

*ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ*

*ΤΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

**ΑΘΗΝΑ 2005**



## ΤΟ ΔΡΑΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή εν όλω ή εν μέρει του παρόντος οποιοδήποτε τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό ή άλλως πως, χωρίς προηγούμενη άδεια του εκδότη.

ISBN 960 - 92271 - 4 - 7

© Copyright Αστέριος Τσιάρας

Το βιβλίο τυπώθηκε για λογαριασμό του συγγραφέα από τις

ΕΚΔΟΣΕΙΣ – ΕΚΤΥΠΩΣΕΙΣ

ΠΑΠΟΥΛΙΑΣ

Σόλωνος 112 – Αθήνα

☎ 38 11 893 - 38 05 949



## Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>9</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	
<i>Ιστορική αναδρομή στην εισαγωγή του δράματος στην εκπαίδευση.....</i>	<b>23</b>
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</i>	
<i>Θεωρίες για το εκπαιδευτικό δράμα.....</i>	<b>35</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b>	
<i>Οι συνθήκες διεξαγωγής του εκπαιδευτικού δράματος και η μέθοδος διδασκαλίας του.....</i>	<b>81</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>	
<i>Από το εκπαιδευτικό δράμα στη θεατρική παράσταση.....</i>	<b>127</b>
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b> .....	<b>139</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν και η προβληματική της παιδαγωγικής του θεάτρου ενυπάρχει στα έργα των φιλοσόφων της αρχαίας Ελλάδας, το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση εμφανίζονται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>1</sup> Ήδη, από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα σε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις, στα θρησκευτικά σχολεία των Καθολικών και των Προτεσταντών, συναντούμε το μαθητικό θέατρο.<sup>2</sup>

Το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τη σχέση που έχει το παιδί μαζί του. Μία απ' αυτές τις μορφές είναι το παιδικό θέατρο, όπου επαγγελματίες ηθοποιοί παίζουν θεατρικά έργα, με περιεχόμενο κατάλληλα προσαρμοσμένο στις αντιληπτικές ικανότητες των παιδιών.<sup>3</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα, για την Ελλάδα, είναι οι θεατρικές παραστάσεις της Ξένιας Καλογεροπούλου, της Κάρμεν Ρουγγέρη και του Λάκη Κουρετζή.<sup>4</sup> Στην Αγγλία και σε άλλες χώρες συνηθίζεται, μετά το τέλος της θεατρικής παράστασης, η ομάδα των ηθοποιών να προσκαλεί τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά σε δραστηριότητες θεατρικού αυτοσχεδιασμού, θεατρικής γραφής, μουσι-

---

1. Ralph Edwin, The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections, *McGill Journal of Education*, Vol.32, 1997, σ.274.

2. Βάλτερ Πούχνερ, *Το θέατρο στο σχολείο. Παιδαγωγικοί, ψυχολογικοί και θεατρολογικοί προβληματισμοί στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαίδευση, στα πρακτικά ημερίδας με τίτλο: Θεατρική τέχνη και παιδί - Προοπτικές της θεατρικής παιδείας στο σχολείο*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, 1996 και David Hornbrook, *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σ.9.

3. Helene Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω Δαρδανός, 1998, σ.54. ; G. Faure, & S. Lascar, *Το Θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg, 1994, σ.19. ; Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1995, σ.27. και Tony Jackson, *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993, σ.7.

4. Ξένια Καλογεροπούλου, *Θέατρο για παιδιά, ένας πρακτικός οδηγός*, Ελληνικό κέντρο θεάτρου για το παιδί και τα νιάτα, Αθήνα 1991, σσ.164-5. ; Χαρά Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία* (τόμος 2<sup>ος</sup>), Αθήνα, εκδ. Γενική Γραμματεία νέας Γενιάς - Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών, 2002, σ.13. και Helene Beauchamp, 1998, *οπ. προηγουμένως*, σσ.12,18.

κής και πηλού, συνδεδεμένες με το θέμα της παράστασης.<sup>5</sup>

Μία άλλη μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι το σχολικό θέατρο. Σ' αυτό ηθοποιοί είναι τα ίδια τα παιδιά και παίζουν θεατρικά έργα για παιδιά και ενηλίκους.<sup>6</sup> Αυτό το είδος θεατρικής δράσης των παιδιών κυριαρχεί σήμερα τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας.<sup>7</sup> Συνήθως, στο τέλος του σχολικού έτους κάποιος δάσκαλος ή καθηγητής, με ιδιαίτερη ευαισθησία στη θεατρική τέχνη, εκτελεί χρέη σκηνοθέτη και μαζί με τα παιδιά οργανώνει την παράσταση ενός θεατρικού έργου. Πολλές φορές αυτό το εγχείρημα το αναλαμβάνει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, προσλαμβάνοντας έναν ειδικό του θεάτρου. Μάλιστα, ορισμένα σχολεία προετοιμάζουν θεατρικές παραστάσεις, για να λάβουν μέρος στους περιφερειακούς και πανελλήνιους αγώνες μαθητικού θεάτρου.<sup>8</sup>

Το θέατρο των θρησκευτικών, εθνικών και άλλων επετείων, εμφανίζεται ως μία απ' τις μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση και παίζεται από μαθητές κατά τις σχολικές εορτές. Στα περισσότερα σχολεία υπάρχει μία αίθουσα με υπερυψωμένο βήθρο, το οποίο επενδύεται με

5. Λιοσάτου, Καλλιόπη, *Το Θέατρο στην εκπαίδευση, επαγγελματικό θέατρο και Α' θμια εκπαίδευση στην Ολλανδία και την Ελλάδα. Συγκριτική εξέταση του ολλανδικού προγράμματος «Πολιτισμός και σχολείο» (Cultur en School) με το ελληνικό πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»*, Μεταπτυχιακή διατριβή στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, 2004, σ.5. και Nellie McCaslin, *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman, 1977, σσ.8-9.

6. Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ.25,44. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.6,34. ; G. Faure, & S. Lascar, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.15. και Tony Jackson, 1993, όπ. προηγουμένως, σ.7.

7. Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998, σ.38. ; Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σσ.22,32,41. ; Θεόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999, σσ.20,26. και Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.12.

8. Jonathan Neelands, *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σ.1. ; Κατερίνα Βουτσινά, *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, 1991, σ.11. ; Λένια Σέργη, *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987, σ.18. και Θεόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.40,55.



σκηνική διακόσμηση, προσαρμοσμένη στη θρησκευτική ή την εθνική επέτειο.<sup>9</sup> Η θεατρική δράση στη σκηνή εντοπίζεται στη δραματική απαγγελία ποιημάτων και κειμένων, εναλλασσόμενων με θεατρικά σκετς. Συνήθως, υπάρχει συνοδεία από την ορχήστρα και τη χορωδία του σχολείου.<sup>10</sup>

Μια άλλη διάσταση του όρου «θέατρο στην εκπαίδευση» είναι ο ξενόφερτος θεσμός του Theater in education (TIE). Αυτός ο θεσμός ξεκινά στην Αγγλία το 1965 και στοχεύει στη σύζευξη της εκπαίδευσης και του θεάτρου. Αυτή η μορφή του θεάτρου στην εκπαίδευση θέτει τη θεατρική τέχνη στην υπηρεσία της εκπαίδευσης και στοχεύει στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις σχεδιασμένες δραματικές δραστηριότητες.<sup>11</sup>

Καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση και εξέλιξη του TIE, έπαιξε η φιλοσοφία της μάθησης μέσω της πράξης. Τα μέλη της θεατρικής ομάδας, που φέρουν τον τίτλο «θεατροπαιδαγωγοί», συναντιούνται με μια ομάδα παιδιών που απαρτίζουν ένα τμήμα μιας συγκεκριμένης σχολικής τάξης.<sup>12</sup> Σε στενή συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, η ομάδα προσπαθεί να ενημερώσει τους μαθητές για θέματα που αφορούν την αναζήτηση της προσωπικής τους ταυτότητας, αλλά και για γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Τα θέματα

---

9. Ελένη Χριστούλα-Πατελοδήμου, *Το θεατράκι του μύλου*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης, 1998, σσ.18-24. ; Θεόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.20. και Λάκης Κουρετζής 1991, όπ. προηγουμένως, σ.21.

10. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.29,32.

11. Gretta Bergahammer, *Drama Goes to School: An Examination of Theatre in Education*, *Youth Theatre Journal*; v.2, n.3, 1988, σσ.4-5. ; Tony Jackson, 1993, όπ. προηγουμένως, σσ.1,3. και Γιάννα Πιτούλη, *Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre in education). Αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, κείμενο που παρουσιάστηκε στη συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2000, σ.4.

12. Tony Jackson, 1993, όπ. προηγουμένως, σ.3. ; Gretta Bergahammer, 1988 όπ. προηγουμένως, σσ.5-6. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.46.

με τα οποία καταπιάνεται το ΓΙΕ προέρχονται από διάφορες πηγές, όπως: περιβάλλον, ρατσισμός, τοπική ιστορία, επιστήμη και υγεία.<sup>13</sup>

Τον τελευταίο καιρό εμφανίζονται πολλοί υποστηρικτές της άποψης ότι το θέατρο στην εκπαίδευση πρέπει να απεμπλακεί απ' τις μορφές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σήμερα, απαιτούνται πρακτικές θεατρικής εμπύχωσης, που να αφήνουν περιθώριο για ομαδική δράση και εκμάθηση της θεατρικής γλώσσας.<sup>14</sup> Αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε δύο παραδοχές. Από τη μία δέχεται ότι τα παιδιά είναι ικανά να σκέφτονται, να δημιουργούν και να μαθαίνουν τα στοιχεία μιας καλλιτεχνικής γλώσσας, όπως είναι το θέατρο. Από την άλλη θεωρεί το θέατρο ως πολύσύνθετη τέχνη σκηνής, που έγκειται στη χρήση όλων των ανθρωπίνων ικανοτήτων τόσο σωματικής όσο διανοητικής και συγκινησιακής φύσεως, από την οποία δεν μπορούμε να αποκλείσουμε, εκ των προτέρων, καμία συνιστώσα του.<sup>15</sup>

Αυτή η προσέγγιση του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι γνωστή με τον όρο «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in education) και απεικονίζει τον τόπο της συνάντησης θεάτρου/παιδιών, αλλά αποτελεί, επίσης, πρακτική εξάσκηση και έκφραση της παιδικής δημιουργικότητας.<sup>16</sup> Αυτή η νέα άποψη, για το θέατρο στην εκπαίδευση, εμφανίστηκε, αρχικά, στην Αμερική και την Αγγλία, αλλά στη συνέχεια μεταδόθηκε στη Γαλλία, στη Γερμανία, στον Καναδά, στην Αυστραλία και σε πολλές άλλες χώρες.

---

13. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.13. ; Christine Redington, *Can Theater Teach?* Oxford, Pergamon Press, 1983, σσ.1-2. ; Γιάννα Πιτούλη, 2000, όπ. προηγουμένως, σ.2. και Tony Jackson, 1993, όπ. προηγουμένως, σ.1.

14. Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.12. ; Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, όπ. προηγουμένως, σσ.29. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.30, 34. και Edwin, Ralph, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.274.

15. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.13,35.

16. Edwin, Ralph, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.274 και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.13.

Ο Πολωνός σκηνοθέτης Jerzy Grotowski προσδιόρισε στη δομή του δράματος τρία συστατικά μέρη: τον ηθοποιό, το χώρο δράσης (σκηνή) και τους θεατές.<sup>17</sup> Ειδικότερα, ο θεατρικός σύνδεσμος της Αμερικής ορίζει το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μια αυτοσχεδιαστική μορφή θεατρικής έκφρασης, που εστιάζει το ενδιαφέρον της στη δραματική διαδικασία κι όχι στη θεατρική παράσταση μπροστά σε θεατές.<sup>18</sup> Οι συμμετέχοντες στο δράμα δεν περιορίζονται στη δράση τους από κάποιο θεατρικό σενάριο, αλλά καθοδηγούνται από το δάσκαλο-εμπνευστή να φανταστούν, να δράσουν θεατρικά και να αξιολογήσουν την αντανάκλαση της δράσης τους, πάνω σε πραγματικές και φανταστικές εμπειρίες των ανθρώπων.<sup>19</sup>

Πρόσφατα, ο Martin Esslin άμβλυσε τον παραπάνω ορισμό του δράματος, προσεγγίζοντας την έννοιά του ως μιμητική θεατρική δράση, δηλαδή, την αναπαράσταση πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδραση των ηθοποιών μπροστά σε θεατές, σα να συνέβαιναν εκείνη τη στιγμή.<sup>20</sup>

Αν θέλαμε να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Δράματος, θα λέγαμε ότι αυτό είναι ταυτόχρονα πράξη και ύπαρξη.<sup>21</sup> Η διεξαγωγή του συνεπάγεται ένα δραματικό σενάριο, υπό μορφή ιστορίας, και τη θεατρική αναπαράστασή του μπροστά σε θεατές.<sup>22</sup> Το δράμα είναι μια φυσιολογική διαδικασία, απόλυτα προσαρμοσμένη στις

---

17. Jerzy Grotowski, *Towards a poor theatre*, London: Methuen, 1968, σ.35.

18. Christopher McCullough, *Theatre Praxis*, London: Macmillan, 1988, σ.4. και Neil Kitson & Ian Spiby, *Drama 7-11 developing primary Skills*, New York: Routledge, 1997, σ.20.

19. Αλκηστις Κοντογιάννη, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα, 1984, σ.10. ; Νίκος Παπανδρέου, *Περί θεάτρου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1989, σ.12. και Tony Jackson, 1993, όπ. προηγουμένως, σ.8.

20. Martin Esslin, *The field of drama: How the signs of drama create meanings on stage and screen*, London: Methuen, 1987, σ.36.

21. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford: Oxford University Press, 1987, σ.7.

22. Nellie McCaslin, *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman, 1977, σ.10. και Tony Jackson, 1993, όπ. προηγουμένως, σ.4.

δυνατότητες και στις ανάγκες του ανθρώπου.<sup>23</sup>

Το Εκπαιδευτικό Δράμα θεωρείται ένας τρόπος μάθησης, μια αυτόνομη μορφή τέχνης, μια σειρά παιχνιδιών και ασκήσεων, μια σειρά μεγάλων και μικρών παραστάσεων, ένα θεραπευτικό εργαλείο και μια συνεργατική μορφή παιχνιδιού.<sup>24</sup> Η δραματική διαδικασία δεν είναι άγνωστη σε κάθε άτομο, αφού εμπλέκεται σ' αυτή καθημερινά, όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις στην αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της κοινωνίας.<sup>25</sup>

Παραδείγματα δραματικής συμπεριφοράς στην καθημερινή ζωή υπάρχουν πολλά.<sup>26</sup> Όταν ένας άνθρωπος σηκώνεται το πρωί με πονοκέφαλο ή άσχημη διάθεση, στη συνέχεια αλληλεπιδρά με τους άλλους, προσποιούμενος ότι δεν έχει τίποτε.<sup>27</sup> Ένας άλλος πρέπει να πάει σε μια σημαντική συνάντηση ή συνέντευξη, σκέφτεται εκ των προτέρων και αποφασίζει να παρουσιαστεί γεμάτος αυτοπεποίθηση, χαρούμενος και ντυμένος κατάλληλα για την περίπτωση. Κάποιος άλλος χύνει, κατά λάθος, τον καφέ στα έγγραφα του συναδέλφου του και αμέσως, προετοιμάζει μια περίτεχνη δικαιολογία.<sup>28</sup>

Όπως είπε ο Σαίξπηρ: «Όλος ο κόσμος είναι μια θεατρική σκηνή και όλοι οι άνθρωποι, άνδρες και γυναίκες, απλά ηθοποιοί».<sup>29</sup> Στην καθη-

---

23. John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σ.6. και Viola Spolin, *Improvisation for the theater, A Handbook of teaching and directing techniques*, Evanston, Illinois: North Western University Press, 1963, σ.7.

24. D. S. Rose, M. Parks, K. Androes & S. D. McMahon, Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, Vol.94, 2000, σ.58. και Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.13.

25. Jonathan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.15-17. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.40.41,138. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.31.

26. David Hornbrook, *Education and dramatic art*, London: Routledge, 1998b, σ.141. ; Christopher McCullough, 1988, όπ. προηγουμένως, σ.6. και Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.19.

27. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.7.

28. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.14.

29. Jonathan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.16. και Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.7.

μερινή μας αλληλεπίδραση, με τους άλλους, απαιτείται η υιοθέτηση διαφορετικής στάσης, μιας διαφορετικής πολιτιστικής μάσκας κατά περίπτωση, ώστε να μπορέσουμε να διατηρήσουμε την προσωπική μας αξιοπρέπεια και την αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους.<sup>30</sup>

Στο χώρο της εκπαίδευσης η χρήση του δράματος μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα για άμεση προσέγγιση όχι μόνο της επιφανειακής πραγματικότητας, αλλά και της βαθύτερης.<sup>31</sup>

Σε κάθε δραματική δραστηριότητα υπάρχουν τα ακόλουθα στοιχεία:

- Κατάσταση, πρόβλημα, επίλυση: Επιφανειακή πραγματικότητα.<sup>32</sup>
- Περίβλημα του προβλήματος, αισθήματα, σχέδιο δράσης: Βαθύτερη πραγματικότητα.<sup>33</sup>

Η προσέγγιση της βαθύτερης πραγματικότητας προϋποθέτει τη διερεύνηση των εμπλεκόμενων δραματικών χαρακτήρων, την αναζήτηση των κινήτρων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους και την πρόβλεψη της αντίδρασής τους σε συγκεκριμένες προβληματικές κατάστασεις.<sup>34</sup>

Στη διαδικασία της μάθησης είναι παρόντα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το δράμα και ότι μαθαίνεται μ' αυτόν τον τρόπο κατανοείται πλήρως.<sup>35</sup> Αυτή η κατανόηση ευνοείται από τη γνωστική και συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι συμμετέχοντες στις δρα-

---

30. David Hornbrook, *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σ.3.

31. David Hornbrook, *Education in drama*, London: Falmer Press, 1989, σ.63. και Gavin Bolton, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, 1986, σ.188.

32. Viola Spolin, *Improvisation for the theater, A Handbook of teaching and directing techniques*, Evanston, Illinois: North Western University Press, 1963, σ.24. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.132. και Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.55.

33. Betty Wagner, *Dorothy Heathcoat: Drama as a learning medium*, Washington, D.C.: National Education Association, 1976, σσ.15,76. ; Gavin Bolton, *Towards a theory of drama in education*, London: Longman, 1979, σ.87. ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.7. και Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.1.

34. D. S. Rose, M. Parks, K. Androes & S. D. McMahon, 2000, όπ. προηγουμένως, σ.89. ; Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.61. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.13.

35. Gavin Bolton, 1979, όπ. προηγουμένως, σ.31,38.

ματικές δραστηριότητες.<sup>36</sup> Για παράδειγμα, αν μας ρωτήσουν: «Ποιο είναι το χαρακτηριστικό ενός τυφλού ανθρώπου»; Εμείς θα απαντήσουμε απλά: «ο τυφλός δεν μπορεί να δει» και θα ικανοποιήσουμε διανοητικά το συνομιλητή μας. Αν, αντί γι' αυτή την απάντηση, του λέγαμε: «Κλείσε τα μάτια σου και προσπάθησε να βρεις ένα μολύβι στο γραφείο, μπροστά σου», θα τον εμπλέκαμε στην πραγματική εμπειρία που βιώνει ένας τυφλός άνθρωπος και θα τον ικανοποιούσαμε όχι μόνο διανοητικά, αλλά και συναισθηματικά, γεμίζοντάς τον, ίσως, με αισθήματα συμπάθειας για τους τυφλούς.<sup>37</sup> Φυσικά, μετά από μια τέτοια άμεση εμπειρία είναι πολύ πιθανό ο συνομιλητής μας να θυμάται καλύτερα το νόημα της λέξης, τυφλός.<sup>38</sup>

Οι επαγγελματίες ηθοποιοί, στο θέατρο, περνούν από μια γνωστική κατάσταση σε μια συναισθηματική κατάσταση ταύτισης με το χαρακτήρα που υποδύονται.<sup>39</sup> Για να συμβεί αυτό χρειάζεται ειδική εκπαίδευση και συντονισμένη χρήση πολύπλοκων εκφραστικών δεξιοτήτων.<sup>40</sup> Στο Εκπαιδευτικό Δράμα αυτός ο στόχος είναι πέρα από τις δυνατότητες των μαθητών και ακολουθείται η αντίστροφη πορεία, δηλαδή, το πέρασμα από τη συναισθηματική κατάσταση των δρώντων στη δραματική διαδικασία, στη γνωστική συνειδητοποίηση της θέσης και

---

36. Allison Manville Metz, & Gillian McNally, Reassuring Assumptions: Pedagogy for Gender Fair Classrooms Using Creative Drama, *Stage of the Art*, Vol.14, No.1, 2001, σ.15. ; Jonathan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.34. και Edwin, Ralph, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.274.

37. Nellie McCaslin, *Creative drama in the intermediate grades*, New York: Longman, 1987, σ.1.

38. Gavin Bolton, 1979, όπ. προηγουμένως, σ.38. και Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.7.

39. Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*, Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα, 1994, σ.17. ; Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.10. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.47.

40. Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.21. ; Gavin Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.77. και Νίκος Παπανδρέου, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.40.

της συμπεριφοράς του δραματικού χαρακτήρα.<sup>41</sup> Πολλές φορές αντιμετωπίζουμε καταστάσεις τις οποίες οι λέξεις αποτυγχάνουν να τις περιγράψουν και μόνο η δράση μπορεί να βοηθήσει στην κατανόησή τους.<sup>42</sup>

Η συμμετοχή στις δραματικές δραστηριότητες εξασφαλίζει τη σύνδεση της φαντασίας με τη δράση στο χώρο.<sup>43</sup> Η αξία του δράματος βρίσκεται σ' αυτό που συμβαίνει, όταν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν τη βαθύτερη ουσία της επιφανειακής πραγματικότητας.<sup>44</sup> Όταν τους δίνουμε το πλαίσιο μιας δραματικής κατάστασης ή τους οδηγούμε να το μαντέψουν, εμβαθύνουμε την αντίληψή τους γι' αυτή.<sup>45</sup> Όταν τους ρωτούμε: «Πως αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή; Πως θα αισθανόσουν αν ήσουν στη θέση ενός δραματικού προσώπου; Τι νομίζεις ότι σκέφτεται ένας δραματικός χαρακτήρας;», δίνουμε διέξοδο στα αισθήματα ενσυναίσθησης των μαθητών για τον άνθρωπο ή την κατάσταση την οποία μελετούμε.<sup>46</sup> Όταν τους ζητούμε να αυτοσχεδιάσουν την εξέλιξη μιας ιστορίας, να περιγράψουν τις συνθήκες που τη δημιούργησαν ή να προσφέρουν εναλλακτικά σενάρια για την κατάληξή της, κινητοποιούμε τη φαντασία και το μυαλό τους.<sup>47</sup>

Όταν, τελικά, ζητούμε απ' τους μαθητές να σηκωθούν απ' τις θέσεις

---

41. Jonothan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.17. ; Edwin, Ralph, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σσ.274-275. ; Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σσ.46. και Γιώργος Γιάνναρης, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.183.

42. Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.52.

43. H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.10. και David Hornbrook, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.χ.

44. Gavin Bolton, 1986, *όπ. προηγουμένως*, σ.16.

45. Charlyn Wessels, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.8.

46. Betty Wagner, *Educational drama and language arts: what research shows*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1998, σ.9. και Lynn McGregor, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.106.

47. Paul Willis, *Common Cultur*, Open University Press: Milton Keynes, 1990, σ.14. ; H. S. Rosenberg, & P. Pinciotti, *Imagery in creative drama, Imagination, Cognition & Personality*, Vol.3, 1983, σ.72. και Mark Cremin, *The Imagination and Originality in English and Classroom Drama, English in Education*, Vol.32, No.2, 1998, σ.7.

τους και να αναπαραστήσουν δραματικά την ιστορία, ανταμείβουμε τις προσπάθειές τους με το ενδιαφέρον μας, την προσοχή μας και τη χαρά της θεατρικής δράσης, που είναι και η μεγαλύτερη ανταμοιβή του δράματος για τους συμμετέχοντες σ' αυτό.<sup>48</sup>

Το Εκπαιδευτικό Δράμα επιστρατεύει τα ίδια μέσα και τις ίδιες συμβάσεις, που χρησιμοποιούνται απ' τους ηθοποιούς στο θέατρο.<sup>49</sup> Ειδικότερα, χρησιμοποιεί το δραματικό διάλογο, τον αυτοσχεδιασμό και την παντομίμα.<sup>50</sup> Αλλά, ενώ στο θέατρο όλα στοχεύουν στην ικανοποίηση των θεατών,<sup>51</sup> στο δράμα όλα στοχεύουν στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων και των μη συμμετεχόντων, αφού οι μαθητές που δεν συμμετέχουν στις δραματικές δραστηριότητες, παίζουν το ρόλο του θεατρικού κοινού.<sup>52</sup>

Αν θέλαμε να προσδιορίσουμε κι άλλες ομοιότητες, ανάμεσα στο θέατρο και το δράμα, αυτές εντοπίζονται στο ότι και οι δύο μορφές τέχνης είναι εφήμερες, είναι συνδυασμοί πολλών καλλιτεχνικών μορφών και είναι μεταφορές της ίδιας της ζωής.<sup>53</sup> Η μορφή και το περιεχόμενό τους εστιάζονται στην ανθρώπινη δράση, συνεπάγονται επικοινωνία με άμεσο τρόπο, αντανακλούν τις κοινωνικές συνθήκες μιας

48. Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.213. ; Lynn McGregor, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.83. ; Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.89. και Νίκος Παπανδρέου, 1989, *όπ. προηγουμένως*, σ.41.

49. Charlyn Wessels, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.8. ; Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.79. και Περσεφόνη Σέξτου, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.19.

50. Dorothy Heathcote, *Drama as a learning medium*, Washington: National Education Association, 1985, σ.158. ; Αλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα, 1983, σ.67. ; Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.61. και Gavin Bolton, 1986, *όπ. προηγουμένως*, σσ.131,210.

51. Βάλτερ Πούχνερ, *Η σημειολογία του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδόσεις Παϊρίδη, 1985, σ.24. και Νίκος Παπανδρέου, 1989, *όπ. προηγουμένως*, σ.41.

52. Nellie McCaslin, *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman, 1977, σ.7. ; John. Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.1. ; Λένια Σέργη, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.27. και Peter Slade, *Child drama*, London: University of London Press, 1954, σ.337.

53. Jonothan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.8. ; H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.83. ; Lynn McGregor, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.89. και Νίκος Παπανδρέου, 1989, *όπ. προηγουμένως*, σ.14.



εποχής και είναι ολοκληρωμένες μορφές τέχνης.<sup>54</sup>

Κάθε θεατρικό δρώμενο συμβαίνει μια φορά, περνάει στο παρελθόν και δεν μπορεί να αναπαραχθεί με τον ίδιο τρόπο<sup>55</sup> ούτε για τους ηθοποιούς ούτε για τους θεατές. Ακόμα και η βιντεοσκόπηση της θεατρικής δράσης δεν μπορεί να συλλάβει την φευγαλέα θεατρική εμπειρία που συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο στο θέατρο και το δράμα, αλλά βοηθάει στην ανάκληση μνημονικών εικόνων ή στην παραγωγή φανταστικών εικόνων.<sup>56</sup> Στο Εκπαιδευτικό Δράμα οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι, αντίθετα με τα τεκταινόμενα στην πραγματική ζωή, μπορούν να ελέγχουν επακριβώς αυτό που συμβαίνει στο δραματικό παιχνίδι. Σχεδιάζουν την αναπαράσταση καθημερινών ανθρώπινων ιστοριών μπροστά σε άλλους που βλέπουν, ακούν και επικοινωνούν μαζί τους.<sup>57</sup>

Πολλά εξαρτώνται, στη διδασκαλία του δράματος, από την επιδέξια συμπεριφορά του δασκάλου - εμψυχωτή και ειδικά από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σ' αυτόν και τους μαθητές του.<sup>58</sup> Δεν χρειάζεται ο δάσκαλος του δράματος να είναι ηθοποιός, για να το διδάξει, αφού το παιχνίδι του ρόλου εμπεριέχεται στη συμπεριφορά κάθε ανθρώπου στην κοινωνική του αλληλεπίδραση με τους άλλους.<sup>59</sup>

Το δράμα απαιτεί ενθουσιασμό από μέρους των μαθητών, ο οποίος να βασίζεται στη διαμόρφωση μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης, στην οποία ούτε ο δάσκαλος ούτε ο μαθητής να αισθάνονται ανασφά-

---

54. Βάλτερ Πούχνερ, 1985, όπ. προηγουμένως, σ.24. ; Edwin, Ralph, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.274. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.10. ; Jonothan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.32. και David Hornbrook, 1998b, όπ. προηγουμένως, σ.xi.

55. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.16. και Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.26.

56. Νίκος Παπανδρέου, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.13.

57. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.10.

58. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.10. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.88.

59. Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.9. και John Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.31.

λεια.<sup>60</sup> Πολλοί δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιτίθενται στη χρήση του,<sup>61</sup> γιατί το συνδέουν με το χάος και την ασυδοσία από μέρους των μαθητών, στοιχεία που απειλούν την εξουσία τους στην τάξη. Πολλοί, επίσης, θεωρούν το δράμα ως «θεατρinισμό», επειδή αυτή είναι η μόνη τους εμπειρία από μια τέτοια διαδικασία.<sup>62</sup> Συχνά, αυτή η στρεβλωμένη αντίληψη των δασκάλων δεν οφείλεται σε μια προσωπική προκατάληψη απέναντι στη δραματική διαδικασία, αλλά στη θεατρική εκπαίδευση που έχουν ή δεν έχουν δεχτεί.<sup>63</sup>

Η διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος δεν έχει καμία σχέση με τις παραπάνω αντιρρήσεις και πρέπει πάντα να είναι ένα προσεχτικά σχεδιασμένο και αυστηρά ελεγχόμενο, χρονικά, εγχείρημα.<sup>64</sup> Το δράμα είναι κάτι περισσότερο από ένα ψυχαγωγικό παιχνίδι και δεν στοχεύει να εκπαιδεύσει τους μαθητές ως ηθοποιούς, αλλά επιδιώκει να τους δώσει την ευκαιρία να κατανοήσουν την καλλιτεχνική μορφή του και κατ' επέκταση την τέχνη του θεάτρου.<sup>65</sup>

Οποιοσδήποτε κι αν είναι ο στόχος στη διδασκαλία του δράματος, ο δάσκαλος πρέπει να είναι συγκεντρωμένος σ' αυτόν. Ο ρυθμός και ο συγχρονισμός στην εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας είναι πολύ ση-

---

60. Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.47. και Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.15.

61. Berta, Hundert, Teacher Perceptions of the Value and Status of Drama in Education: A Study of One Ontario School Board, *Youth Theatre Journal*, Vol.10, 1996, σ.26. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.152. και Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σσ.3-4.

62. Joyce Edwards & Pat Payne, A Drama Support Group: Context for Teacher Change, *Youth Theatre Journal*, Vol.8, No.3, 1994, σ.20. ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.14. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.11,51.

63. John Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.27. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.88. και Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.43.

64. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.10.

65. Gavin Bolton, *Drama As Education*, London: Longman, 1984, σ.146. ; Gavin Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.370. ; Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.1. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.12. και Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.32.

μαντικά. Η βαθμιαία και προσεκτική εμπλοκή των μαθητών, με εμφανή τα στοιχεία της προσωπικής τέρψης, μπορεί να τους πείσει για την αξία της δραματικής διαδικασίας.<sup>66</sup>

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια σύντομη αναφορά στα περιεχόμενα του βιβλίου. Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται οι θέσεις διαφόρων πρωτοπόρων μελετητών στο χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσονται οι θεωρίες, που διερευνούν την φύση και την αξία του δράματος. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα μέσα και οι τεχνικές, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία του δράματος. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία, για να οδηγηθεί το Εκπαιδευτικό Δράμα σε μία οργανωμένη θεατρική παράσταση.

---

66. Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σσ.11-12. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.19. ; Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.213. και Edwin, Ralph, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σ.274.





## ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ  
ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Το δράμα στην εκπαίδευση αποτελεί μια νέα αντιμετώπιση του ζητήματος της αγωγής των παιδιών, η οποία ορίζει το παιδί πρωταγωνιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία.<sup>1</sup> Η εμφάνιση του Εκπαιδευτικού Δράματος έδωσε τη δυνατότητα κατανόησης των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης της παιδικής προσωπικότητας σ' όλα τα επίπεδα.<sup>2</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα ν' αναπτύξουν την ενσυναίσθηση προς τους άλλους, την εσωτερική ενόραση, να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης, να μάθουν για τον κόσμο και τη σχέση τους μ' αυτόν.<sup>3</sup>

Οι ιστορικοί που ασχολήθηκαν με τον προσδιορισμό της εμφάνισης του Εκπαιδευτικού Δράματος, τοποθετούν αυτό το γεγονός στη δεκαετία του 1920, αλλά η ιστορία του αρχίζει την εποχή του Πλάτωνα και

---

1. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.15. ; Κατερίνα Βουτσινά, *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, 1991, σ.18. και Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1995, σ.8.

2. Gavin Bolton, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, 1986, σ.15. ; Edwin Ralph, The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections, *McGill Journal of Education*, Vol.32, 1997, σ.274. ; Neil Kitson & Ian Spiby *Drama 7-11 developing primary Skills*, New York: Routledge, 1997, σ.24. και Brian Way, *Development through drama*, Harlow: Longman, 1967, σ.6.

3. Nellie McCaslin, *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman, 1977, σ.18. ; Christopher McCullough, *Theatre Praxis*, London: Macmillan, 1988, σ.6. ; Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.158. και Arts Council of Great Britain (ACGB) *Drama in Schools: Arts Council Guidance on Drama Education*, London: Arts Council of Great Britain, 1992, σ.1.

του Αριστοτέλη. Αυτό που προστέθηκε τα τελευταία ογδόντα χρόνια είναι η συστηματική διεξαγωγή του δράματος στα σχολεία και η κατάρτιση δασκάλων-εμπυχωτών, για να το διδάξουν.<sup>4</sup>

Στη δεκαετία του 1950 εμφανίζονται τα πρώτα άρθρα για το δράμα, σε εφημερίδες και περιοδικά, και αρχίζει να διδάσκεται ως επιστημονικό αντικείμενο στα πανεπιστήμια της Αμερικής. Ο τρόπος θεώρησης του Εκπαιδευτικού Δράματος, αυτή την εποχή, είναι επηρεασμένος από τις θέσεις, μιας από τις πρωτοπόρους του δράματος στην εκπαίδευση, της Winifred Ward. Αυτή η επιρροή κυριαρχεί στην Αμερική μέχρι τη δεκαετία του 1960 και συνδέεται με τις παιδοκεντρικές μαθησιακές θεωρίες των Dewey, Rousseau, Froebel και Pestalozzi, οι οποίοι προσεγγίζουν το δραματικό παιχνίδι περισσότερο ως μέσο βιωματικής μάθησης παρά ως μια άσκοπη, περιθωριακή δραστηριότητα.<sup>5</sup>

Η Winifred Ward ανέπτυξε, το 1925, μια τεχνική χρήσης του δράματος, που βασίζονταν στον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχική διαδικασία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών.<sup>6</sup> Αυτή κλήθηκε να διδάξει το δράμα στο δημόσιο σχολείο του Evanston, στο Illinois. Εκεί, παρατήρησε ότι μεγαλύτερη σημασία είχε η διαδικασία συμμετοχής των παιδιών σε δραματικές δραστηριότητες παρά η παραδοσιακή μορφή της θεατρικής παράστασης μπροστά σε θεατές.<sup>7</sup> Στο τέλος της δεκαετίας του 1930 οργάνωσε ένα πρόγραμμα κατάρτισης δασκάλων, για να διδάξουν το δράμα στα σχολεία. Κύριο σημείο της μεθόδου διδασκαλίας της ήταν η θεώρηση του δράματος ως μορφή τέ-

---

4. H. S. Rosenberg, *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, New York: CBS College, Publishing, 1987, σ.18.

5. Gavin Bolton, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, 1986, σ.13. και Gavin Bolton, *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, 1998, σσ.13,5,31.

6. Agnes Haaga, Winifred Ward: Voice of the Future, *Stage of the Art*, Vol.7, No.4, 1995, σ.21. και H. S. Rosenberg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.20.

7. Winifred Ward, *Playmaking with children*, New York: Appleton-Century Crofts, 1957, σ.23.

χνης, με μια ισορροπία ανάμεσα στη διαδικασία και το αποτέλεσμα.<sup>8</sup>

Στην προσέγγιση του εκπαιδευτικού δράματος, από την Winifred Ward, οι συμμετέχοντες αποκτούν μια σειρά από εσωτερικές δεξιότητες, όπως αυτοσυγκέντρωση και ευαισθησία. Επίσης, παρουσιάζουν εξωτερικές εκφραστικές συμπεριφορές με τη χρήση δραματικών διαλόγων, παντομίμας και χειρονομιών, προσαρμοσμένων στον τύπο του δραματικού χαρακτήρα που αναπαριστούν.<sup>9</sup> Αρχικά, οι προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων είναι μέρος του ενδιαφέροντός της. Στη συνέχεια, όταν αρχίζει η ομαδική δραματοποίηση της ιστορίας, στόχος της είναι ο παραμερισμός αυτών των προσωπικών επιθυμιών.<sup>10</sup>

Γι' αυτήν οι συμμετέχοντες στο δράμα εξασκούν, προοδευτικά, τις υποκριτικές τους δεξιότητες, ωστόσο, ο σκοπός δεν είναι η τελειοποίηση της υποκριτικής τους ικανότητας, αλλά η νοητική, η συναισθηματική και η κοινωνική τους ανάπτυξη.<sup>11</sup> Τα στάδια της μεθόδου διδασκαλίας της είναι η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων, η κίνηση στο χώρο με τη χρήση παντομίμας, η διερεύνηση της θέσης και της συμπεριφοράς των χαρακτήρων της ιστορίας, η ανάπτυξη δραματικών διαλόγων με αυτόσχεδιασμό και η ομαδική αναπαράσταση της δραματικής ιστορίας.<sup>12</sup> Η προοδευτική ανάπτυξη της δραματικής διαδικασίας χρησιμοποιείται σε κάθε μάθημα και μπορεί, σε διάστημα δεκαπέντε εβδομάδων, να οδηγήσει σε θεατρική παράσταση.<sup>13</sup>

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε ως ξεχωριστό αντικείμενο ενδιαφέροντος και στην Αγγλία, μετά το 1945. Αν και η

---

8. Winifred Ward, 1957, *όπ. προηγουμένως*, σ.54.

9. Winifred Ward, 1957, *όπ. προηγουμένως*, σ.85.

10. Agnes Haaga, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.22. και H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.19.

11. Winifred Ward, 1957, *όπ. προηγουμένως*, σ.25. και Gavin Bolton, *Towards a theory of drama in education*, London: Longman, 1979, σ.39.

12. Agnes Haaga, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.23. και H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.27.

13. Winifred Ward, 1957, *όπ. προηγουμένως*, σ.37.

παρουσία του στα σχολεία καταγράφεται από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, δεν υπήρχε συστηματική μελέτη της προβληματικής του. Στην αρχή, μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, η χρήση του περιοριζόταν στη θεατρική αναπαράσταση του κειμένου γνωστών θεατρικών έργων. Στη συνέχεια, η Harriet Finlay Jonson και ο Henry Caldwell Cook αναπτύσσουν έναν τρόπο χρήσης του δράματος ως μέσου μάθησης στα παιδιά,<sup>14</sup> υποστηρίζοντας ότι ο φυσικός τρόπος μάθησης, στην παιδική ηλικία, είναι το παιχνίδι.<sup>15</sup>

Μεταγενέστεροι μελετητές, όπως ο Peter Slade, ο Brian Way, η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton, επηρεασμένοι από τους παραπάνω δασκάλους του δράματος, συνέδεσαν το παιχνίδι με το δράμα, δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική αξία της διαδικασίας του δραματικού παιχνιδιού παρά στο τελικό προϊόν ως θεατρική παράσταση.<sup>16</sup>

Στη δεκαετία του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960 κυριάρχησαν στο χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος οι ιδέες του Peter Slade με τη δημοσίευση του βιβλίου του: «Το δράμα του παιδιού» (Child drama).<sup>17</sup> Ο Peter Slade προσέγγισε το δράμα ως μέσο καλλιέργειας του συναισθηματικού ελέγχου στο παιδί και της ικανότητάς του να παρατηρεί, να συνεργάζεται και να υπολογίζει τους άλλους.<sup>18</sup> Αυτός υποστήριξε ότι η συμμετοχή των παιδιών στο δράμα συγκροτούσε μια

---

14. Henry Caldwell Cook, *The Play Way*, London: Heinemann, 1917, σ.4. και Harriet Jonson Finlay, *The dramatic method of teaching*, London, Nisbet, 1911, σ.19,27,36,37.

15. David Hornbrook, *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σ.10. ; Gavin Bolton, 1986, *όπ. προηγουμένως*, σ.12. ; Gavin Bolton, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σσ.4-5. και Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education, Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, σ.152.

16. John Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.3. ; Gavin Bolton, 1986, *όπ. προηγουμένως*, σ.4. και Gavin Bolton, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ. xi.

17. David Hornbrook, *Education and dramatic art*, London: Routledge, 1998b, σσ.9,13, 132. και Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σ.12.

18. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.11.



ξεχωριστή καλλιτεχνική μορφή θεάτρου, αυτόνομη και διαφορετική από το παραδοσιακό θέατρο και τη σχολική θεατρική παράσταση.<sup>19</sup> Το καθήκον κάθε δασκάλου του δράματος ήταν να ενθαρρύνει μια φυσική παιγνιώδη διαδικασία στη δραματική έκφραση των παιδιών, με ισορροπία ανάμεσα στο θόρυβο και στην ησυχία.<sup>20</sup> Ο δάσκαλος δεν πρέπει να διδάσκει στο δράμα, αλλά να το ενθαρρύνει σαν δημιουργικός καλλιτέχνης.<sup>21</sup> Για τον Peter Slade τα σημαντικότερα στοιχεία του δράματος είναι η κατάλληλη εκμετάλλευση του χώρου δράσης, η μορφή της κίνησης και η κυριαρχία της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών στη δραματοποίηση.<sup>22</sup>

Οι ιδέες του Peter Slade παραγκωνίστηκαν, στη συνέχεια, από τον Brian Way, ο οποίος ως εμπειρικός δάσκαλος του δράματος, ηθοποιός, σκηνοθέτης και θεατρικός συγγραφέας, διαισθάνθηκε ότι η απόστολή του δράματος στην εκπαίδευση ήταν η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων σ' αυτό.<sup>23</sup>

Ο Brian Way θεωρεί ως βασικό παράγοντα στη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος το δάσκαλο-εμπνευστή, ο οποίος πρέπει να έχει μια ειδίκευση και εμπειρία στη διδακτική του θεάτρου.<sup>24</sup> Η προτροπή

---

19. Peter Slade, *Child drama*, London: University of London Press, 1954, σσ.68,119. ; David Hornbrook, *Education and dramatic art*, London: Routledge, 1998b, σ.132. και Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.12.

20. Peter Slade, 1954, όπ. προηγουμένως, σ.271. ; Peter Slade *An introduction to child drama*, New York: Longman, 1981a, σ.84. και Λένια Σέργη, *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987, σ.54.

21. Peter Slade, 1954, όπ. προηγουμένως, σ.90. και Peter Slade, 1981a, όπ. προηγουμένως, σ.84-85.

22. Peter Slade, 1954, όπ. προηγουμένως, σ.205. ; Peter Slade, 1981a, όπ. προηγουμένως, σσ.2,84. ; Sharon Bailin, *Creativity in context*, in D. Hornbrook (Ed) *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σ.43. και David Hornbrook, 1998b, όπ. προηγουμένως, σ.1.

