερασματικά καταλήγουμε στο γεγονός ότι η ενασχόλησή τους με το θέατρο είναι όχι μόνο εφικτή, αλλά και σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο αναγκαία.

## **Summary**

The present dissertation investigates the possibility of adults, who have mild to moderate intellectual disabilities (Mental Retardation), could engage with the Theatre. Specifically, it focuses on the pedagogical character of the Theatre, and the social dimension of the involvement of this particular social group with theatrical art. Concerning its morphology, the dissertation has been structured on three thematic units. The first one, is an introduction to the subject, presenting the characteristics of intellectual disabilities and locating it in a social framework. In the second one there is the analysis of the possibilities of the intellectual disable individuals' development, through the theatrical art and its pedagogical and therapeutic dynamics. In the third unit, there is a description of the most empirical stages of the above-mentioned analysis. In this part specific practices, methodological approaches, and exercises, that are applicable to groups of people with mild to moderate intellectual disabilities are described. Furthermore, there is an extended reference to the example of the Australian Theatre group Back to Back.

The dissertation consists of a theoretical approach, based on literature review. The sources were of pedagogical and psychological content, as they considered the most appropriate to highlight the need to teach the theatrical art to people with mild to moderate intellectual disabilities. Based on the facts exposed, concluding, it has to be said that their engagement with theatrical practices, despite of feasible, it's also both individually and collectively necessary.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ</b> .....	7
<b>Νοητική Υστέρηση – Προσδιορισμός Ελαφριάς-Μέτριας-Βαριάς Νοητικής Υστέρησης</b> .....	9
<b>Βασικά χαρακτηριστικά και περιορισμοί ατόμων με ελαφριά και μέτρια Νοητική Υστέρηση</b> .....	10
<b>Η σημασία της Επικοινωνίας μεταξύ περιβάλλοντος και ατόμων με Νοητική Υστέρηση</b> .....	11
<b>Κοινωνικοί περιορισμοί ατόμων με Νοητική Υστέρηση</b> .....	12
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ</b>	
<b>Η σημασία της τέχνης στην εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Υστέρηση</b> .....	14
<b>Ο κοινωνικός ρόλος του θεάτρου στην ανάπτυξη των ατόμων με Νοητική Υστέρηση</b> .....	14
<b>Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ατόμων με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση και ο τρόπος που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσω της θεατρικής πρακτικής</b> .....	16
<b>Αρχές ένταξης, ενσωμάτωσης και συμπερίληψης</b> .....	17
<b>Ειδική Αγωγή</b> .....	17
<b>Παιδαγωγική της σκαλωσιάς</b> .....	19
<b>Δραματική τέχνη, Δραματοθεραπεία και άτομα με Νοητική Υστέρηση</b> .....	19
<b>Τα οφέλη της θεατρικής πρακτικής σε άτομα με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση</b> ...	21
<b>Η παιδαγωγική του Paulo Freire και η σχέση του με το θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal</b> .....	22
<b>Θέατρο και Σώμα: η σημασία του Σωματικού θεάτρου για τα άτομα με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση</b> .....	24
<b>Ψυχοκινητικότητα και άτομα με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση</b> .....	26
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΡΧΕΣ ΕΜΨΥΧΩΣΗΣ, ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΣΙΜΕΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ</b>	
<b>Αρχές Εμπύχωσης, η εφαρμογή τους σε άτομα με ελαφριά και μέτρια Νοητική Υστέρηση και ο ρόλος του εμπυχωτή</b> .....	28
<b>Μέθοδος του καθρέπτη</b> .....	29
<b>Ενσυναίσθηση</b> .....	30
<b>Η σημασία της ομάδας</b> .....	30
<b>Θέατρο της Εμπύχωσης</b> .....	31
<b>Αυτοπροσδιορισμός μέσω της θεατρικής πρακτικής</b> .....	32

<b>Σχέση γλώσσας–κατανόησης κειμένου και θεάτρου σε άτομα με ελαφριά και μέτρια Νοητική Υστέρηση</b> .....	32
<b>Βιωματική προσέγγιση της θεατρικής διαδικασίας σε άτομα μέτριας και ελαφριάς Νοητικής Υστέρησης</b> .....	34
<b>Θεατρικές τεχνικές και παραδείγματα ασκήσεων</b> .....	34
Ασκήσεις γνωριμίας.....	34
Ασκήσεις χαλάρωσης.....	34
Ασκήσεις αναπνοής .....	34
Ασκήσεις συγκέντρωσης .....	35
Ασκήσεις εμπιστοσύνης.....	35
Ασκήσεις κίνησης .....	35
Αισθητηριακές ασκήσεις .....	36
Φωνητικές ασκήσεις .....	36
Ασκήσεις φαντασίας .....	36
Ομαδική αφήγηση μιας ιστορίας .....	36
Μέθοδος του καθρέφτη.....	37
Ταμπλό Βιβάν .....	37
Παντομίμα.....	37
<b>Θεατρικό παιχνίδι</b> .....	38
Τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού .....	39
Φάσεις θεατρικού παιχνιδιού.....	40
<b>Παιχνίδια ρόλων</b> .....	41
<b>Θέατρο και οφέλη του Αυτοσχεδιασμού</b> .....	41
<b>Το παράδειγμα της αυστραλιανής ομάδας Back to Back Theatre</b> .....	42
Το χρονικό της ομάδας – χρονολογίες σταθμοί και δηλώσεις των μελών της.....	43
Άλλες θεατρικές παραγωγές - σταθμοί.....	45
Συνεντεύξεις–δηλώσεις .....	45
<b>Συμπέρασμα – Επίλογος</b> .....	47
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	48
Συνεντεύξεις.....	48
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	50

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ. ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ**

Αν και ο όρος Νοητική Υστέρηση δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένος, θεωρείται γενικά αποδεκτό ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερη παθολογική και πολυσυμπτωματική κατάσταση, η οποία εντάσσεται στο φάσμα των συνδρόμων και εκδηλώνεται κυρίως ως ατελής ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών. Εμφανίζεται σε διάφορες μορφές και βαθμούς σοβαρότητας και παρά την εκτεταμένη ανομοιογένεια των συμπτωμάτων της, η νοητική υστέρηση απαιτεί την διαρκή υποστήριξη του περιβάλλοντος, προκειμένου το πάσχον άτομο να ενταχθεί κοινωνικά και να εξασφαλίσει την αξιοπρεπή επιβίωσή του. Η ελαφρώς υπολειπόμενη νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από την ικανοποιητική ανάπτυξη δεξιοτήτων μέχρι περίπου την ηλικία των έξι. Ωστόσο, κατόπιν το άτομο χρήζει προσαρμοσμένης εκπαίδευσης και ιδιαίτερης καθοδήγησης καθώς παρουσιάζει μικρή καθυστέρηση στις αντιληπτικές του κυρίως ικανότητες και συνεπώς, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικής ένταξης κρίνεται απαραίτητη. Στην περίπτωση της μέτριας νοητικής υστέρησης, τα άτομα εξελίσσονται και επικοινωνούν με αργότερους ρυθμούς. Συνήθως έως την ηλικία των επτά η αργή ανάπτυξή τους έχει εντοπισθεί απ' το περιβάλλον και ιδανικά διαγνωσθεί από τα αρμόδια κέντρα. Η Ειδική Εκπαίδευση στην περίπτωσή τους κρίνεται ιδανική, ως η πλέον προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητές τους, παρότι η *ενταξιακή* πολιτική της εκάστοτε χώρας διαφοροποιεί τους πιθανούς τρόπους επίτευξης της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Αναμφίβολα πάντως χρήζουν συνεχούς εποπτείας.

Επιδίωξη της εργασίας αυτής είναι να αναλύσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενήλικων ατόμων με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση, τους πιθανούς τρόπους προσαρμογής των χαρακτηριστικών αυτών στις διαδικασίες εκπαίδευσης μέσω της θεατρικής πρακτικής, τον κοινωνικά απελευθερωτικό χαρακτήρα του θεάτρου και την πιθανή δυναμική του στην διαδικασία κοινωνικής ένταξης των ατόμων αυτών. Με βασικό άξονα τις εκπαιδευτικές ιδιότητες του θεάτρου, επιδιώκουμε την μελέτη θεατρικών τεχνικών προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες ενηλίκων με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση και την σύνθεση εκπαιδευτικών μεθόδων της θεατρικής πρακτικής και τρόπων εφαρμογής τους σε θεατρικές ομάδες ατόμων χαρακτηρισμένων ως τέτοιων. Μελετάμε την διαδραστική δυναμική, συνεργατική πτυχή και κοινωνικά στοχευμένη λειτουργικότητα του θεάτρου, την εφαρμογή της έννοιας της σύνθεσης και συσπείρωσης των μελών μιας τέτοιας ομάδας γύρω από έναν κοινό σκοπό, την «ανοικτότητα» σε «περιθωριοποιημένες», «άλλες» φωνές, τον σεβασμό στην διαφορετικότητα και την χρήση αυτής ως εκμεταλλεύσιμη μοναδικότητα στην διαδικασία της θεατρικής πράξης. Συνεπώς, βασικός μας στόχος είναι η αναζήτηση πιθανών τρόπων μέσω των οποίων, θεατρικά εκπαιδευτικά «εργαλεία» και φόρμες, μπορούν να συγκεραστούν, ώστε να αγκαλιάσουν και να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητες μιας τέτοιας



ομάδας, να προτείνουν τεχνικές λειτουργίας της με κοινωνικές προεκτάσεις και να παραγάγουν και προαγάγουν καλλιτεχνικά αποτελέσματα υψηλής αισθητικής ποιότητας και ουσιαστικής ανθρώπινης, κοινωνικά ευαισθητοποιημένης, επαφής. Στο πλαίσιο αυτό, «συνδιαλέγονται», «αντιπαρατίθενται», αναλύονται και συνδυάζονται προτάσεις δυνητικά εφαρμόσιμες σε θεατρικές ομάδες ενηλίκων φερόμενων ως νοητικά *υστερούντων*. Προσεγγίζονται ακόμα ζητήματα που αφορούν στις δυνατότητες προσωπικής εξέλιξης που προσφέρουν στον «ιδιαιτέρο» ηθοποιό οι θεατρικές τεχνικές, στις έννοιες της ένταξης και της συμπερίληψης, στις βασικές αρχές της ειδικής αγωγής, στην θεραπευτική διάσταση του Δράματος, στην σημασία του σώματος και της βιωματικής προσέγγισης στα πλαίσια της θεατρικής αγωγής για άτομα με νοητική υστέρηση. Επίσης, γίνεται αναφορά στο θεατρικό παιχνίδι, τις τεχνικές και τα στάδια διεξαγωγής του. Τέλος, αναφέρεται το παράδειγμα της Αυστραλιανής ομάδας *Back to Back Theatre* που απαρτίζεται από ηθοποιούς με νοητική υστέρηση.

Η σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας ουσιαστικά έγκειται στην έμφαση που δίνεται στην πρακτική πτυχή του υπό εξέταση ζητήματος, δηλαδή στην συγκεντρωτική, με συνοπτικό τρόπο, έκθεση θεατρικών τεχνικών και μεθόδων δυνατών να εφαρμοσθούν σε άτομα με Νοητική Υστέρηση. Συνοψίζονται λοιπόν όλα εκείνα τα συστατικά διδασκαλίας της θεατρικής τέχνης, τα οποία φιλοδοξούν να αποτελέσουν πιλοτικά στοιχεία ενός χάρτη πλοήγησης των τεχνικών αυτών, με σκοπό την πιθανή υιοθέτησή τους από αντίστοιχους της ομάδας *Back to Back* θιάσους στην χώρα μας. Καθώς η προσέγγιση υπακούει στην λογική του κοινωνικού προσανατολισμού εστιάζει ιδιαίτερα στα θεατρικά χαρακτηριστικά που παρωθούν την ιδέα της κοινωνικής συμπερίληψης των ατόμων αυτών. Επισημαίνουμε τέλος, ότι πρόκειται για βιβλιογραφική έρευνα. Συνεπώς, ως προς το μεθοδολογικό πλαίσιο ακολουθείται ανάλυση, σύνθεση και προτάσεις εφαρμογής, με «δανεικά» στοιχεία από πρωτογενείς κυρίως πηγές παιδαγωγικού, κοινωνιολογικού και ψυχολογικού περιεχομένου.

## Νοητική Υστέρηση

### Προσδιορισμός Ελαφριάς – Μέτριας – Βαριάς Νοητικής Υστέρησης

Η Νοητική Υστέρηση (θα αναφέρεται με το ακρωνύμιο ΝΥ εφεξής, χάριν συντομίας), αποτελεί μια ιδιότυπη, πολυπαραγοντική και πολυσύνθετη κατάσταση μειονεξίας, ευρείας κλίμακας, με εφ' όρου ζωής επίδραση στην ψυχοδιανοητική και μαθησιακή κατάσταση ενός ατόμου, που περιορίζει την κοινωνική του προσαρμογή (Δράκος,1992:49), αποτέλεσμα πρωτεύοντος ή δευτερεύοντος συμπτώματος παραγόντων συνδεδεμένων με ποικίλες εκφυλιστικές ασθένειες, διατροφικές συνήθειες, κληρονομικές ή μη χρωμοσωμικές ανωμαλίες, συνθήκες διαβίωσης, κοινωνικούς, μορφωτικούς ή και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η διάγνωση της ΝΥ τοποθετείται πριν από το δέκατο όγδοο έτος του ατόμου, καθώς οι συνήθειες μορφές της αφορούν σε χρόνιες διαταραχές καθοριστικής παρεμβολής στην διαμόρφωση του νοητικού, συναισθηματικού ή/και σωματικού του κόσμου, που εντοπίζονται από το περιβάλλον πρώιμα και συνεπάγονται την μη συμβατικά «ομαλή» ανάπτυξη και ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Συμβατικά ορίζεται ως περιορισμένη αντιληπτική ικανότητα και κύριο διαγνωστικό της εργαλείο αποτελεί η κλινική εξέταση του Δείκτη Νοημοσύνης (IQ test), βασικό μέσο κατηγοριοποίησης των μορφών και των βαθμίδων της νοητικής αναπηρίας.

Η σχηματική, τυπική, εργαλειακής λειτουργικότητας κατάταξη, ορίζεται ποσοστιαία, με επικρατούντα ποσοστά για τα ελληνικά δεδομένα τα ακόλουθα: *Οριακή*, με Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ) μεταξύ 70 και 80%. Ορίζεται ως τέτοια καθώς αποτελεί το κατώτατο επίπεδο υστέρησης ή αλλιώς, το ανώτερο επίπεδο νόησης προ του «φυσιολογικού». Τα φερόμενα ως «οριακά» άτομα, θεωρούνται άτομα ελάχιστα «υστερούντα», ικανά να εκπαιδευτούν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Παρόλα αυτά, χρήζουν υποστήριξης στην ενταξιακή διαδικασία. *Ελαφρά*, με ΔΝ από 50/55 έως 70%. Ορίζεται ως *ελαφρά υπολειπόμενη* νοημοσύνη με κύρια χαρακτηριστικά την ικανοποιητική ανάπτυξη δεξιοτήτων μέχρι την ηλικία των έξι. Ωστόσο, κατόπιν, τα ελαφρώς νοητικά υστερούντα άτομα χρήζουν προσαρμοσμένης εκπαίδευσης και ιδιαίτερης υποστήριξης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικής ένταξης. Θεωρητικά, η συνεχής επιμέλεια και εποπτεία μπορεί να εγγυηθεί την αξιοπρεπή και απρόσκοπτη διαβίωσή τους. *Μέτρια*, με ΔΝ από 35/40 έως 50/55%. Στο ποσοστό αυτό υπάγονται τα άτομα τα οποία «εξελίσσονται» και επικοινωνούν με αργότερους ρυθμούς. Συνήθως έως την ηλικία των επτά, η αργή ανάπτυξή τους έχει εντοπισθεί από το περιβάλλον και θεωρητικά διαγνωσθεί από τα αρμόδια κέντρα. Η *Ειδική Εκπαίδευση* στην περίπτωση τους κρίνεται ιδανική, ως η πλέον προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητές τους, παρότι η *ενταξιακή* πολιτική της εκάστοτε χώρας διαφοροποιεί τους πιθανούς τρόπους επίτευξης της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης. Χρήζουν αναμφίβολα συνεχούς εποπτείας. *Σοβαρή*, με ΔΝ μεταξύ 20/25 και 35/40%. Εδώ οι γλωσσικές, κινητικές, επικοινωνιακές δεξιότητες συνιστούν «κατακτήσεις». Οι ρυθμοί ανάπτυξης των ατόμων αυτών είναι αργοί, η διαδικασία εξέλιξής τους διαρκής και επίπονη, το ιδανικό εκπαιδευτικό περιβάλλον αυτό των προσαρμοσμένων

δραστηριοτήτων, ενώ στην ενήλικη ζωή τους μπορούν να απασχολούνται σε *προστατευόμενα εργαστήρια*. Τέλος, *Βαριά*, με ΔΝ μεταξύ 20 και 25%. Τα άτομα αυτά συνήθως νοσούν από σοβαρές παθήσεις του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι οποίες τα καθιστούν ανίκανα προς επαρκή επικοινωνία και αυτοεξυπηρέτηση. Συνεπώς, η επιβίωσή τους εξαρτάται πλήρως από την αρωγή και δια βίου στήριξη του περιβάλλοντός τους (Harris, & Graham, 1994: 233-247, Champ & Morera, 2014:12-13).

Τα αίτια εμφάνισης της ΝΥ, συνήθως είναι πολυσύνθετα, πολυπαραγοντικής αιτίασης και συχνά, όχι εύκολα αναγνωρίσιμα. Η κατάταξή τους ουσιαστικά γίνεται βάσει του χρόνου εμφάνισής τους από την στιγμή της σύλληψης του εμβρύου. Συγκεκριμένα, πρόκειται για: *Προγεννητικά*: κληρονομικοί παράγοντες, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, «κολλήματα» κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης ή ασθένειες της κυοφορούσας. *Περιγεννητικά*: ανοξία κατά τον τοκετό, προωρότητα, εγκεφαλικοί τραυματισμοί. *Μεταγεννητικά*: σοβαροί τραυματισμοί, ποικίλης αιτιολογίας πυρετικοί σπασμοί, μεταβολικά σύνδρομα (Wilska, & Kraski, 1999:242-250).

### **Βασικά χαρακτηριστικά και περιορισμοί ατόμων με ελαφριά και μέτρια Νοητική Υστέρηση**

Προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το θέατρο μπορεί να διδαχθεί, μεθοδολογικά εφαρμοσθεί και καλλιτεχνικά παραχθεί από άτομα νοητικώς *διαφοροποιημένα*, πρέπει αρχικά να εντοπίσουμε τις χαρακτηριστικότερες πτυχές των ιδιοτήτων τους. Μεταξύ αυτών, συχνότερα απαντούνται: δυσκολίες γλωσσικής ανάπτυξης, εμποδιζόμενη επικοινωνία, ελλειμματική προσοχή, συναισθηματική αστάθεια, ασθενής μνήμη, κινητική δυσπραξία και «υπολειπόμενη» αντίληψη, χαρακτηριστικά τα οποία συνεπάγονται γνωστική ανεπάρκεια και περιορισμό των συμβατικών δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης στην νοούμενη ως «κανονικότητα» (Orr & Voutas, 1998: 12-14).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση της θεατρικής εφαρμογής, μάλλον πρέπει να εστιάσουμε συγκεκριμένα στις ακόλουθες ιδιαιτερότητες: *Ελλειμματική προσοχή*: αφορά σε *μαθησιακές δυσκολίες*, απότοκα δυσκολιών συγκέντρωσης και εστίασης της προσοχής (Smith, 2007:410-415). *Προβλήματα μνήμης*: Η μνήμη αποτελεί καίριο δομικό παράγοντα στην διαδικασία της μάθησης. Συχνά, η νοητική «ανεπάρκεια» υποδηλώνεται ιδιαίτερα από την έλλειψη της βραχυπρόθεσμης μνήμης, γεγονός που, συν τοις άλλης, εμποδίζει το άτομο να αναστοχαστεί επί των πράξεών του (Kolb & Whishaw, 2011:601). *Εμποδιζόμενη αντίληψη*: Απλουστευμένα πρόκειται για την προσκομματική σύνδεση μεταξύ των προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων από τα αισθητήρια όργανα και των αντιληπτικών πεδίων του εγκεφάλου. Η μη «αγαστή συνεργασία» των πεδίων αυτών παρακωλύει την μετάφραση των ερεθισμάτων σε ιδέες και έννοιες. Κατά συνέπεια, το άτομο δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην σύλληψη αφηρημένων εννοιών και στην συγκρότηση και ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Εξαιτίας της «αδυναμίας» του αυτής διαθέτει μια «αθωότητα» ως παρατεταμένη *παιδικότητα*. (Bray, Fletcher & Turner, 1997:247-250). *Απουσία αναλυτικής σκέψης*: η αδυναμία

σύλληψης αφηρημένων εννοιών, σε συνδυασμό με τον απλοϊκό τρόπο έκφρασης καθιστά την γλωσσική επικοινωνία των ατόμων με ΝΥ στοιχειώδη. Επίσης, το σχετικά περιορισμένο λεξιλόγιο – πρωτογενές υλικό της σκέψης – δεν προσφέρεται για την συγκρότηση συνθετικής και αντίστοιχα αφαιρετικής σκέψης και τα εκφερόμενα παράγωγά της (προφορικός ή γραπτός γλωσσικός πλούτος) (Ζάχου, Τάπτου, & Πλατσίδου, 2014:51). *Αργός ρυθμός ανάπτυξης και ωρίμανσης*: όλες οι λειτουργίες – γνωστικές, κινητικές, συμπεριφορικές – καθυστερούν στην εξέλιξη και πληρότητά τους. Συνάμα, το ανώτατο επίπεδο ανάπτυξης υστερεί, αναλογικά συγκρινόμενο με άλλα άτομα της ίδιας ηλικίας (Beirne & Smith, 2006:112). Γενικό χαρακτηριστικό του ψυχικού βίου των ατόμων με ελαφρά και μέτρια ΝΥ αποτελεί το γεγονός ότι ενώ τα ερεθίσματα που δημιουργούν συναισθήματα γίνονται εύκολα αντιληπτά και η πηγή ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας αναγνωρίσιμη, η λεκτική τους έκφραση παραμένει περιορισμένη. Ακριβώς όμως το γεγονός αυτό προσδίδει δυναμική αυθορμητισμού στις αντιδράσεις τους και καθιστά τα άτομα αυτά πολύ ενδιαφέρον υλικό και ενθουσιώδες κοινό εφαρμογής της θεατρικής πράξης.

