

ΠΡΑΞΗ "ΘΑΛΗΣ" - ΕΚΠΑ

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΜΟΡΦΟΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΓΑΘΟ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

THE DUARTE



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	2
1. Θόδωρος Γραμματάς : Διακειμενική σύνθεση.....	3-15
2. Θόδωρος Γραμματάς : Διασκευή Θεατρικού Έργου.....	16-22
3. Θόδωρος Γραμματάς : Θέατρο και Πολιτισμός σε σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον.....	23-37
4. Λάκης Κουρετζής : Το Θεατρικό Παιχνίδι Διάσταση της αγωγής μέσα από το Θέατρο (Παιδευτική Θεατρική Έκφραση).....	38-57
5. Αντώνης Λενακάκης : Η μορφολογική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	58-77
6. Βασίλης Πανόπουλος : Η πρωτότυπη μουσική Σύνθεση στη Θεατρική Παράσταση για Ανήλικους Θεατές.....	78-96
7. Σίμος Παπαδόπουλος : Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Εφαρμογές.....	97-127
8. Νίκος Πατεργιαννάκης : Η αξιοποίηση Θεατρικών Τεχνικών στη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών	128-140
9. Χρυσάνθη Σωτηροπούλου : Κινηματογράφος και κοινωνία. Απόπειρες σύνδεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα οπτικοακουστικά μέσα.	141-182
10. Ελένη Ταρατόρη : Η μέθοδος project στην πράξη. Διαθεματική προσέγγιση.....	182-197
11. Τάκης Τζαμαργιάς : Σχέδιο Διδασκαλίας για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Προσέγγιση δραματικών κειμένων για μαθητές Στ' Δημοτικού & Γυμνασίου. Θέμα: «Ο Πλούτος του Αριστοφάνη».....	198-213
12. Τάκης Τζαμαργιάς : Εκπαιδευτικό δράμα για μαθητές Γυμνασίου. Σχέδιο Διδασκαλίας. Θέμα: «Η φυγή του έφηβου Πάρη».....	214-217

*Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.
Θεωρία και Εφαρμογές*

A. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1. Ο ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ

Από τη στιγμή που το θέατρο καθιερώθηκε ως ιδιαίτερο είδος στο χώρο της λογοτεχνικής παραγωγής, δηλαδή από την εμφάνισή του με τη μορφή της τραγωδίας και της κωμωδίας στην αρχαία Αθήνα, συγχρόνως διαμορφώνεται και η πίστη στην παιδευτική του λειτουργία, στην ιδιαίτερη αξία του ως μέσου αγωγής και ως μέσου ψυχικής και ηθικής κάθαρσης. Το θέατρο, ως χώρος, και οι παραστάσεις οι θεατρικές, οι διδασκαλίες, θεωρούνται επί αιώνες, κατά την κλασική ελληνική αλλά και ρωμαϊκή αρχαιότητα, οι κεντρικοί άξονες της ζωής της κοινότητας, γύρω από τους οποίους η ζωή αυτή αποκτά υπόσταση και έκφραση και νόημα.

Αργότερα, στην ύστερη αρχαιότητα και κατά το Μεσαίωνα, όταν η θεατρική δημιουργία παύει να δίνει μεγάλα και πρωτότυπα έργα, και πάλι, η χριστιανική Εκκλησία, μολονότι πολεμά τις αρχαιοελληνικές αξίες, χρησιμοποιεί τη θεατρική αναπαράσταση με τα θρησκευτικά δράματα, ως μέσο θρησκευτικής αγωγής των χριστιανών, διάδοσης και επιβολής των ιδεών της. Συστηματικά, πάλι, το εκπαιδευτικό σύστημα των μοναχικών ταγμάτων της Καθολικής Εκκλησίας ανάγει το θέατρο ως κεντρικό παιδευτικό μέσο στα σχολεία που βρίσκονται υπό τον έλεγχο του. Είχαν αντιληφθεί όλα αυτά τα συστήματα και οι εκφραστές τους ότι το θέατρο, ως το μοναδικό είδος Τέχνης που συνενώνει την έκφραση και ανάπτυξη των σωματικών, διανοητικών, συναισθηματικών πτυχών των εμπλεκομένων σε αυτό, ως ηθοποιών, πρώτα, αλλά και ως θεατών, συγχρόνως, είναι αποτελεσματικό μέσο αγωγής και διάπλασης των συμμετεχόντων.

Στον 20^ο αιώνα, τα σύγχρονα δημοκρατικά αιτήματα για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σε ένα σύγχρονο, υψηλού παιδευτικού χαρακτήρα σχολείο, όπως εκφράστηκαν από κορυφαίους παιδαγωγούς, όπως οι J. Dewey (1956), G. Kerschensteiner, Ed. Claparède (1946), M. Montessori (1919) κ.ά., οδηγούν στην καθιέρωση ενός σχολείου που δίνει έμφαση στην εμπειρία, το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της σκέψης και της δημιουργικότητας, σε βιωματικά και, συχνά, παιγνιώδη περιβάλλοντα μάθησης. Ταυτόχρονα, από το χώρο της σύγχρονης ψυχολογίας, οι εργασίες των L. S. Vygotsky, J. Piaget, J. Bruner, C. Rogers, H. Gardner ολοένα και περισσότερο υποστηρίζουν την αναγκαιότητα

του θεάτρου στην εκπαίδευση (Piaget, 1962· Vygotsky, 1976, 1997· Rogers, 1961· Bruner, 1986· Gardner, 1985).

Παράλληλα, άλλοι, πρωτοπόροι στο χώρο της θεατρικής δημιουργίας, λειτούργησαν προς την ίδια κατεύθυνση, της ανάδειξης δηλαδή του θεάτρου ως χώρου έκφρασης όχι της καθεστηκίας αυτή τη φορά ιδεολογίας, αλλά της καταπιεσμένης φωνής των φτωχών και περιθωριοποιημένων, μιας αντι-ιδεολογίας, που θα γινόταν το όπλο της χειραφέτησης από τους κυρίαρχους ιδεολογικούς μηχανισμούς. Οι άνθρωποι αυτοί ήταν συγχρόνως κοινωνικοί αναμορφωτές και καλλιτέχνες, ο Μπρεχτ, ο Γκροτόφσκι, ο Μπόαλ, που θέλησαν να συνδέσουν το θέατρο με την κριτική και την αμφισβήτηση της κοινωνίας και να το χρησιμοποιήσουν ως μέσο αγωγής του «νέου» ανθρώπου (Μπρεχτ, 1977, 1979· Brecht, 2000· Γκροτόφσκι, 1982· Boal, 1982, 1992), του απαλλαγμένου από τα δεσμά της υποταγής και του φόβου απέναντι στο καθεστώς, του ικανού να συντρίψει αυτά τα δεσμά και να ξαναχτίσει τον κόσμο. Ήταν οι εποχές μετά τον πόλεμο, που με τόσες προσδοκίες και όνειρα είχαν γεμίσει όσοι επέζησαν του πολέμου και, ιδίως, η νέα γενιά.

2. Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1990 ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

Τα επιστημονικά, καλλιτεχνικά και κοινωνικά δεδομένα που αναφέρθηκαν πιο πάνω επηρεάζουν, έστω και με καθυστέρηση, την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και η θεατρική αγωγή εντάσσεται στο Α.Π. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990). Έτσι, το ελληνικό σχολείο αποκτά καταστατικό πλαίσιο για αξιοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής του θεάτρου και δικαιώνεται η από δεκαετίες τώρα πίστη παιδαγωγών και καλλιτεχνών στην παιδευτική και αισθητική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση, το οποίο αποτελεί πλέον μέσο παιδείας και εργαλείο μάθησης και δεν περιορίζεται στα σκετς και στις επετειακές θεατρικές παραστάσεις. Αντίθετα, αυτό που ονομάζουμε σήμερα θέατρο στο σχολείο αξιοποιεί τις εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής (Γραμματάς, 2004· Clirson-Boyles, 1998), τις κοινωνικές επιστήμες, την ερευνητική εμπειρία του σύγχρονου θεάτρου και των καλλιτεχνικών κινημάτων.

Ωστόσο, ενώ στο ισχύον Α.Π. προβλέπεται η ανάπτυξη θεατρικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αυτό δεν εφαρμόζεται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα των δημοτικών σχολείων, παρά μόνον στα ελάχιστα ολοήμερα που εντάχθηκαν στην πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών και αυτό μια ώρα την εβδομάδα. Ανάλογα, στα γυμνάσια και λύκεια η κατάσταση είναι σαφώς χειρότερη, μιας και η θεατρική αγωγή απουσιάζει από το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα και, στην καλύτερη περίπτωση, αφήνεται στην εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, η θεατρική αγωγή ή δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα

ή ενσωματώνεται με τη μορφή αποσπασματικών δραστηριοτήτων σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Υπό αυτές τις συνθήκες, όχι μόνο δεν εφαρμόζονται οι στόχοι του Α.Π., αλλά και οι μαθητές στερούνται τη συστηματική επαφή τους με τη θεατρική παιδεία, η οποία υπό το πρίσμα των απόψεων του Paulo Freire (1977, 2006), μπορεί να συμβάλει στον εξανθρωπισμό του Α.Π.

Επειδή θεωρούμε ότι το παιχνίδι, συστατικό στοιχείο της Τέχνης, αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία της αισθητικής αγωγής (Dewey, 1934· Chateau, 1967· Henriot, 1969· Witkin, 1974· Ross, 1978, 1982, 1984) και, επομένως, και της θεατρικής αγωγής και παιδείας στο σχολείο (Courtney, 1974), κρίνουμε απαραίτητη την ανάληψη ευθύνης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (υπουργείου, εκπαιδευτικών, γονέων) για την ενίσχυση της θέσης της παιγνιώδους καλλιτεχνικής εμπειρίας στην ελληνική εκπαίδευση (Γραμματάς, 2003). Ταυτόχρονα, παραμένει ζητούμενο η ισότιμη αντιμετώπιση της θεατρικής αγωγής, ενώ ακόμα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχει ξεκινήσει συστηματικά ο διάλογος για τη διδασκαλία των τεχνών συνολικά.

Ακόμη όμως και με ένα ωρολόγιο πρόγραμμα στο οποίο η θ. α. θα είχε την αυτονομία της, καίριο προβάλλει το ερώτημα για την επάρκεια των εκπαιδευτικών να αναλάβουν τη διδασκαλία της. Η θεατρική αγωγή πρέπει να είναι συμβατή με τα δεδομένα της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής και της θεατρικής τέχνης (Somers, 1994) και, από αυτήν την άποψη, πρέπει να συνιστά βιωματικό θεατρικό εργαστήριο (Chancerel, 1953· Slade, 1958· Way, 1998). Να γιατί πρέπει να είναι προαπαιτούμενη τόσο η παιδαγωγική, όσο και η πραξιακή - καλλιτεχνική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός που θα αξιοποιήσει στοιχεία θεατρικής παιδείας στο σχολείο, δεν μπορεί πλέον σήμερα να επιμένει σε πρακτικές περασμένων δεκαετιών, δραματοποιώντας ιστορίες μέσα στην τάξη, δίχως καλλιτεχνική γνώση, επιλέγοντας σκετς αμφιβόλου ποιότητας ως προς το περιεχόμενο, κάνοντας αντιπαιδαγωγικές ακροάσεις και δίνοντας κακέκτυπες οδηγίες υποκριτικής, στηριζόμενος στην επισφαλή προσωπική του εμπειρική και διαισθητική άποψη και μάλιστα όταν αυτή δεν απηχεί τη γνώση των ρευμάτων, των μεθόδων και των τεχνικών της θεατρικής πράξης του 20^{ου} αιώνα.