23. Gavin Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.13. ; David Hornbrook, 1998b, όπ. προηγουμένως, σ.11. και Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.12.

24. Brian Way, *Development through drama*, Harlow: Longman, 1967, σ.8. ; Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education*, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, σ.154. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.54.

του είναι πάντα ο δάσκαλος ν' αρχίζει το μάθημα του δράματος απ' το σημείο που αισθάνεται χαρούμενος και γεμάτος αυτοπεποίθηση.<sup>25</sup> Ωστόσο, δεν πρέπει να αναπαριστά θεατρικά μια δραστηριότητα μπροστά στα παιδιά, επειδή αυτά δεν χρειάζονται να αποκτήσουν θεατρικές δεξιότητες, για να συμμετάσχουν στο δράμα.<sup>26</sup>

Η χρήση δραματικών παιχνιδιών και η ελεύθερη δραματική παρουσίαση ενός θέματος, από τις ομάδες των παιδιών, ήταν βασικά στοιχεία της φιλοσοφίας του Brian Way.<sup>27</sup> Οι δραματικές δραστηριότητες, στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά, δεν είναι απαραίτητο να συνθέτουν μια ολοκληρωμένη δραματική ιστορία και διαρκούν για χρονικό διάστημα πέντε λεπτών.<sup>28</sup>

Ο Brian Way δίνει έμφαση στη δραματική διαδικασία κι όχι στο αισθητικό αποτέλεσμα που θα έχει για τους θεατές η δραματική αναπαράσταση. Θεωρεί ότι η δραματοποίηση δεν πρέπει να οδηγεί σε θεατρική παράσταση.<sup>29</sup> Το θέατρο, γι' αυτόν, εστιάζει το ενδιαφέρον του στην επικοινωνία ανάμεσα στους ηθοποιούς και τους θεατές, ενώ το Εκπαιδευτικό Δράμα στοχεύει στη δραματική εμπειρία των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από την ύπαρξη θεατών.<sup>30</sup> Τα μικρά παιδιά δεν πρέπει να ενθαρρύνονται να παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις, επειδή ανα-

---

25. Brian Way, 1967, όπ. προηγουμένως, σσ.8,28.

26. Brian Way, 1967, όπ. προηγουμένως, σ.32. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.54.

27. Brian Way, 1967, όπ. προηγουμένως, σ.2. ; Gavin Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.260. και John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σ.45.

28. Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ.41. ; Brian Way, 1967, όπ. προηγουμένως, σσ.8-9. ; Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.12. και Christopher McCullough, 1988, όπ. προηγουμένως, σ.13.

29. Gavin Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως σ.261. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.14.

30. Brian Way, 1967, όπ. προηγουμένως, σ.86. και Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998, σ.19.

στέλλεται η δημιουργικότητά τους στη δραματική έκφραση.<sup>31</sup>

Αντί για μια προοδευτική καλλιέργεια των δραματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, όπως αναφέρθηκε στην προσέγγιση της Winifred Ward, ο Brian Way πιστεύει ότι καταλληλότερο μοντέλο δράσης είναι το κυκλικό σε σχέση με το γραμμικό.<sup>32</sup> Αυτό το μοντέλο δράσης περιλαμβάνει την αυτοσυγκέντρωση, τις αισθήσεις, τη φαντασία, τον προσωπικό εαυτό, την ομιλία, το συναίσθημα και τη νόηση.<sup>33</sup> Ο Brian Way θεωρεί ως πηγή άντλησης του δραματικού υλικού τα τρέχοντα γεγονότα και τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, αντίθετα με την Winifred Ward που αντλεί το δραματικό υλικό από λογοτεχνικές ιστορίες και παραμύθια.<sup>34</sup>

Η Dorothy Heathcote, στη δεκαετία του 1970, επίσης, έδωσε έμφαση στο Εκπαιδευτικό Δράμα ως έναν τρόπο καλλιέργειας στα παιδιά της εσωτερικής ενόρασης και της κατανόησης του κόσμου που ζουν.<sup>35</sup> Αυτή είδε την αξία του δράματος στην τοποθέτηση του εμπλεκόμενου στη δραματική διαδικασία στη θέση του άλλου και στην κατανόηση αυτής της θέσης.<sup>36</sup> Το δράμα, γι' αυτήν, είναι από μόνο του μάθηση και ο δάσκαλος - εμπυχωτής είναι το καταλυτικό στοιχείο στη διεξαγωγή του, αρκεί να έχει θεατρική και κοινωνιολογική κατάρτιση.<sup>37</sup>

Μια απ' τις τεχνικές που χρησιμοποίησε η Dorothy Heathcoat είναι η εμπλοκή του δασκάλου στο δράμα, υιοθετώντας ένα ρόλο.<sup>38</sup> Επίσης, μια

---

31. Brian Way, 1967, όπ. προηγουμένως, σ.14.

32. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.83.

33. Brian Way, 1967, όπ. προηγουμένως, σσ.2,4,6.

34. H. S. Rosenborg, *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, New York: CBS College, Publishing, 1987, σ.24.

35. John Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.3.

36. John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σ.106.

37. Dorothy Heathcote, *Collected writings on education and drama*, London: Hutchinson, 1984, σ.58. ; David Hornbrook, 1998b, όπ. προηγουμένως, σ.11. και Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.13.

38. Βασιλική Αρβανιταντώνη, *Δραματικές τεχνικές στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο*, Μεταπτυχιακή διατριβή στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών του

άλλη τεχνική δόμησης του δράματος είναι η διακοπή του και η θέση ερωτημάτων από τον εμπυχωτή, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία της αντανάκλασης της δραματικής εμπειρίας και η αναγωγή της σε μια παγκόσμια ανθρώπινη εμπειρία.<sup>39</sup>

Σκοπός του Εκπαιδευτικού Δράματος, για την Dorothy Heathcote, είναι η εξασφάλιση του πλαισίου αντανάκλασης και ανάλυσης της ανθρώπινης εμπειρίας και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη βίωσή της στην πράξη.<sup>40</sup> Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός χρησιμοποιείται από τους συμμετέχοντες ο αυτοσχεδιασμός.<sup>41</sup> Πολλές απ' τις δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού εκτυλίσσονται χωρίς προηγούμενο πειραματισμό σε στρατηγικές δράσης ή την απόκτηση, από τους συμμετέχοντες, κατάλληλων θεατρικών δεξιοτήτων.<sup>42</sup>

Η Dorothy Heathcoat υποθέτει ότι η αμεσότητα της δραματικής κατάστασης θα εξαναγκάσει τα άτομα σε δράση. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της διδασκαλίας της είναι η επιβράδυνση της εξέλιξης της δραματικής διαδικασίας κι ο αποκλεισμός άσχετων δράσεων σε σχέση με το θέμα του δράματος.<sup>43</sup> Επίσης, δίνει έμφαση στη χρονική ισορροπία της φάσης της δραματικής αναπαράστασης, με τη φάση της αντανάκλασης της δραματικής εμπειρίας και στην επιλογή του κατάλληλου δραματικού συμβόλου, απ' το οποίο ν' απορρέουν όσο το δυνατόν περισσότερα

---

Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2003, σ.14. και Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγούμενος, σσ.11-12.

39. John Nixon, *Drama and the Whole Curriculum*, London: Hutchinson, 1982, σ.40. ; Roberta Bramwell, *Challenging Assumptions*, *English Quarterly*, Vol.25, No.4, 1993, σ.19. και David Hornbrook, 1998b, όπ. προηγούμενος, σ.12.

40. Dorothy Heathcote, 1984, όπ. προηγούμενος, σ.56.

41. Gavin Bolton, *Changes in thinking about drama in education*, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, σ.155.

42. Jennifer Fell Hayes, *Anyone Can Do It*, *Drama/Theatre Teacher*, Vol.2, No.2, 1990, σ.18. ; H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγούμενος, σ.34. και Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, όπ. προηγούμενος, σ.56.

43. Betty Jane Wagner, *Dorothy Heathcoat: Drama as a learning medium*, Washington, D.C.: National Education Association, 1976, σσ.15,41. και Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ.52.

νοήματα.<sup>44</sup>

Η Dorothy Heathcoat δίνει μεγάλη έμφαση στη χρήση του στοιχείου της δραματικής έντασης, στην κατάλληλη χρησιμοποίηση της δραματικής γλώσσας και στην επιβράδυνση του ρυθμού της δραματικής διαδικασίας, ώστε να ευνοείται η δημιουργία νοημάτων.<sup>45</sup> Η έμφαση στη διδασκαλία του δράματος δεν πρέπει να δίνεται στη θεατρική παράσταση, αλλά να επικεντρώνεται στη διερεύνηση του κόσμου και στη δυνατότητα που έχει η δραματική διαδικασία, για ν' αναπτύξουν τα παιδιά τις προσωπικές τους δυνατότητες και να βρουν κρυμμένα νοήματα κάτω απ' την επιφάνεια των ανθρώπινων πράξεων.<sup>46</sup>

Το 1979 εμφανίστηκε στη βιβλιογραφία του Εκπαιδευτικού Δράματος ο Gavin Bolton, Λέκτορας στο πανεπιστήμιο του Durham στην Αγγλία.<sup>47</sup> Αυτός, επηρεασμένος από τις ιδέες της Dorothy Heathcoat, προσέγγισε το δράμα ως μέσο μάθησης για τα παιδιά.<sup>48</sup> Με τη βοήθεια του δασκάλου, ο οποίος υιοθετεί ένα ρόλο στο δράμα, τα παιδιά εμπλέκονται σε καταστάσεις, στις οποίες είναι απαραίτητο να επιλύσουν ένα πρόβλημα.<sup>49</sup> Ο Gavin Bolton θεωρεί τη δραματική μέθοδο κατάλληλη για τη διδασκαλία και άλλων σχολικών μαθημάτων, με περιεχόμενο

---

44. Betty Jane Wagner, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.14. ; Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.28. ; Gavin Bolton, *Writing a Book about Dorothy Heathcote's Dramatic Approach to Education*, *Drama/Theatre Teacher*, Vol..6, No.1, 1993, σ.5. και L. Johnson, & C. O'Neill, *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*, Northwestern University Press: Heinemann, 1994, σ.13.

45. Betty Jane Wagner, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σσ.14,15,38. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.52. και Λένια Σέργη, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.45.

46. Dorothy Heathcote, 'Drama as challenge', in J. Hodgson (ed.) *The Uses of Drama*, London, Eyre Methuen, 1972, σ.159. ; Dorothy Heathcote, 1984, *όπ. προηγουμένως*, σ.58. και Betty Jane Wagner, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.76.

47. Gavin Bolton, *Towards a theory of drama in education*, London: Longman, 1979.

48. Gavin Bolton, 1986, *όπ. προηγουμένως* σ.vii. ; Gavin Bolton, and Dorothy Heathcote, *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1995, σ.5. και Gavin Bolton, *Drama in education and TIE, A comparison*, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993b, σ.39.

49. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.45. ; David Hornbrook, 1998b, *όπ. προηγουμένως*, σ.83. και Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σ.13.

που σχετίζεται με κοινωνικά, ηθικά και ιστορικά θέματα.<sup>50</sup> Αυτός ενδι-αφέρθηκε περισσότερο για τη δομή του δράματος, η οποία διευκολύνει μια ενσυνείδητη αντανάκλαση της δραματικής εμπειρίας και προάγει τη μάθηση.<sup>51</sup>

Έπειτα από τους παραπάνω ισχυρισμούς του Gavin Bolton άρχισε μια διαμάχη με μια ομάδα θεωρητικών του δράματος, επικεφαλής της οποίας ήταν ο David Hornbrook.<sup>52</sup> Γι' αυτούς το δράμα δεν διεξάγεται σε κενό χώρο, αλλά σχετίζεται με το θεατρικό περιβάλλον.<sup>53</sup> Τα μέλη αυτού του ιδεολογικού ρεύματος κατηγόρησαν τον Gavin Bolton ότι περιθωριοποιεί το δράμα ως αυτόνομο μάθημα, στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, και δεν του αποδίδει την πρέπουσα καλλιτεχνική σημασία ως μορφή θεατρικής τέχνης.<sup>54</sup> Οι παραπάνω ισχυρισμοί, βέβαια, απορρίπτονται από τον Gavin Bolton, ο οποίος ισχυρίζεται από τη μία ότι το δράμα είναι εργαλείο μάθησης, αλλά από την άλλη είναι μορφή θεατρικής τέχνης, τα μυστικά της οποίας πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές.<sup>55</sup>

Ο David Hornbrook ισχυρίζεται ότι όσοι υποστηρίζουν ότι η δραματική αναπαράσταση εξαντλείται στο περιεχόμενο της δραματικής διαδικασίας, αγνοούν τη μορφή που είναι βασικό στοιχείο στη θεατρική τέ-

---

50. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.105. ; Charlyn Wessels, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.8. ; Lynn McGregor, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.2. και Λένια Σέργη, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.54.

51. Gavin Bolton, 1979, *όπ. προηγουμένως*, σ.90. ; Gavin Bolton, *όπ. προηγουμένως*, 1986, *όπ. προηγουμένως* σ.vii. και Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σ.23.

52. Gavin Bolton, *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, 1998, σ.xvi.

53. David Hornbrook, 1998b, *όπ. προηγουμένως*, σ.132. και Gavin Bolton, *όπ. προηγουμένως*, 1986, σσ.29,160.

54. Woolland, Brian, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ.236. ; John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.8. και Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σ.23.

55. Gavin Bolton, Drama in education and TIE, A comparison, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993b, σ.39.

χνη.<sup>56</sup> Γι' αυτόν το περιβάλλον του δράματος (σκηνικά, κοστούμια, φωτισμός, ήχος) και η δραματική αναπαράσταση μπροστά σε θεατές είναι βασικά στοιχεία της δραματικής τέχνης.<sup>57</sup> Η διαμάχη αυτή συνεχίζεται μέχρι σήμερα και επικεντρώνεται στο ζήτημα της κατάληξης του δράματος σε θεατρική παράσταση ή στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος αποκλειστικά στη δραματική διαδικασία.<sup>58</sup>

Οι θέσεις των Gavin Bolton και Dorothy Heathcote υποστηρίζονται, σήμερα, από τους περισσότερους μελετητές και εμπειρογνώμονες στο χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος.<sup>59</sup> Μάλιστα, κάποιοι προσπάθησαν να βελτιώσουν τη διδακτική τους μέθοδο, ώστε να γίνει προσιτή στους δασκάλους του δράματος στην εκπαίδευση.<sup>60</sup> Ένας απ' αυτούς, ο Jonathan Neelands, ανέπτυξε μια σειρά από δραματικές συμβάσεις και τεχνικές, για να βοηθήσει όλους τους άπειρους δασκάλους να διδάξουν το δράμα.<sup>61</sup> Το δράμα συνδέθηκε, επίσης, με το δραματικό παιχνίδι, κυρίως, στα ζητήματα της μάθησης και της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων.<sup>62</sup>

Από τη δεκαετία του '60 μέχρι σήμερα και άλλες χώρες όπως η Γερμανία, η Γαλλία, ο Καναδάς, και η Αυστραλία ενσωμάτωσαν το δράμα στα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού τους συστήματος, ενταγμένο στη νέα γραμμή εργασίας η οποία επικράτησε, διεθνώς, με την ονομασία Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education).

---

56. David Hornbrook, 1998b, *όπ. προηγουμένως*, σ.54.

57. Sharon Bailin, Creativity in context, in D. Hornbrook (Ed) *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σσ.46,49. ; Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σσ.14,24. και David Hornbrook, *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σ.χ.

58. David Hornbrook, 1998b, *όπ. προηγουμένως*, σσ.ix,xi. και Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.94.

59. Richard Courtney, *The dramatic curriculum*, New York: Drama Book Specialists, 1980, σ.vii.

60. Neil Kitson & Ian Spiby, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σ.13.

61. Jonathan Neelands, *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σσ.94-98.

62. David Hornbrook, 1998b, *όπ. προηγουμένως*, σ.34.

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 η διδασκαλία του δράματος εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενταγμένο στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, χωρίς να έχει τύχει μέχρι σήμερα καθολικής αποδοχής και γενικευμένης εφαρμογής στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.<sup>63</sup>

Όλοι οι πρωτοπόροι του δράματος, που αναφέρθηκαν παραπάνω, πρόσθεσαν κάτι καινούριο είτε στη θεωρία είτε στην πρακτική του. Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους εντοπίζονται στο κίνητρο για τη διεξαγωγή του δράματος, στο ρόλο του δασκάλου εμπνευστή, στο περιβάλλον διεξαγωγής του δράματος και στη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας του. Όλοι, όμως, οι παραπάνω εμπειρογνώμονες ανάγουν τη φιλοσοφία τους στα βασικά χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Δράματος, που είναι οι συμμετέχοντες σ' αυτό, ο δάσκαλος-εμπνευστής και ο δραματικός αυτοσχεδιασμός.<sup>64</sup>

---

63. Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998, σ.12. ; Λάκης Κουρετζής *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σ.24,40. ; Βασιλική Αρβανιταντώνη, *Δραματικές τεχνικές στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο*, Μεταπτυχιακή διατριβή στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2003, σ.9. ; Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1995, σ.6. και Θόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999, σ.23.

64. H. S. Rosenborg, *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, New York: CBS College, Publishing, 1987, σ.24.





## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

#### 2.1 Εισαγωγή

Ο ρόλος και η αξία του δράματος στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, τονίστηκε από μελετητές διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Στην ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος συνεισέφεραν πειραματισμοί από το χώρο του θεάτρου, η ψυχολογική μελέτη του δραματικού παιχνιδιού, η ψυχοθεραπεία, το ψυχόδραμα του Jacob Moreno, το δραματουργικό μοντέλο στην Κοινωνιολογία, ανθρωπολογικές μελέτες των τελετουργιών και η γενίκευση της χρήσης του δράματος για θεραπευτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Οι πειραματισμοί στο θέατρο επηρέασαν, σημαντικά, την ανάπτυξη του δράματος στην εκπαίδευση, κυρίως, με την ανάπτυξη της μεθοδολογίας και των τεχνικών εξάσκησης των ηθοποιών στις θεατρικές πρόβες. Ο Stanislavski εργάστηκε προς αυτή την κατεύθυνση με σκοπό την ψυχολογική προσέγγιση της οικοδόμησης ενός χαρακτήρα στη θεατρική παράσταση. Επίσης, η έμφαση στην πολιτική αλλαγή με το επικό θέατρο του Brecht, η θεατρική προσέγγιση του Artaud σε συνάρτηση με τους θεατρικούς πειραματισμούς των Brook, Grotowski και Boal συνέβαλαν στη διαμόρφωση του πλαισίου ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Στην ψυχοθεραπεία, οι μελέτες του Nikolai Evreinov πάνω στο ένστικτο του μετασχηματισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με βάση τη συμμετοχή του ατόμου σε θεατρικές και δραματικές δραστηριότητες, επηρέασε την ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος. Ο Vladimir Pjine, επίσης, χρησιμοποίησε στο τέλος της δεκαετίας του 1920 το θεατρικό αυτόσχεδιασμό για ομαδική ψυχοθεραπεία. Η βασική ιδέα του Pjine ήταν ότι το ανθρώπινο σώμα είναι ουσιώδες στην έκφραση και διερεύνηση του αισθήματος. Ο ίδιος ανέπτυξε την ιδέα και την πρακτική των ασκήσεων ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων στις δραματικές δραστηριότητες. Επίσης, βασικό στάδιο στη μεθοδολογία του ήταν η συζήτηση με στόχο την αντανάκλαση της δραματικής εμπειρίας, ως διαδικασία ανατροφοδότησης, στο τέλος των δραματικών δραστηριοτήτων, με τη μορφή της μετα-αντίληψης των βιωμένων εμπειριών. Μεταγενέστερα, η μεθοδολογία του, σε συνάρτηση με τη μεθοδολογία του Jacob Moreno, επηρέασε τα στάδια ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού Δράματος.

Ο Jacob Moreno ανέπτυξε, στη δεκαετία του 1920, το θέατρο του αυθορμητισμού στη Βιέννη και δημιούργησε, το 1936, το πρώτο ψυχοδραματικό θέατρο στο Beacon της Νέας Υόρκης, υποστηρίζοντας πως μόνο η έκφραση του αυθορμητισμού θα μπορούσε να επιφέρει την ψυχολογική κάθαρση στα προβλήματα του ατόμου. Στη Νέα Υόρκη και στο σχολείο του Huston, άρχισε να εργάζεται με την αυθορμητη έκφραση των παιδιών και με τις δραματικές πλευρές της αλληλεπίδρασης των θεατών με τους δρώντες στο δραματικό παιχνίδι. Οι φάσεις, στο ψυχοδραμα του Moreno, επηρέασαν τη διδακτική τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος, καθιερώνοντας τη φάση της δραματικής αναπαράστασης ως βασικό στάδιο στη διδασκαλία του.

Στο χώρο της ψυχολογικής μελέτης του δραματικού παιχνιδιού εμ-

φανίστηκαν θεωρίες, οι οποίες προσέδωσαν μια νέα δυναμική στο ρόλο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky συνέβαλαν στην αναγνώριση της αξίας του δραματικού παιχνιδιού ως μέσου μάθησης. Επίσης, οι θεωρίες του Freud, της Klein, της Isaacs, του Erikson και του Winnicott, απ' την παράδοση της ψυχαναλυτικής σχολής, προσπάθησαν να συσχετίσουν το συμβολικό δραματικό παιχνίδι με την ψυχαναλυτική θεραπεία, δίνοντας μια νέα διάσταση στην ερμηνεία του.

Μια σημαντική παράλληλη εξέλιξη, η οποία επηρέασε την προβληματική και τη μεθοδολογία του Εκπαιδευτικού Δράματος, ήταν η εμφάνιση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης και στο πλαίσιο της το δραματουργικό μοντέλο προσέγγισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και η θεωρία του ρόλου στην Κοινωνική Ψυχολογία.

Ο George Mead, ως κύριος εκφραστής των αρχών της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, πρόβαλλε την άποψη ότι μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους επιτυγχάνεται η μάθηση, η αναγνώριση και ο ορισμός της αξίας των φυσικών αντικειμένων. Ένα απ' αυτά τα αντικείμενα είναι και ο κοινωνικός εαυτός που αναπτύσσεται και καθορίζεται απ' τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το δράμα θεωρήθηκε ως ιδεώδης χώρος συμβολικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παικτών και μέσο για την βελτίωση της αυτοαντίληψης τους.

Η δραματουργική προσέγγιση στην περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ως υποθεωρία της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, εντοπίζεται στα γραπτά του Kenneth Burke στη δεκαετία του 1930. Σ' αυτά η έμφαση δίνεται στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση, αντίθετα στην ανάλυση του ανθρώπου, απ' τη σκοπιά μιας «ψυχολογικής οντότητας», που συγκροτείται από συνειδητά και ασυνείδητα στοιχεία. Η δραματουργική προσέγγιση της κοινωνικής ζωής έδωσε μια νέα δυ-

ναμική στο ρόλο του δράματος στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Η διαμόρφωση της θεωρίας του ρόλου, με τις εργασίες των Moreno, Mead και Goffman, επηρέασε τη χρήση του ρόλου στο δραματικό παιχνίδι και βοήθησε να γίνει κατανοητή, στην προβληματική του, η σχέση ανάμεσα στο ρόλο και την προσωπικότητα, στο δράμα και τη ζωή.

Οι διαπολιτιστικές μελέτες, στο χώρο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, έδειξαν ότι ο τρόπος δράσης των συμμετεχόντων στο δραματικό χώρο, επηρεάζεται από τις πολιτιστικές παραδόσεις στις οποίες έχουν ανατραφεί τα παιδιά και η πολιτιστική επιρροή είναι ένας σημαντικός παράγοντας καθορισμού της εκφραστικής συμπεριφοράς του παιδιού στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Το ανθρωπολογικό ενδιαφέρον εστιάστηκε, κυρίως, στη λειτουργία του δράματος ως χαρακτηριστικό γνώρισμα για το πώς οι άνθρωποι υιοθετούν και ανταλλάσσουν, μέσω της ομιλίας, τις απόψεις τους για τον κόσμο.

Δραματικές τεχνικές, σε συνδυασμό με το ψυχόδραμα και άλλες θεραπευτικές τεχνικές, συγκρότησαν μια νέα χρήση του δράματος για θεραπευτικούς σκοπούς τη δραματοθεραπεία. Οι εργασίες των Peter Slade, Sue Jennings και άλλων, στα πλαίσια της νέας θεραπευτικής αντίληψης για το δράμα, έδωσαν μια νέα δυναμική στη χρήση του δραματικού παιχνιδιού ως μέσου αντιμετώπισης των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά.

Από την παραπάνω διεπιστημονική προσέγγιση της φύσης του δράματος, αυτό φαίνεται να βρίσκεται στη συμβολή ορισμένων μεταβαλλόμενων ρευμάτων κριτικής σκέψης στη Φιλοσοφία, στη Λογοτεχνία, στην Ψυχολογία, στην Κοινωνιολογία και στην Κοινωνική Ανθρωπολογία. Η προσποίηση στο Εκπαιδευτικό Δράμα ανέλαβε το ρόλο μιας ερμηνευτικής ιδέας απ' τη σκοπιά της οποίας η τέχνη, η λογοτεχνία, η

ύπαρξη και η αλήθεια θεμελιώνονταν σε στέρεες βάσεις.<sup>1</sup>

Ένα θέμα κλειδί στη θεωρητική προσέγγιση του δράματος είναι η γλωσσική περιγραφή της ποιότητας της προσποίησης, όσον αφορά τη φαινομενολογική δυαδικότητα ανάμεσα σε πραγματικούς και φανταστικούς κόσμους και την περιγραφή των οντολογικών διαφοροποιήσεων των αναπαραστάσεων στο δραματικό παιχνίδι.<sup>2</sup>

Οι περισσότεροι μελετητές οργανώνουν τις σκέψεις τους με όρους τέτοιων διχοτομιών, όπως πρωτογενείς-δευτερογενείς αναπαραστάσεις, πραγματική-προσποιητή συμπεριφορά, πραγματικές-φανταστικές δράσεις και μετασχηματιστικά ή μη μετασχηματιστικά φαινόμενα.<sup>3</sup>

Οι αναλύσεις του δραματικού παιχνιδιού, ως «δραματοποιημένη αναπαράσταση» ή παραστατική πράξη, καθώς και οι ψυχαναλυτικές ιδέες της κάθαρσης, της γνωστικής μάθησης και της αυτοτελούς έλξης του παιχνιδιού της προσποίησης, που περιγράφονται στη συνέχεια, είναι ουσιαστικά νεοκλασικές ερμηνείες των θέσεων του Αριστοτέλη. Αυτές επηρέασαν τους μεταγενέστερους μελετητές του δράματος στην Ψυχολογία και στην Κοινωνική Ανθρωπολογία.<sup>4</sup>

## 2.2 Φιλοσοφικές θεωρίες

Οι περισσότερες φιλοσοφικές θέσεις για το δραματικό παιχνίδι έχουν τις ρίζες τους στην ιδέα του Πλάτωνα «περί μιμήσεως», της παρομοίωσης του εαυτού ενός ατόμου στη φωνή και την εμφάνιση μ' ένα

---

1. R. J. Landy, *Dramatic Education, An Interdisciplinary Approach to Learning*, (Ph.D.) Dissertation in University of California, Santa Barbara, 1975. σ.1.

2. H. G. Gadamer, *Truth and method*, London: Sheed and Ward, 1975, σ.103.

3. A. Leslie, Pretense and representation: "The origins of theory of mind", *Psychological Review*, Vol.94, 1987, σ.412. και J. Perner, *Understanding the representational mind*, Cambridge MA: MIT Press, 1991, σ.53.

4. G. Palmer, and W. Jankowiak, Performance and imagination: Toward an Anthropology of the spectacular and mundance, *Cultural Anthropology*, Vol.11, 1996, σ.225. και T. Buckley, *Aristotle: Poetics*, New York: Prometheus Books, 1992, σ.11.

άλλο πρόσωπο.<sup>5</sup> Μερικές φορές αυτή η απομίμηση, όπου ένας ηθοποιός σχεδιάζει έναν εαυτό σ' ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση, εκλαμβάνεται ως παιχνίδι και ευχαρίστηση.<sup>6</sup>

Για τον Πλάτωνα οι δραματικές απομιμήσεις της παιδικής προσποίησης μεταφέρουν τη δυναμική να μεταδώσουν λανθασμένες ιδέες και συνήθειες στη φυσική ισορροπία, στον τόνο της φωνής και στη σκέψη.<sup>7</sup> Η θέση του Πλάτωνα ήταν μια φιλοσοφική επίθεση στο παιχνίδι της προσποίησης, ως παράλογο, δίνοντας προτεραιότητα στη φυσική γνησιότητα της καθιερωμένης πραγματικότητας, απέναντι σ' ένα προσποιητό φαινόμενο, προϊόν απομίμησης.<sup>8</sup>

Αντίθετα, ο Αριστοτέλης ισχυρίστηκε ότι η μιμητική προσποίηση ήταν κάτι περισσότερο από αντιγραφική αναπαραγωγή. Στη νέα θέση του Αριστοτέλη ενσωματώνεται ο καινοτομικός υποθετικός συλλογισμός της, «σαν να», σκέψης. Οι άνθρωποι θεωρούνται τώρα μιμητές και οι δραματικές απομιμήσεις ως η καταγωγή της ποίησης.<sup>9</sup> Η μίμηση γίνεται ποιητική, μια δραματική δημιουργία μύθων, ένας μετασχηματιστικός τρόπος πρόσβασης στην πραγματικότητα μέσω της φαντασίας.<sup>10</sup>

Ο Αριστοτέλης θεωρεί το δραματικό παιχνίδι ως λογική δύναμη, με τη χρήση του υποθετικού συλλογισμού, «σαν να», να προσφέρει την ε-

5. D. Lee, *Plato: The Republic*, Harmondsworth: Penguin, 1974, σ.1.394.

6. D. J. Saunders, *Plato: The Laws*, Harmondsworth: Penguin, 1970, σ.1.667. και J. Bruner, *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford: Oxford University Press, 1983, σ. 47.

7. D. Lee, 1974, όπ. παραπάνω, σ.1.395.

8. S. Fish, *Is there a text in the class?*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1980, σ. 243. και Γ. Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης 1995, σ.135.

9. J. Hutton, *Aristotle: Poetics*, New York: W. W. Norton, 1982, σ.1.936. και W. H. Fyfe, *Aristotle's Art of poetry*, Oxford: Clarendon Press, 1967, σ.16.

10. J. Hutton, 1982, όπ. παραπάνω σ.1.615. και J. Huizinga, *Homo Ludens: A study of the play-element in Culture*, Boston: Beacon Press, 1955, σ.129.

μπειρία της μάθησης για τα πράγματα.<sup>11</sup> Ο Φιλόστρατος, παρόμοια, θεωρεί το παιχνίδι της φαντασίας ως μια σοφή και λεπτομερή προσέγγιση του πραγματικού κόσμου.<sup>12</sup>

Το δραματικό παιχνίδι προήχθη, μεταγενέστερα, στη θεωρία του Kant, όπου αποτέλεσε παράδειγμα μιας αυτοτελούς ορθολογικής και αυτοαντιληπτικής κατάληξης, που ενσωματώνει τη σκοπιμότητα χωρίς προορισμό. Εδώ, το δράμα θεωρείται ως μια παραγωγική μορφή που μεσολαβεί τόσο ανάμεσα στον προσλαμβάνοντα και το προσλαμβανόμενο υλικό όσο ανάμεσα στα ακατέργαστα δεδομένα της αίσθησης και της κατανόησης.<sup>13</sup>

Η φαντασία στη διαδικασία της προσποίησης, από τον Hume στον Kant και τον Coleridge, ήταν προϋπόθεση της συνείδησης και ένα αναπαραστατικό μέσο με το οποίο οι άνθρωποι δημιουργούν και επαναδημιουργούν τον κόσμο που ζουν.<sup>14</sup>

Στη συνέχεια οι ιδεαλιστές Γερμανοί φιλόσοφοι, επηρεασμένοι απ' τις θέσεις του Ηράκλειτου ότι: «οι στοιχειώδεις μετασχηματισμοί του κόσμου συμβαίνουν στο δράμα», μετακινούν το ενδιαφέρον τους από ένα μοντέλο εξήγησης του δραματικού παιχνιδιού ως κοσμική αρχή.<sup>15</sup>

Σ' αυτούς, αμφισβητείται η θέση του Πλάτωνα για τη μιμητική φύση του δραματικού παιχνιδιού, οι συμβολικές αναπαραστάσεις θεωρούνται, πλέον, ανώτερες απ' το αναπαριστώμενο υλικό και η αλήθεια βρί-

---

11. M. Spariosu, *Literature, mimesis and play*, Germany: Tübingen, 1982, σ.47.

12. F. C. Conybeare, *Philostatus: The life of Apollonius of Tyana*, London: William Heineman, 1912, σ.79.

13. P. Kearney, *The wake of imagination*, London: Hutchinson, 1988, σ.167.

14. P. Ricoeur, The function of fiction in shaping reality, *Man and World*, Vol.12, No.2, 1978, σ.123.

15. L. R. Goldman, *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg, 1998, σσ.17,25. και J. Dewey, Mind, Experience and behavior, in J. G. Manis, and B. N. Meltzer, (Eds.) *Symbolic Interaction: A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon, 1967, σ.314.

σκεται στην επαναδημιουργία του κόσμου μέσα απ' το δράμα.<sup>16</sup>

Το δραματικό παιχνίδι αποσυνδέεται από τον υποκειμενισμό του Kant, δεν είναι πια φυλακισμένο στην υποκειμενικότητα των παικτών και γίνεται ο μανδύας ενός πρωτόγονου υποκινητή στο σύμπαν, ανεξάρτητου απ' τη συνείδηση του κάθε παίκτη.<sup>17</sup> Το παιχνίδι της προσποίησης γίνεται μια θεληματική άρνηση του χώρου και του χρόνου που ελέγχει τους μετασχηματισμούς του πραγματικού κόσμου, δημιουργώντας ένα νέο βασίλειο κυριαρχίας στον κόσμο της φαντασίας.<sup>18</sup>

Ο Nietzsche αναρωτήθηκε για το ρόλο που παίζει το δραματικό παιχνίδι στην ανθρώπινη ύπαρξη, επειδή στην προσποίηση μια σκόπιμα επινοημένη ατομική παρουσίαση επικαλύπτει μια συμβατικά προσαρμοσμένη πραγματικότητα, δημιουργώντας φανταστικές δημιουργίες στο χώρο, το χρόνο, στην ατομική ταυτότητα και στο νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης.<sup>19</sup>

Η αναγκαιότητα των αποκημάτων της φαντασίας, στο δραματικό παιχνίδι, ανακηρύσσεται από τον Nietzsche ως η μόνη βάση στην οποία είναι δυνατή η γνώση. Έτσι, το δράμα απελευθερώνεται απ' τα δεσμά της λογικής, καθώς κι απ' το διάλογο ανάμεσα στη μίμηση και την τέχνη, επιστρέφοντας στην απατηλή του θέση στον κόσμο της φαντασίας.<sup>20</sup>

Στη συνέχεια, αναπτύσσεται ένας προβληματισμός που έχει τις ρίζες του στη θέση του Sartre, ότι τα προϊόντα της φαντασίας ήταν πράξεις

16. H. G. Gadamer, 1975, *όπ. παραπάνω*, σ.92.

17. E. Fink, *The oasis of happiness: Toward an ontology of play*, *Yale French Studies*, Vol.41, 1968, σ.24. και U. Rapp, *Simulation and imagination: Mimesis as play*, in M. Sparrisi (Ed.) *Mimesis in contemporary theory*, Philadelphia: John Benjamins, 1984, σ.153.

18. J. I. Davidson, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, 1996, σ.3. και K. Byron, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, 1986, σ.68.

19. N. Evreinov, *The theater in life*, New York: Harrap, 1927, σ.48. και H. Vaihinger, *The philosophy of 'as if'*, London: Routledge and Kegan Paul, 1924, σ.360.

20. L. R. Goldman, 1998, *όπ. παραπάνω*, σ.23.



της άρνησης, κατώτερες της πραγματικότητας.<sup>21</sup> Ο Jacques Derrida, οπαδός του ρεύματος της σκέψης του αποδομισμού, απογυμνώνει τη μεταφυσική αντίθεση ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, απόκαλύπτει τη μεταφυσική ψευδαίσθηση ενός αληθινού παρόντος και θεωρεί τη φαντασία μια παρωδία, μία μίμηση της μίμησης.<sup>22</sup>

Ωστόσο, μεταγενέστερες περιγραφές της συνείδησης έδειξαν ότι ο άνθρωπος μπορεί να διατηρεί ταυτόχρονα δύο διαφορετικά πράγματα στη συνείδηση του.<sup>23</sup> Για να συμβεί η δραματική προσποίηση, το άτομο πρέπει ν' αναγνωρίσει τη διπλή ταυτότητα ενός φαινομένου το οποίο, στο δραματικό παιχνίδι, σηματοδοτείται από επανακαθορισμό της οντότητάς του.<sup>24</sup> Το άτομο βλέπει τον εαυτό του ως θεατρική διαλεκτική του «εγώ» μ' ένα άλλο «εγώ». Αυτό, το δεύτερο «εγώ», μπορεί ν' αφήσει τον πραγματικό κόσμο, να φανταστεί, να μιμηθεί, να κυριαρχήσει πάνω στην πραγματικότητα, νοσηματοδοτώντας διαφορετικά τις ποιότητες εκφάνσεις της.<sup>25</sup>

Μεταγενέστεροι φιλόσοφοι, επηρεασμένοι από τις παραπάνω θέσεις, ισχυρίστηκαν ότι το δραματικό παιχνίδι δεν είναι μηχανική μιμητική αναπαραγωγή, αλλά μια διαδικασία συμβολικής επαναδημιουργίας, που αποσαφηνίζει από τη μία το φυσικό κόσμο και από την άλλη τη γλώσσα της φαντασίας, της δράσης και της σκοπιμότητας.<sup>26</sup>

Οι αναπαραστάσεις στο δραματικό παιχνίδι δεν έχουν, πλέον, αντι-

---

21. J. P. Sartre, *The psychology of imagination*, London: Rider, 1950, σ.141.

22. J. Derrida, *Disseminations*, Chicago: University of Chicago Press, 1981, σ.206.

23. J. O'Keefe, Is consciousness the gateway to the hippocampal cognitive map, in D. Oakley (Ed.) *Brain and Mind*, London: Methuen, 1985, σ.57.

24. G. Bolton, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, 1986, σ.25. και C. O'Neill, Imagined worlds in theatre and drama, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, σ.158.

25. M. Henry, Drama's ways of learning, *Research in drama in education*, Vol.5, 2000, σ.53. και J. I. Davidson, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, 1996, σ.3.

26. M. Emmison, and L. R. Goldman, The Sooty Show Laid Bear: Children, puppets and make-believe, *Childhood*, Vol.4, No.3, 1997, σ.325.

γραφικό χαρακτήρα της πραγματικότητας, αλλά παρουσιάζονται ως παραμορφωμένα ομοιώματα της, ενσωματώνοντας την υπερβολή και πρόσθετα φανταστικά στοιχεία.<sup>27</sup>

Η φαντασία στη σύγχρονη φιλοσοφική σκέψη θεωρείται ως σκόπιμη στάση προσποίησης, η οποία υιοθετείται απέναντι σε ένα περιβάλλον συνομιλιών. Στο δραματικό παιχνίδι αναστέλλονται οι συμβατικοί επικοινωνιακοί σκοποί εξακρίβωσης της αλήθειας, καθώς γίνεται απομίμηση της σοβαρότητας σε μια προσποιητά μετασχηματισμένη πραγματικότητα.<sup>28</sup>

Η προσποίηση πιστεύεται ότι είναι ως ένα βαθμό μιμητική πράξη, αλλά καλύπτει τον εαυτό της με τη μάσκα μιας αληθινής πληροφοριακής πράξης, στην οποία κάποιος εμπλεκόμενος στοχεύει να δημιουργήσει μια πιστευτή απατηλή γνώση.<sup>29</sup> Η όλη διαδικασία στο παιχνίδι της δραματικής προσποίησης, εν τούτοις, εξαρτάται από το τι νομίζει ένας ακροατής για τη διανοητική κατάσταση ενός δεδομένου δραματικού ηθοποιού και τη στάση που διατηρεί απέναντι στην πληροφορία για τη λειτουργία του πραγματικού κόσμου.<sup>30</sup>

### 2.3 Λογοτεχνική θεωρία

Οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας επηρεάστηκαν από τις παραπάνω φιλοσοφικές θέσεις και προσπάθησαν να γεφυρώσουν το όριο ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό.<sup>31</sup> Στην προσπάθειά τους αυτή απο-

---

27. P. Berger, and T. Luckman, *The social construction of reality*, Harmondsworth: Penguin, 1966, σ.39. και K. Byron, 1986, *όπ. παραπάνω*, σ.69.

28. S. Ariel, Locutions and illocutions in make-believe play, *Journal of Pragmatics*, Vol.8, 1984, σ. 221.

29. I. Bretherton, Representing the social world in symbolic play: Reality and Fantasy, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, 1984, σ.37.

30. L. R. Goldman, 1998, *όπ. παραπάνω*, σ.25.

31. P. Ricouer, Imagination in discourse and action, in G. Robinson and J. Rundell (Eds.) *Rethinking Imagination*, London: Routledge, 1994, σ.120.

δέχτηκαν τη δραματική προσποίηση ως βασικό εργαλείο στην κατανόηση του ρόλου της φαντασίας στη ζωή. Οι φανταστικές ή οι πραγματικές συνομιλίες είναι πιθανές μόνο στη βάση των συμβατικών, αμοιβαίων, αλλά σε τελευταία ανάλυση αυθαίρετων συμφωνιών ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στο δραματικό παιχνίδι.<sup>32</sup>

Αυτοί οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας, που προσπάθησαν να γεφρώσουν το φανταστικό με το πραγματικό, χρησιμοποίησαν την διαδικασία της προσποίησης και το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι των παιδιών ως το αναλογικό μοντέλο που δια φωτίζει τη φύση της λογοτεχνίας και της τέχνης.<sup>33</sup>

Οι καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις, γι' αυτούς, είναι όπως τα βοηθητικά υποστηρίγματα σ' ένα παιχνίδι δραματικής προσποίησης. Οι συγγραφείς ή οι καλλιτέχνες προτείνουν στο κοινό να χαρεί μια μοιρασμένη φαντασία, όπως σχεδιάστηκε απ' τις αναπαραστατικές τους ικανότητες.<sup>34</sup>

Σ' αυτές τις επαναδημιουργούμενες αναπαραστάσεις του κόσμου ο θεατρικός συγγραφέας αναφέρεται σε δύο κόσμους: έναν αληθινό, πραγματικό και αυθεντικό και έναν άλλο απατηλό, φανταστικό και ψεύτικο. Η φαντασία και η πραγματικότητα διαχωρίζονται στη βάση της στάσης, που υιοθετεί το κοινό απέναντι στη σαφήνεια ή ασάφεια της δεδομένης πληροφορίας απ' τον συγγραφέα.<sup>35</sup>

---

32. S. Fish, 1980, *όπ. παραπάνω*, σ.242.

33. G. Currie, *The nature of fiction*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990, σ.82.

34. D. Wolf, and J. Pusch, The origins of autonomous texts in play boundaries, in L. Galda and A. Pellegrini (Eds.) *Play, language and stories: The development of children's literate behaviour*, Norwood NJ: Ablex, 1985, σ.67.

35. J. Marrelli, On Non-Serious Talk: Some Cross-Cultural Remarks on the (Unimportance of (Not) being Earnest in H. Parret (Ed.) *Pretending to communicate*, New York: Walter de Gruyter, 1994, σ.254.

