

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/320409774>

# Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Chapter · January 2013

CITATIONS

0

READS

10,065

1 author:



**Antonis Lenakakis**

Aristotle University of Thessaloniki

79 PUBLICATIONS 114 CITATIONS

SEE PROFILE

Στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2013). *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ, σσ. 58-77.

*Αντώνης Λενακάκης*

*Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση*

## **1. Εισαγωγή: Η Θεατροπαιδαγωγική**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη ερευνητική, βιβλιογραφική και επιμορφωτική κινητικότητα και στην Ελλάδα, καθώς και ένα συστηματικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για δημιουργικές, πολυαισθητηριακές, πολύτεχνες και καινοτόμες δράσεις. Δίκτυα, ενώσεις, ομάδες, συνδιασκέψεις αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια πληθαίνουν και εμπλουτίζουν την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με φρέσκιες και δημιουργικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές. Σε ό,τι αφορά στη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου για τη μάθηση και τη διδασκαλία, το ενδιαφέρον είναι αντίστοιχο, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλούς και διαφορετικούς όρους που επιχειρούν να περιγράψουν το πεδίο. Έτσι έχουμε όρους όπως π.χ. *Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Θεατρική Αγωγή, Θεατρική Παιδεία, Εκπαιδευτικό Δράμα*. Στις μελέτες μας<sup>1</sup> χρησιμοποιούμε τον όρο *Θεατροπαιδαγωγική*, γιατί θεωρούμε πως εννοιολογικά και μεθοδολογικά αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον υπό διερεύνηση τομέα. Ως Θεατροπαιδαγωγική ορίζεται η καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει «το παιχνίδι και το Θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη. Κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της είναι η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και τύπους. Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση οι δύο κεντρικοί όροι, Θέατρο και Παιδαγωγική, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Η νέα ενότητα εμπεριέχει μεν στοιχεία της μιας και της άλλης, χωρίς όμως να εξαντλείται σ' αυτά. Αποτελεί όχι το άθροισμά τους, αλλά ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους» (Λενακάκης 2008: 460).

Το θέατρο δεν προσεγγίζεται τώρα μόνο στο στενό πλαίσιο της σημειολογικής ανάλυσης μιας παράστασης, στη θεατρολογική ή λογοτεχνική προσέγγιση ενός κειμένου και στην αισθητική εντύπωση που προκαλεί η δραματική έκφραση στο θεατή<sup>2</sup>. Εξίσου σημαντικό ρόλο, αν όχι τον καταλυτικότερο, διαδραματίζει και το υποκείμενο της δράσης, το πρόσωπο που ενσαρκώνει το ρόλο, οι διεργασίες που συντελούνται σ' αυτό, οι μηχανισμοί που δραστηριοποιούνται, η αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ του

---

\* Λέκτορας Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στην Παιδαγωγική Σχολή (ΤΕΠΑΕ) του ΑΠΘ.

<sup>1</sup> Πρβλ. π.χ. Lenakakis 2004, Λενακάκης 2004, 2008, 2012α, 2013.

<sup>2</sup> Ήδη από τη δεκαετία του '60 παρατηρείται μια διεύρυνση της θεατρολογικής έρευνας από τον κειμενοκεντρικό χαρακτήρα του θεάτρου στο μεταδραματικό, από τη σημειωτική στην παραστασιακή του λειτουργία και από το θεατρικό συγγραφέα στο σκηνοθέτη, τον ηθοποιό και το θεατή. Για τις σύγχρονες τάσεις στο θέατρο πρβλ. π.χ. Λενακάκης 2012α: 118κ.επ.

υποκειμένου με το Εγώ και το Άλλον<sup>3</sup>. Η επισήμανση αυτή δεν μειώνει την αξία του Θεάτρου ως Τέχνης, αφού το θέατρο στο νέο μας οικοδόμημα δεν ενδιαφέρεται μόνο να προσφέρει συγκίνηση στο θεατή, αλλά και να δημιουργήσει αισθητικές εμπειρίες και συγκινήσεις σ' όλα τα εμπλεκόμενα σ' αυτό υποκείμενα κατά την έκφραση και απόδοση του δημιουργικού συμβάντος. Παιδαγωγική και παιδαγωγός, από την άλλη πλευρά, εμπλουτίζονται με νέες δυναμικές *συνοδείας* και εμπύχωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσα σε ένα περιβάλλον χαράς, συγκίνησης και δημιουργίας. Γιατί μόνο μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορούν εν τέλει να ενισχυθούν εκείνες οι διαστάσεις και οι προσανατολισμοί που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ουσιαστικές ανάγκες των παιδιών και των νέων (ό.π.).

Η Θεατροπαιδαγωγική, ωστόσο, δεν μπορεί να θεωρείται πανάκεια όλων των ζητημάτων που συνδέονται με παιδαγωγικά και κοινωνικά ζητήματα. Η ίδια δηλ. αποκτά επικοινωνιακή και διαφοροποιητική ισχύ, εφόσον δεν αντιμετωπίζεται ως ένα διαχειριστικό εργαλείο και μία μέθοδος για την επίλυση οποιουδήποτε παιδαγωγικού και κοινωνικού ελλείμματος. Μια τέτοια αντίληψη που προσδίδει στη Θεατροπαιδαγωγική εργαλειακό χαρακτήρα για την επίτευξη μονομερώς ενός παιδαγωγικού ή κοινωνικού στόχου, αντιστρατεύεται την ίδια της τη φύση. Η ίδια «επιβιώνει και έχει μια επίδραση στους αποδέκτες της, εφόσον διατηρεί τον παιχνιδώδη, πειραματικό και διαδικαστικό χαρακτήρα της· εκεί όπου το παιχνίδι με τις αισθητικές φόρμες, η εστίαση, η υπερβολή, το αναπάντεχο, το τυχαίο βρίσκουν τον τόπο και το χρόνο τους για να ευδοκιμήσουν» (Λενακάκης 2012α: 121).

## **2. Οι νέες τάσεις στις Επιστήμες της Αγωγής και η πολυαισθητηριακή διάσταση της διδασκαλίας**

Στο επίκεντρο των σύγχρονων παιδαγωγικών συζητήσεων βρίσκονται ζητήματα που αφορούν στη θέση και την κατάσταση του παιδιού ενόψει των νέων συνθηκών που έχουν διαμορφώσει οι αναπάντεχες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Στο ίδιο πλαίσιο συζητείται ο ρόλος και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και η αποστολή του σχολείου σήμερα. Ειδικότερα, διερευνώνται συστηματικά παιδαγωγικές στρατηγικές που δραστηριοποιούν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και της μαθήτριας, τονίζονται η ενεργητική και βιωματική μάθηση, η ελεύθερη έκφραση, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη του μαθητή, επισημαίνεται ο ρόλος του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση και αναγνωρίζεται ο εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Στις νέες αυτές τάσεις εντάσσονται και πορίσματα που αναδεικνύουν το ρόλο της Θεατροπαιδαγωγικής και το μορφοπαιδευτικό χαρακτήρα του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Παράλληλα με τις εν λόγω εξελίξεις σε θεωρητικό επίπεδο, καταγράφονται συχνά στην παιδαγωγική πρακτική περιπτώσεις, οι οποίες αφορούν σε

---

<sup>3</sup> Για τις διαδικασίες που δρομολογούνται σε ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο στον παίχτη βλ. παρακάτω, κεφ. 5.