### **Η σημασία της Επικοινωνίας μεταξύ περιβάλλοντος και ατόμων με Νοητική Υστέρηση**

Θεμελιώδη παράγοντα διαφοροποίησης του επικοινωνιακού μοντέλου που διέπει την σχέση μεταξύ κοινωνίας της «κανονικότητας» και ατόμων με ΝΥ αποτελεί η αδυναμία ουσιαστικής μεταξύ τους επικοινωνίας με τρόπους συμβατικούς και εμπειρικά καθιερωμένους ανά τους αιώνες, εκφρασμένους γλωσσικά ή μη. Σύμφωνα με την *National Joint Committee for the Communicative Needs of Person with Severe Disabilities* (1992) ως επικοινωνία ορίζεται: «Η δράση από την οποία ένα άτομο δίνει ή λαμβάνει από κάποιο άλλο άτομο πληροφορία για τις ανάγκες, επιθυμίες, προσδοκίες, γνώσεις ή δήλωση ενδιαφέροντος. Η επικοινωνία μπορεί να είναι σκόπιμη ή μη σκόπιμη, μπορεί να παίρνει τη μορφή λεκτικών ή μη λεκτικών σχημάτων και μπορεί να γίνεται μέσω της ομιλίας ή άλλων μοντέλων.» (Reichel, Feeley & Johnston 1993:148). Τα άτομα με ΝΥ διαφοροποιούνται στο επίπεδο αυτό, καθώς η γλωσσική ή εκφραστική τους «καθυστέρηση» τα υπάγει σε περιορισμούς. Έτσι, η επικοινωνία με το περιβάλλον, στην περίπτωσή τους, καθίσταται συχνά ελλιπής και αναποτελεσματική. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους, είτε γιατί διαθέτουν περιορισμένες ικανότητες ανταπόκρισης σε ερεθίσματα, είτε γιατί, ενώ ενδέχεται να διαθέτουν ικανότητες αλληλεπίδρασης με τον περίγυρο τους, απουσία κινήτρου ή παρουσία συστολής και λοιπών παραγόντων, αποφεύγουν την επικοινωνία ή επικοινωνούν επιλεκτικά και κατά περίπτωση, είτε τέλος, γιατί φοβούνται την κοινωνική αλληλεπίδραση την οποία έχουν συνδέσει με ανεπάρκεια και απόρριψη (Νεσλεχανίδης, 2010:54-60). Όμως, τα προσλαμβανόμενα από το νοητικά υστερούν άτομο ερεθίσματα, αποτελούν σημαντικές πηγές πληροφόρησης και δομικά συστατικά συγκρότησης του αντιληπτικού τους κόσμου. Όπως «ένας παρατηρητής δεν χρειάζεται να ρωτά τους ανθρώπους τι

κάνουν, τι πιστεύουν και πως αισθάνονται, αρκεί να βλέπει τι κάνουν και να ακούει τι συμβαίνει.» (Robson 2002:310), έτσι και τα άτομα με ΝΥ, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, λειτουργούν αρχικά και πρωτίστως με την όραση (Hogg, 1999:207-215). Για τον λόγο αυτό, η εικονικότητα του θεάτρου, η δύναμή του να δημιουργεί εικόνες, ομιλούντες φορείς έκφρασης και συναισθήματος, και η απτή, σωματική και οπτική διάστασή του, το καθιστούν τέχνη προσβάσιμη στην διαφορετικότητα των ατόμων με ΝΥ και ιδανικό διάλογο επικοινωνίας με τον περίγυρό τους.

### **Κοινωνικοί περιορισμοί ατόμων με Νοητική Υστέρηση**

Τα άτομα με ΝΥ, αντιμετωπίζονται διαχρονικά ως μειονεκτούντα, συνεπώς, τίθενται στο περιθώριο του κοινωνικού ιστού, συχνά στερούνται θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και βάλλονται από τους περιορισμούς που θέτει η εκάστοτε, ανά ιστορικό και γεωγραφικό πλαίσιο, κοινωνική μεροληψία. Μέσα σε κλίμα προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων για την αναπηρία, *σε μια κοινωνία που δεν αντέχει την αναπηρία σχεδόν ούτε αισθητικά* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:36-37), στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες της αγοράς και στην έννοια της αποτελεσματικότητας με οικονομικούς όρους, ένα σύστημα ανταγωνιστικό και ατομικιστικό, τα άτομα με αναπηρίες (και ιδιαίτερα ψυχο-νοητικές), υποβάλλονται σε συνθήκες αποκλεισμού και γίνονται δέκτες κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Perrenoud, 1997:34-38). Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και πρακτικές, οργανωμένες γύρω από την πολιτική λογική της ανεπάρκειας και του περιθωρίου, έχουν κατασκευάσει ανά τους αιώνες υποτιμητικές κατηγορίες ταυτότητας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις διαχωρισμού και αποκλεισμού και κατ' επέκταση, σχέσεων εξάρτησης των «υστερούντων» από τους μη. Οι πρακτικές αυτές μάλιστα, τοποθετώντας το *διαφοροποιημένο* άτομο σε θέση μειονεξίας και εξάρτησης, του στερούν θεμελιώδη πολιτικά δικαιώματα, το καταδικάζουν σε ανεργία, φτώχεια και περιθωριοποίηση, και διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής του με όρους περαιτέρω εξάρτησης και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο αποκλεισμός αυτός, συνώνυμος της καταπίεσης, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι μεροληπτεί ιδιαίτερα εις βάρος της εργατικής τάξης, και συντηρώντας μια υποκατηγορία ανεργίας, αποκτά την μορφή κοινωνικού ελέγχου (Tomlinson, 1982:89). Η κατασκευασμένη ταυτότητα της αναπηρίας δομείται μέσω νομικά θεσμοθετημένων όρων που κατηγοριοποιούν τα ΑΜΕΑ και τα υπάγουν σε συγκεκριμένα πλαίσια δικαιωμάτων (Ballard, 1996:127). Έτσι, προκύπτει μια κατάσταση φαύλου κύκλου, όπου οι χαμηλές προσδοκίες συνεπάγονται εφαρμογή περιοριστικών πλαισίων δράσης για τα άτομα αυτά, και η περιορισμένη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά, επιτείνει την περαιτέρω περιθωριοποίηση και υποβάθμισή τους (Carrier, 1983:950-974 & Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:87). Πρόκειται για μια κατάσταση *δευτερογενούς αναπηρίας*, που σχετίζεται με *διαστρεβλώσεις εξαιτίας κοινωνικών παραγόντων*, κατά την οποία: «Το κοινωνικό περιβάλλον [...] μετατρέπει και διαφοροποιεί την πορεία της ανάπτυξης και την οδηγεί σε μια ελλιπή ανάπτυξη (δυσοντογένεση), και όχι μόνο οργανική αιτία της

περίπτωσης» (Ξηρομερίτη, 1997:101). Χαρακτηριστικό, των επιπτώσεων της κατηγοριοποίησης της αναπηρίας, το παράδειγμα της Anna Souza: «[...] Οι γιατροί ανακοίνωσαν στη μητέρα μου ότι είχα σύνδρομο Down και ότι για το υπόλοιπο της ζωής μου θα παρέμενα πνευματικά και σωματικά ανάπηρη. Αυτός ο αρνητικός τρόπος περιγραφής της προσωπικότητας και των ικανοτήτων μου μού δημιούργησε αρνητική εικόνα.» (Souza with Ramcharan, 1997:4). Στο σημείο αυτό, καλείται η τέχνη, και ιδιαίτερα η θεατρική, να αντιμετωπίσει την διαφορετικότητα ως *δημιουργική δυνατότητα* και όχι πρόβλημα που αναζητά λύση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:58).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΓΙΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**

### **Η σημασία της τέχνης στην εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Υστέρηση**

Η τέχνη προσφέρει την δυνατότητα σε άτομα με ΝΥ να καλλιεργήσουν το δυναμικό τους, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αποκτήσουν ευκολότερη και αμεσότερη πρόσβαση στα οφέλη της ειδικής αγωγής (θα αναφερθούμε σε αυτήν, αναλυτικότερα, παρακάτω). Σύμφωνα με τον J. Bruner: «η γνώση σχετίζεται με την κίνηση και τη δεξιότητα που προέρχεται από την άμεση επαφή του ατόμου με τα πράγματα, μέσω εσωτερικών πνευματικών εικόνων και μέσω του συστήματος της συμβολικής αναπαράστασης, που είναι και το ανώτερο, στο οποίο οι γνώσεις παρουσιάζονται με σύμβολα» (Bruner 1986:77-78). Το άτομο-μαθητής με μέτρια και ελαφριά ΝΥ, μέσω της τέχνης αποκωδικοποιεί τον κόσμο των συμβόλων, και καλλιεργώντας τις αισθήσεις και την φαντασία του, και ενισχύοντας τις αντιληπτικές του ικανότητες, καθίσταται ικανό για την ανεύρεση λύσεων σε πιθανά προβλήματα. Κι αυτό γιατί, η επαφή με τη τέχνη, στην περίπτωση των ιδιαίτερων αυτών ατόμων, λειτουργεί κυρίως βιωματικά, τρέφει και τρέφεται από την εμπειρία και την αισθητηριακή της τροφοδότηση (Καμαρινού, 2000:12). Καθώς *στην τέχνη δεν υπάρχει σωστός ή λανθασμένος τρόπος*, «Αντίθετα καθετί επιδέχεται και επιζητεί πολλές λύσεις» (Κοντογιάννη στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:274), μέσω της άσκησης της, παρέχεται η δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών και απόδοσης της πραγματικότητας, με αποτέλεσμα τα άτομα με ΝΥ να κατορθώνουν να απολαμβάνουν την εκτίμηση του περίγυρού τους για ό, τι καταφέρνουν (Peter, 1995:5). Έτσι, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, η εμπιστοσύνη στην προσωπική αποτελεσματικότητα, στις δεξιότητες έκφρασης, στην δύναμη της αποκλίνουσας σκέψης, καθώς και η αντιληπτική εγρήγορση και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Tansley-Guilford, 1960:4). Συνάμα, ο ελεύθερος χαρακτήρας της τέχνης, η *αποκλίνουσα*, εκτός περιορισμών, διάστασή της, προσφέρει συνθήκες απελευθέρωσης του ατόμου από το καταπιεστικό πλαίσιο της πραγματικότητας. Μέσω της εμπλοκής του με την τέχνη, το άτομο με ΝΥ δύναται να δραπετεύσει και να δημιουργήσει νέες σημασίες του εαυτού του και της θέσης του στον κόσμο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:276).

### **Ο κοινωνικός ρόλος του θεάτρου στην ανάπτυξη των ατόμων με Νοητική Υστέρηση**

Η τέχνη λοιπόν, με το απελευθερωτικό, δημοκρατικό, αναζωογονητικό της πρόσωπο, μπορεί να λειτουργήσει παιδαγωγικά, αναμορφωτικά, απελευθερωτικά και να αποτελέσει παράδειγμα απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης. Ιδιαίτερα το θέατρο, που προασπίζεται την φαντασιακή κατασκευή της πραγματικότητας, με την κοινωνική του διάσταση και την δύναμη αναδόμησης του κόσμου, αποτελεί την κατεξοχήν κοινωνική τέχνη, ικανή να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον

«φυσιολογικό» περίγυρο και στον κόσμο της αναπηρίας (Heathcote, 1985:149). Η θεατρική πρακτική λοιπόν δύναται να συγκροτήσει εύφορο πεδίο δράσης για τα άτομα με ΝΥ, όπου κρίσεις και επικρίσεις, περιορισμοί και κακότητες, μπορούν να εκλείψουν, προσφέροντας στα άτομα αυτά την δυνατότητα να βελτιώσουν την καθημερινότητά τους, να καλλιεργήσουν χαρακτήρα και συμπεριφορά, να αυτοπραγματωθούν, να κοινωνικοποιηθούν, να αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους και να ενταχθούν αποτελεσματικά στο κοινωνικό σύνολο (Ward, 1989:5).

Οι πνευματικές προσλαμβάνουσες των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι συχνά περιορισμένες, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά σημαντική την αποστολή του θεάτρου, αφού μέσω της συμμετοχής στην θεατρική δράση και τις σύνθετες παιδευτικές διαδικασίες που την συνοδεύουν, τα άτομα αυτά αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες που δύσκολα θα αποκόμιζαν μέσω συμβατικών δραστηριοτήτων (Winnicott, 1965:84-85). Δια της ενεργητικής συμμετοχής στην θεατρική πράξη, τα άτομα μέτριας και ελαφριάς ΝΥ ξεπερνούν προσωπικές αδυναμίες, μάχονται εναντίον στερεοτύπων και ανακαλύπτουν την δυνατότητα κατάλυσης των κοινωνικών προκαταλήψεων. Για ένα άτομο με ΝΥ λοιπόν, το θέατρο αποτελεί μια δραστηριότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ένα κίνητρο δημιουργικότητας και καλλιέργειας της φαντασίας του, επικοινωνίας, ισότητας και ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:279-281). Με θεατρικούς όρους μάλιστα θα μπορούσε να νοηθεί ως *εξίλεση*, μια θετική πράξη απελευθέρωσης και αποδοχής.

Όσον αφορά στην παιδαγωγική διάσταση της θεατρικής πρακτικής, πρόκειται για διαδικασία που δεν κάνει διακρίσεις. Μπορούν να συμμετέχουν σε αυτήν όλοι, τόσο άτομα τυπικής ανάπτυξης, όσο και εκείνα που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες (Κοντογιάννη, 2008:43). Καθώς η θεατρική ομάδα, όπως όλες οι δομές κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης, αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, διδάσκει στους συμμετέχοντες την ανυστερόβουλη ανθρώπινη επαφή, την αρχή ότι στην κοινωνία υπάρχει χώρος για όλους, όπου ο καθένας ξεχωριστά κατέχει μια θέση άξια σεβασμού, την αποδοχή της διαφορετικότητας, το αυτονόητο διεκδίκησης της δικής τους προσωπικής πλήρωσης και κατάκτησης της κοινωνικής τους θέσης. Συνεπώς, το θέατρο, ως κοινωνική δραστηριότητα, συμβάλλει όχι μόνο στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ΝΥ, αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους, καθώς και στην ενδοσκόπηση και στην ανακάλυψη του εαυτού (Τσεφαλά, 2003:78). Άλλωστε, η σύγχρονη ψυχιατρική χρησιμοποιεί την δραματοποίηση για τη θεραπεία ατόμων που πάσχουν από συναισθηματικά προβλήματα ή διαταραχές προσωπικότητας. «Ακόμα κι αν κάποιος υποφέρει από ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας, το θέατρο μπορεί να γίνει ο μηχανισμός μέσω του οποίου θα μπορέσει να εξερευνήσει [...] και να συμμετέχει ως ενεργό κομμάτι της κοινωνίας» (Λέτσιος, 2001:95). Όσον αφορά στην κοινωνική και εκπαιδευτική διάσταση του θεάτρου θα επανέλθουμε και αργότερα με αναφορά στην Παιδαγωγική του Paulo Freire, αφού αναφερθούμε αρχικά στην εκπαίδευση των ατόμων με ΝΥ και στις βασικές αρχές κοινωνικής τους ένταξης.



## Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ατόμων με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση και ο τρόπος που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσω της θεατρικής πρακτικής

Τα παρακάτω ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμπεριφορικά μοτίβα των ατόμων με μέτρια και ελαφριά ΝΥ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως προνομιακές προϋποθέσεις της θεατρικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα:

Α) *Εμφαντικότητα στο παρόν και στην δεδομένη κατάσταση την στιγμή της βίωσής της*: το θέατρο αποτελεί την απόλυτα παροντική τέχνη. Ακόμα και όταν αναπαριστά δράσεις που αναφέρονται στο παρελθόν ή στο μέλλον, στο πραγματικό ή μη, στο εδώ ή στο εκεί, λαμβάνει χώρα, βιώνεται, δημιουργεί και πραγματώνεται στο Τώρα.

Β) *Συχνά σχετική αντίληψη του χώρου*: η χωρική σχετικότητα, δομικό συστατικό στοιχείο της θεατρικής πράξης, μπορεί να εμπνευστεί από την σχετικότητα της βίωσης του χώρου από τα άτομα με ΝΥ.

Γ) *Μερική δυσκολία στην ομιλία*: οι ιδιαιτερότητες εκφοράς του προφορικού λόγου μπορούν να τεθούν προς εκμετάλλευση για την απόδοση ιδιαίτερων ρόλων.

Δ) *Αδυναμία κατανόησης αφηρημένων εννοιών και απόδοσης ενός κειμένου*: Το σύγχρονο θέατρο δεν στηρίζεται στην *κειμενικότητα* όσο στο παρελθόν. Μορφές σωματικού θεάτρου απαιτούν βίωση, την οποία μπορούν νοητικά, συναισθηματικά και σωματικά να υποστηρίξουν και επεκτείνουν άτομα με ελαφρά και μέτρια ΝΥ.

Ε) *Προβλήματα συγκέντρωσης και εστίασης σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα*: η πολυδιάσπαση της προσοχής μπορεί να εμπλουτίσει έναν ρόλο με αναπάντεχες ερμηνευτικές δυναμικές.

ΣΤ) *Κατακερματισμένη αντίληψη των συμβάντων*: τα άτομα με ΝΥ συχνά εστιάζουν στα χρώματα, σε ενδυματολογικές λεπτομέρειες, σε έντονους ήχους, σε λεπτομέρειες που διαφεύγουν της γενικής εικόνας. Η θεατρική πράξη μπορεί να εκμεταλλευθεί την πολυδιάσπαση αυτή προσφέροντας εναλλακτικές ερμηνείες του θεατρικού πεπραγμένου.

Ζ) *Μειωμένη κριτική αντίληψη, όχι όμως και αισθητηριακή*: Το υψηλό αισθητηριακό κριτήριο των ατόμων με ΝΥ, η παιχνιδιάρικη διάθεσή τους και οι διαισθητικές τους ικανότητες, σε συνδυασμό με την απουσία κακόβουλης κρίσης, καθιστούν τα άτομα αυτά ιδανική ομάδα εργασίας για έναν σκηνοθέτη – εμπνευστή.

Η) *Ανεπτυγμένη μιμητική ικανότητα*: το θέατρο απαιτεί υποκριτικές ικανότητες και η μίμηση αποτελεί μία εξ' αυτών.

Θ) *Υπακοή σε κανόνες και συνεπής εφαρμογή αρχών*: εφόσον αυτές οι τάσεις καλλιεργηθούν, καθιστούν τα άτομα με ΝΥ ένθερμους οπαδούς και ειλικρινείς «πιστούς» της θεατρικής διαδικασίας.

Ι) *Ταύτιση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας* στην οποία υπάγεται: εγγύηση ότι το παραγόμενο αποτέλεσμα θα αποτελέσει παράγωγο κοινής πορείας και ομαδικής προσπάθειας.

Κ) *Έντονος συναισθηματισμός*: η συνεπής επαφή με το συναίσθημα αποτελεί προϋπόθεση της θεατρικής πρακτικής.

Λ) *Αυθορμητισμός και παιγνιώδης διάθεση*: το θέατρο είναι παιχνίδι, ο ρόλος «παίζεται», η τέχνη υπάρχει για να αλαφρύνει τον ανθρώπινο πόνο και να επιτείνει το συναίσθημα της χαράς και της αυτοπραγμάτωσης.

(Φιλιππούλου, 1971:86-87), (Πιστικίδου-Δρόσου, 1982:11), (Anstotz, 2009:49-52), (Sears, 1936:548-550), (Kounin, 1941:273-280), (Green-Zigler, 1962:500-507).

### **Αρχές ένταξης, ενσωμάτωσης και συμπερίληψης**

Στην σύγχρονη εκπαίδευση οι έννοιες: *ένταξη*, *ενσωμάτωση* και *συμπερίληψη* χρησιμοποιούνται πολύ συχνά και αποτελούν στόχο των εκπαιδευτικών και της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε σύγχρονου ευνομούμενου κράτους. Για την κατανόηση και την παραδοχή της σπουδαιότητας των όρων αυτών, κρίνεται σκόπιμη η εννοιολογική τους αποσαφήνιση. Στο σύγχρονο λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη, ως «ένταξη» ορίζεται *η τοποθέτηση ενός ατόμου ανάμεσα σε άλλους*. Ως συνώνυμα του ρήματος «εντάσσω» αναφέρονται τα: *βάζω, ενσωματώνω, συμπεριλαμβάνω*. Όσον αφορά στο ρήμα «ενσωματώνω», ορίζεται: *καθιστώ κάτι αδιάσπαστο μέρος ενός συνόλου*. Επίσης, για το ρήμα «συμπεριλαμβάνω» αναφέρεται: *περιλαμβάνω κάποιον / κάτι στο ίδιο σύνολο μαζί ή συγχρόνως με κάποιον άλλον ή κάτι* (Μπαμπινιώτης, 2005: 615-616 & 1688). Στα νέα ελληνικά, *ένταξη* και *ενσωμάτωση*, χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημες. Η βασική τους όμως διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στην έννοια της ένταξης διατηρούνται τα αρχικά χαρακτηριστικά του ατόμου, ενώ σε εκείνη της ενσωμάτωσης, αφομοιώνονται από τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του συνόλου (Booth & συνεργάτες, 2000:12). Στον σύγχρονο χώρο της Ειδικής Αγωγής, ο όρος *συμπερίληψη* (inclusion) τείνει να υποκαταστήσει πλέον τους σχετικά παρωχημένους *ένταξη* και *ενσωμάτωση*, διότι υπονοεί την συμπερίληψη ως αποδοχή που λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψιν τις ανάγκες και την διαφορετικότητα όλων. Εμφορούμενος από δημοκρατικές αρχές, αυτός ο τύπος ειδικής αγωγής χωράει στην αγκαλιά της όλα τα «ιδιαίτερα» άτομα και καλείται *Συμπεριληπτική εκπαίδευση* ή *Εκπαίδευση του μη αποκλεισμού* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:39-41,241 & Ainscow, 1997:3-5). Ας επιχειρήσουμε όμως αρχικά μια σύντομη προσέγγιση του όρου *Ειδική Αγωγή* και των αρχών που τον διέπουν.

### **Ειδική Αγωγή:**

Η *Ειδική Αγωγή* απευθύνεται σε άτομα που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία) και επομένως εκπαιδευτικές ανάγκες, σύνθετους γνωστικούς, συναισθηματικούς και αντιληπτικούς περιορισμούς και παρουσιάζουν διαταραχές ανάπτυξης. Αποτελεί ιδιαίτερο κλάδο των παιδαγωγικών που στοχεύει κυρίως στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Συνοπτικά, πρόκειται για

μια επιστήμη που φιλοδοξεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά ως προς την κοινωνική περιθωριοποίηση, να πολεμήσει τον ρατσισμό και την λογική της διάκρισης και της διαφοροποίησης, να συμβάλλει στην ανεξαρτητοποίηση των «αδιαίτερων» ατόμων, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά εκπαιδευτικά εργαλεία και καλλιτεχνικές δράσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους (Stobart, 1986:1-3). Η εκπαίδευση ατόμων με ΝΥ, διαδικασία λεπτή και επίπονη, προϋποθέτει πλήρη κινητοποίηση του σωματικο-πνευματικού δυναμικού τους, που σε συνδυασμό με την κοινωνική τους περιθωριοποίηση, καθιστά την διαδικασία μάθησης πρόκληση (Peter, 2009:12-17).

Ας μην παραλείψουμε στο σημείο αυτό ότι, η *Ειδική Αγωγή* αποτελεί παράγοντα της κεντρικής, στρατηγικής, εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους, ευαίσθητο τομέα που χρήζει ειδικών γνώσεων και καλλιέργειας ιδιαίτερων ευαισθησιών και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο *ειδικός παιδαγωγός* συμβάλλει στην ένταξη των ατόμων με *ειδικές ανάγκες*, δομώντας προγράμματα και υιοθετώντας εκπαιδευτικές μεθόδους προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων, εντός του αντίστοιχου πλαισίου που επιβάλλει η εκάστοτε χώρα για τα άτομα αυτά. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας της τέχνης, διαδικασία η οποία προϋποθέτει συγκεκριμένες υποδομές και εξειδικευμένες γνώσεις.