## 2.4 Η επίδραση του θεάτρου στη διαμόρφωση της προβληματικής του Εκπαιδευτικού Δράματος

Οι πειραματισμοί στο θέατρο, στη διάρκεια του εικοστού αιώνα, επηρέασαν σημαντικά την ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος. Σ' αυτό το διάστημα αναπτύχθηκε η μεθοδολογία και οι τεχνικές στην εξάσκηση των ηθοποιών στις θεατρικές πρόβες.

Ο Stanislavski εργάστηκε προς αυτή την κατεύθυνση με σκοπό την ψυχολογική προσέγγιση της οικοδόμησης του χαρακτήρα στη θεατρική παράσταση. Η εργασία του Stanislavski, στο θέατρο τεχνών στη Μόσχα, εγκαινίασε μία προσέγγιση στη δημιουργία θεατρικών ρόλων. Αυτή έδινε έμφαση στους τρόπους με τους οποίους η μνήμη, το ατομικό ασυνείδητο του ηθοποιού και η απεικόνιση του αισθήματος, θα μπορούσαν να συναντηθούν γόνιμα και αποτελεσματικά στην οικοδόμηση ενός χαρακτήρα στη θεατρική παράσταση.

Ο ηθοποιός, σύμφωνα με τον Stanislavski, δημιουργεί μια φυσική και συναισθηματική κατάσταση στον εαυτό του, με στόχο την ανάδυση των εσωτερικών αισθημάτων από το υποσυνείδητο, για να επενδυθούν στο θεατρικό ρόλο που υποδύεται. Το σημαντικό, σ' αυτή τη διαδικασία, βρίσκεται στην ενσυναίσθηση. Ο ηθοποιός βλέπει ή βιώνει κάποιον που αντιμετωπίζει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα στη ζωή του. Στη διαδικασία δημιουργίας του ρόλου ο ηθοποιός προσπαθεί να εισέλθει σε μια κατάσταση, όπου να είναι σε θέση να αναβιώσει αυτό το συναίσθημα.<sup>36</sup>

Η τεχνική του Stanislavski, περιλαμβάνει μια σειρά από ασκήσεις που δημιουργούν μια συναισθηματική κατάσταση, όπου μια ασυνεί-

---

36. C. Stanislavski, *My Life in Art*, trans, J-J- Robbins, London: Eyre Methuen 1980, σσ.466-467. ; D. Magarschack, *Stanislavski-On the Art of the stage*, London: Faber and Faber, 1950, σ.274. και David Hornbrook, *Education and dramatic art*, London: Routledge, 1998b, σ.75.

δητη μνήμη ή αίσθημα μπορεί να εκφραστεί από τον ηθοποιό. Η ακριβής αναπαράσταση αυτού του αισθήματος, θα δώσει τη δυνατότητα στο κοινό να συνδεθεί με τον ηθοποιό, μέσω των ψυχολογικών διαδικασιών της ενσυναίσθησης, της προβολής και της ταύτισης.<sup>37</sup> Είναι φανερή η ομοιότητα ανάμεσα στην παραπάνω τεχνική, δηλαδή της σύνδεσης του ρόλου με τις βιωματικές εμπειρίες και του τρόπου ανάπτυξης του δράματος. Επίσης, η εμμονή του Stanislavski στις πρόβες των ηθοποιών και στη δημιουργία του θεατρικού χαρακτήρα μέσα από τον αυτόσχεδιασμό, ήταν μια νεωτεριστική προσέγγιση που επηρέασε το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Ένα άλλο ρεύμα του πειραματικού θεάτρου ασχολήθηκε με διαφορετικά είδη υπέρβασης. Εδώ, το θέατρο προσεγγίζεται ως ένα μέσο παράβασης και μετασχηματισμού της πραγματικότητας. Οι θεωρητικοί και οι εμπειρογνώμονες αυτής της μορφής του θεάτρου ισχυρίζονται ότι επιστρέφουν στις αρχές του δράματος, ανακαλύπτοντας τις μυστικιστικές και θρησκευτικές του ρίζες. Οι μορφές και η έμπνευση αυτής της μορφής του θεάτρου συναντώνται στο καρναβάλι, στις ιεροτελεστίες και στις μυσταγωγικές τελετές.

Αυτή η κίνηση εντάσσεται στην ανάδυση του ρεύματος του συμβολισμού στο θέατρο, εστιάζοντας στη δημιουργία ενός ασυνείδητου ονειρικού κόσμου πάνω στη θεατρική σκηνή. Αυτή η φιλοσοφία αντικατοπτρίζεται στις θέσεις του Artaud για το θέατρο, ως μια παγκόσμια γλώσσα που ενοποιεί το κοσμικό σύμπαν με την κρυφή εσωτερική ζωή του ανθρώπου.<sup>38</sup> Αυτή η προσέγγιση του θεάτρου συναντάται στους πλανόδιους θιάσους του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στα ταξίδια του Brook στην Αφρι-

---

37. P. Jones, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, 2000, σ.51.

38. A. Artaud *The theatre and its Double*, New York: Grove, 1958, σ.65. και D. Gerould, *Doubles, Demons and Dreamers*, New York: Performing Arts Journal Publications, 1985, σ.12.

κή,<sup>39</sup> στο «φτωχό θέατρο» του Grotowski<sup>40</sup> με τις παραθεατρικές του δραστηριότητες, και στο θέατρο του Barba.<sup>41</sup> Σ' αυτές τις θεατρικές προσεγγίσεις δίνεται έμφαση στις ιεροτελεστικές μορφές έκφρασης. Υπάρχει μια τάση απομάκρυνσης από την αφήγηση, το χαρακτήρα και το θεατρικό σενάριο, προς μία κατάσταση, όπου η θεατρική σκηνή παγώνει σε μια φυσική αναπαράσταση του κόσμου και γίνεται μια προβολή του μύθου ή του προσωπικού εαυτού.<sup>42</sup>

Το πολιτικό θέατρο, και συγκεκριμένα οι μεθοδολογίες του Brecht και του Boal, συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη μιας σύνδεσης του θεάτρου με την αλλαγή του ανθρώπου και της κοινωνίας. Ο Brecht, στη δεκαετία του 1930, διαμόρφωσε ένα σώμα θεωριών για τη θεατρική παράσταση. Σ' αυτές τις θεωρίες υποστηρίζεται η άποψη ότι η δυναμική του θεάτρου μπορεί να επιφέρει άμεσες πολιτικές αλλαγές στην κοινωνία και τη ζωή των ατόμων που παρακολουθούν τη θεατρική παράσταση. Μια σειρά τεχνικών και η ιδέα του επικού θεάτρου επινοήθηκαν, για να επιφέρουν αυτή την αλλαγή.

Ο ηθοποιός, στην τεχνική του Brecht, δε διαμορφώνει μια σχέση ενσυναίσθησης με το θεατρικό χαρακτήρα και το κοινό, αλλά περισσότερο παραμένει ένας αναγνώστης, κάνοντας προσωπικές κρίσεις και σχόλια στη δράση και το περιεχόμενο του θεατρικού έργου. Αυτή η θεατρική τεχνική ενδιαφέρεται να ενθαρρύνει το κοινό να παραμείνει άγρυπνο, κριτικό και στοχαστικό απέναντι στα δρώμενα και στο περιεχόμενο του θεατρικού έργου.<sup>43</sup>

Ο Boal, στη δεκαετία του 1970, ανέπτυξε μια μεθοδολογία πολιτι-

---

39. P. Brook, *The empty space*, London: Penguin, 1968.

40. J. Grotowski, *Towards a poor theatre*, London: Methuen, 1968.

41. E. Barba and N. Savarese, *A Dictionary of theatre Anthropology*, London: Routledge, 1991.

42. C. Innes, *Anant Garde theatre 1892-1992*, London: Routledge 1993, σ.36.

43. B. Brecht, A short organum for the theatre, in J. Willett (Ed.) *Brecht on theatre*, New York: Hill and Wang, 1964, σσ.110,192.

κού θεάτρου, για να βοηθήσει τα άτομα ν' αλλάξουν τη ζωή τους. Το θέατρο του καταπιεσμένου και το θέατρο της αγοράς προσεγγίζουν το δράμα ως μέσο αλλαγής της ζωής των ανθρώπων και η θεατρική παράσταση χρησιμοποιείται ως εργαλείο πρόκλησης ατομικής και κοινωνικής επανάστασης.<sup>44</sup>

Το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάστηκε από τις νεωτεριστικές απόψεις των Brecht και Boal, στο ζήτημα της αλλαγής που επέρχεται στους συμμετέχοντες στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στο κοινωνικό επίπεδο. Η αντανάκλαση της προσωπικής εμπειρίας στο δραματικό παιχνίδι υποστηρίχτηκε ότι οδηγεί σε ποικίλες εσώψυχες αλλαγές στο άτομο και ιδιαίτερα στα παιδιά.

## **2.5 Εκπαιδευτικό Δράμα και ψυχοθεραπεία**

Στην Ρωσία, μετά την οκτωβριανή επανάσταση και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αναδύθηκαν νέες θεωρίες και πειραματισμοί σε σχέση με το θέατρο. Ένας από τους πρωτοπόρους σ' αυτό χώρο ήταν ο Nikolai Evreinov. Σκηνοθέτης και ηθοποιός, ο ίδιος, συσχέτισε την ψυχοθεραπεία με το θέατρο. Αντίθετα με άλλους εμπειρογνώμονες της εποχής του στο θέατρο, ο Evreinov δεν έδινε τόση πολλή έμφαση στη θεατρική παράσταση, ως τελικό προϊόν για τους θεατές, αλλά επικέντρωσε το ενδιαφέρον του στις εσωτερικές και ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη θεατρική δράση του ατόμου.<sup>45</sup>

Ο Nikolai Evreinov ξεχώρισε στο θέατρο μια δυνατότητα θεραπείας για το κοινό και τους ηθοποιούς. Το θέατρο γι' αυτόν είναι ένα ένστικτο, μια αναγκαιότητα για την ανάπτυξη της ευφυΐας και παρουσιάζει

---

44. A. Boal, *Theatre of the oppressed*, London: Pluto Press, 1979, σσ.47,122,167.

45. N. Evreinov, *The theater in life*, New York: Harrap, 1927, σσ.187,122.

σαφή ομοιότητα με την κοινωνική ζωή των ατόμων.<sup>46</sup>

Ο Evreinov εκλάμβανε το θέατρο ως παιχνίδι, διασκέδαση, διδασκαλία και αισθητική απόλαυση, απαραίτητο για την υγιή ανάπτυξη του ανθρώπου. Διακρίνει στο άτομο το ένστικτο του μετασχηματισμού, μια επιθυμία να φανταστεί και να γίνει διαφορετικό. Βλέπει τον προσωπικό εαυτό ως μια δραματική διαλεκτική του «Εγώ» μ' ένα άλλο «Εγώ».<sup>47</sup> Το δεύτερο «Εγώ» μπορεί ν' αφήσει τον πραγματικό κόσμο και να περιπλανηθεί σε κάποιον άλλο κόσμο, που δημιουργήθηκε από μόνος του μέσα από το θέατρο. Αυτό το δεύτερο «Εγώ» μπορεί να φαντάζεται, να μιμείται την πραγματικότητα και μ' αυτή τη μίμηση να την κατακτά. Μέσα απ' αυτή τη διαδικασία, το άτομο, δίνει στον κόσμο μια νέα σημασία και μετασχηματίζει την ίδια του τη ζωή.<sup>48</sup>

Ο Evreinov υποστήριξε την ιδέα ότι το άτομο μέσα από το θέατρο μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του διαφορετικό απ' ότι είναι κι αυτό ακριβώς είναι το κλειδί στην προσωπική αλλαγή, αφού έτσι μπορεί να επιλέξει το ρόλο που θα παίξει στη ζωή του.<sup>49</sup>

Οι μελέτες του Nikolai Evreinov πάνω στο ένστικτο του μετασχηματισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με βάση τη συμμετοχή του ατόμου σε θεατρικές και δραματικές δραστηριότητες, επηρέασε την ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος. Πολλές από τις ιδέες του ταιριάζουν, απόλυτα, στη φιλοσοφία και στη μεθοδολογία ανάπτυξης του δράματος στην εκπαίδευση.

Ο Vladimir Iljine, επίσης, χρησιμοποίησε στο τέλος της δεκαετίας του 1920 τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό για ομαδική θεραπεία. Η βασική ιδέα του Iljine ήταν ότι το ανθρώπινο σώμα είναι ουσιώδες στην έκ-

---

46. N. Evreinov, 1927, *όπ. παραπάνω*, σσ.22,105,116.

47. N. Evreinov, 1927, *όπ. παραπάνω*, σ.125.

48. N. Evreinov, 1927, *όπ. παραπάνω*, σσ.27,29.

49. N. Evreinov, 1927, *όπ. παραπάνω*, σσ.122,125.



φραση και διερεύνηση του αισθήματος. Ο ίδιος ανέπτυξε την ιδέα και την πρακτική των ασκήσεων ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων σε δραματικές δραστηριότητες. Στόχος αυτών των ασκήσεων αυτοσχεδιασμού ήταν η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της αυθορμησίας, της προσαρμοστικότητας, της εκφραστικότητας και της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων. Επίσης, στόχος αυτών των ασκήσεων ήταν να χρησιμοποιήσουν τα άτομα τη φωνή και το σώμα τους, θεωρώντας το σώμα ουσιαστικό μέσο έκφρασης και διερεύνησης του αισθήματος.

Έπειτα από τις ασκήσεις ευαισθητοποίησης οι εμπλεκόμενοι δημιουργούσαν ένα σενάριο δράσης, το οποίο εμπεριείχε μια δομή και έδινε μορφή στο κεντρικό θέμα της δραματικής αναπαράστασης. Όλα άρχιζαν με μία σκηνή, αν και αυτή δεν συνεπάγονταν ένα συγκεκριμένο θεατρικό σενάριο, εν τούτοις έδινε ένα σύντομο περίγραμμα δράσης και εστίασης της προσοχής στην έναρξη του αυτοσχεδιασμού. Ακολουθούσε η επιλογή των ρόλων από τα μέλη της ομάδας, μέσα από συζήτηση και συνεργασία. Στη συνέχεια διαμορφώνονταν ένα σχέδιο, το οποίο περιελάμβανε το θέμα, τις λέξεις κλειδιά, τις λεπτομέρειες και τις χαρακτηριστικές συμπεριφορές που ταίριαζαν στους ρόλους, το χώρο δράσης και μια σειρά βασικών καταστάσεων ή σκηνών, στις οποίες θα εστιάζονταν η δραματική αναπαράσταση του σεναρίου.

Η πραγμάτωση του θεατρικού σεναρίου διευκολύνονταν από την ετοιμότητα των μελών της ομάδας, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στις ασκήσεις ευαισθητοποίησης. Το θεατρικό σενάριο μπορούσε να ξεδιπλωθεί χωρίς διακοπή ή να παρουσιαστεί σαν μία σειρά ζωγραφικών πορτραίτων (σκηνών), οι οποίες συνδέονταν μ' έναν κεντρικό ρόλο και συναινετική συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας στο τέλος κάθε σκηνής. Μια σκηνή και υλικά, όπως μάσκες και κοστούμια, μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ή ακόμη και χωρίς αυτά, απλά σ' ένα δω-

μάτιο με λίγες καρέκλες μπορούσε να ξεδιπλωθεί η θεατρική δράση. Αν δεν χρησιμοποιούνταν σκηνή, ο Pjine υποστηρίζει ότι οι συμμετέχοντες στις δραματικές δραστηριότητες μπορούσαν να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν τις λεπτομέρειες και την τοποθεσία που σχετίζονταν με το σενάριο δράσης. Όπως και στην προαναφερόμενη προσέγγιση του Stanislavski, το ενδιαφέρον, στην τεχνική του Pjine, επικεντρώνεται στη χρήση των πέντε αισθήσεων και στην ανάπτυξη ενός φανταστικού πλαισίου δραματικής αναπαράστασης του θεατρικού σεναρίου. Ο Pjine δίνει έμφαση στη σημασία που έχει για τους συμμετέχοντες η όσο το δυνατό μεγαλύτερη εμπλοκή του συναισθήματος και της φαντασίας τους.

Ένα άλλο βασικό στάδιο στη μεθοδολογία του Pjine ήταν η συζήτηση με στόχο την αντανάκλαση της εμπειρίας, ως διαδικασία ανατροφοδότησης, στο τέλος των δραματικών δραστηριοτήτων με τη μορφή της μετα-αντίληψης των βιωμένων εμπειριών. Κάθε μέλος της ομάδας συζητούσε τα αισθήματα που ένιωσε κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης. Η αντανάκλαση της δραματικής εμπειρίας προσέφερε τη δυνατότητα στα άτομα να κάνουν αυθόρμητες συσχετίσεις ανάμεσα στο θεατρικό σενάριο και τη ζωή τους. Μ' αυτό τον τρόπο οδηγούνταν σε μια εσωτερική ενόραση του εαυτού και των προσωπικών προβλημάτων τους. Πολλά καταπιεσμένα συναισθήματα μπορούσαν να εκφραστούν και να εξεταστούν κατά τη διάρκεια της δραματικής αναπαράστασης και της συζήτησης.

Μεταγενέστερα, εξ αιτίας της μη μετάφρασης των ιδεών του στην αγγλική γλώσσα, για ένα μεγάλο διάστημα η μεθοδολογία του Pjine, σε συνάρτηση με τη μεθοδολογία του Moreno, επηρέασε καθοριστικά τα στάδια ανάπτυξης του δράματος.

## 2.6. Γνωστικές θεωρίες

Οι περισσότερες προσπάθειες για την αξία του δραματικού παιχνιδιού, ως μέσου μάθησης, απεικονίζουν τις θέσεις των πρωτοποριακών εργασιών του Piaget και του Vygotsky, των οποίων οι ερμηνευτικές θέσεις είναι συχνά αντιτιθέμενες.

Για τον Piaget το συμβολικό παιχνίδι επηρεάζει τις γνωστικές δομές του παιδιού και τη δυναμική αλληλεπίδραση δύο κατηγοριών διανοητικής προσαρμογής, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης.<sup>50</sup> Η σχέση ανάμεσα στη σκέψη του παιδιού και το περιβάλλον διαμορφώνεται απ' την άποψη της ισορροπίας ή της ανισορροπίας στις λειτουργίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης.<sup>51</sup> Στην αφομοίωση, λειτουργία κυρίαρχη στο παιδικό παιχνίδι, το παιδί υποτάσσει ή μετασχηματίζει την πραγματικότητα σε δικά του σχήματα και με τη συμμόρφωση κατευθύνει τις διανοητικές του δομές να συναντήσουν την πραγματικότητα.<sup>52</sup>

Αυτή η έμφαση στην υποκειμενική γνώση και το μοναχικό συμβολικό παιχνίδι άλλαξε τελείως στην εργασία του Vygotsky,<sup>53</sup> όπου οι κοινωνικογενετικές ρίζες του συμβολικού παιχνιδιού έγιναν προνομιούχες.<sup>54</sup> Ο Vygotsky άρχισε να εστιάζει το ενδιαφέρον του στις διαπροσωπικές και τις πολιτιστικές ρίζες μιας τέτοιας συμπεριφοράς του παι-

---

50. J. Piaget, *The origins of intelligence in the child*, London: Routledge and Kegan Paul, 1953, σ.35.

51. A. W. Panayoutou, *Childhood development and symbol formation: A comparative study of embodied and non-embodied symbols*, (Ph. D) Thesis in Massachusetts School of Professional Psychology, 2002, σσ.6,9. και N. Millar, *The psychology of play*, New York: Holt, 1973, σ.51

52. J. Piaget, *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton, 1962, σ.131. και J. Piaget, Response to Brian Sutton-Smith, *Psychological Review*, Vol.73, 1966, σ.111

53. Gavin. Bolton, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, 1986, σ.26.

54. L. S. Vygotsky, Play and its role in the mental development of the child, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, 1976, σ.544.

διού, όπως είναι το συμβολικό παιχνίδι.<sup>55</sup>

Η προσποίηση, για τον Vygotsky, δεν ήταν μόνο το κριτήριο για το ίδιο το παιχνίδι, αλλά θεμελιώνονταν σε μια καθοριστική στιγμή, όταν ένα υποκατάστατο αντικείμενο απόκοπτε τον σημαίνοντα κόσμο απ' το σημαϊνόμενο αντικείμενο.<sup>56</sup> Υποκαταστάσεις, νοήματα του κόσμου και μετονομασίες στηρίζουν την κριτική σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι της προσποίησης και την απόκτηση της γλώσσας, καθώς το συμβολικό παιχνίδι συγκροτεί μια ζώνη εγγύτερης νοητικής ανάπτυξης για το παιδί.<sup>57</sup>

Πολλοί θεωρητικοί, στην προσπάθεια οικοδόμησης μιας θεωρίας της νόησης στο παιχνίδι της δραματικής προσποίησης, υποστήριξαν ότι στο δραματικό παιχνίδι υπάρχει επικάλυψη μιας προσωπικής ταυτότητας πάνω σε μια άλλη, οι οποίες είναι άμεσα αυθόρμητες και συγγενικές.<sup>58</sup> Οι προσποιητές ταυτότητες διαθλώνται, μέσω των γνωστικών και συμπεριφοριστικών αναπαραστάσεων των παιχτών στο χώρο δράσης του δραματικού παιχνιδιού.<sup>59</sup>

Για να υπηρετηθούν οι γνωστικές ικανότητες σ' αυτά τα εκλεπτυσμένα επίπεδα νοητικής δραστηριότητας, προϋποτίθενται δύο αξιωματικές λειτουργίες. Η πρώτη έχει σχέση, από τη μία, με την ικανότητα να προκαλεί την εκκίνηση πρωτογενών μνημονικών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας, ευαίσθητων σε αισθητηριακά ερεθίσματα και κίνη-

---

55. E. A. Bugrimenko, and E. O. Smirnova, Paradoxes of children's play in Vygotsky's theory in G. C. Cupchik, and J. Laszlo, (Eds.) *Emerging visions of the aesthetic process: Psychology, semiology, and philosophy*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 1992, σ.286.

56. L. S. Vygotsky, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Massachusetts: Harvard University, 1978, σ.92,102.

57. L. Vygotsky, Play and its role in the mental development of the child, *Soviet psychology*, Vol.5, 1966, σ.16. και L. S. Vygotsky, 1978, όπ. παραπάνω, σ.94.

58. John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σ.11. και J. Turner and E. M. Bruner, *The anthropology of experience*, Urbana, IL: University of Illinois Press, 1986, σ.83.

59. L. R. Goldman, 1998, όπ. παραπάνω, σ.146. και S. Smilansky, *The effect of socio-dramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons, 1968, σ.27.

τρα.<sup>60</sup> Από την άλλη, έχει σχέση με δευτερογενείς αναπαραστάσεις της προσποίησης, οι οποίες είναι εν μέρει παρασιτικές στις πρωτογενείς και είναι μορφές συμβολικού μετασχηματισμού των εμπειρικών δεδομένων μέσα στην υποθετική διάσταση, «σαν να», του δραματικού παιχνιδιού.<sup>61</sup>

Οι δευτερογενείς αναπαραστάσεις μπορούν να δημιουργήσουν μια πρωτογενή αναπαράσταση ενός αντικειμένου εξ αντανακλάσεως ή μπορούν να διατηρήσουν ιδέες για τις απύσες ή μη υπάρχουσες οντότητες στο περιεχόμενο του δραματικού παιχνιδιού.<sup>62</sup>

Το δεύτερο σκέλος των δευτερογενών αναπαραστάσεων έχει σχέση με την ικανότητα της διάκρισης ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο παραστατικούς τύπους. Έτσι αποφεύγεται η εννοιολογική σύγχυση της πραγματικής και της φανταστικής δυαδικότητας του εαυτού και των ταυτοτήτων των άλλων εμπλεκομένων, οι οποίες απορρέουν μέσα και έξω απ' τους ρόλους στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.<sup>63</sup>

Οι μελετητές προσπάθησαν, σε σχέση με το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι, να διατυπώσουν μια θεωρία της νόησης, που να ενσωματώνει τις διαθέσεις και τις πεποιθήσεις των άλλων, ως μέρος του νοητικού περιβάλλοντος της δραματικής προσποίησης του παιδιού.

Η μία σχολή σκέψης πρεσβεύει ότι για να συμμετάσχουν τα παιδιά στη δραματική προσποίηση, πρέπει το κάθε παιδί να γνωρίζει τη δια-

---

60. A. Lillard, Pretend play skills and the child's theory of mind, *Child Development*, Vol.64, 1993b, σ.350. και G. Bolton, 1986, όπ. παραπάνω, σ.44.

61. G. Fein, Mind, Meaning and affect: Proposals for a theory of pretense, *Developmental Review*, Vol.9, 1989, σ.345. και D. Wright, Drama education: A self organising system in pursuit of learning, *Research in Drama in Education*, Vol.5, No.1, 2000, σ.23.

62. A Leslie, Pretense and representation: "The origins of theory of mind", *Psychological Review*, Vol.94, 1987, σ.412. και J. Perner, *Understanding the representational mind*, Cambridge MA: MIT Press, 1991, σ.53.

63. G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press, 1962, σ. 372. και J. Piaget, 1962, όπ. παραπάνω, σ.168.

νοητική κατάσταση του συμπαίκτη του.<sup>64</sup> Το παιδί πρέπει να κατανοήσει ότι ο συμπαίκτης του προσποιείται, παρόμοια, υιοθετώντας μία, «σαν να», σκόπιμη στάση προς τα γεγονότα που απεικονίζονται στο δραματικό παιχνίδι.<sup>65</sup>

Αυτή η θεωρητική γνωστική προσέγγιση πρεσβεύει ότι υπάρχει προοδευτική μεταβολή απ' την υποκειμενική εγωκεντρική σκέψη, ως σημείο αναφοράς, στις αμοιβαία συντονισμένες απόψεις και δράσεις των άλλων.<sup>66</sup> Η κοινωνική προσποίηση στο δραματικό παιχνίδι είναι επινόηση συμπαικτών, στην οποία κανένας δεν ενεργεί χωρίς συνεννόηση και στην οποία ο καθένας αντιλαμβάνεται τις στάσεις των άλλων προς την πληροφορία για τους φανταστικούς και συμβατικούς κόσμους.<sup>67</sup>

Μια άλλη προσέγγιση υιοθετεί μια συμπεριφοριστική στάση, η οποία διακηρύσσει ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά να μοιράζονται την προσποίηση με τους άλλους στο δραματικό παιχνίδι, χωρίς απαραίτητα να έχουν αντίληψη της διανοητικής κατάστασης των συμπαικτών τους. Η προσποίηση, απ' αυτή την προοπτική, δεν εμφανίζεται τόσο περίπλοκη όσο στην προηγούμενη διανοητική προοπτική.<sup>68</sup>

Η δεύτερη σχολή σκέψης υποστηρίζει ότι η δραματική προσποίηση στο θεατρικό παιχνίδι εντάσσεται στη φάση της υποκατάστασης, της απόμμισης, της αντιγραφής ή ακόμη της τυπολατρικής συμπεριφοράς, χωρίς να απαιτεί την κατανόηση των νοητικών αναπαραστάσεων των

64. A. Göncü, Development of Inter-subjectivity in Social Pretend Play, *Human Development*, Vol.36, No.4, 1993, σ.185.

65. A. Leslie, Pretending and believing: Issues in the theory of mind, *Cognition*, Vol.50, 1994, σ. 224. και J. Woolley, The fictional mind: Young children's understanding of imagination, pretense and dreams, *Developmental Review*, Vol.15, 1995, σ.172.

66. D. Gordon, The inhibition of pretend play and its implications for development, *Human Development*, Vol.36, 1993, σ.215.

67. J. I. Davidson, *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar, 1996, σ.5. και K. Byron, 1986, όπ. παραπάνω, σ.159.

68. A. Lillard, Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representation state?, *Child development*, Vol.64, 1993a, σ.360.

άλλων για τον κόσμο.<sup>69</sup> Σ' αυτή την προσέγγιση η υποθετική, «σαν να», σκέψη δεν είναι συμβολική, αλλά ένα διαφορετικό μοντέλο αναπαράστασης το οποίο είναι επανασύνδεση της δραματικής εμπειρίας στο επίπεδο των πρωτογενών αναπαραστάσεων.<sup>70</sup>

Το θέμα του πότε είναι η δραματική προσποίηση μίμηση ή συμβολικό παιχνίδι φαίνεται να περιστρέφεται σε δύο διακριτές, αλλά εμπειρικά συγχωνευμένες πλευρές της σχέσης ανάμεσα σ' έναν συμμετέχοντα στο δραματικό παιχνίδι και την παιγνιώδη κατάσταση.<sup>71</sup> Ειδικότερα, ο προβληματισμός επικεντρώνεται στο αν ο εμπλεκόμενος στο δραματικό παιχνίδι έχει συνείδηση της σκόπιμης υποκατάστασης ενός πραγματικού αντικειμένου μ' ένα σύμβολο και του βαθμού στον οποίο αυτή η πράξη αντλεί νόημα μόνο από υπαινιγμούς στο περιεχόμενο του παιχνιδιού με τη συνεργασία των άλλων συμπαικτών, οι οποίοι συμμετέχουν στη δραματική προσποίηση.<sup>72</sup>

Εξ άλλου, τα παιδιά στο δραματικό παιχνίδι, είναι ικανά να χρησιμοποιούν τα βοηθητικά υποστηρίγματα για περισσότερα από ένα αναγνωρισμένο και ελεύθερο είδος συμβολικής υποκατάστασης, έτσι ώστε, συχνά, υπάρχει κάτι περισσότερο από μια απλή, μια προς μια, υπό εξέταση υποκατάσταση.<sup>73</sup>

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι στο παιχνίδι της προσποίησης οι ρόλοι που υιοθετούνται από τα παιδιά, αρχικά, είναι μιμητικοί, αλλά στη συνέχεια υπάρχει μια βαθμιαία μετάβαση στην υιοθέτηση θεματι-

---

69. J. Perner, 1991 *όπ. παραπάνω*, σ.53.

70. A. Lillard, 1993b, *όπ. παραπάνω*, σ.355.

71. G. Bolton, 1986, *όπ. παραπάνω*, σ.43.

72. H. Giffen, The coordination of meaning in the creation of Shared make believe reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, 1984, σ.87. και G. Bolton, Drama in education: A reappraisal, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman, 1981, σ.145.

73. L. R. Goldman, 1998, *όπ. παραπάνω*, σ.9.

κών φανταστικών χαρακτήρων με τη συνεργασία άλλων συμπαικτών.<sup>74</sup>

Το δραματικό παιχνίδι, για τον Schwartzman, δεν υπάρχει εκ των προτέρων, αλλά χτίζεται με τη συνεργατική δράση των παιδιών.<sup>75</sup> Παρόμοια, άλλοι μελετητές, υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις των εμπλεκόμενων σε φανταστικά περιεχόμενα δραματικής έκφρασης δεν είναι αποκομμένες απ' τις σχέσεις ανάμεσά τους σε πραγματικά περιεχόμενα, αλλά υπάρχει μία συνέχεια ανάμεσα στη γενική κατεύθυνση των σχέσεων, στις πράξεις και τα νοήματά τους, μέσα στα δύο περιεχόμενα.<sup>76</sup>

Παρόμοια, άλλοι μελετητές ισχυρίστηκαν ότι οι φανταστικές αναπαραστάσεις είναι ανώτερες απ' το πραγματικό υλικό που συμβολίζουν.<sup>77</sup> Οι περισσότεροι μελετητές, προς το παρόν, συντάσσονται με το μέρος της πρώτης θεωρητικής προσέγγισης της διανοητικής προσποίησης στο δραματικό παιχνίδι, στην οποία απαιτείται η ικανότητα των εμπλεκόμενων στο θεατρικό παιχνίδι να αντιλαμβάνονται τις διανοητικές καταστάσεις των συμπαικτών τους.<sup>78</sup>

## 2.7 Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Αν και η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης θα μπορούσε να υπαχθεί στην κατηγορία των γνωστικών θεωριών, θα την εξετάσουμε ξεχωριστά, εξ αιτίας της μεγάλης επίδρασής της στη διαμόρφωση του

74. C. Garvey, Some properties of social play, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.20, 1974, σ.163. και S. Smilansky, 1968, όπ. παραπάνω, σσ.7,69.

75. H. B. Schwartzman, Child-structured play in F. Manning (Ed.) *The world of play*, New York: Leisure Press, 1983, σ.201.

76. G. Bateson, *A theory of play and fantasy: in steps towards an ecology of mind*, London: Paladin, 1973, σ.64. και K. Dianna, *Play and drama, some theoretical considerations*, London: M.A.. Institute of education, 1977, σ.176.

77. P. Jones, 2000, όπ. παραπάνω, σ.1. και H. G. Gadamer, 1975, όπ. παραπάνω, σ.103.

78. L. R. Goldman, 1998, όπ. παραπάνω, σ.7-8. και G. Bolton, 1986, όπ. παραπάνω, σ.46.



πλαίσιου ερμηνείας στο φαινομένου του δραματικού παιχνιδιού.<sup>79</sup> Στο θεωρητικό της πλαίσιο υπάγονται, ως επί μέρους θεωρίες, η δραματουργική θεωρία, η θεωρία του ρόλου και η θεωρία των παιγνίων.

Αυτή η θεωρία είναι μια κάπως διαφορετική προσέγγιση της γνωστικής θεωρίας για τη διανοητική προσποίηση. Στο εννοιολογικό της πλαίσιο η ανάληψη του ρόλου απ' τους εμπλεκόμενους στο δραματικό παιχνίδι, παίζει πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνικογνωστική, τη συναισθηματική και τη γλωσσική ανάπτυξη του προσωπικού εαυτού.<sup>80</sup>

Ο Mead, ως κύριος εκφραστής των αρχών της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, πρόβαλλε την άποψη ότι μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης, με τους άλλους, επιτυγχάνεται η μάθηση και ο ορισμός της αξίας των φυσικών αντικειμένων. Ένα απ' αυτά τα αντικείμενα είναι και ο κοινωνικός εαυτός που αναπτύσσεται και καθορίζεται απ' τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.<sup>81</sup>

Ο Mead θεωρεί ότι η δραματική πράξη είναι μια κοινωνική, επικοινωνιακή συμπεριφορά και υποστηρίζει ότι το νόημα που αντανακλά στη συνείδηση του ατόμου έχει δύο βασικά στοιχεία, απ' τη μια είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας κι απ' την άλλη είναι το καθοριστικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής πράξης.<sup>82</sup>

Οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή παίζουν διαφορετικούς ρόλους και χρησιμοποιούν συμβολικά υποβοηθήματα, για ν' απεικονίσουν το νόημα της συμπεριφοράς τους, ώστε να διαμορφώσουν έτσι

---

79. B. Meldrum, A role model for dramatherapy and its application with individuals and groups, in S. Jennings, A. Cattanch, S. Mitchell, A. Chesner and B. Meldrum (Eds.) *The handbook of drama therapy*, London: Routledge, 1994, σ.75.

80. A. L. Strauss, *Mirrors and masks: The search for identity* Glengow: Free Press, 1959, σ.19. ; G. H. Mead, 1962, όπ. παραπάνω, σ.45,192. και M. H. Kuhn, The reference group reconsidered, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, 1964, σ.7

81. G. H. Mead, 1962, όπ. παραπάνω, σσ.73,75,82,354.

82. N. B. Meltzer, *The Social Psychology of George Herbert Mead*, Center for Sociological Research: Western Michigan University, 1964, σ.11. και W. L. Troyer, Mead's social and functional theory of mind, *American Sociological Review*, Vol.11, 1946, σ.201.

την προσωπική τους ταυτότητα.<sup>83</sup> Η κοινωνία δεν προσδίδει στο άτομο μια μόνιμη ταυτότητα, αλλά το εκθέτει σε πολλά εναλλακτικά σύμπαυτα διαλεκτικής συνομιλίας, σχηματοποιώντας έτσι τον εαυτό του μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους ηθοποιούς.<sup>84</sup> Οι άνθρωποι ενεργούν προς τις καταστάσεις και εισέρχονται στη δράση, μόνο στην έκταση την οποία αυτή η δραματική αλληλεπίδραση εξασφαλίζει σταθερές ομάδες συμβόλων τις οποίες οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, για να ερμηνεύσουν τις δραματικές αλληλεπιδράσεις που βιώνουν.<sup>85</sup>

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης είχε σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση ενός πλαισίου κατανόησης της γένεσης του εαυτού στα παιδιά και της διαμόρφωσης κοινών νοημάτων μέσα από τη δράση τους στο δραματικό παιχνίδι.<sup>86</sup> Η συμβολή της παραπάνω θεωρίας ήταν καθοριστική στην διερεύνηση των συμβόλων που χρησιμοποιούνται από τους εμπλεκόμενους στο δραματικό παιχνίδι. Επίσης, αποσαφήνισε τη διαδικασία συμβολικής αλληλεπίδρασης των μετεχόντων στη δραματική διαδικασία, μέσα από την υιοθέτηση του ρόλου του «γενικευμένου άλλου», ως εσωτερίκευση οργανωμένων στάσεων, προσδοκιών και τύπων συμπεριφοράς, που θεσμικά κατοχυρώνονται στην πολιτιστική κουλτούρα της κάθε κοινωνίας.<sup>87</sup>

---

83. B. B. Whiting and C. P. Edwards, *Children of different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard: Harvard University Press, 1988, σ.58.

84. P. Hartley, *Interpersonal communication*, London: Routledge, 1993, σ.116.

85. H. Blumer, Society as symbolic interaction, in A. Rose (Ed.) *Human behavior and social process*, Boston: Houghton Mifflin, 1962, σσ.189-190.

86. G. P. Stone, Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, 1986, σ.198. και T. A. Rizzo, *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex, 1989, σ.122.

87. R. H. Turner, Role taking: Process versus conformity, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, 1990, σ.91. ; H. Blumer, 1962, όπ. παραπάνω, σ.182. και G. H. Mead, 1962, όπ. παραπάνω, σσ.152,154.

## 2.8 Το δραματουργικό μοντέλο των *Kenneth Burke* και *Erving Goffman*

Η δραματουργική προσέγγιση στην περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς εντοπίζεται στα γραπτά του *Kenneth Burke* και του *Erving Goffman*, στα οποία η έμφαση δίνεται στην ανθρώπινη ομαδική αλληλεπίδραση. Αυτή η προσέγγιση αντιτίθεται στην ανάλυση του ανθρώπου απ' τη σκοπιά μιας «ψυχολογικής οντότητας», που συγκροτείται από συνειδητά και ασυνειδήτα στοιχεία και στον «δομικό προσανατολισμό της Ψυχολογίας», ο οποίος θέτει ως δεδομένο την ύπαρξη ορισμένων αφηρημένων υπερδομών, οι οποίες θεωρούνται ως οι αιτίες της πρόκλησης των παρατηρήσιμων μορφών της ανθρώπινης δράσης.<sup>88</sup> Η ατομικότητα, στη δραματουργική προσέγγιση, κατανοείται ως ένα κοινωνικό κι όχι ως ένα ψυχολογικό φαινόμενο.<sup>89</sup>

Το δραματουργικό μοντέλο προσπαθεί να περιγράψει τη νοηματοδοτούμενη συμπεριφορά των ατόμων, υποστηρίζοντας ότι κάθε άνθρωπος συνθέτει υποκειμενικά νοήματα, μέσα από τις καθημερινές του δραστηριότητες με τους άλλους<sup>90</sup> που, κατά τον *Mead*, είναι οι «γενικευμένοι άλλοι».<sup>91</sup>

Αυτό που είναι κρίσιμο στη δραματουργική θεώρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, έγκειται στο ότι το νόημα που απορρέει απ' την κοινωνική πράξη δεν είναι κληροδότημα του πολιτισμού, της κοινωνικοποίησης ή των κανονιστικών ρυθμίσεων ούτε είναι η εκπλήρωση ψυχολογικών και βιολογικών καταβολών, αλλά είναι μια συνεχής ενεργητική οικοδόμηση της εμπειρίας, που σηματοδοτεί αλλαγές, καινο-

---

88. M. Henry, Drama's ways of learning, *Research in Drama in Education*, Vol.5, No.1, 2000, σ. 59.

89. K. Burke, On human behavior considered dramatically, in D. Brissett and C. Edgeley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, Chicago: Aldine, 1975, σ.5.

90. I. L. Mangham, and M. Overington, Performance and rehearsal: Social order and organizational life, *Symbolic Interaction*, Vol.5, No.2, 1982, σ.219.

91. G. H. Mead, 1962, όπ. παραπάνω, σ.154.

τομίες και διαφορούμενες έννοιες.<sup>92</sup>

Οι Burke και Goffman προώθησαν την ιδέα ότι η ανθρώπινη δράση και αλληλεπίδραση περιγράφονταν και αναλύονταν καλύτερα μέσα από το δράμα. Κατά έναν τρόπο, αυτή η προσέγγιση θεωρεί ότι η ζωή είναι μια μορφή θεάτρου και το δράμα χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος κατανόησης της φύσης του εαυτού.<sup>93</sup> Τα άτομα χαρακτηρίζονται στην καθημερινή τους ζωή ως ηθοποιοί και ο τρόπος, με τον οποίο σχετίζονται μεταξύ τους, περιγράφεται με δραματικούς όρους.<sup>94</sup>

Το άτομο, στο δραματουργικό μοντέλο του Goffman, παρεμβαίνει ενεργητικά για να καθορίσει τον εαυτό του και την προσωπική του ταυτότητα στις κοινωνικές συναντήσεις, σε αντιδιαστολή προς τις υπάρχουσες κοινωνικές προδιαγραφές του ρόλου.<sup>95</sup> Ο άνθρωπος προσπαθεί, μέσα από το σχεδιασμό των θέσεων των άλλων και τον ορισμό της κατάστασης στην οποία βρίσκεται, να ελέγξει τις πληροφορίες που δίνει για τον εαυτό του, και τελικά, να ελέγξει την εντύπωση που δημιουργείται στους άλλους.<sup>96</sup> Σε περίπτωση αποκάλυψης της απατηλής παράστασης του ατόμου μπροστά στο κοινό του και της μη εξωτερικής επικύρωσης του ρόλου του,<sup>97</sup> οι δικαιολογίες, οι εξηγήσεις, οι απόλογίες και το χιούμορ είναι τα κατ' εξοχή μέσα με τα οποία το άτομο ζητά ν'

---

92. R. S. Perinbanayagam, *Signifying Acts*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press 1985, σ.26. και T. R. Sarbin, *Contextualism: A world view for modern psychology*, in *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln: University of Nebraska, 1977, σ.38.

93. M. Scott, Impression management: The self-concept, social identity and interpersonal relations, *Contemporary Sociology*, Vol.10, No.4, 1981, σ.582. και E. Goffman, *Συναντήσεις*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα, 1996, σ.15.

94. C. Lemert and A. Branaman, *The Goffman reader*, Cambridge, Mass: Blackwell, 1997, σ.95.

95. G. P. Stone, Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, 1986, σ.189.

96. E. Goffman, Self-Presentation: The Presentation of Self in Everyday Life in C. Lemert and A. Branaman, (Eds.) *The Goffman reader*, Cambridge, Mass : Blackwell, 1997, σ.21.