διδασκτικούς χειρισμούς του εκπαιδευτικού και που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα τέσσερα σημεία<sup>4</sup>:

- Στην προσήλωση του εκπαιδευτικού στη διαδοχή της ύλης όπως προτείνεται από το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικό πλαίσιο μάθησης<sup>5</sup> (βιογραφίες μαθητών/τριών, ρεπερτόριο εμπειριών και γνώσεων, ενδιαφέροντα, χαρακτηριστικά τύπου και χρόνου, ατομικούς ρυθμούς μάθησης κ.ά.).
- Στη μονομερή δραστηριοποίηση του λανθάνοντος δυναμικού των μαθητών/τριών, με την υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό δασκαλοκεντρικών αφενός, γνωσιοκεντρικών αφετέρου προσεγγίσεων, στερώντας από τους μαθητές/τριες τις δυνατότητες για ανακαλυπτική-ενεργητική μάθηση και για συνδιαμόρφωση της διδασκαλίας<sup>6</sup>.
- Στην ελλιπή γνώση του εκπαιδευτικού για το μορφοπλαστικό χαρακτήρα των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, η οποία μπορεί να οφείλεται ενδεχομένως και στην απουσία μιας προσωπικής/βιωματικής σχέσης του ίδιου με το παιχνίδι και γενικότερα με τις βιωματικές δράσεις<sup>7</sup>.
- Στη λανθασμένη αντίληψη πως οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους γνωσιοκεντρικούς στόχους του μαθήματος, αγνοώντας πως η γνώση οφείλει να διαμεσολαβείται πολυαισθητηριακά και σε πολλαπλά επίπεδα<sup>8</sup> και ότι δεν τίθεται θέμα σοβαρότητας ή μη σοβαρότητας στη διαπραγμάτευση της γνώσης. Η δραστηριοποίηση των αισθήσεων και του σώματος που δρομολογείται στο παιχνίδι αυξάνει τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνει τα εσωτερικά του κίνητρα για μάθηση, ενώ καλλιεργεί την αποκλίνουσα/δημιουργική σκέψη του<sup>9</sup>.

Τα προβλήματα που καταγράφονται στα παραπάνω τέσσερα σημεία αφορούν στη διαμόρφωση και παγίωση ενός άκαμπτου προσωπικού και εκπαιδευτικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος έχει περιχαρακωθεί στο δασκαλοκεντρικό του ρόλο, γεγονός που τον εμποδίζει να αναδείξει τον εμπυχωτικό, συνοδευτικό, εν τέλει παιδαγωγικό του ρόλο, για να μπορέσει, έτσι, να δει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού που κρύβεται πίσω από το μαθητή. Η ίδια στάση αφορά σε μια γενικότερη αντίληψη απέναντι στη βιωματική/πολυαισθητηριακή προσέγγιση και διαπραγμάτευση της γνώσης. Ο

---

<sup>4</sup> Βλ. επίσης Λενακάκης 2013.

<sup>5</sup> Βλ. τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (L. Vygotsky, Leontiev κ.ά.) π.χ. στο Δαφέρμος 2002, Πουρκός 2006. Βλ. επίσης Vygotsky 1993, 1997.

<sup>6</sup> Πρβλ. τη θεωρία ανακαλυπτικής μάθησης του J. Bruner (1997). Βλ. επίσης De Vecchi 2000, Freire 2009, Freire & Shor 2011.

<sup>7</sup> Βλ. Lenakakis 2004.

<sup>8</sup> Βλ. τους τέσσερις πυλώνες της UNESCO 2002.

<sup>9</sup> Πρβλ. Άλκηστις 2012β.

μύθος περί μονόδρομης και μονοδιάστατης κατάκτησης ενός γνωστικού ρεπερτορίου από το μαθητή έχει πλέον καταρριφθεί στις Επιστήμες της Αγωγής με βάση τα ερευνητικά πορίσματα περί πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, κριτικού εγγραμματισμού και μεταγνωστικών δεξιοτήτων<sup>10</sup>. Οι σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν την ανάγκη για ποικιλία και διαφοροποίηση των διδακτικών χειρισμών του εκπαιδευτικού, ενώ οι εναλλακτικές<sup>11</sup>, επικοινωνιακές<sup>12</sup>, βιωματικές<sup>13</sup> και αναπτυξιακά κατάλληλες<sup>14</sup> διδακτικές προσεγγίσεις καταλαμβάνουν σημαίνοντα ρόλο στα διδακτικά εγχειρίδια και στους οδηγούς του εκπαιδευτικού.

Σε ό,τι αφορά το ρόλο και τη σημασία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση, θα πρέπει να επιμείνουμε πως το θέατρο στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η θεατρική παράσταση στο πλαίσιο μιας γιορτής στο σχολείο. Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέα καλλιτεχνική επιστήμη εμπλουτίζει τα γνωστά δεδομένα και τις εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαίδευση και αποκτά επιπλέον χαρακτήρα μεθοδολογικού εργαλείου και βασικής αρχής της διδασκαλίας. Ο μορφοπλαστικός χαρακτήρας του θεάτρου στην εκπαίδευση αφορά τώρα σε μια αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων, σε μια ανανέωση του συστήματος παροχής γνώσης και τελικά στην ανάπτυξη μιας νέας μορφής διδασκαλίας, με την οποία πραγματοποιείται κατεξοχήν η παιδεία των παιδιών και νέων<sup>15</sup>.

Η ευόδωση βέβαια ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος βρίσκεται σε δυναμική σχέση με τον τρόπο οικειοποίησης του ίδιου του θεατροπαιδαγωγικού ρεπερτορίου, γεγονός που παραπέμπει στην ίδια τη φύση της Θεατροπαιδαγωγικής, δηλ. στον πρακτικό-βιωματικό της χαρακτήρα. Σ' αυτό εδράζεται πιθανότατα η τροχοπέδη για την επιτυχή αξιοποίηση της μεθόδου (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση), αν η ίδια μέθοδος οικειοποιηθεί καθ' έδρας. Μια άσκηση, ένα παιχνίδι, μια τεχνική από το ρεπερτόριο της Θεατροπαιδαγωγικής στα χέρια ενός α-διά-φορου εκπαιδευτικού μπορεί να παραμείνουν χωρίς πνοή, να χάσουν την *αυτοποιητική* τους λειτουργία (που είναι η ψυχαγωγία ως αγωγή ψυχής), και να γίνουν θόρυβος, μουτζούρα, χάσιμο «πολύτιμου» μαθησιακού χρόνου και, αναμενόμενα, να καταστούν πεδίο εκτόνωσης και αχαλιναγώγητης έκφρασης των μαθητών. Η επιμόρφωση στη Θεατροπαιδαγωγική οφείλει να είναι υπό μορφή εργαστηρίου<sup>16</sup>, ώστε να διατηρεί τον βιωματικό της χαρακτήρα. Για να εμπυχώσει το παιχνίδι ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να αναβιώσει το παιχνίδι, εκείνη τη μορφή δράσης που με πολύ κόπο εγκατέλειψε (;) προς τα τέλη της παιδικής του ηλικίας για να... ενηλικιωθεί!

---

<sup>10</sup> Βλ. για τη συναισθηματική νοημοσύνη στο Goleman 1998· για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης στο Gardner 2010· για τις πρακτικές γραμματισμού στο Baynham 2002, Χατζησαββίδης 2005, Κωστούλη 2009, Σπαντιδάκης 2010· για τις μεταγνωστικές δεξιότητες στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2011.

<sup>11</sup> Βλ. π.χ. Κοσσυβάκη 2003, Ματσαγγούρας 1999.

<sup>12</sup> Βλ. Μπακιρτζής 2002.

<sup>13</sup> Βλ. π.χ. Χρυσάφιδης 1994

<sup>14</sup> Βλ. Ντολιοπούλου 2011.

<sup>15</sup> Πρβλ. Hetnschel 2010.

<sup>16</sup> Βλ. περισσότερα γι' αυτό παρακάτω, κεφ. 5.

### 3. Παιχνίδι και αφέλεια

Πολλές είναι οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη φύση και τη λειτουργία του παιχνιδιού στο παιδί και τον άνθρωπο<sup>17</sup>. Στο πλαίσιο του παρόντος μελετήματος θα θέλαμε να αναφερθούμε μόνο σε μερικές από αυτές για να καταδείξουμε τη συμβολή του παιχνιδιού στην ολόπλευρη δραστηριοποίηση του ανθρώπου και στην εξέλιξη του πολιτισμού.