Ενώ όμως ο στόχος είναι ένας, η λογική της *συμπερίληψης*, οι μεθοδολογικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις ως προς την λειτουργικότητα της ειδικής αγωγής, ποικίλλουν. Δύο παραδείγματα ορισμών της αποτυπώνουν την διάσταση προσεγγίσεων του όρου από τους ειδικούς: Ο πρόεδρος του *Ευρωπαϊκού Συνδέσμου ειδικής εκπαίδευσης*, Ph. Lamoral, επισημαίνει: «Η ειδική εκπαίδευση δεν πρέπει να ορίζεται πλέον από την άποψη του χώρου στον οποίο αυτή υλοποιείται, αλλά περισσότερο από την άποψη των αναγκών του παιδιού που σχεδιάζει να αντιμετωπίσει. Το να είναι κάποιος μειονεκτικός ή όχι δεν εξαρτάται μόνο από την αναπηρία του, αλλά επίσης από το σχολικό σύστημα και την κοινωνία στην οποία ζει. Εναπόκειται σ' εμάς ο ορισμός της εκπαιδευτικής βοήθειας που θα πρέπει να προσφέρεται σε όσους έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες» (Lamoral, 1993:100). Σύμφωνα με μια άλλη τοποθέτηση, κοινωνιολογικής λογικής: «Η ειδική αγωγή μελετάται και κατανοείται με βάση τις ωφέλειες που αποφέρει σε μια αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, σε ένα μαζικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επίσης και με βάση τις ωφέλειες που αποκομίζουν το ιατρικό, ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό ειδικών που αναμειγνύονται στον τομέα αυτό» (Tomlinson, 1982:46).

Αν υποθέσουμε ότι ασπαζόμαστε τις θέσεις αυτές, αναγνωρίζουμε την συμβολή της ειδικής αγωγής στα εξής: Βοηθάει το άτομο να αναπτύξει την προσωπικότητά του, τις σωματικές και κινητικές του ικανότητες, να ωριμάσει συναισθηματικά, να αποκτήσει συνείδηση του εαυτού, να οξύνει τις αισθητηριακές του λειτουργίες, να ενταχθεί στον κοινωνικό ιστό, να ελέγξει και περιορίσει συναισθηματικές εντάσεις ή προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής, να καλλιεργήσει τις διανοητικές του ικανότητες προκειμένου να «συμπεριληφθεί» σε «συμβατικά»

μαθησιακά περιβάλλοντα ή εργασιακούς κλάδους, να ενισχύσει την εκφραστική του δεινότητα μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας (προφορικής και γραπτής), να κοινωνικοποιηθεί, να μάθει να λειτουργεί ομαδικά, να αυτονομηθεί και να διεκδικεί την συμμετοχή του σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες.

### Παιδαγωγική της σκαλωσιάς

Χαρακτηριστική, άξια ιδιαίτερης αναφοράς εξαιτίας της αποτελεσματικότητάς της, εκπαιδευτική μέθοδο αποτελεί αυτή της «σκαλωσιάς» του J. Bruner. Πρόκειται για έναν εναλλακτικό, επικουρικό τρόπο ενεργοποίησης ανώτερων νοητικών λειτουργιών, μέσω του οποίου το άτομο δομεί τον χαρακτήρα του και καλλιεργεί τις δεξιότητές του (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2007:25). Σύμφωνα με την θεωρία του: «η μάθηση δεν είναι μια παθητική λειτουργία αλλά μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές οικοδομούν νέες γνώσεις και νέες ιδέες βασιζόμενοι σ' αυτά που ήδη γνωρίζουν, σαν να στήνουν, βοηθώντας ο ένας τον άλλον, σκαλωσιές για να ανέβουν ψηλότερα στο γνωστικό οικοδόμημα. Κατά τη διαδικασία αυτή ο μαθητής επιλέγει και διαχειρίζεται τις πληροφορίες που έχει, για να κάνει νέες υποθέσεις εργασίας και να πάρει τις ανάλογες αποφάσεις για την παραπέρα πορεία. [...] Έτσι η γνωστική διαδικασία οργανώνει και δίνει νόημα στις εμπειρίες του και, κυρίως, του επιτρέπει να προχωρήσει πέρα από τις πληροφορίες, στην ανακάλυψη νέας χρήσιμης γνώσης» (Bruner, 2007:5,17). Το «χτίσιμο» αυτό προσομοιάζει αρκετά με το χτίσιμο ενός ρόλου, το χτίσιμο των δεσμών μιας θεατρικής ομάδας, το χτίσιμο μιας θεατρικής δράσης, εξ ου και η ιδιαίτερη μνεία στην παιδαγωγική αυτή μέθοδο, που θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο διδασκαλίας της τέχνης του θεάτρου, να λειτουργήσει παιδαγωγικά και να πλαισιώσει προγράμματα ειδικής θεατρικής αγωγής.

### Δραματική τέχνη, Δραματοθεραπεία και άτομα με Νοητική Υστέρηση

*Το Δράμα είναι μια ενεργητική κοινωνική διαδικασία η οποία βασίζεται στην ικανότητα προβολής του ατόμου σε φανταστικούς ρόλους, σχέσεις και καταστάσεις, και στην ικανότητα αναπαράστασής τους με τη χρήση του σώματος και της φωνής ως εκφραστικών μέσων* (McClintock, 1984:104). Μέσω αυτής της διαδικασίας ο ηθοποιός τοποθετείται στο κέντρο μιας μεταβατικής διαδικασίας, όπου αλλάζει ρόλους και κατά συνέπεια υιοθετεί εαυτούς, πτυχές και της δικής του προσωπικότητας ή μη, εισχωρώντας σε νέους δυναμικούς κόσμους και υποθετικούς χρόνους. Πρόκειται συνολικά για υποθετικές αναπαραστάσεις που, δια της κίνησης, της έκφρασης και του λόγου, εξωτερικεύουν εσωτερικές δυνάμεις που καλούνται να φέρουν και να μεταφέρουν νοήματα (Jennings, 1973:18).

Η Δραματοθεραπεία, μια σύγχρονη θεραπευτική τεχνική που χρησιμοποιεί θεραπευτικά στοιχεία, δάνεια της ψυχανάλυσης, βοηθάει τους μετέχοντες να επιλύουν προβλήματα, αναστοχαζόμενοι επί του εαυτού και των πράξεών του, τοποθετώντας τον σε βιωμένες καταστάσεις

του παρελθόντος. Η αμεσότητα της θεατρικής πράξης άλλωστε επιδρά καταλυτικά στην ψυχολογία του ατόμου εντείνοντας την βίωση της δράσης. Η αμεσότητα στην περίπτωση της δραματοθεραπείας προϋποθέτει ταύτιση ηθοποιού – χαρακτήρα. Εδώ, ο ηθοποιός νιώθει ό, τι και ο ήρωας, βιώνει τον πόνο, την θλίψη, την απογοήτευση, τις ανησυχίες του, τα άγχη του. Δεν πρόκειται για απλή αποτύπωση και μίμηση, αλλά βίωση και μετουσίωση. Η ταύτιση ηθοποιού – χαρακτήρα ξυπνά απωθημένα συναισθήματα του δρώντος προσώπου, ανακαλεί και καλεί προς «σύγχρονη» διευθέτησή τους. Με τον τρόπο αυτό δρα θεραπευτικά και δημιουργεί συνθήκες ίασης και επούλωσης του τραύματος (Παπαδόπουλος, 2010b:121).

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύναται να εφαρμοστεί, τόσο η Δραματοθεραπεία, όσο και το Εκπαιδευτικό Δράμα. Όπως αναφέρθηκε, η Δραματοθεραπεία *αφορά σε εφαρμογή της θεατρικής τέχνης σε κλινικό και θεραπευτικό πλαίσιο, σε άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή διαταραχές* (Jennings, 2005:59). Αντίστοιχα, το εκπαιδευτικό δράμα *αποτελεί εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιος για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού* (Kemp, 2011:168,205). Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα με μέτρια και ελαφριά ΝΥ μπορούν να κάνουν θέατρο προϋποθέτει την ανίχνευση αρχικά, και κατόπιν, εξωτερίκευση των «διαιτεροτήτων» τους. Πρόκειται παράλληλα για μια κοινωνική διεργασία, καθώς απαιτεί την ευαισθητοποίηση και «εκπαίδευση» του κοινού και τον αναστοχασμό επί της δική του στάσης (με την ευρεία έννοια, της κοινωνίας) απέναντι στα άτομα αυτά και την αποδοχή των ικανοτήτων τους (Jennings, 1990:56). Η αμεσότητα της θεατρικής πράξης διαθέτει συχνότητες και ενέργειες που έχουν απωθηθεί ή κατευνασθεί από τον ψυχικό κόσμο. Η ενεργοποίησή τους προσφέρει ευκαιρίες αυτογνωσίας και θέασης του κόσμου μέσω ενός διευρυμένου πρίσματος της πραγματικότητας (Dunn, 2011:29-30 & Cordileone, 2011:55-56). Συνάμα, η αισθητηριακή βίωση της θεατρικής πράξης αφορά σε ένα φαινόμενο που ενσωματώνει αισθητηριακά ερεθίσματα και συγκινήσεις, δημιουργεί μεταξύ τους συνδέσεις, τα διυλίζει νοητικά και τα επεξεργάζεται συναισθηματικά, διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια του αντιληπτικού υπόβαθρου του ατόμου και οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων (Greene, 1995:380 & Greenwood, 2011:49-50). Συγκεκριμένα, οι τεχνικές και οι μέθοδοι του εκπαιδευτικού δράματος ενισχύουν την εγκεφαλική λειτουργία, δημιουργώντας και προσθέτοντας επιπλέον διαβαθμίσεις ανάμεσα στις νοητικές λειτουργίες του ασκούμενου με ΝΥ ατόμου και στο επίπεδο αφηρημένης σκέψης (Loyd-Danco, 2015:337-339), (Καραγεωργίου-Short, 1989:221). Η εκμάθηση της θεατρικής τέχνης απαιτεί ικανότητες που όταν απουσιάζουν, συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία θεατρικών τεχνικών δύναται να καλλιεργήσουν. Θα αναφερθούμε σε αυτά αργότερα, αφού αρχικά συνοψίσουμε τα κυριότερα οφέλη της θεατρικής αγωγής σε άτομα ελαφριάς και μέτριας νοητικής υστέρησης.

## Τα οφέλη της θεατρικής πρακτικής σε άτομα με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση

Τα βασικά οφέλη που μπορούν τα άτομα με ΝΥ να αποκομίσουν από την βιωματική ενέργεια του θεάτρου είναι: απόκτηση γνώσεων, ενεργοποίηση κριτικής σκέψης, αντιληπτική εγρήγορση, καλλιέργεια φαντασίας, κοινωνικοποίηση, ανάπτυξη αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης, καλλιέργεια ενσυναίσθησης και φαντασίας, όλα εφόδια για την αποτελεσματική μετάβασή τους σε μια λειτουργική και ευτυχισμένη *ενήλικη ζωή*. Καλλιεργούνται ακόμα:

Α) *Δεξιότητες Κίνησης*: Η κίνηση αποτελεί είναι από τα πιο κύρια στοιχεία της θεατρικής πρακτικής.

Στην περίπτωση των ατόμων με ΝΥ, καλλιεργείται η ευλυγισία, η σωματική έκφραση, ο μυϊκός έλεγχος, η κινησιολογία και η αντίληψη του ιδίου και του έτερου σώματος σε σχέση με τον χώρο.

Β) *Συγκέντρωση*: Δεξιότητα που καλλιεργείται μέσω τεχνικών και συγκεκριμένων, απτών ερεθισμάτων, στην περίπτωση των νοητικώς υστερούντων ατόμων.

Γ) *Λεκτική και μη επικοινωνία*: Συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου αλλά και της συνάφειας μεταξύ λόγου και πράξης.

Δ) *Επίλυση προβλημάτων*: Δημιουργεί τις προϋποθέσεις αντίληψης και συνεπώς αυτόβουλης ανάληψης αποφάσεων, έκφρασης προτιμήσεων, ανάπτυξης ανεξάρτητου λόγου και γνώμης.

Ε) *Επιμονή*: Η θεατρική πράξη εμπεριέχει την ιδέα της επιμονής, βάσης της επανάληψης και συνάμα μητέρα της μάθησης.

ΣΤ) *Δημιουργικότητα και Εφευρετικότητα*: Η σύλληψη μιας ιδέας καθώς και ο σχεδιασμός υλοποίησής της, καλλιεργούν τις ιδιότητες αυτές, χρήσιμες στην πράξη της θεατρικής σύνθεσης στο σύνολό της. Η διαδικασία προκαλεί τον ηθοποιό να επινοήσει, να φανταστεί ενέργειες οι οποίες θα επιφέρουν συγκεκριμένα – τα επιθυμητά εν προκειμένω – αποτελέσματα.

Ζ) *Εξωτερίκευση και φαντασία*: Το άτομο αναπτύσσει το εκφραστικό του δυναμικό, δημιουργεί αναπαραστάσεις ρόλων και σκέφτεται θεωρητικά επί υποθετικών καταστάσεων πιθανών όμως και στον πραγματικό κόσμο.

Η) *Αυτοπεποίθηση*: Το θέατρο καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση, μέσα από ρόλους και δράσεις, οι οποίες απαιτούν την έκθεση του ηθοποιού στο κοινό και την αντιμετώπιση του φόβου της.

Θ) *Συνεργασία*: Το θέατρο αποτελεί μια αμιγώς ομαδική διαδικασία, η οποία απαιτεί την ανάληψη ευθυνών, το μοίρασμα, την υπαγωγή σε υποχωρήσεις, που αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις. (Καραμήτρου, 2004:152-170), (Κουρετζής, 1991:77-93).

Επιπλέον, η ενασχόληση με αφηρημένες έννοιες και η ταυτόχρονη εστίαση σε διαφορετικά ερεθίσματα ενεργοποιούν τους εγκεφαλικούς νευρώνες, ενώ η σύλληψη εννοιών, μέσω της πρακτικής τους παρουσίασης, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη κατανόησή τους. Ενισχύονται ακόμα: η δημιουργία προβληματισμών και η έγερση ερωτημάτων σε σχέση με τον εαυτό και την κοινωνία, η δοκιμή των ορίων της ελευθερίας και η σύνθετη σχέση της με δικαιώματα και υποχρεώσεις, η καλλιέργεια ηθικών αξιών, η κοινωνική αποδοχή και το αίσθημα πλήρωσής της, η

αλληλεπίδραση με άτομα που αντιμετωπίζουν κοινές δυσκολίες, η αίσθηση πληρότητας και η πρόκληση της πραγμάτωσης της επιτυχίας η οποία λειτουργεί με εξιλεωτικό τρόπο (McCaslin, 2006:280-318). Τέλος, το θέατρο προσφέρει αντίγραφα κοινωνικών καταστάσεων σε μικροκλίμακα, συντείνοντας έτσι στην εξοικείωση με τις αντίστοιχες πραγματικές συνθήκες της καθημερινότητας (Cattanach, 1996:3,14).

### **Η παιδαγωγική του Paulo Freire και η σχέση του με το θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal**

Από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του εικοστού αιώνα, ο Paulo Freire, εμπνευστής της *Παιδαγωγικής του Καταπιεσμένου*, στην προσπάθειά του αρχικά να μεταδώσει βασικές γραμματικές γνώσεις στους φτωχούς και περιθωριοποιημένους νέους της πατρίδας του, Βραζιλίας, εφήρμοσε τις αρχές της παιδαγωγικής του θεωρίας, με σκοπό να τους αφυπνίσει πολιτικά, να τους διαπλάσει πνευματικά και να καλλιεργήσει την κριτική τους σκέψη που θα τους κρατούσε μακριά από τον κόσμο του περιθωρίου, της φτώχειας και τις συνυφασμένες με τις κοινωνικές παθογένειες της Λατινικής Αμερικής του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα, σχέσεις καταπίεσης.

Οι αρχές της Παιδαγωγικής του συνοψίζονται στα εξής: Απαιτείται εκδημοκρατισμός των σχέσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υπέρβαση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών αντιλήψεων. Η εκπαίδευση οφείλει να ενσωματωθεί στο κοινωνικό πλαίσιο και να στηριχθεί στην παράδοση και στις οργανώσεις του λαού. Μόνο έτσι προωθείται ο δημοκρατικός της χαρακτήρας. Στην διαδικασία της μάθησης, οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι υποκείμενα, και όχι αντικείμενά της. Ο ίδιος ο άνθρωπος είναι υπεύθυνος για την δυσμενή κοινωνική και οικονομική του θέση. Η διδακτική μέθοδος περιλαμβάνει ανάγνωση εφημερίδων, συζήτηση κοινωνικών θεμάτων και συγγραφή απόψεων των διδασκόμενων επί επίκαιρων θεμάτων. Έτσι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας βασίζεται σε θέματα αντλημένα από την καθημερινότητα. Σε αντίθεση με τα ζώα, ο άνθρωπος διαχωρίζεται από την πραγματικότητα και αποκτά πολλαπλές σχέσεις μαζί της. Η ανθρώπινη συνείδηση προσφέρεται για δράση, οργάνωση και κριτική αντιμετώπιση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Η ενεργητική στάση συντείνει στον «εξανθρωπισμό», σε αντίθεση με την παθητική, που διαιώνίζει τον υφιστάμενο «απανθρωπισμό» της ανθρώπινης συμβίωσης. Εξανθρωπιζόμενο το υποκείμενο γίνεται δημιουργός της ιστορίας και της κουλτούρας του. Η *κριτική συνείδηση* είναι το αποτέλεσμα όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που καλείται *συνειδητοποίηση*. Μέσω της *συνειδητοποίησης* ο άνθρωπος εμβαθύνει στην ερμηνεία του κόσμου, απομακρυνόμενος από μαγικές αιτίες. Έτσι, αποκτά ενεργητική θέση και συνδιαλέγεται με τον κόσμο (Γρόλλιος, 2005:47-49,55,61-63,85-87,70-73,237,82). Ακόμα, η κριτική συνειδητοποίηση είναι κοινωνική και όχι ατομική διεργασία και κατάσταση (Γέρου, 1976:19).

Το σημαντικότερο πεδίο εφαρμογής της Παιδαγωγικής του Καταπιεσμένου στην διδακτική πρακτική ατόμων με ΝΥ, αφορά στην παραδοχή ότι: «[...]το αποτέλεσμα μιας άδικης τάξης πραγμάτων που γεννά τη βία των καταπιεστών, που με τη σειρά της απανθρωπίζει τους καταπιεσμένους» (Φρέιρε, 1977:40), η κατάσταση «απανθρώπισης» δηλαδή, προϋποθέτει μια σαφή αντίθεση προσομοιάζουσα της σχέσης αφέντη – δούλου. Στο πλαίσιο αυτό, ο καταπιεζόμενος είναι εξαρτημένος (Γρόλλιος, 2005:104), όπως κοινωνικά και οικονομικά εξαρτημένο είναι ένα άτομο με νοητική υστέρηση στις συνθήκες υπαγωγής που του επιβάλλονται από την δυσμενή κοινωνική θέση που του επιφυλάσσει η αναπηρία του ως κοινωνική κατασκευή (όπως αναφέρθηκε και παραπάνω). Η λύση λοιπόν της σχέσης αυτής και η πλήρης αποδέσμευση του «υστερούντος» ατόμου προσφέρεται μέσω της προσαρμοσμένης στις απόψεις του Freire διδακτικής μεθόδου και της θεατρικής της αποτύπωσης στην θεωρία του *θεάτρου του Καταπιεσμένου* του Augusto Boal.

Η μέθοδος του Paulo Freire αλληλεπιδρά σε σημαντικό βαθμό και επηρεάζει την θεωρία του *θεάτρου του Καταπιεσμένου* του συμπατριώτη του Augusto Boal, σκηνοθέτη, δραματουργού, θεωρητικού του θεάτρου και πολιτικού ακτιβιστή. Κεντρική αρχή της θεωρίας του Boal αφορά στην παραδοχή ότι το θέατρο προσφέρει γνώση και οφείλει συνάμα να αποτελεί μέσο κοινωνικής μεταβολής (Boal, 2013:34). Επίσης, προασπίζεται τους δύο ρόλους του θεατή: ενεργητικό και παθητικό, αντίστοιχα την μελέτη του ανθρώπου ως αντικείμενο πάνω στην σκηνή, αλλά και την σχέση υποκειμένου-ανθρώπου – αντικειμένου-εξωτερικής πραγματικότητας (Boal, 2001:200). Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο του συνιστά η υπεράσπιση του διαλογικού χαρακτήρα της διαδικασίας παραγωγής θεάτρου, με σκοπό την σύμπραξη των συμβαλλόμενων για την παραγωγή ενός αποτελέσματος κοινής απόφασης και την πραγμάτωσή του σε καλλιτεχνική πράξη. Ο τρόπος εκμάθησης που επινόησε βασίζεται σημαντικά στις ιδιαιτερότητες της καθημερινότητας του συμμετέχοντος στην διαδικασία. Θεωρούσε ότι το θέατρο, ως μοχλός κοινωνικής αλλαγής, διαθέτει δυναμική τέτοια που μπορεί να ενισχύσει εκπαιδευόμενους (άτομα μέτριας και ελαφριάς ΝΥ, στην περίπτωση μας) και εκπαιδευτικούς, διευρύνοντας τους αντιληπτικούς, εκφραστικούς και δημιουργικούς τους ορίζοντες, μέσω της αλληλεπίδρασης, της διεκδίκησης και της σύστασης ομάδων με κοινούς κοινωνικούς στόχους. Στο πλαίσιο αυτό, η ατομική δημιουργικότητα οφείλει να αποσκοπεί στην αλλαγή της κοινωνικής υποδομής και να επιδιώκει την αποδέσμευση από κάθε μορφή καταπίεσης. Έτσι και η θεατρική παιδεία δύναται να λειτουργήσει ως μέσο αλλαγής της ατομικής συνείδησης αρχικά, και άσκησης της πολιτικής βούλησης του «καταπιεσμένου». Το είδος αυτό θεάτρου παρουσιάζει μια πραγματική δυσμενή κατάσταση (σχετιζόμενη κυρίως με την κοινωνική αδικία και την οικονομική δυσχέρεια του ανθρώπου), και με κριτική ματιά προτείνει τρόπους ανατροπής της. Η θεατρική διδασκαλία έτσι καθίσταται διαδικασία επίτευξης της ελευθερίας, με κύριο γνώμονα την βελτίωση ατόμου και κοινωνίας. Η επίγνωση των πράξεων δε,



δομεί και ενισχύει την αυτογνωσία, και μέσω αυτής, την συνειδητοποίηση της ανάγκης αλλαγής (Boal, 2013:43-54,81).

Όπως διατυπώνει ο Boal, η θεατρική είναι η κατεξοχήν ανθρώπινη γλώσσα (Boal, 2013:31). Εφόσον όλοι είμαστε ηθοποιοί – το θέατρο κατά τον Boal ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινο ον – και τα άτομα με ΝΥ είναι, και συνεπώς μπορούν ως ηθοποιοί να διδαχθούν θέατρο και να εξασκηθούν, προκειμένου να κατακτήσουν τεχνικές που θα τα μετατρέψουν σε ολοκληρωμένους ηθοποιούς, με την καλλιτεχνική πλέον έννοια. Επισημαίνουμε δύο βασικές θέσεις του που κρίνουμε ιδιαίτερα εφαρμόσιμες στην περίπτωση ατόμων με μέτρια και ελαφριά ΝΥ:

α) Ο άνθρωπος μπορεί να εκφραστεί πρωταρχικά και άμεσα με το σώμα του και ως εκ τούτου, ελεύθερα. Ο ηθοποιός αξιοποιεί το σώμα του εκφραστικά και επικοινωνιακά (Boal, 2013:136). Παρά το γεγονός ότι στα νοούμενα ως φυσιολογικά άτομα, η επαφή πνεύματος – σώματος προκύπτει ως προϊόν συνειδητών διεργασιών, στην περίπτωση των ατόμων με ΝΥ, μέσω του θεάτρου, η σχέση αυτή ενεργοποιείται με τρόπο άμεσο και αυθόρμητο (Evans, 2009:90-91). Επιτυγχάνεται έτσι η *κιναισθητική διέγερση*, δια της οποίας οι μετέχοντες κατορθώνουν να μιμηθούν πράξεις και να βιώσουν πρωτόγνωρες εμπειρίες (Evans, 2009:91-92).