97. P. Blau, *Exchange and power in social life*, New York: John Wiley and Sons, 1964, σ.73.

αγνοηθούν συγκεκριμένα γνωρίσματα, της περιστασης και του ρόλου του, ως πηγές ορισμού του εαυτού του.<sup>98</sup>

Η άμεση διασύνδεση της προφορικής επικοινωνίας με τη διατήρηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης την υποτάσσει στις ρυθμίσεις και τις προσδοκίες των εκάστοτε κανόνων συνάντησης.<sup>99</sup> Τα κίνητρα, τα οποία συνήθως είναι γλωσσικά και ντύνουν τη δράση ενός ατόμου, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εγκατάστασης του νοήματος στην κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάμεσα σ' ένα δρων πρόσωπο και στο κοινό που ελέγχει την εγκυρότητα της συμπεριφοράς του.<sup>100</sup>

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι διαστρεβλωμένες όλες οι κοινωνικές συναντήσεις του ατόμου, όπως υποστήριξε αρχικά ο Goffman, και ότι οι άνθρωποι ενδιαφέρονται να αποκαλύπτουν τον εαυτό τους όσο και να τον αποκρύπτουν.<sup>101</sup>

Το δραματουργικό μοντέλο δημιουργεί έναν τρόπο σύνδεσης των κόσμων του δράματος και της πραγματικής ζωής. Στο ένα επίπεδο σχεδιάζει μια αναλογία ανάμεσα στο θέατρο και τη ζωή, δημιουργώντας έτσι έναν διανοητικό κρίκο.<sup>102</sup> Στο άλλο επίπεδο, το άτομο θεωρείται ότι λειτουργεί μέσω της δημιουργίας και διαπραγμάτευσης των ρόλων. Αυτός ο τρόπος λειτουργίας προϋποθέτει ένα επίπεδο συνείδησης, με το οποίο οι ηθοποιοί μπορούν να δομούν και να επαναδομούν τους ρό-

---

98. G. J. McCall, and J. L. Simmons, *Identities and Interactions*, New York: The Free Press, 1978, σσ.71,72. ; E. Goffman, 1996, *όπ. παραπάνω*, σ.30. και M. Argyle, *Social Interaction*, London: Tavistock, 1973, σ.383.

99. E. Goffman, 1996, *όπ. παραπάνω*, σ.31.

100. E. Goffman, *Frame analysis*, New York: Harper and Row, 1974, σσ.561,562. και S. Smilansky, 1968, *όπ. παραπάνω*, σ.14.

101. A. P. Hare, and H. H. Blumberg, *Dramaturgical analysis of social interaction*, New York: Praeger, 1988, σ.11.

102. P. Ricoeur, The metaphorical process as cognition, imagination and feeling in S. Sacks (Eds.) *On metaphor*, Chicago: The University of Chicago Press, 1978, σ.141.

λους.<sup>103</sup>

Αυτός ο τρόπος προσέγγισης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης επηρέασε όλους όσους ασχολούνται με την πρακτική εφαρμογή του δράματος και του παιχνιδιού του ρόλου. Η διαδικασία δημιουργίας του νοήματος μέσα από τη ομαδική δράση των παιδιών στο δραματικό παιχνίδι, που τόσο επηρέασε την ενσωμάτωση του δράματος στην εκπαίδευση, έχει τις ρίζες της, κυρίως, στην δραματουργική προβληματική, την οποία ανέπτυξαν οι Burke και Goffman.<sup>104</sup>

## 2.9 Η θεωρία του ρόλου

Ο όρος «ρόλος» χρησιμοποιήθηκε ως ένας τρόπος περιγραφής και ανάλυσης της προσωπικής ταυτότητας στη ζωή, αλλά και ως αναπαράσταση ενός δραματικού χαρακτήρα στο θέατρο. Η έννοια του ρόλου έτυχε μιας διεπιστημονικής προσέγγισης και στην διερεύνησή της συνέβαλαν μελέτες από το θέατρο, την Κοινωνική Ανθρωπολογία, το Ψυχόδραμα και το δραματουργικό μοντέλο στην Κοινωνική Ψυχολογία.<sup>105</sup>

Ο Moreno ήταν απ' τους πρώτους που ασχολήθηκε με την έννοια του ρόλου και συνέβαλε σημαντικά στην αποσαφήνιση της. Η γένεση των ρόλων, για τον Moreno, περνάει από δύο στάδια τα οποία είναι η αντίληψη και η αναπαράσταση του ρόλου, σε κάθε συγκεκριμένη στιγμή που το άτομο αντιδρά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση με άλλα πρόσωπα.<sup>106</sup> Αυτός συνέδεσε την ανάδυση του εαυτού με το παιχνίδι του ρόλου και αναγνώρισε τρεις κύριους τύπους ρόλων: τους ψυχοσω-

---

103. E. E. Jones, K. E. Davis, and K. J. Gergen, Role playing variations and their informational value for person perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.63, 1961, σ.303.

104. M. H. Kuhn, Major trends in symbolic interaction in the past twenty five years, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, 1967, σ.71 και S. Smilansky, 1968, όπ. παραπάνω, σσ.13,14.

105. P. Hartley, *Interpersonal communication*, London: Routledge, 1993, σ.118. και J. Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.16.

106. J. L. Moreno, *Psychodrama, First Volume*, New York: Beacon House, 1980, σ.iv.

ματικούς, τους κοινωνικούς και τους ψυχοδραματικούς. Οι σωματικοί ρόλοι συνδέονται με τις βασικές λειτουργίες διατήρησης του ατόμου στη ζωή.<sup>107</sup> Οι κοινωνικοί ρόλοι συνδέονται με κοινωνικές δραστηριότητες του ατόμου<sup>108</sup> και οι ψυχοδραματικοί ρόλοι καλύπτουν όλες τις δυνατές εκδοχές της ταυτότητας του ατόμου και σχετίζονται με τη φαντασία και την εσωτερική ζωή του.<sup>109</sup>

Επίσης, η θέση του Mead για τη συγκρότηση του εαυτού τοποθετεί τη γένεση της προσωπικής ταυτότητας στην επιτέλεση διαφορετικών ρόλων σε διάφορα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.<sup>110</sup> Ο Erving Goffman και άλλοι, παρόμοια, υποστηρίζουν ότι η προσωπική ταυτότητα βασίζεται σ' ένα αλληλένδετο σύστημα ρόλων.<sup>111</sup> Η συνοχή του ατομικού κοινωνικού ρόλου, και η σύνδεσή του μ' άλλους ρόλους, είναι κρίσιμη στη λειτουργία της κοινωνίας, μέσω ενός ρυθμιστικού τύπου συμπεριφοράς των κατεχόντων μιας κοινωνικής θέσης.<sup>112</sup>

Ο Erving Goffman ήταν ένας απ' αυτούς που συνεισέφεραν σημαντικά στην θεωρία του ρόλου και στην καθιέρωση του παιχνιδιού του ρόλου. Αυτός ισχυρίστηκε ότι οι άνθρωποι στην κοινωνική τους ζωή υποδύονται συνέχεια διαφορετικούς ρόλους και εμπλέκονται σε περισσότερα από ένα σύστημα ή πλέγμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.<sup>113</sup> Αυτοί οι ρόλοι δεν είναι απαραίτητα στυλιζαρισμένοι στο παίξιμό τους και

---

107. Ν. Σαρρής, *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανά, 1995, σ.173,181.

108. A. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, *J. L. Moreno: Fondements de la Sociometrie*, Paris: Presses Universitaire de France, 1970, σ.37.

109. J. L. Moreno, The "United role theory" and the drama, *Group Psychotherapy*, Vol. 15, 1962a, σ.253.

110. S. Jennings, *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ.144.

111. E. Goffman, *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1961, σ.320.

112. Ν. Σαρρής, 1995, *όπ. παραπάνω*, σ.154. ; και R. K. Merton, The role - set: Problems in sociological theory, *British Journal of Sociology*, Vol.8, 1957, σ.106.

113. E. Goffman, Role Distance, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, 1990, σ.103.

περιορισμένοι σε ένα θεσμικό πλέγμα συμπεριφοράς, αλλά μπορούν να δομηθούν και να επαναδομηθούν.<sup>114</sup>

Κάθε περίπτωση εντοπισμένης δραματικής συνάντησης των ατόμων και η οργάνωση μέσα σ' αυτή προσφέρει στο άτομο εκείνο το ρόλο που έχει βαρύτητα σ' αυτή την περίπτωση.<sup>115</sup> Αυτό δεν αποκλείει αναγκαστικά τη διατήρηση άλλων ταυτοτήτων του ρόλου, οι οποίες μπορεί να είναι τμήμα των διαφορετικών θεσμών και των διαπροσωπικών κατάστάσεων στις οποίες εμπλέκεται το άτομο.<sup>116</sup>

Ο Goffman παίρνει την έννοια της θεατρικής παράστασης και τη χρησιμοποιεί μεταφορικά, για να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο ο ρόλος, ο εαυτός και ο άλλος σχετίζονται.<sup>117</sup> Η «παράσταση» μπορεί να οριστεί ως η δραστηριότητα ενός δεδομένου συμμετέχοντα σε μια δεδομένη περίσταση, η οποία χρησιμεύει στην επιρροή μ' οποιοδήποτε τρόπο των άλλων συμμετεχόντων.<sup>118</sup>

Κρίσιμη σ' αυτή την περιοχή σκέψης είναι η έννοια της αποστασιοποίησης (αποξένωσης) του ατόμου απ' το παίξιμο του ρόλου.<sup>119</sup> Σύμφωνα μ' αυτή, το άτομο πετυχαίνει επαύξηση της συνείδησής του με το να βαδίζει εξωτερικά από τις θεωρούμενες ως δεδομένες ρουτίνες (ρόλους) της κοινωνίας.<sup>120</sup> Η απόσταση από το ρόλο δεν είναι μέρος του κανονιστικού πλαισίου επιτέλεσής του, όπως υποστήριξε ο Linton,<sup>121</sup> αλλά δίνει τη δυνατότητα στο άτομο (ηθοποιό) να εγκαταστήσει μια εσωτερική απόσταση ανάμεσα στη συνείδησή του και το παιχνίδι

114. R. Landy, *Persona and performance*, London: Jessica Kingsley, 1994, σ.7. και V. Turner, *Dramas, fields and metaphors*, Ithaca, NY: Cornell University, 1974, σ.13.

115. C. D. Bolton, Is Sociology a behavior science, *Pacific Sociological Review*, Vol.6, 1963, σ.7.

116. E. Goffman, 1996, όπ. παραπάνω, σσ.178,241,266.

117. E. Goffman, 1974, όπ. παραπάνω, σσ.124,125.

118. E. Goffman, *Relations in public*, London: Penguin, 1972b, σ.75.

119. E. Goffman, 1996, όπ. παραπάνω, σσ.29,241,267. και E. Goffman, 1990, όπ. παραπάνω, σσ.103-104.

120. P. L. Berger, 1990, όπ. παραπάνω, σσ.52,60.

121. R. Linton, *The study of man*, New York: Appleton, 1936, σσ.113-114.



του ρόλου του.<sup>122</sup>

Προϋπόθεση της αποστασιοποίησης του ρόλου είναι η έννοια που αναφέρεται ως «έκσταση» ή «εναγκαλισμός» του ρόλου ή «επιλεκτική απόσπαση προσοχής» και δηλώνει την συναισθηματική απορρόφηση του ατόμου στο ρόλο που υποδύεται,<sup>123</sup> όπως και τα χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο ο συνηθισμένος εαυτός αντανακλάται πάνω στον αναπαριστώμενο εαυτό.<sup>124</sup>

Πολλοί χρησιμοποιούν αντί της «έκστασης» τον όρο «ταύτιση» του ατόμου με τη δραματική κατάσταση στην οποία συμμετέχει.<sup>125</sup> Ο βαθμός και η ποιότητα της «ταύτισης» του παιδιού στο δραματικό παιχνίδι καθορίζουν, σύμφωνα με τον Gavin Bolton και άλλους, τη δυνατότητα αφαίρεσης απ' την πραγματικότητα μιας αλήθειας για το σκοπό της δραματικής αναπαράστασης.<sup>126</sup>

Οι θεωρητικοί και οι επαγγελματίες του θεάτρου συζήτησαν το ρόλο μέσα στη διαλεκτική της απορρόφησης (έκστασης) και της αποστασιοποίησης στο παίξιμο του. Μέσα σε ορισμένους τύπους θεάτρου αυτή η απορρόφηση είναι ολική, ώστε χάνεται η αίσθηση κάθε άλλης ταυτότητας έξω απ' το ρόλο.<sup>127</sup> Αντίθετα, το θέατρο που επηρεάστηκε από τον Brecht στοχεύει σε μια πιο λογική προσέγγιση και εμπειρία της

---

122. D. Brissett and C. Edgley, *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, 1990, σ.29.

123. E. Goffman, Alienation from interaction, *Human Relations*, Vol.10, No.1, 1957, σ.47. και A. L. Strauss, *Mirrors and masks: The search for identity* Glengow: Free Press, 1959, σσ.56,57.

124. B. Wilshire, *Role playing and identity*, Bloomington, IN: Indiana University Press, 1982, σ.23. και R. Schechner, *Performance theory*, New York: Routledge, 1988, σ.177.

125. N. Morgan, and J. Saxton, *Teaching drama: A mind of many wonders*, London: Hutchinson, 1987, σ.30. και H. Wilkinson, *Spontaneity and imagination in drama: An investigation*, Victoria: Education Department of Victoria, Research and Development, Curriculum Branch, 1980, σ.63.

126. G. M. Bolton. *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England, 1998, σ.130, 201, 251. και J. Huizinga, *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γνώση, 1989, σ.39.

127. S. Mast, *Stages of identity: A study of Actors*, London: Gower, 1986, σ.158.

αποστασιοποίησης του ρόλου, τόσο για τους ηθοποιούς όσο και για τους θεατές, που οδηγεί σε πολιτική, κοινωνική και προσωπική αλλαγή.<sup>128</sup>

Μέσα στο παιχνίδι του ρόλου, το παιδί, ισορροπεί σε καταστάσεις απορρόφησης και αποστασιοποίησης από αυτόν. Ο ορθολογισμός της συναισθηματικής απορρόφησης από το ρόλο δεν συμβαίνει μόνο κατά τη διάρκεια της απεμπλοκής απ' αυτόν, αλλά και την ώρα που βιώνεται το αίσθημα μέσα στο ρόλο.<sup>129</sup>

Ο Goffman και άλλοι ισχυρίστηκαν ότι, μέσα από το παιχνίδι του ρόλου, το παιδί παρουσιάζει τον εαυτό του σε διαφορετικές καταστάσεις, μια διαδικασία απαραίτητη για τον αυτοπροσδιορισμό του παιδιού στις κοινωνικές καταστάσεις που θ' αντιμετωπίσει το παιδί ως ενήλικος.<sup>130</sup>

Οι εργασίες του Jacob Moreno, του George Mead και του Erving Goffman, παράλληλα με τις εργασίες άλλων μελετητών, επηρέασαν την χρήση του ρόλου στο δράμα και βοήθησαν να γίνει κατανοητό στην προβληματική του δραματικού παιχνιδιού η σχέση ανάμεσα στο ρόλο και την προσωπικότητα, στο δράμα και τη ζωή.<sup>131</sup>

Το δραματικό παιχνίδι κατανοήθηκε ως ένας χώρος, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να βιώσουν αυτό το είδος της αποστασιοποίησης του ρόλου. Έτσι, η σχέση ανάμεσα στους ρόλους ενός ατόμου με τους

---

128. B. Brecht, A short organum for the theatre, in J. Willett (Ed.) *Brecht on theatre*, New York: Hill and Wang, 1964, σ.192.

129. A. Jackson, *Games for actors and non actors of A. Boal*, London: Routledge, 1992, σ.47. και C. Garvey, *Play*, London: Fontana, 1991, σ.72.

130. P. Muggleston, Role play in English Teaching Information Center (Ed.) *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council, 1977, σ.14. και E. Goffman, 1996, όπ. παραπάνω, σ. 206.

131. D. Read-Johnson, The diagnostic role playing test, *The Arts in Psychotherapy*, Vol.15, 1988, σ.17.

ρόλους των άλλων και της κοινωνίας μπορούν να επανεξεταστούν.<sup>132</sup> Η αποστασιοποίηση εμφανίζεται στο δραματικό χώρο, όταν το παιδί υιοθετεί μια φανταστική ταυτότητα που ανήκει σε έμψυχα ή άψυχα αντικείμενα του περιβάλλοντος και αντανακλά πάνω σ' αυτές τις φανταστικές ταυτότητες, για να εκφράσει τον εαυτό του.<sup>133</sup> Κάθε δραστηριότητα που αφορά το ρόλο, στο θεατρικό παιχνίδι, έχει ως δεδομένο ότι ο εαυτός μπορεί να υιοθετεί διαφορετικές φανταστικές ταυτότητες και να τις αναπαριστά δραματικά.<sup>134</sup> Το παιχνίδι του ρόλου, το οποίο εντάσσεται ως τεχνική στο δραματικό παιχνίδι, βρήκε σημαντική εφαρμογή στην εξάσκηση επαγγελματικών ρόλων στο θεραπευτικό Ψυχόδραμα και στην εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά.<sup>135</sup>

### **2.10 Η θεωρία της δομικής ανάλυσης του δραματικού παιχνιδιού (θεωρία των παιγνίων) των Bateson and Goffman**

Αυτή η θεωρία βασίζεται στην αναλυτική ιδέα της δομής των Bateson και Goffman, σύμφωνα με την οποία η δομή του δραματικού παιχνιδιού αναπαριστά έναν πιθανό κόσμο, μια αληθινή ψευδαίσθηση, όπου η αλήθεια είναι σχετική και εξαρτώμενη απ' αυτόν τον κόσμο.<sup>136</sup>

Ο Goffman θεωρεί το δραματικό παιχνίδι ως μια μήτρα των δυνατών συμβάντων και διανομής των ρόλων, με την ενεργοποίηση των οποίων πραγματοποιούνται τα συμβάντα. Αυτά συνθέτουν, από κοινού,

---

132. E. Bullough, Physical distance as a factor in art and as an aesthetic principle, *British Journal of psychology*, Vol.5, No.2, 1912, σ.87. και L. Johnson, and C. O'Neill, *Dorothy Heathcoat: Collected writings on education*, London: Heinemann, 1994, σ. 104.

133. G. Bolton, Changes in thinking about drama in education, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, 1985, σ.155. και M. Van Ments, *The effective use of role play: A handbook for teachers and trainers*, London: Kogan Page, 1983, σ.19.

134. P. Jones, *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge, 2000, σ.196.

135. J. H. Mann, and C. H. Mann, The effect of role-playing experience on role-playing ability, *Sociometry*, Vol.22, 1959, σ.65.

136. G. Bateson, A theory of play and fantasy, *Psychiatric Research Reports*, Vol.2, 1955, σ.40. και E. Goffman, 1974, όπ. παραπάνω, σ.7.

ένα πεδίο θεατρικής δράσης, ένα χώρο ύπαρξης, ένα κινητήρα σημασιών, έναν κόσμο διαφορετικό από όλους τους άλλους.<sup>137</sup>

Η συντήρηση μιας τέτοιας φανταστικής πραγματικότητας στηρίζεται στην συνεργασία των εμπλεκόμενων και αντανακλάται στη γλώσσα του παιχνιδιού της προσποίησης.<sup>138</sup> Απ' αυτή την άποψη η διχοτομία εντός ή εκτός δομής της παιγνιώδους αλληλεπίδρασης δεν οριοθετεί το πραγματικό απ' το μη πραγματικό, αλλά τα μηνύματα, που λαμβάνουν οι εμπλεκόμενοι απ' την πραγματικότητα, συντελούν στη δημιουργία του μη πραγματικού.<sup>139</sup>

Τα επικοινωνιακά μηνύματα, που βρίσκονται σε μια παιγνιώδη δομή, καθορίζονται τα ίδια από άλλα μηνύματα (μεταμηνύματα) τα οποία πληροφορούν τους εμπλεκόμενους, ώστε να ερμηνεύσουν το νόημα του παιγνιώδους πλαισίου στο οποίο εμπλέκονται κι έτσι να μπορέσουν να ορίσουν το τι συμβαίνει σ' αυτό.<sup>140</sup> Μέσα σε μια παιγνιώδη δομή τα μηνύματα που αναδύονται ενσωματώνουν σημεία επικοινωνίας εκτός της παιγνιώδους δομής, τα οποία σχετίζονται με το προσποιητό της παιγνιώδους δραστηριότητας.<sup>141</sup>

Στο παιχνίδι της δραματικής προσποίησης υπάρχει μια τελική αποκάλυψη της αποκρυπτόμενης πραγματικότητας. Μέσα από τον κόσμο των ψευδαισθήσεων της προσποίησης οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται την κυρίαρχη δομή και την εφήμερη υπεροχή της φαντασίας πάνω

---

137. E. Goffman, 1996, *όπ. παραπάνω*, σσ.91,106. και K. Riezler, *Play and Seriousness, The Journal of Philosophy*, Vol.38, 1941, σ.505.

138. H. G. Gadamer, 1975, *όπ. παραπάνω*, σ.91.

139. E. Goffman, 1996, *όπ. παραπάνω*, σ.20. και M. Spariosu, 1982, *όπ. παραπάνω*, σ.13.

140. E. Goffman, 1996, *όπ. παραπάνω*, σ.78. και E. Goffman, 1974, *όπ. παραπάνω*, σ.7.

141. G. Bateson, 1955, *όπ. παραπάνω*, σ. 41. και D. Heathcote, and G. Bolton, *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education*, Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1995, σ.21.

στην πραγματικότητα.<sup>142</sup>

Ουσιαστικά, αυτή η προσέγγιση της ανάλυσης του δραματικού παιχνιδιού, αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως ένα γνωστικό αντικείμενο με το δικό του ενδιαφέρον και προσδοκά την κατανόηση μιας τέτοιας αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς, μέσα από μια διερεύνηση της ίδιας της διαδικασίας της προσποίησης.<sup>143</sup> Το δραματικό παιχνίδι, μέσω της αναλογίας της θεωρίας των παιγνίων, θεωρείται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, ένα εντοπισμένο σύστημα δραστηριότητας, με εκ περιτροπής δράση και ομιλία. Όπως υποστηρίζει ο Goffman, στο δραματικό παιχνίδι τείνουν να αποκλεισθούν ή να μειωθούν οι παράγοντες που δημιουργούν ανισότητα ή ασυμμετρία μεταξύ των μετεχόντων στην κοινωνική δραματική αλληλεπίδραση.<sup>144</sup>

## 2.11 Ψυχοδυναμικές θεωρίες

Οι ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις τονίζουν τις επανορθωτικές και καθαρτικές δυνατότητες του δραματικού παιχνιδιού για τους εμπλεκόμενους, αντλώντας νοήματα από τη θεωρία των κινήτρων του Freud και από την έννοια της διέγερσης του παιδιού που παίζει.<sup>145</sup>

Οι ψυχοδυναμικές μελέτες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον ασυνείδητο συμβολισμό. Το συμβολικό παιχνίδι εκλαμβάνεται ως διέξοδος των ανεκπλήρωτων επιθυμιών, των συγκρούσεων και των ψυχολογικών

---

142. G. Bateson, 1955, *όπ. παραπάνω*, σ.44. ; G. Bateson, *A theory of play and fantasy: in steps towards an ecology of mind*, London: Paladin, 1973, σ.48. και G. Bolton, 1986, *όπ. παραπάνω*, σ.25.

143. L. R. Goldman, 1998, *όπ. παραπάνω*, σσ.25,46.

144. E. Goffman, 1996, *όπ. παραπάνω*, σσ.25,46.

145. G. E. Swanson, Mead and Freud: Their relevance for Social Psychology, *Sociometry*, Vol.24, 1961, σ.328. και E. Erikson, *Childhood and society*, New York: Norton, 1993, σ.209.

τραυμάτων του παιδιού.<sup>146</sup> Ο δραματικός χώρος γίνεται ένα γενικό πλαίσιο για κατευνασμό της επιθετικότητας και ένα μέσο κυριαρχίας, ανάληψης προσωπικού ρίσκου και δυνατότητας χειρισμού των πραγματικών καταστάσεων με ασφάλεια.<sup>147</sup>

Μια από τις διαδικασίες που εμφανίζεται στους εμπλεκόμενους, στο δραματικό παιχνίδι, είναι ο ασυνείδητος μηχανισμός της προβολής.<sup>148</sup> Η κλασική θέση του Freud θεωρεί τη διαδικασία της προβολής ως πρωταρχική αμυντική διαδικασία, με την οποία προβάλλονται στους άλλους, ασυνείδητα, απωθημένες τραυματικές εμπειρίες και ανεκπλήρωτες επιθυμίες.<sup>149</sup> Ο Jung και ο Moreno, παρόμοια με τον Freud, θεωρούν ότι το άτομο που εμπλέκεται σε δραματικές δραστηριότητες, προβάλλει κάτι ανικανοποίητο ή τραυματικό σε κάποιον άλλο συμμετέχοντα.<sup>150</sup>

Η Melanie Klein, στην ψυχαναλυτική της εργασία με παιδιά, χρησιμοποίησε το συμβολικό παιχνίδι ως υποκατάστατο του ελεύθερου συνειρμού στους ενήλικες, υποθέτοντας ότι αυτό που εκφράζει το παιδί στο παιχνίδι συμβολίζει τις επιθυμίες, τους φόβους και τις εσωτερικές του συγκρούσεις.<sup>151</sup> Για την Klein, ο θεραπευτής λειτουργεί ως ανασχε-

---

146. W. K. Müller-Thalheim. Self-healing tendencies and creativity, in T. Jacab, (Ed.) *Transcultural Aspects of psychiatric Art*, Basel: Karger, 1975, σ.166. ; P. Jones, 2000, όπ. παραπάνω, σ.3 και S. Smilansky, 1968, όπ. παραπάνω, σ.53.

147. R. Waelder, The psychoanalytic theory of play, *Psychoanalytic Quarterly*, Vol.2, 1932, σ.208. ; J. Neelands, *Beginning drama*, London: David Fulton, 1998, σ.55. και W. Anderson, *Therapy and the arts: Tools of consciousness*, New York: Harper Colophon, 1977, σ.177.

148. I. D. Yalom, *The theory and practice of group psychotherapy*, New York: Basic Books, 1985, σ.117. ; και G. Ruscombe-King, The Sharing, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, 1998, σ.173.

149. S. Freud, *The interpretation of Dreams*, London: Hogarth, 1900, σ.25. και R. Landy, *Drama therapy*, Springfield, IL: Charles C.Thomas, 1986, σ.74.

150. C. G. Jung, *The archetypes and the collective unconscious*, *Collected works*, Vol.9, part 2, London: Routledge and Kegan Paul, 1959, σ.38. ; R. J. Landy, 1986, όπ. παραπάνω, σ.106. ; J. Piaget, 1962, όπ. παραπάνω, σ.195. και M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge, 1998, σ.112.

151. C. Baems, *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon, 1992, σ.265. και P. B. Neubauer, *The many meanings of play: Psychoanalytic Study of the child*, New Haven, CT: Yale University Press, 1987, σ.8.

τικό εμπόδιο στα προβαλλόμενα αισθήματα του παιδιού, αντανακλώνοντας τα θετικά αισθήματα πάνω του.<sup>152</sup> Η επικοινωνία με το παιδί επιτυγχάνεται μέσω του συμβολικού παιχνιδιού ή μέσω της προσπάθειας μετάθεσης των αισθημάτων του παιδιού, με το μηχανισμό της προβολής, στο θεραπευτή.<sup>153</sup>

Παρόμοια, οι Erikson και Winnicott υποστηρίζουν ότι το παιδί εκφράζει στο συμβολικό του παιχνίδι εκείνη τη πλευρά του «Εγώ», που βρίσκεται σε μεγαλύτερη αναστάτωση και η δραματική αναπαράσταση είναι η καλύτερη φυσική μέθοδος αυτοθεραπείας που διαθέτει το παιδί.<sup>154</sup>

Ο Main, αντίθετα με την Φροϋδική εκδοχή, περιγράφει τη διαδικασία της προβολής ως φυσιολογική νοητική δραστηριότητα, η οποία είναι μέρος του τρόπου με τον οποίο τα άτομα σχετίζονται και κατάνοούν τον κόσμο.<sup>155</sup> Πολλοί συμφωνούν μ' αυτή τη θέση, υποστηρίζοντας ότι το φαινόμενο της δραματικής προβολής δημιουργεί μια ζωτική σχέση ανάμεσα στις εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις και τις εξωτερικές μορφές και παρουσίες στο χώρο διεξαγωγής του δραματικού παιχνιδιού.<sup>156</sup>

Στο δραματικό παιχνίδι, ενώ οι εμπλεκόμενοι υιοθετούν ένα χαρακτήρα ή παίζουν με αντικείμενα, προβάλλουν, ταυτόχρονα, πλευρές του εαυτού τους πάνω στο δραματικό υλικό ή στην αναπαράσταση καταστάσεων και γεγονότων, εξωτερικεύοντας, έτσι, τις εσωτερικές τους

---

152. N. Millar, *όπ. παραπάνω*, 1973, σ.226. και S. Smilansky, 1968, *όπ. παραπάνω*, σ.53.

153. L. McMahon, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, 2002, σ. 34. και M. A. Brandt, *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Doctoral Dissertation in North Texas University, 1999, σ.12.

154. E. K. Krimendahl, *Metaphor in child psychoanalysis: Not simply a means to an end*, *Contemporary Psychoanalysis*, Vol.34, No.1, 1998, σ.49. και D. W. Winnicott, *Playing and reality*, London: Tavistock, 1999, σ.50.

155. G. Main, *On projection*, in A. Kreeger, (Ed.) *Perspectives in psychotherapy*, New York: Holt, 1975, σ.64.

156. P. Jones, 2000, *όπ. παραπάνω*, σσ.84,100.

συγκρούσεις.<sup>157</sup> Αυτή η διαδικασία μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί και αισθάνεται τα μέρη του εαυτού του, τα οποία έχουν εμπλακεί στη δραματική προβολή.<sup>158</sup>

Στο χώρο των ψυχοδυναμικών θεωριών υπήρξαν διαφοροποιήσεις απ' την ψυχαναλυτική παράδοση σε σχέση με τη θεραπευτική αξία του θεατρικού παιχνιδιού. Οι παραπάνω απόψεις των Erikson και Winnicott, για τη χρήση του συμβολικού παιχνιδιού ως αυτοθεραπευτικό μέσο, φαίνεται να επηρέασαν σημαντικά μια θεραπευτική προσέγγιση, γνωστή ως δραματοθεραπεία. Το δραματικό παιχνίδι, σ' αυτή την προσέγγιση, θεωρήθηκε όχι μόνο ότι χρησιμεύει στη θεραπεία, αλλά η ίδια η δραματική διαδικασία ανάπτυξης του παιχνιδιού εμπεριέχει τη θεραπεία και προκαλεί εσώψυχες αλλαγές στους συμμετέχοντες σ' αυτό.<sup>159</sup>

## **2.12. Η θεωρία και η μέθοδος του J. L. Moreno**

Ο Jacob Moreno χρησιμοποίησε, αρχικά, το δραματικό παιχνίδι ως θεραπευτικό εργαλείο. Τη δεκαετία του 1930 άρχισε να πειραματίζεται με το ψυχόδραμα, μια τεχνική που για τον Moreno οδηγούσε σε θεραπεία των προβλημάτων των ασθενών του, μέσα από την αυθόρμητη θεατρική αναπαράστασή τους επί σκηνής, με τη καθοδήγηση ενός διευθυντή.<sup>160</sup> Αυτή η τεχνική ανέσυρε στην επιφάνεια τα συναισθήματα των αρρώστων, που δεν ήθελαν ν' αντιμετωπίσουν στις πραγματικές

---

157. H. Levin, and E. Wardwell, The research uses of doll-play, *Psychological Bulletin*, Vol. 59, 1962, σ.45. ; A. L Rod, and R. Henny, Quelques aspects du jeu en psychotherapie de l'enfant, *Psychiatrie de l'Enfant*, Vol. 28, No.1, 1985, σ.135. και P. Slade, Drama as an aid to fuller experience, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman, 1981, σ.194.

158. A. Gersie, *Storymaking in bereavement*, London: Jessica Kingsley, 1991, σ.242. και P. Brook, *The shifting point*, London: Methuen, 1988, σ.127.

159. A. Storr, *Jung : Selected Works*, London: Fontana, 1983, σ.21. και K. Oatley, *Selves in relation*, London: Methuen, 1984, σ.20.

160. J. L. Moreno, 1980, όπ. παραπάνω, σ.53. ; P. Jones, 2000, όπ. παραπάνω, σ.205. και D. Cohen, *The development of play*, London: Routledge, 1996, σ.181.



συνθήκες της ζωής τους.<sup>161</sup>

Η μεθοδολογία και η φιλοσοφία του Moreno προσεγγίζει τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό και την πραγματικότητα, τα ψυχολογικά προβλήματα και τη διανοητική ασθένεια του ατόμου, με βάση το ρόλο. Ο ρόλος μπορεί να θεωρηθεί ως το κεντρικό σημείο της διάγνωσης, της έκφρασης του προβλήματος απ' τον πρωταγωνιστή και της θεραπευτικής λύσης που θα δοθεί σ' αυτό.<sup>162</sup>

Τα κύρια στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ψυχόδραμα είναι ο πρωταγωνιστής, ο σκηνοθέτης, τα βοηθητικά εγώ, το κοινό και η σκηνή, τα οποία υποβοηθούν την διερεύνηση και επανακατεύθυνση των προβλημάτων του πρωταγωνιστή, μέσω της δημιουργίας και της αλληλεπίδρασης των αναπαριστώμενων ρόλων.<sup>163</sup>

Η βασική δομή που αφορά το ρόλο, στο ψυχόδραμα, μπορεί να συνοψισθεί σε έξι φάσεις. Στην πρώτη γίνεται αναγνώριση του πρωταγωνιστή και του προβλήματος, ενώ στη δεύτερη συσχετίζεται το πρόβλημα του πρωταγωνιστή σε σχέση με το ρόλο που θα αναπαρασταθεί.<sup>164</sup> Στην τρίτη το πρόβλημα εκφράζεται και διερευνάται στο παιχνίδι του ρόλου, ενώ στην τέταρτη επέρχεται η κάθαρση και η συναισθηματική απελευθέρωση στο ρόλο.<sup>165</sup> Στην πέμπτη φάση υπάρχει απεμπλοκή και εγκατάλειψη του ρόλου, ενώ η έκτη φάση συμπεριλαμβάνει συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για τις εμπειρίες που βιώθηκαν στις προηγούμενες φάσεις.<sup>166</sup>

Αν και η μέθοδος του Moreno δεν έτυχε καθολικής αποδοχής ως θε-

---

161. J. L. Moreno, *The theatre of spontaneity*, New York: Beacon House, 1983, σ.38.

162. J. L. Moreno, 1983, *όπ. παραπάνω*, σ.40. και J. L. Moreno, and Z. T. Moreno, *The origins of the encounters and encounter groups*, New York: Beacon House, 1970, σ.15.

163. J. L. Moreno, *Who shall Survive?*, New York: Beacon House, 1953, σ.81.

164. Ν. Σαρρής, 1995, *όπ. παραπάνω*, σ.222.

165. A. Schutzenberger, et Z. Moreno, 1970, *όπ. παραπάνω*, σ.393.

166. G. Ruscombe-King, *The Sharing*, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, 1998, σ.167.

ραπευτικό εργαλείο, απέναντι στις συμβατικές ψυχαναλυτικές τεχνικές, εν τούτοις, συνέβαλε τα μέγιστα στην επισήμανση των δυνατοτήτων του δράματος να επηρεάζει ολόπλευρα την ύπαρξη του ανθρώπου.<sup>167</sup>

Το ψυχόδραμα και η δραματοθεραπεία χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές παιχνιδιού ρόλων, οι οποίες επηρέασαν διαχρονικά τις τεχνικές και τη διαδικασία ανάπτυξης του δράματος στην εκπαίδευση.<sup>168</sup> Πολλοί μελετητές, ωστόσο, θεωρούν ότι τόσο τα στάδια όσο και οι δραματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο Εκπαιδευτικό Δράμα, έχουν κοινή βάση με το ψυχόδραμα και τη δραματοθεραπεία, αφού αυτό αποτελεί ένα απ' τα στάδια ανάπτυξης τους.<sup>169</sup>

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στον τρόπο χρήσης του δραματικού παιχνιδιού, ως θεραπευτικό μέσο, οι ψυχοδυναμικές θεωρίες συγκλίνουν στην αποδοχή της επιρροής της δραματικής αναπαράστασης στην έκφραση του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών.<sup>170</sup> Αυτά μπορούν με ασφάλεια να εκφράζουν έντονα αισθήματα, χωρίς να βάλουν κατά του εαυτού τους ή των άλλων.<sup>171</sup> Αναπαριστώντας και επαναλαμβάνοντας τα γεγονότα με μια συμβολική μορφή, παίζοντας δραματικά τα αισθήματα και τις φαντασιώσεις τους, τα παιδιά συμβιβάζονται και επιτυγχάνουν μια αίσθηση κυριαρχίας.<sup>172</sup> Η απελευθέρωση από εσωτερικές ανησυχίες, με τη συμμετοχή τους στο συμβολικό παιχνίδι, οδηγεί σε απόκατάσταση της συναισθηματικής αρμονίας και

167. J. L. Moreno, and Z. T. Moreno, 1970, όπ. παραπάνω, σ.13.

168. D. Langley, *The relationship between Psychodrama and Dramatherapy*, In M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Ed.) *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge, 1998, σ.263.

169. S. Jennings, *Playtherapy with Children*, Oxford: Blackwell, 1993, σ.14. και S. Decobert, Note sur l'interpretation dans le psychodrame psychanalytique individuel de l'adolescent psychotique, *Revue Francaise de Psychanalyse*, Vol.57, No.1, 1993, σ.86.

170. L. McMahon, *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge, 2002, σ.3. και R. Courtney, *Play drama and thought*, Toronto: Ontario: Simone & Pierre, 1989, σ.83.

171. N. Σαρρή, 1995, όπ. παραπάνω, σ.222. ; N. Millar, όπ. παραπάνω, 1973, σ.229. και J. E. Cass, *Helping children grow through play*, New York: Shocken books, 1973, σ.51.

172. E. Erikson, *Childhood and society*, New York: Norton, 1993, σ.209.

προικίζει το παιδί με τη δυνατότητα ν' αντιμετωπίσει τα επακόλουθα πραγματικά γεγονότα.<sup>173</sup>

### **2.13 Η μελέτη του δραματικού παιχνιδιού από τη σκοπιά της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας**

Οι ανθρωπολόγοι έχουν δείξει, εκτός από λίγες εξαιρέσεις, μικρό ενδιαφέρον για το δραματικό παιχνίδι.<sup>174</sup> Υπάρχει καθυστέρηση στη σύζευξη δεδομένων από διαπολιτιστικές μελέτες και σ' έναν διεπιστημονικό διάλογο για τις δεξιότητες που απαιτεί η συμμετοχή στο δραματικό παιχνίδι.<sup>175</sup> Γι' αυτό το λόγο υπάρχουν, σχετικά, λίγες πληροφορίες για τις πολιτιστικές διαφορές στη διεξαγωγή του δραματικού παιχνιδιού και είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί το κατά πόσο μια τέτοια συμπεριφορά είναι πολιτιστικά επηρεασμένη.<sup>176</sup>

Πολλοί μελετητές, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι ο τρόπος δράσης των συμμετεχόντων στο δραματικό χώρο, επηρεάζεται από τις πολιτιστικές παραδόσεις στις οποίες έχουν ανατραφεί και η πολιτιστική επιρροή είναι ένας σημαντικός παράγοντας επίδρασης στην έκφραση του παιδιού στο δραματικό παιχνίδι.<sup>177</sup>

Οι μελέτες των κοινωνικών ανθρωπολόγων, Edwards και Giffen, προσέγγισαν το συμβολικό παιχνίδι ως αντικείμενο ανθρωπολογικού ενδιαφέροντος και την προσποίηση ως βασικό γνώρισμα των ανταλλα-

---

173. B. Dockar-Drysdale, *Therapy in child care*, London, Longman, 1968, σ.141.

174. C. Toren, Making history: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind, *Man*, Vol.28, 1993, σ.461. και R. Needham, *Primordial characters*, Charlottesville VA: University Press of Virginia, 1978, σ.66.

175. R. Le Vine, Anthropology and child development, in C. M. Super and S. Harkness (Eds.) *Anthropological perspectives on child development: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, 1980, σ.7.

176. M. Watson, Commentary, *Monographs of the Society for Research into Child Development*, Vol.51, No.1, 1986, σ.75.

177. A. Göncü, U. Tuermer, J. Jain, and D. Johnson, Children's play as cultural activity, in A. Goncu, (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, New York: Cambridge University Press, 1999, σ.148. και R. Courtney, Culture and the Creative Drama Teacher, *Youth Theatre Journal*, Vol.3, No.4, 1989, σ.20.

γών γλωσσικής επικοινωνίας, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικό στοιχείο των προσωπικών παραστάσεων και της εξάσκησης των ρόλων των ενηλίκων.<sup>178</sup>

Απ' την ανθρωπολογική σκοπιά, η εμφάνιση του συμβολικού παιχνιδιού, στην παιδική ηλικία, λειτουργεί ως παρασιτική διάσταση στην πραγματικότητα, αλλά αμεσοποιεί σταθερά μια διαδικασία με την οποία τα παιδιά καταλήγουν να μυθοποιήσουν την εμπειρία τους και τη γνώση τους για τον κόσμο.<sup>179</sup> Η παράδοξη συγχώνευση της πραγματικότητας και της φαντασίας, στο συμβολικό παιχνίδι, επενδύει στα αποκύματα της φαντασίας, τα οποία κατανοούνται ως μυθολογικές οντότητες μέσα σε μια πολιτιστική εικονικότητα.<sup>180</sup>

Το ανθρωπολογικό ενδιαφέρον εστιάζεται, επίσης, στη λειτουργία της προσποίησης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα για το πως οι άνθρωποι υιοθετούν και ανταλλάσσουν τις απόψεις τους για τον κόσμο, μέσω της ομιλίας.<sup>181</sup> Απ' αυτή τη σκοπιά, η προσποίηση εμπλέκεται στη βελτίωση της κατανόησης για τις ιδέες των άλλων, στην απόκτηση της γλώσσας, στην αφομοίωση της μεταφοράς και στην εφαρμογή των μοντέλων της δραματικής εμπειρίας στην κατανόηση του πραγματικού κόσμου.<sup>182</sup>

---

178. C. P. Edwards, Children's Play in Cross Cultural Perspective: A New Look at the Six Cultures Study, *Cross Cultural Research*, Vol.34, No.4, 2000, σ.318. και A. James, Play in childhood: An anthropological perspective, *Child Psychology and Psychiatry Review*, Vol.3, No.3, 1998, σ.104.

179. H. J. Tabac, *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago, 2002, σ.5.

180. M. Henry, *The player and the playing: an interpretive study of Richard Courtney's texts on learning through drama*, Unpublished doctoral dissertation, New York University, 1999, σσ.23,58.

181. H. Werner, and B. Kaplan, *Symbolic formation*, New York: Willey and Sons, 1963, σ.56.

182. C. Geertz, *The interpretation of cultures*, London: Hutchinson, 1975, σσ.13,50,52. και J. Fernandez, The mission of metaphor in expressive culture, *Current Anthropology*, Vol.15, 1974, σ.123.

Οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι Sutton-Smith και Geertz υποστηρίζουν ότι το δραματικό παιχνίδι έχει τη δυναμική να διαπεράσει τα περιβλήματα των απομονωμένων προσεγγίσεων για κάθε επιστημονικό κλάδο και να αναζωογονήσει την προσέγγιση ανάμεσα σε μια περισσότερο εθνογραφικά φωτισμένη ψυχολογία και μια πιο γνωστικά ενημερωμένη ανθρωπολογία.<sup>183</sup>

---

183. B. Sutton-Smith, Text and context in imaginative play and the social sciences, in F. Kessel and A. Göngü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984, σ.53. και C. Geertz, *Negara: The theatre state in nineteenth-century Bali*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983, σ.27.





### ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ

### 3.1 Ο ρόλος του δασκάλου-εμψυχωτή

Ένα βασικό στοιχείο στην διεξαγωγή του δράματος είναι η συμμετοχή του δασκάλου εμψυχωτή στη δραματική διαδικασία. Υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τρόποι παρέμβασής του στην οργάνωση της δραματικής διαδικασίας. Στον πρώτο, ο εμψυχωτής υιοθετεί το ρόλο του σκηνοθέτη, επιδεικνύοντας κατάλληλες δραματικές συμπεριφορές, χωρίς να αλληλεπιδρά με τα παιδιά.<sup>1</sup> Στο δεύτερο, ο εμψυχωτής συμμετέχει σ' ένα δραματικό σενάριο, επινοημένο είτε απ' τα παιδιά είτε από τον ίδιο, διευκολύνοντας την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας και διασφαλίζοντας τη συμμετοχή των μαθητών.<sup>2</sup> Στον τρίτο, ο εμψυχωτής κάνει προτάσεις σχετικές με το δράμα και ενθαρρύνει τα παιδιά να δραματοποιήσουν ιστορίες πραγματικές ή φανταστικές.<sup>3</sup>

Ουσιαστικά, η συμμετοχή του δασκάλου κρίνεται απαραίτητη, για να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να εξασφαλίσουν μια γνήσια θεατρι-

---

1. Λένια Σέρρη, *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987, σ.42. ; Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σ.45. και David Hornbrook, *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σσ.89,92.

2. H. J. Tabac, *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago, 2002, σ.1. ; Γ. Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης 1995, σ.30. και Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα, 1989, σ.37.

3. J. O'Mara, *Unravelling the mystery: a study of reflection in action in process drama teaching*, Doctoral Dissertation at Griffith University of Australia, 1999. σ.4. ; Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.38. και Λένια Σέρρη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.42.

κή εμπειρία και να βοηθηθούν στο πέρασμα από το δραματικό παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα στην κατανόηση της θεατρικής τέχνης.<sup>4</sup> Ο δάσκαλος από τη μία μπορεί να επιβραδύνει το ρυθμό διεξαγωγής του δράματος. Από την άλλη μπορεί να εμποδίσει τις μαγικές λύσεις στη διερεύνηση των προβλημάτων και στη θέση τους να εισάγει την αγωνία και την ένταση, στοιχεία που χαρακτηρίζουν όλα τα θεατρικά έργα.<sup>5</sup>

Σημαντικό στοιχείο στην πετυχημένη διεξαγωγή του δράματος είναι ο προσανατολισμός της όλης διαδικασίας σ' ένα στόχο.<sup>6</sup> Οι μαθητές πρέπει να ενημερωθούν από την αρχή του μαθήματος ότι εργάζονται, για να πετύχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό, μέσα σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό περιορισμό. Αυτή η τακτική, από μέρους του εμψυχωτή, θα ενισχύσει την αυτοσυγκέντρωσή τους και θα τους οδηγήσει στην ταχύτερη οργάνωση των ομαδικών δραστηριοτήτων.<sup>7</sup>

Οι συμμετέχοντες στο δράμα πρέπει να σκεφτούν τη συσχέτιση ανάμεσα στη φαντασία και τη δραματική συμπεριφορά, τόσο ατομικά όσο και ως μέλη μιας ομάδας, για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν κατά τη διάρκεια της δραματικής αναπαράστασης μιας φανταστικής πραγματικότητας.<sup>8</sup> Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα ενός φυσικού και νοητικού αυτοελέγχου, ατομικά και ομαδικά στη διεξαγωγή του δράματος.<sup>9</sup>

Η πετυχημένη διεξαγωγή του δράματος είναι συνάρτηση τόσο των

---

4. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.21.

5. Gavin Bolton, *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman, 1986, σ.64.

6. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.24.

7. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.80.

8. H. S. Rosenberg, & P. Pinciotti, Imagery in creative drama, *Imagination, Cognition & Personality*, Vol.3, 1983, σ.70. και H. S. Rosenberg, *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, New York: CBS College, Publishing, 1987, σ.10.

9. Mark Cremin, The Imagination and Originality in English and Classroom Drama, *English in Education*, v.32, n.2, 1998, σ.9. και John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σ.14.



τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν όσο και της κατάλληλης προετοιμασίας των συμμετεχόντων σ' αυτό.<sup>10</sup> Σημαντικό στοιχείο σ' αυτή την κατεύθυνση είναι η διαμορφούμενη δυναμική της ομάδας και η σωστή παρουσίαση των δραστηριοτήτων απ' το δάσκαλο - εμπνευστή.<sup>11</sup>

Δεν μπορούμε να περιμένουμε απ' τους μαθητές να συμμετέχουν με επιτυχία στις δραματικές δραστηριότητες, απλά, δίνοντας στον καθένα ένα ρόλο ή μια υποβοηθητική λειτουργία και να τους ενθαρρύνουμε με παροτρύνσεις του τύπου: «Καλά τα πας, συνέχισε».<sup>12</sup> Απαιτείται να περιγράψουμε τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δραματικής κατάστασης.<sup>13</sup>

Η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας χαλάρωσης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας συνεργασίας κρίνεται απαραίτητη, για να μπορεί ο μαθητής να αισθάνεται αρκετή αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση, ώστε να υιοθετήσει ένα διαφορετικό ρόλο ή ένα δραματικό προσώπιο.<sup>14</sup> Το Εκπαιδευτικό Δράμα βασίζεται στην ενεργή φυσική συμμετοχή των μαθητών, αφού για να προσποιηθούν πρέπει να μάθουν νέες ψυχοκινητικές δεξιότητες, ώστε να εκφράσουν διάφορους δραματικούς χαρακτήρες

---

10. Nellie McCaslin, *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman, 1977, σ.13.

11. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.10. ; H. S. Rosenberg, *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, New York: CBS College, Publishing, 1987, σ.13. ; Κατερίνα Βουτσινά, *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο, 1991, σ.21. και Αλκηστis Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα, 1989, σ.32.

12. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.90.

13. Gavin Bolton, *Selected writings on drama in education*, New York: Longman, 1986, σ.93. και Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998, σ.14.

14. L. McGregor, K. Robinson, and M. Tate, *Learning through drama*, London: Heinemann, 1977, σ.11. ; John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σ.47. ; Αλκηστis Κοντογιάννη, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα, 1984, σ.90. και Θόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999, σ.114.

και συναισθήματα.<sup>15</sup>

Η δραματική διαδικασία ευνοείται στην εξέλιξή της από την επικοινωνία των παιδιών με το σώμα και τη φωνή τους.<sup>16</sup> Η συμμετοχή στις δραματικές δραστηριότητες τους δίνει τη δυνατότητα ν' αποκτήσουν προοδευτικά ικανότητες μεταγνώσης για τους εαυτούς τους και για τις απαιτούμενες στρατηγικές, ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη δραματική αναπαράσταση ενός χαρακτήρα.<sup>17</sup>

Η δυσκολία που έχει να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος στο μάθημα του δράματος, και που αποτελεί μια πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό, είναι ότι αυτό απαιτεί προσαρμοστική ανταπόκριση και δημιουργικότητα.<sup>18</sup> Απαιτεί, επίσης, υψηλό συναίσθημα ευθύνης και συνεχή αυτοαξιολόγηση, ώστε να επιτρέψει στα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, χωρίς να επιβάλλει και να προβάλλει, ασυναίσθητα πολλές φορές, δικές του επιθυμίες, προσδοκώμενα αποτελέσματα και τυποποιημένες μορφές έκφρασης.<sup>19</sup> Άλλωστε, η κριτική αυτοαξιολόγηση του δασκάλου είναι ο μόνος τρόπος προστασίας και ελέγχου αυτής της διαδικασίας.<sup>20</sup>

Καθήκον του δασκάλου του δράματος είναι η διαμόρφωση της σχολικής τάξης με απλό τρόπο, αφού με τη συμμετοχή των παιδιών, μπο-

---

15. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.16. και Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σσ.80-81.

16. G. Faure, & S. Lascar *Το Θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg, 1994, σ.9. και Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1995, σ.166.

17. K. Byron, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, 1986, σ.22. ; H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.14,19. και Z. Sierra, "Play for Real": Understanding Middle School Children's Dramatic Play, *Youth Theatre Journal*; Vol.14, 2000, σ.5.

18. Helene Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω Δαρδανός, 1998, σ.51. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.47. και Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.14.

19. Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ.306-307 ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ. 10,21. ; G. Faure, & S. Lascar, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.12. ; Αλκηστis Κοντογιάννη, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.38. και Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.8.

20. Nellie McCaslin, *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman, 1977, σσ.216-217. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.14,39. και Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.21.

ρούν να παραμεριστούν οι καρέκλες, δημιουργώντας κενό χώρο για την ασφαλή κίνηση τους.<sup>21</sup> Μπορούν να χρησιμοποιηθούν, επίσης, φωτισμός και μουσική, υποστηρικτικά αντικείμενα και υφάσματα.<sup>22</sup> Η παρουσία χαμηλόφωνης μουσικής υπόκρουσης θεωρείται σημαντική, εξ αιτίας της χαλαρωτικής και υποβλητικής επιρροής που έχει στη στάση των παιδιών.<sup>23</sup> Σημαντικό ρόλο παίζει η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ενθουσιασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας, η οποία διευκολύνει την έκφραση των παιδιών και συντελεί στη δημιουργία μιας φανταστικής πραγματικότητας.<sup>24</sup>

Μια θετική πλευρά στη διεξαγωγή του δράματος είναι ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες 5-10 παιδιών.<sup>25</sup> Ο αριθμός αυτός εξαρτάται από το μέγεθος της αίθουσας, το περιεχόμενο της δραστηριότητας και πολλές φορές μπορεί να συμπεριλάβει όλη την τάξη.<sup>26</sup> Τα επεισόδια του Εκπαιδευτικού Δράματος, μπορεί να διαρκούν μόνο λίγα λεπτά ή μπορεί ν' αναπτύσσονται ως μια σειρά ζωγραφικών πορτραίτων τα ο-

---

21. John. Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σσ.31-32. ; Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.18. και Γιώργος Γιάνναρης, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.166.

22. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.7. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.38. και H. S. Rosenberg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.13.

23. Λένια Σέργη, *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987, σ.48. ; Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σ. 68. ; Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.46. και John. Dougill, *όπ. προηγουμένως*, 1987, σ.109.

24. K. Byron, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, 1986, σ.22. ; K. P. Maenette, & A. Benham, *The Use of Drama as Reflective Learning*, *Teaching Education* (Columbia, S.C.), Vol. 9, No.2, 1998, σ.23. ; Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.16. και H. S. Rosenberg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.95.

25. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.10. ; H. S. Rosenberg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.13. και G. Faure, & S. Lascar, 1994, *όπ. προηγουμένως*, σ.16.

26. Gavin Bolton, *Drama in education and TIE, A comparison*, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993b, σ.40. ; Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σσ.12,33. ; Lynn McGregor, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.84. και Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.75.

ποία είναι θεματικά και διαδοχικά ευθυγραμμισμένα.<sup>27</sup> Αρχικά, το δράμα μπορεί να ταλαντεύεται ανάμεσα σε φάσεις στις οποίες τα παιδιά μεταπηδούν απ' τη μοναχική στην παράλληλη προσποίηση ή στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.<sup>28</sup>

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι το δράμα μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με το δραματικό παιχνίδι, τα οποία εστιάζονται στον μετασχηματισμό εικόνων και ιδεών σε δραματική πράξη.<sup>29</sup> Και τα δύο είναι μορφές που αναπαριστούν θεατρικά ένα φανταστικό αντικείμενο, γεγονός ή χαρακτήρα με τη χρήση χειρονομιών, της κίνησης του σώματος και του διαλόγου.<sup>30</sup> Όμως, το δράμα είναι ένας πιο πεπλοκος και καλύτερα δομημένος τύπος μαθησιακής διαδικασίας, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η παρουσία του δασκάλου-εμπυχωτή.<sup>31</sup> Αυτός θέτει τους στόχους μάθησης και συντονίζει τη διεξαγωγή του μαθήματος.<sup>32</sup> Επίσης, οι συμμετέχοντες στο δράμα πολλές φορές εμπλέκονται σε θεατρικές πρόβες, γεγονός που τους βοηθάει να αναπτύξουν καλύ-

27. Neil Kitson, & Ian Spiby, *Drama 7-11 developing primary Skills*, New York: Routledge, 1997, σ.8. ; Gavin Bolton, 1993b, *όπ. προηγουμένως*, σ.40. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.41. και Λάκης Κουρετζής, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.45.

28. Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998, σ.24.

29. Helene Beauchamp, *Ta παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω Δαρδανός, 1998, σ.62. ; Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*, Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα, 1994, σ.27. ; Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, *όπ. προηγουμένως*, σ.34. και H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σσ. 3,99.

30. Frans Rijnbout, *Between Drama and Dance: The Use of Movement in Theatre Education, Stage of the Art; Vol.10, No.2*, 1999, σ.9. ; Gavin Bolton, *The concept of showing in children's dramatic activity, Young Drama, Vol.6, No.3*, 1978, σ.100. ; Λένια Σέρρη, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.70. και Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σσ.4-5.

31. Αλκηστις Κοντογιάννη, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα, 1984, σ.13. ; Gavin Bolton, 1986, *όπ. προηγουμένως*, σ.14. ; Charlyn Wessels, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.20. και Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.141.

32. H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σσ.3-4.

τερα από το θεατρικό παιχνίδι τις δραματικές τους δεξιότητες.<sup>33</sup>

Όπως σε κάθε άλλο τύπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης η ροή των δραματικών δραστηριοτήτων μπορεί να διακοπεί από διάφορες μορφές δυσαρμονίας στην επικοινωνία των εμπλεκόμενων σ' αυτές. Γι αυτό απαιτείται απ' τον εμπνευστή μια στοιχειώδης οργάνωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης των μαθητών.<sup>34</sup> Η διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση απαιτεί τόσο για το δάσκαλο όσο και για τους μαθητές μια βαθμιαία προσαρμογή.<sup>35</sup> Στην αρχή πρέπει να χρησιμοποιηθούν απλές δραματικές τεχνικές, για την ανάπτυξη της προσωπικής αυτοπεποίθησης των μαθητών.<sup>36</sup> Προοδευτικά, μπορεί να επιχειρηθεί η χρησιμοποίηση περίπλοκων δραματικών τεχνικών, όταν θα το επιτρέψει η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στο δράμα.<sup>37</sup> Στα πρώτα στάδια ενδείκνυται η χρήση δραματικών παιχνιδιών, για τη γνωριμία των μελών της ομάδας, στην αρχή και στο τέλος του δράματος.<sup>38</sup> Βέβαια, θα πρέπει, σε κάθε περίπτωση, να ενημερώνονται οι μαθητές για το στόχο αυτών των εισαγωγικών ασκήσεων και για τους κανόνες συμπεριφοράς τους σ' αυτές.<sup>39</sup>

Για ν' αποφευχθούν διασπαστικές προσπάθειες των μαθητών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του δράματος, πρέπει εξ αρχής ο δάσκαλος να θέσει τις παραμέτρους της συμπεριφοράς δασκάλου - μαθητή και τις

---

33. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.70. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.164. ; Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.177. και Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.11.

34. Gavin Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.93. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.14. και Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.38.

35. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.20. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.51. και Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.21.

36. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.22.

37. John. Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σ.35. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.114.

38. K. Rattray, and G. Jones, *Drama in the Secondary Curriculum*, Exeter: Devon County Council, 1991, σ.1. και Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.22.

39. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.89. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.133. και John. Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σ.27.

συμβάσεις που θα χαρακτηρίζουν το χώρο δράσης των μαθητών.<sup>40</sup> Η συμφωνία δασκάλου και μαθητών, για τα επιτρεπόμενα πλαίσια συμπεριφοράς στο Εκπαιδευτικό Δράμα, μπορεί να καταπολεμήσει το θόρυβο και τα διαπροσωπικά προβλήματα που ανακύπτουν μεταξύ των μαθητών.<sup>41</sup> Το δράμα γίνεται δύσκολο εγχείρημα, αν τα παιδιά δεν δραστηριοποιηθούν με πειθαρχία και συνεργασία ανάμεσά τους.<sup>42</sup> Σε περίπτωση αθέτησης της συμφωνίας, για τους κανόνες συμπεριφοράς τους, ο δάσκαλος πρέπει να διακόπτει τη ροή των δραματικών δραστηριοτήτων, για να επιλύσει το πρόβλημα που ανέκυψε.<sup>43</sup> Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα του δράματος διέπεται από ένα πλαίσιο κανόνων λειτουργίας τους οποίους δεν πρέπει να παραβούν.<sup>44</sup> Τα προβλήματα προκύπτουν, συνήθως, από τον πρόχειρο σχεδιασμό των δραματικών δραστηριοτήτων, τη διαφωνία για την κατανομή των ρόλων στο δραματικό παιχνίδι και την άστοχη παρέμβαση του δασκάλου-εμψυχωτή.<sup>45</sup>

Ο δάσκαλος-εμψυχωτής πρέπει να έχει πάντα στο νου του να είναι ανοιχτός στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών του, να δέχεται τις ιδέες τους και να δείχνει ενδιαφέρον για καθένα ξεχωριστά.<sup>46</sup> Η στάση του σώματός του πρέπει να αντανακλά αυτή την εικόνα, υιοθετώντας μια χαλαρή στάση με ευκολία στην προσέγγιση των παιδιών, συ-

---

40. Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.21. ; John. Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σ.29. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.136.

41. Brian Watkins *Drama and Education*, London: Batsford, 1981, σ.1.

42. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.10. και G. Faure, & S. Lascar, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.12.

43. Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.136. και John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σσ.46-47.

44. John. Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σσ.27-28.

45. Jonothan Neelands, *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σσ.41-42. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.45. και Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.14,38.

46. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.16. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σσ.45-46. ; Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.21. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.28.

νοδευόμενη από ένα θερμό και ενθαρρυντικό χαμόγελο.<sup>47</sup>

Παράλληλα, μ' αυτή την καλοδιάθετη παρουσίαση του δασκάλου, απαιτείται μια σταθερότητα και ευλυγισία στη συμπεριφορά του, όταν εμφανίζονται προβλήματα δυσαρμονίας στη συνεργατική δράση των μαθητών.<sup>48</sup>

Υπάρχει μια γενική αποδοχή της ιδέας ότι ο δάσκαλος μπορεί να διατηρήσει καλύτερα την εμπλοκή των μαθητών στο δράμα, όταν βρίσκεται σε ρόλο μέσα σ' αυτό παρά όταν το διευθύνει εξωτερικά.<sup>49</sup> Προκειμένου να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα, στο μάθημα του δράματος, καλό είναι η συμπεριφορά και η έκφρασή του εμψυχωτή, δηλαδή η εκφορά του λόγου, οι κινήσεις, η μιμική, να είναι ιδιαίτερα τονισμένες. Ο τρόπος παρέμβασης του εμψυχωτή στο Εκπαιδευτικό Δράμα έχει περισσότερη απήχηση στα παιδιά, όταν είναι θεατρικός, δηλαδή σαν ένας ρόλος.<sup>50</sup>

Το δράμα επηρεάζεται θετικά από μια ισορροπία ανάμεσα στη χωρική και στην κοινωνική πυκνότητα της σχολικής τάξης. Αυτό απαιτεί από το δάσκαλο να είναι τυπικά εναρμονισμένος με την εσωτερική και την εξωτερική διαδικασία της δραματικής αναπαράστασης.<sup>51</sup> Μ' αυτό τον τρόπο μπορεί, από τη μία να οργανώνει εξωτερικά το πλαίσιο ανάπτυξης του δράματος και από την άλλη να επιλέγει τα σημαντικά γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία που προκύπτουν εσωτερικά στη

---

47. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.21. ; Jonothan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.21. και Τηλέμαχος Μουδατσάκης, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.55.

48. G. Faure, & S. Lascar, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.9. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.38. και H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.101.

49. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.32. και John Hodgson, *The uses of drama*, Eyre: Methuen, 1972, σ.45.

50. Jonothan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.21. ; Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.28. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.114.

51. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.83. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.18. και Gavin Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.11.

δραματοποίηση.<sup>52</sup> Απαραίτητα εφόδια σ' αυτή την προσπάθεια του εμψυχωτή είναι η υιοθέτηση μιας θεατρικότητας στη συμπεριφορά του και η έκφραση μιας ενέργειας, που θα συμπαρασύρει τους μαθητές του στο μαγικό κόσμο του θεάτρου.<sup>53</sup> Ενώ η συμμετοχή του εμψυχωτή στην αρχή πρέπει να είναι συνεχής, και μάλλον κατευθυντική, με την πάροδο του χρόνου πρέπει να μετατρέπεται σε συντονιστική, ενισχυτική και προτρεπτική.<sup>54</sup>

Είναι απαραίτητο οι συμμετέχοντες στο δράμα ν' αναπτύξουν μια αντίληψη του εαυτού τους, προτού μπορέσουν να ενσωματωθούν στην ομάδα. Σ' αυτή την κατεύθυνση θα βοηθήσει η χρήση ασκήσεων ευαισθητοποίησης και δραματικά παιχνίδια στη φάση της προθέρμανσης.<sup>55</sup> Βαθμιαία, μέσα από απλούς αυτοσχεδιασμούς, τη συζήτηση, το μοίρασμα ιδεών και τη συνεργασία, επιτυγχάνεται η συνεργατική ομαδική δράση.<sup>56</sup>

Στην αρχή, προέχει η διδασκαλία τρόπων και τεχνικών ανάπτυξης του δράματος, ώστε οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά.<sup>57</sup> Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να μάθουν για τις συμβάσεις και τα στοιχεία του θεάτρου, ώστε να ενισχύσουν περαιτέρω τις εκφραστικές τους δυνατότητες στο δράμα.<sup>58</sup> Κύριος στόχος στα πρώτα μαθήματα του δράματος είναι η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτή-

52. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.94. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.45.

53. Jonathan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.21. και Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.21.

54. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.24. ; Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.29. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.48.

55. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.24,29. ; Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.22. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.70.

56. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.212. ; Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.44. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.46.

57. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.77. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.120.

58. David Hornbrook, *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σ.41. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.115.



των συνύπαρξης των ατόμων στην ομάδα και η συνεργασία τους στο δραματικό χώρο.<sup>59</sup> Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια εισαγωγική περίοδο που περιλαμβάνει τη μοναχική δράση, τη δράση σε ζευγάρια, τη δράση σε μικρές ομάδες και τελικά την ομαδική δραματική αναπαράσταση.<sup>60</sup>

Πρέπει να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο ότι τόσο τα παιδιά όσο και ο εμψυχωτής, όταν υποδύονται ρόλους στο δράμα, δεν ταυτίζονται με θεατρικούς χαρακτήρες, όπως κάνουν οι επαγγελματίες ηθοποιοί. Αυτό που υιοθετούν είναι μια θεατρική στάση στη δραματική αναπαράσταση μιας κοινωνικής κατάστασης των ανθρώπων.<sup>61</sup>

Το δράμα δεν είναι χαοτική διαδικασία, αλλά μια συμπεριφορά νοηματοδοτούμενη σε κάθε στιγμή της εξέλιξής της.<sup>62</sup> Από τη μία πρέπει να γίνεται γνωστό από την αρχή το σχέδιο του μαθήματος του δράματος και μόνο μετά το τέλος του να εξετάζονται νέες προτάσεις από μερους των μαθητών. Από την άλλη αυτό που πρέπει να σημειώσουμε είναι ότι η πετυχημένη διδασκαλία του δράματος δεν συνδέεται στενά μόνο με τη χαρισματική προσωπικότητα του δασκάλου εμψυχωτή.<sup>63</sup>

Όσοι πρόκειται να διδάξουν το δράμα και έχουν επιφυλάξεις για την προσωπική τους επάρκεια σ' αυτή την αποστολή, πρέπει να γνωρίζουν ότι έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο φάσμα εργαλείων, τεχνικών και στρατηγικών. Αυτό που απομένει είναι η κατάλληλη προσαρμογή τους

---

59. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.20.

60. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.13. ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.75. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.85. ; G. Faure, & S. Lascar, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.16. και Αλκηστις Κοντογιάννη, 1984, όπ. προηγουμένως, σ.91.

61. Dorothy Heathcote, and Gavin Bolton, *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education*, Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1995, σ.4. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.19. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.46,121,131. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ. 121. και Τηλέμαχος Μουδατσάκης, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.93.

62. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.32.

63. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.46.

και η εξάσκηση των δραματικών τους δεξιοτήτων.<sup>64</sup>

### 3.2 Συνθήκες διεξαγωγής και διδασκαλίας του δράματος

Εξετάζοντας τη ζήτημα της δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών και της καλύτερης ατμόσφαιρας για τη διεξαγωγή του δράματος, αντιμετωπίζουμε ένα παράδοξο. Αν συμφωνήσουμε ότι το δράμα διεισδύει σε όλες τις πλευρές της ζωής των ανθρώπων, τότε αυτό είναι παρών ακόμα και σε κακές συνθήκες.<sup>65</sup>

Για να αρθεί αυτό το παράδοξο πρέπει να εξετάσουμε στη συνέχεια τα στοιχεία που απαιτούνται για μια πετυχημένη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος. Ένα πρώτο βασικό στοιχείο είναι οι αρμονικές σχέσεις των συμμετεχόντων σ' αυτό. Κατ' αρχήν οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται χαρά από τη συμμετοχή τους στην ομαδική εργασία ή στην εργασία σε ζευγάρια.<sup>66</sup> Για ν' αναπτυχθεί ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη ανάμεσά τους απαιτείται η χρήση κατάλληλων δραματικών παιχνιδιών από μερους του δασκάλου.<sup>67</sup>

Σημαντική βοήθεια μπορούν να προσφέρουν μαθητές με μικρότερες αναστολές στην εξωτερίκευση της εκφραστικής τους ικανότητας, για την παρακίνηση των υπολοίπων να συνεργαστούν.<sup>68</sup> Καλό θα είναι σε κάθε ομάδα να υπάρχει τουλάχιστον ένας τέτοιος μαθητής, αφού η παρουσία του θα ενδυναμώσει το εκφραστικό δυναμικό της ομάδας. Δεν θα πρέπει, βέβαια, να λησμονήσει ο εμπυχωτής να τον ευχαριστή-

---

64. K. A. Wheatley, *Drama/Theatre Education: What K-12 Teachers Need to Know and Be Able to Do*, *Youth Theatre Journal*, Vol.2, No.4, 1988, σσ.19-20. ; Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σσ.13,25,97. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.84.

65. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.24.

66. Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.19. ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.2,10. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.309. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.213.

67. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.80.

68. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.119.

σει διακριτικά γι' αυτή τη συνεισφορά του.<sup>69</sup> Σημαντική, επίσης, είναι η διαμόρφωση φιλικής ατμόσφαιρας, με τον εμπυχωτή από τη μια σε ρόλο ηγέτη και από την άλλη σε ισότιμο συνομιλητή. Αυτός πρέπει να ενθαρρύνει τα θετικά σχόλια και την εποικοδομητική κριτική για τη συμμετοχή του καθενός στη δραματική εργασία.<sup>70</sup>

Δεύτερο στοιχείο, που επηρεάζει την πετυχημένη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος, είναι η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, για να διευκολύνεται η απρόσκοπτη φυσική δράση των μαθητών.<sup>71</sup> Τα έπιπλα της τάξης πρέπει να τοποθετηθούν στην άκρη, σε επαφή με τους τοίχους, ώστε να απελευθερωθεί χώρος στο κέντρο για δραματικά παιχνίδια, παιχνίδια του ρόλου, παντομίμα και δραματική αναπαράσταση ιστοριών και θεατρικών έργων.<sup>72</sup>

Σημαντικό ρόλο παίζει η διακόσμηση της αίθουσας με πίνακες ζωγραφικής, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας και κουρτίνες συσκώτισης, για να παρακινείται η ανάπτυξη της φαντασίας στους συμμετέχοντες.<sup>73</sup> Η παραλλαγή στο φωτισμό της αίθουσας, με τη χρήση κατευθυνόμενης δέσμης φωτός από πολύχρωμο προβολέα, μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας και να θέσει σε ετοιμότητα τις αισθήσεις των μαθητών.<sup>74</sup>

Τρίτο βασικό στοιχείο στην πετυχημένη διεξαγωγή του δράματος είναι η μεθοδολογία διδασκαλίας του. Η διαδικασία ανάπτυξης του δράματος ακολουθεί συνήθως τρεις φάσεις.<sup>75</sup> Η πρώτη φάση, της προθέρ-

---

69. Jonathan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.36.

70. John Dougill, *όπ. προηγουμένως*, 1987, σσ.130,131.

71. Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.39.

72. H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.149. ; Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.133. ; Λάκης Κουρετζής, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.61. και Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σσ.23,33.

73. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σσ.16,49.

74. Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.38. και Jonathan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.5.

75. Αλκηστις Κοντογιάννη, 1989, *όπ. προηγουμένως*, σ.43.

μανσης, έχει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα τις ασκήσεις προπαρασκευής, ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας.<sup>76</sup> Στη δεύτερη φάση, της δραματικής αναπαράστασης, κυριαρχεί η δραματοποίηση και το παιχνίδι του ρόλου.<sup>77</sup> Στην τρίτη φάση, της αξιολόγησης των πεπραγμένων, ακολουθεί συζήτηση και κριτική ανάλυση της ομαδικής εμπειρίας κατά τη δραματοποίηση.<sup>78</sup>

Κάθε μάθημα του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να ξεκινάει με εισαγωγικές ασκήσεις. Η επιλογή τους βασίζεται στη σχεσιακή δυναμική της ομάδας, στις διαθέσεις και στις ανάγκες της στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Η χρονική διάρκεια στη φάση, της προθέρμανσης, περιλαμβάνει τα δέκα πρώτα λεπτά της ώρας, όμως τα αρχικά μαθήματα του δράματος μπορούν ν' αφιερωθούν, αποκλειστικά, σ' αυτή τη φάση.<sup>79</sup>

Μερικοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η πρώτη φάση ανάπτυξης του δράματος μπορεί να αγνοηθεί, αν έχει, ήδη, αναπτυχθεί η απαιτούμενη σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μελών της ομάδας. Στην περίπτωση αυτή η ομάδα ξεκινά κατευθείαν από τη δεύτερη φάση, της δραματικής αναπαράστασης, παρακινούμενη από την αδημονία των μελών της να παίξουν κάτι, το οποίο έχουν διαβάσει και στο οποίο έχουν προβληματιστεί. Σε διαφορετική περίπτωση μπορεί να χρησιμο-

---

76. R. Landy, *Drama therapy*, Springfield, IL: Charles C.Thomas, 1986, σ.52. ; Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σσ.70,76. και Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.53.

77. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.125. ; Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σσ.76,84. και Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.54.

78. M. Felton, G. Little, and M. Schaffner, *Drama language and learning*, NADIE, Paper No.1, Australia, National Association for Drama in Education, 1984, σ.15. ; Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.6. ; Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.24. και Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.54.

79. Gavin Bolton, *Drama in education and TIE, A comparison*, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993b, σ.40. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σσ.58-59. ; Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.43. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.105.

ποιηθεί ένα παιχνίδι, τα δραματικά στοιχεία του οποίου θα δώσουν το έναυσμα για την οργάνωση της δραματοποίησης στη συνέχεια.<sup>80</sup>

Στη φάση της προθέρμανσης επιδιώκεται η διανοητική και φυσική προετοιμασία των συμμετεχόντων και ο σχεδιασμός των φανταστικών αναπαραστάσεων που θ' ακολουθήσουν, γι' αυτό αυτές οι αλληλεπιδράσεις θεωρούνται ότι δεν ανήκουν στη φανταστική δομή του δράματος.<sup>81</sup> Αυτές οι διαπραγματεύσεις χρησιμοποιούνται απ' τους συμμετέχοντες, για να προσανατολίσουν την οργάνωση των αλληλεπιδράσεων της προσποίησης απ' την άποψη των ρόλων, των βοηθητικών υποστηρίγματα, των πράξεων και των σκηνικών.<sup>82</sup>

Πολλές απ' τις δραματικές ασκήσεις της πρώτης φάσης, στην ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος, δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια της αντίληψης των αισθήσεων και επιστρατεύουν πραγματικά αντικείμενα, για να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες ν' αποκτήσουν πλούσιο δυναμικό εικόνων και φαντασίας.<sup>83</sup> Στόχος αυτών των εισαγωγικών ασκήσεων είναι η γνώση και η εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στο δράμα, ώστε ν' αποφευχθεί η στερεότυπη συμπεριφορά τους στη φάση της αναπαραγωγής.<sup>84</sup>

Οι εισαγωγικές ασκήσεις στη φάση της προθέρμανσης μπορούν να διαιρεθούν σε έξι κατηγορίες:<sup>85</sup>

---

80. Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.85.

81. John O'Toole, & B. Haseman, *Dramawise, an introduction to GCSE Drama*, London: Heinemann Educational, 1988, σσ.139-140. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.25. ; Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σσ.103,113. ; Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.24.

82. B. Black, Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.38, 1992, σ.229.

83. H. S. Rosenberg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.13. ; Λάκης Κουρετζής, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.81. και Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.12.

84. Carol Collins, Discovering Hidden Voices, *Bread Loaf News*; Vol.4, No.3, 1991, σ. 24. ; Lynn McGregor, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.3. και Άλκηστις Κοντογιάννη, 1984, *όπ. προηγουμένως*, σ.91.

85. Viola Spolin, *Theater games for the classroom, A teachers Handbook*, Evanston, Illinois: North Western University Press, 1986, σσ.56-131 ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, *όπ.*

- Ασκήσεις ευαισθητοποίησης
- Ασκήσεις με χειρισμό αντικειμένων
- Ασκήσεις προθέρμανσης της φωνής και της ομιλίας
- Ασκήσεις σωματικής έκφρασης και παντομίμα
- Ασκήσεις αναπαράστασης δραματικών χαρακτήρων
- Ασκήσεις δημιουργίας δραματικών σεναρίων

Οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης χωρίζονται σε ασκήσεις χαλάρωσης, ασκήσεις αντίληψης των αισθήσεων και ασκήσεις παρατήρησης.<sup>86</sup>

Στόχος αυτών των εισαγωγικών ασκήσεων είναι η απελευθέρωση του μυαλού και του σώματος από την ένταση και η διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου των συμμετεχόντων στο δράμα.<sup>87</sup> Έτσι, εξασφαλίζεται ένα βαθύτερο επίπεδο αντίληψης και πρόσβασης σε ζωντανές εικόνες, που θα τροφοδοτήσουν στη συνέχεια την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας.<sup>88</sup>

Οι ασκήσεις χειρισμού των αντικειμένων σχετίζονται με την άμεση χρήση των αντικειμένων ως κίνητρο για δραματική έκφραση.<sup>89</sup> Αρχικά, οι συμμετέχοντες στο δράμα παρατηρούν τα αντικείμενα και ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν μια ανοιχτή και παιγνιώδη στάση απέναντί τους, προσπαθώντας να σκεφτούν όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους,

προηγούμενος, σ.20. και H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγούμενος, σ.115.

86. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγούμενος, σ.39. ; Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγούμενος, σ.23. ; Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγούμενος, σ.43. ; Αλκηστis Κοντογιάννη, 1984, όπ. προηγούμενος, σ.14. και H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγούμενος, σ.64.

87. Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγούμενος, σ.20. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγούμενος, σ.113. ; John. Dougill, όπ. προηγούμενος, 1987, σσ.8-9. και Αλκηστis Κοντογιάννη, 1984, όπ. προηγούμενος, σσ.18,25.

88. Lynn McGregor, K. Robinson, and M. Tate, *Learning through drama*, London: Heinemann, 1977, σ.55. ; Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγούμενος, σ.34. ; Λένια Σέρρη, 1987, όπ. προηγούμενος, σ.56. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγούμενος, σσ. 23,41.

89. Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγούμενος, σ.28. ; H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγούμενος, σ.13. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγούμενος, σ.184.

για να τα χρησιμοποιήσουν.<sup>90</sup> Τέλος, τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται ως ουσιαστικό στοιχείο ενός απλού δραματικού αυτοσχεδιασμού.<sup>91</sup>

Οι ασκήσεις προθέρμανσης της φωνής αρχικά εστιάζονται στην απλή μίμηση και αντιγραφή ήχων και ρυθμών.<sup>92</sup> Στη συνέχεια γίνεται μία προσπάθεια σύνδεσης ήχων και εικόνων και στο τέλος δημιουργούνται μικροί διάλογοι σε βασικές πλευρές της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων.<sup>93</sup>

Οι ασκήσεις σωματικής έκφρασης και παντομίμας στοχεύουν στην ανάπτυξη φυσικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στο δράμα. Αυτή η κατηγορία περιέχει ασκήσεις που εστιάζονται στον πειραματισμό με το σώμα, το χώρο και το χρόνο.<sup>94</sup> Υποστηρικτικά αντικείμενα και φωτογραφίες μπορούν να χρησιμεύσουν ως κίνητρα δράσης γι' αυτές τις δραστηριότητες.<sup>95</sup> Οι ασκήσεις παντομίμας βασίζονται στη μίμηση και σχετίζονται με τη σωματική έκφραση, χωρίς τη χρήση της ομιλίας.<sup>96</sup>

Οι ασκήσεις αναπαράστασης δραματικών χαρακτήρων στηρίζονται,

---

90. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.109. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.52. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.56.

91. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.36. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.81.

92. Christopher McCullough, *Theatre Praxis*, London: Macmillan, 1988, σ.22. ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.62. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.21. ; G. Faure, & S. Lascar, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.9. και Άλκηστις Κοντογιάννη, 1984, όπ. προηγουμένως, σσ.35,37.

93. Edwin Ralph, The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections, *McGill Journal of Education*, Vol.32, 1997, σ.274. ; Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.124. ; John. Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σ.10. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.155.

94. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.39. ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.55-56. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.21. και G. Faure, & S. Lascar, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.9.

95. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.13,149. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.28. και Άλκηστις Κοντογιάννη, 1984, όπ. προηγουμένως, σσ.26,33.

96. Βάλτερ Πούχνερ, *Η σημειολογία του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδόσεις Παϊρίδη, 1985, σ.43. ; Sandra Savignon, *Communicative competence : theory and classroom practice : texts and contexts in second language learning*, Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1983, σ.207. ; Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.152. ; Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.61. ; Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σσ.25,35. και Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα, 1983, σ.67.

αρχικά, στη μίμηση.<sup>97</sup> Φωτογραφίες, ζωγραφιές και αντικείμενα είναι τα βασικά κίνητρα δράσης.<sup>98</sup> Οι συμμετέχοντες τροφοδοτούν τη δράση τους, ως χαρακτήρες, με λεπτομέρειες απ' την εικόνα που έχουν διαμορφώσει γι' αυτούς, αρχίζοντας να βλέπουν τον εαυτό τους με τα μάτια του χαρακτήρα που αναπαριστούν.<sup>99</sup>

Οι ασκήσεις δημιουργίας δραματικών σεναρίων εστιάζονται στην εφεύρεση δραματικών σεναρίων, δίνοντας έμφαση στην αιτία και το αποτέλεσμα.<sup>100</sup> Με τη βοήθεια φωτογραφιών, ζωγραφιών και σχεδίων πειραματίζονται στη διαδικασία δημιουργίας μιας ιστορίας με αρχή, μέση και τέλος.<sup>101</sup>

Στη φάση της προθέρμανσης οι συμμετέχοντες μαθαίνουν το λεξιλόγιο του θεάτρου, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους στους άλλους, με λέξεις και πράξεις.<sup>102</sup> Το υλικό που θα δώσει το κίνητρο για τη διεξαγωγή του δράματος μπορεί να είναι φωτογραφίες, ζωγραφικοί πίνακες, θεατρικά αξεσουάρ, ηχητικά ντοκουμέντα, θεατρικά κοστούμια, όνειρα, φανταστικές ιδέες και εμπειρίες από την καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων.<sup>103</sup> Ο καλύτερος τρόπος, για να βοηθηθούν οι μαθητές στην δημιουργία φανταστικών

---

97. Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.10. ; Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.22. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.101. και Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.23.

98. Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.62. και H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.13,109.

99. Jonathan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.5. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.57.

100. Ronald Morris, Acting Out History: Students Reach Across Time and Space, *International Journal of Social Education*, Vol.18, No.1, 2003, σ.45. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σσ.43,44.

101. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.53.

102. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.111,113. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.123.

103. Christopher McCullough, *Theatre Praxis*, London: Macmillan, 1988, σ.20. ; Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.43. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σσ.53,54. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.46. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.54,57.



δραματικών σεναρίων, είναι η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε υλικά αντικείμενα.<sup>104</sup> Προοδευτικά, με την εκπαίδευση και την εξάσκηση των μαθητών σε κατάλληλες δραματικές τεχνικές, θα ενισχυθεί η δημιουργική τους φαντασία.<sup>105</sup>

Η ανάπτυξη του δράματος, στη δεύτερη φάση, στηρίζεται στο δραματικό σενάριο και στις φανταστικές αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων. Αυτές οι αναπαραστάσεις είναι κινήσεις συγκρότησης του φανταστικού πλαισίου δράσης, καθορίζουν την κατάσταση της δραματικής διαδικασίας και καθιστούν ικανούς τους παίκτες να αναπτύσσουν θεσιακούς ορισμούς με υλικά ή λεκτικά μέσα, μιμούμενοι τη φυσική ακολουθία των πράξεων που περιέχονται στο σενάριο.<sup>106</sup> Οι συμμετέχοντες στο δράμα μετασχηματίζουν σε δραματική πράξη τις νοητικές τους εικόνες, για γεγονότα και καταστάσεις της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.<sup>107</sup>

Οι δραματικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων που σχετίζονται με την παντομίμα, την κίνηση και το διάλογο ενισχύουν, προοδευτικά, τις απαιτούμενες δεξιότητες να μετασχηματίζουν τον εαυτό τους σε δραματικό χαρακτήρα.<sup>108</sup> Με την πάροδο του χρόνου οι συμμετέχοντες στο δράμα μπαίνουν στη θέση όλων των εμπλεκόμενων στην τέχνη του θεάτρου του θεατρικού συγγραφέα, του σκηνοθέτη, του σκηνογράφου

---

104. Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.28. ; H. S. Rosenberg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.13. ; John. Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σ.109. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.81.

105. H. S. Rosenberg, & P. Pinciotti, Imagery in creative drama, *Imagination, Cognition & Personality*, Vol.3, 1983, σ.73. ; Mark Cremin, The Imagination, and Originality, in *English and Classroom Drama, English in Education*, Vol.32, No.2, 1998, σ.6. και John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.12.

106. K. Byron, *Drama in the English classroom*, London: Methuen, 1986, σ.22.

107. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.114. και Jonothan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.9.

108. Frans Rijnbout, *Between Drama and Dance: The Use of Movement in Theatre Education, Stage of the Art*; Vol.10, No.2, 1999, σ.10. ; Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.39. ; Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.44. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.61.

και του κριτικού θεατή.<sup>109</sup>

Στο τέλος, η δραματική διαδικασία επεκτείνεται για να συμπεριλάβει όλη την ποικιλία των δραματικών συμπεριφορών και των δεξιοτήτων που συναντώνται στην τέχνη του θεάτρου. Η χρονική διάρκεια αυτής της φάσης περιλαμβάνει τον περισσότερο χρόνο της διδακτικής ώρας. Η πηγή του δραματικού υλικού για την ανάπτυξη του δράματος είναι οι εμπειρίες των συμμετεχόντων και του δασκάλου-εμπνευστή και τα εργαλεία για τη διεξαγωγή του είναι το σώμα, η φωνή και ο νους.<sup>110</sup>

Στην αρχή το δραματικό υλικό προέρχεται από τις προσωπικές μνήμες και τις εμπειρίες του παρελθόντος, αλλά στη συνέχεια οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν, συνεργατικά, πλουσιότερο υλικό με τη φαντασία τους.<sup>111</sup> Ο πλούτος των εικόνων και της εμπειρικής γνώσης, που φέρνει κάθε συμμετέχων στο δράμα, επηρεάζει της εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας. Η χρήση θεατρικών συμβάσεων, αρχών της δραματικής δομής και κανόνων θεατρικού παιχνιδιού, υποστηρίζει το μετασχηματισμό του δραματικού σεναρίου σε θεατρική πράξη.<sup>112</sup>

Οι δραματικές δραστηριότητες στη φάση της δραματικής αναπαράστασης διαιρούνται σε πέντε κατηγορίες:<sup>113</sup>

- Ο εαυτός ως δραματικός χαρακτήρας
- Γεγονότα και ιστορίες μετασχηματίζονται σε δραματική πλοκή

109. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.138. ; H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.13,115. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.40,29. ; Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.72. και David Hornbrook, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.114,134.

110. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.108-116. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.23.

111. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.39. ; Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.96. και David Hornbrook, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.χ.

112. Cline Dasty Brown & David Ingersor, *The Mystery of Humpty's Fall: Primary-School Children as Playmakers*, *Young Children*, Vol.51, No.6, 1996, σ.7. και H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.117.

113. Viola Spolin, *Theater games for the classroom, A teachers Handbook*, Evanston, Illinois: North Western University Press, 1986, σσ.136-175. και H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.118.

- Ο συνηθισμένος χώρος γίνεται τόπος θεατρικής δράσης
- Η δραματική πλοκή εμπλουτίζεται με στοιχεία σύγκρουσης και έντασης στις σχέσεις των δραματικών χαρακτήρων
- Η δημιουργία καλλιτεχνικού θεάματος

Στις δραστηριότητες, που στοχεύουν στο μετασχηματισμό του εαυτού σε δραματικό χαρακτήρα, οι συμμετέχοντες είτε μόνοι τους είτε σε ζευγάρια είτε σε ομάδες διερευνούν τις εξωτερικές και εσωτερικές πτυχές του δραματικού χαρακτήρα.<sup>114</sup> Ειδικότερα, εξετάζεται η αλληλουχία και η καταλληλότητα της κίνησης του σώματος, των χειρονομιών και των κινήτρων του δραματικού χαρακτήρα. Το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων επικεντρώνεται στο μετασχηματισμό των φανταστικών εικόνων για το χαρακτήρα σε δραματική συμπεριφορά.<sup>115</sup>

Στις δραστηριότητες της δεύτερης κατηγορίας κυριαρχεί η αφήγηση, η επικοινωνία και η δραματοποίηση ιστοριών.<sup>116</sup> Αυτή η κατηγορία δραστηριοτήτων στηρίζεται στη δραματική αναπαράσταση θρύλων, παραμυθιών, τηλεοπτικών, κινηματογραφικών και κοινωνικών γεγονότων.<sup>117</sup> Οι συμμετέχοντες σ' αυτές τις δραστηριότητες βλέπουν τη ζωή τους και τις λογοτεχνικές ιστορίες ως υλικό για δραματική αναπαράσταση.<sup>118</sup> Εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της ιστορίας, όπως και στην κλιμάκωση της έντασης στις σχέσεις

114. Lynn McGregor, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.62. ; Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.65. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.126. ; Λένια Σέργη, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.57. και G. Faure, & S. Lascar, 1994, *όπ. προηγουμένως*, σ.16.

115. Frans Rijnbout, *Between Drama and Dance: The Use of Movement in Theatre Education, Stage of the Art*; Vol.10, No.2, 1999, σ.11. ; Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σσ.27,47. και Maureen, Brady, Johnson, *Primitive Theatre: A First Lesson in Drama, Teaching Theatre*; Vol.10, No.2, 1999, σ.20.

116. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.54.

117. Jonothan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.14. και Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σσ.17,90.

118. Elaine Kanas, *Using Drama in Thematic Teaching, Primary Voices K-6*; Vol.5, No. 2, 1997, σ.13. και Jonothan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.10.

των χαρακτήρων.<sup>119</sup> Απαραίτητο στοιχείο σ' αυτή τη διαδικασία είναι η διαπραγμάτευση των ατομικών ιδεών και η σύνθεσή τους σ' ένα λειτουργικό σύνολο δραματικής πλοκής.<sup>120</sup>

Οι δραστηριότητες της τρίτης κατηγορίας στοχεύουν στο μετασχηματισμό του χώρου σε δραματική σκηνή. Το κέντρο του ενδιαφέροντος δεν είναι πια τα γεγονότα και οι άνθρωποι, αλλά το περιβάλλον στο οποίο εξελίσσονται.<sup>121</sup> Αυτό το περιβάλλον μπορεί να είναι πραγματικό ή φανταστικό.<sup>122</sup> Οι δραστηριότητες αυτής της κατηγορίας εισάγουν τις θεατρικές έννοιες του χρόνου, της εποχής και της συνοχής του περιβάλλοντος δράσης με τη δραματική συμπεριφορά των χαρακτήρων.<sup>123</sup>

Στις δραστηριότητες της τέταρτης κατηγορίας οι συμμετέχοντες αρχίζουν να διερευνούν τα κίνητρα και τις διάφορες μορφές των συγκρούσεων που εμφανίζονται ανάμεσα στους δραματικούς χαρακτήρες.<sup>124</sup> Στη συνέχεια δημιουργούν σκηνές που εστιάζονται στη γένεση, στην ανάπτυξη και στην επίλυση αυτών των συγκρούσεων. Αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν τους συμμετέχοντες στο δράμα να μάθουν πώς να χειρίζονται το θεατρικό στοιχείο της έντασης, ώστε να δίνουν ώθηση

119. Ronald Morris, *Acting Out History: Students Reach Across Time and Space*, *International Journal of Social Education*, Vol.18, No.1, 2003, σ.45. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.46.

120. Cline Dasty Brown & David Ingersor, *The Mystery of Humpty's Fall: Primary-School Children as Playmakers*, *Young Children*, Vol.51, No.6, 1996, σ.5. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.68.

121. Αλκηστις Κοντογιάννη, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.60. ; Ronald Morris, 2003, όπ. προηγουμένως, σ.47. ; Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.48. και Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.30.

122. Νίκος Παπανδρέου, *Περί θεάτρου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1989, σ.29. ; H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.120. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.39.

123. Βάλτερ Πούγχερ, *Η σημειολογία του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδόσεις Παϊρίδη, 1985, σ.53. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.45. και Jonothan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.50.

124. Cline Dasty Brown & David Ingersor, *The Mystery of Humpty's Fall: Primary-School Children as Playmakers*, *Young Children*, Vol.51, No.6, 1996, σ.5. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.65. ; Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.33. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.46.

στην εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας.<sup>125</sup>

Οι δραστηριότητες της πέμπτης κατηγορίας εστιάζονται στο σκηνικό περιβάλλον της δραματικής αναπαράστασης. Οι συμμετέχοντες εργάζονται πάνω στο σχεδιασμό κοστουμιών, της κατάλληλης βαφής του προσώπου, των υποστηρικτικών θεατρικών υλικών και του κατάλληλου φωτισμού.<sup>126</sup> Επίσης, σ' αυτή την κατηγορία των δραστηριοτήτων υπάρχουν δράσεις που βασίζονται στη μουσική και το χορό.<sup>127</sup> Οι συμμετέχοντες στο δράμα μαθαίνουν να διερευνούν συνολικά το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα του θεάτρου και πειραματίζονται με διάφορους τρόπους σκηνικής δράσης, λαμβάνοντας υπ' όψη τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στον ηθοποιό και το θεατή.<sup>128</sup>

Μια σημαντική φάση στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι αυτή, της αξιολόγησης των πεπραγμένων, στην οποία γίνεται συζήτηση και κριτική ανάλυση της ομαδικής εμπειρίας κατά τη δραματοποίηση.<sup>129</sup> Αξιολόγηση της βιωμένης δραματικής εμπειρίας μπορεί να γίνεται σε οποιοδήποτε σημείο εξέλιξης του δράματος. Οι περισσότεροι μελετητές όμως υποστηρίζουν τη χρήση αυτής της διαδικασίας στα δεκα τελευταία λεπτά της διδασκαλίας του δράματος.<sup>130</sup> Αν υπάρχουν επισημάνσεις από τον εμπνευστή ή τους μαθητές, για συγκεκριμέ-

---

125. Ronald Morris, 2003, *όπ. προηγουμένως*, σ.45. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.36. και Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.79.

126. Γιώργος Γιάνναρης, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.177. και Βάλτερ Πούχνερ, *Η σημειολογία του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδόσεις Παϊρίδη, 1985, σ.54.

127. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σσ.98-99. και Λένια Σέργη, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.48.

128. Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.40.

129. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.184. ; Charlyn Wessels, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.26. ; Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.131. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σσ.121,138. και Αλκηστις Κοντογιάννη, 1984, *όπ. προηγουμένως*, σσ.87,90.

130. H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.123. ; Lynn McGregor, 1976, *όπ. προηγουμένως*, σ.85. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.138. ; Λάκης Κουρετζής, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.90. και Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.27.

να σημεία διεξαγωγής του μαθήματος, πρέπει να συζητηθούν.<sup>131</sup> Σημαντική βοήθεια στη διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει, μερικές φορές, η βιντεοσκόπηση και η προβολή των δρώμενων, ώστε να σχολιαστούν λάθη και παραλείψεις στη δράση των μαθητών.<sup>132</sup>

Η αξιολόγηση είναι καλό ν' αρχίζει με ενθαρρυντικά σχόλια και έπαινο σε περιπτώσεις σημαντικών εξελίξεων και επιτευγμάτων από τα παιδιά. Τα θετικά σχόλια δίνουν στα παιδιά αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό, για να κάνουν καλύτερες προσπάθειες. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης θα πρέπει ν' αποφεύγονται σχόλια που θίγουν και να ενθαρρύνονται εισηγήσεις, σχόλια και κρίσεις για τους τρόπους βελτίωσης της εργασίας στο δράμα.<sup>133</sup>

Γενικά, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τα νοήματα της δραματοποίησης και τον τρόπο με τον οποίο τα δημιούργησαν μέσα από συγκεκριμένες δραματικές τεχνικές. Επίσης, μέσα από την αξιολόγηση της δραματικής εμπειρίας, επιτυγχάνεται ο εντοπισμός των ουσιαστικών σημείων της δραματικής διαδικασίας και υποβοηθείται η ποιοτική ανάπτυξη του αφηγηματικού μέρους του δράματος.<sup>134</sup>

Η αξιολόγηση μπορεί να εμφανισθεί με διαφορετικές μορφές. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν συζήτηση σε κύκλο, ζωγραφική απεικόνιση

131. Betty Wagner, *Dorothy Heathcoat: Drama as a learning medium*, Washington, D.C.: National Education Association, 1976, σσ.206,208. ; Ronald Morris, 2003, όπ. προηγουμένως, σσ.49,51. και Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.6.

132. Philip Taylor, Our "Adventure of Experiencing": Reflective Practice and Drama Research, *Youth Theatre Journal*; Vol.9, 1995, σ.40. ; Brian Edmiston Structuring *Drama for Reflection and Learning: A Teacher-Researcher Study*, *Youth Theatre Journal*, Vol.7, No.3, 1993, σ.9. ; John. Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σ.130. και G. Faure, & S. Lascar, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.15.

133. Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.43. ; Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.30. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.91.

134. Γ. Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης 1995, σ.173. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.37. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.121,125. ; H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.78. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.36.

ή συνθετική ομαδική εργασία κολάζ, δημιουργία ποιημάτων και τραγουδιών, σκίτσων, φωτογραφιών και κειμένων, βασισμένων στα σημαντικότερα σημεία της δραματοποίησης.<sup>135</sup>

Η αξιολόγηση εστιάζεται στις προαναφερθείσες συνιστώσες του εκπαιδευτικού δράματος. Η πρώτη συνιστώσα που πρέπει ν' αξιολογηθεί είναι η διαμορφούμενη δυναμική της ομάδας και οι τρόποι αύξησης της εκφραστικής δυνατότητας των μελών της. Η δεύτερη συνιστώσα αφορά την αξιολόγηση της δραματικής διαδικασίας και την εύρεση τρόπων βελτίωσής της. Σ' αυτή αναζητούνται λύσεις συγκερασμού των αδυναμιών που παρουσιάζει ο χώρος δράσης, το σκηνικό περιβάλλον, ο φωτισμός και η μουσική επένδυση της δραματοποίησης. Τέλος, η τρίτη συνιστώσα αφορά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς τη μεθοδολογία, τις τεχνικές και τις στάσεις που υιοθετεί στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος.<sup>136</sup>

Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των σταδίων διεξαγωγής του Εκπαιδευτικού Δράματος, η οποία μοιάζει με την κατηγοριοποίηση που αναφέρθηκε παραπάνω, προέρχεται από το Arts Council, της Αγγλίας. Πρώτο στάδιο στην ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι η δημιουργία (creating), δεύτερο η παρουσίαση (performing) και τρίτο η ανταπόκριση (responding). Στο στάδιο της δημιουργίας οι μαθητές εξασκούν τις ικανότητές τους να παράγουν και να διαμορφώνουν θεατρικές φόρμες, να εξερευνούν και να εκφράζουν ιδέες. Στο στάδιο της παρουσίασης οι μαθητές εξασκούν τις ικανότητές τους να επικοινωνούν

---

135. Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σσ.137,323. ; Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, *όπ. προηγουμένως*, σσ.37,133. ; Κατερίνα Βουτσινά, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.87. ; Άλκηστις Κοντογιάννη, 1984, *όπ. προηγουμένως*, σ.86. και Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, *όπ. προηγουμένως*, σ.39.

136. Περσεφόνη Σέξτου, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σσ.39-40. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σσ.131,136. ; Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, *όπ. προηγουμένως*, σ.54. ; Θόδωρος Γραμματάς, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.207. και Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, *όπ. προηγουμένως*, σ.39.

μ' ένα ακροατήριο σε μία αυτοσχέδια θεατρική παρουσίαση. Τέλος, στο στάδιο της ανταπόκρισης οι μαθητές εξασκούν τις ικανότητές τους να κρίνουν, να εκτιμούν, να ερμηνεύουν και ν' αξιολογούν τη δραματική διαδικασία σ' όλα τα σημεία της εξέλιξής της.<sup>137</sup>

Αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι δεν χρειάζεται να είμαστε δογματικοί στην πιστή εφαρμογή των όσων αναφέρθηκαν, σε σχέση με τις φάσεις διδασκαλίας του Εκπαιδευτικού Δράματος. Η μεθοδολογία που ακολουθούμε, σε κάθε περίπτωση, εξαρτάται από την ηλικία των συμμετεχόντων, από τη διαμορφούμενη σχεσιακή δυναμική τους, τον τόπο και το χώρο διεξαγωγής του δράματος.<sup>138</sup>

### **3.3 Η δημιουργία δραματικής πλοκής στο Εκπαιδευτικό Δράμα**

Ένα στοιχείο καθοριστικής σημασίας στην ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι η δραματική πράξη. Τα συστατικά μέρη της δραματικής πράξης είναι η δραματική πλοκή, οι δραματικοί χαρακτήρες, οι δραματικοί διάλογοι και οι συναισθηματικές συγκρούσεις του πρωταγωνιστή με τους ανταγωνιστές του.<sup>139</sup> Επίσης, άλλο ένα σημαντικό στοιχείο του δράματος είναι η κορύφωση της έντασης και η αγωνία για το τέλος της δραματικής ιστορίας.<sup>140</sup> Αυτό το στοιχείο δεν πρέπει να

137. Arts Council of Great Britain (ACGB) *Drama in Schools: Arts Council Guidance on Drama Education*, London: Arts Council of Great Britain, 1992, σσ.24-37. ; Νίκος Γκόβας, *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο, Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπνευστές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο, 2003, σ.18. ; David Hornbrook, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.109. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.320.

138. Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.84. και David Hornbrook, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.109,130.

139. Cline Dasty Brown & David Ingersor, *The Mystery of Humpty's Fall: Primary-School Children as Playmakers*, *Young Children*, Vol.51, No.6, 1996, σ.4. ; Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.80. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.42.

140. K. P. Maenette, & A. Benham, *The Use of Drama as Reflective Learning*, *Teaching Education* (Columbia, S.C.), Vol. 9, No.2, 1998, σ.24. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.55. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.39,150. και Τηλέμαχος Μουδατσάκης, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.50.



λείπει από τη διδασκαλία του δράματος στα παιδιά.<sup>141</sup>

Ο Brian Way προτείνει ένα σχέδιο εργασίας για το δράμα, υποστηρίζοντας στην αρχή μια διερεύνηση του δραματικού θέματος και στη συνέχεια έναν ακριβή καθορισμό του περιεχομένου της δραματικής διαδικασίας.<sup>142</sup> Τα σημεία στα οποία δίνει έμφαση ο Way είναι η εύρεση της δραματικής ιστορίας, ο χρόνος στον οποίο εξελίσσεται, ο τοπος στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα της ιστορίας και ο καθορισμός των συμβάντων στη δραματική πλοκή της ιστορίας.<sup>143</sup>

Βασικά, το σχέδιο εργασίας του Brian Way παρουσιάζει ομοιότητες με μία σημαντική μέθοδο δημιουργίας δραματικής πλοκής, γνωστή ως αριστοτελική δραματική δομή.<sup>144</sup> Αυτή η μέθοδος δημιουργίας δραματικής πλοκής περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Στο πρώτο διερευνάται το δραματικό πρόβλημα. Σ' αυτό το στάδιο αποκαλύπτονται οι θεατρικοί χαρακτήρες και η κατάσταση στην οποία εμπλέκονται.<sup>145</sup> Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την αναπαράσταση των γεγονότων της δραματικής ιστορίας. Κάθε συμβάν εμπεριέχει στοιχεία έντασης,<sup>146</sup> οι δραματικοί χαρακτήρες αγωνίζονται να επιλύσουν το πρόβλημα της δραματικής ιστορίας και βιώνουν το αίσθημα της αποτυχίας και της απογοήτευσης. Ωστόσο, η απελπιστική θέση στην οποία βρίσκονται οι δραματικοί χαρακτήρες δεν τους οδηγεί στην παραίτηση από την επίτευξη των στόχων τους, αλλά τους ενδυναμώνει να αγωνιστούν και να δώ-

---

141. Gavin Bolton, 1986, *όπ. προηγουμένως*, σ.107,160.

142. Brian Way, *Development through drama*, Harlow: Longman, 1967, σ.6.

143. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.65. ; Brian Woolland, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σσ.124-155. ; Θόδωρος Γραμματάς, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.47. και Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, *όπ. προηγουμένως*, σ.30.

144. Νίκος Παπανδρέου, 1989, *όπ. προηγουμένως*, σ.27. ; Helene Beauchamp, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.180. και Gavin Bolton, 1993b, *όπ. προηγουμένως*, σ.111.

145. Αλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ.116,119.

146. Jonathan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.69. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.47.

σουν λύση στο πρόβλημα της δραματικής ιστορίας.<sup>147</sup>

Στο τρίτο στάδιο έχουμε κλιμάκωση και κορύφωση της δραματικής έντασης με αλλαγή της ισχύος του κάθε χαρακτήρα. Στο τελευταίο στάδιο επιλύεται το πρόβλημα, καθορίζεται η τύχη του κάθε χαρακτήρα και η έκβαση της δραματικής ιστορίας.<sup>148</sup> Οι ηθοποιοί προσπαθούν να δώσουν την εντύπωση ότι αναπαριστούν ένα μέρος της πραγματικής ζωής, επιστρατεύοντας την καλλιτεχνική τους έκφραση.<sup>149</sup> Η αριστοτελική μέθοδος εμφανίζεται στη δομή των περισσότερων θεατρικών έργων και ακολουθεί το ρεύμα του ρεαλισμού στο θέατρο.<sup>150</sup>

Το δραματικό σενάριο αποτελείται από μια σειρά ρεαλιστικών σκηνών, όπου το πρόβλημα εμφανίζεται, γιγαντώνεται και επιλύεται. Είναι μια θεατρική προσέγγιση με την οποία είναι εξοικειωμένα τα παιδιά, επειδή αυτό που πρέπει να γίνει, είναι σα να συμβαίνει στην πραγματική ζωή.<sup>151</sup> Αυτό όμως είναι και μια σημαντική δυσκολία για την ποιότητα του δράματος των παιδιών. Η δραματική διαδικασία προχωρεί καλύτερα μέσα από τη λειτουργία των θεατρικών στοιχείων, που εμπεριέχει, παρά με την άμεση μίμηση της πραγματικής ζωής.<sup>152</sup>

Μια παραλλαγή στην προσέγγιση του δράματος από τον Αριστοτέλη είναι η μέθοδος του Νορβηγού δραματουργού Henrik Ibsen, στην οποία η ταυτότητα των χαρακτήρων και η ουσία του δραματικού προ-

147. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.80. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.32.

148. Viola Spolin, *Improvisation for the theater, A Handbook of teaching and directing techniques*, Evanston, Illinois: North Western University Press, 1963, σ.24. και Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.32.

149. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.43,130.

150. Kalliopi Liosatou *Drama in secondary education. The Netherlands Policy and practice: an empirically based primary research on in-school drama education*, Utrecht, 2002, σ.21.

151. Edwin Ralph, The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections, *McGill Journal of Education*, Vol.32, 1997, σ.274. και John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.24-25.

152. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.80. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.28. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.78.

βλήματος γίνονται γνωστά στη φάση της κλιμάκωσης της δραματικής έντασης.<sup>153</sup> Το δράμα σ' αυτή τη μέθοδο αρχίζει κοντά στην κλιμάκωση της δραματικής έντασης και τα γεγονότα, που οδηγούν σ' αυτό το σημείο της δραματικής πλοκής, αποκαλύπτονται προοδευτικά. Στην συνέχεια επέρχεται η κορύφωση της δραματικής έντασης και η επίλυση του προβλήματος της δραματικής ιστορίας.<sup>154</sup>

Μια άλλη μέθοδος δημιουργίας δραματικής πλοκής είναι η κατάτμηση του δράματος σε αυτοτελείς σκηνές τα θέματα των οποίων, όταν συνδεθούν μεταξύ τους, δημιουργούν μια ολοκληρωμένη δραματική ιστορία.<sup>155</sup>

Άλλη μέθοδος δημιουργίας δραματικής πλοκής δίνει έμφαση στη δράση του θεατρικού χαρακτήρα της δραματικής ιστορίας. Αυτό που χαρακτηρίζει αυτήν την προσέγγιση είναι η βαθμιαία αλλαγή της ταυτότητας του θεατρικού χαρακτήρα στην πορεία της δραματικής διαδικασίας.<sup>156</sup>

Η Geraldine Siks προτείνει ένα πιο πολύπλοκο σχέδιο δραματικής δομής στη δημιουργία του δραματικού σεναρίου. Γι' αυτήν η δραματική ιστορία πρέπει να περιέχει το θέμα, τη διερεύνηση της προσωπικότητας των χαρακτήρων του πρωταγωνιστή και των ανταγωνιστών του, τη δραματική πλοκή, τις συναισθηματικές συγκρούσεις, τη δράση, την κορύφωση της έντασης και τους δραματικούς διάλογους.<sup>157</sup>

Στη συνέχεια αναλύονται τα συστατικά μέρη της δραματικής πλο-

---

153. Henrik, Ibsen, *Ghosts and Other Plays* (P. Watts, trans.), London: Penguin, 1964, σσ.124,219.

154. Eugene Garaventa, Drama: A tool for teaching business ethics, *Business Ethics Quarterly*, Vol.8, No.3, 1998, σ.537. ; Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.81. και Jonothan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.49.

155. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.83. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.158. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.113.

156. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.83. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.43.

157. Siks Geraldin, *Drama with children*, New York: Harper & Row, 1983, σσ.45,52.

κής. Η δραματική πλοκή εμφανίζεται σ' όλα τα θεατρικά έργα και στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Η οργάνωση του δράματος είναι η πλοκή του και διαφοροποιείται από μία ιστορία, αφού δραματοποιούνται ορισμένα περιστατικά της σε μια προκαθορισμένη σειρά.<sup>158</sup> Η πλοκή περιλαμβάνει τη γραμμή εξέλιξης της ιστορίας, αλλά αναφέρεται στην οργάνωση όλων των στοιχείων του δράματος σ' ένα λειτουργικό σύνολο. Αυτό το λειτουργικό σύνολο είναι ο σκελετός της δραματικής πράξης.<sup>159</sup>

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη δραματικής πλοκής, τη βαθμιαία κλιμακούμενη και την επεισοδιακή. Την κλιμακούμενη δραματική πλοκή τη συναντούμε στα έργα του Henrik Ibsen, όπου η ιστορία αποκτά τη συνοχή της σε μεταγενέστερο στάδιο εξέλιξης του δράματος, αφού, προηγουμένως, εμφανιστούν οι συγκρούσεις ανάμεσα στους δραματικούς χαρακτήρες.<sup>160</sup>

Η κλιμακούμενη δραματική πλοκή αρχίζει με την ανάλυση του θέματος, μια επινόηση με την οποία το κοινό μαθαίνει την ιστορία των δραματικών χαρακτήρων. Τα μπερδέματα, οι κρίσεις, τα εμπόδια και οι ανακαλύψεις κυριαρχούν μέχρι τη μέση του έργου. Στο τέλος της δραματικής διαδικασίας αυτά τα μπερδέματα ξεδιαλώνονται και η δραματική πλοκή αποσαφηνίζεται ως προς τη λύση του δραματικού προβλήματος.<sup>161</sup>

Στην επεισοδιακή πλοκή η δραματική ιστορία παρουσιάζεται χρονολογικά απ' την αρχή ως το τέλος. Συνεπώς, η δραματική ιστορία δεν έχει τη δομή αιτίας - αποτελέσματος, που συναντούμε στην κλιμακούμενη

158. David Hornbrook, *Education in drama*, London: Falmer Press, 1989, σ.48. ; H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.70. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.45-46. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.47.

159. Νίκος Παπανδρέου, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.12. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.80. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.47.

160. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.63. και H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.71.

161. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.71. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.43.

μενη δομή στην οποία μόνο επιλεγμένα γεγονότα αναπαριστώνται δραματικά.<sup>162</sup> Η επεισοδιακή δομή, συνήθως, χαρακτηρίζεται από περισσότερες σκηνές που καλύπτουν μια μεγαλύτερη χρονική περίοδο.<sup>163</sup>

Στην αρχή στο Εκπαιδευτικό Δράμα επικρατεί η επεισοδιακή δομή με πολλούς ανθρώπους και σκηνές. Αυτό συμβαίνει εξ αιτίας της απειρίας των συμμετεχόντων στην επιλογή των ουσιαστικών σκηνών της δραματικής ιστορίας. Προοδευτικά, ο εμπυχωτής πρέπει να επιμένει στη δημιουργία κλιμακούμενης δραματικής πλοκής με αρχή, μέση και τέλος.<sup>164</sup>

### **3.4 Ο ρόλος των δραματικών χαρακτήρων και των δραματικών διαλόγων στη δημιουργία της δραματικής πλοκής**

Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της δραματικής πλοκής παίζουν οι δραματικοί χαρακτήρες, οι οποίοι πρέπει πάντοτε να είναι αληθοφανείς.<sup>165</sup> Αν και δεν έχουν να κάνουν με ανθρώπους που θα μπορούσε κανείς να συναντήσει στο δρόμο, οι δραματικοί χαρακτήρες πρέπει να βασίζονται στα χαρακτηριστικά αυτών των ανθρώπων, ώστε να αισθανόμαστε ότι δεν τους ξέρουμε και θα θέλαμε να τους μάθουμε.<sup>166</sup>

Σε κάθε δραματικό σενάριο οι χαρακτήρες πρέπει να έχουν συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά και ισχυρά κίνητρα δράσης, για να δίνουν τη δυνατότητα σε κάποια μέλη των θεατών να ταυτιστούν μαζί τους.<sup>167</sup> Οι θεατές μαθαίνουν για τον κάθε δραματικό χαρακτήρα μέσα

---

162. Jonathan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.21.

163. Πολλά από τα θεατρικά έργα του Bertold Brecht, όπως το «Μάνα κουράγιο» και το «Ο κύκλος με την κιμωλία», έχουν επεισοδιακή δομή. Βλ. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.87.

164. Θόδωρος Γραμματάς, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.47. και H. S. Rosenberg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.71.

165. Patrice Pavis *Dictionnaire du theatre*, Paris: Editions Sociales, 1980, σ.372. και Κατερίνα Βουτσινά, 1991, *όπ. προηγουμένως*, σ.21.

166. H. S. Rosenberg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.71.

167. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.81.

από αυτά που λέει και πράττει, αλλά και μέσα από αυτά που λένε οι άλλοι χαρακτήρες γι' αυτόν.<sup>168</sup>

Η αναγνώριση της ταυτότητας του δραματικού χαρακτήρα δε γίνεται απλά μέσα από τα λεγόμενά του, αλλά μέσα από τον τρόπο που μιλάει, από την άρθρωσή του, το ύφος, τον τόνο της ομιλίας του και την τοπικιστική προφορά του.<sup>169</sup> Βασικό ρόλο στην αναγνώριση της ταυτότητας του δραματικού χαρακτήρα παίζει, επίσης, ο τρόπος που κινείται, δηλαδή το βάδισμά του, η στάση του σώματός του και οι χειρονομίες του.<sup>170</sup>

Είναι καθήκον του εμπνευστή να βοηθήσει τους συμμετέχοντες στο δράμα να δουν τους εαυτούς τους ως χαρακτήρες και να χρησιμοποιήσουν τις δραματικές τους δεξιότητες, για να μετασχηματίσουν την εικόνα των δραματικών χαρακτήρων σε θεατρική δράση.<sup>171</sup>

Συνήθως, οι χαρακτήρες, που υιοθετούνται από τους συμμετέχοντες στις δραματικές δραστηριότητες, είναι σκόπιμα πιο ασυνήθιστοι από πολλούς ρεαλιστικούς χαρακτήρες στο σύγχρονο θέατρο, στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση.<sup>172</sup> Οι ρόλοι που παίζουν τα παιδιά, στο Εκπαιδευτικό Δράμα, μπορεί να είναι ομαδικοί, προσωπικοί, ουδέτεροι και βοηθητικοί. Άλλες φορές οι υιοθετούμενοι ρόλοι αφορούν την εμπύχωση ζώων και άψυχων αντικειμένων.<sup>173</sup>

168. Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.253,266. ; Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.107. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.78.

169. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σσ.59-60. και John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.86.

170. Viola Spolin, *Improvisation for the theater, A Handbook of teaching and directing techniques*, Evanston, Illinois: North Western University Press, 1963, σ.17. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.139,160.

171. N. Morgan, and J. Saxton, *Teaching drama: A mind of many wonders*, London: Hutchinson, 1987, σσ.70,104. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.17. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.77.

172. Νίκος Παπανδρέου, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.20.

173. Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.175. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.110,119.

Επίσης, μερικές φορές, οι συμμετέχοντες στο δράμα αναπαριστούν χαρακτήρες που μοιάζουν με τους χαρακτήρες της *Commedia dell'arte*, μιας δημοφιλούς μορφής κωμωδίας που άνθησε στην Ιταλία το 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα.<sup>174</sup> Αυτοί οι χαρακτήρες συμβολίζουν συχνά κάποιο συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου, παράδειγμα το νταή ή το φωνακλά ή έχουν κάποια τονισμένα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους, για παράδειγμα το ιδιότυπο γέλιο τους.<sup>175</sup>

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Δράματος παίζουν οι δραματικοί διάλογοι, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους χαρακτήρες. Οι δραματικοί διάλογοι εξυπηρετούν τους ίδιους σκοπούς όπως στο παραδοσιακό θέατρο και είναι δύσκολο ν' αναπτυχθούν σωστά. Στην αρχή οι δραματικοί διάλογοι είναι χωρίς συνοχή και όλοι οι χαρακτήρες μιλούν τόσο όσο και ο πρωταγωνιστής της δραματικής ιστορίας.<sup>176</sup> Φυσικά, απαιτείται μια περίοδος προσαρμογής των συμμετεχόντων στο δράμα, για να καταφέρουν να μιλούν άνετα μπροστά στους άλλους. Αργότερα, εκπαιδεύονται ν' ακούν προσεχτικά, να επιλέγουν με προσοχή και ν' αναπαράγουν λεκτικές εικόνες.<sup>177</sup>

Η συμμετοχή στο Εκπαιδευτικό Δράμα συνεπάγεται την ανάπτυξη επικοινωνιακών διαλόγων, ώστε να ευνοείται η εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας.<sup>178</sup> Οι δραματικοί χαρακτήρες αποκαλύπτουν τον εαυτό τους και τη δραματική πλοκή μέσα από τους δραματικούς διαλόγους, οι

---

174. Νίκος Παπανδρέου, 1989, *όπ. προηγουμένως*, σσ.61-62. ; Γιώργος Γιάνναρης, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.173. και David Hornbrook, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.8.

175. Βάλτερ Πούχγερ, *Η πρόσληψη της γαλλικής δραματολογίας στο νεοελληνικό θέατρο, (17<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας), μια πρώτη σφαιρική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ.50. ; David Hornbrook, *Education and dramatic art*, London: Routledge, 1998b, σσ.117-118. ; H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.71. και Nellie Mc-Caslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.73.

176. John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.18.

177. H. S. Rosenborg, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.72. και Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.78.

178. Θόδωρος Γραμματάς, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.98. και Τηλέμαχος Μουδατσάκης, 1994, *όπ. προηγουμένως*, σ.113.

οποίοι δεν είναι αυτούσιες ομιλίες της πραγματικής ζωής, αλλά επιλεγμένες και συμπυκνωμένες μορφές φυσικών διάλογων μεταξύ των ανθρώπων.<sup>179</sup> Οι πιο συνηθισμένοι διάλογοι περιέχουν δισταγμούς, διακοπές, απόσπαση της προσοχής των συνομιλούντων, ακόμη και μεγάλης διάρκειας παύσεις.<sup>180</sup>

Επίσης, σε μια συνομιλία εμπλέκεται η έκφραση συναισθημάτων που επηρεάζουν, αντίστοιχα, το ηχόχρωμα της φωνής. Ανάλογα με το θέμα η συνομιλία μπορεί να προκαλέσει ένα ολόκληρο φάσμα συναισθημάτων, από βίαιο θυμό μέχρι τρυφερή αγάπη για τους ομιλητές. Αυτοί μπορεί να είναι μεταξύ τους, για παράδειγμα, υπάλληλοι, ξένοι, φίλοι, συγγενείς, εραστές ή δάσκαλος και μαθητής.<sup>181</sup>

Η σχέση επικοινωνίας μεταξύ των συνομιλητών επηρεάζεται από την κοινωνική θέση που κατέχει ο καθένας και από το περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η συνομιλία.<sup>182</sup> Για παράδειγμα ο υπεύθυνος για την προσγείωση των αεροπλάνων σ' ένα αεροδρόμιο βιώνει μια δραματική αλλαγή της εξέχουσας θέσης που κατέχει, όταν ελέγχεται από έναν τροχονόμο για υπερβολική ταχύτητα.<sup>183</sup> Βέβαια, εκτός από τη φωνητική γλώσσα, μια συνομιλία επηρεάζεται από τη γλώσσα του σώματος, η οποία περιλαμβάνει τις εκφράσεις του προσώπου, διάφορες χειρονομίες και μη λεκτικούς ήχους. Όλα αυτά τα στοιχεία, που επηρεάζουν μια συνομιλία, είναι παρόντα στους δραματικούς διαλόγους και πρέπει οι συμμετέχοντες στο δράμα να τα λαμβάνουν υπ' όψη τους.<sup>184</sup>

Οι έμπειροι ηθοποιοί χρησιμοποιούν όλα αυτά τα στοιχεία, για ν' α-

179. Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.106. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.86. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.46.

180. Cecily O'Neill, *Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas, and Teachers*, *Language Arts*; Vol.66, No.5, 1989, σσ.531-532.

181. Cecily O'Neill, 1989, όπ. προηγουμένως, σσ.537-538.

182. Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.107-108.

183. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.11.

184. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.97. και Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.116.



ποδώσουν σωστά ένα ρόλο. Ο δάσκαλος του δράματος είναι δύσκολο να πετύχει το ίδιο αποτέλεσμα, άλλωστε δεν είναι αυτός ο στόχος του. Όμως, η επισήμανση αυτών των θεατρικών στοιχείων βελτιώνει την ερμηνεία του θεατρικού χαρακτήρα και λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για την μελλοντική δραματική συμπεριφορά των μαθητών.<sup>185</sup>

Ένα άλλο βασικό στοιχείο της δραματικής πλοκής είναι οι συγκρούσεις ανάμεσα στους χαρακτήρες. Το δράμα πρέπει να έχει ισχυρές αντιθετικές τάσεις.<sup>186</sup> Υπάρχουν πέντε τύποι συγκρούσεων στον πυρήνα της δραματικής πλοκής: Ο δραματικός χαρακτήρας ενάντια στον εαυτό του, ο δραματικός χαρακτήρας ενάντια σ' έναν άλλο χαρακτήρα, ο δραματικός χαρακτήρας ενάντια στη φύση, ο δραματικός χαρακτήρας ενάντια στην κοινωνία και ο δραματικός χαρακτήρας ενάντια στην τεχνολογία.<sup>187</sup>

Κάποιοι εμπειρογνώμονες στο εκπαιδευτικό δράμα δείχνουν να φοβούνται την εισαγωγή έντονων συγκρούσεων στη δράση, στοχεύοντας στην αρμονική αλληλεπίδραση των δραματικών χαρακτήρων.<sup>188</sup> Πρέπει να τονίσουμε ότι δραματικά σενάρια, χωρίς συγκρούσεις, αγνοούν ένα απ' τα σπουδαιότερα στοιχεία του θεάτρου, αφού το στοιχείο της σύγκρουσης δημιουργεί την ανάγκη κάθαρσης στο θεατή και της επικράτησης της δικαιοσύνης.<sup>189</sup>

---

185. N. Morgan, & J. Saxton, *Working with drama: A different order of experience. Theory Into Practice*, Vol.24, 1985, σ.213. και Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.7.

186. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.17. ; Γιώργος Γιάνναρης, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.25. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.129,139. και Gavin Bolton, 1993b, όπ. προηγουμένως, σ.41.

187. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.178. ; Λένια Σέργη, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.32. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.76.

188. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.72.

189. Νίκος Παπανδρέου, 1989, όπ. προηγουμένως, σσ.28,51. ; Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.91. ; Κατερίνα Βουτσινά, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.88. ; John Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σ.125. ; Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.50.

Οι συμμετέχοντες στο Εκπαιδευτικό Δράμα δεν συμπεριλαμβάνουν στη δημιουργία της δραματικής πλοκής όλους τους τύπους των συγκρούσεων που αναφέρθηκαν. Συνήθως, κυριαρχούν ο δεύτερος και ο τέταρτος τύπος, που επιλύονται ομαλά μέσα στο δημιουργούμενο προστατευτικό περιβάλλον του δράματος.<sup>190</sup>

### **3.5 Συμβάσεις και τεχνικές του θεάτρου στη διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση**

Στη συνέχεια περιγράφονται μερικές θεατρικές συμβάσεις, οι οποίες λειτουργούν ως μη ρεαλιστικοί τρόποι δημιουργίας της δραματικής πλοκής, στοχεύοντας στην επιβράδυνση και εμβάθυνση της δραματικής διαδικασίας.<sup>191</sup> Αυτές οι συμβάσεις είναι τρόποι οργάνωσης της δραματικής μορφής, που μέσα από τη λειτουργική χρήση και αλληλεπίδραση του χρόνου, του χώρου και της ανθρώπινης παρουσίας, παράγουν σύμβολα και παρουσιάζουν προσωπικά και κοινωνικά νοήματα.<sup>192</sup> Οι θεατρικές συμβάσεις διαμορφώνουν το πλαίσιο της δραματικής αναπαράστασης και βοηθούν στην επικοινωνία των δραματικών ηθοποιών με τους θεατές.<sup>193</sup>

Μπορούμε να τις χωρίσουμε σε συμβάσεις θεατρικής δράσης και συμβάσεις, οι οποίες αναφέρονται στο θεατρικό περιβάλλον που υποστηρίζει τη δραματική διαδικασία.<sup>194</sup> Στις συμβάσεις θεατρικής δράσης

190. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.73. ; Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.30. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.79.

191. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.97. ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.28. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.129. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.52,98.

192. Michael Fleming, *Teaching drama in primary and secondary schools: an integrated approach*. London: David Fulton Publishers, 2001, σσ.8,67.

193. Edwin Ralph, The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections, *McGill Journal of Education*, Vol.32, 1997, σ.274. ; Νίκος Παπανδρέου, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.17. ; Jonathan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.25,237. και Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.22.

194. David Hornbrook, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.χ.

συγκαταλέγονται οι τρόποι ομιλίας και στάσης των δραματικών χαρακτήρων.<sup>195</sup> Η δυνατή ομιλία και η κατά μέτωπο δράση απέναντι στους θεατές είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του συμμετέχοντα στο Εκπαιδευτικό Δράμα.<sup>196</sup> Επίσης, χρησιμοποιούνται οι συμβάσεις του εσωτερικού μονόλογου, του εξωτερικού μονόλογου, της αποστασιοποίησης και του αναχρονισμού των δραματικών επεισοδίων.<sup>197</sup>

Ο εσωτερικός μονόλογος είναι μία ομιλία στην οποία ο χαρακτήρας μιλάει δυνατά με τον εαυτό του, αποκαλύπτοντας τα βαθύτερα αισθήματά του.<sup>198</sup> Ο εξωτερικός μονόλογος είναι μια πληροφοριακή ομιλία που απευθύνει ένας χαρακτήρας είτε στο κοινό είτε στους άλλους χαρακτήρες.<sup>199</sup> Η αποστασιοποίηση είναι μια σύμβαση ομιλίας στην οποία ένας χαρακτήρας απευθύνει μια ομιλία σ' έναν άλλο, που υποτίθεται απουσίαζε όταν ειπώθηκαν αυτά τα λόγια στο χώρο της θεατρικής δράσης.<sup>200</sup> Ο αναχρονισμός αναφέρεται στην παρουσίαση ενός επεισοδίου του δράματος, που συνέβη σε προγενέστερο χρόνο απ' αυτόν στον οποίο εξελίσσεται η δραματική ιστορία. Ο αναχρονισμός χρησιμοποιείται για να δει το κοινό μέσα από τα μάτια του δραματικού χαρακτήρα ποιος είναι ο χρόνος στον οποίο εκτυλίσσεται η δραματική ιστορία.<sup>201</sup>

Οι συμβάσεις, που αναφέρονται στο θεατρικό περιβάλλον, σχετί-

---

195. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.73.

196. John. Dougill, όπ. προηγουμένως, 1987, σσ.54,107.

197. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.73. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.98.

198. Τηλέμαχος Μουδατσάκις, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.94.

199. H. S. Rosenborg, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.73. και Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.49,179.

200. Tony Goode, *Structuring drama work: a handbook of available forms in theatre and drama*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995, σ.60. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.179.

201. John Hodgson, & Ernest Richards, *Imrpovisation: discovery and creativity in drama*, London: Methuen & Co. Ltd, 1966, σ.106. ; Viola Spolin, 1963, όπ. προηγουμένως, σ.217. ; Άλκηστις Κοντογιάννη, 1989, όπ. προηγουμένως, σ.60. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.155. και Λάκης Κουρετζής, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.63.

τίζονται με τα σκηνικά, τα κοστούμια, το βάψιμο του προσώπου των ηθοποιών και συμβάλλουν στη δραματική διαδικασία.<sup>202</sup> Συνήθως, στη θεατρική σκηνή δημιουργείται η αίσθηση ενός δωματίου μ' έναν χάρτινο καμβά για τοίχο και κουτιά για έπιπλα. Τα κοστούμια και τα υποβοηθητικά αντικείμενα χρησιμεύουν στη φανταστική απεικόνιση του χαρακτήρα τόσο για τον δραματικό ηθοποιό όσο και για το θεατή.<sup>203</sup>

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η δραματική τεχνική του δασκάλου σε ρόλο (Teacher in role). Αυτός ο τρόπος προσέγγισης του δράματος είναι μια απ' τις σημαντικότερες αλλαγές που έγιναν τα τελευταία είκοσι χρόνια στη μέθοδο διδασκαλίας του δράματος και πρωτοπαρουσιάστηκε από την Dorothy Heathcote.<sup>204</sup>

Σ' αυτήν την τεχνική ο δάσκαλος υιοθετεί ένα ρόλο της δραματικής ιστορίας κι αλληλεπιδρά θεατρικά με τους μαθητές του, οι οποίοι με τη σειρά τους υποδύονται τους άλλους ρόλους της δραματικής ιστορίας.<sup>205</sup> Ο ρόλος αυτός μπορεί να είναι πρωταγωνιστικός και συντονιστικός στην εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας ή μπορεί να είναι συμπληρωματικός και υποβοηθητικός στη δραματική αλληλεπίδραση.<sup>206</sup> Αυτό που επιτυγχάνεται μ' αυτή την τεχνική είναι η δημιουργία μιας αποτελεσματικής διδακτικής σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές.<sup>207</sup> Ο δάσκαλος δεν προσπαθεί μέσα απ' το ρόλο να εντυπωσιάσει

202. David Hornbrook, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.χ.

203. Περσεφόνη Σέξτου, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.28. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σσ.47,184,209. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.38. ; David Hornbrook, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.64.