Στην *Ποιητική* του, ο Αριστοτέλης (χ.χ.) είχε αναγνωρίσει τη δύναμη της μίμησης, υπονοώντας τη φιλοπαίγμονα διάθεση του ανθρώπου: «Η μίμησις είναι σύμφυτος εις τους ανθρώπους από παιδιά και κατά τούτο υπερέχουν των άλλων ζώων, ότι (ο άνθρωπος) είναι μιμητικώτατον και τας πρώτας μαθήσεις αποκτά δια μιμήσεως·(επίσης δε σύμφυτον είναι) ότι χαίρομεν όλοι δια τα μιμήματα» (ό.π., 1448b5-6).

Αργότερα, και ο Σίλλερ (χ.χ.), ήδη από τον 18<sup>ο</sup> αι., τόνισε στο κορυφαίο έργο του *Περί της Αισθητικής Παιδείας του Ανθρώπου* την αξία της *ορμής του παιχνιδιού*, ως υπεύθυνης για τη σύνδεση των δύο βασικών ορμών του ανθρώπου, της *αισθητηριακής* και της *μορφικής*. Η πρώτη παραπέμπει στη φύση, στα φυσικά/υλικά χαρακτηριστικά και η δεύτερη αφορά στην οργάνωση των υλικών και στον μετασχηματισμό τους σε νόμο και αποτυπώνει το αίτημα της ελεύθερης και έλλογης υπόστασής μας (βλ. 13<sup>η</sup> επιστολή). Ο άνθρωπος δεν μπορεί να παραμελεί τη μία από τις δύο ορμές: ούτε να περιορίσει τη ζώωδη φύση του υποβαθμίζοντας τις αισθήσεις του, το αίσθημα και τη φαντασία, ούτε όμως να υπερτονίσει το πνεύμα και τη νόηση.

Καθώς ο Σίλλερ θεωρεί αντικείμενο της *ορμής του παιχνιδιού* την ομορφιά, την αισθητική διαπαιδαγώγηση, αποδίδει με την περίφημη θέση του κορυφαία σημασία στο παιχνίδι, το οποίο όπως ο ίδιος έγκυρα προβλέπει θα «στηρίζει ολόκληρο το κτίριο της αισθητικής τέχνης και της ακόμη δυσχερέστερης τέχνης του βίου» (ό.π., 89κ.επ.): «Ο άνθρωπος παίζει μόνον, όπου είναι άνθρωπος με την πλήρη σημασία της λέξης, και είναι μόνον εκεί εντελώς άνθρωπος, όπου παίζει» (ό.π., σ. 89, επισήμανση στην πηγή).

Στο έργο του *Περί αφελούς και συναισθηματικής ποιήσεως*, ο Σίλλερ (1985) υπογραμμίζει τη σχέση μεταξύ αφελούς σκέψης και ιδιοφυΐας: «Η αφέλεια της σκέψης δεν μπορεί [...] ποτέ να 'ναι ιδιότητα διεφθαρμένων ανθρώπων, παρά προσιδιάζει σε παιδιά ή ανθρώπους με φρόνημα παιδικό» (ό.π., σ. 21). Και συνεχίζει: «Αφελής πρέπει να 'ναι κάθε αληθινή ιδιοφυΐα, αλλιώς ιδιοφυΐα δεν είναι. [...] Μονάχα η ιδιοφυΐα κατέχει το χάρισμα να αισθάνεται οικεία ακόμη κι έξω από τα γνωστά της πράγματα και να διευρύνει τη φύση χωρίς να βγαίνει από τα όριά της» (ό.π., σ. 24).

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης και δη του παιδαγωγού, η διαρκής αναζήτηση νέων μαθησιακών και διδακτικών δρόμων και η προσέγγιση του άγνωστου και νέου με δημιουργική περιέργεια παραπέμπει στη ρήση του

<sup>17</sup> Βλ. π.χ. στα ελληνικά τα έργα των Αυγητίδου 2001, Caillois 2001, Garvey 1990, Huizinga 1989, Winnicott 2004.

Adorno (1980) περί *αφέλειας* (Naivetät). Η στάση αυτή, υποστηρίζει ο φιλόσοφος, δεν χαρακτηρίζει τον αμαθή άνθρωπο, μα εκείνον που είναι ικανός να απορεί και να διαβάσει τόσο το άγνωστο όσο και το πρόσφατα – και γι' αυτό παροδικά – γνωστό με έκπληξη και θαυμασμό, και επισημαίνει: «Όποιος στερείται εντελώς της αφέλειας είναι στενοκέφαλος, φυλακισμένος σ' αυτό που του επιβάλλεται απ' έξω» (ό.π., 1970, σ. 401).

Τέλος, ο Ολλανδός Johann Houizinga (1989) διατυπώνει στο κορυφαίο βιβλίο του *Homo Ludens* (*Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*) μια γενική θεωρία για τη γένεση του ανθρώπινου πολιτισμού. Ο γνωστός ιστορικός και φιλόσοφος υποστηρίζει πως ο πολιτισμός γεννιέται από την έμφυτη στον άνθρωπο τάση να παίζει, ενώ οι διάφορες πολιτισμικές μορφές, από το δίκαιο και τη φιλοσοφία ως την ποίηση και την τέχνη μπορούν να κατανοηθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι.

#### **4. Η αισθητική αγωγή ως αγωγή των αισθήσεων και δημιουργία μορφών – Ο ρόλος του ευ-αίσθητου παιδαγωγού**

Στο πλαίσιο ενός άλλου επιμορφωτικού προγράμματος αναπτύξαμε τις θέσεις μας για τις βασικές αρχές μιας Διδακτικής των Τεχνών, διερευνήσαμε το ρόλο που διαδραματίζουν τα καλλιτεχνικά μαθήματα και η αισθητική αγωγή ως πεδία πολύτεχνων δράσεων στην εκπαίδευση και αναδείξαμε τη συμβολή της Τέχνης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών<sup>18</sup>. Θεωρούμε πως ο βασικός σκοπός του Σχολείου είναι να επιτρέπει στο μαθητή και τη μαθήτριά να ολοκληρωθεί ως άνθρωπος, να αποκτήσει ανθρωπιστική παιδεία και να συμμετάσχει στη συνεχώς ανανεούμενη δημιουργία του ανθρώπινου σύμπαντος<sup>19</sup>. Η έννοια της συμμετοχής/μέθεξης του μαθητή και της μαθήτριάς στο δημιουργικό προτσές συνιστά βασική στρατηγική κάθε δράσης που διεκδικεί να χαρακτηρίζεται αισθητική και εν γένει παιδαγωγική. Επειδή όμως τόσο η επιστήμη όσο και η τέχνη δεν έχουν καθ' εαυτές παιδαγωγικό περιεχόμενο<sup>20</sup>, χρέος του κάθε παιδαγωγού είναι να δημιουργεί σχέσεις με τα *αντικείμενα* και *εκφραστικά διάκενα*, προκειμένου να επιτυγχάνει την ενεργό/βιωματική μέθεξη των μαθητών του. Μέσα από τις εμπλουτισμένες με τέχνη εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, η πρόταση «διά των τεχνών» αφορά στις πτυχές που κατά κανόνα<sup>21</sup> παραμελούνται στην τυπική εκπαιδευτική δομή (ψυχή και σώμα, έναντι της νόησης μόνο). Ο *ευ-αίσθητος* παιδαγωγός ενεργοποιεί αισθητηριακές παρορμήσεις (μέσω εικόνων, ήχων, λέξεων, αντικειμένων κ.τ.ό.), για να προκαλέσει στη συνέχεια πολυαισθητηριακές εκφράσεις/αναπαραστάσεις. Έτσι, η έννοια της αισθητικής αγωγής, αλλά και της αγωγής εν γένει, δοκιμάζεται στην ικανότητά μας ως παιδαγωγών να δρομολογούμε *αποκαλύψεις* του ανθρώπινου στοιχείου ενώπιον των μαθητών μας, να δημιουργούμε το ασφαλές εκείνο *διάκενο* που

<sup>18</sup> Βλ. Λενακάκης 2012.

<sup>19</sup> Πρβλ. Ardouin 2000.

<sup>20</sup> Ο.π.

<sup>21</sup> Πρβλ. π.χ. Robinson 1999.

θα τους επιτρέψει την έξοδο από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους.

Επιπλέον, η πολυαισθητηριακή και διαφοροποιημένη<sup>22</sup> διδασκαλία είναι αναγκαιότητες, που υπαγορεύονται άλλωστε και από τη διαφορετικότητα κάθε ατόμου, την οποία η εκπαίδευση οφείλει όχι μόνο να διερευνήσει και να σεβαστεί αλλά και να αναδείξει ως δικαίωμα του καθενός. Δημιουργώντας μια μορφή, ένα σκίτσο, μια μελωδία, μια τρισδιάστατη κατασκευή, έναν ρόλο, το άτομο αφενός αποστασιοποιείται από τον εαυτό του και δημιουργεί ένα μεταβατικό χώρο<sup>23</sup> για να αναπτυχθεί, αφετέρου αποτυπώνει την παρουσία του στο περιβάλλον, καθίσταται παρών. Η γνώση που αποκτά κανείς από τη συνάντηση με τις Τέχνες μεταφράζεται σύμφωνα με την Ardouin (2000: 92) ως «γνώση του εαυτού μέσα από την πράξη της κατασκευής και της λεκτικής έκφρασης του ορατού, (ως) γνώση των άλλων μέσα από την ερμηνεία που δίνουν (οι ίδιοι, Α.Λ.) στην κατασκευή και στο ορατό». Ο στόχος για ένα πολιτισμικά εγγράμματο μαθητή -αλλά και εκπαιδευτικό- αποδυναμώνει τα επιχειρήματα που θεωρούν την Τέχνη στην εκπαίδευση ως έναν κατεξοχήν φορμαλιστικό ή συμπεριφορικό ακαδημαϊσμό, ενώ ενισχύει εκείνες τις φωνές που προσεγγίζουν την Τέχνη «ως την έκφραση μίας επιθυμίας, ως μία αξία, που ορίζεται από τη συνάντηση ανάμεσα σ' εκείνο που αναπαρίσταται (το έργο) και σ' εκείνο που προσλαμβάνουμε από αυτό» (ό.π.: 112).

Χωρίς να υποτιμάται η ανάγκη κατάκτησης από τις μαθήτριες και τους μαθητές του βασικού λεξιλογίου της κάθε Τέχνης, μέσα από τα αντίστοιχα ξεχωριστά μαθήματα, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο στόχος της αισθητικής αγωγής δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω του αναλυτικού προγράμματος και μόνο, πολύ δε περισσότερο μέσω ενός μαθήματος ερμητικά κλειστού. Η επικοινωνία ως θεμέλιος λίθος και προϋπόθεση του πολιτισμού κάθε κοινωνίας, η σύνδεση με την πολιτιστική κληρονομιά και ο δημιουργικός διάλογος με το παρελθόν, η χωρίς φόβο προσέγγιση του 'άλλου' ως απλά διαφορετικού και σημαντικού στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, απαιτούν νέες διδακτικές μεθοδολογίες, οι οποίες μπορούν να εμπλουτιστούν με υλικά από τις ποικίλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης.

Όπως η γνώση, το συναίσθημα, η επιστήμη και η ψυχική καλλιέργεια βρίσκονται σε αλληλεπιδραστική, δυναμική και συμπληρωματική σχέση, έτσι και η συνάντηση με τις Τέχνες οφείλει να δρομολογείται και μέσω πολύτεχνων δράσεων<sup>24</sup> και εκδηλώσεων πολιτισμού<sup>25</sup> στη σχολική πράξη και ζωή, μέσα και έξω από τη σχολική κοινότητα. Με την έννοια αυτή, η μουσική, το θέατρο, τα εικαστικά, αλλά και ο χορός, η οπτικοακουστική έκφραση, η video art, οι εγκαταστάσεις κ.ά., διαπλέκονται και ενυπάρχουν σε μία «Πάμμουσο Παιδαγωγία» (Γραμματάς 2011).

## 5. Ο παίχτης στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

<sup>22</sup> Πρβλ. π.χ. Παντελιάδου 2008.

<sup>23</sup> Βλ. Winnicott 2004.

<sup>24</sup> Βλ. Elliot 1995.

<sup>25</sup> Πρβλ. Γραμματάς & Τζαμαριάς 2004.

Στο εξής θα θέλαμε να στρέψουμε τους προβολείς του κειμένου μας στις διαδικασίες που επισυμβαίνουν σε ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο<sup>26</sup>.

Ο εμπυχωτής προτείνει τα κατάλληλα ερεθίσματα<sup>27</sup> στην ομάδα με σκοπό να προκαλέσει το *ζύπνημα* των αισθήσεων, την αποδέσμευση ενός ψυχικού αποθέματος, ενός *ατομικού αινίγματος*, που ζητά διέξοδο και λύση. Οι ίδιες ασκήσεις και τα παιχνίδια εγκαινιάζουν έναν αγώνα με τη δύναμη της συνήθειας, η οποία εφησυχάζει και τελικά πτωχεύει τις αισθήσεις και εμποδίζει την εμφάνιση και αξιοποίηση του ανοίκειου, του αναπάντεχου και της έκπληξης. Η έννοια του ρόλου και η ασφάλεια που παρέχεται στο παιχνίδι εξασφαλίζει το όχημα, το μέσο εξόρυξης του ψυχικού αυτού αποθέματος. Στο ίδιο πλαίσιο, η κανονικότητα της πραγματικής ζωής μεταμορφώνεται σε μια άλλη κανονικότητα, εκείνης του παιχνιδιού, η οποία βρίσκεται μαζί της σε μια δυναμική (κριτική ή ανατρεπτική) σχέση. Στην αναγωγή αυτή, ο παίχτης, ως *υποκείμενο*, *αντικείμενο* και *μέσο* της καλλιτεχνικής διαδικασίας, αναμειγνύεται ολιστικά (σώμα, νους, αίσθημα), παίζει, κατασκευάζει μορφές, αναπαριστά, εκτίθεται με όλα τα *υλικά* που τον συνθέτουν! Γιατί, το προσωπικό ρεπερτόριο του κάθε παίχτη, το εκφραστικό και παραστασιακό του δυναμικό, συγκροτείται με βάση τις εμπειρίες και τις γνώσεις του, τις προκαταλήψεις και τα ταμπού, το σύνολο της πολιτισμικής του συγκρότησης. Παίζω λοιπόν σημαίνει πειραματίζομαι ελεύθερα να κατασκευάσω, έστω όσο διαρκεί το παιχνίδι, το δικό μου κόσμο με τις δικές μου συμβάσεις και όρους. Ουσιαστικά, αποκαλύπτω, συνειδητοποιώ και σημαίνω την κανονικότητα του κόσμου, υποκείμενο του οποίου είμαι κι εγώ. Ενώ το παιχνίδι, μέσω της ψευδαίσθησης και του *υποθετικού εάν*, συμβαίνει σε ένα ξεχωριστό τόπο και χρόνο δράσης πέρα από την πραγματικότητα, ωστόσο, τα υλικά του ονείρου και της ψευδαίσθησης που επικαιροποιώ είναι υλικά της δικής μου ζωής, είμαι εν τέλει ο ίδιος, ο οποίος μέσα στις συμβάσεις της καθημερινότητας κρύβομαι πίσω από τους εκάστοτε κοινωνικούς ρόλους.

Η ελεύθερη, ασφαλής και δημιουργική δράση και έκφραση του παίχτη στο παραστατικό παιχνίδι αποκαλύπτει με τον πιο εύγλωττο τρόπο τους μηχανισμούς αντίληψης, και καθρεφτίζει τόσο στο υποκείμενο δράσης όσο και στην ομάδα τις οικειοποιημένες στάσεις και αξίες, τις ενδεχόμενες αντιφάσεις και συγκρούσεις και τα ατομικά αινίγματα. Σε αυτό το πλαίσιο και βέβαια με τη δέουσα επιβράδυνση της διαδικασίας και την εστίαση στα διαφορετικά κάθε φορά πολιτισμικά συμφραζόμενα πιστεύουμε πως μπορεί να διαμορφωθεί το πλαίσιο ενός γόνιμου διαπολιτισμικού διαλόγου: Γιατί, στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, η πολυμορφία και η διαφορετικότητα κατά τη σύλληψη και ενσάρκωση ενός ρόλου γίνεται συνώνυμο δημιουργικότητας και ευκαιρία αποκάλυψης, έκφρασης και ανάγνωσης κι άλλων οπτικών παρατήρησης και έκφρασης. Η ατομική και ομαδική δράση, η πειθαρχία στους κανόνες του παιχνιδιού για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αλλά και η ανατροφοδότηση, η ομαδική συζήτηση και η αντανάκλαση πάνω στη βιωμένη εμπειρία διευρύνει τους αντιληπτικούς και εκφραστικούς ορίζοντες με άλλες

<sup>26</sup> Βλ. επίσης Λενακάκης 2012α.

<sup>27</sup> Βλ. στο Παράρτημα Ενδεικτικές Τεχνικές της Θεατροπαιδαγωγικής.

ματιές, διευκολύνει τη συνεργασία και μπορεί να συμβάλει στην απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και το φόβο στο ανοίκειο.

## **6. Επίλογος: Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στη Θεατροπαιδαγωγική και ο εργαστηριακός της χαρακτήρας**

Ο μοναδικός και πολυσήμαντος τρόπος έκφρασης κάθε μορφής τέχνης κινητοποιεί τα αντιληπτικά κανάλια, θολώνει τις αισθήσεις, ξεβολεύει από τη συνήθεια -το δηλητήριο κάθε καινοτομίας και δημιουργίας. Σε άλλη έρευνά μας<sup>28</sup> αναδείξαμε τη σημαίνουσα θέση του επιμορφωμένου στη Θεατροπαιδαγωγική εκπαιδευτικού. Θεατροπαιδαγωγικά περιεχόμενα στο πρόγραμμα των βασικών σπουδών και αργότερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δρομολογούν εναλλαγές, τροποποιήσεις, μεταμορφώσεις των μεθοδολογικών και διδακτικών προτύπων. Επίσης, γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στην τυποποίηση και στον αυτοσχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, ενεργοποιούνται τα κίνητρα και τη διαισθητική σκέψη των συμμετεχόντων, ενώ αξιοποιούν έναν πλούτο εμπειριών στην αισθητική-διδακτική-μαθησιακή εμπειρία<sup>29</sup>. Διδάσκω σημαίνει ουσιαστικά εμπνυχώνω. Και εμπνυχώνω σημαίνει εγκαρδιώνω, ενθουσιάζω, γοητεύω, ξυπνάω συνειδήσεις. Μόνο σε τέτοιες συνθήκες, άλλωστε, είναι εφικτή η ουσιαστική μάθηση. Για την εμπύχωση, όμως, απαιτείται ευλυγισία σκέψης και δράσης, δημιουργικότητα, ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία.

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε θεατροπαιδαγωγικά και πολύτεχνα εργαστήρια του εξασφαλίζει, μεταξύ άλλων, την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει ενδεχόμενες μονομερείς εκ μέρους του προσλήψεις της αντικειμενικής πραγματικότητας, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να τις ανασκευάσει και να τις επαναπροσδιορίσει, ενώ παράλληλα διευρύνει τους αντιληπτικούς του ορίζοντες, εμπλουτίζει τα εκφραστικά του μέσα, καθιστά την επικοινωνία με τους άλλους πιο ελκυστική και πολυαισθητηριακή, και, τέλος, ισχυροποιεί το προσωπικό και μαζί το διδακτικό του ρεπερτόριο. Γιατί, εκτός από σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών και κατάλληλα Εγχειρίδια Μαθητών-Εκπαιδευτικών, χρειαζόμαστε ικανούς, εμπνευσμένους και ευ-αίσθητους εκπαιδευτικούς να επεμβαίνουν σ' αυτά δημιουργικά, να τα κρίνουν, να τα αποδομούν, να τα αναδομούν και να τα μετασχηματίζουν βάσει των αναγκών της ξεχωριστής κάθε φορά ομάδας που συνοδεύουν.

Η άμεση και βιωματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, θα του εξασφαλίσει από πρώτο χέρι όχι μόνο το υπόβαθρο της μεθόδου, τη μορφοπλαστική της δύναμη και τις δυνατότητές της, αλλά και την αναγκαία ώθηση ώστε να μπορεί στη συνέχεια ο ίδιος να την αξιοποιήσει με ενθουσιασμό και πειστικότητα προκειμένου να εμπνυχώσει, να εγκαρδιώσει, να αφυπνίσει, να γοητεύσει τους μαθητές του.

Η έγκριση του ερευνητικού προγράμματος *Θαλής* με τίτλο «Το θέατρο ως μορφοπαιδαγωγικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την

<sup>28</sup> Βλ. Lenakakis 2004 και Λενακάκης 2004.

<sup>29</sup> Πρβλ. επίσης Swartz & Perkins 1990, Rogers 1999, Perkins 2004, Mezirow et al 2006, Illeris 2009.

κοινωνία» (συντομογραφία: theduarte) αποτελεί έναν από τους πιο αισιόδοξους οιωνούς για το μέλλον του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μέσα από τις ερευνητικές δράσεις, τις επιστημονικές ανακοινώσεις και εργασίες, καθώς και τις συστηματικές και εργαστηριακές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών που έχουν σχεδιαστεί αναγνωρίζεται και επίσημα ο παιδευτικός ρόλος που από τη φύση του διαθέτει το θέατρο, «ως μίμηση και ρόλος, ως βίωμα και ζωντανό παράδειγμα, γνωρίσματα διά των οποίων μπορεί να αποτελέσει κατεξοχήν όχημα Αγωγής και Παιδείας ενηλίκων και ανηλίκων θεατών»<sup>30</sup>.

### Βιβλιογραφία

- Adorno, Th. (1970). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Adorno, Th. (1980). *Theorie der Halbbildung*, στο: *Gesamtschriften* (επιμ. R. Tiedemann), τ. 8: *Soziologische Schriften I*. Frankfurt/M: Suhrkamp (2<sup>η</sup> έκδ.), σσ. 93-121
- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (μτφρ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Νεφέλη
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (μτφρ. Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Caillois, R. (2001). *Τα Παιχνίδια και οι Άνθρωποι. Η Μάσκα και ο Τλιγγος*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης* (μτφρ. Π. Γεωργίου). Αθήνα: Μαραθιά
- Garvey, C. (1990). *Το Παιχνίδι: Η Επίδρασή του στην Εξέλιξη του Παιδιού*. Αθήνα: Π. Κουτσουμπός Α. Ε.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin u.a.: Schibri
- Huizinga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)*. Αθήνα: Γνώση
- Illeris, K. (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο

---

<sup>30</sup> Απόσπασμα άρθρου του επιστημονικού υπεύθυνου του ερευνητικού προγράμματος, κου. Θ. Γραμματά, με τίτλο «Το θέατρο ως μορφολογικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας», αναρτημένο (29-11-12) στην ιστοσελίδα του προγράμματος (βλ. <http://theduarte.org>).

- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin u.a.: Schibri
- Mezirow, J. et al (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Perkins, D. (2004). *Το φαινόμενο «Εύρηκα!»*. Οδηγός για τους κρυφούς μηχανισμούς της σκέψης (μτφρ. Σ. Νικολάου). Αθήνα: Λιβάνης-Νέα Σύνορα
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (μτφρ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Καστανιώτης
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Swartz, P. J. & Perkins D. N. (1990). *Teaching Thinking: issues and approaches*. Midwest Publications
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Υπό την προεδρία του Jacques Delors*. Αθήνα: Gutenberg
- Vecchi De, G. (2000). *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί* (μτφρ. Ι. Καλογνώμης). Αθήνα: Σαββάλας
- Vygotsky, L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή). Αθήνα: Γνώση
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg
- Winnicott, D. W. (2004). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012α). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012β). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Αριστοτέλους (χ.χ.). *Περί Ποιητικής* (μτφρ. Σ. Μενάρδου, εισαγωγή-κείμενο-ερμηνεία Ι. Συκουτρή). Αθήνα: Εστία
- Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2001). *Το Παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαριάς, Γ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Γραμματάς, Θ. (2011). *Το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία - Προκλήσεις και ζητούμενα της Εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης νεοτερικότητας*, στο: Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (επιμ.). *Τέχνες και Εκπαίδευση:*

- Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σε cd), τ. Α', σσ. 71-76
- Γραμματάς, Θ. (2012). Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας, στο: <http://theduarte.org>
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κωστούλη, Τ. (επιμ.) (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Λενακάκης, Α. (2004). Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, στο: Γκόβας, Ν. (επιμ.). *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 110-116
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, στο: Κουρκούτας Η. & Chaertier J. P. (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, σσ. 455-470
- Λενακάκης, Α. (2012). Η Διδακτική των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο, στο: Καλογρίδη, Σ./Αναστόπουλος, Χ./Δακοπούλου, Α./Κουτρομάνος, Γ./Λενακάκης, Α./Μανούσου, Ε./Παρασκευόπουλος, Μ./Πήλιουρας, Π./Σοφός, Α./Τερεζάκη, Χ. *Εκπαίδευση και Διά βίου μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – ΠΕ 70 – Τόμος Β*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (υπό ηλεκτρονική έκδοση στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/>)
- Λενακάκης, Α. (2012α). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής, στο: Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.). *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., σσ. 114-128
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο 6* (υπό ηλεκτρονική έκδοση στο: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/magazine.html>)
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (1999). *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μουδατσάκης, Τ. (1994) *Η θεωρία του Δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι. Η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg
- Ντολιοπούλου, Ε. (επιμ.) (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας των C. Corple & S. Bredekamp* (μτφρ. Μ. Μαλαθράκη). Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο: Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, σσ. 7-17
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: εκδ. ιδίου
- Παπαθανασίου, Α. & Μπασκλαβάνη, Ο. (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος
- Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2006). *Κοινωνικο-Ιστορικές και Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Σίλλερ, Φ. (1985). *Περί αφελούς και συναισθηματικής ποιήσεως* (μτφρ. Π. Κονδύλης). Αθήνα: Στιγμή
- Σίλλερ, Φ. (χ.χ.). *Περί της Αισθητικής Παιδείας του Ανθρώπου*. Σε μια σειρά επιστολών (μτφρ.-σημειώσεις-επιλεγόμενα Κ. Ανδρουλιδάκης). Αθήνα: Ιδεόγραμμα
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, στο: Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 35-52
- Χρυσαιφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

## Παράρτημα

### Ενδεικτικές Τεχνικές Θεατροπαιδαγωγικής

Στο ρεπερτόριο ενός ευαίσθητου και έμπειρου παιδαγωγού/εμπυχωτή συγκαταλέγεται μια σειρά ασκήσεων και παιχνιδιών, τα οποία λειτουργούν ως ερευνητικά και δημιουργικά εργαλεία. Σ' αυτά ανήκουν τεχνικές και μέθοδοι των μεγάλων θεατρικών ανθρώπων όπως των: K. Stanislavski, M. Chekhov, B. Brecht, L. Strasberg, A. Boal, J. Grotowski, K. Johnstone. Οι ίδιες τεχνικές συζητούνται, εμπλουτίζονται και μετασχηματίζονται από ερευνητές και θεατροπαιδαγωγούς σε μορφοπαιδευτικά εργαλεία, εμπλουτίζοντας με τη σειρά τους το μεθοδολογικό ρεπερτόριο των θεατροπαιδαγωγών. Στην ελληνική ειδική βιβλιογραφία υπάρχουν εν τω μεταξύ αρκετές σημαντικές μελέτες που μεταφράζουν, οργανώνουν και επικαιροποιούν βασικές θεατροπαιδαγωγικές στρατηγικές<sup>31</sup>.

Στο εξής παραθέτουμε κάποιες από τις πιο αντιπροσωπευτικές τεχνικές, τις οποίες δανειζόμαστε, με ελάχιστες τροποποιήσεις, από την ευφάνταστη και πρωτότυπη μελέτη της Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 259-269. Η γνωστή και έμπειρη θεατροπαιδαγωγός, προετοιμάζει τον παιδαγωγό/εμπυχωτή στην εισαγωγή των τεχνικών, επισημαίνοντας πως «δεν υπάρχει 'συνταγή' για αυτού του είδους τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπνευστεί από προγράμματα που έχουν γίνει, αλλά καλείται ο ίδιος να δημιουργήσει τη δική του σύνθεση» (ό.π., σ. 259). Δημιουργικό πνεύμα, συνθετική ικανότητα, αξιοποίηση του τυχαίου και αναπάντεχου αλλά και του δεδομένου και υπαρκτού, είναι όχι μόνο μερικοί στόχοι των τεχνικών αυτών αλλά συγχρόνως και προϋποθέσεις για τον ίδιο τον παιδαγωγό πριν και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους στην ομάδα του.

#### **Ιδεοθύελλα**

Στόχος: Η κατάθεση συνειρμικών λέξεων και προτάσεων σχετικά με ένα θέμα, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι διαστάσεις του από την ομάδα.

Πορεία: Κάθε μέλος της ομάδας γράφει μια λέξη ή φράση που έρχεται συνειρμικά στο νου του σε σχέση με το δοσμένο θέμα. Για παράδειγμα: «άλλος», «εσύ», «ταξιδιώτης», «περίεργος», «θησαυρός», «Τούρκος», «άλλος εαυτός», «φοβάμαι», «πλησιάζω». Η άσκηση αυτή είναι κατάλληλη για την έναρξη της συνάντησης αλλά και για την αξιολόγηση. Αν χρησιμοποιηθεί στην αρχή, η ίδια άσκηση εξασφαλίζει μια τράπεζα λέξεων σχετικών με το θέμα, και ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής καλό είναι να βρίσκει τρόπους να επανέρχεται και να εργάζεται με αυτή σε όλη τη διαδικασία της εργασίας του.

#### **Καθρέφτες**

<sup>31</sup> Βλ. π.χ. την πάντα επίκαιρη εργασία της Άλκηστις (1984). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο* (νέα έκδοση 2012). Βλ. επίσης Άλκηστις 2012α, Γκόβας 2003, Γραμματάς 1996, Μουδατσάκης 1994, Παπαδόπουλος 2010, Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη 2001.

**Στόχος:** Η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και της συγκέντρωσης, η απόκτηση ετοιμότητας και ελέγχου των κινήσεων.

**Πορεία:** Τα μέλη χωρίζονται σε ζευγάρια, και το ένα γίνεται ο καθρέφτης που μιμείται κινήσεις, εκφράσεις και στάσεις του καθρεφτιζόμενου. Ο εμπυχωτής έχει εδώ τη δυνατότητα να δίνει μηνύματα (π.χ. ότι ο ένας είναι απογοητευμένος άστεγος). Ο καθρέφτης μπορεί να γίνει «ηχητικός», δηλαδή να λέει συγχρόνως με τον «καθρεφτιζόμενο» λέξεις, προτάσεις και ήχους.

### ***Μηχανές***

**Στόχος:** Η ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, επινοητικότητας, επικοινωνίας και συνεργασίας της ομάδας.

**Πορεία:** Τα μέλη της ομάδας κατασκευάζουν από κοινού μια μηχανή δικής τους έμπνευσης, η οποία επιλύει ένα πρόβλημα που θέτει η ιστορία. Για παράδειγμα, η μηχανή που συμφιλιώνει τα διαφορετικά, η μηχανή της ελπίδας, η μηχανή που διωλίζει τα στερεότυπα.

### ***Το γλυπτό της ομάδας***

**Στόχος:** Η σωματική έκφραση της ομάδας, με την έννοια ότι καθένας και όλοι μαζί αποδίδουν, με τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου τους, μια λέξη, μια έννοια, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται ένα θέμα ή μια συγκεκριμένη πτυχή ενός ζητήματος.

**Πορεία:** Η ομάδα ή ένα μέλος της γίνεται ο γλύπτης και χρησιμοποιεί άλλα μέλη για να διαμορφώσει με τα σώματα, τις στάσεις και εκφράσεις τους μια εικόνα από την ιστορία ή μια πλευρά ενός θέματος. Αυτή η τεχνική είναι κατάλληλη και για αξιολόγηση.

### ***Ηχητικό τοπίο***

**Στόχος:** Η διαμόρφωση μιας ιστορίας, η επισήμανση κάποιων λεπτομερειών, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος και η συνεργασία.

**Πορεία:** Τα μέλη της ομάδας ή μια υποομάδα δημιουργούν ήχους που ταιριάζουν σε μια σκηνή της ιστορίας ή αποδίδουν την ατμόσφαιρά της. Το ηχητικό τοπίο μπορεί να είναι άσκηση διαδικασίας ή να αποτελεί ηχητική επένδυση την ώρα του δράμενου. Άλλη εκδοχή είναι η χρήση της άσκησης ως «ηχητικής αφήγησης» μιας ιστορίας.

### ***Μεταμορφώσεις***

**Στόχος:** Η κατανόηση της μεταμόρφωσης στη φύση, στον άνθρωπο, στην κοινωνία και στον πολιτισμό.

**Πορεία:** Τα μέλη της ομάδας παρουσιάζουν μεταμορφώσεις που συμβαίνουν γενικά ή σχετίζονται με το θέμα. Για παράδειγμα: νερό-σύννεφο-βροχή, χώμα-πηλός-αγγείο, τούβλα-χτίσιμο-τοίχος, πρόσφυγας-κάτοικος-υπήκοος.

### ***Συνεντεύξεις - βιογραφίες***

**Στόχος:** Η διαμόρφωση του προσώπου του ήρωα και η έκφραση αντιλήψεων και πεποιθήσεων που δεν αποτυπώνονται ρητά στην ιστορία.

Πορεία: Ένα ή ορισμένα μέλη παίρνουν το ρόλο του δημοσιογράφου ή του υπεύθυνου σε μια υπηρεσία ή ένα χώρο που σχετίζεται με την ιστορία που δημιούργησε η ομάδα και θέτουν ερωτήσεις στο μέλος ή τα μέλη της ομάδας που μπαίνουν στο ρόλο του ήρωα. Μια άλλη εκδοχή είναι η εκτέλεση της ίδιας δραστηριότητας με ζευγάρια, όπου ο ένας θα είναι ο ήρωας και ο άλλος θα του πάρει συνέντευξη. Μπορεί να παρουσιαστεί ως συνέντευξη στο ραδιόφωνο ή στην τηλεόραση. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι κατάλληλη και για αξιολόγηση.

### ***Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις***

Στόχος: Η ανάπτυξη του θέματος, η διασύνδεση με προσωπικές εμπειρίες και η επικοινωνία.

Πορεία: Τα μέλη της ομάδας σε ζευγάρια συζητάνε το θέμα στο «τηλέφωνο» ή αναφέρονται σε σχετική προσωπική τους εμπειρία.

### ***Μονόλογος στον τοίχο***

Στόχος: Η επεξεργασία, το χτίσιμο και η προσωπική θεώρηση του ρόλου, καθώς και η αυτοπροβολή κάθε μέλους.

Πορεία: Μετά τη σύνθεση μιας ιστορίας, το κάθε μέλος της ομάδας πηγαίνει με τη σειρά προς τον τοίχο και εκεί μονολογεί εκφράζοντας τις προσωπικές σκέψεις ενός ήρωα που έχει επιλέξει από την ιστορία.

### ***Alter ego***

Στόχος: Η διαμόρφωση του ρόλου, η ανάδυση του εσωτερικού κόσμου του ήρωα και του τρόπου που αισθάνεται σε μια δεδομένη κατάσταση.

Πορεία: Ένα μέλος της ομάδας υποδύεται τον ήρωα και ένα δεύτερο μέλος αναπαριστά τον «άλλο εαυτό» του ήρωα, μιλώντας για τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του. Αυτή η τεχνική είναι κατάλληλη και για αξιολόγηση.

### ***Ομαδικός χαρακτήρας***

Στόχος: Η ανάδυση ενός ρόλου και η απόδοση των διαφορετικών στάσεων που μπορεί να έχει ο ίδιος ήρωας.

Πορεία: Ο ήρωας της ιστορίας παρουσιάζεται αυτοσχεδιαστικά από πολλούς μαθητές στη σειρά. Για παράδειγμα, αν έχουμε ένα δρώμενο με ένα γιατρό και έναν ασθενή, τα μισά παιδιά μπορούν να αυτοσχεδιάσουν και να παρουσιάσουν το γιατρό και τα άλλα μισά τον ασθενή. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούν διαλόγους μεταξύ γιατρού και ασθενή.

### ***Μονόλογος της ομάδας***

Στόχος: Η ανάδυση των πτυχών ενός θέματος ή μιας ιστορίας και η συνεργασία της ομάδας.

Πορεία: Η ομάδα συζητά και διαμορφώνει από κοινού ένα μονόλογο για το θέμα ή την ιστορία, τον οποίο παρουσιάζει στη συνέχεια ένα μέλος.

### ***Διάλογος της ομάδας***

Στόχος: Η επεξεργασία ενός θέματος, η συνεργασία, η αναζήτηση και εξεύρεση λύσης με ανταλλαγή ιδεών στην ομάδα.

Πορεία: Τα μέλη συζητούν και διαμορφώνουν από κοινού ένα διάλογο σχετικό με το θέμα, τον οποίο παρουσιάζουν στη συνέχεια δύο μέλη.

### ***Άσπρο-μαύρο, αντιφατικές συμβουλές***

Στόχος: Η διαμόρφωση του ρόλου του ήρωα και η εξέλιξη της ιστορίας με την παρουσίαση στον ήρωα όλων των πιθανών λύσεων, ώστε εκείνος να αναπτύξει την κριτική του στάση.

Πορεία: Τα άλλα μέλη της ομάδας δίνουν στον ήρωα, ο οποίος βρίσκεται σε δίλημμα ή πρόκειται να προβεί σε μια πράξη, αντιφατικές συμβουλές μέσα από το ρόλο τους ή μόνο ως φωνές. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να κάνουν διάλογο με τον ήρωα.

### ***Δρόμος της συνείδησης***

Στόχος: Η διαμόρφωση του ρόλου του ήρωα και η εξέλιξη της ιστορίας μέσα από την κριτική στάση του.

Πορεία: Σε μια δεδομένη στιγμή, όταν ο ήρωας έχει ένα δίλημμα, τα υπόλοιπα μέλη σχηματίζουν ένα μακρύ δρόμο στεκόμενα σε δύο παράλληλες σειρές. Ο ήρωας περνά ανάμεσά τους και τα άλλα μέλη τον συμβουλεύουν μέσα από το ρόλο τους τι να κάνει.

### ***Ραδιοφωνικός σταθμός***

Στόχος: Η επεξεργασία μιας πτυχής ενός θέματος ή της ιστορίας, η επικοινωνία των μελών και η δημιουργικότητα.

Πορεία: Τα μέλη της ομάδας ετοιμάζουν το σήμα του σταθμού και παρουσιάζουν ραδιοφωνικές εκπομπές, ειδήσεις, ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, σχόλια κ.ά., ανάλογα με το θέμα τους.

### ***Αναδρομή-Φως στο παρελθόν***

Στόχος: Η διαμόρφωση της ιστορίας και η διευκρίνιση ή επισήμανση των αιτιών που σχετίζονται με ένα γεγονός του παρελθόντος και επηρεάζουν το παρόν.

Πορεία: Σε μια κρίσιμη στιγμή κατά τη διάρκεια ενός δρώμενου μπορεί να επιχειρηθεί μια τομή στον παρόντα χρόνο και ο εμπυχωτής να ζητήσει μια σκηνή από το παρελθόν του ήρωα. Η ίδια άσκηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και όταν δοθεί το μήνυμα «ο ήρωας θυμάται».

### ***Η κουτσομπόλα***

Στόχος: Η ανάδυση των τάσεων, στάσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και στερεοτύπων που σχετίζονται με την ιστορία και τον ήρωα.

Πορεία: Η συμπεριφορά του ήρωα σχολιάζεται εκ των υστέρων με τη μορφή «κουτσομπολιού» στην αγορά ή σε μια συγκέντρωση κάποιων μελών της ομάδας που είναι σε ρόλο, για παράδειγμα πολιτών. Αυτή η τεχνική ενδείκνυται και για αξιολόγηση.

### ***Απαγγελία «εν χορώ»***

Στόχος: Η συνεργασία, ο συντονισμός και η δημιουργικότητα της ομάδας, καθώς και η ενασχόληση με το θέμα, η εισαγωγή ή η κριτική σε μια ιστορία.

Πορεία: Όλη η ομάδα απαγγέλλει ρυθμικά ή προσωδιακά ένα κείμενο που έχει γράψει. Το κείμενο αυτό μπορεί να είναι έμμετρο ή να αποτελείται από προτάσεις και φράσεις που έχει γράψει το κάθε μέλος και απαγγέλλεται «εν χορώ», δηλαδή από όλη την ομάδα συγχρόνως. Το περιεχόμενό του μπορεί να είναι μια περίληψη, μια εισαγωγή, μια περιγραφή ή μια κριτική σε ένα δράσιμο ή θέμα. Θυμίζει τα χορικά στο αρχαίο δράμα. Μπορεί να εμπλουτιστεί με κίνηση, χορό ή εναλλαγές στην απαγγελία.

### ***Μιμική (παντομίμα)***

Στόχος: Η ανάπτυξη της σωματικής εκφραστικότητας, η έκφραση των συναισθημάτων και των κινήσεων, η συγκέντρωση και η σιωπηρή επικοινωνία.

Πορεία: Τα μέλη της ομάδας αποδίδουν μια ιστορία ή αναπαριστούν μια έννοια χωρίς φωνούμενο λόγο, δίνοντας έμφαση στις κινήσεις, τις εκφράσεις, τις στάσεις και τις χειρονομίες.

### ***Καυτή Καρέκλα***

Στόχος: Η διαμόρφωση του ρόλου και η ανάδειξη των άγνωστων πτυχών του ήρωα που αφορούν τις αξίες, τις σχέσεις του, τα πιστεύω του και την εμπειρία του.

Πορεία: Ο ήρωας της ιστορίας ή ένα άλλο μέλος στο ρόλο του ήρωα έρχεται στο κέντρο και τα άλλα μέλη του υποβάλλουν ερωτήσεις. Μια άλλη εκδοχή της ίδιας άσκησης είναι η ανάληψη από τον ερωτώντα ενός ρόλου σύμφωνα με την ιστορία, για παράδειγμα ανακριτής, δημοσιογράφος, ιστορικός, αυτόπτης μάρτυρας ενός επεισοδίου, φίλος. Η τεχνική αυτή είναι επίσης εξαιρετική για αξιολόγηση.

### ***Αυτοσχεδιασμός***

Στόχος: η αυθόρμητη αντίδραση των μελών σε ένα θέμα, η διαμόρφωση μιας ιστορίας από όλη την ομάδα, η επίλυση προβλήματος και η δημιουργία ενός συνόλου.

Πορεία: Ξεκινώντας από μια αφορμή ή ένα θέμα, η ομάδα αναπαριστά αυθόρμητα μια ιστορία, ή τη συζητά, την προετοιμάζει χωρίς να την γράφει, και στο τέλος την παρουσιάζει. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι ελεύθερος και χωρίς κανέναν άξονα, σχεδιασμένος και να ακολουθεί μια ιστορία, χωρίς κανένα κείμενο, εν μέρει σχεδιασμένος ή κατευθυνόμενος.

### ***Διαφημίσεις και Αντιδιαφημίσεις***

Στόχος: η ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Πορεία: Κάποιες ομάδες παρουσιάζουν μια διαφήμιση σχετική με το θέμα, προβάλλοντας όλα τα θετικά σημεία, ενώ άλλες ομάδες επισημαίνουν τις αρνητικές πλευρές του θέματος. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για αξιολόγηση.

### ***Στρογγυλό τραπέζι***

Στόχος: Η διαθεματική και διεπιστημονική ανάδειξη των διαστάσεων ενός θέματος.

Πορεία: Ο ένας αναπτύσσει το θέμα της εργασίας των μεταναστών ως κοινωνιολόγος, ένας άλλος ως ψυχολόγος, ένας τρίτος ως Έλληνας εργαζόμενος, κάποιος ως οικονομολόγος, ένας άλλος ως πρόεδρος του συλλόγου μεταναστών, ένας άλλος ως κρατικός εκπρόσωπος και ορισμένοι άλλοι ως αλλοδαποί. Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για αξιολόγηση.

### ***Αντιπαράθεση απόψεων***

Στόχος: Η ανάδυση των διαστάσεων ενός θέματος, η αιτιολόγηση μιας άποψης ή τοποθέτησης, η ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Πορεία: Η ομάδα μπορεί να χωριστεί σε ζευγάρια ή σε δύο ομάδες. Στο κάθε ζευγάρι ο ένας αναλαμβάνει να υποστηρίξει μια άποψη και ο άλλος μια αντίθετη. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με ομάδες, αφού πρώτα δοθεί χρόνος στα μέλη για να προετοιμάσουν την επιχειρηματολογία τους.

### ***Κυκλικό δράμα***

Στόχος: Η ανάδυση του ήρωα, οι στάσεις του και συμπεριφορές του, καθώς και η μεθόδευση της επεξεργασίας μιας ιστορίας.

Πορεία: Τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε ομάδες, καθεμία από τις οποίες αναλαμβάνει μια διαφορετική σκηνή με τον ήρωα της ιστορίας. Ο δάσκαλος σε ρόλο ή ένα μέλος της ομάδας μπορεί να συνθέσει τις διάφορες σκηνές, αποκαλύπτοντας στο τέλος τις διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις του ίδιου ήρωα.

### ***Μανδύας του ειδικού***

Στόχος: Η επεξεργασία των διαφορετικών διαστάσεων ενός θέματος και η ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μελών της ομάδας.

Πορεία: Κάθε μέλος αναλαμβάνει το ρόλο ενός ειδικού για το θέμα. Με αυτό τον τρόπο μελετάει την ειδικότητά του, συλλέγει πληροφορίες για ό,τι σχετίζεται με το θέμα και είναι έτοιμος να αντιδράσει στο δρώμενο σαν ειδικός. Η τεχνική αυτή προσφέρεται ιδιαίτερα για τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

### ***Forum Theatre***

Στόχος: ο μετασχηματισμός ενός ρόλου και η ανάληψη ευθύνης γι' αυτόν, για την ηθική του και για τη διαμόρφωση του δράματος.

Πορεία: Μια ομάδα παρουσιάζει το δρώμενό της. Αμέσως μετά επαναλαμβάνει τη δράση και κατά τη διάρκεια της επαναληπτικής παρουσίασης τα μέλη των άλλων ομάδων που παρακολουθούν μπορούν να διακόψουν τον ήρωα και να συνεχίσουν το ρόλο όπως εκείνα νομίζουν. Εξαιρετική τεχνική για τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

### ***Playback Theatre***

Στόχος: Η εμπύχωση μιας προσωπικής ιστορίας ή της εμπειρίας ενός μέλους από τους άλλους, η αποστασιοποίηση και η μελέτη ενός προσωπικού θέματος μέσω των άλλων και η προσέγγιση των μελών.

Πορεία: Μια από τις δύο ομάδες ή ένα μέλος αφηγείται μια προσωπική ιστορία ή μια εμπειρία σχετική με το θέμα και η άλλη ομάδα αναλαμβάνει να τη δραματοποιήσει και να την παίξει.

### ***Δάσκαλος σε ρόλο***

Στόχος: Ο συντονισμός της δράσης, η αποδοτικότητα στην εμπύχωση και η κατάκτηση της καλύτερης επικοινωνίας με τα μέλη.

Πορεία: Ο εκπαιδευτικός- εμπυχωτής παίρνει ένα ρόλο και συμμετέχει στο δρώμενο, το οποίο μπορεί και να συντονίσει. Προσοχή: Ο δάσκαλος δεν παίρνει ρόλους εξουσίας ή ανώτερους από αυτούς των άλλων μελών!