β) Η μιμική μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο δραματοποίησης, αναπαριστώντας τον κοινωνικό μικρόκοσμο με αναγωγή στον πραγματικό μακρόκοσμο, και να αποτελέσει αναφορά αποτύπωσης του αληθινού κόσμου σε μια παροντική μικροκλίμακα (Boal, 2013:24). Το θέατρο έτσι γίνεται εργαλείο αναζήτησης κοινωνικής δικαιοσύνης. Συνεπώς, μέσω του θεάτρου, και το άτομο με ειδικές ανάγκες αντλεί την δύναμη να διεκδικήσει την απρόσκοπτη πνευματική και κοινωνική του ολοκλήρωση και να επιβάλλει την παρουσία του (Boal, 2013:25). Πρόκειται για μια πράξη πολιτική που αίρει το «αμετάκλητο» της κοινωνικής νομοτέλειας. Καθίσταται έτσι η θεατρική πράξη και πρακτική, εφικτή και θεμιτή, κοινωνικής μεταβολής, που σπάζοντας στερεότυπα και προωθώντας «αντιπρότυπα» αναδεικνύει φωνές καταπιεσμένες και προάγει εναλλακτικές, απρόβλεπτες πτυχές της αισθητικής (Boal, 2013:27). Ορμώμενοι από την αναφορά στην κιναισθηση και την μιμική, παραθέτουμε ακολούθως μερικές θέσεις που αφορούν στην σχέση σώματος – θεάτρου και στην ιδιαίτερη λειτουργία της στα άτομα με μέτρια και ελαφριά ΝΥ.

### **Θέατρο και Σώμα: η σημασία του Σωματικού θεάτρου για τα άτομα με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση**

Η συγκέντρωση του νου στο εδώ και τώρα της σκηνικής δράσης δημιουργεί την έννοια της θεατρικής παροντικότητας και εντοπιότητας, τόσο στον ηθοποιό όσο και στο κοινό, αλλά αυτή η πραγματική και συγκεκριμένη διάσταση του θεάτρου, η εγρήγορση, η βίωση και μέθεξη, προϋποθέτει την λειτουργική και αισθητική συμβολή του σώματος στην τέλεσή του. Εδώ το σώμα του ηθοποιού ξεδιπλώνει την σκηνική δράση με αλληλουχία και κινητική διαδοχικότητα

(Γιαννάτου, 3/3/2014). Η θεατρική πράξη τελείται με την κίνηση του σώματος στον χώρο και η ενέργεια αυτή αποτελεί το επιστέγασμα της σκηνικής δράσης. Η έννοια της σωματικότητας σύμφωνα με τον Stanislavski βασίζεται σε *ψυχοσωματικές ενέργειες με γνώμονα την ενέργεια των αισθήσεων και την επενέργειά τους στο σώμα* (Στανισλάβσκι, 2006:201-203). Το θέατρο έτσι καθίσταται πράξη, εκτός από διανοητική, και σωματική, νοηματοδοτούμενη μάλιστα από το ίδιο το σώμα. Στην περίπτωση του ιδιαίτερου είδους, που καλείται *Σωματικό Θέατρο*, ειδικά, η λειτουργία του σώματος κυριαρχεί, αντικαθιστά συχνά εκείνη του λόγου, και απευθύνεται στις αισθήσεις και το συναίσθημα με τρόπο αμεσότερο του νοητικού, με την έννοια ότι η νοητική επεξεργασία δεν εκλείπει φυσικά αλλά και δεν κατέχει την πρωτοκαθεδρία στην διαδικασία του αισθητικού βιώματος (Murray, 2002:34, Marshall 2003:19). Καρδιά του σωματικού θεάτρου αποτελεί το ζωντανό σώμα, που μέσω της κίνησης ή της ακινησίας του γίνεται ο κύριος φορέας του νοήματος, παραγκωνίζοντας το δια του λόγου εκφερόμενο κείμενο (Murray, 2002:68). Αυτό το είδος σκηνικής αποτύπωσης, εμπνευσμένο σημαντικά από τον κοινωνικό ρεαλισμό, μετασχηματίζει το σώμα του ηθοποιού σε *ιδέα, τη σιωπή σε κραυγή, τη χειρονομία σε λόγο, την εφήμερη καθημερινή στιγμή σε αιώνιο μύθο* (Γκροτόφσκι, 2010:93). Οι τεχνικές που ασπάζεται, απελευθερώνουν σώμα και αισθήσεις, ενώ στοχεύουν και στην αισθητηριακή, αισθητική και νοητική αφύπνιση του κοινού (Πατσαλίδης, 2004:26).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση των ατόμων με μέτρια και ελαφρά ΝΥ, ακριβώς λόγω της ενισχυμένης σχέσης τους με το σώμα τους, ως πρωταρχικό εργαλείο αντίληψης και βίωσης που αντικαθιστά την αντίστοιχη αντιληπτική λειτουργικότητα των αμιγώς διανοητικών διεργασιών, το σωματικό θέατρο μπορεί να λειτουργήσει υποδειγματικά (Δαφιώτη, 2010:20). Το σώμα στην περίπτωσή τους γίνεται ο σημαντικότερος φορέας νοήματος και διάυλος επικοινωνίας (Murray, 2017:43, Callery, 2001:4-5). «Η απόλαυση μέσα απ' το σώμα, τις αισθήσεις, την κίνηση, το ρυθμό [...] οδηγεί στο δέσιμο των σημαινόντων με το σώμα του και γενικότερα στην εγγραφή εξωτερικών γνωστικών στοιχείων με το σώμα» (Κοντογιάννη στο Δαφιώτη, 2010:27). Η παιδαγωγική αυτή διάσταση της εμπλοκής με το θέατρο συνηγορεί στην συναισθηματική αφύπνιση και αναμφίβολα στην σωματική και *κινησιακή προπόνηση* του μετέχοντος ΑΜΕΑ. Συνάμα, εφόσον αυτή η διαδικασία ακολουθεί σωματικά και όχι λογοκεντρικά κριτήρια (σε επίπεδο διδασκαλίας, πιθανόν επιλογής έργου και οπωσδήποτε παραστασιολογίας), εξοβελίζει την κειμενική πρωτοκαθεδρία και δύναται να αποτελέσει μια αμιγώς πρωτότυπη κατάσταση δημιουργίας, παιχνιδιάρικη, αυθόρμητη και ευφάνταστη, προσφέροντας στους μετέχοντες μία πλήρη εμπειρία που διευρύνει την βιωματική τους αντίληψη και ενισχύει τις νοητικές τους ικανότητες. Πρόκειται για εμπειρία που ο βρετανός ψυχαναλυτής Donald Winnicott καλεί *δημιουργική συναίσθηση* (apperception), αντίθετη της καταπιεστικής εξωτερικής πραγματικότητας (Winnicott, 2000:121), απόλυτα απελευθερωτική και παραγωγική. Μέσω ασκήσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της αντίληψης του σώματος, ελέγχου

της κίνησης και σωματικής έκφρασης, το σώμα αφυπνίζεται και γίνεται φορέας νοημάτων, ένας εναλλακτικός τρόπος μη λεκτικής επικοινωνίας και ενθύμησης εμπειριών του παρελθόντος (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:78). Το άτομο με ΝΥ εξασκείται στην ολική συμμετοχή, συν-κινείται με τους ομοίους του, με τρόπο σωματικό, αισθητηριακό και νοητικό, ιδανική συνθήκη αντίληψης ενός ατόμου περιορισμένων διανοητικών ικανοτήτων. Η θεωρία της ψυχοκινητικότητας, άμεσα σχετιζόμενη με τις αρχές εφαρμογής του σωματικού θεάτρου σε άτομα με ΝΥ, κατέχει σημαντική θέση στον χώρο της ειδικής αγωγής και γι' αυτό χρήζει ιδιαίτερης μνείας (Beail, 2000:206), (Brown-Daly & Rickel, 2007:77), (Κουρκούτας, 2007).

### **Ψυχοκινητικότητα και άτομα με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση**

Η θεωρία της Ψυχοκινητικότητας αναπτύχθηκε στην Γαλλία, στα μέσα της δεκαετίας του εξήντα, από τους παιδαγωγούς-ψυχολόγους Picq, Vayer, Stambak, Bascou, De Ajuriaguerra, Bonvalot-Soubiran κ.ά. (Ρήγα:5). Σύμφωνα με αυτήν, ο ψυχικός κόσμος του ατόμου αντικατοπτρίζεται στην σωματική έκφραση και εξωτερικεύεται μέσω της κίνησης. Παράλληλα, η άσκηση βασίζεται στην αντίληψη ότι η κίνηση προκαλεί ψυχικές ενέργειες που επηρεάζουν το σώμα. Πρόκειται για σχέση αμφίδρομη, σύμφωνα με την οποία το σώμα και η κίνησή του εκφράζουν τον ψυχικό κόσμο αλλά και τον ερεθίζουν-προκαλούν σε περαιτέρω ψυχική ανάπτυξη, που εκ νέου τροφοδοτεί την κινηματική ικανότητα του σώματος, κ.ο.κ.. Συνοπτικά, η ψυχοκινητική αγωγή αναπτύσσει: Την αίσθηση της αντίληψης, την αίσθηση του σώματος στο χώρο, την δεξιότητα του συντονισμού, την αίσθηση του προσανατολισμού και καλλιεργεί όλες τις αισθήσεις (Δράκος-Μπίνιας, 2005:29-31).

Εφόσον η κίνηση αποτελεί επέκταση της ψυχοσωματικής κατάστασης του ατόμου, μετουσιώνεται σε δράση και αυτή με την σειρά της δομεί μια κατάσταση. Μια τέτοια κατάσταση συνιστά έναν κώδικα επικοινωνίας και το θέατρο είναι πρωτίστως επικοινωνία. Έτσι η κίνηση στο θέατρο γίνεται λόγος, αποκτά εκφραστική δεινότητα και ο λόγος αυτός πλαισιώνεται από νόημα. Βασικό στοιχείο της διαδικασίας αυτής αποτελεί η εξωτερίκευση του εαυτού, η έκφραση συναισθημάτων και η αποτύπωση καταστάσεων χωρίς απαραίτητα τη συνηγορία του λόγου.

Τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν κάποτε μειωμένες κινητικές ικανότητες που εντοπίζονται συνήθως στην αδυναμία συντονισμού των κινήσεων και συχνότερα εκδηλώνονται ως βραδύτητα ανταπόκρισης και μειωμένη αντανακλαστική ικανότητα. Συγκεκριμένα, «ο βαθμός της ψυχοκινητικής ωριμότητας έχει σχέση με τη γενικότερη νευρολογική ανάπτυξη του παιδιού. Διάφορες μορφές μαθησιακών δυσκολιών [...] συνοδεύονται από ανεπάρκειες στον ψυχοκινητικό τομέα» (Παρασκευόπουλος, 1982:37,46). Τα άτομα λοιπόν με νοητική υστέρηση, μέσα από την ψυχοκινητική αγωγή καλλιεργούν την αίσθηση του χώρου, του χρόνου, τις οπτικές και κινητικές τους δεξιότητες, τον συγχρονισμό και την ισορροπία. Έτσι μαθαίνουν να σχηματοποιούν σκέψεις και συναισθήματα και συγκεκριμένα, εκπαιδεύονται να αποκτούν αίσθηση και αντίληψη του χώρου,

συσχετίζουν λόγο και πράξη, ξεμπλοκάρουν την κινητικότητά τους, ενισχύουν την απόδοση κινήσεων και δράσεών τους, εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις, επικοινωνούν με το περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 1991:19-26), (Gresham, 1981:145-172).

Τέλος, τα κινησιολογικά στοιχεία που σχετίζονται με το θέατρο και δια των οποίων τα άτομα με μέτρια και ελαφριά ΝΥ δύνανται να εκφραστούν και κατ' επέκταση βελτιωθούν, είναι:

A) *Τεχνική ικανότητα του σώματος*: εφόσον το θέατρο συνιστά και δοκιμή του σώματος ευνοεί την κινητική ικανότητα του μετέχοντος.

B) *Χειρισμός κινητικών μιών και εφαρμογή της κίνησης πάνω σε αντικείμενα*: χειραγώγηση αντικειμένων.

Γ) *Τεχνικές μετασχηματισμού της ύλης*: το άτομο μέσω των κινητικών του δεξιοτήτων επιδρά στα αντικείμενα μεταβάλλοντάς τα (Kourtessis-Tzetzis-Kioumourtzoglou-Mavromatis, 2001:121-138).

Στο σημείο αυτό, καλείται ο εμπνευστής-παιδαγωγός και σκηνοθέτης (στην περίπτωσή μας) να εφαρμόσει όλες αυτές τις τεχνικές και δράσεις, αφού τις συνθέσει με τρόπο τέτοιο ώστε να ευνοούν το έργο του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΡΧΕΣ ΕΜΨΥΧΩΣΗΣ, ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΣΙΜΕΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

### Αρχές Εμπύκωσης, η εφαρμογή τους σε άτομα με ελαφριά και μέτρια Νοητική Υστέρηση και ο ρόλος του εμπυκωτή

Σύμφωνα με την *προσωποκεντρική* θεραπευτική προσέγγιση του ψυχολόγου Carl Rogers, κάθε πρόσωπο διαθέτει έμφυτη ροπή προς την ανάπτυξη των ψυχοσωματικών του λειτουργιών, ώστε να κατακτήσει την ιδανική θέση του στον κόσμο, μέσω της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης (Rogers-Carmichael, 1942:chapter 4). Ασπαζόμενοι την αρχή αυτή ως δεδομένη, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι ο *εμπυκωτής* είναι το πρόσωπο εκείνο που καλείται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ανάπτυξης των λειτουργιών αυτών και να καλλιεργήσει το έμφυτο δυναμικό των μελών μιας ομάδας ΑΜΕΑ, με σκοπό την απελευθέρωση των «ασκούμενων», την άρση εξωτερικά επιβεβλημένων εμποδίων αλλά και ατομικών περιορισμών, δρώντας καταλυτικά, με γνησιότητα, ενσυναίσθηση και πλήρως αποδεχόμενος τις ιδιαίτερες δυσκολίες αλλά και δυνατότητες της ομάδας του. Προσωπικά εμπλεκόμενος και παρών ως πρόσωπο με την φυσική, συναισθηματική και νοητική του υπόσταση (Rogers, 1961:277-279) στην διαδικασία συγκρότησης και «εκγύμνασης» της ομάδας, ο εμπυκωτής, ως άλλος προπονητής, θέτει τους στόχους της, εγγυάται την συνεκτικότητά της και την συνεπή προσήλωση στην επίτευξη των στόχων αυτών. Πρόκειται για το πρόσωπο που συνιστά τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας και του περιβάλλοντος κόσμου, τον αρωγό, κάποτε και τον φροντιστή, τον παιδαγωγό, τον ενορχηστρωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον σκηνοθέτη στην περίπτωση της διδασκαλίας θεάτρου σε ομάδες ατόμων με ΝΥ.

Ο εμπυκωτής οφείλει να συνδράμει στην προσπάθεια εξωτερίκευσης του συναισθήματος, να υποδεικνύει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, να κατευθύνει την διαδικασία στο σύνολό της, να προσαρμόζει τις ιδιαιτερότητες κάθε μέλους στις ανάγκες του στόχου, αλλά και να προσαρμόζεται σε αυτές, να επικοινωνεί με σαφή και ακριβή τρόπο, χωρίς όμως να περιορίζει τον αυθορμητισμό, την φαντασία και την διάδραση μεταξύ των συμβαλλομένων. Καθοδηγεί αλλά ιδανικά επεμβαίνει διακριτικά και όχι κατασταλτικά ή απαγορευτικά. Με σκοπό να μεταδώσει αισθήματα αυτοπεποίθησης και σιγουριάς και να χτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης, παρέχει ο ίδιος παράδειγμα απελευθέρωσης και εμπιστοσύνης, όχι διδάσκοντας σε επίπεδο θεωρητικό, αλλά συμμετέχοντας ενεργά και καλλιεργώντας σχέσεις οικειότητας μεταξύ του ιδίου και των συμμετεχόντων, καθώς και εκείνων μεταξύ τους, που του επιτρέπουν να συναισθανθεί τον παλμό της ομάδας (Αρχοντάκη–Φιλίππου, 2003:77,79). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της θεατρικής ομάδας ατόμων με ΝΥ, ο εμπυκωτής διδάσκει τους εν δυνάμει ηθοποιούς αρχές συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας και τους ασκεί στην ανοχή υπαγωγής σε εξωτερικές κρίσεις, βίωμα που

μπορεί ιδανικά να εξασκήσει την ανθεκτικότητά τους στην κοινωνική κριτική. Οι κυριότερες αρχές εμπύχωσης τις οποίες ιδανικά ασπάζεται και εφαρμόζει είναι: Εστίαση και σεβασμός στο άτομο και στις ιδιαιτερότητές του, βιωματική προσέγγιση της διαδικασίας που την καθιστά μια εμπειρία συγκινησιακή, εμπειρική ανάπτυξη και εξέλιξη των ομαδικών διεργασιών, σεβασμός στις επιθυμίες ατόμου και ομάδας, ενίσχυση αρετών όπως: δημιουργικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, επίτευξη αυτοπραγμάτωσης, καλλιέργεια ομαδικότητας και των εγγενών σε κάθε άτομο δεξιοτήτων, επικέντρωση στην ανάγκη του ατόμου για αποδοχή, αποτροπή των κοινωνικών περιορισμών και της κυρίαρχης ανασταλτικής κουλτούρας των διαχωρισμών (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:23,41).

Ιδανικά επίσης, η προσέγγισή του, προκειμένου να λειτουργήσει με ένα τόσο ευαίσθητο «κοινό» όπως τα *νοητικώς ιδιαίτερα* άτομα, οφείλει να είναι δημοκρατική. Άλλωστε, η διαδικασία στο σύνολό της στηρίζεται στον διάλογο και στην διάδραση (Sehrbrock στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:92). Η συμβολή του είναι καθοριστική, η μέθοδός του συμμετοχική και ο ρόλος του συνεκτικός. Γι' αυτό, ακούει, συζητάει, απευθύνεται στην ομάδα συνολικά για να παροτρύνει ή να επιβραβεύσει. Έτσι, διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία της, δημιουργεί κλίμα θετικό και εγγυάται την σταθερότητα του παραγόμενου αποτελέσματος (White & Lippitt, 1961:227). Όσον αφορά στο μεθοδολογικό μοτίβο επικοινωνίας και κατανόησης, ο εμπυχωτής χρησιμοποιεί ερεθίσματα, λεκτικά ή μη. Στα *λεκτικά ερεθίσματα* συμπεριλαμβάνονται:

A) Λεκτικές οδηγίες. Σε αυτές ο εμπυχωτής αναφέρει την ενέργεια που επιθυμεί ο διδασκόμενος να αναλάβει προσφωνώντας τον ταυτόχρονα με το όνομά του.

B) Λεκτική επιβράβευση. Εδώ ο εμπυχωτής επιβραβεύει τον διδασκόμενο όταν ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην τέλεση ενός «παραγγέλματος» ή στην ολοκλήρωση μιας επιθυμητής πράξης.

Γ) Λεκτικό παιχνίδι. Ο εμπυχωτής υιοθετεί παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας (χρήση τραγουδιών, ατάκες από ταινίες κτλ.).

Δ) Απότομα ηχητικά ερεθίσματα. Ο εμπυχωτής επιδιώκει ακουστικό ξάφνιασμα με την χρήση έντονων ή άγνωστων στον διδασκόμενο ήχων.

Στα μη *λεκτικά ερεθίσματα* συγκαταλέγονται η σιωπή και η ήπια σωματική επαφή (Νεσλεχανίδης, 2010:61).

### Μέθοδος του καθρέπτη

Πρόκειται για τεχνική κατανόησης του εσώτερου εαυτού και εκλογικευμένης εκφοράς του, έμπνευσης του Carl Rogers. Ο εμπυχωτής εδώ, ως καθρέπτης, αντανάκλα και συνθέτει τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Ο δυνάμει ηθοποιός ακούει και βλέπει τον εαυτό του μέσω της επαναδιατυπωμένης του εκφοράς από τον εμπυχωτή, εκλογικεύοντας έτσι τα βιώματά του και αποκτώντας συνείδηση των αντιδράσεών του. Το καθρέφτισμα αυτό μπορεί να περιέχει: επανάληψη φράσεων, περίληψη λόγων και δράσεων, αντανάκλαση συναισθημάτων και το σημαντικότερο

στοιχείο στην διαδικασία, σύνθεση λεκτικού περιεχομένου και συναισθήματος (Αρχοντάκη–Φιλίππου, 2003:31, 35–37, 126). Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται και ως τεχνική θεατρικής διδασκαλίας.

### Ενσυναίσθηση

Ως *ενσυναίσθηση* νοείται η ικανότητα – έμφυτη ή επίκτητη – του ατόμου να συναισθάνεται, να κατανοεί δηλαδή, μέσω του συναισθήματος, τον *άλλο*. Μέσω της ενσυναίσθησης, το άτομο αντιλαμβάνεται και οικειοποιείται τον νοητικό κόσμο και τις ποιοτικές συναισθηματικές αποχρώσεις ενός προσώπου έξω από τον εαυτό του (Αρχοντάκη–Φιλίππου, 2003:30). Έτσι, μπαίνει στην θέση του αλλότριου αυτού προσώπου, αντιλαμβάνεται το βίωμά του, εμπλέκεται συναισθηματικά, χωρίς απαραίτητα να ταυτίζεται προσωπικά. Η ενσυναίσθηση λοιπόν δεν αφορά σε πλήρη ταύτιση, εφόσον δεν χάνεται η αίσθηση της ατομικότητας, αλλά ουσιαστικά σε βαθύ βίωμα και «νιώσιμο», σε συν-αίσθηση και στην βίωση του συναισθήματος του άλλου ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αναζήτησης συναφών συναισθημάτων προσαρμοσμένων στο ίδιο το εγώ. Προσωποποιώντας ο εμπυχωτής τα βιώματα των μελών της ομάδας του, αντλεί από το προσωπικό εμπειρικό του οπλοστάσιο αντίστοιχα δικά του. Η ενσυναισθητική ικανότητα ενέχει την έννοια της αποδοχής, ενώ απορρίπτει την κριτική και κάθε μορφής απόρριψη (Αρχοντάκη–Φιλίππου, 2003:30). Εξαιτίας των ιδιοτήτων της αυτών θεωρείται αρετή που καλό θα ήταν να φέρει ο ιδανικός εμπυχωτής. Ας δούμε τώρα μερικές βασικές αρχές της σημασίας της ομάδας.