204. David Hornbrook, *Education and dramatic art*, London: Routledge, 1998b, σσ. 12,14. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.104.

205. Gavin Bolton The concept of showing in children's dramatic activity, *Young Drama*, Vol.6, No.3, 1978, σ.80. ; Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σσ.55-56. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.52.

206. Tony Jackson, *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993, σ.27. και Jonothan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ. 66.

207. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σ.14. και Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.105.

με εξεζητημένη θεατρική συμπεριφορά τους μαθητές, αλλά να συντονίσει την όλη αλληλεπιδραστική διαδικασία και να οδηγήσει τους μαθητές στην ουσία του περιεχομένου της δραματικής ιστορίας.<sup>208</sup> Η συμμετοχή του δασκάλου στο δράμα μ' αυτόν τον τρόπο του δίνει τη δυνατότητα να δώσει περισσότερη έμφαση στη δραματική διαδικασία και να εμποδίσει τους μαθητές να καταφύγουν σε εύκολες και μαγικές λύσεις.<sup>209</sup>

Καλύτερα είναι ο δάσκαλος σε ρόλο ν' αρχίσει μ' έναν μονόλογο, εκφράζοντας τα κύρια στοιχεία του χαρακτήρα που πρόκειται να υποδυθεί, ώστε να επιτρέψει στους μαθητές που τον παρακολουθούν να κάνουν ερωτήσεις.<sup>210</sup> Η συζήτηση, που θα επακολουθήσει, θα βοηθήσει στη συνειδητοποίηση των γνωρισμάτων του θεατρικού χαρακτήρα και των τρόπων συμπεριφοράς του. Αυτός ο τρόπος δημιουργίας ρόλων, σε μια δραματική ιστορία, μπορεί να υιοθετηθεί και για τους ρόλους που θα παίξουν οι μαθητές.<sup>211</sup>

Εναλλακτική προσέγγιση στη υιοθέτηση του ρόλου, από μέρους του δασκάλου, είναι ν' αρχίσουν οι μαθητές να δραματοποιούν ένα σενάριο και ο δάσκαλος να εισέλθει στη δραματική διαδικασία ως ρόλος την κατάλληλη στιγμή.<sup>212</sup> Εξυπακούεται ότι σ' αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος θα έχει διαμορφώσει στο μυαλό του μια εικόνα του χαρακτήρα

---

208. John Hodgson, *The uses of drama*. Eyre: Methuen, 1972, σ.45. ; Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.80,104. και Gavin Bolton, 1993b, όπ. προηγουμένως, σ.41.

209. N. Morgan, & J. Saxton, *Working with drama: A different order of experience. Theory Into Practice*, Vol. 24, 1985, σ.214. και Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σσ.18-19.

210. Gavin Bolton, *Drama in education and TIE, A comparison*, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993b, σ.40.

211. Debi Buckner, *Implications for Students Role Character Development When the Teacher Becomes an Actor in the Production*, New York: National Arts Education Research Center, 1992, σσ.12,14.

212. Brian Woolland, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.104.

που υποδύεται, για τον τρόπο που θα μιλήσει και θα συμπεριφερθεί.<sup>213</sup> Ειδικότερα, πρέπει να δοθεί έμφαση στα στοιχεία που πρέπει εμφανίζει η συμπεριφορά του δασκάλου σε ρόλο. Αυτά έχουν σχέση με το τι φοράει, πως κινείται στο χώρο, ποιες χειρονομίες κάνει, πως είναι ο τόνος της φωνής του και τι λέει.<sup>214</sup>

Παρακάτω, παρουσιάζονται μερικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται ως τεχνικές για τη δημιουργία θεατρικών χαρακτήρων και δραματικής πλοκής σε μια ιστορία. Αυτό που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι αυτές οι συμβάσεις, στον τρόπο εργασίας στο δράμα, είναι ένα είδος δραματικού λεξιλογίου, μέσα απ' το οποίο διερευνάται το περιεχόμενο μιας ιστορίας και διευκολύνεται η δραματοποίησή της. Η χρήση αυτού του δραματικού λεξιλογίου πρέπει να προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση και δε σημαίνει ότι πρέπει να ακολουθείται με τη σειρά που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Αυτό που πρέπει να αποφευχθεί είναι η δραματική διαδικασία να περιοριστεί στην παρουσίαση αυτών των συμβάσεων με σειρά. Πάντα πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι αυτές είναι υποβοηθητικά εργαλεία για την ανάπτυξη της δομής της δραματικής διαδικασίας, επιβραδύνοντας το ρυθμό εξέλιξής της και επιτρέποντας την καλύτερη κατανόηση των θεμάτων και των χαρακτήρων της ιστορίας.<sup>215</sup>

Η σειρά περιγραφής των συμβάσεων, που ακολουθούν, δεν είναι σκόπιμα ιεραρχημένη, ως προς την αξία τους, αλλά θεωρείται χρήσιμος οδηγός για τη διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση.<sup>216</sup>

---

213. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.51.

214. Debi Buckner, 1992, όπ. προηγουμένως, σσ.21,22.

215. Jonothan Neelands, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.51.

216. Neil Kitson, & Ian Spiby, 1997, όπ. προηγουμένως, σσ.62-63. ; Tony Jackson, *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993, σ.229. ; Neil Kitson, and Ian Spiby *Drama Conventions: A Second DIY Guide*, BBC Education, 1989, σσ.34-37. και Jonothan Neelands, *Structuring Drama Words*, Cambridge: Cambridge, 1990, σσ.65-67.

1. **Θύελλα ιδεών:** Οι ιδέες των μαθητών για τη δραματοποίηση μιας ιστορίας καταγράφονται χωρίς σειρά, σ' ένα κομμάτι χαρτί, χωρίς σχολιασμό και κριτική.

2. **Διερεύνηση της δραματικής συμπεριφοράς των χαρακτήρων:** Τα μέλη μιας ομάδας λένε φωναχτά τις ιδέες και τις παρατηρήσεις τους για τη δράση των θεατρικών χαρακτήρων, ενώ, ταυτόχρονα, ένας χαρακτήρας στο δράμα τις παρουσιάζει με παντομίμα.

3. **Διερεύνηση δραματικών καταστάσεων:** Οι συμμετέχοντες στο δράμα δημιουργούν καταστάσεις, αντανακλώντας στις ιδέες και τα αισθήματα που έχουν για ένα χαρακτήρα της ιστορίας.

4. **Δραματική εργασία ανά δύο:** Τα μέλη μιας ομάδας εργάζονται ανά δύο σ' έναν αυτοσχεδιασμό ή συζητούν για ένα συγκεκριμένο σημείο της δραματικής πλοκής της ιστορίας.

5. **Προμελετημένος αυτοσχεδιασμός:** Δύο ή περισσότεροι μαθητές παίζουν θεατρικά μπροστά στους υπόλοιπους, αφού παρουσιάσουν τους αυτοσχεδιασμούς τους στη δημιουργία δραματικών χαρακτήρων και αποφασίσουν για την έκβαση της αλληλεπίδρασης των χαρακτήρων σε μια ιστορία.

6. **Το θέατρο της αγοράς:** Παρουσιάζεται ένας αυτοσχεδιασμός από δύο ή περισσότερους μαθητές, με βάση τις οδηγίες που δίνονται από τους άλλους μαθητές-θεατές. Η δράση μπορεί να σταματήσει, ν' αλλάξει η έκβασή της και να ξαναπαιχτεί κατά βούληση.

7. **Ομαδικός μονόλογος:** Τα μέλη μιας μικρής ομάδας υιοθετούν τον ίδιο ρόλο, εκφωνώντας τα λόγια για ένα συγκεκριμένο γεγονός της δραματικής πλοκής, ώστε να δημιουργήσουν μια συναισθηματική και λειτουργική εικόνα του συγκεκριμένου γεγονότος.

8. **Τηλεφωνική συνδιάλεξη:** Μονόδρομη ή αμφίδρομη συνομιλία ανάμεσα σε χαρακτήρες που μοιράζονται πληροφορίες και συζητούν ένα

γεγονός της δραματικής πλοκής.

9. **Ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου:** Ένας σημαντικός ρόλος παρουσιάζεται στο χαρτί με σχεδιάγραμμα ή λέξεις, που χαρακτηρίζουν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του, διερευνώντας στάσεις, σχέσεις και αισθήματα.

10. **Παγωμένη εικόνα:** Τα μέλη μιας ομάδας, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους, δημιουργούν μια εικόνα ενός γεγονότος, μιας ιδέας ή ενός θέματος, παρόμοια με την εντύπωση που εμφανίζουν τα κέρινα ομοιώματα ή μια φωτογραφία. Η παγωμένη εικόνα μπορεί να χρησιμεύσει ως αφετηρία για την έναρξη μιας δραματοποίησης

11. **Η ανακριτική καρτέλα:** Τα μέλη μιας ομάδας κάνουν ερωτήσεις στο δάσκαλο ή σ' ένα μαθητή που βρίσκεται σε ρόλο, καθισμένος σε μια καρτέλα στο κέντρο της αίθουσας.

12. **Συνειδησιακή διέξοδος:** Τα μέλη μιας ομάδας προσφέρουν διάφορες γνώμες, καθώς ένας χαρακτήρας προσπαθεί να πάρει μια απόφαση.

13. **Ομαδική συζήτηση:** Τα μέλη μιας ομάδας μοιράζονται τις ιδέες τους πάνω σ' ένα σημείο της δραματικής διαδικασίας, χωρίς γραπτή καταγραφή τους.

14. **Ομαδική συνάντηση:** Οι συμμετέχοντες στο δράμα μαζεύονται όλοι μαζί, για να συζητήσουν σχέδια δράσης, να πάρουν αποφάσεις για την εξέλιξη της δράσης, ν' ακούσουν νέες ιδέες και να επιλύσουν προβλήματα αλληλεπίδρασης των δραματικών χαρακτήρων.

15. **Ρεύματα συνείδησης:** Τα μέλη μιας ομάδας συμβουλεύουν ένα χαρακτήρα για τον τρόπο δράσης του, αλλά ο χαρακτήρας έχει τη δυνατότητα να επιστρέψει σ' αυτά τα μέλη για περαιτέρω καθοδήγηση της δράσης του.

16. **Προσωπική εξομολόγηση:** Ένας χαρακτήρας περιγράφει την



προσωπικότητά του στα δραματικά γεγονότα που συμμετέχει.

17. **Βοηθητικό εγώ:** Δύο χαρακτήρες συζητούν με τ' άλλα μέλη της ομάδας για τους δραματικούς διάλογους, που πρέπει να πουν στη δραματοποίηση της ιστορίας.

18. **Προσωπικό ημερολόγιο:** Γράφεται από τα μέλη μιας ομάδας είτε μέσα είτε έξω από τους υιοθετούμενους ρόλους, ως μέσο αντανάκλασης και αποσαφήνισης των δρώμενων στο χώρο.

19. **Διαμόρφωση της δραματικής ιστορίας:** Ανάλυση της δραματικής πλοκής μιας ιστορίας στα κύρια σημεία της και καταγραφή τους σε χαρτί, με τη μορφή λέξεων ή σχεδιαγραμμάτων.

20. **Δραματοποίηση σε μικρές ομάδες:** Επινόηση και αυτοσχεδιασμός μιας σκηνής, μιας κατάστασης ή ενός θέματος από μικρές ομάδες, στοχεύοντας στην ποιοτική δραματική αναπαράστασή της στη συνέχεια.

21. **Ζωντανή εικόνα:** Μια παγωμένη εικόνα, διαμορφωμένη από τα σώματα των μαθητών, ζωντανεύει ξαφνικά και οι μαθητές καθοδηγούν τη δράση τους με αφετηρία την παγωμένη εικόνα. (Tableau vivant)

22. **Ζωγραφικό πορτραίτο:** Τα σώματα των μελών μιας ομάδας δημιουργούν έναν αφηρημένο ζωγραφικό πίνακα, που εκφράζει συγκεκριμένα συναισθήματα των δρώντων σε μια κατάσταση παρά μια παγωμένη εικόνα της δράσης τους.

23. **Ανταλλαγή απόψεων:** Όλοι οι μαθητές παρακολουθούν και συμμετέχουν σε μια συζήτηση για ζητήματα, που αφορούν τη διεξαγωγή του δράματος. Έτσι, επιτυγχάνεται η έκφραση διαφορετικών απόψεων και προοπτικών δράσης στο χώρο.

24. **Προοδευτική οικοδόμηση δραματικών καταστάσεων:** Μια ομάδα σχηματίζει κύκλο και αναπτύσσεται μια συζήτηση, με τα μέλη της σε ρόλο, για ένα συγκεκριμένο γεγονός στο δράμα. Τα κύρια ση-

μεία της συζήτησης οργανώνονται και συγκροτούν μια συνολική εικόνα για το συγκεκριμένο δραματικό γεγονός.

25. *Άγγελοι και διάβολοι*: Όπως στη σύμβαση «ρεύματα συνείδησης», ένας χαρακτήρας συμβουλευεται μια ομάδα για τον τρόπο δράσης του. Όμως σ' αυτή τη σύμβαση τα μέλη της ομάδας χωρίζονται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος υποστηρίζει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης για το χαρακτήρα, ενώ το δεύτερο μέρος αντιτίθεται σ' αυτό. Ο χαρακτήρας επιστρέφει εκ περιτροπής στα δύο μέρη της ομάδας, για ν' ακούσει τις συμβουλές τους.

26. *Η τροχιά της σκέψης*: Ο χαρακτήρας αποκαλύπτει δημόσια τις ιδιωτικές σκέψεις του ρόλου σε συγκεκριμένες στιγμές δράσης. Μ' αυτόν τον τρόπο υπάρχει μια σύγκριση της εξωτερικής μορφής του χαρακτήρα με την εσωτερική του ψυχοσύνθεση.

27. *Ηχητικό υπόβαθρο*: Όπως στη δημιουργία κινηματογραφικών ταινιών, δημιουργούνται απ' τους μαθητές συγκεκριμένοι ήχοι, για να συνοδεύσουν ορισμένα τμήματα της δράσης ή και ανεξάρτητα από τη δράση ως ηχητική εικόνα.

28. *Επανάληψη της δραματικής αναπαράστασης*: Ένα γνωστό δραματικό επεισόδιο ξαναπαίζεται αναλυτικά, με σκοπό ν' αποκαλυφθούν η δυναμική και οι εντάσεις που εμπεριέχει.

29. *Αναλογική σύγκριση*: Μια ομάδα εργάζεται σε μια παράλληλη κατάσταση που αντικατοπτρίζει τα νοήματα και τη δυναμική της κύριας δραματικής κατάστασης.

30. *Ο μανδύας του ειδικού*: Σ' αυτή τη σύμβαση οι μαθητές βρίσκονται σε ρόλο, ως χαρακτήρες με ειδική γνώση σχετικά με την προσποιητή κατάσταση στην οποία συμμετέχουν. Αυτή η σύμβαση μπορεί να χρησιμεύσει ως διδακτική τεχνική, αλλά και ως εργαλείο διερεύνησης

της συμπεριφοράς των δραματικών χαρακτήρων.<sup>217</sup>

31. *Δημιουργία επικεφαλίδων*: Αυτή η σύμβαση αναφέρεται στην εργασία των συμμετεχόντων στο δράμα με στόχο τη δημιουργία σλόγκαν, τίτλων και επικεφαλίδων, γι' αυτό που παρουσιάζεται στη δραματοποίηση.<sup>218</sup>

32. *Κάρτες ρόλων*: Σ' αυτή τη σύμβαση ο δάσκαλος-εμψυχωτής δίνει στους μαθητές κάρτες, μέσα στις οποίες περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του ρόλου τον οποίο καλούνται να υποδυθούν στο σενάριο της δραματικής ιστορίας.

Μερικές απ' τις συμβάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω ταιριάζουν στη δημιουργία της δραματικής πλοκής σε μια δραματική ιστορία, παράδειγμα η σύμβαση «θύελλα ιδεών». Κάποιες μπορούν να προσδιορίσουν το δραματικό πλαίσιο, παρουσιάζοντας τον χρόνο, τον τόπο και τους χαρακτήρες που κατευθύνουν τη δράση, δημιουργώντας την κατάλληλη δραματική ατμόσφαιρα Άλλες ενισχύουν το ενδιαφέρον στη μέση της δραματικής ιστορίας, παράδειγμα η σύμβαση «ανακριτική κάρεκλα». Αυτές είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην ανάπτυξη της αφηγηματικής πλοκής και στη διερεύνηση των υποθέσεων, μέσα από τη δραματική συμμετοχή των χαρακτήρων. Αυτού του τύπου οι συμβάσεις είναι ρεαλιστικές και χαρακτηρίζονται από τη φυσική χρήση του χρόνου, του χώρου και της ανθρώπινης παρουσίας.

Τέλος κάποιες συμβάσεις είναι κατάλληλες για την κλιμάκωση της δραματικής έντασης σ' ένα σημείο της δραματικής πλοκής, παράδειγμα η σύμβαση «δραματοποίηση σε μικρές ομάδες». Άλλες συμβάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο τέλος του δράματος, στη φάση της αξιο-

---

217. Ο Gavin Bolton θεωρεί αυτή τη σύμβαση ως ένα είδος παιχνιδιού του ρόλου, στο λειτουργικό του επίπεδο. Βλ. Gavin Bolton, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.242.

218. Ο Γερμανός θεατρικός συγγραφέας Bertolt Brecht χρησιμοποίησε σε μεγάλο βαθμό αυτή την τεχνική.

λόγησης της δραματικής εμπειρίας, μέσα από το σχολιασμό και την έκφραση των σκέψεων των χαρακτήρων. Για παράδειγμα η σύμβαση «Η τροχιά της σκέψης», μπορεί να επιβραδύνει το ρυθμό εξέλιξης της δραματικής διαδικασίας και να δώσει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στα νοήματα που απορρέουν από τη δραματική πλοκή.

Ανακεφαλαιώνοντας, πρέπει να τονίσουμε ότι σημαντικό ρόλο στην πετυχημένη διεξαγωγή του Εκπαιδευτικού Δράματος παίζει η στάση του εμπυχωτή-δασκάλου, η στάση των μαθητών, ο χώρος δράσης, η μεθοδολογία διδασκαλίας και η χρήση θεατρικών στοιχείων στη δόμηση της δραματικής πλοκής. Αυτά τα στοιχεία είναι η θέση των χαρακτήρων στο χώρο δράσης, η κατάλληλη διαχείριση του χρόνου στην εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας, η κλιμάκωση της έντασης, το άγνωστο, όσον αφορά την κατάληξη της δραματοποιημένης ιστορίας, ο εξαναγκασμός στη συμπεριφορά των χαρακτήρων, η πρόκληση υπερπήδησης εμποδίων για τους χαρακτήρες, η ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των χαρακτήρων και η υπευθυνότητα στη δράση τους.



## ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΑΠΟ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Τα καθημερινά μαθήματα του δράματος στη σχολική τάξη μπορούν να οδηγήσουν, με κατάλληλη προετοιμασία, σε μια ολοκληρωμένη θεατρική παράσταση.<sup>1</sup> Γι' αυτό το εγχείρημα απαιτείται ένας μακροχρόνιος σχεδιασμός και συστηματικές πρόβες, ώστε να έχουμε μια ολοκληρωμένη θεατρική εμπειρία για τους συμμετέχοντες.<sup>2</sup>

Αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι η εστίαση του ενδιαφέροντος σ' ένα σχέδιο δράσης, που οδηγεί σ' ένα είδος θεατρικής παράστασης, δεν θα ήταν θεμιτό να στοχεύει στην δημιουργία ενός δράμενου με μεγάλη καλλιτεχνική και θεατρική αξία.<sup>3</sup> Ο σχεδιασμός και τα διάφορα στάδια προετοιμασίας της δραματικής αναπαράστασης του θεατρικού σεναρίου δεν στοχεύουν τόσο στη θεατρική μορφή της, αλλά

---

1. John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σσ.49,92. ; Helene Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω Δαρδανός, 1998, σσ.197,211. ; David Hornbrook, *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σ.63. και G. Faure, & S. Lascar *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg, 1994, σσ.15,21. και Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σσ.93.

2. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.70. ; Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ.235,239. ; Arts Council of Great Britain (ACGB), *Attainment in drama*, London: Evidence of the Arts Council's informal working group to the NCC, 1990, σ.7. ; Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1995, σ.27. και David Hornbrook, *Education and dramatic art*, London: Routledge, 1998b, σ.135.

3. Jonathan Neelands, *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σ.9. ; John. Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.23. ; Gavin Bolton, Drama in education and TIE, A comparison, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, 1993b, σ.41. και H. S. Rosenborg, *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, New York: CBS College, Publishing, 1987, σ.70.

περισσότερο στην επικοινωνία των νοημάτων που απορρέουν απ' αυτή.<sup>4</sup>

Η ανταμοιβή για τους συμμετέχοντες σ' αυτό το εγχείρημα βρίσκεται στην τόνωση της προσωπικής τους αυτοπεποίθησης, στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής τους ισορροπίας και στις γνώσεις που αποκτώνται από μια τέτοια εμπειρία.<sup>5</sup> Μια από τις πιο σημαντικές πλευρές της θεατρικής δράσης είναι η ασυνείδητη μάθηση των συμμετεχόντων, μ' έναν φυσικό τρόπο.<sup>6</sup> Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στο δράμα ωφελούνται ψυχολογικά, με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυθορμησίας και της αυξημένης ικανότητας για ενσυναίσθηση.<sup>7</sup>

Η παρουσίαση ενός θεατρικού έργου, μπροστά σε κοινό, απαιτεί ένα μεγάλο ανοιχτό χώρο, που να επιτρέπει την απρόσκοπτη θεατρική δράση των μαθητών. Καλό είναι να χρησιμοποιηθούν κοστούμια και σκηνικά, προσαρμοσμένα στο θέμα του έργου, προβολείς με χρωματιστές δέσμες φωτός και ηχητική εγκατάσταση, για τα ηχητικά εφέ που θα συνοδεύουν τη σκηνική δράση.<sup>8</sup>

Σημαντική μπορεί να είναι και η βοήθεια άλλων δασκάλων του

4. Nellie McCaslin, *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman, 1977, σ. 82. ; Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σ.32. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.46. και Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.16.

5. Roger Delmire, *Le theatre pour enfants, Approches psychopedagogique, semantique et semiologique*, Bruxells: A. De Boeck, 1976, σ.10. ; Edwin Ralph, The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections, *McGill Journal of Education*, Vol.32, 1997, σ.274. και Gavin Bolton, *Towards a theory of drama in education*, London: Longman, 1979, σ.39.

6. John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σσ.12-13.

7. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.11. ; Marie Jeane McNaughton, Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainability, *Environmental Education Research*, Vol.10, No.2, 2004, σ.142. και Θόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999, σ.53.

8. Neelands, Jonothan *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σσ.49-50. ; John Somers, *Drama in the Curriculum*, London: Cassell, 1995, σ.49. ; Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998, σσ.56-57. και Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μεθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*, Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα, 1994, σ.202.

σχολείου, που έχουν τη θέληση να υποστηρίξουν μια τέτοια προσπάθεια. Το σχέδιο εργασίας στο δράμα, με προοπτική τη θεατρική παράσταση, έχει ως αφετηρία ένα αυτοσχέδιο δραματικό σενάριο ή ένα γνωστό θεατρικό έργο. Το θεατρικό κείμενο θα πρέπει να πληροί ορισμένους όρους, για να διευκολυνθεί η διαδικασία μεταφοράς του σε σκηνική δράση.<sup>9</sup>

Πρώτα πρώτα πρέπει να είναι σύγχρονο, για να μην υπάρχουν γλωσσικές δυσκολίες και προβλήματα κατανόησης του περιεχομένου του από τους συμμετέχοντες.<sup>10</sup> Επίσης, θα πρέπει να περιέχει πολλούς διαλόγους με προοπτική αλληλεπίδρασης, χωρίς όμως να καταλήγουν στη μορφή κουραστικών μονολόγων.<sup>11</sup> Ο στόχος του δασκάλου πρέπει να κατευθύνεται στο να υποδυθούν ρόλους όσο το δυνατό περισσότεροι μαθητές (όχι λιγότεροι από έξι), οι οποίοι να μπορούν εύκολα να μάθουν το κείμενο των ρόλων, χωρίς να παπαγαλίζουν μνημονικά τα λόγια τους.<sup>12</sup>

Η πλοκή του θεατρικού έργου πρέπει να είναι απλή. Το θέμα του θεατρικού έργου να είναι συγκεκριμένο, ενδιαφέρον και διασκεδαστικό, χωρίς να αφορά συγκεκριμένο πολιτιστικό τομέα και θίγει ορισμένους από τους μαθητές.<sup>13</sup> Αφενός, το περιεχόμενο του θεατρικού έργου πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ταυτιστούν με

---

9. Viola Spolin, *Theater games for the classroom, A teachers Handbook*, Evanston, Illinois: North Western University Press, 1986, σ.177 ; Maureen, Brady, Johnson, *Primitive Theatre: A First Lesson in Drama, Teaching Theatre*; Vol.10, No.2, 1999, σ.15. ; K. P. Maenette, & A. Benham, *The Use of Drama as Reflective Learning, Teaching Education* (Columbia, S.C.), Vol. 9, No.2, 1998, σ.35. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σσ.54,56.

10. Περσεφόνη Σέξτου, *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1998, σσ.14-53.

11. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.115.

12. Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*, Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα, 1994, σ.124.

13. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.115.

τους θεατρικούς χαρακτήρες και με το πλαίσιο δράσης τους. Αφετέρου, το έργο πρέπει να είναι σύντομο, μονόπρακτο και να μην απαιτεί θεατρικές πρόβες πάνω από έξι εβδομάδες, για ν' αποφευχθεί η ανία των μαθητών.<sup>14</sup>

Η ακριβής ημερομηνία της παράστασης του έργου πρέπει ν' ανακοινώνεται από την αρχή στους μαθητές, για να εργάζονται προς ένα συγκεκριμένο στόχο.<sup>15</sup> Όσοι από τους μαθητές δεν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτής της εργασίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, κάλλιστα, στις απαιτούμενες υποστηρικτικές εργασίες ανεβάσματος του έργου στη σκηνή.<sup>16</sup>

Βέβαια, θα πρέπει να τονίσουμε το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή του δασκάλου-εμπνευστή, ο οποίος δεν χρειάζεται να έχει σκηνοθετική εμπειρία, για να αισθάνεται επάρκεια στον καθοδηγητικό ρόλο που έχει στο όλο εγχείρημα.<sup>17</sup> Καθήκον του είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές και ιδιαίτερα του πιο αδύνατους, βρίσκοντας κατάλληλους τρόπους, για να μάθουν το ρόλο τους.<sup>18</sup> Από την αρχή πρέπει να δοθεί έμφαση στην πειθαρχία και την προσήλωση των συμμετεχόντων στον τελικό σκοπό. Παράδειγμα προς μίμηση είναι πάντα ο δάσκαλος εμπνευστής, με τη χαρούμενη και γεμάτη ενθουσιασμό συμπεριφορά του.<sup>19</sup>

Στην πρώτη πρόβα πρέπει να τεθεί το ζήτημα της διανομής των ρό-

---

14. John Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.87. και Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1995, σ.125.

15. Nellie McCaslin, *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman, 1977, σ.83. και Lynn McGregor, 1976, όπ. προηγουμένως, σ.24.

16. John. Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.109.

17. Helene Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω Δαρδανός, 1998, σ.224. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.50.

18. Λένια Σέργη, *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987, σ.38. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.95. και Τηλέμαχος Μουδατσάκης, 1994, όπ. προηγουμένως, σ.124.

19. Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.194.



λων, με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.<sup>20</sup> Αν πρόκειται ν' ανεβεί ένα μονόπρακτο θεατρικό έργο, καλό είναι να χωριστεί σε έξι σκηνές συνδεδεμένες μεταξύ τους ως προς τη σκηνική δράση.<sup>21</sup> Κάθε εβδομάδα μπορούν να γίνονται πρόβες για κάθε σκηνή, ώστε στο τέλος να γίνει η γενική πρόβα του έργου.<sup>22</sup>

Είναι προτιμότερο ν' αρχίζουν οι πρόβες από σκηνές που εμπλέκονται οι περισσότεροι μαθητές, ώστε να μην χάνουν το ενδιαφέρον τους.<sup>23</sup> Αργότερα, μετά την τέταρτη εβδομάδα, μπορούν να παρεμβάλλονται σκηνές που έχουν λιγότερους ρόλους.<sup>24</sup>

Την πέμπτη εβδομάδα καλό είναι να βιντεοσκοπηθούν κάποιες σκηνές και να προβληθούν στους μαθητές, ώστε ν' αποκτήσουν μια εικόνα της συμπεριφοράς τους στη σκηνή και την εντύπωση που προκαλούν στους θεατές.<sup>25</sup> Επίσης, παγώνοντας την εικόνα στο βίντεο μπορούν να γίνουν υποδείξεις για λάθη και παραλείψεις στη σκηνική δράση.<sup>26</sup> Η τελευταία εβδομάδα πρέπει να αφιερωθεί στη γενική πρόβα του έργου με τη χρήση κοστουμιών, σκηνικών, πηγών φωτισμού και ηχητικών εφέ.<sup>27</sup>

Οι συμμετέχοντες σ' ένα τέτοιο σχέδιο εργασίας στο δράμα πρέπει να είναι εθελοντές και να μην εξαναγκάζονται όλοι οι μαθητές της τά-

---

20. John Dougill, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.105. ; Περσεφόνη Σέξτου, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σσ.14,55. ; Αλκηστις Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα, 1989, σ.38. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, *όπ. προηγουμένως*, σ.76.

21. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.123.

22. Viola Spolin, *Theater games for the classroom, A teachers Handbook*, Evanston, Illinois: North Western University Press, 1986, σ.78. και John. Dougill, *Drama activities for learning language*, London: Macmillan, 1987, σ.54.

23. Charlyn Wessels, *Drama*, Oxford, Oxford University Press, 1987, σ.123.

24. Jonothan Neelands, *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σ.83.

25. Jonothan Neelands, 1998, *όπ. προηγουμένως*, σ.27.

26. Charlyn Wessels, 1987, *όπ. προηγουμένως*, σ.124.

27. Nellie McCaslin, 1977, *όπ. προηγουμένως*, σ.197. και John Somers, 1995, *όπ. προηγουμένως*, σ.86.

ξης να υποδυθούν ρόλους.<sup>28</sup> Η επιτυχία του όλου εγχειρήματος βασίζεται απόλυτα στη δυναμική της ομάδας και στους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να ενδυναμωθεί.<sup>29</sup> Κάθε πρόβα μπορεί ν' αρχίζει με δραματικά παιχνίδια και ασκήσεις προθέρμανσης των μαθητών.<sup>30</sup> Αυτές οι φυσικές ασκήσεις στοχεύουν να θέσουν σε ετοιμότητα δράσης τα σώματα των μαθητών και να υπερνικήσουν την ντροπή που νιώθει στην αρχή κάθε μαθητής, όταν πρόκειται να εκθέσει τον εαυτό του διαφορετικά στα μάτια των άλλων.<sup>31</sup>

Όλες οι ασκήσεις προθέρμανσης και τα θεατρικά παιχνίδια καλό είναι να συνοδεύονται με απαλή μουσική.<sup>32</sup> Η επιλογή των παιχνιδιών και των ασκήσεων μπορεί να ταιριάζει στο περιεχόμενο της σκηνης που περιλαμβάνει η θεατρική πρόβα.<sup>33</sup> Αν η σκηνή απαιτεί εκρηκτική δράση και έκφραση ενέργειας, αυτή η ανάγκη πρέπει να αντανακλάται στις ασκήσεις προθέρμανσης.<sup>34</sup> Αν η σκηνή απαιτεί λιγότερη δράση, παρόμοια πρέπει να είναι τα παιχνίδια και οι ασκήσεις.<sup>35</sup> Συνήθως, πρόβες χωρίς ασκήσεις προθέρμανσης αποτυγχάνουν στο θέμα της έκφρασης ζωτικότητας και ενθουσιασμού.<sup>36</sup>

Σε περίπτωση που οι μαθητές διαμαρτύρονται γι' αυτή τη φάση

28. John. Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.95. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.77.

29. Michael Wright, *Creating a Collaborative Play: How Your Students Can Use Improvisation to Make New Work*, *Teaching Theatre*, Vol.10, No.1, 1998, σ.15.

30. Viola Spolin, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.180. ; Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.165. και Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σσ.116-118.

31. Maureen, Brady, Johnson, *Primitive Theatre: A First Lesson in Drama*, *Teaching Theatre*; Vol.10, No.2, 1999, σ.14.

32. Λένια Σέρρη, *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987, σ.48. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.98. και Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σ.68.

33. M. A. Janzing, Y.M.C.A. *Teen Theatre Project: A Model for Teen Theatre*, *Stage of the Art*; Vol.8, No.4, 1996, σ.10.

34. Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ.278.

35. M. A. Janzing, Y.M.C.A. 1996, όπ. προηγουμένως, σ.12.

36. Helene Beauchamp, *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω Δαρδανός, 1998, σ.216.

προετοιμασίας, πρέπει να χρησιμοποιηθούν, τουλάχιστο, παιχνίδια κίνησης και σωματικής επαφής.<sup>37</sup> Στη συνέχεια μπορούν να γίνουν ασκήσεις φωνητικής προθέρμανσης, για τους διάλογους που θ' ακολουθήσουν.<sup>38</sup> Αυτές βασίζονται σε αναπνευστικές ασκήσεις και προφορά φωνέντων με κατάλληλη θέση της στοματικής κοιλότητας και κλιμακούμενη ένταση.<sup>39</sup>

Στη συνέχεια μπορούν να γίνουν αυτοσχεδιασμοί αλληλεπίδρασης, χωρίς περιορισμούς από το κείμενο των ρόλων.<sup>40</sup> Αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί στοχεύουν στην προετοιμασία των μαθητών για τις συνθήκες που θα συναντήσουν, όταν χρειαστεί να παίξουν μια συγκεκριμένη σκηνή.<sup>41</sup>

Αν μία σκηνή περιέχει συγκεκριμένες φυσικές δραστηριότητες, όπως πάλι, βάψιμο τοίχου, ζωγραφική κ.ά., ζητείται από τους μαθητές να παρουσιάσουν αυτές τις δραστηριότητες με παντομίμα.<sup>42</sup> Αν η σκηνή περιέχει διάλογους, για παράδειγμα απολογίες, παρακλήσεις, καυγάδες και γνωριμίες, παριστάνονται με σχεδιάγραμμα στον πίνακα και ζητούμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν σύντομους διάλογους βασισμένους σ' αυτό το είδος λεκτικής αλληλεπίδρασης.<sup>43</sup>

Εναλλακτικά, μπορεί να γραφεί μια περίληψη της σκηνής στον πίνα-

---

37. Frans Rijnbout, *Between Drama and Dance: The Use of Movement in Theatre Education, Stage of the Art*; Vol.10, No.2, 1999, σ.9.

38. Helene Beauchamp, 1998, όπ. προηγουμένως, σ.114. και Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.126.

39. Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σσ.108,115.

40. Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ.275. ; John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.82. και Γιώργος Γιάνναρης, *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1995, σ.185.

41. Viola Spolin, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.180. ; K. P. Maenette, & A. Benham, *The Use of Drama as Reflective Learning, Teaching Education* (Columbia, S.C.), Vol. 9, No.2, 1998, σ.35. και John. Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.94.

42. Neelands, Jonathan *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σσ.65. και Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.127.

43. Paula Ressler, *English in Action: Teaching ESL through Drama, Drama /Theatre Teacher*; Vol.2, No.3, 1990, σσ.13-14. ; Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σσ. 67,69. και John. Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.54.

κα. Έπειτα οι μαθητές εργάζονται σε σύντομες σκηνές βασισμένες σ' αυτή. Έτσι, τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν παρατηρήσεις στους αυτοσχεδιασμούς που παρουσιάζονται στο δραματικό χώρο.<sup>44</sup> Στη συνέχεια μπορεί ν' ακολουθήσει εξάσκηση στους θεατρικούς διάλογους, με βάση το θεατρικό σενάριο για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.<sup>45</sup> Πρώτα διαβάζεται το περιεχόμενο των ρόλων φωναχτά και εντοπίζονται προβλήματα άρθρωσης και προφοράς.<sup>46</sup> Αν υπάρχουν άγνωστες λέξεις, πρέπει να εξηγήσουμε τη σημασία τους στους μαθητές και να τους τονίσουμε ότι η καλύτερη αποσαφήνισή τους θα προκύψει στη συνέχεια, μέσα από τις θεατρικές πρόβες.<sup>47</sup>

Έπειτα, μπορεί ν' αρχίσει η σκηνοθετική διαδικασία της σκηνής, καθορίζοντας τις κινήσεις και τις εκφράσεις των μαθητών. Ο εμπνευστής θα πρέπει να έχει μια ξεκαθαρισμένη ιδέα για το πώς και πού επιθυμεί να κινηθούν και ν' αναπαραστήσουν χειρονομίες οι μαθητές.<sup>48</sup>

Στη συνέχεια, μπορεί ν' αφιερωθεί ένα μικρό χρονικό διάστημα σε αυτοσχεδιασμούς αλληλεπίδρασης, βασισμένους στη σκηνή που παίχτηκε, προηγουμένως, με βάση το σενάριο.<sup>49</sup> Ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα με τα γεγονότα της σκηνής, σε σειρά, θα βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.<sup>50</sup> Βασικό μέλημα του δασκάλου-εμπνευστή σ' αυτό το σημείο είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να πουν οτιδήποτε θα μπορούσε να ταιριάζει με το θέμα της σκηνής, χρησιμοποιώντας ακόμη και

44. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.128.

45. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.86.

46. John Cappeletti, First Principles, *Teaching Theatre*; Vol.1, No.1, 1989, σ.10. και John Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.26.

47. Brian Watkins *Drama and Education*, London: Batsford, 1981, σ.106.

48. Jay Fields, Script Analysis: Steps and Questions for Directors and Their Actors, *Teaching Theatre*; Vol.3, No.4, 1992, σ.12. ; Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.108. ; David Hirvella, Blocking: How to Use Movement to Make a Point, *Teaching Theatre*, Vol.1, No.2, 1990, σσ.7,9. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.78.

49. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.86.

50. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.85.

κομμάτια του θεατρικού σεναρίου.<sup>51</sup>

Ο αυτοσχεδιασμός βοηθάει τους μαθητές ν' απελευθερωθούν απ' την εξάρτηση του θεατρικού σεναρίου, αλλά παράλληλα τους βοηθάει να μάθουν τα λόγια του ρόλου τους.<sup>52</sup> Επίσης, ο αυτοσχεδιασμός μειώνει το φόβο των μαθητών ότι θα ξεχάσουν τα λόγια τους, αφού θα ξέρουν πως ν' αυτοσχεδιάσουν κάποιο διάλογο, αν τον ξεχάσουν.<sup>53</sup>

Αφού τελειώσει ο αυτοσχεδιασμός, επιβάλλεται η πρόβα της σκηνής, χρησιμοποιώντας το θεατρικό σενάριο.<sup>54</sup> Ως αποτέλεσμα του αυτόσχεδιασμού η πρόβα προχωρεί χωρίς απρόοπτα, καθώς η αυθορμησία και η ζωτικότητα του αυτοσχεδιασμού προστίθεται στη σκηνική εργασία.<sup>55</sup> Τα τελευταία πέντε λεπτά της πρόβας μπορούν ν' αφιερωθούν σε συζήτηση προβλημάτων που αφορούν τη σκηνική δράση, σημειώνοντας οι μαθητές, στο κείμενό τους, σκηνοθετικές υποδείξεις του δασκάλου.<sup>56</sup>

Με το πέρασμα του χρόνου οι σκηνές του θεατρικού έργου αρχίζουν να συνδέονται και οι πρόβες περιλαμβάνουν περισσότερες από μια σκηνή. Ο χρόνος που αφιερώνεται στις ασκήσεις προθέρμανσης μειώνεται και ο στόχος, πλέον, είναι η πρόβα όλων των σκηνών του θεατρικού έργου. Αν διεξαχθεί μια συνολική πρόβα του έργου, διευκολύνεται η σταδιακή απεξάρτηση των μαθητών απ' το γραπτό σενάριο που κρατούν στα χέρια τους.<sup>57</sup>

Στην αρχή υπάρχουν προβλήματα συντονισμού, αλλά με την κατάλ-

---

51. Neelands, Jonothan *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σσ.66.

52. John Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.26.

53. Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.202.

54. John Cappelletti, *First Principles, Teaching Theatre*; Vol.1, No.1, 1989, σσ.10-11.

55. Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.24.

56. John Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.22.

57. Kathleen Gersman, "The Skin of Their Teeth": A Case Study of a High School Production, *Teaching Theatre*, Vol.1, No.4, 1990, σσ.3,7. και Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.129.

ληλη ενθάρρυνση οι μαθητές τα ξεπερνούν.<sup>58</sup> Καλό είναι οι τελικές πρόβες να γίνονται στο χώρο, όπου θα δοθεί η θεατρική παράσταση, καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται με τον πραγματικό χώρο δράσης, τις εισόδους και εξόδους της σκηνής, καθώς και το μέγεθος του χώρου.<sup>59</sup>

Στο θέατρο η διαδικασία της πρόβας είναι σημαντικός παράγοντας για τη σύνδεση της φαντασίας με τη δράση.<sup>60</sup> Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας εργάζονται αρμονικά οι ηθοποιοί, ο σκηνοθέτης και ο σκηνογράφος.<sup>61</sup> Η διαπραγμάτευση των διαφόρων πτυχών της θεατρικής παράστασης ενισχύει τη σύνδεση φαντασίας και θεατρικής πράξης, αφού οι συντελεστές της θεατρικής παράστασης μοιράζονται εμπειρίες και μαθαίνουν ο ένας απ' τον άλλο. Έτσι, προοδευτικά, αναπτύσσουν ένα κοινό πλαίσιο θεατρικών εικόνων που είναι, ουσιαστικά, το κίνητρο για τη συμπεριφορά τους στη σκηνή.<sup>62</sup>

Η παρουσία του υποβολέα, κάποιος δάσκαλος ή μαθητής, μειώνει το άγχος και επιτρέπει στους μαθητές-ηθοποιούς να κινηθούν με μεγαλύτερη άνεση στο χώρο.<sup>63</sup> Στη συνέχεια γίνονται πρόβες με τα κοστούμια και το βάψιμο των προσώπων.<sup>64</sup> Επισημαίνεται η διατήρηση της σιωπής στα παρασκήνια, η προσωπική υπευθυνότητα και η σωστή θέση των μαθητών στη σκηνή.<sup>65</sup> Καλό είναι να υπάρχουν λίγοι θεατές, ώστε

---

58. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.164.

59. Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.129.

60. Mark Cremin, The Imagination, and Originality, in *English and Classroom Drama, English in Education*, Vol.32, No.2, 1998, σ.10.

61. Maureen, Brady Johnson, In Search of a Character and a Bargain (Promptbook), *Teaching Theatre*; Vol.9, No.8, 1998, σ.16. ; Lynn McGregor, *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing, 1976, σ.100. και David Hornbrook, *Education and dramatic art*, London: Routledge, 1998b, σ.107.

62. Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σ.196.

63. Neelands, Jonothan *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers, 1998, σ.43. και John Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.109.