Αντίθετα, χρειάζεται να είναι αρκετά ευαίσθητοποιημένος, να γνωρίζει το θέατρο σαν θεωρία και πράξη και να είναι ικανός να εμπυχώνει τη μαθητική ομάδα με όρους καλλιτεχνικούς και ψυχοπαιδαγωγικούς. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά με το να μπαίνει κι ο ίδιος ως αναστοχαζόμενος ερευνητής, με ετοιμότητα, σε θεατρικό ρόλο (Edmiston, 1991).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η βιωματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο έργο της θεατρικής εμπύχωσης συνιστά βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσής του. Είναι όμως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέση να αναλαμβάνουν τη θεατρική εμπύχωση ομάδων, αφού δεν έχουν τις ειδικές γνώσεις να το κάνουν; Όσον αφορά πάλι τους 'ειδικούς' του θεάτρου -θεατρολόγους και ηθοποιούς- έχουν

αφενός την ψυχοπαιδαγωγική γνώση, αφετέρου την απαιτούμενη εμπνηχτική-πραξιακή ικανότητα της θεατρικής διδασκαλίας; Ας μην ξεχνούμε ότι το θέατρο στην εκπαίδευση δεν αποσκοπεί κυρίως στο ανέβασμα θεατρικής παράστασης ή στην απόκτηση θεωρητικών περί θεάτρου γνώσεων. Πώς αλήθεια θα καλλιεργηθούν οι σωματικές-κινητικές, γλωσσικές, εκφραστικές και επικοινωνιακές ικανότητες, στις οποίες αναφέρεται το ισχύον Α.Π. και με ποια ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια;

Μια σύντομη εξέταση της πορείας της επιμόρφωσης στη θεατρική αγωγή μας δίνει τα εξής στοιχεία:

Το 1982 εισάγεται για πρώτη φορά επίσημα με Π.Δ. η διδασκαλία της Παιδαγωγικής του Θεάτρου - Θεατρικού Παιχνιδιού στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθήνας, στη γνωστή ως ΣΕΛΔΕ. Επίσης, από το 1995 στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και στα άλλα Διδασκαλεία της χώρας, αλλά και στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), εισάγονται σχετικά μαθήματα Θεατρικής Παιδείας (Γραμματάς, 1997 Μπακονικόλα, 2002). Σήμερα, θεατρική εκπαίδευση ικανοποιητικών προδιαγραφών παρέχεται στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, στα Τμήματα Θεατρικών Σπουδών και στις Σχολές Επιστημών Αγωγής. Παρ' όλα αυτά, τα προγράμματα επιμόρφωσης σήμερα, είτε έχουν διακοπεί, μετά από τη διακοπή λειτουργίας των Διδασκαλείων, είτε λειτουργούν υποτυπωδώς, στην εισαγωγική επιμόρφωση των ΠΕΚ. Έτσι, η λειτουργία τους επαφίεται στο ενδιαφέρον σχολικών συμβούλων και υπευθύνων πολιτιστικών θεμάτων των εκπαιδευτικών περιφερειών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές δεν έχουν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν σε ζητήματα θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας, πράγμα που καθιστά την επαγγελματική τους ταυτότητα ευάλωτη στις απαιτήσεις των καιρών.

Γι αυτό είναι επιτακτική ανάγκη, στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα των εκπαιδευτικών σχολών των πανεπιστημίων της χώρας, να προταχθούν συστηματικές σπουδές, με την εισαγωγή εργαστηριακών μαθημάτων για το θέατρο ως μέσο διαπροσωπικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, ως διάμεσο για τη διδακτική των μαθημάτων και ως καλλιτεχνική διαδικασία (Γραμματάς, 1997). Με τέτοιες προϋποθέσεις, οι εκπαιδευτικοί θα βελτιώσουν τα εκφραστικά και επικοινωνιακά τους μέσα και θα είναι ικανοί να οδηγούν τους μαθητές τους στη γνώση, με τρόπους σύγχρονους, ευφάνταστους και μη βαρετούς.

Μια τέτοια επιμόρφωση στις μέρες μας χρειάζεται να ιδωθεί ως ενεργητική αυτό-μόρφωση και δια βίου παιδεία και παιδεία (Altrichter, Rosch, & Somekh, 1993 Hopkins, 1985) και να μην περιοριστεί στο τεχνικό σκέλος, υποβαθμιζόμενη σε σειρά δραστηριοτήτων, αλλά να ενταχθεί στο πεδίο της εμπύχωσης. Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια έχω διδάξει ατέλειωτες ώρες σε πολλές Σχολές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αθήνα, στο Διδασκαλείο Θεόδ. Κάστανος στην Αλεξανδρούπολη, στα ΠΕΚ Αθηνών, σε Δραματικές Σχολές και σε πλήθος Επιμορφωτικών

Προγραμμάτων και Σεμιναρίων. Τα μαθήματα ήταν και συνεχίζουν να είναι εργαστηριακά, με θεωρητικό, αλλά και πραξιακό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες, μέσω βιωματικής εμπλοκής σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου, συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο, τις θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους και θεατρικές τεχνικές. Κομβικό όμως στοιχείο στα μαθήματα αυτά αποτελεί η εμπράγματη εμπύχωση και η δημιουργία ομάδας 'προσώπων', ο αυτοσχέδιος χαρακτήρας της δράσης και ο συνακόλουθος στοχασμός. Τα εργαστήρια αυτά προσανατολίζονται στο να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να ανατροφοδοτηθούν και να μπορέσουν να εμπλουτίσουν και ίσως να αναμορφώσουν το επιστημονικό και διδακτικό έργο τους με τους δικούς τους μαθητές.

Η εμπύχωση λοιπόν των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους εμπλέκει ενεργητικά όχι μόνο στην άσκηση σε θεατρικές τεχνικές, αλλά και στη βιωματική κατανόηση του τρόπου που λειτουργεί η εμπύχωση της ομάδας. Σ' αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, προτεραιότητα πρέπει να δίνεται όχι μόνο στην κατανόηση του πώς συμπεριφέρεται ο θεατρικός ρόλος, αλλά και στην εμπύχωση. Η θεατρική εμπύχωση δεν είναι απλώς πανεπιστημιακή κατάρτιση σε μεθόδους και τεχνικές δεξιότητες, μα κάτι πολύ ευρύτερο. Είναι αγαπητική διαλογική επικοινωνία, που συμβάλλει στη δια-προσωπική ανάπτυξη, στη δημιουργία κλίματος ειλικρινούς εμπιστοσύνης (Παπαδόπουλος, 2010). Με την ευαισθητοποίηση της έκφρασης, ο καθένας μπορεί να διαλεχτεί για τις κοινές απαντήσεις και την ολότητα. Αυτή η πνευματική πορεία και άσκηση ψυχής προϋποθέτει το ταξίδι της συνύπαρξης και της γνώσης. Κι ακόμα, προϋποθέτει την αναζήτηση και επανανακάλυψη του ίδιου του προσώπου και του εαυτού (Unamuno, 1993· Buber, 1959· Κοσμόπουλος, 1995), δηλαδή την αυτογνωσία μέσα από την αισθαντικότητα.

Με άλλα λόγια, η δύναμη της θεατρικής εμπύχωσης είναι αποτέλεσμα αφενός εμπέδωσης ειδικών θεατρικών τεχνικών, αφετέρου εσωτερικής άσκησης σε θεμελιώδεις πρακτικές, όπως η διαθεσιμότητα, η αλήθεια, η ελευθερία, η παρατηρητικότητα, η σιωπή, η αυτοπειθαρχία, ο αυθορμητισμός, το ρίσκο κ.ά.. Δρόμος γι αυτήν είναι ο αναστοχασμός και η απορηματική θέση, που ερευνά και γι αυτό ανατρέπει, που μετασχηματίζει το 'δυνάμει είναι' του ανθρώπου σε 'ενεργεία είναι', που φωτίζει και φωτίζεται.

B. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Θεατρικό παιχνίδι και δραματοποίηση αποτελούν βασικές μεθόδους της θεατρικής αγωγής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Παπαδόπουλος, 2004). Από αυτή την άποψη είναι αναγκαία η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις μεθόδους αυτές, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε βιωματικό επίπεδο. Για το σκοπό αυτό η επιμόρφωση προσφέρει τη δυνατότητα ευαισθητοποίησης και απόκτησης της σχετικής εμπειρίας στα νέα δεδομένα της θεατρικής έρευνας (Γραμματάς, 1997).

1. ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί την πρώτη παιγνιώδη, βιωματική και ψυχοκοινωνική θεατρική εμπειρία των παιδιών (Smilansky, 1968). Η βάση του είναι το αυθόρμητο κοινωνικό και δραματικό παιχνίδι (Moreno, 1946 Slade, 1968) που παίζουν τα μικρά παιδιά, δίχως την παρουσία κάποιου ενήλικα, στο δωμάτιό τους, στην αυλή του σπιτιού τους, στο πεζοδρόμιο, στην είσοδο της πολυκατοικίας, κι όλα αυτά πριν ακόμα από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Από αυτήν την άποψη, το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό με τα αισθητήρια και το σώμα, στην αυθόρμητη λεκτική έκφραση και επικοινωνία, στη δημιουργία και αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων.

Η ψυχοπαιδαγωγική του θεάτρου, εκτιμώντας τη σημασία της προϋπάρχουσας εμπειρίας των μικρών παιδιών στο αβίαστο και αυθόρμητο, δικό τους φυσικό παιχνίδι, προτείνει τη θεατροπαιδαγωγική πρακτική του θεατρικού παιχνιδιού, τόσο ως διαδικασία, όσο και ως μέθοδο (Koste, 1978). Στην εκπαίδευση (παιδιών και ενηλίκων), ως θεατρικό παιχνίδι εννοούμε εκείνη την ψυχοπαιδαγωγική και δραματική μέθοδο, που οργανώνεται ως ενιαίο διανθρώπινο και αυτοσχέδιο μυθοπλαστικό περιβάλλον και αναπτύσσεται στις παρακάτω τέσσερις φάσεις: α) Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας, β) Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων, γ) Σκηνική αυτοσχέδια δράση, δ) Αποτίμηση του εργαστηρίου.

α) Απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας

Αποτελεί την πρώτη φάση της εμπλοκής των συμμετεχόντων στη δράση. Αναπτύσσεται μέσω ψυχοκοινωνικών, ψυχοκινητικών και δραματικών δραστηριοτήτων (παιχνίδια και ασκήσεις), οι οποίες, ενώ εντάσσονται στην ατμόσφαιρα και στο εννοιολογικό στίγμα (ψυχοπαιδαγωγικό, κοινωνικό και δραματικό) του θεματικού αυτοσχεδιασμού που θα ακολουθήσει, ωστόσο είναι αυτονομημένες από αυτό, καθώς κανείς (ούτε και ο εμπνευστής) δεν γνωρίζει τον τρόπο εξέλιξης της δράσης της επόμενης φάσης. Επομένως, συνιστούν περισσότερο δραστηριότητες εξάσκησης των αισθητηρίων και της σωματικής, λεκτικής και δραματικής έκφρασης, προκειμένου να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες και να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες τη δραματική ικανότητα που απαιτείται στη δεύτερη και τρίτη φάση.

i. ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες

Με αυτές επιδιώκεται η οικοδόμηση διανθρώπινων δεσμών και, επομένως, η δημιουργία ομάδας (παιχνίδια και ασκήσεις γνωριμίας και εμπιστοσύνης).

ii. ψυχοκινητικές δραστηριότητες

Καλλιεργούν σωματικές, κινητικές και εκφραστικές δεξιότητες (παιχνίδια και ασκήσεις σωματικής κίνησης και έκφρασης, χαλάρωσης, παρατηρητικότητας και συγκέντρωσης της προσοχής, ρυθμικά και λεκτικά παιχνίδια).

iii. δραματικές δραστηριότητες

Εξοικειώνουν τους συμμετέχοντες με την ανάληψη του θεατρικού ρόλου (παιχνίδια και ασκήσεις μεταμορφώσεων και αυτοσχεδιασμοί).

β) Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

Είναι η φάση κατά την οποία οικοδομείται και διαρκώς επικοδομείται ή ακόμα και αναδομείται το αυτοσχέδιο μυθοπλαστικό περιβάλλον (ρόλοι, καταστάσεις και θέματα). Ήδη, κατά την προηγούμενη φάση, έχοντας εξοικειώσει τους συμμετέχοντες με τις ικανότητες των θεατρικών ρόλων, που εκτιμά ότι θα αναληφθούν, ο εμπυχωτής με την αφήγηση ή τις οδηγίες του δημιουργεί πρόσφορες συνθήκες για ανάπτυξη φαντασιακών περιβαλλόντων δράσης και στοχασμού. Έτσι, πολύ συχνά, είτε σε ρόλο αφηγητή / ιστορητή, είτε εκτός ρόλου, καλεί την ολομέλεια να χωριστεί σε δύο ομάδες ρόλων και να αναπτύξει τον αυτοσχεδιασμό. Αυτός μπορεί να οδηγηθεί σε επιμέρους θεματικούς αυτοσχεδιασμούς, ανάλογα με τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των συμμετεχόντων, οι οποίες εκδηλώνονται με τρόπο άμεσο και αυθόρμητο. Άλλοτε, πάλι, κυριαρχούν σύντομοι σωματικοί ή και λεκτικοί αυτοσχεδιασμοί, σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες των 4-6 συμμετεχόντων, αλλά και με όλη την ομάδα. Κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών, μπορεί να αλλάζουν τόσο τους θεατρικούς ρόλους, όσο και τις μυθοπλαστικές καταστάσεις που δημιουργούν. Όχι σπάνια, εξαιτίας και χάριν ποικίλων ψυχογενών ή δραματικών παραγόντων, μπορεί να αλλάζουν ακόμα και το βασικό θέμα. Αυτό καταδεικνύει ότι η β' φάση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να είναι τόσο δημιουργική, που να φτάνει στα όρια της ανατροπής ακόμα και του αρχικού δραματικού περιβάλλοντος, ακριβώς επειδή οι συμμετέχοντες αυθόρμητα επαναπροσδιορίζουν το παιχνίδι τους συνολικά. Ο εμπυχωτής οφείλει με τρόπο παιδαγωγικά ανώδυνο και θεατρικά αυτοσχέδιο και ευφυή να ανταποκρίνεται στη δημιουργικότητα και την ανατρεπτική συχνά διάθεση όλης της ομάδας ή και ορισμένων μελών της, διατηρώντας ωστόσο την ισορροπία των σχέσεων των ρόλων και της ροής της δράσης.

γ) Σκηνική αυτοσχέδια δράση

Οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί της β' φάσης σταθεροποιούνται και παρουσιάζονται με μορφή σκηνικού δρώμενου, με την παρουσία κοινού. Έτσι, διαδοχικά, κάθε υποομάδα μπορεί να παρουσιάζει το δρώμενό της στις άλλες που, σε ρόλο ακροατηρίου, παρακολουθούν όσα στη δεύτερη φάση συνδημιούργησαν. Άλλες πάλι φορές, όλη η ομάδα παρουσιάζει τη σκηνική της δημιουργία σε ευρύτερο κοινό.

δ) Αποτίμηση του εργαστηρίου

Οι συμμετέχοντες αξιολογούν το εργαστήριο, αναδημιουργώντας προγενέστερες δράσεις, δίνοντάς τους νέες μορφές (διαθεματικά περιβάλλοντα, διακειμενικές συνθέσεις, άλλες τέχνες) και σχήματα (ο κύκλος της ομάδας). Έτσι, οι αυτοσχεδιασμοί μπορούν να αναμορφώνονται σε εικαστικές, μουσικές και άλλες καλλιτεχνικές απεικονίσεις, σε στοχαστικά

ημερολόγια, ποιητικές συνθέσεις και άλλα γραπτά κείμενα, καθώς και σε διαλογικές συζητήσεις, αναστοχαστικούς μονολόγους, κλπ.

2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Η παραδοσιακή μορφή της δραματοποίησης στο σχολείο συνιστά τη μεταγραφή αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό και τη μετέπειτα σκηνική του απεικόνιση (Pavis, 1998:122). Με τον μετασηματιστικό της χαρακτήρα, επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εμπλέκονται σε εργαστήρια γραφής, όπου αναδομούν το προϋπάρχον γραπτό κείμενο, μέσω διερεύνησης των κωδίκων του δράματος (χαρακτήρες, πλοκή, δράση, συγκρούσεις, χώρος, χρόνος). Η αναμορφωτική της λειτουργία, είτε πραγματοποιείται σε σχολικό περιβάλλον είτε στο θέατρο των ενηλίκων, συνεχίζεται με τη δημιουργία σκηνικής σύνθεσης και ολοκληρώνεται με το διάλογο ανάμεσα στους συντελεστές της παράστασης και τους θεατές.

Η ανάγκη διερεύνησης του θεατρικού λόγου και της σκηνικής του απεικόνισης μάς οδηγεί αφενός στην υιοθέτηση προσεγγίσεων, τις οποίες εισήγαγαν με την έρευνά τους μεγάλοι αναμορφωτές του θεάτρου, αφετέρου στην αναμόρφωσή τους με βάση τις παραδοχές των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Courtney, 1994· Rosenberg, Castellano, Chrein, & Pinciotti, 1982· Kase-Polisini, 1985· Wright, 2006). Επίσης, οι σημερινές ανάγκες παιδιών, αλλά και ενηλίκων, εκπαιδευτικών, καλλιτεχνών και επαγγελματιών, που η έκφραση και η διαλογική επικοινωνία αποτελεί δομικό εργαλείο της δουλειάς τους, απαιτούν την προσαρμογή της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους στα νέα επιστημονικά και καλλιτεχνικά δεδομένα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, τα τελευταία χρόνια, διαπιστώνουμε την αναγκαιότητα μιας διερευνητικής θεατρικής μεθόδου με ψυχοπαιδαγωγική στόχευση (Guss, 2005· Shiao-You, 2006), που θα διακρίνεται για τον εμπυχωτικό, διαδραστικό, γλωσσικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα της (Bolton, 1979· Wagner, 1979, 1998· Johnson, & O'Neill, 1984· Koste, 1985· Bailin, 1998). Έτσι, στη θέση της παραδοσιακής μορφής της δραματοποίησης, προτείνουμε τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama), η οποία εστιάζει στον άνθρωπο που δρα και αναστοχάζεται μέσα στην κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα (Neelands, 1992).

Η διερεύνηση μπορεί να ξεκινά με ένα οποιασδήποτε μορφής κείμενο (λογοτεχνικό, χρηστικό, κλπ), ερέθισμα (οπτικό, ηχητικό, αντικείμενο, κλπ.) ή σκηνική παρουσία του εμπυχωτή (αυτοσχεδιασμός, αφήγηση, κλπ.). Κατόπιν, με την αξιοποίηση κατάλληλων στοιχείων του θεάτρου (δραματικό περιβάλλον, ρόλος, εστιακό κέντρο, η επί σκηνής δραματική ένταση, χρόνος, χώρος, εκφραστικά μέσα, σύμβολα) (O'Toole, 1992) και θεατρικών τεχνικών (Neelands, 1990· Morgan, & Saxton, 1987), αναπτύσσεται η σκηνική διερεύνηση της συμπεριφοράς των ρόλων και των καταστάσεων (Neelands, 1984), όπου οι συμμετέχοντες ερευνούν τα επίμαχα στιγμιότυπα, μέσα από

την κατανόηση της θέσης του άλλου (Άλκηστις, 2008) και από ποικίλες οπτικές γωνίες (Bolton, & Heathcote, 1999).

Στάδια ανάπτυξης

Για την ανάπτυξη της μεθόδου απαιτείται:

- καλλιέργεια πίστης των συμμετεχόντων στους ρόλους,
- επιλογή του εστιακού κέντρου για τη διερεύνηση της ιστορίας,
- δημιουργία της απαραίτητης δραματικής έντασης,
- καθιέρωση χωροχρονικών συνθηκών,
- αξιοποίηση των εκφραστικών μέσων (σώμα, φωνή, λόγος) και των συμβόλων. (O'Toole, & Haseman, 1984)

Οι παραπάνω προϋποθέσεις μπορούν να πραγματοποιούνται με την επιλογή κατάλληλων θεατρικών τεχνικών (Kemp, & Ashwell, 2000) και τεχνικών ερώτησης (Dillon, 1990). Η δραματοποίηση μπορεί να αποκτά ερευνητικό χαρακτήρα. Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει η μέθοδος Project (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2007) και ειδικότερα η προσέγγιση 'Μανδύας του Ειδικού' (Heathcote, & Herbert, 1985) που συνιστά τη θεατρική μέθοδο Project (Παπαδόπουλος, 2009).

Τα στάδια είναι τα ακόλουθα:

α) Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Όπως στο θεατρικό παιχνίδι, έτσι και στη διερευνητική δραματοποίηση, στο εισαγωγικό στάδιο, αναπτύσσονται ψυχοκοινωνικές, ψυχοκινητικές και δραματικές δραστηριότητες, δηλαδή παιχνίδια και ασκήσεις για την εξάσκηση των αισθητηρίων, την κίνηση, τη σωματική και λεκτική έκφραση και επικοινωνία, την παρατηρητικότητα, κλπ.

β) Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Η δραματοποίηση απαιτεί ένα μύθο, που αποτελεί βάση διερεύνησης των διαστάσεων που θα αναδείξουν οι συμμετέχοντες στα επόμενα στάδια (Μουδατσάκης, 2005). Ωστόσο, το αρχικό κείμενο, που στην περίπτωση αυτή θα λειτουργήσει ως προ-κείμενο (O'Neil, 1995), μπορεί να είναι είτε μια δοσμένη ιστορία (αφηγηματικό κείμενο, θεατρικό έργο, τραγούδι, ταινία), που θα παρουσιάσει ο εμπυχωτής, είτε ένα αντικείμενο στο χώρο, που αποτελεί το ερέθισμα, για να αναπτύξει με αυτό έναν αυτοσχεδιασμό ο ίδιος. Η εξέλιξη της ιστορίας θα μπολιαστεί με τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων (Bernstein, 1985), οι οποίοι με την καθοδήγηση του εμπυχωτή θα ενδυναμώσουν τα στιγμιότυπα που θα προκρίνουν, μιας και τους το επιτρέπει η ανοιχτότητα του αρχικού κειμένου. (Παπαδόπουλος, 2007)

γ) Δημιουργία θεατρικού - νέου περιβάλλοντος

• Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Μετά την παρουσίαση της ιστορίας, οι συμμετέχοντες δημιουργούν το νέο περιβάλλον. Με σύντομο τρόπο προσδιορίζουν τα χωροχρονικά στοιχεία του δοσμένου δραματικού περιβάλλοντος, διατυπώνουν εκτιμήσεις για τους ρόλους, τα κίνητρα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατόπιν, με την καθοδήγηση του εμπυχωτή, αξιοποιούν κατάλληλες τεχνικές, εξοικειώνονται με τις δεξιότητες των θεατρικών ρόλων και νέες καταστάσεις.

• Δημιουργία δράσης και στοχασμού

Δοκιμάζουν νέες φόρμες έκφρασης, χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά τους μέσα, (σώμα, φωνή, λόγο) και, με τη συστηματική λειτουργία των θεατρικών τεχνικών, εμπλέκονται σε δραστηριότητες δράσης και στοχασμού, για να διερευνήσουν στιγμιότυπα που προτείνει ο εμπυχωτής, τα οποία αποκτούν σκηνική μορφή. Συχνά, αυτά εντάσσονται σε ενιαία σύνολα σκηνών και υποστηρίζονται με το απαραίτητο ηχητικό, σκηνογραφικό και ενδυματολογικό περιβάλλον. Ο στοχασμός πάνω στη δράση τούς επιτρέπει να βαθαινούν την κατανόησή τους για το έργο.

• Η διαμόρφωση της ιστορίας

Συγγράφουν τους διαλόγους, λαμβάνοντας υπόψη τις τεχνικές του δραματικού κειμένου (διάλογος, δράση, πλοκή, κειμενικές τεχνικές δραματικής έντασης, καταστάσεις, χαρακτήρες) και τους ενσωματώνουν λειτουργικά στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς, οι οποίοι εντωμεταξύ σταθεροποιούνται, αφού περάσουν διαδοχικά από τη δράση στο στοχασμό και από κει στη γραφή και πάλι στη δράση.

δ) Αξιολόγηση

Πρόκειται για το μεταγνωστικό στάδιο της στοχαστικής αυτοαξιολόγησης. Σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου, αιτιολογούν, επιχειρηματολογούν, σιωπούν, παρατηρούν τη σκηνική μορφή των στιγμιότυπων που δημιούργησαν, αφουγκράζονται ο ένας τον άλλον. Ξανασκέφτονται τη διαδικασία και όσα διερεύνησαν.

ε) Η παρουσίαση

Το εργαστήριο μπορεί να οδηγηθεί σε σκηνική παρουσίαση και θεατρική παράσταση. Χωρίς απαραίτητη συστηματική προετοιμασία, με τρόπους απλούς και μη χρονοβόρους, παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Συνοπτική απεικόνιση των σταδίων ανάπτυξης της Διερευνητικής Δραματοποίησης

1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ποικιλία παιχνιδιών (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κλπ.)	
2. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ δάσκαλος σε ρόλο ή εκτός ρόλου – παιδιά εκτός ρόλου	
<ul style="list-style-type: none"> ● ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ ακρόαση / ανάγνωση λογοτεχνικού έργου, ακρόαση /ανάγνωση στίχων τραγουδιού, ανάγνωση θεατρικού έργου / παρακολούθηση θεατρικής παράστασης – ταινίας κ.ά. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΚΙΝΗΤΡΟ - ΕΡΕΘΙΣΜΑ παρακολούθηση/ ακρόαση/ ανάγνωση έννοιας, χρηστικού κειμένου, μαρτυρίας, προφορικής αφήγησης, οπτικού - ηχητικού εικαστικού ερεθίσματος ή συνδυασμού αυτών
3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ - ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	
<ul style="list-style-type: none"> ● ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον ● ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών / στοχασμός σε ρόλο ● Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι γραφής – συγγραφή αφηγηματικού / θεατρικού κειμένου 	
4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση	
5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ απλή χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία ή οργανωμένη ως προς τα σημεία της όψης θεατρική παράσταση.	

Πηγή: (Παπαδόπουλος, 2004)

3. ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

α) Αισθησιοκινητική δράση – Καθοδηγημένη φαντασία
 Οι συμμετέχοντες κινούνται στο χώρο, έχοντας ενεργοποιήσει τα αισθητήριά τους, για να αναπαραστήσουν μια κατάσταση, ανταποκρινόμενοι στις οδηγίες του εμπυχωτή, που τους καλεί να τη φανταστούν (Taylor, 1998). Το

βίωμα ισχυροποιείται όσο πιο έντονα νιώθουν μέσα τους την εικόνα που αναπαριστούν.

β) Παγωμένη εικόνα

Ακίνητοι σε θεατρικό ρόλο, οι συμμετέχοντες αναπαριστούν μια δραματική κατάσταση σε παγωμένη εικόνα (still image). Αν και σε ακινησία, η εκφραστική δύναμη της σωματικής στάσης και του προσώπου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για πολλαπλές αναγνώσεις της αναπαριστώμενης κατάστασης. Ταυτόχρονα, σε συνθήκες σιωπής, ο μη εκφωνούμενος λόγος είναι έντονα παρών και ενισχύει τη στοχαστική διάθεση των παικτών που, δυνάμει, μπορεί να αναλυθεί σε λεκτική έκφραση όσων συμβαίνουν στη συνείδηση των παικτών.

γ) Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

Αποτελεί συμπληρωματική τεχνική της παγωμένης εικόνας, καθώς, ο λόγος που λείπει στην πρώτη, νοηματοδοτείται με τρόπο σύντομο και περιεκτικό. Έτσι, ενώ οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε παγωμένη εικόνα, ο εμπνευστής πλησιάζει κάποιους ή όλους τους παίκτες και τους απευθύνει ερωτήματα σχετικά με όσα θέλει να πληροφορηθεί (thought tracking). Αυτοί ανταποκρίνονται σε θεατρικό ρόλο. Οι απαντήσεις τους μπορούν να φωτίζουν σημεία τα οποία δεν είναι δυνατό να γίνουν κατανοητά με την παγωμένη εικόνα.

δ) Καρέκλα των αποκαλύψεων

Κάποιος από τους παίκτες, σε θεατρικό ρόλο, κάθεται μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα (hot seating), η οποία σε ρόλο ή εκτός ρόλου του ζητά πληροφορίες σχετικά με ό,τι χρειάζεται να μάθει για τη ζωή του ή την κατάσταση που διερευνά. Κι ενώ καθένας από την ομάδα μπορεί να ερωτά ό,τι θέλει, δεν μπορεί ωστόσο να αναπτύσσει διάλογο με τον ερωτώμενο μέσω διαδοχικών ερωταποκρίσεων. Δικαιούται να θέτει αποκλειστικά ένα ερώτημα, ενώ ο ρόλος δικαιούται να απαντά σε ό,τι ο ίδιος θεωρεί σκόπιμο.

ε) Το περίγραμμα του χαρακτήρα

Πάνω σε ένα κομμάτι χαρτί (του μέτρου) ή σε κάποιο παρόμοιας λειτουργικότητας υλικό, ξαπλώνει ο παίκτης σε ρόλο. Κάποιος από τους συμμετέχοντες σχεδιάζει το περίγραμμά του (role in the wall). Κατόπιν, όποιος θέλει, εκτός ρόλου (ή και σε ρόλο), έξω από το περίγραμμα, γράφει ό,τι θέλει να του πει, ενώ, μέσα στο περίγραμμα, γράφει ως ο ρόλος που σκέφτεται για τη ζωή του ή για κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα. Η τεχνική χαρακτηρίζεται για την πληροφοριακή, στοχαστική και ποιητική της δύναμη.

στ) Συλλογικός χαρακτήρας

Οι συμμετέχοντες σε ρόλο δημιουργούν τη συλλογική συνείδηση του χαρακτήρα (collective character). Πρόκειται για ομαδικό ρόλο, όπου οι παίκτες αναλαμβάνουν τη φωνή του ρόλου, ενώ ένας από αυτούς υποδύεται το σώμα του, συχνά με τις κατάλληλες χειρονομιακές στάσεις (gestus). Ωστόσο, η

τεχνική μπορεί να διαφοροποιείται ως προς την αρχιτεκτονική δόμησης της εικόνας του ρόλου, ως προς τα σώματα που δείχνουν ή τους παίκτες που μιλούν, κλπ.

ζ) Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές

Σε μια κρίσιμη για την εξέλιξη της δράσης περίσταση, κάποιος από τους ρόλους που αντιμετωπίζει ένα δίλημμα περνά μέσα από ένα ανθρώπινο τούνελ, το οποίο δημιουργούν με τα χέρια τους οι υπόλοιποι παίκτες (conscience alley). Αυτοί στέκονται όρθιοι σε δύο σειρές, τη μια απέναντι από την άλλη και, ανάλογα με την οδηγία του εμπυχωτή, μπορεί να αναλαμβάνουν το ρόλο των αντικρουόμενων σκέψεων και της συνείδησης του ρόλου, που βρίσκεται σε δίλημμα (voices in the head) ή να είναι κάποιοι άλλοι που, σε ρόλο ή εκτός ρόλου, τού δίνουν συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει στη δύσκολη αυτή περίσταση (conflicting advice). Κάθε φορά που αντικρίζει κάποιον από τους παίκτες, ο ρόλος τον κοιτά και περιμένει να ακούσει τη φωνή να του μιλήσει. Η τεχνική διαθέτει έντονα στοχαστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά και, συχνά, οδηγεί στην αλλαγή της συμπεριφοράς του ρόλου.

η) Γραφή σε ρόλο

Οι συμμετέχοντες σε ρόλο (writing in role) εμπλέκονται στην αυθεντική γραφή (Booth, 1994, 1996) ποικίλων ειδών χρηστικών κειμένων, μιας και ο λόγος που γράφουν απηχεί την ανάγκη τους να διατυπώσουν την άποψή τους με κατάλληλο ύφος, σχετικά με ένα ζήτημα που πραγματικά τους απασχολεί.

θ) Αυτοσχεδιασμός

Πρόκειται για την αυτοσχέδια δράση, στην οποία οι παίκτες εμπλέκονται με την πηγαία εκφραστική τους δύναμη (Spolin, 1999). Δεν προαπαιτείται κάποιο θεατρικό κείμενο ή σενάριο. Ωστόσο, κάποια βασικά στοιχεία σχετικά με το χώρο, το χρόνο, τα κίνητρα των ρόλων και την γενικότερη κατάσταση είναι απαραίτητα, καθώς επιτρέπουν τη δημιουργία μιας κοινής βάσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

ι) Θέατρο φόρουμ

Πρόκειται για προσέγγιση που εισηγήθηκε ο A. Boal, η οποία δίνει έμφαση στην θεατρική διαπραγμάτευση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας. Διαθέτει διαδραστική δύναμη, καθώς επιτρέπει στους θεατές, μετά την παρακολούθηση μιας σκηνικής παρουσίασης, να συμμετέχουν στην εξέλιξη ενός επιχειρηματολογικού αγώνα και διαξιφισμού ανάμεσα στον πρωταγωνιστή (καταπιεζόμενο) και τον ανταγωνιστή (καταπιεστή) μιας κοινωνικής κατάστασης. Σε ένα κρίσιμο σημείο, ο συντονιστής joker, ως διαμεσολαβητής, καλεί όποιον από τους θεατές θελήσει να δείξει από τη δική του οπτική γωνία τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιδράσει ο πρωταγωνιστής, με αποτέλεσμα να συνδιαμορφώνει το περιεχόμενο της παράστασης υπέρ του καταπιεζόμενου και των πολιτικών του δικαιωμάτων.

ια) Τελετουργία

Η τελετουργία (ceremony) αφορά σε αναπαραστάσεις τελετών, κατά τις οποίες οι παίκτες εκδηλώνουν αναμενόμενες συμπεριφορές. Τέτοιες τελετές μπορεί να προέρχονται από την κοινωνική, θρησκευτική, εθνική ή και στρατιωτική ζωή, όπως γάμοι, γενέθλια, δικαστικές συνεδρίες, προσευχές, έθιμα, απονομές τίτλων και μεταλλίων, ορκωμοσίες, παρελάσεις, στέψεις, κλπ. Η τεχνική αυτή διαθέτει εξαιρετική δύναμη για τη συνειδητοποίηση των παραδόσεων και της ζωής της κοινότητας, ενώ, με τα τυπικά που ακολουθούνται, ο εμπυχωτής μπορεί να καλλιεργεί τον έλεγχο της δράσης και το συνακόλουθο στοχασμό.

ιβ) Δάσκαλος σε ρόλο

Δάσκαλος σε ρόλο (teacher in role) είναι η τεχνική σύμφωνα με την οποία ο εμπυχωτής, κατά την εκάστοτε δραματική περίπτωση, αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους, οι οποίοι επιτρέπουν τη διευκόλυνση της συλλογικής δράσης. Έτσι, ενώ τα παιδιά δημιουργούν τις δραματικές καταστάσεις, ο δάσκαλος αναλαμβάνει ρόλους, που ενισχύουν τη δραματική ένταση, δημιουργώντας εμπόδια, προκαλώντας ανατροπές, προσφέροντας αναπάντεχες λύσεις, κλπ. (Παπαδόπουλος, 2010:216-218). Την ποιότητα του ρόλου του δασκάλου καθορίζει η κοινωνική του θέση (status) (Morgan, & Saxton, 1987) σε σχέση προς τους ρόλους των παιδιών.

Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου μπορεί να έχει:

α) υψηλή κοινωνική θέση

Πρόκειται για ρόλους αρχηγικούς, που διαθέτουν αυθεντία και τους αναλογεί ακέραιη η ευθύνη των αποφάσεών τους. Από τη δύναμή τους συχνά –όταν αυτή δεν πηγάζει από σοφία και δικαιοσύνη– κινδυνεύουν να έρθουν σε αντιπαράθεση με τα δικαιώματα που διεκδικούν οι ρόλοι των παιδιών.

β) ίση κοινωνική θέση

Είναι ρόλοι διαμεσολαβητικοί ή υπαλληλικοί, με ανάθεση έργου από άλλους, που ό,τι πράττουν δεν το έχουν αποφασίσει οι ίδιοι. Επομένως, μπορούν να εμπλέκονται σε διαπραγματευτικές διαδικασίες, να υπόσχονται και να πετυχαίνουν υποστήριξη στα αιτήματα του ρόλου των παιδιών, κλπ.

γ) χαμηλή κοινωνική θέση (του αδυνάτου)

Ρόλοι αδυνάτων (φτωχός, αιχμάλωτος, πρόσφυγας, κλπ.), που αναλαμβάνονται από το δάσκαλο, φέρνουν τους ρόλους των παιδιών σε θέση ισχύος, συνθήκη που καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή τους και τα καλεί να αντιλαμβάνονται την ευθύνη τους για όσα μπορούν να κάνουν.

4. Ο ΕΜΠΥΧΩΤΗΣ

Με τη φυσική, έμπλη από δημιουργικό οίστρο παρουσία του, ο εμπυχωτής δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι συμμετέχοντες να συνυπάρχουν ως πρόσωπα στο περιβάλλον της ομάδας και, συγχρόνως, ενισχύει τη δραματική εμπλοκή τους στη σκηνική διερεύνηση της εκάστοτε ιστορίας. Εμπυχώνει την ομάδα και τους θεατρικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι παίκτες, υπό το πρίσμα των σύγχρονων ανθρωπιστικών, ψυχοπαιδαγωγικών και καλλιτεχνικών αντιλήψεων (Anderson, 2006) για τη διαπραγμάτευση και αναδιαπραγμάτευση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Είναι ανάγκη να εκδηλώνει τον ενθουσιασμό του και να κινητοποιεί τη φαντασία και την ανάληψη ρόλων για την αυτοσχέδια δράση. Ταυτόχρονα, με στοχαστική διάθεση, να είναι σε θέση να σιωπά, χρησιμοποιώντας την εσωτερική του περισυλλογή και αυτοσυγκέντρωση, προκειμένου να δημιουργεί την απαραίτητη και κατάλληλη συγκινησιακή ατμόσφαιρα στοχασμού πάνω στη δράση. Επίσης, απαιτείται διαρκώς να είναι σε ετοιμότητα, για να μπαίνει και ο ίδιος σε θεατρικό ρόλο, χωρίς, ωστόσο, να επισκιάζει τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων. (Παπαδόπουλος, 2010)

Γ. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ⁴⁴

Στο παρόν κεφάλαιο αναπτύσσονται δυο παραδείγματα από την ελληνική μυθολογία με τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης. Βέβαια, τα παραδείγματα αυτά δεν αποτελούν υποδείγματα, παρά μόνο ενδεικτικά αναπτύγματα.

Η ΑΡΠΑΓΗ ΤΗΣ ΠΕΡΣΕΦΟΝΗΣ

1. Ο ΜΥΘΟΣ

Ο μύθος της Δήμητρας και της κόρης της Περσεφόνης θίγει πολύ σημαντικά θέματα που αφορούν την ίδια τη ζωή, όπως είναι: ο έρωτας, η αναγέννηση της βλάστησης, μετά το θάνατό της το χειμώνα, η αιώνια λαχτάρα του ανθρώπου για την αθανασία, η συμφιλίωση του ανθρώπου με το θάνατο και η προσδοκία της μεταθανάτιας ζωής. Γι' αυτό και ο μύθος μπορεί να αποτελέσει μια θαυμάσια αφορμή για θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο, ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να εξοικειώνονται με αυτές τις τόσο βασικές πτυχές της ζωής, που απασχολούσαν και απασχολούν τον άνθρωπο.

Σύμφωνα με το μύθο, η Περσεφόνη ήταν κόρη της Δήμητρας (θεά της φύσης, της άνοιξης και της γεωργίας) και του Δία. Η Περσεφόνη έπαιζε σε μια πανέμορφη, καταπράσινη περιοχή, όταν είδε ένα πανέμορφο νάρκισσο και θέλησε να τον κόψει. Τότε εμφανίστηκε ο Άδης (Πλούτωνας, θεός του Κάτω Κόσμου) και την έκλεψε, αφού προηγουμένως είχε πάρει τη συγκατάθεση του Δία. Η Δήμητρα μάταια έψαχνε να τη βρει. Κάποια μέρα μίλησε με τον βασιλιά Ήλιο, ο οποίος της εξήγησε τι είχε γίνει κι αυτή, έχοντας θυμώσει παρά πολύ με το Δία, που επέτρεψε την αρπαγή της κόρης τους, αντί να γυρίσει στον Όλυμπο, μεταμορφώθηκε σε γριά και άρχισε να περιπλανιέται στις πόλεις. Έτσι, έφτασε στην Ελευσίνα, όπου ζήτησε να της χτίσουν ένα ναό κάτω από την Ακρόπολη. Αποσύρθηκε στον ναό, έκοψε κάθε επαφή με τον κόσμο και όλη μέρα θρηνούσε για τον χαμό της Κόρης της, μέχρι που η γη έπαψε να βλασταίνει και ο αφανισμός των ανθρώπων απειλούσε τον κόσμο.

⁴⁴ Για τη συνεργασία ευχαριστώ τις φοιτήτριες του ΠΤΔΕ του ΔΠΘ κ.κ. Α. Ανδρεάδου και Δ. Γρηγοριάδου.

Βλέποντας αυτά, ο Δίας έστειλε τον Ερμή (αγγελιοφόρο των Θεών) στον Άδη, ζητώντας του να επιτρέψει την άνοδο της Κόρης, για να ηρεμήσει η Δήμητρα. Ο Άδης την έστειλε στον επάνω κόσμο, αφού πρώτα της έδωσε να φάει καρπό ροδιού, για να εξασφαλίσει την επιστροφή της. Η Κόρη συνάντησε τη Μητέρα στην Ελευσίνα, μόλις όμως η Δήμητρα αντιλήφθηκε ότι η κόρη της έφαγε τον καρπό, κατάλαβε ότι δε μπορεί να την κρατήσει για πάντα κοντά της. Τη λύση έδωσε η Ρέα (μητέρα του Δία, του Άδη και της Δήμητρας), μέσω της οποίας έγινε συμβιβασμός ανάμεσα στους θεούς και αποφάσισαν ότι η Περσεφόνη θα περνούσε το 1/3 του χρόνου με τον σύζυγο της Άδη και τα 2/3 στον Όλυμπο, με την μητέρα της. Έτσι, η Δήμητρα γύρισε στον Όλυμπο και μόλις βγήκε από τον ναό όπου είχε κλειστεί, η γη άνθισε και έδειξε στους άρχοντες της πόλης τον τρόπο με τον οποίο ήθελε να την λατρεύουν... Όταν λοιπόν βρίσκεται στη γη, η φύση χαίρεται πολύ. Τα δέντρα ανθίζουν, τα φύλλα ξαναβγαίνουν. Όταν βρίσκεται στον Άδη, η φύση λυπάται πολύ. Τα δέντρα μένουν γυμνά, χωρίς φύλλα στα κλαδιά. Έτσι έγιναν οι τέσσερις εποχές του χρόνου. Όταν η Περσεφόνη μένει στη γη, έχουμε την άνοιξη, το καλοκαίρι και το φθινόπωρο. Όταν φεύγει στον Άδη, έρχεται ο χειμώνας.

2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

i. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Πραγματοποιούνται ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας, παρατηρητικότητας, έκφρασης και επικοινωνίας, που καλλιεργούν τις ψυχοκινητικές και εκφραστικές δεξιότητες των παιδιών (σωματική και λεκτική έκφραση και επικοινωνία) και τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (εμπιστοσύνη και επικοινωνία στην ομάδα) (Παπαδόπουλος, 2007).

ii. Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Επαφή με το έργο – Ακρόαση της ιστορίας: Η αρπαγή της Περσεφόνης

Στο πλαίσιο ενός θεατρικού εργαστηρίου στο σχολείο, οι συμμετέχοντες μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή (ακουστική, οπτική, συναισθηματική κλπ) με το έργο, ενώ κάθονται (αρχικά) σε κύκλο, μαζί με τον εμπνευστή-δάσκαλό τους, με σκοπό να παρακολουθήσουν από κοινού την ιστορία της Περσεφόνης, έτσι όπως θα τους την αφηγηθεί ο Διονύσης Σαββόπουλος, μέσα από την ψηφιοποιημένη συλλογή του: «Ελληνική Μυθολογία» (με τη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού π.χ. βιντεοπροβολέας/ηχεία/κασετόφωνο). Με αυτόν τον τρόπο, ο μύθος θα παρουσιαστεί στα παιδιά με εναλλακτικό τρόπο και όχι με την παραδοσιακή αφήγησή του από τον εμπνευστή. Ήδη από την αρχή, λοιπόν, θα υπάρξει μια πρώτη αναπαράστασή του, μέσω της εναλλαγής εικόνων και ήχων και, έτσι, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να βιώσουν το νόημά του και να ενεργοποιηθούν. Μάλιστα, το περιβάλλον μέσα στο οποίο θα αφογκραστούν την ιστορία και θα δράσουν αργότερα θα μπορούσε να είναι το ίδιο το φυσικό περιβάλλον (π.χ. η αυλή του σχολείου ή ένα πάρκο κοντά στο σχολείο ή μια εκδρομή αναψυχής στην εξοχή, ανάλογα με τις δυνατότητες που δίνει ο κάθε τόπος (εάν π.χ. το σχολείο βρίσκεται στον Έβρο, το περιβάλλον έκφρασης των

παιδιών θα μπορούσε να είναι το Δάσος της Δαδιάς), και όχι απαραίτητα το αυστηρά δομημένο πλαίσιο της τάξης, ώστε τα παιδιά να εκτιμήσουν εξαρχής τη σημασία της φύσης και της ζωής, όπως αυτές οι δύο έννοιες εκφράζονται μέσα από το μύθο.

iii. Δημιουργία θεατρικού – νέου περιβάλλοντος

Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Ο εμπυχωτής καλεί τα παιδιά σε σύντομη συζήτηση, προκειμένου να επισημάνουν το δραματικό περιβάλλον (O'Toole, 1992) του μύθου της Περσεφόνης και, έτσι, να κατανοήσουν τις σχέσεις και συμπεριφορές των προσώπων (Neelands, 1990).

Δημιουργία δράσης και στοχασμού - Εξοικείωση με τους ρόλους

Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους για να εξοικειωθούν με τις συμπεριφορές τους.

α) Αισθησιοκινητική δράση - καθοδηγημένη φαντασία:
Περσεφόνη

Με βάση την τεχνική της αισθησιοκινητικής δράσης - καθοδηγημένης φαντασίας, ο εμπυχωτής καλεί τα παιδιά να 'σπάσουν' τον κύκλο και κινηθούν στο χώρο με αυθόρμητες κινήσεις σε ακανόνιστη κατεύθυνση. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν οτιδήποτε τους προσφέρει το ίδιο το περιβάλλον δράσης, προκειμένου να εκφραστούν (κάποιοι μπορούν να αγγίξουν τα δέντρα, τα κλαδιά των δέντρων ή να κυλιστούν στο έδαφος κ.ά.), αναπαριστώντας τη σκηνή στην οποία η Περσεφόνη, χαρούμενη και ανέμελη, παίζει και τρέχει, απολαμβάνοντας την ομορφιά της φύσης και έχοντας άγνοια για το τι πρόκειται να της συμβεί (τραγική ειρωνεία). Μάλιστα, η σκηνή αυτή μπορεί να ενισχυθεί από τη μουσική υπόκρουση του μουσικού κομματιού «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» (Στίχοι: Ν. Γκάτσος, Μουσική: Μ. Χατζιδάκις), που θα μεταφέρει το μήνυμα της περιβαλλοντικής συνείδησης και τον προβληματισμό για το εάν σήμερα ο άνθρωπος σέβεται τη φύση.

β) Ανίχνευση σκέψης και κοινωνικής κατάστασης:
Περσεφόνη

Σε δεύτερο επίπεδο, με την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, ο εμπυχωτής διακόπτει τη δράση που θα προκύψει από την πιο πάνω τεχνική και ζητάει (π.χ. αγγίζοντας κάθε φορά κάποιον από τους συμμετέχοντες) από τους συμμετέχοντες, σε θεατρικό ρόλο, να δώσουν πληροφορίες για την ταυτότητά τους (π.χ. «Ποιος είσαι;», «Πού βρίσκεσαι;», «Τι κάνεις;» ή «Πώς αισθάνεσαι;»). Έτσι, μπορεί να προκύψουν εκτός από τα γνωστά πρόσωπα της ιστορίας και ρόλοι που δεν φαίνονταν ως εκείνη τη στιγμή. Για παράδειγμα, κάποιο παιδί μπορεί να θέλει να αναλάβει το ρόλο ενός δέντρου ή ενός ανθρώπου ή ενός ζώου που ήταν παρών τη στιγμή της αρπαγής της Περσεφόνης, ήταν δηλαδή ένας «αυτόπτης μάρτυρας», γεγονός που μπορεί να προσδώσει και αποκαλύψει πολλά καινούργια στοιχεία στην πλοκή της ιστορίας που μέχρι τότε ήταν άγνωστα στους συμμετέχοντες.

γ) Παγωμένη εικόνα και ζωντάνεμα της εικόνας: Δεσμός Περσεφόνης και Νάρκισσου

Παράλληλα, ο συνδυασμός της τεχνικής 'παγωμένη εικόνα' με την άσκηση/παιχνίδι 'ζωή σαν νάρκισσος' (η άσκηση αυτή βασίζεται στην αντίστοιχη 'ζωή σαν κυκλάμινο') (βλ. Παπαδόπουλος, 2010) είναι ικανός να δώσει την απαραίτητη δραματική ένταση της σκηνής στην οποία η Περσεφόνη αντικρίζει τον Νάρκισσο και τον κόβει. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την τεχνική της παγωμένης εικόνας, τα παιδιά/οι ρόλοι άφωνοι παίρνουν τη θέση που τους εκφράζει και σχηματίζουν νοητά έναν καλλιτεχνικό πίνακα. Μέσω της παγωμένης εικόνας μπαίνουν στη θέση της Περσεφόνης και, μέσα από τη σιωπή (την επιβράδυνση), έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν και να νιώσουν καλύτερα τον ήρωα, τα συναισθήματα και τις διαθέσεις του. Επιπλέον, το στιγμιότυπο της παγωμένης εικόνας μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη μουσική και από την αξιοποίηση κι άλλων αφαιρετικών στοιχείων (π.χ. χρήση ομπρέλας/σχοινογιού/υφάσματος), που θα μαρτυρούν μία πιθανή σύνδεση-δεσμό ανάμεσα στην Περσεφόνη και στον Νάρκισσο. Με το κατάλληλο σήμα του εμψυχωτή, οι συμμετέχοντες μπορούν να ξεπαγώσουν την παγωμένη εικόνα που έχουν δημιουργήσει, ξεκινώντας τον αυτοσχεδιασμό (ζωντάνεμα της εικόνας) με βάση την άσκηση «ζωή σαν νάρκισσος». Σ' αυτό το σημείο, ενώ ακούγεται μια μελωδία, στο βάθος της σκηνής, πάνω στο έδαφος ή σ' ένα μονόχρωμο μεγάλο πανί, υπάρχουν αφημένοι νάρκισσοι (οι οποίοι μπορούν να αναπαριστώνται επίσης από κάποια παιδιά). Οι συμμετέχοντες που παίζουν το ρόλο της Περσεφόνης, αρχικά σιωπούν και παρατηρούν την εικόνα και όταν νιώσουν έτοιμοι, σηκώνονται, πλησιάζουν και αγγίζουν κάποιον από τους πεσμένους «νάρκισσους» (ανά δύο, παιδί-νάρκισσος, αυτοσχεδιάζοντας, περιεργάζονται ο ένας τον άλλο). Έτσι, σταδιακά, μέσω της επαφής αυτής, τα παιδιά νιώθουν το σώμα τους να μεταμορφώνεται, νιώθουν ενωμένοι με τη φύση, αρχίζουν και κινούνται σαν να έχουν ρίζες, βλαστό και πέταλα, σαν να είναι τα ίδια πια νάρκισσοι. Η μεταμόρφωση αυτή μπορεί ουσιαστικά να σημάνει την «αρπαγή» και άρα τον εγκλωβισμό της Περσεφόνης στη γη/στον Κάτω Κόσμο.

δ) Το περίγραμμα του χαρακτήρα: Άδης

Αργότερα, και με αφορμή την αρπαγή αυτή, θα μπορούσε να διερευνηθεί από τα παιδιά ο ρόλος του Άδη. Είναι γεγονός ότι εξαιτίας της σκοτεινής και μακάβριας προσωπικότητάς του δεν θα ήταν ιδιαίτερα αρεστός στους θεατές. Όμως, ο Άδης, εκτός από άγριος και αμείλικτος, δείχνει μέσα από το μύθο και μια άλλη του πλευρά, πιο αδύναμη/ανθρώπινη: ερωτεύεται και διεκδικεί. Αυτό το στοιχείο είναι ορατό στους συμμετέχοντες, οι οποίοι, μέσα από το 'περίγραμμα του χαρακτήρα', θα προσπαθήσουν να εκφράσουν γραπτά ή προφορικά τη σκέψη τους, όσον αφορά στον Άδη, έχοντας ως αφετηρία τους το περίγραμμα πάνω σ' ένα χαρτόνι του παιδιού που ανέλαβε το ρόλο του Άδη. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα κοινοποιήσουν ιδέες, απόψεις, αντιρρήσεις, απορίες τους, τις οποίες θα γράψουν πάνω στο περίγραμμα (επικοινωνία με τους ρόλους, καλλιέργεια διαλόγου/επιχειρηματολογίας, γνωριμία των παιδιών με διάφορα κειμενικά είδη) και θα τις μοιραστούν με το υπόλοιπο ακροατήριο.

Επίσης, θα μπορούσαν με κατάλληλη μουσική να κινηθούν γύρω από το περίγραμμα, να γονατίσουν κοντά του ή να το αγγίξουν, να διαβάσουν όσα έγραψαν οι συμμαθητές τους και να αρθρώσουν λόγο προσωπικό και συναισθηματικό.

ε) Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές: Δήμητρα

Η Δήμητρα, ως μητέρα της Περσεφόνης, αναδεικνύεται μέσα από το μύθο δυστυχισμένη και προδομένη από τον ίδιο τον πατέρα του παιδιού της (Δία). Τα παιδιά σχηματίζουν έναν 'διάδρομο συνείδησης' (μοιράζονται σε δύο μεριές ενός νοητού διαδρόμου), τον οποίο και καλείται να διασχίσει η Δήμητρα, ώστε να αντιμετωπίσει μια διλημματική /αδιέξοδη κατάσταση: να εγκαταλείψει τους ανθρώπους και τη γη στην τύχη τους, για να ψάξει να βρει την μονάκριβη κόρη της, ή να παραμείνει στη θέση που οφείλει ως θεά, κοντά στον άνθρωπο και τη φύση; Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά, που σχηματίζουν το νοερό διάδρομο, πρέπει να αφουγκραστούν τη δυστυχία της μάνας που έχασε την κόρη της και να συμβουλέψουν το μαθητή που αναπαριστά τη Δήμητρα, με το δικό τους μοναδικό τρόπο (κάτι τέτοιο, βέβαια, θα μπορούσε να προσδώσει και μια διαφορετική τροπή στην πλοκή (εάν, π.χ., η πλειοψηφία την συμβούλευε να μείνει κοντά στον άνθρωπο και τη φύση και να ξεχάσει για πάντα την κόρη της). Πάντως, όποιες κι αν είναι οι συμβουλές, η τελική απόφαση ανήκει στο παιδί σε ρόλο της Δήμητρας.

στ) Θέατρο Φόρουμ: Ήλιος και Δήμητρα

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι ένα σημείο που αφήνεται κάπως μετέωρο από το μύθο και που πιθανόν να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών είναι η συνάντηση Ήλιου- Δήμητρας (με τη βοήθεια αυτής της συνάντησης η Δήμητρα μαθαίνει για την αρπαγή της κόρης της). Αυτό, λοιπόν, το σημείο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί θεατρικά, μέσα από την τεχνική θέατρο Forum: ο εμπυχωτής ζητά δύο από τους συμμετέχοντες να αναλάβουν το ρόλο της Δήμητρας και του Ήλιου και να αυτοσχεδιάσουν (π.χ. η συνάντηση θα μπορούσε να γίνει ένα κρύο απόγευμα στη φάση που ο Ήλιος δύνει και αντικρίζει τη δύστυχη Δήμητρα να αναζητά απεγνωσμένα την χαμένη κόρη της. Στη συζήτηση η Δήμητρα μιλά για τη ζωή της, τα όνειρα που μπορεί να έκανε για την κόρη της, κλπ.). Σταδιακά, καθώς προχωρά η συζήτηση, μπορούν διαφορετικά παιδιά να διακόπτουν τον αυτοσχέδιο διάλογο και να αναλαμβάνουν τη θέση κάποιου από τους χαρακτήρες. Έτσι, ο μύθος διερευνάται από πολλές οπτικές γωνίες, με στοχαστική διάθεση.

ζ) Δάσκαλος σε ρόλο - Καθοδηγημένη φαντασία: Ένα ρόδι για την Περσεφόνη

Επιπλέον, μέσω της τεχνικής Δάσκαλος σε ρόλο - Καθοδηγημένη φαντασία, ο εμπυχωτής σε ρόλο Άδη φέρνει ένα σάκο με ρόδια και τον αδειάζει στο κέντρο του κύκλου, που έχουν σχηματίσει οι μαθητές, ύστερα από δική του παρότρυνση. Είναι σαν το ρόδι που έφαγε και η Περσεφόνη, είναι αληθινά ρόδια, με γεύση και άρωμα που πλημμυρίζει το χώρο. Ο εμπυχωτής μπορεί να υποστηρίξει τα εξής: «Τα ρόδια αυτά είναι μια πρόκληση για όλους εσάς -μία

ευκαιρία να συνειδητοποιήσετε ότι η ζωή δεν είναι μονόπλευρη αλλά έχει πολλές πτυχές... ότι η φύση δεν έχει ένα μόνο πρόσωπο... πεθαίνει και ξαναγεννιέται... Αυτή είναι η ζωή... ένας αέναος κύκλος...». Τότε, καθένας από τους συμμετέχοντες παίρνει από ένα ρόδι, το παρατηρεί, το μυρίζει, νιώθει το βάρος, το μέγεθος και τη φυσικότητά του. Έπειτα, τα παιδιά μπορούν να κλείσουν τα μάτια για λίγο, και να φανταστούν τον εαυτό τους σαν ρόδι, ενώ κατάλληλη μουσική ενισχύει το συναίσθημα και τη σκέψη τους. Η δραστηριότητα θα μπορούσε να συνεχιστεί με την ανταπόκριση των συμμετεχόντων σε ρόλο 'εναλλαγής των εποχών ή της εναλλαγής ζωής και θανάτου', με βάση τον αυτοσχεδιασμό. Ενεργώντας οι συμμετέχοντες με παρόμοιο τρόπο μπορούν, με τη βοήθεια της άσκησης 'δημιουργώντας την αίσθηση – Το ρόδι' (βλ. Παπαδόπουλος, 2010), να ζωντανέψουν τη σκηνή με το ρόδι και την Περσεφόνη λίγο πιο διαφορετικά: πάνω σε μια καρέκλα που είναι καλυμμένη με ένα μονόχρωμο πανί, είναι τοποθετημένο ένα ρόδι - σύμβολο γονιμότητας, αλλά και σύμφωνα με το μύθο, σύμβολο της σύνδεσης της Περσεφόνης με τον Άδη για το υπόλοιπο της ζωής της-, ενώ, ταυτόχρονα, κατάλληλη μουσική και φωτισμός διευκολύνουν τη συγκέντρωση της προσοχής, δημιουργώντας ένα ιδιαίτερο αίσθημα. Από την άλλη μεριά, οι παίκτες σε ημικύκλιο παρατηρούν την εικόνα. Σ' αυτό το σημείο, ο εμπνευστής μπορεί να καλέσει τους παίκτες, λέγοντάς τους π.χ.: «Αφήστε τη στιγμή να σας παρασύρει... Αισθανθείτε την ίδια τη ζωή μέσα από αυτόν τον καρπό...». Όταν νιώσουν έτοιμοι οι συμμετέχοντες, πλησιάζουν το ρόδι, το παίρνουν στο χέρι, αφήνουν στο βίωμα της στιγμής και, στη συνέχεια, επιστρέφουν στη θέση τους. Αυτή η πρακτική δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να σιωπήσουν, να συγκεντρωθούν, να στοχαστούν, να συλλογιστούν και να νιώσουν αρμονικά σε σχέση με την έννοια της φύσης και της ίδια της ζωής. Εναλλακτικά, αντί να σιωπήσουν, οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να απαγγείλουν κάποια λόγια π.χ.: «*Κάποτε νιώθω καθώς το ρόδι που θα 'μαι μια μέρα, καθώς το φτερό που θα 'μαι μια μέρα. Και με τυλίγει ένα άρωμα, ξένο και δικό μου, δικό μου κι ενός ρόδου· και με περισυλλέγει μια περιπλάνηση ξένη και δική μου, δική μου κι ενός πουλιού. Τραγούδα, τραγούδα, φωνή μου! γιατί όσο υπάρχει ένα πράγμα που δεν το είπες, δεν είπες τίποτα!...*» (απόσπασμα μεταφρασμένο, από ποίημα του Χουάν Ραμόν Χιμένεθ -ανδαλουσιανού ποιητή και πεζογράφου),

η) Τελετουργία: Ελευσίνα Μυστήρια

Τα παιδιά, με αφορμή τον μύθο της Περσεφόνης, θα μπορούσαν να γνωρίσουν τα Ελευσίνα Μυστήρια (γιορτή-μυστηριακή, τελετή που πραγματοποιούνταν στην Ελευσίνα της Αττικής, προς τιμήν της θεάς Δήμητρας και της Περσεφόνης και, κατά κοινή παραδοχή, επρόκειτο για την ιερότερη και πιο σεβαστή τελετή από όλες τις γιορτές της αρχαίας Ελλάδας, που είχε την προέλευσή της από τη Σαμοθράκη και τα Καβείρια Μυστήρια, που μεταφέρθηκαν στην Ελευσίνα από Θράκες αποίκους). Έτσι, με βάση την τεχνική της τελετουργίας, τα παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν μία τέτοια τελετή (τα παιδιά, ως μύστες/συμμετέχοντες στο μυστήριο, μπορούν να κινηθούν στο χώρο αυτοσχεδιαστικά, να χορέψουν, να υμνήσουν τη φύση, να κρατήσουν στα χέρια κλαδιά/λουλούδια, να αναπαραστήσουν μια πομπή κλπ.).

Η τελετουργία ως τεχνική βοηθάει τα παιδιά να εκφραστούν και να μοιραστούν κορυφαία νοήματα και αξίες των ανθρώπων που συμμετείχαν σε τέτοιου είδους γιορτές στο παρελθόν.

θ) Συλλογικός χαρακτήρας: Περσεφόνη

Τέλος, στη θεατρική επεξεργασία του συγκεκριμένου μύθου, σπουδαίο ρόλο μπορεί να διαδραματίσει και η εφαρμογή της τεχνικής 'Συλλογικός Χαρακτήρας', σε συνδυασμό με την άσκηση 'προσωπικό μου καλοκαίρι και προσωπικός μου χειμώνας' (βλ. Παπαδόπουλος, 2010). Πρόκειται για το συλλογικό πρόσωπο της Περσεφόνης, η οποία στο τέλος της ιστορίας δείχνει να είναι διχασμένη ανάμεσα σε δυο κόσμους, πολύ διαφορετικούς μεταξύ τους, στον Κάτω Κόσμο και στον κόσμο της Μητέρας της Δήμητρας (στον κόσμο των ζωντανών όντων). Αυτή η αντίθεση των δύο κόσμων μπορεί να αποδοθεί θεατρικά με τους συμμετέχοντες να είναι χωρισμένοι σε δύο ομάδες – η κάθε ομάδα, μέσα από την ανάπτυξη ενός εξαιρετικού στοχαστικού μονολόγου, θα έχει τη δυνατότητα να εκφράσει αλήθειες, απόκρυφες σκέψεις του διττού χαρακτήρα της Περσεφόνης. Οι δύο ομάδες παίζουν συλλογικά, τις δύο διαστάσεις της προσωπικότητας της Περσεφόνης και τοποθετούν με στυλιζαρισμένο τρόπο, τη μία δίπλα στην άλλη, χωρίς να βλέπονται μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες στο ρόλο των σκέψεων/συναισθημάτων της Περσεφόνης στον Κάτω Κόσμο, μπορούν να διατυπώσουν π.χ. το φόβο που μπορεί να της προκαλεί ο κόσμος αυτός, τη λύπη που προκαλεί ο αποχωρισμός από τη μητέρα-Δήμητρα-τη ζωή, ο έρωτας που μπορεί να νιώθει σιγά-σιγά για τον Άδη, μιας και είναι σύζυγός του, κ.ά. Επίσης, μπορούν να ασκήσουν κριτική στη στάση του Άδη, ο οποίος άρπαξε την Περσεφόνη χωρίς να της ζητήσει πρώτα τη γνώμη της και την ανάγκασε να μένει ένα μέρος της ζωής της στον Κάτω Κόσμο, κ.ά. Από την άλλη πλευρά, εκείνοι που παίζουν το ρόλο της άλλης διάστασης της Περσεφόνης στον κόσμο των ζωντανών, δίπλα στη μητέρα της, μπορούν να μιλήσουν για την αγάπη μητέρας-κόρης, τη χαρά/ευτυχία που προσφέρει η ζωή, η φύση, οι άνθρωποι, που όσο ζουν κάνουν όνειρα, αισιοδοξούν και ελπίζουν. Έτσι, οι συμμετέχοντες, σταδιακά, κάνουν ένα είδος ενδοσκοπήσης-αυτοκριτικής, διότι μονολογούν, μιλούν για τον εαυτό τους, αποκαλύπτοντας δικές τους αμφιβολίες, υποθέσεις και όνειρα. Αυτός ο συλλογικός χαρακτήρας θα μπορούσε να πάρει και τη μορφή του «σταυρού», με δυο υφάσματα, μεγάλου μήκους, να χωρίζουν το χώρο σε τέσσερα μέρη, που θα αντιπροσωπεύουν τις τέσσερις εποχές (βλ. Παπαδόπουλος, 2010). Μ' αυτόν τον τρόπο και με κατάλληλη μουσική, οι παίκτες μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες και, όταν νιώσουν έτοιμοι, να περάσουν σταδιακά και από τα τέσσερα μέρη του χώρου, κινούμενοι αυτοσχεδιαστικά, διατυπώνοντας σκέψεις και βιώνοντας μέσα από μια γνήσια συγκίνηση τις τέσσερις εποχές-καταστάσεις. Μάλιστα, ύστερα από παρότρυνση του εμπυχωτή, κάποιοι από τους συμμετέχοντες θα μπορούσαν να διαλέξουν μία από τις δύο μη διαδοχικές περιοχές του 'σταυρού', ώστε να ζήσουν το δικό τους καλοκαίρι-

το δικό τους χειμώνα (οι συμμετέχοντες στηριγμένοι σε αυτές τις δύο αντιθετικές συναισθηματικές καταστάσεις, θα μπορούσαν να αυτοσχεδιάσουν κινητικά/λεκτικά αλληλοσυμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο).

Η διαμόρφωση της ιστορίας

Οι παραπάνω βιωματικές δραστηριότητες δίνουν στα παιδιά την απαραίτητη εμπειρία, που αποτελεί τη βάση για να δημιουργήσουν ένα εργαστήρι γραφής και να συγγράψουν το δικό τους αφηγηματικό ή θεατρικό κείμενο (Γραμματάς, 2003:458) σχετικά με την αρπαγή της Περσεφόνης, το οποίο μπορούν να παρουσιάσουν στη σκηνή της τάξης (βλ. πίνακας 1).

iv. Αξιολόγηση

Τα παιδιά, εκτός θεατρικού ρόλου, αξιολογούν τη δουλειά τους υπό το πρίσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Morgan and Saxton, 1987:194-195). Διατυπώνουν προφορικά ή γραπτά απόψεις και συναισθήματα σχετικά τη δημιουργία του δραματικού περιβάλλοντος και τις μεταξύ τους σχέσεις στο εργαστήριο.

Ο ΑΔΩΝΙΣ

1. Ο ΜΥΘΟΣ

Ο Άδωνις ήταν ο αγαπημένος της Αφροδίτης, που γεννήθηκε από τον κορμό της Σμύρνας, την ώρα που εκείνη μετατρεπόταν, με την επέμβαση της Αφροδίτης, στο ομώνυμο φυτό. Η θεά τον πήρε και τον παρέδωσε στην Περσεφόνη, μέσα σε μία λάρνακα. Όταν εκείνη άνοιξε το κιβώτιο και αντίκρισε την ομορφιά του μωρού, αποφάσισε να μην επιστρέψει ξανά τον Άδωνι. Έτσι, η Αφροδίτη κατέβηκε στον Άδη, για να λυτρώσει τον αγαπημένο της από την κυριαρχία του θανάτου.

Η διαμάχη μεταξύ Αφροδίτης και Περσεφόνης ρυθμίστηκε από τον Δία ως εξής: ο Άδωνις να μένει το ένα τρίτο του χρόνου στον Κάτω Κόσμο με την Περσεφόνη, το άλλο τρίτο του χρόνου να μένει στον Επάνω Κόσμο με την Αφροδίτη, και το υπόλοιπο τρίτο, όπου διάλεγε εκείνος. Η Αφροδίτη, χρησιμοποιώντας τη μαγική της ζώνη, κατάφερε να επιλέξει εκείνη.

Έτσι, ο Άδωνις περνούσε τα δύο τρίτα του χρόνου με την Αφροδίτη και το ένα τρίτο με την Περσεφόνη. Όταν εκείνος, κατά τη διάρκεια ενός κυνηγιού, σκοτώθηκε από κάπρο, η Αφροδίτη θρήνησε πικρά τον αγαπημένο της. Από το αίμα του πρόβαλαν από το χώμα τα κόκκινα ρόδα, ενώ από τα δάκρυα της θεάς φύτρωσαν οι ανεμώνες. Η Αφροδίτη παρακάλεσε την Περσεφόνη να αφήνει τον Άδωνι να ανεβαίνει στη γη. Η Περσεφόνη δέχτηκε και ο Άδωνις ανεβαίνει στη γη και μένει έξι μήνες με την Αφροδίτη, ενώ τους υπόλοιπους έξι μήνες μένει με την Περσεφόνη.

2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

i. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Με σκοπό την άσκηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ακόλουθη διερεύνηση του μύθου ο εμπνευστής εμπλέκει τους παίκτες σε δραστηριότητες γνωριμίας, σωματικής κίνησης και δράσης, παρατηρητικότητας, έκφρασης και επικοινωνίας. Έτσι, αναπτύσσονται οι ψυχοκοινωνικές και ψυχοκινητικές και εκφραστικές τους δεξιότητες.

ii. Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Επαφή με το έργο – Ακρόαση της ιστορίας

Οι παίκτες κάθονται σε κύκλο. Ο εμπνευστής ζητά από έναν να έρθει στο κέντρο του κύκλου και να διαβάσει το μύθο ως ένα κρίσιμο σημείο. Έπειτα, καλεί άλλον παίκτη να διαβάσει, αλλά αυτή τη φορά να είναι όρθιος. Μετά, ζητά από κάποιον άλλο να ολοκληρώσει την αφήγηση, περπατώντας γύρω από τον κύκλο που κάθονται οι παίκτες.

iii. Δημιουργία θεατρικού – νέου περιβάλλοντος

Πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας

Στη συνέχεια, επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε ένα νέο δραματικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα γνωρίσουν καλύτερα τους χαρακτήρες του μύθου. Η ομάδα συζητά και από κοινού επισημαίνουν το δραματικό περιβάλλον του μύθου, προκειμένου να κατανοήσουν σε ένα αρχικό επίπεδο τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. (Ο'Toole, & Haseman, 1984)

Δημιουργία δράσης και στοχασμού - Εξοικείωση με τους ρόλους

Η ανάληψη ρόλων από τα παιδιά συμβάλλει στη βιωματική διερεύνηση του μύθου και των στάσεων και πρακτικής των ρόλων. Για το λόγο αυτό, επιλέγουμε δραστηριότητες δράσης και στοχασμού, με την αξιοποίηση κατάλληλων τεχνικών.

α) Αισθησιοκινητική δράση- καθοδηγημένη φαντασία

Ο εμπνευστής ζητά από τους παίκτες να φανταστούν πως είναι πανέμορφοι και κοιτάζονται στον καθρέφτη. Ακόμη, μεταμφιέζονται σε όμορφα λουλούδια, όπως τριαντάφυλλα και ανεμώνες. Οι παίκτες προσποιούνται πως είναι λουλούδια και χρειάζονται νερό ή κουνούν τα φύλλα τους ή έχουν αγκάθια. Ο εμπνευστής μπορεί να πει: «Σε ζευγάρια, παριστάνετε έναν όμορφο άντρα που κοιτάζει μια ωραία ανεμώνη. Σκέφτεται... σκέφτεται... και αποφασίζει να την κόψει... την κόβει και την μυρίζει... μυρίζει τόσο ωραία... αλλά η ανεμώνη μαραίνεται από τη λύπη της...». Έτσι, σε ζευγάρια, οι παίκτες παριστάνουν ο ένας τον όμορφο άντρα και ο άλλος την ανεμώνη. Ακόμη, οι παίκτες μπορούν να υποδυθούν πως έχουν πεθάνει και ζουν σ' έναν άλλο κόσμο, στον Άδη. Οι μισοί υποδύονται πως ζουν στη Γη και οι άλλοι μισοί στον Κάτω Κόσμο.

β) Παγωμένη εικόνα

Ο εμπνευστής αναθέτει στους παίκτες να χωριστούν σε ομάδες των πέντε ατόμων και να αναπαραστήσουν σε παγωμένη εικόνα κάποια σκηνή του μύθου. Για παράδειγμα, μια ομάδα θα παρουσιάσει την γέννηση του ήρωα, μια

άλλη την αρπαγή του από την Αφροδίτη και την μεταφορά του στην Περσεφόνη, άλλες δύο ομάδες τον ενήλικο Άδωνι, που ζει έξι μήνες στη γη και έξι στον Άδη. Αφού αποφασίσει η κάθε ομάδα τι θα αναπαραστήσει, μπαίνουν όλες οι ομάδες σε μια σειρά, ανάλογα με τη ροή του μύθου, και παρουσιάζει η κάθε μια σε παγωμένη εικόνα τη σκηνή της, δημιουργώντας την εντύπωση ότι περνάει μπροστά από τα μάτια μας ένα βουβό φιλμ.

γ) Ανίχνευση σκέψης και κοινωνικής κατάστασης

Σε συνδυασμό με την προηγούμενη τεχνική, ο εμψυχωτής ακουμπά κάποιον παίκτη κάθε φορά και τον ρωτά: «Ποιος είσαι; Τι κάνεις εδώ; Γιατί το κάνεις αυτό; Είσαι ευτυχισμένος έτσι;» και, ανάλογα με το πρόσωπο που υποδύεται ο κάθε παίκτης, μπορεί να απαντήσει ανάλογα: «Είμαι η Αφροδίτη και παίρνω τον Άδωνι για να εκδικηθώ την Σμύρνα ή είμαι ο Άδωνις και μένω στον Άδη και νιώθω χαρούμενος που άλλοτε ζω πάνω στη γη και άλλοτε κάτω από αυτήν ή είμαι η ανεμώνη που ξεπρόβαλα από το αίμα του όμορφου Αδώνιδος ή είμαι η Σμύρνα και γεννάω τον Άδωνι». Μάλιστα, θα μπορούσε να συμβεί και το εξής: όποτε ο εμψυχωτής θα άγγιζε τη μια ομάδα, αυτή θα ζωντάνευε και θα άρχιζε να κινείται αυτοσχεδιάζοντας.

δ) Καρέκλα των αποκαλύψεων

Στην καρέκλα θα μπορούσε να καθίσει, π.χ., ένας παίκτης στο ρόλο της Σμύρνας, η οποία να μονολογεί σχετικά με τον πόνο που νιώθει, καθώς της πήραν το παιδί της. Οι άλλοι παίκτες θα μπορούσαν να θέτουν ερωτήσεις στην 'Σμύρνα'. Ακόμη, θα μπορούσε να κάθεται σε μια άλλη καρέκλα, με πλάτη στην Αφροδίτη και έτσι οι υπόλοιποι παίκτες θα θέτουν ερωτήσεις και στις δύο, ενώ κάθε μια θα υποστηρίζει τη γνώμη της. Οι παίκτες θα μπορούσαν να κάνουν ανακριτικές ερωτήσεις και στις δύο: «Γιατί, Αφροδίτη, παίρνεις αυτό το παιδί από την μητέρα του; Νομίζεις ότι έχεις αυτό το δικαίωμα; Τι θα απογίνει; Εσύ, Σμύρνα, τι θα κάνεις γι' αυτό; Θα το αφήσεις να περάσει έτσι;».

ε) Αυτοσχεδιασμός

Θα μπορούσαν να έρθουν στο κέντρο του κύκλου δύο παίκτες. Ο ένας θα ήταν η Σμύρνα και ο άλλος η Αφροδίτη και θα μπορούσε να διεξαχθεί μια συζήτηση σχετικά με το γιατί θέλει η Αφροδίτη να πάρει τον Άδωνι και να εκδικηθεί την Σμύρνα.

στ) Το περίγραμμα του χαρακτήρα

Ως περίγραμμα θα μπορούσαμε να επιλέξουμε τον τραγικό Άδωνι, που αναγκάζεται να μετακινείται ανά έξι μήνες από τη γη στον Άδη και το αντίστροφο. Οι παίκτες γράφουν πάνω στο περίγραμμα σκέψεις όπως: «Δεν κουράστηκες να πηγαίνοέρχεσαι; Κάτσε σε όποιο μέρος είσαι πιο ευτυχισμένος και μην ακούς τους άλλους. Η ζωή σου σου ανήκει. Είναι δική σου».

ζ) Αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές

Όλοι οι παίκτες χωρίζονται σε δύο ομάδες δεξιά και αριστερά. Ενώνουν τα χέρια τους ψηλά με τον απέναντι παίκτη, ώστε να δημιουργηθεί ένα τούνελ. Κάτω απ' αυτό μπορεί να περάσει ένας παίκτης σε ρόλο Περσεφόνης. Η μια ομάδα θα την ενθαρρύνει να κρατήσει κοντά της τον Άδωνι μαζί της, ενώ η άλλη θα την αποτρέπει. Θα μπορούσαν να λένε: «Κράτα τον. Εσύ τον μεγάλωσες και πλέον σου ανήκει. Μην τον αφήσεις να φύγει.» ή «Άφησέ τον να φύγει, είναι αρκετά μεγάλος για να αποφασίσει μόνος του... δεν έχεις αυτό το δικαίωμα.... μην του στερείς την ζωή.... άφησέ τον ελεύθερο.....».

Η διαμόρφωση της ιστορίας

Τα παιδιά εμπλέκονται σε εργαστήριο γραφής και συνθέτουν το δικό τους θεατρικό κείμενο για τον Άδωνι, που μπορεί να είναι επίσης και διακειμενική σύνθεση για το παράδειγμα της Περσεφόνης (όπως του προηγούμενου μύθου). Επιλεγμένες σκηνές μπορούν να παρουσιάσουν σε κοινό συμμαθητών τους (βλ. πίνακας 1).

iv. Αξιολόγηση

Εκτός θεατρικού ρόλου, τα παιδιά αξιολογούν τη δουλειά τους, με σκέψεις διατυπωμένες σε προσωπικά ημερολόγια για όσα διαδραματίστηκαν κατά τη διερεύνηση του μύθου. Επίσης, αναδημιουργούν σε νέες συνθέσεις στιγμιότυπα των προηγούμενων δράσεών τους, αξιοποιώντας τεχνικές από τη λογοτεχνία, τη μουσική, τα εικαστικά, το χορό, κλπ.

Δ. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συχνά ακούμε τα παιδιά να λένε: βαριέμαι στο σχολείο. Η σημερινή νέα γενιά έχει τη δύναμη –και το αποδεικνύει καθημερινά– να εγκαταλείπει συναισθηματικά και κυριολεκτικά τις σχολικές μονάδες για την αναζήτηση της ζωής έξω από αυτές. Και εκεί έξω υπάρχουν πολλές σειρήνες, που περιμένουν έτοιμες να μαγέψουν τα θύματά τους, δελεάζοντάς τα με τα πάσης φύσεως θέλητρά τους και οδηγώντας τα συχνά πρώτα στην αλλοίωση της σκέψης και την εξάρτηση, κατόπιν στη χειραγώγηση και εκμετάλλευση και, τέλος, στο «πέταμα της λεμονόκουπας», στην αντικατάσταση κάθε ανθρώπινου εξαρτήματος ως αναλώσιμου. Γιατί, αν το σχολείο ακολουθεί ασθμαίνοντας την γοητευτική γυαλιστερή καθημερινότητα, η οποία πωλείται πανάκριβα στα κάθε είδους διαδικτυακά και πολυτελή σελοφάν του παγκόσμιου star system, και συνεχίσει να συμβαίνει αυτό, θα 'ρθει κάποια μέρα που οι δάσκαλοι θα δουν ότι έμειναν μόνοι, δίχως αυτούς για τους οποίους υπάρχουν.

Πιστεύω ότι δεν θα ακούγαμε τόσο συχνά τη φράση 'βαριέμαι', αν οι δάσκαλοί μας ήταν ικανοί να εμπνέουν με εμπυχωτικό οίστρο τους μαθητές τους. Η καλλιέργεια μιας τέτοιας ικανότητας είναι τεράστιο θέμα, αλλά πολύ βοηθητικός εδώ είναι ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις

θεατρικές τεχνικές και τη θεατρική εμπύχωση, προκειμένου να βελτιώσουν τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, φωνή, λόγος), αλλά και την προσωπική τους ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με την επικουρία ειδικών τεχνικών γνώσεων, θα κατακτήσουν τον ενδεδειγμένο τρόπο να χειρίζονται τη σωματική τους έκφραση, τη φωνή και το λόγο τους, προκειμένου να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους.

Ξέρουμε όλοι ότι αυτό το κάνουν πολύ καλά τα μέσα ενημέρωσης, με τις ελκυστικές διαφημίσεις και τηλεοπτικές σειρές τους και με το σύγχρονο life style, αλλά με απουσία αισθητικής και ηθικής. Και ξέρουμε ακόμα ότι το περιεχόμενό τους είναι πλημμυρισμένο από ψυχοκοινωνικές μπλόφες και κάθε είδους πνευματικά σκουπίδια. Τα παιδιά λατρεύουν τη ζωή για την ομορφιά της και καταφέραμε να τους κάνουμε να βαριούνται τη δική τους ζωή. Ταυτόχρονα, κάποιοι άλλοι έχουν βρει τον τρόπο να καθορίζουν την καθημερινότητα των νέων και να τους οδηγούν σε επιλογές βάρβαρες για το μέλλον τους. Γι' αυτό, το σχολείο, εκπληρώνοντας το όραμα μεγάλων αναμορφωτών του θεάτρου, που ήθελαν να συνδέσουν το θέατρο με τη ζωή, θα μπορούσε να τους μιλήσει μέσα από τη βιωματική θεατρική αγωγή για έναν τρόπο ζωής, που να τους καταστήσει ψυχικά σθεναρούς, απαιτητικούς δημιουργούς και όχι εύκολους καταναλωτές, πρόσωπα και όχι μάζες, έτοιμους να εργαστούν με όλες τους τις δυνάμεις για την κοινωνία. Αυτή η γενιά των νέων και οι δύο επόμενες περιμένουν πολλά από τους σημερινούς εκπαιδευτικούς, που με τρόπο ηρωικό θα χρειαστεί να πιστέψουν στο ιδεώδες της αφιέρωσης στο μεγάλο σκοπό της αλλαγής.

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Hargreaves, & Fullan, 1993), όπως και όλα σε αυτήν τη χώρα, πρέπει να ιδωθούν με νέες οπτικές συνδεσμολογίες και τρόπους που θα εποικοδομήσουν και θα φωτίσουν τις σταθερές πανανθρώπινες αξίες και τον ελληνικό πολιτισμό. Θα χρειαστεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να μολιαστεί με το όραμα της εμπύχωσης και όχι της υπαλληλικής διεκπεραίωσης, ώστε έμπρακτα να γίνει μόδα η διαθεσιμότητα για το κοινό καλό που θα συμβάλει στην αυτοσυνειδησία όλων μας (Παπαδόπουλος, 2010). Καμιά επιμόρφωση δεν μπορεί να φέρει το πραγματικά νέο, αν αυτή σχεδιάζεται, διεξάγεται και αξιολογείται με μέτρια υλικά, δίχως όραμα και δίχως την ετοιμότητα για κάθε είδους δόσιμο. Θέλει ενθουσιασμό και μεθοδικότητα ό,τι επιχειρούμε να κάνουμε. Δεν είναι μόνο τα οικονομικά κονδύλια που μας λείπουν. Είναι κυρίως η ψυχή, που χρειάζεται να βάλουμε στον κοινό μας αγώνα, για να δούμε τους εκπαιδευτικούς μας να είναι περήφανοι για το έργο τους. Πιστεύω με πάθος ότι από την ολόπλευρη παρουσία μας, που θα εδράζεται στο πνεύμα της ειλικρινούς καλής μας προαίρεσης, του δημιουργικού στοχασμού και της εμπράγματης μεθοδικής πράξης, στους χώρους παιδείας, εκπαίδευσης και πολιτισμού, θα εξαρτηθεί όχι μόνο το εργασιακό μας μέλλον, αλλά κατεξοχήν το εθνικό μας όραμα για πρόοδο και ευημερία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α. Ξένη

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Anderson, M. (2006). What is a Drama Teachers? Some Stories from Praxis. Στο L. A. McCammon & D. McLauchlan, et. al. (Eds.), *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues* (σσ. 99-108). Ontario: IDEA Publications.
- Bailin, S. (1998). Critical Thinking and Drama Education. *Research in Drama Education*, 3 (2), 145-154.
- Bernstein, B. (1985). Drama as a Context for Transformation. Στο J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 176-197). New York: University Press of America.
- Boal, A. (1982). *Theatre of the Oppressed*. London: Routledge.
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. A. Jackson (trans.), London: Routledge.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. & Heathcote, D. (1999). *So you want to use Role Play*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Booth, D. (1994). *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*. Markham: Pembroke Publishers.
- Booth, D. (Ed.), (1996). *Literacy techniques for building successful readers and writers*. Markham: Pembroke Publishers.
- Brecht, B. (2000). *Grosse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe [GBFA]*. (τόμ. 21^{ος}). Berlin, Weimar, Suhrkamp, Frankfurt: Aufbau Verlag, (τόμοι 31).
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buber, M. (1959). *La Vie en dialogue*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Chanceler, L. (1953). *Le théâtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelie.
- Chateau, J. (1967). *Le jeu de l' enfant après trois ans, sa nature, sa discipline*. Paris: Vrin.
- Claparède, E. (1946). *L' education fonctionnelle*. Neuchatel et Paris.
- Clipson-Boyles, S. (1998). *Drama in Primary English Teaching*. London: David Fulton Publishers.

- Courtney, R. (1974). *Play, Drama and Thought*. New York: Drama Book Specialists.
- Courtney, R. (1994). *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory*. Downsville, Ontario: McGill-Queens University Press.
- Dewey, J. (1934b). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Co.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum -and- The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dillon, J. T. (1990). *The Practice of Questioning*. London: Routledge.
- Edmiston, B. W. (1991). *What have you traveled? A teacher-researcher study of structuring drama for reflection and learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- Gardner, H. (1985). Towards a theory of dramatic intelligence. Στο J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 295-312). New York: University Press of America.
- Guss, F. G. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education*, 10 (1), 43-54.
- Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory Into Practice*, 24 (3), 173-180.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: PUF.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Kase-Polisini, J. (Ed.), (1985). *Creative Drama in a Developmental Context*. New York: University Press of America.
- Kempe, A. & Ashwell, M. (2000). *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinemann.
- Koste, V. G. (1978). *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. New Orleans, Louisiana: Anchorage Press.
- Koste, V. G. (1985). Meta-Thinking: Thoughts on Dramatic Thought. Στο J. Kase - Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 333-342). New York: University Press of America.
- Montessori, M. (1919). *The Montessori Method*. London: Heinemann.
- Moreno, J.-L. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987). *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.
- O'Neil, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. & Haseman, B. (1984). *Dramawise: An Introduction to GCSE Drama*. Oxford: Heinemann Educational.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Pavis, P. (1998). *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*, New York: W. W. Norton and Company.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann.
- Ross, M. (Ed.), (1982). *The Development of Aesthetic Experience*. London: Pergamon.
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Rosenberg, H. S., Castellano, R., Chrein, G. & Pinciotti, P. (1982). Developing an imagery-based theory for the field of creative drama. *Children's Theatre Review*, 31 (2), 16-21.
- Shiao-You Chou. (2006). Drama Teaching: Drama? or Pedagogy?. Στο L. A. McCammon & D. McLauchlan, et. al. (Eds.), *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues* (σσ. 119-132). Ontario: IDEA Publications.
- Slade, P. (1958). *An Introduction to Child drama*. London: University of London Press.
- Slade, P. (1968). *Experience of Spontaneity*. London: Longman.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Socio-Dramatic on Disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Taylor, S. (1998). The warm-up. Στο M. Karp, P. Holmes & K. Bradshaw Tavon (Eds.), *The Handbook of Psychodrama* (σσ. 47-66). London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its Role in the Mental Development of the Child. Στο J. Bruner, et al, (Eds.), *Play – Its Role in the Development and Evolution* (σσ. 537-554). New York: Penguin Books.
- Wagner, B.-J. (1979). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Wagner, B.-J. (1998). *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.
- Way, B. (1998). *Development through Drama*. New York: Humanity Books.
- Witkin, R. (1974). *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann.

Wright, D. K. (2006). Drama intelligence and the continual state to becoming. Στο J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative Drama in a Developmental Context* (σσ. 183-192). New York: University Press of America.

β. Μεταφρασμένα Έργα

- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ. Γ. Κρητικός), Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (μτφρ. Μ. Νταμπάρακης), Αθήνα: Επίκεντρο.
- Gouhier, H. (1991). *Το Θέατρο και η Υπαρξη*. (μτφρ. Χ. Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου), Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Γκροτόφσκι, Γ. (1982). *Για ένα Φτωχό Θέατρο*. (μτφρ. Φ. Κονδύλης, Μ. Γάιτη-Βορρέ), Αθήνα: Θεωρία.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (επιμ.), (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A. (1993). *Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής*. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 329-365). (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Πατάκης.
- Μπρεχτ, Μπ. (1977). *Ο Μπρεχτ ερμηνεύει Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Μπρεχτ, Μπ. (1979). *Μικρό Όργανο για το Θέατρο*. Στο *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*. (μτφρ. Α. Βερυκοκάκη), Αθήνα: Κάλβος.
- Ravis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου*. (εποπ. Κ. Γεωργουσόπουλος, μτφρ. Α. Στρουμπούλη), Αθήνα: Gutenberg.
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Unamuno, de M. (1993). *Το τραγικό αίσθημα της ζωής*. (μτφρ. Η. Π. Νικολούδης), Αθήνα: Printa.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία*. (μτφρ. Α. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.

γ. Ελληνική

- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπακονικόλα, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς - Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2009). Η θεατρική παιδεία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των μετεκπαιδευόμενων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εμπειρική έρευνα. Στο Ε. Ταρατόρη (επιμ.), *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν, μέλλον* (σσ. 83-98). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2007). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.