### Η σημασία της ομάδας

Η σημασία της ομάδας έγκειται ουσιαστικά στο γεγονός ότι συγκροτείται με έναν σκοπό, που σε κάθε περίπτωση είναι κοινός και αποτελεί τον λόγο σύστασής της. Η ομαδικότητα ορίζεται από κοινούς στόχους και επιδιώξεις, καθώς και χώρο-χρονικό συγχρωτισμό, που σε συνδυασμό με την βίωση της κοινής εμπειρίας αποτελούν τα συστατικά στοιχεία συγκρότησης και προϋποθέσεις δεσίματος της ομάδας σε ένα «εμείς» που την διαφοροποιεί και την διαχωρίζει από τον εξωτερικό κόσμο (Αρχοντάκη–Φιλίππου, 2003:68). Σημαντικός κρίνεται ο βιωματικός της χαρακτήρας και η συναισθηματική και συγκινησιακή εμπλοκή των μελών της, που επιτυγχάνεται αρχικά μέσω της σωματικής επαφής, η οποία δημιουργεί συνθήκες οικειότητας, χαλάρωσης και παιγνιώδους ατμόσφαιρας (Αρχοντάκη–Φιλίππου, 2003:69-70). Ο εμπυχωτής – σκηνοθέτης της θεατρικής ομάδας ατόμων με ΝΥ, στο σημείο αυτό, καλείται κυρίως να προτρέψει τους ηθοποιούς του να: χρησιμοποιήσουν το σώμα τους για την έκφραση των συναισθημάτων τους, εξοικειωθούν με τον χώρο, αποκτήσουν συνείδηση της διαδικασίας, κινητοποιηθούν συναισθηματικά, επικοινωνήσουν και εκφραστούν (Δερβίσης, 1998:71-73). Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της θεατρικής ομάδας, η σημασία και ο τρόπος λειτουργίας της συνοψίζεται στα ακόλουθα: «Επειδή το δράμα είναι μια

κοινωνική πράξη, διαφέρει από την πράξη της ανάγνωσης ή το γράψιμο. Οι συμμετέχοντες πρέπει να κατασκευάσουν τις σημασίες τους συνεργατικά. Χωρίς ομάδα, υπάρχει μόνο μονόλογος, όχι δράμα. Όταν οι συμμετέχοντες αποκρίνονται ο ένας στον άλλο, καλούνται να δημιουργήσουν μαζί μια σημασία και στη διαδικασία υπάρχουν εκπλήξεις και ανακαλύψεις. Οι πολλαπλές φωνές σε ένα δράμα απηχούν τη διαλογική φύση της δημιουργίας του νοήματος σε όλες τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις.» (Wagner, 1998:30).

### **Θέατρο της Εμπύκωσης**

Τις βασικές αρχές της εμπύκωσης εφαρμόζει το θεατρικό είδος που καλείται *θέατρο εμπύκωσης* και απευθύνεται σε άτομα που ανήκουν σε ιδιαίτερες κατηγορίες πολιτών όπως, φυλακισμένοι, ναρκομανείς, ψυχικά νοσούντες, θύματα βίας κτλ., κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες, με στόχο την ανίχνευση και διεύρυνση του ψυχικού τους βίου, την καλλιέργεια αδρανοποιημένων πτυχών του πνεύματός τους, την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων ή την απενοχοποίηση των ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνουν, και απώτερο σκοπό την ομαλότερη και πληρέστερη δυνατή συμπερίληψή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ο εμπυκωτής εδώ, ως ενορχηστρωτής της διαδικασίας, οφείλει να θέτει ερωτήματα που στοχεύουν στην εκ βαθέων διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου των συμμετεχόντων. Τα μέλη της ομάδας έτσι ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, αφυπνίζονται και καθίστανται ικανά να αναθεωρήσουν το παρελθόν και τις πράξεις τους. Παρακινούμενα από την ομαδική συζήτηση ανακαλούν γεγονότα του παρελθόντος τους και προσθέτοντας συνεχώς στοιχεία της προσωπικότητας και της βιωμένης τους εμπειρίας χτίζουν από κοινού το θέμα της παράστασης ή στοιχεία του σεναρίου για την θεατρική απόδοση του θέματος που θα επιλεγεί προς αναπαράσταση. Ο εμπυκωτής στο σημείο αυτό κατευθύνει την διαδικασία επιλογής, απλοποίησης, σύνθεσης και απόδοσης του κειμένου. Διαπροσωπικές σχέσεις και ελεύθερη βούληση συντίθενται με τρόπο τέτοιο ώστε να οδηγήσουν τους συμμετέχοντες, μέσω της εμπυκωτικής διαδικασίας, σε συνθήκες ψυχικής αφύπνισης. Χτίζοντας μεταξύ τους σχέσεις αμοιβαιότητας, διδάσκονται αρχές εμπιστοσύνης εφαρμόσιμες στην κοινωνική τους ζωή. Εφόσον η *εμπυκωτική διαδικασία* ενισχύει τις γνωστικές δεξιότητες, την οργάνωση της σκέψης, την επικοινωνία, την στοχοθεσία και την ανάληψη αποφάσεων (Κοσμόπουλος, 1995:88-91), οι δυνητικοί ηθοποιοί διδάσκονται να: αναλύουν το περιεχόμενο πράξεων και κειμένου, ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα προς ολοκλήρωση του εγχειρήματος, στοχεύουν σε ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα και κατ' επέκταση, διαχειρίζονται αποτελεσματικά εξωτερικούς παράγοντες πρόκλησης, κατά το παρελθόν, δυσφορίας και πόνου (Landis & Bennett 2004:129).



### **Αυτοπροσδιορισμός μέσω της θεατρικής πρακτικής**

Σύμφωνα με τον Nirje: «Ένας βασικός παράγοντας της κανονικότητας είναι η δημιουργία συνθηκών, μέσω των οποίων, ένα [ανάπηρο] άτομο έχει την εμπειρία του κανονικού σεβασμού, τον οποίο κάθε άνθρωπος γεύεται. Οι επιλογές, οι επιθυμίες και οι φιλοδοξίες ενός [ανάπηρου] ατόμου πρέπει να λαμβάνονται, όσο το δυνατόν, υπόψη, σε δραστηριότητες που τα επηρεάζουν. Έτσι, ο δρόμος για τον αυτοπροσδιορισμό είναι δύσκολος και πολύ σημαντικός για ένα άνθρωπο με κάποια αναπηρία.» (Wehmeyer-Schwartz, 1998:4). Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί πλέγμα γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να εκφράζεται αυτόνομα, να αιτιολογεί την συμπεριφορά του και να συγκεκριμενοποιεί τις αποφάσεις του με τρόπο αιτιακό και συνεκτικό. Προϋποθέτει την εμπέδωση ευκαιριών και δυνατοτήτων και διέπεται κυρίως από τις εξής αρχές: Ικανότητα ανάληψης δράσης - Συνειδητοποίηση των συνεπειών μιας πράξης - Ευκαιρία βούλησης - Κατοχή γνώμης - Λύση σύνθετων προβλημάτων - Ολοκλήρωση προσπάθειας - Αυτογνωσία και αυτοκριτική - Έλεγχος ψυχικού κόσμου - Αναμονή - Αυτοσυνειδησία - Αυτό-υπεράσπιση - Ατομική ελευθερία (Wehmeyer-Schwartz, 1998:9). Αφορά σε κατάσταση και διαδικασία συνειδησιακή (ακούσια ως ένα βαθμό σε ένα «φυσιολογικό» άτομο), την οποία τα άτομα με ΝΥ πρέπει να διδαχθούν ώστε να αποκτήσουν έλεγχο του εαυτού και της καθημερινότητάς τους. Μέσω του θεάτρου εξοικειώνονται με τις παραπάνω προϋποθέσεις πλήρωσης της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού. Μαθαίνοντας να ενεργούν ομαδικά, εξασκούνται στην αντίληψη της ατομικότητάς τους ως μέρους ενός όλου, την χρησιμότητα ορίων και κανόνων, την κανονικότητα του προσωπικού βιώματος. Αποδεχόμενοι τον εαυτό τους, τον ανακαλύπτουν και αποκτούν αίσθηση της μοναδικότητας του είναι τους (Wehmeyer-Bolding, 2001:371-383). Το θέατρο λοιπόν αναμφισβήτητα ανήκει στον κλάδο εκείνο της ανθρώπινης δραστηριότητας με έντονη επικοινωνιακή δράση και επίδραση, μέσω της οποίας το άτομο δύναται να προσδιορίσει και επαναπροσδιορίσει το είναι του (Sehrbrock στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:84).

### **Σχέση γλώσσας – κατανόησης κειμένου και θεάτρου σε άτομα με ελαφριά και μέτρια Νοητική**

#### **Υστέρηση**

Η σχέση της νόησης με την γλώσσα αποτελεί σύνθετη διεργασία άμεσης σύνδεσης των δύο αυτών εγκεφαλικών λειτουργιών που μετασχηματίζει την αντίληψη σε έκφραση, βάση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Στα άτομα με ΝΥ, των οποίων η νοητική κατάσταση παρουσιάζει καθυστέρηση, η ελλιπής ανάπτυξη του λόγου, απότοκο των αντιληπτικών τους περιορισμών, συνεπάγεται την περιορισμένη ικανότητα γλωσσικής εκφοράς του είναι τους, την παρεμπόδιση ανάπτυξης συμβολικών συσχετισμών και συνδέσεων νοημάτων και νοουμένων, και κατ' επέκταση, τον περιορισμό μιας επαρκούς γλωσσοκεντρικής επικοινωνιακής δυνατότητας. Αντίστοιχα, η υπολειπόμενη αντιληπτική και γλωσσική ικανότητα δυσχεραίνει την κατανόηση του γραπτού

λόγου, παρότι η ΝΥ χαρακτηρίζεται από διαφορετικούς βαθμούς συσχετισμού γλώσσας-σκέψης. Οι συνήθεις δεσμοί γλώσσας-σκέψης που απαντώνται στα άτομα μέτριας και ελαφράς ΝΥ είναι: η γλωσσική κατανόηση και η νόηση βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, αλλά η γλωσσική έκφραση υπολείπεται της νόησης, ή η γλωσσική εκφορά υστερεί του αντιληπτικού επιπέδου ή τέλος, η γλωσσική ικανότητα και νόηση βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο (Siperstein-Bak, 1989:7-10).

Όσον αφορά στον γραπτό λόγο, διέπεται από χαρακτηριστικά που στην περίπτωση των ατόμων με μέτρια και ελαφριά ΝΥ λειτουργούν εν μέρει ή και ελάχιστα κάποιες φορές, και που η θεατρική γλώσσα και οι τεχνικές της καλούνται να υποκαταστήσουν. Συγκεκριμένα, ο θεατρικός λόγος συμπληρώνει ή αντικαθιστά τον γραπτό και βρίσκει εφαρμογή στην θεατρική εκπαίδευση των ατόμων αυτών, με τους εξής τρόπους: *Η εξοικείωση με τον γραπτό κώδικα συνεπάγεται δραστική τροποποίηση της συνείδησης.* Το θέατρο, με τον δικό του εκφραστικό και επικοινωνιακό κώδικα, επιφέρει συνειδησιακές μεταβολές. *Ο γραπτός κώδικας πυροδοτεί και θεμελιώνει την σταδιακή ανάπτυξη ενός γλωσσικού συστήματος με δική του εσωτερική αυτοτέλεια.* Ο θεατρικός κώδικας αποτελεί διδάξιμο σύστημα με δική του ξεχωριστή εσωτερική αυτοτέλεια. *Ο γραπτός λόγος χρησιμοποιεί αντικειμενοποιημένα γλωσσικά σημεία τυπικών σημασιών.* Με αντίστοιχο τρόπο, ο θεατρικός λόγος χρησιμοποιεί την χειρονομία. Η τυπική μάλιστα ερμηνεία κάθε χειρονομίας εμπλουτίζεται από τα εκάστοτε σκηνικά συμφραζόμενα συνθέτοντας ένα κείμενο απουσία γραπτού κειμένου. *Η γραπτή γλώσσα, ως δευτερογενές σύστημα, δεν μπορεί να αποκτηθεί εξ αρχής.* Αντίθετα, το θέατρο (σε λανθάνουσες μορφές) ενυπάρχει σε όλους, όπως και το παιχνίδι. *Η διαδικασία εκμάθησης της γραπτής γλώσσας είναι σε αρκετό βαθμό ιδιοσυγκρασιακή, εφόσον απαιτεί την ήδη διαθέσιμη γλωσσική γνώση του ατόμου.* Και η θεατρική όμως γλώσσα είναι αντίστοιχα ιδιοσυγκρασιακή, καθώς η εκμάθησή της προϋποθέτει τουλάχιστον στοιχειώδη γλωσσική ή βιωματική προϋπάρχουσα ικανότητα (Παπασπύρου στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2012:138-140), (Παπασπύρου, 1994:20-39), (Wieger, 1965:98).

Στην συμβατική αναγνωστική διαδικασία, ο αναγνώστης οδηγείται σε συνειρμούς προερχόμενους από τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του και σχηματίζει υποθετικά νοητικά μοντέλα βάσει των οποίων έχει την δυνατότητα να προβλέψει την ροή των πληροφοριών που παρέχονται στο κείμενο. Μέσω αυτής της διαδικασίας το άτομο εντοπίζει τις κειμενικές ιδέες και εξαγάγει το νόημα. Στην περίπτωση της διδασκαλίας θεάτρου σε άτομα με ΝΥ, η έντεχνη δραματοποίηση και η αναστοχαστική ανάλυση στιγμιотύπων μέσω της κίνησης και της δράσης ελαχιστοποιεί την ανάγκη προσήλωσης στο θεατρικό κείμενο και στις γραπτές σημειώσεις που το συνοδεύουν. Η γνώση εδώ αποκτάται και η θεατρική πράξη τελείται, κυρίως βιωματικά.

## **Βιωματική προσέγγιση της θεατρικής διαδικασίας σε άτομα μέτριας και ελαφριάς Νοητικής**

### **Υστέρησης**

Η θεωρία της βιωματικής προσέγγισης στην γνωστική και εκπαιδευτική διαδικασία διατυπώθηκε αρχικά από τον John Dewey την δεκαετία του τριάντα, και υποστηρίζει την βασική αρχή ότι η μάθηση είναι εφικτή μέσω της πράξης και της εμπειρίας. Στηρίζεται στην έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ εμπειρίας και ενέργειας, ως προαπαιτούμενου κάθε ολοκληρωμένης δραστηριότητας (Dewey, 1986:16-18). Το θέατρο ως πράξη είναι εκ των πραγμάτων βιωματική διαδικασία, καθώς απαιτεί την πλήρη εμπλοκή των συμβαλλόμενων, προϋποθέτει βίωση και συνδέει την πράξη με τον ψυχικό κόσμο, την σκέψη, την αντίληψη, την εμπειρία και τις αισθήσεις. Έτσι άλλωστε μπορεί να λειτουργήσει σε άτομα με ΝΥ: οι αλληλεπιδράσεις και αλληλουχίες των δράσεων δημιουργούν αιτιακούς συσχετισμούς, απτές ενέργειες που οδηγούν στον περαιτέρω συσχετισμό ερεθισμάτων και των αποτελεσμάτων τους. Τα δημοφιλέστερα εργαλεία της βιωματικής θεατρικής εκπαίδευσης είναι: παιχνίδια ρόλων, μουσικοκινητικές δραστηριότητες, δημιουργικές αναπαραστάσεις του θεατρικού παιχνιδιού, παντομίμα κ.ά, τα οποία αναλύονται ακολούθως.

### **Θεατρικές τεχνικές και παραδείγματα ασκήσεων**

#### **Ασκήσεις γνωριμίας**

Στόχος των ασκήσεων είναι οι συμμετέχοντες να μάθουν να συστήνονται με άνεση, να ακούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να ενδιαφέρονται για εμπειρίες διαφορετικές των δικών τους. Ιδανικά τα μέλη της ομάδας μπορούν να κάτσουν σε κύκλο, ο οποίος θα αποτελέσει και τον διακριτό χώρο μεταξύ εξωτερικής πραγματικότητας και της φανταστικής κατάστασης που πρόκειται να βιώσουν, και να αρχίσουν παρουσιάζοντας τον εαυτό τους. Το έναυσμα μπορεί να γίνει με την χρήση ενός αντικειμένου, μιας κούκλας, μιας εικόνας ή ενός ήχου (Κοντογιάννη, 2002:37-38).

#### **Ασκήσεις χαλάρωσης**

Στόχος τους είναι η συγκέντρωση, η ενεργοποίηση της φαντασίας, η καλλιέργεια αισθήματος ευφορίας, μέσω της χαλάρωσης που επιτυγχάνεται δια εισπνοών, εναλλαγών ασκήσεων μεταξύ μυϊκής έντασης και χαλάρωσης, βίωσης φανταστικών καταστάσεων (όπως: σκέφτομαι ότι ο ήλιος χαϊδεύει το σώμα μου ή ότι είμαι σκεπασμένος με ένα πάπλωμα), που θα μπορούσαν να παισιώνονται πιθανώς και από μία ιστορία (Κοντογιάννη, 2002:39 & Boal, 2013:112).

#### **Ασκήσεις αναπνοής**

Απαραίτητο στοιχείο της διαδικασίας χαλάρωσης, επιτυγχάνονται με εναλλαγές του αναπνευστικού ρυθμού, της έντασης και της ροής (Κοντογιάννη, 2002:40).

### Ασκήσεις συγκέντρωσης

Στοχεύουν στην καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και στην προσήλωση στον εαυτό, στα λεγόμενα, σε ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση. Ο εμπυχωτής – παιδαγωγός καλείται να παρουσιάσει μία εικόνα, αντικείμενο, κατάσταση, να στρέψει την προσοχή των μελών της ομάδας σε αυτό και να ζητήσει την αναγωγή του στο φαντασιακό δυναμικό του κάθε μέλους. Π.χ., βλέπω την φωτογραφία μιας θάλασσας, εστιάζω μόνο σε αυτή την εικόνα, αποφεύγω εξωτερικούς περισπασμούς. Καλούμαι κατόπιν να εκφράσω τις σκέψεις και τα συναισθήματα μου σε σχέση με την κατάσταση που βίωσα (Κοντογιάννη, 2002:40-41). Εδώ μπορούν να ενταχθούν και οι ασκήσεις παρατήρησης του Boal: «Ένας ηθοποιός περιεργάζεται προσεχτικά τους υπόλοιπους ηθοποιούς για κάποια λεπτά. Μετά, με γυρισμένη την πλάτη ή με καλυμμένα τα μάτια, προσπαθεί να τους περιγράψει με όσο περισσότερες λεπτομέρειες γίνεται: χρώματα, ρούχα, κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κ.λπ.» (Boal, 2013:232).

### Ασκήσεις εμπιστοσύνης

Η εμπιστοσύνη, απαραίτητο συστατικό χτισίματος και δεσίματος της ομάδας, επιτυγχάνεται μέσω συζητήσεων, ασκήσεων γνωριμίας και χαλάρωσης και εργασίας σε ζευγάρια. Οι ασκήσεις εμπιστοσύνης μπορεί να περιλαμβάνουν δοκιμές σωματικής γειννίας (π.χ. τα μέλη της ομάδας ακουμπούν τους κορμούς τους και ταλαντεύονται με μάτια κλειστά, βρίσκοντας το ένα αντίσταση στο σώμα του άλλου) (Boal, 2013:141,201), καθοδήγησης με κλειστά μάτια (π.χ. όσοι έχουν κλειστά μάτια αφήνονται στην καθοδήγηση των υπολοίπων μελών προς εξερεύνηση του χώρου) και σωματικής παράδοσης (π.χ. ένα πλήρως χαλαρωμένο σώμα, με κλειστά μάτια, αφήνεται στον χειρισμό του από τα λοιπά μέλη: το σηκώνουν με τρόπο τέτοιο ώστε να νιώσει ευχαρίστηση και εμπιστοσύνη) (Κοντογιάννη, 2002:47-48). Ακόμα, την πλάτη με πλάτη επαφή και την από κοινού κίνηση των εφαιπόμενων σωμάτων που παραπέμπει σε κινήσεις μασάζ (Boal, 2013:209). Οι ασκήσεις αυτές συνδυάζονται ιδανικά με ασκήσεις συνεργασίας. Από κοινού, οι συγκεκριμένες ομάδες ασκήσεων, εγγυώνται την δέσμευση στους στόχους της ομάδας, την ομαλή λειτουργία της και την απελευθέρωση του δημιουργικού της δυναμικού.

### Ασκήσεις κίνησης

Αφορούν σε: έλεγχο συγκεκριμένων μυϊκών ομάδων, άνεση και αρμονία κίνησης, συσχέτιση συναισθήματος – κίνησης, ενίσχυση της αισθαντικότητας, διερεύνηση σωματικών ορίων, αντίληψη της σχέσης σώματος – χώρου και αίσθησης προσανατολισμού. Οι ασκήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν: ενεργοποίηση ολόκληρου του σώματος ή μελών του. Ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της θεατρικής πρακτικής έχουν οι ασκήσεις προσώπου (όπως, μίμηση εκφράσεων), ασκήσεις βλέμματος (π.χ κοιτάω ένα μπαλάκι που πηγαινοέρχεται, ακολουθώ το βλέμμα κάποιου άλλου κτλ.), ασκήσεις στόματος (χρησιμοποιώ το στόμα μου για να φάω, να μιλήσω, να γελάσω,

χωρίς την αντίστοιχη παραγωγή ήχου), ασκήσεις ακινησίας (αποτελεί κομμάτι των ασκήσεων κίνησης) και τέλος, αισθητηριακές ασκήσεις (Κοντογιάννη, 2002:41-45).

### Αισθητηριακές ασκήσεις

Στοχεύουν στην όξυνση των αισθήσεων και βασίζονται στην παρατήρηση. Παραδείγματος χάριν: στις ασκήσεις όρασης, παρατηρούμε και αναλύουμε οπτικές προσλαμβάνουσες (συμπεριλαμβάνονται και τα λοιπά πρόσωπα της ομάδας). Στις αντίστοιχες ασκήσεις ακοής, δημιουργούμε ή ακούμε ήχους που κατόπιν προσπαθούμε να συνδέσουμε με ένα συναίσθημα. Οι ασκήσεις αφής συνδέονται με τις αρχές της κιναισθησης, καθώς απαιτούν την συμβολή της κίνησης, την οποία συσχετίζουν με την αίσθηση της αφής σε ασκήσεις αναπαράστασης πράξεων και των σκέψεων ή συναισθημάτων που γεννούν (π.χ. η ψηλάφηση ενός αντικειμένου γεννά μνήμες και κατά συνέπεια συναισθήματα). Ανάλογα λειτουργούν και οι ασκήσεις γεύσης και όσφρησης (Κοντογιάννη, 2002:46).

Σημειώνουμε εδώ ότι *κιναισθηση* είναι η ικανότητα να ενεργούμε μέσω αρμονικών κινήσεων και να αντιλαμβανόμαστε άμεσα τη δυναμική των άλλων ανθρώπων ή αντικειμένων (Gardner, 2010:307-308). Επιτυγχάνεται μέσω, και συνδυάζεται με, ασκήσεις ρυθμού.

### Φωνητικές ασκήσεις

Στην περίπτωση των ατόμων με ΝΥ, λόγω των ιδιομορφιών έκφρασης και συχνά άρθρωσης που τα χαρακτηρίζουν, οι φωνητικές ασκήσεις κατέχουν ιδιαίτερη θέση στην διαδικασία της θεατρικής τους εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις αυτές συντελούν στην βελτίωση εκφοράς του λόγου (ασκήσεις άρθρωσης), στην ενίσχυση της εκφραστικότητας του αρθρωμένου αυτού λόγου, καθώς και στην σύνδεσή του με νοήματα και τις σχετιζόμενες με αυτά δράσεις. Τέτοιες ασκήσεις μπορεί να είναι: επιλογή λέξεων και η εκφορά τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους επενδυμένους με διαφορετικά συναισθήματα, επανάληψη προτάσεων με παρηχήσεις και γλωσσοδετών ή τραγουδιστή απαγγελία και παιχνίδια ερωταποκρίσεων (Κοντογιάννη, 2002:51).

### Ασκήσεις φαντασίας

Ενεργοποιούν την ικανότητα των συμμετεχόντων να αναπλάθουν στοιχεία της αφηγούμενης ιστορίας, να επινοούν πιθανές λύσεις και εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης. Στις ασκήσεις αυτές συμπεριλαμβάνονται παιχνίδια γλωσσοπλαστίας, περιγραφές φανταστικών τόπων, απαντήσεις σε υποθετικές καταστάσεις και σταδιακό χτίσιμο ιστοριών με την συμβολή όλης της ομάδας (Κοντογιάννη, 2002:48-49).

### Ομαδική αφήγηση μιας ιστορίας

Εδώ, ένας ηθοποιός αρχίζει μια ιστορία, την οποία συνεχίζει ο επόμενος κ.ο.κ., έως ότου όλος ο θίασος διηγηθεί μια από κοινού χτισμένη ιστορία. Παράλληλα, μια δεύτερη ομάδα ηθοποιών ερμηνεύει την ιστορία με παντομίμα ακριβώς την στιγμή γένεσής της (Boal, 2013:330).

### Μέθοδος του καθρέφτη

Πρόκειται για ασκήσεις που εισάγουν και εξασκούν τα παιδιά στις αρχές της μίμησης και τα εκπαιδεύουν στον έλεγχο της σωματικής κίνησης και στην καλλιέργεια της εκφραστικής τους ετοιμότητας. Μπροστά σε έναν καθρέφτη δοκιμάζουν κινήσεις και εκφράσεις, με πιθανή εφαρμογή σε διάφορες καταστάσεις, ή σε ζευγάρια, αντικριστά, μετατρέπονται εναλλάξ σε καθρέφτη και το είδωλό του (το άτομο που κοιτάει τον καθρέφτη-είδωλο, κάνει γκριμάτσες και παίρνει στάσεις που οφείλει να μιμηθεί το άτομο-καθρέφτης) (Κοντογιάννη, 2002:53). Η εναλλαγή υποκειμένου – ειδώλου και η εκ περιτροπής μετατροπή τους σε καθρέφτη και είδωλο αντίστοιχα επιφέρει συγχρονισμό κινήσεων και μορφασμών, τελειοποιώντας την συγκεκριμένη τεχνική (Boal, 2013:216). Η μέθοδος αυτή, στην πρακτική της εφαρμογή, αφορά στην πραγματικότητα στην μετατροπή της από εργαλείο της εμψυχωτικής διαδικασίας σε άσκηση προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων.

### Ταμπλό Βιβάν

Αφορά σε απομόνωση θεματικών στιγμιότυπων μιας ιστορίας, τα οποία παρουσιάζονται από τους συμμετέχοντες, αρχικά στατικά, και σταδιακά υπόκεινται σε επεξεργασία και ζωντανεύουν ως κομμάτια δραματοποίησης του θέματος που έχει ήδη επιλεχθεί προς σκηνική απόδοση. Τα στιγμιότυπα αυτά μπορεί να εμπνέονται από βιώματα και εμπειρίες των ίδιων των ατόμων, εν δυνάμει ηθοποιών ΑΜΕΑ, και να εμπλουτίζονται υπό την καθοδήγηση του εμψυχωτή-σκηνοθέτη-παιδαγωγού (Κοντογιάννη, 2002:58).

### Παντομίμα

«Με την παντομίμα ο ηθοποιός δημιουργεί με το κορμί και την φαντασία του *χώρους* και αντικείμενα και φτιάχνει μία ατμόσφαιρα γεμάτη διάθεση και συναισθηματική φόρτιση, που θα βοηθήσει τις καταστάσεις να ωριμάσουν στη φαντασία του θεατή» (Muller, 1986:86). Ο θεατρικός χώρος, ένας χώρος «υπερβατικός» και συνάμα πραγματικός, στον οποίο αναπαρίστανται πράξεις που ανάγονται σε μη παροντικές, ίσως και μη πραγματικές, καταστάσεις, πλαισιώνει και πλαισιώνεται από την μιμική αναπαράσταση μιας πράξης. Συνεπώς, είναι ένας χώρος «δημιουργημένος» αλλά και δημιουργικός, διάφορος του χώρου της πραγματικότητας, και ως τέτοιος, απαιτεί την αναπαραστατική ικανότητα του ατόμου που πυροδοτείται (αλλά και πυροδοτεί) από την φαντασία. Στην περίπτωση ατόμων με μέτρια ή ελαφριά ΝΥ, η τεχνική της παντομίμας ή μιμικής (επικρατέστερος όρος στην θεατρική αγωγή) υποβάλλει τους μετέχοντες σε διαδικασία αναπαραγωγής αυτοσχεδιαστικών ή κοινωνικά παγιωμένων, ως κωδίκων έκφρασης και επικοινωνίας, κινήσεων, εκφράσεων, μορφασμών, απουσία λόγου, με στόχο την απόδοση συναισθημάτων ή καταστάσεων μέσω του σώματος και του προσώπου. Δια της διαδικασίας αυτής, τα άτομα με ΝΥ αναπτύσσουν και εξελίσσουν δημιουργικά την, αποτυπωμένη στο συλλογικό ασυνείδητο, ανθρώπινη συμπεριφορά (Κοντογιάννη, 2002:59).

## Θεατρικό παιχνίδι

Το *θεατρικό παιχνίδι* αποτελεί διδακτική μέθοδο της θεατρικής τέχνης και επικοινωνιακή παιδαγωγική – που τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής – η οποία χαρακτηρίζεται κυρίως από βιωματική και ενεργητική προσέγγιση και προάγει την συνεργασία και την συνύπαρξη στα πλαίσια μιας ομάδας, με εστίαση στην ατομική εξέλιξη, στην καλλιέργεια του δημιουργικού δυναμικού του ατόμου, στην αλληλεγγύη και στον σεβασμό (Kolb, 1984:35-36). Η λέξη «παιχνίδι» είναι απόλυτα συνυφασμένη με αισθήματα χαράς και ευχαρίστησης. Όταν το παιχνίδι αυτό μεταφερθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και συναντήσει το θέατρο, τότε, τα κίνητρα μάθησης αυξάνονται και η γνώση αποκαλύπτεται και κατακτάται με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο (Yoon, 2006:4-5). Με την χρήση της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού λοιπόν, ο παιδαγωγός δύναται να «απενοχοποιήσει» το κοπιώδες στοιχείο της προσπάθειας στην διαδικασία μάθησης και διδασχής (Hendy-Toon 2001:15), είτε πρόκειται για θέατρο, είτε για οποιοδήποτε άλλο γνωστικό πεδίο ή αντικείμενο.

Κατά την διαδικασία συμμετοχής στο θεατρικό παιχνίδι, τα άτομα με ΝΥ αναλαμβάνουν ρόλους, εκφράζονται και αυτοσχεδιάζουν. Μέσω του βιώματος και της εμπειρίας, οικοδομούν το γνωστικό τους δυναμικό, το οποίο πλέον αποκαλύπτεται και ανακαλύπτεται αυθόρμητα, βιωμένο μέσω της φαντασίας, του αυθορμητισμού και της ελεύθερης έκφρασης (Παπαδόπουλος, 2010α:122). Με τον τρόπο αυτό, το θεατρικό παιχνίδι, εκτός από γνώση, προωθεί αρετές όπως, η συμμετοχικότητα, η συνεργατικότητα, η αυτογνωσία και η ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής ανάπτυξης, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας, η αυτογνωσία, επιτυγχάνεται μέσα από την πρακτική και τις μεθόδους του. Σύμφωνα με τον D. Goleman: «Αυτογνωσία είναι η εμπειρική γνώση και η συνειδητή πρόσβαση σε περιοχές της σκέψης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς μας. Είναι μια βιωματική διαδικασία για να γνωρίσουμε καλύτερα και βαθύτερα τον 'πυρήνα' του εαυτού μας, την πολυπλοκότητά του, τις αστείρευτες δυνάμεις και τις αφανείς αδυναμίες του. Ο δρόμος προς την αυτογνωσία προϋποθέτει την ανάγκη να στρέψουμε την προσοχή μας σε σκέψεις, συναισθήματα κι επιθυμίες, όπως αυτές αναδύονται μέσα από την καθημερινότητα...» (Goleman, 1995:170). Δια τις αυτογνωσίας λοιπόν, που αποκτάται μέσω της εμπλοκής με την θεατρική τέχνη, το νοητικώς υστερούν άτομο μαθαίνει να αγαπά και να αποδέχεται τον εαυτό του. Παράλληλα, στο θεατρικό παιχνίδι, ο ρόλος βιώνεται δια και για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Το άτομο μέσω της διαδικασίας αυτής ανακαλύπτει και δημιουργεί πολύμορφες πτυχές του εγώ του, δοκιμάζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και εκπαιδεύεται στην κατανόηση των κινήτρων των άλλων. Η χρήση και βίωση ευφάνταστων καταστάσεων, ως παραδειγμάτων προς θεατρική αποτύπωση, τέλος, ενισχύει την φαντασία και την δημιουργική και συνθετική του σκέψη (Pfister, 1993:40-102).

### Τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού

Στο θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιούνται τεχνικές που δεν προέρχονται μόνο από τον χώρο του θεάτρου, αλλά και του παιχνιδιού και της καθημερινότητας. Έπονται οι χαρακτηριστικότερες και συχνότερα εφαρμοζόμενες σε ομάδες ατόμων με μέτρια και ελαφριά ΝΥ:

Α) *Σωματική έκφραση*. Μέσω του σώματος το άτομο εξοικειώνεται με εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων. Το σώμα, ως φορέας νοημάτων, καθίσταται μέσο επικοινωνίας και βασικό εργαλείο αυτοέκφρασης (Κουρετζής, 1991:132).

Β) *Αυτοσχεδιασμός*. Αντλεί από πράξεις εμπνευσμένες από την καθημερινή ζωή, ως μίμησή της, στηριγμένης στην έμπνευση της στιγμής, απουσία κειμένου και κανονιστικής καθοδήγησης. Επιστέγασμα απρόσκοπτης έκφρασης, ο αυτοσχεδιασμός αναπτύσσει την φαντασία και τον αυθορμητισμό. Τα είδη αυτοσχεδιασμών διακρίνονται στα ακόλουθα τέσσερα: *κατευθυνόμενος*, όπου το θέμα δίνεται από τον εμπνευστή – *ελεύθερος*, με θέμα ελεύθερης επιλογής – *αυθόρμητος*, που προκύπτει συνήθως από τυχαίο διάλογο ή συμβάν και *σκηνικός*, αποτέλεσμα προηγούμενων αυτοσχεδιασμών που πλαισιώνεται από την ενεργητική και συνθετική στάση του ενορχηστρωτή-εμπνευστή (Κουρετζής, 1991:147).

Γ) *Εκμετάλλευση του τυχαίου*. Η τεχνική αυτή αφορά σε οποιαδήποτε ενέργεια προκύπτει τυχαία (μια κίνηση, φράση ή ατύχημα), που συνεπάγεται την πρόκληση μιας απρογραμμάτιστης και απρόβλεπτης κατάστασης. Σημαντικός εδώ ο ρόλος του ενορχηστρωτή, ο οποίος καλείται να διακρίνει τις δυνατότητες και τις ανάγκες της ομάδας βάσει των οποίων θα εκμεταλλευτεί όλες αυτές τις απρόσμενες συνθήκες, θα τις εφαρμόσει στο θεατρικό παιχνίδι και πιθανόν, ενσωματώσει τελικά στην παράσταση.

Δ) *Μάσκα*. Χρησιμοποιείται ως αντικείμενο απελευθέρωσης αφού ο φορέας της μπορεί να εκφραστεί με την ψευδαίσθηση ότι η ταυτότητά του παραμένει κρυφή (Σεξτου, 2007:163). Στο θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται για την τέλεση αντισυμβατικών ενεργειών και αποτύπωση βιωμένων εμπειριών. Με αντίστοιχη συμβολική δυναμική μπορεί να γίνει και χρήση *κούκλας*, ως οικείου αντικειμένου εξωτερίκευσης απωθημένων συναισθημάτων (Henderson -Lashley, 2014:12-16).

Ε) *Παντομίμα*. Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης τεχνικής έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι ο λόγος δεν είναι εκφωνούμενος (Κουρετζής, 1991:150). Η εστίαση εδώ δίνεται στην σωματική έκφραση. Αναπτύσσει την παρατηρητικότητα, την συγκέντρωση, την εμβάθυνση στον εσώτερο εαυτό, την ερμηνεία των αισθητηριακά προσλαμβανόμενων ερεθισμάτων. Στην περίπτωση των ατόμων με ΝΥ μάλιστα, εξαιτίας της εγγενούς λογοκεντρικής τους ανεπάρκειας, της προβληματικής άρθρωσης, της αδυναμίας γλωσσικής έκφρασης ή κατανόησης του γραπτώς διατυπωμένου λόγου, μπορεί να



λειτουργήσει πολύ αποτελεσματικά. Μέσω της παντομίμας, σκέψη και συναίσθημα αισθητικοποιούνται με αναπάντεχο τρόπο.

ΣΤ) *Αποστασιοποίηση*. Παρέχει στους συμμετέχοντες την δυνατότητα παρατήρησης, μίμησης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης (Faure-Lascar, 1990:71), (Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2003:126).

### Φάσεις θεατρικού παιχνιδιού

Ως προς την διαδικασία, η διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού απαρτίζεται από τέσσερις φάσεις. Ο εμπυχωτής-ενορχηστρωτής μπορεί να χρησιμοποιήσει όσες και όποιες από αυτές θεωρεί χρήσιμες για την εκπλήρωση του στόχου που ανά περίπτωση θέτει. Η πρώτη φάση αφορά στην απελευθέρωση. Ακολουθεί η φάση της αναπαραγωγής ή αλλιώς *αναδημιουργίας ρόλων*. Κατόπιν, η φάση της εκτέλεσης και τέλος, εκείνη της ανάλυσης (Παπαδόπουλος, 2010a:246).

Η *φάση της απελευθέρωσης* κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική, καθώς στοχεύει ακριβώς στην απελευθέρωση των συμμετεχόντων, στην εκφραστική τους ανταπόκριση, στην εξωτερίκευση του συναισθήματος, στην δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεπώς, στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας (Παπαδόπουλος, 2010a:249). Συνηγορεί δε στην εξοικείωση με τον χώρο, δημιουργώντας αλληλεπιδράσεις και καλλιεργώντας πνεύμα ομαδικότητας και αλληλεγγύης. Μέσω της ψυχικής και σωματικής χαλάρωσης που εγγυάται, ενισχύει την συνεργατική διάθεση των συμμετεχόντων (Κουρετζής, 1991:162).

Στην *φάση της αναπαραγωγής*, ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής-σκηνοθέτης προσφέρει στους συμμετέχοντες απαραίτητα ερεθίσματα για την υιοθέτηση ρόλων, τα οποία συνήθως ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, στις εμπειρίες και στις ανάγκες τους. Στην φάση αυτή κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός και η ελευθερία στην απόδοση των χαρακτήρων που αποτυπώνονται μέσω των επιλεγμένων ρόλων (Παπαδόπουλος, 2010a:253), με την χρήση κοστουμιών και σκηνικών αντικειμένων. Με ελευθερία, συνεργασία και διάλογο ενεργοποιείται η κριτική σκέψη των ατόμων με ΝΥ και διερευνώνται πιθανές λύσεις για το περαιτέρω κτίσιμο των ρόλων και της σκηνικής διευθέτησης του δραματικού αντικειμένου (Κουρετζής, 2008:190). Στο σημείο αυτό, ο παιδαγωγός-εμπυχωτής μπορεί να παρέμβει, επιφέροντας αλλαγές βάσει των νέων συνθηκών που προκύπτουν και που δεν προβλέπονταν στον, πριν την έναρξη του παιχνιδιού, σχεδιασμό. Προϋπόθεση επιτυχίας της φάσης της αναπαραγωγής είναι η απελευθέρωση που θεωρητικά έχει επιτευχθεί στην προηγούμενη φάση (Κουρετζής, 1991:167).

Στην *φάση της εκτέλεσης*, οι συμμετέχοντες καλούνται, με την βοήθεια του εμπυχωτή πάντα, να δραματοποιήσουν τα διατυπωμένα θέματα (Κουρετζής, 2008:207), και μέσω αυτοσχεδιασμών να υλοποιήσουν το θεατρικό δρώμενο με την χρήση του λόγου, του σώματος και της θέσης τους στον χώρο. Με τον τρόπο αυτό νοηματοδοτούν πράξεις και ενέργειες, λαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στην παραγωγή της θεατρικής δράσης (Warner-Andersen, 2004:69-72). Πρόκειται για το πιο

δημιουργικό στάδιο του θεατρικού παιχνιδιού, αφού πλέον παρουσιάζουν το ολοκληρωμένο αποτέλεσμα όλης της προηγούμενης διαδικασίας. Στην φάση αυτή επίσης, συνειδητοποιούν εμπράκτως την σημασία της συνεργασίας και αναπτύσσουν αισθητικό κριτήριο (Παπαδόπουλος, 2010a:261). Αντίστοιχα, ο ενορχηστρωτής-εμψυχωτής συνεχίζει να επεμβαίνει, εμψυχώνοντας, αντιμετωπίζοντας κρίσεις, όταν και όπου προκύψουν, και διευκολύνοντας την περαιτέρω ανάπτυξη της φάσης της εκτέλεσης, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο.

Τέλος, κατά την *φάση της ανάλυσης*, οι μετέχοντες απεκδύονται των ρόλων τους και επιστρέφουν στον εαυτό τους. Ξεκινάει τώρα διάλογος, στον οποίο αναλύουν όσα συνέβησαν, διατυπώνουν απόψεις και πιθανές διαφωνίες (Παπαδόπουλος, 2010a:287). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για το στάδιο ανατροφοδότησης της όλης διαδικασίας. Ο παιδαγωγός-εμψυχωτής κατευθύνει την διεξαγωγή της συζήτησης μέσω ερωτήσεων (Κουρετζής, 1991:179) που διευκολύνουν τον εντοπισμό των κομβικών σημείων της διαδικασίας. Παρότι η φάση αυτή θεωρείται προαιρετική και εξαρτάται από την κρίση του παιδαγωγού αν θα αποφασίσει να την εφαρμόσει ή μη, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αποτελεί το επιστέγασμα της προσπάθειας στο σύνολό της και εκλογικευμένη διατύπωση της δράσης που προηγήθηκε.

### **Παιχνίδια ρόλων**

Στα παιχνίδια ρόλων, τα άτομα με ΝΥ πειραματίζονται με ρόλους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους διέπουν, ενισχύουν την ευρηματικότητά τους (Ladousse, 1987:77) και αλληλεπιδρούν με τα λοιπά μέλη της ομάδας, διευρύνοντας τους γνωστικούς τους ορίζοντες. Η διαδικασία υιοθέτησης διαφορετικών «εαυτών», που απαιτούν τα παιχνίδια ρόλων, προϋποθέτει εκτός από, σωματοποίηση του λόγου, εμβάθυνση στα νοήματά του και εκφραστικότητα, την κατανόηση κοινωνικών προτύπων και την εφαρμογή των αρχών της ενσυναίσθησης ως ταύτισης με το υποδύομενο πρόσωπο – πρότυπο (Baim-Brookes, 2001:110). Στην τεχνική αυτή χρησιμοποιούνται χαρακτηριστικά παραδείγματα παγιωμένων κοινωνικών συμπεριφορών (π.χ. πως είθισται να δρουν συγκεκριμένες επαγγελματικές ομάδες, τρόποι συμπεριφοράς σε καθορισμένες κοινωνικές εκδηλώσεις κτλ.) (Κοντογιάννη, 2002:67), που όχι μόνο υποδεικνύουν στους συμμετέχοντες την «ορθότητα» των προσαρμοσμένων σε συγκεκριμένες συνθήκες αντιδράσεων, αλλά και την ανάγκη και δυνατότητα αμφισβήτησής τους. Μέσω της διαδικασίας αυτής ο «νοητικά υπολειπόμενος» ηθοποιός τίθεται αντιμέτωπος με την πραγματικότητα της κοινωνικής υποκρισίας, εξασκεί την κρίση του και τονώνει την αυτοπεποίθησή του.

### **Θέατρο και οφέλη του Αυτοσχεδιασμού**

Βασική μέθοδος ενίσχυσης της φαντασίας, απελευθέρωσης, εφαρμογής της κατακτημένης εμπειρίας του παρελθόντος και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, ο αυτοσχεδιασμός,

επιτρέπει στον ηθοποιό να λειτουργεί και να εκφράζεται σχετικά αυτόνομα χωρίς την διαμεσολάβηση συγκεκριμένου κειμένου. Παρόλα αυτά, μπορεί να είναι *ελεύθερος* ή *κατευθυνόμενος*. Συγκεκριμένα, στον *ελεύθερο*, οι συμμετέχοντες εκφράζονται εντελώς ελεύθερα, σχεδόν αυτόματα, πάνω σε ήδη προ-αποφασισμένο θέμα ή θέμα που προκύπτει αυθόρμητα επί τόπου. Στον *κατευθυνόμενο*, αντιδρούν με αντίστοιχο τρόπο, αλλά υπό την καθοδήγηση και συγκεκριμένες υποδείξεις του εμπυχωτή – σκηνοθέτη (Κοντογιάννη, 2002:65-66). Και στις δύο μορφές του πάντως, ο αυτοσχεδιασμός, εφαρμοσμένος σε άτομα μέτριας και ελαφριάς ΝΥ, προσφέρει ευκαιρίες βίωσης του παρόντος και ανα-δημιουργίας του, μέσω στιγμιαίων ερεθισμάτων προσαρμοσμένων στην εν κινήσει ενέργεια της διαδικασίας. Παράλληλα, εξασκεί την εγκεφαλική και σωματική εγρήγορση, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την καλλιέργεια φαντασίας και αίσθησης του χιούμορ. Μέσω του αυτοσχεδιασμού, το άτομο με ΝΥ εξοικειώνεται με την αντιμετώπιση και διαχείριση απρόσμενων καταστάσεων και συνθηκών της καθημερινότητας με αμεσότητα και αποτελεσματικότητα. Πρόκειται για δράση ενεργοποίησης δεξιοτήτων και απελευθέρωσης δυνατοτήτων ελιγμού στις απαιτήσεις της πραγματικής ζωής (Σέξτου, 1998:120-123).

### **Το παράδειγμα της αυστραλιανής ομάδας Back to Back Theater**

Παρότι στην Ελλάδα δραστηριοποιούνται ερασιτεχνικές θεατρικές ομάδες ατόμων με ΝΥ λείπει ενδεχομένως ένα υποδειγματικό επαγγελματικό μοντέλο λειτουργίας τους, καθώς οι περισσότερες αναπτύσσονται και δραστηριοποιούνται αμιγώς στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής. Αντίστοιχα, η κατά το πιθανότερο πλέον επαγγελματική και δημοφιλής ομάδα ΘΕΑΜΑ αποτελείται από μέλη με κινητικές κυρίως αναπηρίες. Το «εισαγόμενο» λοιπόν παράδειγμα της ομάδας Back to Back που παρατίθεται, με την παγκόσμιας εμβέλειας απήχυσή του στο κοινό αποτελεί αποδεικτικό στοιχείο της δυνατότητας συγκρότησης επαγγελματικών ομάδων αμιγώς αποτελούμενων από μέλη-ηθοποιούς νοητικώς διαφοροποιημένων και συνάμα συνηγορεί με την ύπαρξή της στο συμπέρασμα ότι μια τέτοια ομάδα μπορεί να παραγάγει υπέροχα καλλιτεχνικά αποτελέσματα και να αποτελέσει πλοηγό λειτουργίας και ιδανικό παράδειγμα προς μίμηση για αντίστοιχες ομάδες στην Ελλάδα.

Μια από τις σπουδαιότερες θεατρικές ομάδες ατόμων με αναπηρία, η Back to Back theater, με έδρα την Αυστραλία, αποτελείται από ηθοποιούς με νοητική υστέρηση και έχει, εδώ και τριανταπέντε περίπου χρόνια, καταφέρει να κατακτήσει σημαντική θέση στον χώρο του παγκόσμιου θεάτρου, κερδίζοντας ευρεία αποδοχή μέσα από εξελιγμένες δράσεις, όχι μόνο θεατρικές αλλά και ευρύτερης κοινωνικής επίδρασης. Μέσω παραστάσεων, ποικίλων δραστηριοτήτων και συνεργασιών ρηξικέλευθου χαρακτήρα, κατορθώνει στην διάρκεια της πορείας της, όχι μόνο να αμφισβητεί την συμβατική, κοινωνική κατασκευή της έννοιας της τέχνης και του κάλους, αλλά και την παγιωμένη αντίληψη της θέσης του ατόμου με ΝΥ στο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι. Η ομάδα

δημιουργεί νέες φόρμες σύγχρονου θεάτρου, εμπνευσμένες από το ψυχο-συναισθηματικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες των ατόμων που την συγκροτούν, δίνοντας φωνή στα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που αφορούν στην παγκόσμια κοινότητα. *Εντέχνως μάλιστα και στοχευμένα, η αναφορά σε οποιαδήποτε έννοια ή υπόνοια της «αναπηρίας» εκλείπει, ακριβώς γιατί η ομάδα δεν εστιάζει στην ιδιαιτερότητά της αλλά σε μια διευρυμένη αντίληψη για την τέχνη και την κοινωνική της λειτουργία. Οι παράγοντες των παραστάσεων λοιπόν συνειδητά επιλέγουν να εστιάζουν στο αισθητικό και αισθητηριακό πλαίσιο του θεατρικού λόγου, παρά στην προφορική του εκφορά και στην αυστηρή δομή (Schidt, 2013:220).*

*Μέσα από μια διαδικασία έρευνας, αυτοσχεδιασμού, συνεργασίας και πρωτότυπης γραφής, μεταξύ της ομάδας, του καλλιτεχνικού της διευθυντή και των εκάστοτε προσκεκλημένων τους, υλοποιείται κάθε νέα τους δουλειά ανά τακτά χρονικά διαστήματα (από το πρόγραμμα-αφίσα της παράστασης *Ganesh Versus the Third Reich*, της ΣΤ&Χ, 2-5 Απριλίου 2012). Κάθε νέο έργο του Back to Back Theatre αποτελεί μια έρευνα που αναζητά απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν τεθεί σε προηγούμενα έργα, τα γεγονότα που ιστορούνται αφορούν κυρίως σε προσωπικά, πολιτικά και κοινωνικά θέματα, η καλλιτεχνική δομή προτείνει κατευθύνσεις συνεργασίας και όχι τυπικής διεκπεραίωσης, ο σκηνικός σχεδιασμός είναι αλληγορικός και ενδεδειγμένος μελετημένος, ενώ αναπτύσσονται ακόμα πειραματικά μοντέλα παραστασιολογίας με ιδιαίτερη επίδραση στην κοινότητα. Κάθε ολοκληρωμένο παραστασιολογικό μοντέλο ταξιδεύει κατόπιν σε διάφορες κοινότητες για αρκετά χρόνια, επιτρέποντας την διεξόδυση προσεγγίσεων από την μια ενσάρκωση στην επόμενη, ώστε οι πρακτικές συν-εργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας να αποκτήσουν περαιτέρω βάθος και να ανθίσουν.*

#### Το χρονικό της ομάδας – χρονολογίες σταθμοί και δηλώσεις των μελών της

Το 1988 πραγματοποιείται η πρώτη θεατρική δράση του Back to Back στο Geelong Performing Arts Centre, στο Geelong της Αυστραλίας. Το 2002, στο πλαίσιο του Διεθνούς Φεστιβάλ Καλών Τεχνών στην Μελβούρνη παρουσιάζεται η performance *q Mark*, εμπνευσμένη από τον Mark Deans, το πρώτο μέλος της ομάδας με σύνδρομο Down. Αργότερα εντάχθηκαν σε αυτήν οι Sonya, Darren Riches και Nicky Holland. Ο Simon Maurice Laherty που ενσωματώθηκε το 2003, δηλώνει: «Είμαστε όλοι ηθοποιοί και όλοι μπορούμε να δράσουμε. Τυχερός είμαι, απλά δεν είμαι καλός στη δουλειά του γραφείου» (<https://backtobacktheatre.com/about/people/>). Το 2006, η Sarah Mainwaring αναφέρει ότι: «το καλλιτεχνικό πρότυπο και το βάθος της κατανόησης είναι εντυπωσιακό και με ενδυναμώνει ώστε να κάνω σπουδαία δουλειά μέσα από αυτή την ομάδα», και ο Scott Price, ενεργό μέλος από το 2007, αντίστοιχα: «Το σύνθημά μου είναι να αναζητήσω ευκαιρίες. Έχω μια αστεία και ενδιαφέρουσα σχέση με το Back to Back. Είναι συναρπαστικό. Μερικά από τα έργα ήταν προκλητικά, αμφιλεγόμενα και επαναστατικά. Μου άρεσε πολύ να

δουλεύω σε μια μεγάλη οικογένεια. Παίρνουμε ένα γέλιο και μια κραυγή και κάνουμε παραστάσεις από την καρδιά και το μυαλό μας. Το hashtag μου είναι #autismpride» (<https://backtobacktheatre.com/about/people/>).

Το 2011 ωστόσο προκλήθηκε διεθνής διαμάχη σχετικά με την αποτύπωση μιας ακραιφνώς αντισυμβατικής ματιάς του Back to Back πάνω στον Ινδουιστικό θεό Ganesh, όπως αυτή προβλήθηκε στο έργο *Ganesh Versus the Third Reich*. Για την συγκεκριμένη παράσταση, ο καλλιτεχνικός διευθυντής της ομάδας, Bruce Gladwin, αναφέρει: «Το αφηγηματικό μας ταξίδι ξεκίνησε από δύο ηθοποιούς που έχουν πλέον αποχωρήσει από την ομάδα μας, τη Ρίτα Χαλαμπάρεκ και τη Σόνια Τόμπεν. Η Ρίτα πέρασε εννιά μήνες σχεδιάζοντας τον Γκανές, με μπλε στυλό διαρκείας πάνω σε λευκές κόλλες, ενώ η Σόνια γέννησε έναν τρομακτικό Νεοναζί σκίνχεντ στην αίθουσα για τις πρόβες. Την ιστορία μας την συνέλαβαν και την υλοποίησαν πολλαπλά μυαλά. Το 2008 συλλάβαμε την ιδέα για το *Ganesh Versus The Third Reich*, γι' αυτό το φανταστικό ταξίδι του ελεφαντόμορφου ινδικού θεού που ταξιδεύει από την Ινδία στη Γερμανία για να πάρει πίσω τη σβάστικα από τους Ναζί. Οι ηθοποιοί, οι συνεργάτες, όλοι θεώρησαν ότι ήταν ένα εξαιρετικό εύρημα και εισπράξαμε μια συλλογική ικανοποίηση αναλογιζόμενοι τη δυναμική του. Γνωρίζαμε ότι η ιστορία μας ήταν ηθικά φορτισμένη. Ήταν πολύ ριψοκίνδυνο, για μια μικρή θεατρική ομάδα από το Γκίλονγκ, να σφετεριστεί ινδικές θεότητες και να δημιουργήσει ένα παραμύθι μέσα στο Ολοκαύτωμα. Παρά τη χαρά μας, η παράσταση δεν μπορούσε να γίνει. Με την πάροδο του χρόνου η σκέψη μας άρχισε να μεταβάλλεται. Η αυτολογοκρισία την οποία είχαμε επιβάλει στους εαυτούς μας – η συλλογιστική ότι δεν μπορούσαμε να κάνουμε αυτό το έργο – έγινε το επιχείρημά μας για να του δώσουμε τελικά πνοή. Το *Ganesh Versus the Third Reich* δεν είναι μόνο μια επικών διαστάσεων περιπέτεια ενός ήρωα, αλλά και η ιστορία της δημιουργίας της. Είναι η απόπειρα της ομάδας Back to Back να θέσει σε δοκιμασία και να κατανοήσει τους ίδιους τους δικούς της πολιτιστικούς και ηθικούς περιορισμούς.» (Σκηνοθετικό σημείωμα στο πρόγραμμα-αφίσα της παράστασης *Ganesh Versus the Third Reich*, της ΣΤ&Χ, 2-5 Απριλίου 2012).

Το 2013 ο θίασος δημοσιεύει το πρώτο του βιβλίο με τίτλο *We're People Who Do Shows - Back to Back Theatre: Performance, Politics, Visibility*, μια ιστορική αναδρομή της πορείας του. Το 2015 ο Bruce Gladwin, σε συνέντευξή του, χαρακτήρισε την ομάδα με τρεις λέξεις: *θησιμότητα, ταυτότητα και κοινωνικός θεσμός*. Το 2016, επίσης στο Geelong της Αυστραλίας, συλλαμβάνεται και πρωτοενσαρκώνεται η ιδέα του RADIAL, από την πειραματική ομάδα της καλλιτεχνικής διεύθυνσης του θιάσου που φέρει τον τίτλο: *Theater of Speed*. Πρόκειται για μια συνεργατική διαδικασία δημιουργίας ταινιών-ντοκιμαντέρ με στόχο την αποτύπωση μιας κοινότητας σε κίνηση και αποτελεί προσβάσιμο μοντέλο συνεργασίας μεταξύ κοινοτήτων και επαγγελματιών ερμηνευτών. Η διαδικασία παραγωγής της εκάστοτε ταινίας δομείται βάσει ζωντανών αυτοσχεδιασμών, ως συνεχούς ακολουθίας δράσης ή χορού, συχνά ενσωματώνει έως και τριάντα

συμμετέχοντες στον ίδιο τόπο την ίδια στιγμή και συνδυάζει οικείες απεικονίσεις μεμονωμένων ατόμων στο διάστημα, δημιουργώντας χώρο για τις εξερενήσεις των θεμάτων της. Έτσι, αποτυπώνει ιδιοσυγκρασίες ανθρώπων, σωμάτων, κοινοτήτων και τοπίων, ενώ πριν την διάθεσή της στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, παρουσιάζεται στα πλαίσια μιας εορταστικής δημόσιας προβολής (<https://backtobacktheatre.com/projects/radial/>).

Το 2017 το Back to Back κερδίζει το βραβείο Green Room Award στην Μελβούρνη για τις παραγωγές: *Μικρά μεταλλικά αντικείμενα* του 2007 και *Ganesh Versus the Third Reich* του 2012, βραβείο αριστείας για την συνολική απόδοση, την σκηνοθεσία και την παραγωγή. Την ίδια χρονιά προβάλλεται στο ABC, 28λεπτη τηλεοπτική σειρά έξι επεισοδίων, με τίτλο *Oddlands*. Η σειρά βασίζεται στα δημοφιλέστερα έργα του θιάσου: *Food Court*, *Ganesh Versus the Third Reich* και *Μικρά Μεταλλικά Αντικείμενα* (<https://vimeo.com/235830606>). Το 2019 ο θίασος λαμβάνει το βραβείο Creative Victoria, μια δωρεά 100.000 δολαρίων, προκειμένου να αναλάβει την παραγωγή μεγάλου μήκους ταινίας βασισμένης στην παράσταση *Ganesh Versus the Third Reich*.

#### Άλλες θεατρικές παραγωγές - σταθμοί

*Ένα εξαιρετικό παιχνίδι*. Αφήγηση πάνω στα θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της σεξουαλικής πολιτικής και της επικείμενης κυριαρχίας της τεχνητής νοημοσύνης. - *The Shadow Whose Prey the Hunter Becomes*. Πρόκειται για μια παιγνιώδη θεατρική αποκάλυψη που εμπνέεται και ενσωματώνει λάθη και λανθασμένες αναγνώσεις, και πραγματεύεται την έννοια της ευθύνης, ατομικής και συλλογικής. - *Lady Eats Apple*. Μια αλληγορία πάνω στην ζωή, τον θάνατο και τους μύθους που κατασκευάζουμε για να προστατεύσουμε τους εαυτούς μας. - *Small metal objects*. Διερευνά τις κοινωνικές επιπτώσεις της «οικονομικοποίησης» του πολιτισμού μας. Το θέμα του αφορά ειδικότερα στα άτομα που παραδοσιακά θεωρούνται λιγότερο «παραγωγικά» - άνθρωποι με αναπηρίες, άνεργοι, περιθωριακοί, ο τρίτος κόσμος -, εξετάζοντας την έννοια του «σεβασμού» ή του «μη σεβασμού», που σημαίνει να μη σε βλέπουν και να μη σε θεωρούν πλήρη άνθρωπο, σύμφωνα με τον Bruce Gladwin (<https://www.culturenow.gr/small-metal-objects-apo-back-to-back-theatre-sto-fast-forward-festival-3/>), (<https://backtobacktheatre.com/projects/>).

Στο Παράρτημα παρατίθενται μερικές ακόμα ενδιαφέρουσες δηλώσεις από συνεντεύξεις των συντελεστών του Back to Back Theatre, αντλημένες από το YouTube, σχεδόν όπως ακριβώς διατυπώθηκαν από τους ίδιους.

Οι παραστάσεις της Back to Back προβάλλουν εκτός της καλλιτεχνικής, την παιδαγωγική και κοινωνική πτυχή του διακυβεύματος: είναι κοινωνικά θεμιτός ένας τέτοιος θίασος; Μπορεί να είναι συνάμα αισθητικά αποδεκτός; Η αδιαμφισβήτητη καλλιτεχνική και κοινωνική σημασία της ομάδας αποκρίνεται απολύτως καταφατικά διά της απήχησής της. Μάλιστα, μέσω της καλλιτεχνικής της επιτυχίας αναδεικνύει την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση του ζητήματος

και αιτιολογεί την ύπαρξή της. Εφόσον στην διάρκεια της πορείας της έχει κατακτήσει ευρεία αποδοχή λειτουργεί εκπαιδύοντας παράλληλα το κοινό στην ιδέα της εξοικείωσης με την όμορφη πτυχή της αναπηρίας. Ακριβώς για τον λόγο αυτό το παράδειγμα της Back to Back κρίνεται ως το ιδανικότερο πρότυπο μίμησης και υποδειγματική πρόταση εφαρμογής των τεχνικών που παρατέθηκαν σε επαγγελματικές ελληνικές θεατρικές ομάδες ατόμων με Νοητική Υστέρηση.

## Συμπέρασμα – Επίλογος

Η επιτυχία της ομάδας Back to Back Theatre αποτελεί από παράδειγμα του αδιαμφισβήτητου γεγονότος ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση, και ιδιαίτερα εκείνα με μέτρια και ελαφριά, μπορούν να κάνουν θέατρο, να το διδαχθούν αποτελεσματικά, να συγκροτήσουν θεατρικές ομάδες αποτελούμενες εξολοκλήρου από μέλη της ίδιας αντιληπτικής ικανότητας και να δημιουργήσουν συλλογικά, άρτια σκηνικά και ενδιαφέροντα μορφολογικά και αισθητικά, καλλιτεχνικά αποτελέσματα. Το σημαντικότερο στοιχείο όμως της διαδικασίας αποτελεί η κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας, που όχι μόνο δύναται να προσφέρει στα νοητικώς υστερούντα άτομα εφόδια ζωής, αλλά και να αποτελέσει παράδειγμα κοινωνικής συμπερίληψης και ευαισθητοποίησης, ακόμα και ανατροπής παγιωμένων δεδομένων προκατάληψης και συλλογικά ασυνείδητα δομημένων ρατσιστικών αντιλήψεων περιθωριοποίησης.

Το θέατρο ως συνολική διαδικασία, από την διδαχή έως την ολοκληρωμένη του σκηνική αποτύπωση, αποτελεί μια πράξη δημιουργικά απελευθερωτική, ένα μάθημα ισότητας και δημοκρατίας. Η παρουσίαση επί σκηνής κοινωνικών μοτίβων συμπεριφοράς θέτει τις προϋποθέσεις αμφισβήτησης του νομοτελειακού τους χαρακτήρα. Η θεατρική τέχνη λοιπόν, ακριβώς λόγω της κοινωνικής της διάστασης, προσφέρεται ως ιδανικό πεδίο αφύπνισης – πομπού και δέκτη – και υπόβαθρο διεργασιών απόδοσης δικαιοσύνης. Ο παιδαγωγικός της χαρακτήρας δεν περιορίζεται μόνο στην διδασκαλία τεχνικών αξιοποιήσιμων από ομάδες ατόμων νοητικά «μειονεκτούντων», αλλά και στην εκπαίδευση του κοινού και στην εξοικείωσή του με την ιδέα του μη, με την συμβατική έννοια, «φυσιολογικού». Τα ιδιαίτερα μάλιστα χαρακτηριστικά των ατόμων με μέτρια και ελαφριά Νοητική Υστέρηση, δύνανται να προσαρμοστούν και αξιοποιηθούν μέσω θεατρικών τεχνικών και διδακτικών μεθόδων παραστασιολογικά εφαρμόσιμων. Η εμπλοκή του ατόμου με την θεατρική πράξη, στο σύνολό της, αφορά σε μια παιδευτική διαδικασία που μέσω της συλλογικότητας ενισχύει την αυτάρκεια και λειτουργεί ευεργετικά σε ατομικό επίπεδο, προσφέροντας πλείστες δυνατότητες προσωπικής εξέλιξης.

Ακριβώς αυτή η έννοια της προσωπικής εξέλιξης αποτελεί την βάση της κοινωνικής αποδοχής και συμπερίληψης. Οι κοινωνίες εκπαιδεύουν τα μέλη τους προκειμένου αυτά να αποτελέσουν την βάση του συλλογικού ιστού. Αντίστοιχα, οφείλουν να εκπαιδεύουν τα «ιδιαίτερα» μέλη τους, καθιστώντας τα χρήσιμα και παραγωγικά. Όπως σε έναν οργανισμό τίποτα δεν περισσεύει, συνεπώς, κανένα μέλος του δεν δύναται να είναι «αποδιοπομπαίο», η κοινωνική συνεκτικότητα απαιτεί την πλήρη αποδοχή και συμπερίληψη όλων των επιμέρους ατομικών συνειδήσεων. Μόνο έτσι μπορεί να εξασφαλίσει την βιωσιμότητά της και μόνο έτσι δικαιούται να καλείται κοινωνία με την ανθρωπιστική έννοια. Το θέατρο προέρχεται από τον άνθρωπο και προσφέρεται στον άνθρωπο και ακριβώς για τον λόγο αυτό, μπορεί και πρέπει να ασκείται από κάθε κοινωνική ομάδα όσο «διαφορετική» κι αν είναι αυτή.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **Συνεντεύξεις – δηλώσεις**

#### **Simon Laherty (Actor):**

Του αρέσει να παίζει στο θέατρο γιατί όταν είναι στη σκηνή κανείς δεν ενοχλείται από αυτό που κάνει. Επίσης, αρέσκεται να παίζει, γιατί έτσι έπαιζε από μικρό παιδί. Η ηθοποιία και το θέατρο αποτελούν πηγή έμπνευσης και ενδιαφέροντος. Γενικά, έχει κάνει πολλούς φίλους, ωστόσο αυτοί από το Back to Back, είναι οι πιο κοντινοί του. Αυτό που του αρέσει περισσότερο είναι οι περιοδείες και οι ιδέες για τις νέες παραστάσεις. Οι στόχοι του για το μέλλον είναι να προχωρήσει περισσότερο στην σκηνοθεσία και ίσως γίνει σκηνοθέτης. <https://www.youtube.com/watch?v=i4dJSIU6mLM>

#### **Romany Latham (Actor):**

Με αυτό που κάνει νοιώθει ενθουσιασμό και ταυτόχρονα ηρεμία. Νοιώθει σαν να βρίσκεται στην κορυφή ενός roller coaster. <https://www.youtube.com/watch?v=i4dJSIU6mLM>

#### **Bruce Gladwin (Art Director):**

*Αυτό που δημιουργείται από την ομάδα θέλουμε να έχει αντίκτυπο σε όλους τους ανθρώπους, και δεν κάνουμε μία δουλειά που να αφορά μόνο στην αναπηρία, ή στα άτομα με αναπηρία. Έτσι, ασχολούμαστε με θέματα που επηρεάζουν την ευρύτερη κοινωνία και είναι πολύ ανθρώπινα. Στόχος του είναι να φτιάξει ένα φανταστικό έργο τέχνης, όπου κάθε αίσθηση συνηγορίας για την αναπηρία να αποτελεί υποπροϊόν και όχι αυτοσκοπό. Θεωρεί ότι η πιο ικανοποιητική πτυχή του ρόλου του είναι αυτή που τον κάνει να αναπτύσσεται. Μια ομάδα όπως η Back to Back μπορεί να υπερασπίζεται την διαφορά ή την ποικιλομορφία και επίσης να επιδιώκει την ισότητα.* <https://www.youtube.com/watch?v=i4dJSIU6mLM>

#### **Scott Price (Actor and Social Media Video creator):**

Του αρέσει η τεχνολογία, η μουσική και τα αθλήματα. Είναι τριάντα ετών και ασχολείται με την ομάδα εδώ και δέκα χρόνια. Είναι αυτιστικός και έχει μια καταπληκτική ικανότητα να απομνημονεύει κείμενα. Αποκαλεί τον εαυτό του *computer nerd* και αυτοχαρακτηρίζεται αρκετά δημιουργικός, *όπως θα έπρεπε να είναι ένας άντρας της ηλικίας του*. Του αρέσει να κάνει απλά σκετς και κωμωδία. Ανακάλυψε ότι ήταν αυτιστικός στα 20. Ως τότε περνούσε δύσκολα στο σχολείο και θεωρεί πως ίσως να ήταν πιο τυχερός αν είχε μάθει για τον αυτισμό του νωρίτερα. Παρόλα αυτά, νοιώθει πως έχει καταφέρει πάρα πολλά μέσα στο τελευταίο χρονικό διάστημα, με την βοήθεια ενός εξειδικευμένου κέντρου όσο και της θεατρικής ομάδας. Από το 2009 είναι ενεργός στο Facebook και στο Tweeter, και όταν δεν βρίσκεται στην σκηνή διασκεδάζει το κοινό μέσα από αυτά, με live streaming και συνεντεύξεις. Αυτό που του αρέσει στα social media είναι ότι του προσφέρεται ένας διάλογος επικοινωνίας, ένα μέσο για να ακουστεί η φωνή του. Η πλήρης απασχόλησή του ως

ηθοποιού σημαίνει για αυτόν ότι, έχει μια δουλειά, μαθαίνει, πληρώνεται και συνεισφέρει ουσιαστικά στην κοινωνία. Το καλύτερο στοιχείο τού να είναι μέρος του συνόλου, είναι η συντροφικότητα και η συμμετοχή σε μια ομάδα. Έτσι, ενώ βρισκόταν σε περίοδο κρίσης, θεωρώντας πως δεν είχε μείνει τίποτα για αυτόν, πλέον η ζωή τού φαίνεται γεμάτη ελπίδα και υποσχέσεις. [https://www.youtube.com/watch?v= KLlShxnBxI](https://www.youtube.com/watch?v=KLlShxnBxI)

#### **Alice Nash (Executive Producer):**

*Το Back-to-Back είναι μια σχετικά μικρή εταιρεία θεάτρου, σχεδόν 25 ετών, με έδρα το περιφερειακό κέντρο του Jalan, περίπου μία ώρα από την Μελβούρνη. Έχει στον πυρήνα του έξι ηθοποιούς, οι οποίοι θεωρούνται ότι έχουν διανοητική αναπηρία, και μαζί με τον καλλιτεχνικό σκηνοθέτη και καλεσμένους καλλιτέχνες αυτοσχεδιάζουν, γράφουν και δίνουν παραστάσεις. Ανεβάζουν ένα σημαντικό νέο έργο κάθε τρία χρόνια με εστίαση στην σύγχρονη τέχνη. Η ομάδα δημιουργήθηκε σε μια περίοδο της αυστραλιανής ιστορίας κατά την οποία δημιουργήθηκε το θεσμικό πλαίσιο και οι προϋποθέσεις ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Έτσι, μια ομάδα καλλιτεχνών αποφάσισε να δημιουργήσει μια εταιρεία θεάτρου που θα συνεργάζεται με μέλη της κοινότητας με αναπηρίες. Η πρώτη τους παράσταση ήταν επιτυχής, και έτσι παγιώθηκε η ιδέα. Ως εταιρία, θεωρείται μάλλον ασυνήθιστη, επειδή έχει καλλιτέχνες με αναπηρίες. Στόχος είναι να μην αποθαρρύνεται η καλλιτεχνική δημιουργία, ενώ το έργο τους είναι ενδιαφέρον καθώς η προοπτική των καλλιτεχνών είναι ιδιοσυγκρασιακή. Η ομάδα ανεβάζει έργα σε μεγάλα χρονικά διαστήματα. Έτσι, ένα έργο μπορεί να βρίσκεται σε εξέλιξη για δύο έως τρία χρόνια προτού εισέλθει στην φάση της παραγωγής. Η ιδέα του Ganesh προήλθε από μία δημιουργική ανάπτυξη, που ξεκίνησε κοιτάζοντας μια σειρά εικόνων που είχε σχεδιάσει η Rita Halleberry (μέλος της ομάδας), σε συνδυασμό με ένα σακάκι που φόρεσε μία μέρα η ηθοποιός Sonia Tube, που με τα κομμένα μαλλιά της δημιούργησε αυτόν τον νεοναζιστικό χαρακτήρα. Έτσι, ενώσαμε αυτά τα δυο στοιχεία και προέκυψε αυτή η φαινομενικά γελοία ιδέα, του Ganesh να ταξιδεύει στη ναζιστική Γερμανία για να ανακτήσει τη σβάστικα. Το Back to Back Theatre έχει στον πυρήνα του μια ομάδα έξι – επτά ηθοποιών, με διανοητική αναπηρία. Είναι επαγγελματίες ηθοποιοί που γράφουν υποδειγματικά έργα θεάτρου και τα παρουσιάζουν σε όλον τον κόσμο. Το σύνολο είναι ο πυρήνας της εταιρείας, η εταιρεία ανήκει σε αυτούς.* <https://www.youtube.com/watch?v=jqtFtjZftls>

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Anstotz, C. (2009) *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*, μτφρ. Αναγνώστου, Λ. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. (2003) *205 βιοματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα, Καστανιώτης

Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007) *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Back to Back Theatre, (2-5 Απριλίου 2012) Πρόγραμμα-αφίσα της παράστασης *Ganesh Versus the Third Reich*, Αθήνα, ΣΤ&Χ

Boal, A. (2013) *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*, μτφρ. Παπαδήμα, Μ., Θεσσαλονίκη, εκδ. Σοφία

Bruner, J. (2007) *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης*, εισαγ.- επιμ. Βέικου, Χρ., μτφρ. Βουγιούκα, Α., Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Bryan, K., Wishaw, Ian Q. (2011) *Εγκέφαλος και συμπεριφορά*, επιμ.-μτφρ. Καστελλάκης, Α., Παναγής, Γ., Βλάχος, Φ., Θεσσαλονίκη, εκδ. Πασχαλίδης

Γέρου, Θ. (1976) «Ο Πάουλο Φρέιρε και η Ελληνική Πραγματικότητα» στο *Φρέιρε, Π., Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Αθήνα, Κέδρος

Gardner, H. (2010) *Frames of mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*, μτφρ. Γεωργίου, Π., Αθήνα, εκδ. Μαραθιά

Γκροτόφσκι, Γ. (2010) *Για ένα φτωχό θέατρο*, μτφρ. Κώστας, Μ. Αθήνα, Κοροντζή

Γρόλλιος, Γ. (2005) *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας

- Δαφιώτη, Ν. (2010) *Το θέατρο στην εκπαίδευση, Θεατρικές παραστάσεις και θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, Διάπλαση
- Δερβίσης, Σ. (1998) *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg
- Δράκος, Γ. (1993) «Πρόταση για την εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα λόγου και ομιλίας», *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 29-31, σ.49
- Δράκος, Γ., Μπίνιας, Ν. (2005) *Ψυχοκινητική αγωγή*, Αθήνα, Πατάκης
- Ζάχου, Β., Τάττου, Β. & Πλατσίδου, Μ. (2014) «Η Ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου σε Άτομα με Νοητική Υστέρηση και σε Άτομα με Αυτισμό», στα *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος και Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, σ.51
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (τόμος Α΄)*, Αθήνα, εκδ. Πεδίο
- Καμαρινού, Δ. (2000), *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο, εκδ. Καμαρινού
- Καραγεωργίου-Short, Ρ. (1989) «Δραματοποίηση και παιδιά με ειδικές ανάγκες», στο Κοντογιάννη, Α. (2012) *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ.221
- Καραμήτρου, Κ. (2004) *Θέατρο: Θεωρία και πράξη: θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης
- Κεμπρ, Α. (2001) *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες*, Αθήνα, Πατάκης
- Κοντογιάννη, Α. (2002), *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ
- Κοντογιάννη, Α. (2008) *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, εκδ. Τόπος
- Κοντογιάννη, Α. (2012) «Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή», στο Ζώνιου -Σιδέρη, Α. (2012), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (τόμος Α΄)*, Αθήνα, εκδ. Πεδίο, σ.274

- Κοσμοπούλου, Α. (1994), *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης
- Κουρετζής, Λ. (1991) *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*, Αθήνα, Καστανιώτης
- Κουρετζής, Λ. (2008) *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα, εκδ. Ταξιδευτής
- Lamoral, Ph. (1993) «Η ειδική εκπαίδευση σε μια ευρωπαϊκή προοπτική», στο *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Ευρωπαϊκού Συνεδρίου*, Αθήνα, Gutenberg, σ.100
- Λέτσιος, Κ. (2001) «Οι κυριότερες μέθοδοι και τεχνικές της ψυχοδραματικής πρακτικής», στο Λέτσιος, Κ. (2001) *Το ψυχόγραμμα. Η επιστήμη της ομάδας στην ψυχοθεραπευτική προοπτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ.95
- Marshall, L. (2003) *Το σώμα μιλά. Ζητήματα ερμηνείας και έκφρασης*, μτφρ. Πιπίνη, Α. Αθήνα, εκδ. Κοάν
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Β' Έκδοση), Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας
- Muller, W. (1986) *Παντομίμα*, μτφρ. Κώνστας, Γ., Αθήνα, Κάλβος
- Νεσλεχανίδης, Ι. (2010) «Κοινωνική αλληλεπίδραση ενήλικου ατόμου με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης», *Εργοθεραπεία Med, Ειδική Αγωγή* (42), στο [http://www.iatrikionline.gr/ergothe\\_42/3.pdf](http://www.iatrikionline.gr/ergothe_42/3.pdf)
- Ξηρομερίτη, Α. (1997) *Ειδική εκπαίδευση: θεωρητικές αρχές – ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*, Πάτρα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010a) *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, Ιδιωτική έκδοση
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010b). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα, Κέδρος

Παπασπύρου, Χ. (1994) «Κινηματική Γλώσσα. Αναθεώρηση της Γλωσσικής Προοπτικής και Διεύρυνση των Ορίων της Ανθρώπινης Γλώσσας», *Γλώσσα* 32, σσ.20-39

Παπασπύρου, Χ. (2012) «Ένταξη κωφών στη γενική εκπαίδευση: επίλυση του γλωσσικού προβλήματος», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (τόμος Α΄), Αθήνα, εκδ. Πεδίο, σσ.138-140

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1982) *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμ. 1, Αθήνα, Ιδιωτική έκδοση

Πατσαλίδης, Σ. (2004) *Από την αναπαράσταση στην παράσταση. Σπουδή ορίων και περιθωρίων*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Πατσαλίδης Σ. (2005) «Το σώμα του ηθοποιού και ο λόγος του σκηνοθέτη: Η περίπτωση των Ράινχαρτ και Ροντήρη» στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2005) *Δημήτρης Αχιλ. Ροντήρης. Ο μεγάλος δάσκαλος του θεάτρου*, Αθήνα, Εταιρία Ναυπακτιακών Μελετών, σ.26

Perrenoud, P. (1997) «Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43

Πιτσικίδου-Δρόσου, Α. 1982 *Το Ασκήσιμο Νοητικά Καθυστερημένο Παιδί. Η αγωγή του στο σχολείο και στο σπίτι*, Αθήνα, Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1991) «Πρότυπο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης εφήβων με νοητική καθυστέρηση», *Λόγος και Πράξη*, 44, σσ.19-26

Σέξτου, Π. (1998) *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπνευστή (Μέθοδος – Εφαρμογές – Ιδέες)*, Αθήνα, Καστανιώτης

Sehrbrock, Peter, M. (2012) «Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις το ίδιου νομίσματος;», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (τόμος Α΄), Αθήνα, εκδ. Πεδίο

Στανισλάβσκι, Κ. (2006) *Ένας Ηθοποιός Δημιουργείται*, μτφρ. Νίκας Α., Αθήνα, Α. Γκόνη

Στεφανοπούλου, Μ. (2011) *Το θέατρο των πηγών και η νοσταλγία της καταγωγής. Γέρζυ Γκροτόφσκι – Εουτζένιο Μπάρμπα: στο δρόμο της ουτοπίας*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας

Jennings, S. (2005) *Εισαγωγή στη Δραματοθεραπεία*, μτφρ. Μεγαλούδη Φ., Αθήνα, Σαββάλας

Τσεφαλά, Ε. (2003) «Η δραματοποίηση ως εργαλείο για κοινωνική αντίληψη και προσωπική εξέλιξη», στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), (2003). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες. Πρακτικά από τη 3<sup>η</sup> Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση 2003*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Faure G., Lascar, S. (1990) *Το θεατρικό παιχνίδι*, μτφρ. Στρουμπούλη Α., Αθήνα, Gutenberg

Φιλίππου, Γ. (1971) *Δυναμική ψυχιατρική*, Αθήνα, Καραβία

Φρέιρε, Π. (1977) *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, μτφρ. Κρητικός Γ., Αθήνα, Κέδρος

Winnicott, D. (2000) *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*, μτφρ. Κωστόπουλος Γ., Αθήνα, Καστανιώτης

### Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (1997) “Towards inclusive schooling”, *British Journal of Special Education* 24, pp.3-5

Baim, C. - Brookes, S. (2002) *Geese Theatre Handbook: Drama with Offenders and People at Risk*, Hook, UK, Waterside Press

Ballard, K. (1996) “Inclusion, Paradigms, Power and Participation”, in Blyth, E. & Milner, J. (eds.), (1996) *Exclusion from School: Inter-professional issues for Policy and Practice*, London, Routledge, p.127

Beail, N. (2000) “An evaluation of outpatient psychodynamic psychotherapy for adults with intellectual disabilities”, *Journal of Intellectual Disability Research*, 44, p.206

- Beirne-Smith, M., Patton, James R., Shannon, Kim H. (2006) *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disability*, 7th Edition, North Mississippi Regional Center, Pearson
- Boal, A. (2001) *Hamlet and Baker's Son. My Life in Theatre and Politics*, London, Routledge
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education
- Bray, N., Fletcher, K., & Huffman, L (1997) "Effects of Verbal and Physical Prompts on External Strategy Use in Children With and Without Mild Mental Retardation", in (August 2003) *American Journal of mental Retardation: AJMR* 108(4), pp.247-250
- Brown, T., Daly, B. P., & Rickel, A. U. (2007) *Chronic Illness in Children and Adolescents. Advances in Psychotherapy: Evidence Based Practice*. Cambridge, MA, Hogrefe
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- Callery, D. (2001) *Through the body: A Practical Guide to Physical Theatre*, London, Routledge
- Carrier, J. (1983) "Masking the Social in Educational Knowledge: the Case of Learning Disability Theory", *American Journal of Sociology*, 8, pp.950-974
- Cattanach, A. (1996), *Drama for people with special needs*, London, A & C Black
- Champ – Morera, C. (2014) "DSM 5 and School Psychology: Changes to Intellectual Disability Diagnosis", *NASP Communiqué (CQ)*, 42(6), pp.12-13
- Cordileone. A. (2011) "Negotiating Aesthetics and Culture", in Schonmann, Sh. (ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-6091-332-7?page=1#toc> (27/11/2020)
- Dewey, J., Boydston, A. (ed.), (1986) "John Dewey: The Later Works, 1925 – 1953", in *Logic: The Theory of Inquiry*, Vol. 12, Carbondale, Southern Illinois University Press, pp.16-18



Dunn, J. (2011) "Child-Structured Socio-Dramatic Play and the Drama Educator", in Schonmann, Sh. (ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-6091-332-7?page=1#toc> (27/11/2020)

Evans, M. (2009) *Movement training for the modern actor*, London, Routledge

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, Bantam Books

Green, C., Zigler, E. (1962) "Social deprivation and the performance of retarded and normal children on a satiation type task", *Child Development*, 33, pp.500-507

Greene, M. (1995) "Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility", *The Phi Delta Kappa*, 76(5),p.380

Greenwood, J. (2011) "Aesthetic Learning, and Learning through the Aesthetic", in Schonmann, S. (ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam & Boston, Sense Publishers, pp.49-50

Gresham, F. (1981) «Social skills training with handicapped children: A review», *Review of Educational Research*, 51, pp.145-172

Harris, K. R., & Graham, S. (1994) "Constructivism: Principles, paradigms, and integration", *The Journal of Special Education*, 110(2), pp.233-247

Heathcote, D. (1985) "Collected Writings on Education and Drama", in Johnson, L. & O'Neil, C. (1985) *Drama and the Mentally Handicapped*, London, Hutchinson, p.149

Henderson, C. Miki & Lashley, E. (2014) "Creating Inclusive Classrooms through the Arts", *Dimensions of Early Childhood*, 42(3), pp.12-16

Hendy L. & Toon L. (2001) *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Philadelphia, Open University Press

Hogg, J. (1999) "Involving adults with profound disabilities in the production and exhibition of multisensory environments: Environmental design and intellectual access", *Third Snoezolen*

Worldwide Foundation Congress, Toronto, Canada, in *Journal of Intellectual & Development Disability*, 34(3), pp.207-215

Jennings, S. (1973) *Remedial Drama*, London, Pitman Publishing

Jennings, S. (1990) *Dramatherapy with families, Groups and Individuals*, London, Jessica Kingsley Publishers

Kempe, A. (2011) "Drama and the education of young people with special needs", in Schonmann, Sh. (ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam & Boston, Sense Publishers, p.168, 205

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*, New Jersey, Pentice Hall

Kounin, J. S. (1941) "Experimental studies on rigidity. The explanatory power of the concept of rigidity as applied to feeble-mindedness", *Character and Personality: A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, 9, pp.273-280

Kourtessis, T., Tzetzis, G., Kioumourtzoglou, E., Mavromatis, G. (2001) "The effects of an intensive recreation program on children with movement difficulties", *New Zealand Journal of Disability Studies* 9, pp.121-138

Ladusse, G. (1987) *Role Play*, Oxford: UK, Oxford University Press

Landis, D., Bennett, J. M. (2004) *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks, Calif, Sage Publications

Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality*, New York, Mc Graw-Hill  
Kouning

Lewin K., White R., Lippitt R. (1960) *Autocracy and Democracy: An Experimental Inquiry*, New York, Harper and Row

- Loyd, D. & Danco, P. (2015) "Drama education for learners with SLD/PMLD", in Lacey, P., Ashdown, R., Jones, P., Lawson, H & Pipe, M. (ed.) (2015) *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*, London and New York, Routledge, pp.337-339
- McCaslin, N. (2006) *Creative Drama in the Classroom and Beyond*, Pearson, 8<sup>th</sup> Edition
- McClintock, A. (1984) *An examination of the nature and purpose of drama in the special school curriculum: based on the analysis of a research project carried out in a sample of Scottish schools for severely and profoundly 210 mentally handicapped children*, PhD thesis, University of Glasgow, <http://theses.gla.ac.uk/4830/15/1984mcclintockphdv2.pdf>
- Murray, S. (2002) "Tout bouge: Jacques Lecoq, Modern mime and the zero body" in Chamberlain, F., Yarrow, R. (2002) *Jacques Lecoq and the British theatre*, London & New York, Routledge, p.34
- Murray, S. (2017) *Jacques Lecoq*, London & New York, Routledge
- Nirje, B. (1972) "The right to self-determination", in Wolfensberger, W. (ed.), (1972) *Normalization: the principle of nor-malization*, Toronto, National Institute on Mental Retardation, p.9
- Orr, C. & Voutas, N. (1998) "Mouth Madness: Oral Motor Activities for Children, Therapy Skill Builders", Virginia University, Psychological Corp., pp.12-14
- Peter, M. (1995) *Making Drama Special*, London, David Fulton
- Peter, M. (2009) "Drama: narrative pedagogy and socially challenged children", *British Journal of Special Education*, 36(1), pp.12-17
- Pfister, M., (1993) *The Theory and Analysis of Drama*, Cambridge, Cambridge University Press
- Reichel, J., Feeley, K., & Johnston, S. (1993) *Communication interaction for persons with severe and profound disabilities: an overview*, University of Minnesota, in <https://experts.umn.edu/en/publications/communication-intervention-for-persons-with-severe-and-profound-d> (02/12/2020)

- Robson, C. (2002) *Real world research, a resource for social scientist and practitioner-researchers*, United States of America, Blackwell
- Rogers, Carl R., Carmichael, L. (1942) *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*, Boston, Houghton Mifflin Company
- Rogers, Carl R. (1961) *On Becoming a Person, a Therapist's View on Psychotherapy*, Boston, Houghton Mifflin Company
- Rogers, Carl R. (1970) *Carl Rogers on encounter groups*, New York, Harper & Row
- Schmidt, Th. (2013) "*We're People Who Do Shows*": *Back to Back Theatre - Performance Politics Visibility*, Grehan, H. & Eckersall, P. (eds.), Aberystwyth, UK, Performance Research Books
- Sears, R. (1936) "Review of A Dynamic Theory of Personality [Review of the book *A dynamic theory of personality*, by K. Lewin]", *Psychological Bulletin*, 33(7), pp.548-550
- Siperstein, G. N. & Bak, J. J. (1989) "Social relationships of adolescents with moderate mental retardation", *Mental Retardation*, 27, pp.7-10
- Smith, David J. (2007) "Mental Retardation and the Problem of "Normality": Self-Determination and Identity Choice", in (December 2007), *Education and Training in Developmental Disabilities, Special Conference Issue Research to Practice*, 42(4), Publ. Division on Autism and Developmental Disabilities, pp.410-415
- Souza, A. (with Ramcaran, P.), (1997) "Everything You Ever Wanted to Know About Down's Syndrome but Never Bothered to Ask", in Ramcharan, P., Roberts, G. (eds.), (1997) *Empowerment in Everyday Life*, London, Jessica Kingsley Publishers, p.4
- Stobart, G. (1986) "Is Integrating the handicapped Psychologically Defensible?", *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, p.1-3
- Tansley, A.E. & Guilford, R. (1960) *The education of slow-learning Children*, London, Routledge
- Tomlinson, S. (1982) *A Sociology of Special Education*, London, Routledge and Kegan Paul

Wagner, B.-J. (1998) *Drama and Language Arts: What Research Shows*, Portsmouth, NH, Heinemann

Ward, D. (1989) "The Arts and Special Needs", in Ross, M. (ed.), (1989) *The Claims of Feeling*, London, Falmer Press, p.5

Warner, C. & Andersen, C. (2004) "Snails Are Science: Creating Context for Science Inquiry and Writing Through Process Drama", *Youth Theatre Journal*, 18(1), pp.69-72

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998) «The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation», *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 33(1), pp.4, 9

Wehmeyer, M. & N. Bolding (2001) "Enhanced self – Determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community – based work or living environments", *Journal of Intellectual Disabilities*, 45(5), pp.371-383

White, Ralph K. & Lippitt, R. (1961) *Autocracy ad Democracy: An Experimental Inquiry*, New York, Harper & Brothers

Wieger, L. (1965) *Chinese Characters: their Origin, Etymology, History, Classification and Signification*, New York, Dover

Wilska, M. & Kraski, M. (1999) "Etiology of Intellectual Disability - The Finnish Classification: Development of a method to incorporate WHO ICD – 10 coding", *Journal of Intellectual Disability Research*, 43, pp.242-250

Winnicott, D.W. (1965) *Maturational Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, London, Hogarth Press

Yoon, H. G. (2006) "The nature of science drama in science education" in *The 9th International Conference on Public Communication of Science and Technology*, Korea, Chuncheon National University of Education Korea, pp.4-5

Media People Who Do Shows": Back to Back Theatre - Performance Politics Visibility. Edited by

## Διαδίκτυο

Βέικου , Χ., «Πολιτισμικές προϋποθέσεις της Γλώσσας, της Σκέψης και της Πράξης στην Εκπαίδευση», στο <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/01IsisgisisOlomelia/veikou/veikou.pdf> (17/11/2020)

Γιαννάτου, Μ.-Ε. (03/03/2014) «Μαθαίνοντας για το σωματικό θέατρο», *art.mag, All about Arts & Culture*, <http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/5693-learningaboutphysicaltheater-about-art> (23/11/2020)

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2012) «Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί», στα *Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, διαθέσιμο στο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2012/keynotes/sideri\\_all.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf) (12/11/2020)

Κουρκούτας, Η. (2007) «Ψυχικές δυσκολίες και ψυχικές διαταραχές σε παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες: μορφές, χαρακτηριστικά και μοντέλα παρέμβασης», στο [http://epapanis.blogspot.gr/2007/12/blog-post\\_30.html](http://epapanis.blogspot.gr/2007/12/blog-post_30.html), (03/12/2020)

Ρήγα, Β., «Ψυχοκινητική και Φυσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία», στο [https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1508/%CE%95%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%207\\_%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%BF%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1508/%CE%95%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%207_%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%BF%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf) (03/12/2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=jqtFtjZftls> (Interview with Alice Nash—Executive Producer of Back to Back Theatre, in Vikrant Kishore, 03 October 2011), (21/12/2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=KLlShxnBxI> (Back to Back Theatre, in Daren Gal, 06 June 2017), (21/12/2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=i4dJSIU6mLM> (NDIS Provider Story: Back to Back Theatre takes equality to the world's biggest stages, NDIS Australia, 13 February 2020), (21/12/2020)

<https://backtobacktheatre.com> (23/12/2020)

<https://www.culturenow.gr/small-metal-objects-apo-back-to-back-theatre-sto-fast-forward-festival-3/> (Small metal objects από Back to Back Theatre στο Fast Forward Festival 3, 18/05/2016), (23/12/2020)

<https://vimeo.com/235830606> (Back to Back Theatre and Matchbox Pictures present ODDLANDS), (23/12/2020)