64. John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σ.32.

65. John Dougill, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.108.

οι μαθητές να μάθουν να αντιδρούν κατάλληλα στις εκδηλώσεις τους.<sup>66</sup>

Την ημέρα της παράστασης παίρνουν τις θέσεις τους οι υπεύθυνοι του φωτισμού, του ήχου και της σκηνικής λειτουργίας.<sup>67</sup> Οι μαθητές που παίζουν στο έργο, έρχονται μία ώρα πριν από την έναρξη της παράστασης, φορούν τα κοστούμια τους και κάνουν ασκήσεις προθέρμανσης στα παρασκήνια ή σε μία άλλη αίθουσα του σχολείου. Η τελική επιτυχία του όλου εγχειρήματος βασίζεται στην υπευθυνότητα που θα δείξει κάθε μαθητής στη σκηνή και στα παρασκήνια.<sup>68</sup>

Όπως τονίσαμε και στην αρχή του κεφαλαίου, δεν έχει τόση μεγάλη σημασία το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, μια που οι μαθητές δεν είναι εκπαιδευμένοι ηθοποιοί, αλλά η βιωμένη θεατρική εμπειρία και οι μακροχρόνιες επιδράσεις της στην ομαλή ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη. Το δράμα, όπως και το θέατρο, είναι εφήμερο. Όταν λήξει η θεατρική παράσταση όλα τελειώνουν και μόνο η βιντεοσκόπηση της μπορεί να διασώσει κάποια στοιχεία της.<sup>69</sup> Αυτό που μένει στο τέλος είναι τα συναισθήματα που ένιωσαν οι συμμετέχοντες και οι θεατές, όπως και οι γνώσεις που απέκτησαν για τη συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση που δραματοποιήθηκε.<sup>70</sup>

---

66. H. S. Rosenborg, *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*, New York: CBS College, Publishing, 1987, σ.99. και John Somers, 1995, όπ. προηγουμένως, σσ.12,93.

67. Helene Beauchamp, *Ta παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω Δαρδανός, 1998, σ.220. ; Charlyn Wessels, 1987, όπ. προηγουμένως, σ.130. και Θόδωρος Γραμματάς, 1999, όπ. προηγουμένως, σ.78.

68. Viola Spolin, 1986, όπ. προηγουμένως, σ.181. και Nellie McCaslin, 1977, όπ. προηγουμένως, σσ.205-206.

69. Neil Kitson, & Ian Spiby, *Drama 7-11 developing primary Skills*, New York: Routledge, 1997, σ.26. και Νίκος Παπανδρέου, *Περί θεάτρου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1989, σ.13.

70. Brian Woolland, *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ.236. ; Λάκης Κουρετζής, Αθήνα, 1991, όπ. προηγουμένως, σ.89. και David Hornbrook, *On the subject of drama*, London: Routledge, 1998, σ.10.





## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η προσπάθειά μας, στα προηγούμενα κεφάλαια, επικεντρώθηκε στην αποσαφήνιση της έννοιας του Εκπαιδευτικού Δράματος, στις διαφορές του με το παραδοσιακό θέατρο, στους μελετητές του και τις θεωρίες τους, στη μεθοδολογία της διδασκαλίας του και στην προοπτική του να κατάλήξει σε θεατρική παράσταση. Ασφαλώς, η απόκτηση μιας ξεκάθαρης εικόνας για το δράμα σχετίζεται με τη γνώση της ιστορίας του και της προβληματικής του. Ωστόσο, θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι στα περιεχόμενα αυτού του βιβλίου, εξαντλήθηκε η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων.

Στα πρώτα χρόνια της εμφάνισής του Εκπαιδευτικού Δράματος, ως ξεχωριστού πεδίου επιστημονικής γνώσης, οι εμπειρογνώμονες το αντιμετώπισαν ως ισότιμο με τις υπόλοιπες καλές τέχνες και η αξία του συνδέθηκε με την ισόρροπη ψυχοπνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Το Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίζεται στα ωρολόγια εκπαιδευτικά προγράμματα από τη δεκαετία του 1960, ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης και στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε, μεθοδολογικά, στη διδασκαλία της γλώσσας και στη διδασκαλία δραματικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, με την αναβάθμιση του ρόλου των καλών τεχνών στην εκπαίδευση, το δράμα εξελίχθηκε σε αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, με ιδιαίτερη καλλιτεχνική αξία.

Από τη δεκαετία του 1980, η διδασκαλία των καλών τεχνών στην εκπαίδευση κινείται προς μια νέα κατεύθυνση. Σ' αυτό βοήθησε η δημοσίευση πολλών άρθρων για το ρόλο των καλών τεχνών στη γνωστική

ανάπτυξη, στην αυτογνωσία και στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας του ανθρώπου. Έρευνες έδειξαν ότι το δράμα εξασφαλίζει ένα μοναδικό τρόπο στους ανθρώπους να μετατρέπουν τις ιδέες της φαντασίας τους σε δράση. Το δράμα είναι η μόνη μορφή θεατρικής τέχνης στην οποία οι άνθρωποι, ατομικά ή ομαδικά, διαμορφώνουν την ιδιοσυγκρασία τους και επικοινωνούν τον πλούτο των ιδεών τους στους άλλους.

Εντούτοις, παρά τις σοβαρές προσπάθειες των μελετητών και των ερευνητών να κατανοήσουν την προβληματική του δράματος, μερικά ζητήματα απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Κάποια απ' αυτά σχετίζονται με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραματικές δραστηριότητες. Άλλα σχετίζονται με τη διερεύνηση της απόκτησης συγκεκριμένων δραματικών δεξιοτήτων σε σχέση με την ηλικία των μαθητών. Επίσης, πρέπει να εξεταστεί το αποτέλεσμα της μακρόχρονης διδασκαλίας του δράματος στην απόκτηση αυτών των δραματικών δεξιοτήτων.

Άλλα ζητήματα σχετίζονται με τη σχέση του ατόμου με την ομάδα στην ανάπτυξη του δράματος, όπως και με την καταλληλότητα του περιεχομένου των δραματικών δραστηριοτήτων για συγκεκριμένους τύπους ανθρώπων. Επίσης, απαιτείται η διερεύνηση των παραγόντων στους οποίους οφείλεται η γένεση της δραματικής συμπεριφοράς στον άνθρωπο και πως συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές επηρεάζουν την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας. Ακόμη, πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω η δραματική συμπεριφορά, η δημιουργική φαντασία, η κοινωνικοποίηση της ομάδας, οι γνωστικές διαδικασίες και η σύνδεση της φαντασίας με τη θεατρική δράση. Τέλος, απαιτείται μια διεπιστημονική προσέγγιση της σχέσης του δράματος με το θέατρο και με τις υπόλοιπες καλές τέχνες.

Αν και πολλά ερωτήματα, σε σχέση με το δράμα, παραμένουν ανα-

πάντητα, μένουμε στη διαπίστωση ότι το δράμα έχει μια σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου των ατόμων που συμμετέχουν σ' αυτό. Άλλωστε, το δράμα είναι πιο περιεκτικό σε εκφραστικές δυνατότητες, σε σχέση με τις υπόλοιπες καλές τέχνες, αφού δεσμεύει τους συμμετέχοντες φυσικά, νοητικά, συναισθηματικά, λεκτικά και κοινωνικά. Οι δυνατότητες αξιοποίησης του δράματος στην εκπαίδευση δεν εξαντλήθηκαν και η χρήση του δεν γενικεύθηκε ακόμη στα ωρολόγια εκπαιδευτικά προγράμματα σε πολλές χώρες του κόσμου. Ατενίζοντας το σχολείο του μέλλοντος μπορούμε να δούμε το δράμα να κατέχει μια περίοπτη θέση ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, αλλά και ως μέσο για την ενδυνάμωση και διεύρυνση της μαθησιακής διαδικασίας στα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ξενόγλωσση

- Arts Council of Great Britain (ACGB), (1990), *Attainment in drama*, London: Evidence of the Arts Council's informal working group to the NCC.
- Arts Council of Great Britain (ACGB) (1992) *Drama in Schools: Arts Council Guidance on Drama Education*, London: Arts Council of Great Britain.
- Anderson, W. (1977) *Therapy and the arts: Tools of consciousness*, New York: Harper Colophon.
- Argyle, M. (1973) *Social Interaction*, London: Tavistock.
- Ariel, S. (1984) Locutions and illocutions in make-believe play, *Journal of Pragmatics*, Vol.8, pp.221-240.
- Artaud A. (1958) *The theatre and its Double*, New York: Grove.
- Baems, C. (1992) *A comparative guide to child psychotherapy*, Boston: Allyn and Bacon.
- Bailin, S. (1998) Creativity in context, in D. Hornbrook (Ed) *On the subject of drama* (pp.36-50), London: Routledge.
- Barba E. and Savarese, N. (1991) *A Dictionary of theatre Anthropology*, London: Routledge.
- Bateson, G. (1955) A theory of play and fantasy, *Psychiatric Research Reports*, Vol.2, pp.39-51.
- Bateson, G. (1973) *A theory of play and fantasy: in steps towards an ecology of mind*, London: Paladin.
- Bateson, G. (1973) *A theory of play and fantasy: in steps towards an ecology of mind*, London: Paladin.
- Berger, P. L. and Luckman, T. (1966) *The social construction of reality*, Harmondsworth: Penguin
- Berghammer, G. (1988) Drama Goes to School: An Examination of Theatre-in-Education, *Youth Theatre Journal*; Vol.2, No.3, pp.3-8.
- Beauchamp, Helene (1998) *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, εξοικείωση με το θέατρο*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Black, B. (1992) Negotiated social pretend play: Communication differences related to social status and sex, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.38, pp.212-232.
- Blau, P. (1964) *Exchange and power in social life*, New York: John Wiley and Sons.
- Blumer, H. (1962) Society as symbolic interaction, in A. Rose (Ed.) *Human behavior and social process*, Boston: Houghton Mifflin, pp.179-192.
- Boal, A. (1979) *Theatre of the oppressed*, London: Pluto.
- Bolton, C. D. (1963) Is Sociology a behavior science, *Pacific Sociological Review*, Vol.6, pp.3-9.
- Bolton, G. (1978) The concept of showing in children's dramatic activity, *Young Drama*, 6 (3) : 97-101.
- Bolton, G. (1979) *Towards a theory of drama in education*, London: Longman.

- Bolton, G. (1981) Drama in education: A re-appraisal, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman, pp.142-155.
- Bolton, G. (1984) *Drama As Education*, London, Longman.
- Bolton, G. (1985) Changes in thinking about drama in education, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, pp.151-157.
- Bolton, G. (1986) *Selected Writings on drama in education*, New York: Longman.
- Bolton, G. (1993) Writing a Book about Dorothy Heathcote's Dramatic Approach to Education, *Drama/Theatre Teacher*, Vol.6, No.1, pp.4-6.
- Bolton, G. (1993b) Drama in education and TIE, A comparison, in T. Jackson (Ed.) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge, pp.139-147.
- Bolton, G. and Heathcote, D. (1995) *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Bolton, G. M. (1998) *Acting in classroom drama: A critical analysis*, Birmingham: University of Central England.
- Brandt, M. A. (1999) *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Doctoral Dissertation in North Texas University.
- Bramwell, R. (1993) Challenging Assumptions, *English Quarterly*, Vol.25, No.4, pp.17-21.
- Brecht, B. (1964) A short organum for the theatre, in J. Willett (Ed.) *Brecht on theatre*, New York: Hill and Wang.
- Bretherton, I. (1984) Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy, in I. Bretherton (ed.), *Symbolic Play: The Development of Social Understanding* (pp.3-41), New York : Academic Press.
- Brissett, D. and Edgley, C. (1990) *Life as theatre: A dramaturgical source-book*, New York: Aldine de Gruyter.
- Brook, P. (1968) *The empty space*, London: Penguin.
- Bruner, J. S. (1983) *Child's Talk: Learning to use language*, Oxford: Oxford University Press.
- Buckley, T. (1992) *Aristotle: Poetics*, New York: Prometheus Books.
- Buckner, D. (1992) *Implications for Students Role Character Development When the Teacher Becomes an Actor in the Production*, New York: National Arts Education Research Center.
- Bugrimenko, E. A. & Smirnova, E. O. ( 1992) Paradoxes of children's play in Vygotsky's theory in G. C. Cupchik, and J. Laszlo, (Eds.) *Emerging visions of the aesthetic process: Psychology, semiology, and philosophy*. New York, NY, US: Cambridge University Press, pp. 286-299.
- Bullough, E. (1912) Physical distance as a factor in art and as an aesthetic principle, *British Journal of Psychology*, Vol.5, No.2, pp.87-118.
- Burke, K. (1975) On human behavior considered dramatically, in D. Brissett and C. Edgley, (Eds.) *Life theater: A dramaturgical sourcebook*, Chicago: Aldine.
- Byron, K. (1986) *Drama in the English classroom*, London: Methuen.
- Caldwell Cook, H. (1917) *The Play Way*, London: Heinemann.
- Cappeletti, J. (1989) First Principles, *Teaching Theatre*; Vol.1, No.1, pp.9-12.
- Cass, J. E. (1973) *Helping children grow through play*, New York: Schocken books.
- Cline, D. B. & Ingersol, D. (1996) The Mystery of Humpty's Fall: Primary-School Children as Playmakers, *Young Children*, Vol.51, No.6, pp.4-10.

- Cockett, S. (1988) *Drama in education: Learning Through Story (Empowering Teachers)*, in C. McCullough (Ed) *Theatre Praxis* (pp.62-83), London: Macmillan.
- Cohen, D. (1996) *The development of play*, London: Routledge.
- Collins, C. (1991) Discovering Hidden Voices, *Bread Loaf News*; Vol.4, No.3, pp. 24-25.
- Conybeare, F. C. (1912) *Philostatus: The life of Apollonius of Tyana*, London: William Heineman.
- Courtney, R. (1974/1989) *Play drama and thought*, New York: Drama Books / Toronto, Ontario: Simone & Pierre.
- Courtney, R. (1980) *The dramatic curriculum*, New York: Drama Book Specialists.
- Courtney, R. (1989) Culture and the Creative *Drama Teacher*, *Youth Theatre Journal*, Vol.3, No.4, pp.18-23.
- Cremin, M. (1998) The Imagination, and Originality, in English and Classroom Drama, *English in Education*, Vol.32, No.2, pp.4-13.
- Currie, G. (1990) *The nature of fiction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, J. I. (1996) *Emergent literacy and dramatic play in early education*, Albany: Delmar.
- Decobert, S. (1993) Note sur l' interpretation dans le psychodrame psychanalytique individuel de l'adolescent psychotique, *Revue Francaise de Psychanalyse*, Vol. 57, No.1, pp.81-87.
- Delmire, Roger (1976) *Le theatre pour enfants, Approches psychopedagogique, semantique et semiologique*, Bruxells: A. De Boeck.
- Derrida, J. (1981) *Disseminations*, Chicago: University of Chicago Press.
- Dianna, K. (1977) *Play and drama, some theoretical considerations*, London: M.A.. Institute of Education.
- Dockar-Drysdale, B. (1968) *Therapy in childcare*, London, Longman.
- Dougill, J. (1987) *Drama activities for learning language*, London: Macmillan.
- Edmiston B. (1993) Structuring *Drama for Reflection and Learning: A Teacher-Researcher Study*, *Youth Theatre Journal*, Vol.7, No.3, pp.3-11.
- Edwards, C. P. (2000) Children's Play in Cross-Cultural Perspective: A New Look at the Six Cultures Study, *Cross Cultural Research*, Vol.34, No.4, pp.318-338.
- Edwards, J. & Payne, P. (1994) A *Drama Support Group: Context for Teacher Change*, *Youth Theatre Journal*, Vol.8, No.3, pp.18-23.
- Emmison, M. and Goldman, L. R. (1997) The Sooty Show Laid Bear: Children. Puppets and make-believe, *Childhood*, Vol.4, No.3, pp.325-342.
- Erikson, E. H (1963/ 1993) *Childhood and Society*, New York: Norton.
- Esslin, M. (1987) *The field of drama: How the signs of drama create meanings on stage and screen*, London: Methuen.
- Evreinov, N. (1927) *The theater in life*, New York: Harrap.
- Faure, G. και Lascar, S. (1994) *Το Θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Fein, G. (1989) Mind, meaning and affect: Proposals for a theory of pretense, *Developmental Review*, Vol.9, pp.345-363.
- Felton, M., Little, G. and Schaffner, M. (1984) Drama language and learning, *NADIE, Paper No.1, Australia, National Association for Drama in Education*, pp.15-24.
- Fernandez, J. (1974) The mission of metaphor in expressive culture, *Current Anthropology*, Vol.15, pp.119-133.
- Fields, J. E. (1992) *Script Analysis: Steps and Questions for Directors and Their*

- Actors, *Teaching Theatre*, Vol.3, No.4, pp.9-14.
- Fink, E. (1968) The oasis of happiness: Toward an ontology of play, *Yale French Studies*, Vol.41, pp.19-30.
- Finlay, J. H. (1911) *The dramatic method of teaching*, London, Nisbet.
- Fish, S. (1980) *Is there a text in the class?* Cambridge MA: Harvard University Press.
- Fleming, M. (2001) *Teaching drama in primary and secondary schools: an integrated approach*. London: David Fulton Publishers.
- Freud, S. (1900) *The interpretation of Dreams*, London: Hogarth.
- Fyfe, W. H. (1967) *Aristotle's Art of poetry*, Oxford: Clarendon Press.
- Gadamer, H. G. (1975) *Truth and method*, London: Sheed and Ward.
- Garaventa, E. (1998) Drama: A tool for teaching business ethics, *Business Ethics Quarterly*, Vol.8, No.3, pp.535-45.
- Garvey, C. (1974) Some properties of social play, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 20, pp.163-180.
- Geertz, (1983b) *Negara: The theatre state in nineteenth-century Bali*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Geertz, C. (1975) *The interpretation of cultures*, London: Hutchinson.
- Geertz, C. (1975) *The interpretation of cultures*, London: Hutchinson.
- Gerould, D. (1985) *Doubles, Demons and Dreamers*, New York: Performing Arts Journal Publications.
- Gersie, A. (1991) *Storymaking in bereavement*, London: Jessica Kingsley.
- Gersman, K. (1990) The Skin of Their Teeth": A Case Study of a High School Production, *Teaching Theatre*, Vol.1, No.4, pp.1-13.
- Giffen, H. (1984) The coordination of meaning in the creation of Shared make believe reality, in I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play: The development of social understanding*, New York: Academic Press, pp.73-100.
- Goffman, E. (1961) *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1972b) *Relation to public*, London: Penguin.
- Goffman, E. (1990) Role Distance, in D. Brissett, and C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine , pp.101-111.
- Goffman, E. (1996) *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρα
- Goffman, E. (1997) Self-Presentation: The Presentation of Self in Everyday Life in C. Lemert and A. Branaman, (Eds.) *The Goffman reader*, Cambridge, Mass : Blackwell, pp.21-26.
- Goffman, E. (1957) Alienation from interaction, *Human Relations*, Vol.10, No.1, pp.47-59.
- Goffman, E. (1974) *Frame analysis*, New York: Harper and Row.
- Goldman, L. R. (1998) *Child's play: Myth, mimesis and make believe*, New York: Berg.
- Göncü, A. (1993) Development of Intersubjectivity in Social Pretend Play, *Human Development*, Vol.36, No.4. pp.185-198.
- Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J. and Johnson, D. (1999) Children's play as cultural activity, in A. Goncu, (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*, New York: Cambridge University Press, pp.148-170.
- Goode, T. (1995) *Structuring drama work: a handbook of available forms in theatre and drama*, Cambridge: Cambridge University Press.



- Gordon, D. (1993) The inhibition of pretend play and its implications for development, *Human Development*, Vol.36, pp.215-236.
- Grotowski, J. (1968) *Towards a poor theatre*, London: Methuen.
- Haaga, A. (1995) Winifred Ward: Voice of the Future, *Stage of the Art*, Vol.7, No. 4, pp.21-24.
- Hayes, J. F. (1990) Anyone Can Do It, *Drama/Theatre Teacher*, Vol.2, No.2, pp. 17-20.
- Hare, A. P. & Blumberg, H. H. (1988) *Dramaturgical analysis of social interaction*, New York: Praeger.
- Hartley, P. (1993) *Interpersonal communication*, London: Routledge.
- Heathcote, D. (1972) 'Drama as challenge', in J. Hodgson (ed.) *The Uses of Drama*, London, Eyre Methuen.
- Heathcote D. (1984) *Collected writings on education and drama*, London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (1985) *Drama as a learning medium*, Washington: National Education Association.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995) *Drama for learning: An account of Dorothy Heathcoat's mantle of the expert approach to education*, Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Henry, M. (1999) *The player and the playing: an interpretive study of Richard Courtney's texts on learning through drama*, Unpublished doctoral dissertation, New York University.
- Henry, M. (2000) Drama's ways of learning, *Research in drama in education*, Vol. 5, No.1, pp.45-62.
- Hirvella, D. P. (1990) Blocking: How to Use Movement to Make a Point, *Teaching Theatre*, Vol.1, No.2, pp.7-9.
- Hodgson, J. & Richards, E. (1966) *Improvisation: discovery and creativity in drama*, London: Methuen & Co. Ltd.
- Hodgson, J. (1972) *The uses of drama*. Eyre: Methuen.
- Hornbrook, D. (1989) *Education in drama*, London: Falmer Press.
- Hornbrook, D. (1998) *On the subject of drama*, London: Routledge.
- Hornbrook, D. (1998b) *Education and dramatic art*, London: Routledge.
- Huizinga, J. (1955) *Homo Ludens: A study of the play-element in Culture*, Boston: Beacon Press.
- Hundert, B. (1996), Teacher Perceptions of the Value and Status of *Drama in Education: A Study of One Ontario School Board*, *Youth Theatre Journal*, Vol.10, pp.25-35.
- Hutton, J. (1982) *Aristotle: Poetics*, New York: W. W. Norton.
- Ibsen, H. (1964) *Ghosts and Other Plays* (P. Watts, trans.), London: Penguin.
- Innes, C. (1993) *Anant Garde theatre 1892-1992*, London: Routledge.
- Jackson, A. (1992) *Games for actors and non actors of A. Boal*, London: Routledge.
- Jackson, T. (1993) *Learning through theater, New Perspectives on Theater in Education*, London, Routledge.
- James, A. (1998) Play in childhood: An anthropological perspective, *Child Psychology and Psychiatry Review*, Vol.3, No.3, pp.104-109.
- Janzing, M. A. (1996) Y.M.C.A. Teen Theatre Project: A Model for Teen Theatre, *Stage of the Art*, Vol.8, No.4, pp.9-12.
- Jennings, S. (1993) *Play therapy with Children*, Oxford: Blackwell.

- Jennings, S. (1996) *Μάσκες της ψυχής*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Johnson, L. and O'Neill, C.(1991/1994) *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*, London: Evanston, Ill., Northwestern University Press: Heinemann.
- Johnson, M. B. (1998) *In Search of a Character And a Bargain (Promptbook)*, *Teaching Theatre*, Vol.9, No.8, pp.20-21.
- Johnson, M. B. (1999) *Primitive Theatre: A First Lesson in Drama*, *Teaching Theatre*, Vol.10, No.2, pp.14-16.
- Jones, E. E., Davis, K. E. & Gergen, K. J. (1961) Role playing variations and their informational value for person perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol.63, pp.302-310.
- Jones, P. (2000) *Drama as therapy: Theatre as Living*, London: Brunner-Routledge.
- Jung, C. G. (1959) *The archetypes and the collective unconscious*, *Collected works*, Vol.9, part 2, London: Routledge and Kegan Paul.
- Kanas, E. (1997) Using Drama in Thematic Teaching, *Primary Voices K-6*; Vol.5, No.2, pp.12-17.
- Karp, M. Holmes, P. & Tavon, K. B. (1998) *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge,.
- Kearney, P. (1988) *The wake of imagination*, London: Hutchinson.
- Kitson, N & Spiby I. (1997) *Drama 7-11 developing primary Skills*, New York: Routledge.
- Krimendahl, E. K. (1998) Metaphor in child psychoanalysis: Not simply a means to an end, *Contemporary Psychoanalysis*, Vol.34, No.1, pp.49-66.
- Kuhn, M. H. (1964) The reference group reconsidered, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, pp.6-21.
- Kuhn, M. H. (1967) Major trends in symbolic interaction in the past twenty five years, *The Sociological Quarterly*, Vol.5, pp.61-84.
- Landy, R. J. (1975) *Dramatic Education, An Interdisciplinary Approach to Learning*, (Ph. D.) Dissertation in University of California, Santa Barbara.
- Landy, R. J. (1986). *Dramatherapy: Concepts and practices*, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Landy, R. J. (1994) *Persona and performance*, London: Jessica Kingsley.
- Langley, D. (1998) *The relationship between Psychodrama and Dramatherapy*, in Karp, M., Holmes, P. and Tavon, K. B.(ed.) *The handbook of Psychodrama*, London: Routledge, pp.263-73.
- Le Vine, R. (1980) Anthropology and child development, in C. M. Super and S. Harkness (Eds.) *Anthropological perspectives on child development: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.71-86.
- Lee, D. (1974) *Plato: The Republic*, Harmondsworth: Penguin.
- Lemert, C. & Branaman, A. (1997) *The Goffman reader*, Cambridge, Mass: Blackwell
- Leslie, A. (1987) Pretence and Representation: The origins of 'Theory of Mind', *Psychological Review*, Vol. 94, pp.412-26.
- Leslie, A. (1994) Pretending and believing: Issues in the theory of mind, *Cognition*, Vol.50, pp.211-238.
- Levin, H. and Wardwell, E. (1962) The research uses of doll-play, *Psychological Bulletin*, Vol.59, pp.27-56.
- Lillard, A. (1993) Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representation state?, *Child development*, Vol.64, pp.348-371.

- Lillard, A. (1993a) Pretend play skills and the child's theory of mind, *Child Development*, Vol.64, pp.348-371.
- Linton, R. (1936) *The study of man*, New York: Appleton.
- Liosatou, K. (2002) *Drama in secondary education. The Netherlands Policy and practice: an empirically based primary research on in-school drama education*, Utrecht.
- Maenette, K. P. & Benham, A. (1998) The Use of Drama as Reflective Learning, *Teaching Education* (Columbia, S.C.), Vol. 9, No.2, pp.21-36.
- Magarschack, D. (1950) *Stanislawski-On the Art of the stage*, London: Faber and Faber.
- Main, G. (1975) On projection, in A. Kreeger, (Ed.) *Perspectives in psychotherapy*, New York: Holt.
- Mangham, I. L. & Overington, M. (1982) Performance and rehearsal: Social order and organizational life, *Symbolic Interaction*, Vol.5, No.2, pp.205-222.
- Manis, J. G. & Meltzer, B. N. (1967) *Symbolic Interaction: A reader in social psychology*, Boston: Allyn and Bacon.
- Mann, J. H. & Mann, C. H. (1959) The effect of role-playing experience on role-playing ability, *Sociometry*, Vol.22, pp.64-74.
- Marrelli, J. (1994) On Non-Serious Talk: Some Cross-Cultural Remarks on the (Un)importance of (Not) being Earnest in H. Parret (Ed.) *Pretending to communicate*, New York: Walter de Gruyter, pp.254-273.
- Mast, S. (1986) *Stages of identity: A study of Actors*, London: Gower.
- McCall, G. J. & Simmons, J. L. (1978) *Identities and Interactions*, New York: The Free Press.
- McCullough, C. (1988) *Theatre Praxis*, London: Macmillan.
- McCaslin, N. (1977) *Creative dramatics in the Classroom*, New York, Longman.
- McCaslin, N. (1987). *Creative drama in the intermediate grades*, New York: Longman.
- McGregor, L., Robinson, K. & Tate, M. (1977) *Learning through drama*, London: Heinemann.
- McGregor, Lynn (1976) *Developments in drama teaching*, London: Open Books Publishing.
- McMahon, L. (2002) *The handbook of play therapy*, London: Bruner Routledge.
- McNaughton, M. J. (2004) Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainability, *Environmental Education Research*, Vol.10, No.2, pp.139-155.
- Mead, G. H. (1962) *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Meldrum, B. (1994) A role model for dramatherapy and its application with individuals and groups, in S. Jennings, A. Cattnach, S. Mitchell, A. Chesner and B. Meldrum (Eds.) *The handbook of drama therapy*, London: Routledge.
- Meltzer, N. B. (1964) *The Social Psychology of George Herbert Mead*, Center for Sociological Research: Western Michigan University.
- Merton, R. K. (1957) The role - set: Problems in sociological theory, *British Journal of Sociology*, Vol.8, pp.106-120.
- Metz, A. M. & McNally G. (2001) Reassuring Assumptions: Pedagogy for Gender Fair Classrooms Using Creative Drama, *Stage of the Art*, Vol.14, No.1, pp. 14-17.
- Millar, N. (1973) *The psychology of play*, New York: Holt.
- Moreno, J. L. (1953) *Who Shall Survive*; New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1962) The "United role theory" and the drama, *Group Psychothera-*

- py, Vol.15, pp.253-254.
- Moreno, J. L. (1980) *Psychodrama, First Volume*, New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1983) *The theatre of spontaneity*, New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. & Moreno, Z. T. (1970) *The origins of the encounters and encounter groups*, New York: Beacon House.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1985) Working with drama: A different order of experience. *Theory Into Practice*, Vol.24, pp.211-218.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1987) *Teaching drama: A mind of many wonders*, London: Hutchinson.
- Morris, Ronald. V. (2003) Acting Out History: Students Reach Across Time and Space, *International Journal of Social Education*, Vol.18, No.1, pp.44-51.
- Mugglestone, P. (1977) Role play in English Teaching Information Center (Ed.) *Games, Simulations and role playing*, London: The British Council, pp.14-35.
- Müller-Thalheim. W. K. (1975) Self-healing tendencies and creativity, in T. Jacob (Ed.) *Transcultural Aspects of psychiatric Art*, Basel: Karger.
- Needham, R. (1978) *Primordial characters*, Charlottesville VA: University Press of Virginia.
- Neelands, J. (1994) Theatre without Walls: Alternative Aesthetics in Educational Drama, *Drama/Theatre Teacher*, Vol.6, No.3, pp.4-11.
- Neelands, J. (1998) *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers.
- Neelands J. (2004) Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education, *Research in Drama Education*, Vol. 9, No.1, pp.47-56.
- Neubauer, P. B. (1987) *The many meanings of play: Psychoanalytic Study of the child*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Nixon, J. (1982) *Drama and the Whole Curriculum*, London: Hutchinson.
- Oatley, K. (1984) *Selves in relation*, London: Methuen.
- O'Keefe, J. (1985) Is consciousness the gateway to the hippocampal cognitive map, in D. Oakley (Ed.) *Brain and Mind*, London: Methuen.
- O'Neill, C. (1984) *Drama structures*, London: Hutchinson.
- O'Neill, C. (1985) Imagined worlds in theatre and drama, *Theory into Practice*, Vol.24, No.3, pp.158-165.
- O'Neill, C. (1989) Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas, and Teachers, *Language Arts*; Vol.66, No.5, pp.528-40.
- O'Toole, J. & Haseman, B. (1988) *Dramawise, an introduction to GCSE Drama*, London: Heinemann Educational.
- Palmer, G. and Jankowiak, W. (1996) Performance and imagination: Toward an Anthropology of the spectacular and mundance, *Cultural Anthropology*, Vol.11, pp.225-258.
- Panayoutou, A. W. (2002) *Childhood development and symbol formation: A comparative study of embodied and non-embodied symbols*, (Ph. D) Thesis in Massachusetts School of Professional Psychology.
- Pavis, P. (1980) *Dictionnaire du theatre*, Paris: Editions Sociales.
- Perinbanayagam, R. S. (1985) *Signifying Acts*, Carbondate, IL, Southern Illinois University Press, pp.24-35.
- Perner, J. (1991) *Understanding the representational mind*, Cambridge MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1953) *The origins of intelligence in the child*, London: Routledge and Kegan Paul.

- Piaget, J. (1962) *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton.
- Piaget, J. (1966) Response to Brian Sutton-Smith, *Psychological Review*, Vol.73, pp.111-112.
- Ralph, E. G. (1997) The power of using drama in the teaching of second languages: Some recollections, *McGill Journal of Education*, Vol.32, pp.273-88.
- Rapp, U. (1984) Simulation and imagination: Mimesis as play, in M. Spariosu (Ed.) *Mimesis in contemporary theory*, Philadelphia: John Benjamins, pp.141-171.
- Ratray, K. and Jones, G. (1991) *Drama in the Secondary Curriculum*, Exeter: Devon County Council.
- Read-Johnson, D. (1988) The diagnostic role playing test, *The Arts in Psychotherapy*, Vol.15, pp.17-33.
- Recoeur, P. (1978) The function of fiction in shaping reality, *Man and World*, Vol. 12, No.2, pp.123-141.
- Redington, C. (1983) *Can Theater Teach?* Oxford, Pergamon Press.
- Ressler, P. (1990) English in Action: Teaching ESL through Drama, *Drama / Theatre Teacher*, Vol.2, No.3, pp.13-14.
- Rosenberg, H. S. & Pinciotti, P. (1983) Imagery in creative drama, *Imagination, Cognition & Personality*, Vol.3, 69-75.
- Rosenborg, H. S. (1987) Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action, New York: CBS College, Publishing.
- Ricoeur, P. (1978) The metaphorical process as cognition, imagination and feeling in S. Sacks (Eds.) *On metaphor*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 141-157.
- Ricouer, P. (1994) Imagination in discourse and action, in G. Robinson and J. Rundle (Eds.) *Rethinking Imagination*, London: Routledge, pp.118-135.
- Riezler, K. (1941) Play and Seriousness, *The Journal of Philosophy*, Vol.38, pp. 505-517.
- Rijnbout, F. (1999) Between *Drama* and Dance: The Use of Movement in Theatre Education, *Stage of the Art*; Vol.10, No.2, pp.8-11.
- Rizzo, T. A. (1989) *Friendship development among children in school*, New Jersey: Ablex.
- Rod, A. L. and Henny, R. (1985) Quelques aspects du jeu en psychotherapie de l'enfant, *Psychiatrie de l'Enfant*, Vol.28, No.1, pp.135-160.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K. & McMahan, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques, *Journal of Educational Research*, 94, pp.55-63.
- Ruscombe-King, G. (1998) The Sharing, in M. Karp, P. Holmes, and K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp.167-186.
- Ruscombe-King, G. (1998) The Sharing, in M. Karp, P. Holmes & K. B. Tavon, (Eds.) *The handbook of psychodrama*, London: Routledge, pp.167-186.
- Sarbin, T. R. (1977) *Contextualism: A world view for modern psychology*, in *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln: University of Nebraska.
- Sartre, J. P. (1950) *The psychology of imagination*, London: Rider.
- Saunders, D. J. (1970) *Plato: The Laws*, Harmondsworth: Penguin.
- Savignon, Sandra J. (1983) Communicative competence : theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning, Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Schechner, R. (1988) *Performance theory*, New York: Routledge.
- Schützenberger, A. A. et Moreno, Z. (1970) *J. L. Moreno: Fondements de la Socio-*

- metrie*, Paris: Presses Universitaire de France.
- Schwartzman, H. B. (1983) Child-structured play in F. Manning (Ed.) *The world of play*, New York: Leissure Press, pp.200-214.
- Scott, M. B. (1981) Impression management: The self-concept, social identity and interpersonal relations, *Contemporary Sociology*, Vol.10, No.4, pp.582 -583.
- Sierra, Z. (2000) "Play for Real": Understanding Middle School Children's Dramatic Play, *Youth Theatre Journal*, Vol.14 pp.1-12.
- Siks, G. (1983) *Drama with children*, New York: Harper & Row.
- Slade, P. (1954) *Child drama*, London: University of London Press.
- Slade, P. (1981a) *An introduction to child drama*, New York: Longman.
- Slade, P. (1981) Drama as an aid to fuller experience, in N. McCaslin (Ed.) *Children and drama*, New York: Longman.
- Smilansky, S. (1968) *The effect of sociodramatic play on culturally disadvantaged preschool children*, New York: John Wiley & Sons.
- Somers, John (1995) *Drama in the Curriculum*, London: Cassell.
- Spariosu, M. (1982) *Literature, mimesis and play*, Germany: Tübingen.
- Spolin, V. (1986) *Theater games for the classroom, A teachers Handbook*, Evanston, Illinois: North Western University Press.
- Spolin, V. (1963) *Improvisation for the theater, A Handbook of teaching and directing techniques*, Evanston, Illinois: North Western University Press.
- Stanislavski, C. (1980) *My Life in Art*. trans, J-J- Robbins, London: Eyre Methuen.
- Stone G. P. (1986) Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, pp.187-202.
- Stone G. P. (1986) Appearance and the self: A slightly revised version in G. P. Stone and F. A. Harvey (Eds.) *Social psychology through symbolic interaction*, New York: Macmillan, pp.187-202.
- Storr, A. (1983) *Jung: Selected Works*, London: Fontana.
- Strauss, A. (1959) *Mirrors and Masks: The search for identity*, New York: The free Press.
- Sutton-Smith, B. (1984) Text and context in imaginative play and the social sciences, in F. Kessel and A. Göngü (Eds.) *Analysing children's play dialogues: New directions for child development*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.53-70.
- Swanson, G. E. (1961) Mead and Freud: Their relevance for Social Psychology, *Sociometry*, Vol.24, pp.319-339.
- Tabac, H. J. (2002) *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago.
- Tabac, H. J. (2002) *The whole classroom as a stage: A playscript /analysis of a novice teacher using drama to enhance learning*, (Ph. D) Thesis in University of Illinois at Chicago.
- Taylor, P. M. (1995) Our "Adventure of Experiencing": Reflective Practice and Drama Research, *Youth Theatre Journal*, Vol.9, pp.31-52.
- Toren, C. (1993) Making history: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind, *Man*, Vol.28, pp.461-478.
- Troyer, W. L. (1946) Mead's social and functional theory of mind, *American Sociological Review*, Vol.11, pp.198-202.
- Turner J. and Bruner, E. M. (1986) *The anthropology of experience*, Urbana, IL: University of Illinois Press.

- Turner, R. H. (1990) Role taking: Process versus conformity, in D. Brissett & C. Edgley (Eds.) *Life as theatre: A dramaturgical sourcebook*, New York: Aldine, pp.85-100.
- Turner, V. (1974) *Dramas, fields and metaphors*, Ithaca, NY: Cornell University.
- Vaihinger, H. (1924) *The philosophy of 'as if'*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Van Ments, M. (1983) *The effective use of role play: A handbook for teachers and trainers*, London: Kogan Page.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S (1966) Play and its role in the mental development of the child, *Soviet Psychology*, Vol.5, pp.6-18.
- Vygotsky, L. S. (1976) Play and its role in the mental development of the child, in J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva (Eds.) *Play: Its role in development and evolution*, Harmondsworth: Penguin, pp. 537-554.
- Waelder, R. (1932) The psychoanalytic theory of play, *Psychoanalytic Quarterly*, Vol.2, pp.208-224.
- Wagner, B. J. (1976) *Dorothy Heathcoat: Drama as a learning medium*, Washington, D.C.: National Education Association.
- Wagner, B. (1998) *Educational drama and language arts: what research shows*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ward, W. (1957) *Playmaking with children*, New York: Appleton-Century Crofts.
- Watkins, B. (1981) *Drama and Education*, London: Batsford.
- Watson, M. (1986) Commentary, *Monographs of the Society for Research into Child Development*, Vol.51, No.1, pp.70-76.
- Way, B. (1967) *Development through drama*, Harlow: Longman.
- Werner, H and Kaplan, B. (1963) *Symbolic formation*, New York: Wiley & Sons.
- Wessels, C. (1987) *Drama*, Oxford, Oxford University Press.
- Whiting B. B. and Edwards, C. P. (1998) *Children of different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard: Harvard University Press.
- Wheatley, K. A. (1988) Drama/Theatre Education: What K-12 Teachers Need to Know and Be Able to Do, *Youth Theatre Journal*, Vol.2, No.4, pp.18-21.
- Wilkinson, H. (1980) *Spontaneity and imagination in drama: An investigation*, Victoria: Education Department of Victoria, Research and Development, Curriculum Branch.
- Willis, Paul (1990) *Common Cultur*, Open University Press: Milton Keynes.
- Wilshire, B. (1982) *Role playing and identity*, Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Winnicott, D. W. (1999) *Playing and reality*, London: Routledge.
- Wolf, D. and Pusch, J. (1985) The origins of autonomous texts in play boundaries, in L. Galda and A. Pellegrini (Eds.) *Play, language and stories: The development of children's literate behaviour*, ( pp.64-77), Norwood NJ: Ablex.
- Woolland, B. (1999) *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Woolley, J. (1995) The fictional mind: Young children's understanding of imagination, Pretense and dreams, *Developmental Review*, Vol.15, pp.172-211.
- Wright, M. (1998) Creating a Collaborative Play: How Your Students Can Use Improvisation to Make New Work, *Teaching Theatre*, Vol.10, No.1, pp.12-19.
- Yalom, I. D. (1985) *The theory and practice of group psychotherapy*, New York:

Basic Books.

## **B. Ελληνική**

- Αρβανιταντώνη, Β. (2003) *Δραματικές τεχνικές στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο*, Μεταπτυχιακή διατριβή στο τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Βουτσινά, Κ. (1991) *Το θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Δίπτυχο.
- Γιάνναρης, Γ. (1995) *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.
- Γκόβας, Ν. (2003) *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο, Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1999) *Διδακτική του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Καλογεροπούλου, Ξ. (1991) *θέατρο για παιδιά -Ένας πρακτικός οδηγός*", Αθήνα, εκδ, Ελληνικό κέντρο θεάτρου για το παιδί και τα νιάτα.
- Κοντογιάννη, Α. (1983) *Η δραματοποίηση για παιδιά*, Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Α. (1984) *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Α. (1989) *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000) *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζής Λ. (1991) *Το θεατρικό παιχνίδι*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Λιοστάτου, Κ. (2004) *Το Θέατρο στην εκπαίδευση, επαγγελματικό θέατρο και Α' θμια εκπαίδευση στην Ολλανδία και την Ελλάδα, Συγκριτική εξέταση του ολλανδικού προγράμματος «Πολιτισμός και σχολείο» (Cultur en School) με το ελληνικό πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»*, Μεταπτυχιακή διατριβή στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μουδατσάκης, Τ. Ε. (1994) *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*, Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002) *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία* (τόμος 2<sup>ος</sup>), Αθήνα, εκδ. Γενική Γραμματεία νέας Γενιάς/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπανδρέου, Ν. (1989) *Περί θεάτρου*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πιτούλη, Γ. (2000) *Θεατροπαιδαγωγικές ομάδες στην εκπαίδευση (Theatre in education). Αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, κείμενο που παρουσιάστηκε στη συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πούχνερ, Β. (1985) *Η σημειολογία του θεάτρου*, Αθήνα, Εκδόσεις Παϊρίδη.
- Πούχνερ, Β. (1996) *Το θέατρο στο σχολείο. Παιδαγωγικοί, ψυχολογικοί και θεατρολογικοί προβληματισμοί στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαίδευση, στα Πρακτικά Ημερίδας με τίτλο Θεατρική τέχνη και παιδί – Προοπτικές της θεατρικής παιδείας στο σχολείο*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών/Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Πούχνερ, Β. (1999) *Η πρόσληψη της γαλλικής δραματουργίας στο νεοελληνικό θέατρο, (17<sup>ος</sup>-20<sup>ος</sup> αιώνας), μια πρώτη σφαιρική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Σαρρής, Ν. (1995) *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία στην ομαδική ψυχοθεραπεία και*



- το Ψυχόδραμα*, Αθήνα, εκδ. Δανιά.
- Σέξτου, Π. (1998) *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή, Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Σέργη, Λ. (1987) *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Χριστούλα-Πατελοδήμου, Ε. (1998) *Το θεατράκι του μύλου*, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης.