



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση

Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

στην κατεύθυνση

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

Από την **Βαρβάρα Π. Γκιοντσάρη**

(Α.Μ. 4232021002)

**ΘΕΜΑ: «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο έκφρασης και προώθησης των
συναισθημάτων με επιρροές από Εξπρεσιονισμό και Αφηρημένο
Εξπρεσιονισμό»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαστρογιάννη Ασπασία	ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ	Επιβλέπουσα
Μίσιου Μαριάννα	Επικ. Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ	Μέλος Συμβουλ. Επιτροπής
Κλαδάκη Μαρία	Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ	Μέλος Συμβουλ. Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2023

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα
Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του
Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Περιεχόμενα

Πίνακας εικόνων	6
Πίνακας πινάκων	7
Περίληψη.....	8
Abstract	9
Εισαγωγή	10
1. Θεατρικό παιχνίδι.....	11
1.1 Ορισμός θεατρικού παιχνιδιού και διάκρισή του από τους υπόλοιπους όρους στο χώρο του θεάτρου.	11
1.1.1 Διάκριση ορισμών εκπαιδευτικού δράματος και θεατρικού παιχνιδιού.	11
1.1.2 Ορισμός εκπαιδευτικού δράματος.....	13
1.1.3 Ορισμός θεατρικού παιχνιδιού	15
1.2 Ιστορική εξέλιξη και εκπρόσωποι θεατρικού παιχνιδιού	17
1.3 Χαρακτηριστικά και τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού.....	20
1.4 Κατηγοριοποίηση τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με την ηλικιακή ανάπτυξη.....	24
1.5 Σκοπός και οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού	26
2. Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση.....	31
2.1 Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο	31
2.2 Οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση.....	34
2.3 Εκπαιδευτικά θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα.....	37
2.4 Δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού.....	39
2.5 Ο ρόλος του εμπνευστή.....	41
3. Εξπρεσιονισμός και αφηρημένος εξπρεσιονισμός	43
3.1 Εισαγωγή	43
3.2 Ορισμοί.....	44
3.2.1 Ορισμός εξπρεσιονισμού.....	44
3.2.2 Ορισμός αφηρημένου εξπρεσιονισμού.....	45
3.3 Η ιστορία και εξέλιξη του εξπρεσιονισμού.....	46
3.4 Βασικά χαρακτηριστικά.....	48
3.4.1 Χαρακτηριστικά εξπρεσιονισμού.....	48
3.4.2 Χαρακτηριστικά αφηρημένου εξπρεσιονισμού.....	51
3.5 Καλλιτέχνες και χαρακτηριστικά έργα.....	53
3.5.1 Καλλιτέχνες εξπρεσιονισμού	53
3.5.2 Καλλιτέχνες αφηρημένου εξπρεσιονισμού	55
3.5.3 Χαρακτηριστικά έργα ζωγραφικής εξπρεσιονισμού	57

3.5.4 Χαρακτηριστικά έργα ζωγραφικής αφηρημένου εξπρεσιονισμού	60
3.6 Η ζωγραφική ως εκπαιδευτικό εργαλείο.....	63
3.6.1 Οι εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση.....	63
3.6.1 Στόχοι των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση.....	64
3.6.2 Η τέχνη της ζωγραφικής και το παιδικό ιχνογράφημα.....	65
4. Εξπρεσιονισμός, αφηρημένος εξπρεσιονισμός και θέατρο	68
4.1 Ιστορική αναδρομή του εξπρεσιονισμού στο θέατρο	68
4.2 Παραγωγικές όψεις του εξπρεσιονιστικού θεάτρου.....	69
4.3. Χαρακτηριστικά και τεχνικές του εξπρεσιονιστικού θεάτρου	73
5. Έκφραση συναισθημάτων.....	76
5.1 Συναισθηματικές αναπτυξιακές φάσεις των παιδιών	76
5.1.1 Έννοιες συναισθημάτων και συναισθηματικής επάρκειας.....	76
5.1.2 Εμφάνιση και αναγνώριση συναισθημάτων.....	76
5.1.3 Ρύθμιση συναισθημάτων.....	78
5.2 Προσεγγίσεις της συναισθηματικής έκφρασης	79
5.2.1 Κρισιοκεντρική προσέγγιση.....	79
5.2.2 Η σωματοκεντρική προσέγγιση.....	80
5.2.3 Βασικές θεωρίες συναισθήματος	81
Η θεωρία James-Lange.....	82
Η θεωρία Cannon-Bard.....	82
Θεωρία Schachter-Singer	83
Θεωρία των εκφράσεων του προσώπου (Facial-Feedback Theory)	83
5.2.4. Προσεγγίσεις μελέτης συναισθηματικής έκφρασης.....	84
5.3 Σημασία της συναισθηματικής έκφρασης.....	85
5.4 Θεατρικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη.....	87
6. Επιρροή των κινημάτων του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού στο θεατρικό παιχνίδι.	90
6.1 Η επιρροή του εξπρεσιονισμού στην διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού.	90
6.2 Η επιρροή του αφηρημένου εξπρεσιονισμού στην διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού.....	92
6.3 Τα οφέλη των στοιχείων του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού στο θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση.....	92
6.4 Προτάσεις τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού με στοιχεία από τον εξπρεσιονισμό και τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό.	94
7. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.....	97
7.1 Εισαγωγή.....	97
7.2 Στόχοι.....	97

7.3 Ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.....	99
Ημέρα 1η: Γνωριμία με την ομάδα	99
Ημέρα 2η: Δημιουργία ομάδας	100
Ημέρα 3η: Εμπιστοσύνη	102
Ημέρα 4η: Συνεργασία	104
Ημέρα 5η: Έκφραση – Συναισθήματα.....	105
8. Συμπεράσματα	109
8.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	109
8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	109
Βιβλιογραφία.....	111

Πίνακας εικόνων

Εικόνα 1- Σχηματική αναπαράσταση εννοιών θεατρικού παιχνιδιού.....	12
Εικόνα 2-Πηγή: Prior, 2004, (βασισμένο στους Light&Cox, 2002)	32
Εικόνα 3- Φράντς Μάρκ "Τίγρης" (1912)	57
Εικόνα 4- Άουγκουστ Μάκε "Γυναίκα με πράσινη ζακέτα" (1913)	57
Εικόνα 5- Βασίλι Καντίνσκι "Μελέτη για το ημερολόγιο Γαλάζιος Καβαλάρης" (1911)	58
Εικόνα 6- Όσκαρ Κοκόσκα "Η μνηστή του ανέμου" (1914)	58
Εικόνα 7- Σουτίν "Το παιδί με το παιχνίδι" (1919).....	58
Εικόνα 8- Έντβαρντ Μούνχ "Η οδός Κάρλ Γιάαν το βράδυ" (1892).....	58
Εικόνα 9- Καρλ Σμιτ Ρότλουφ "Τοπίο στη Νορβηγία" (1911)	59
Εικόνα 10- Έρικ Χέκελ "Γυάλινη μέρα" (1913)	59
Εικόνα 11- Έρνστ Λούντβιχ Κίρχνερ "Ο καλλιτέχνης και το μοντέλο του" (1907)	59
Εικόνα 12- Εγκόν Σίλε "Όρθιο γυμνό κορίτσι" (1910).....	60
Εικόνα 13- Richard Pousette -Dart, "Symphony No. 1, The Transcendental" (1941– 42).....	60
Εικόνα 14- Arshile Gorky, "The Liver is the Cock's Comb" (1944)	60
Εικόνα 15-James Brooks, "Boon", (1957).....	61
Εικόνα 16- Mark Rothko, "Κόκκινο, Καφέ και Μαύρο" (1958)	61
Εικόνα 17- Willem de Kooning, "Πόρτα στο Ποτάμι" (1960).....	61
Εικόνα 18- Richard Smith , "Painting", (1958).....	62
Εικόνα 19- Untitled" , Mark Rothko, (1944).....	62
Εικόνα 20-William Baziotas, "Cyclops", (1947)	62
Εικόνα 21- Σκηνή αμερικανικού εξπρεσιονιστικού θεάτρου, Πηγή www.wikiwand.com	72
Εικόνα 22- "The cabinet of Dr Caligari, (1920), Πηγή movingimageeducation.org ...	73
Εικόνα 23- "The cabinet of Dr Caligari, (1920), Πηγή movingimageeducation.org ...	73
Εικόνα 24- Jackson Pollok "Ομίχλη Λεβάντας", (1950).....	100
Εικόνα 25- Wassily Kandinsky "Ομόκεντροι κύκλοι" (1913).....	101
Εικόνα 26- Paul Klee "Castle and Sun", (1928)	103
Εικόνα 27- Wassily Kandinsky, "Black and Violet", (1923).....	105
Εικόνα 28- Emil Nolde, "Mask still life III" (1911)	106
Εικόνα 29-Edvard Munch, "Κραυγή", (1910).....	107

Πίνακας πινάκων

Πίνακας 1- Καλλιτέχνες εξπρεσιονισμού. Πηγή http://www.artcyclopedia.com/	55
Πίνακας 2 - Καλλιτέχνες αφηρημένου εξπρεσιονισμού. Πηγή http://www.artcyclopedia.com/	57

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εμβαθύνει στη σφαίρα του θεατρικού παιχνιδιού και της συναισθηματικής έκφρασης εξετάζοντας τη βαθιά επίδραση του Εξπρεσιονισμού και του Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού στο θεατρικό παιχνίδι. Αρχικά, αναλύεται ο όρος του θεατρικού παιχνιδιού ο οποίος αντιπαραβάλλεται με αυτόν του εκπαιδευτικού δράματος. Μετά από μια ολοκληρωμένη διερεύνηση της ιστορικής εξέλιξης, των θεωρητικών πλαισίων και των σύγχρονων πρακτικών του θεατρικού παιχνιδιού, παρουσιάζονται οι πολύπλευρες διαστάσεις του θεατρικού παιχνιδιού και η βαθιά του επίδραση στα άτομα. Στη συνέχεια, διευκρινίζεται η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Περιγράφονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τονίζοντας την ανάγκη κατανόησης του τρόπου με τον οποίο αυτή η καινοτόμος προσέγγιση στη μάθηση μπορεί να τονώσει τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Το τρίτο μέρος της εργασίας καθιερώνει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του Εξπρεσιονισμού και του Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού ως εικαστικών μορφών τέχνης. Εξερευνά την προέλευση, τις αρχές και τους βασικούς καλλιτέχνες που σχετίζονται με κάθε κίνημα, τονίζοντας την κοινή τους έμφαση στην απεικόνιση των συναισθημάτων και των εσωτερικών εμπειριών, που συχνά εκδηλώνονται με παραμορφωμένες, υπερβολικές ή μη αναπαραστατικές μορφές. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται οι προσεγγίσεις της συναισθηματικής έκφρασης καθώς και των συναισθηματικών αναπτυξιακών φάσεων των παιδιών. Έτσι, η εργασία προσφέρει μια ολοκληρωμένη ανάλυση της σχέσης μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και συναισθηματικής έκφρασης, αποκαλύπτοντας τη βαθιά επιρροή των εξεταζόμενων κινήματων. Επιπλέον, αναπτύσσονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προς εφαρμογή που ενσωματώνουν όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω και αφορούν εργαστήρια θεατρικού παιχνιδιού εμπνευσμένα από τον Εξπρεσιονισμό ή τον Αφηρημένο Εξπρεσιονισμό. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται εξετάζοντας τις δυνατότητες για μελλοντική έρευνα και ενσωμάτωση αυτών των εκφραστικών μέσων στο εξελισσόμενο τοπίο του θεατρικού παιχνιδιού.

Abstract

This thesis delves into the realm of theatrical play and emotional expression by examining the profound influence of Expressionism and Abstract Expressionism on theatrical play. First, the term of the theatrical play is analyzed, which is contrasted with that of the educational drama. After a comprehensive exploration of the historical development, theoretical framework and contemporary practices of theatrical play, the multifaceted dimensions of play and its profound impact on individuals are presented. Then, the importance of theatrical play in education is clarified. Educational objectives are described, emphasizing the need to understand how this innovative approach to learning can stimulate creativity, critical thinking, and collaborative skills among students. The third part establishes a comprehensive understanding of Expressionism and Abstract Expressionism as visual art forms. It explores the origins, principles, and key artists associated with each movement, highlighting their shared emphasis on the portrayal of emotions and inner experiences, often manifesting in distorted, exaggerated, or non-representational forms. In the next chapter, the approaches to emotional expression as well as the emotional development phases of children are analyzed. Thus, the thesis offers a comprehensive analysis of the relationship between theatrical play and emotional expression, revealing its profound influence. In addition, educational theatrical play workshops inspired by Expressionism or Abstract Expressionism are being developed. Overall, the thesis concludes by considering the possibilities for future exploration and integration of these expressive styles into the evolving landscape of theatrical play.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η εξερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ του θεατρικού παιχνιδιού και της συναισθηματικής έκφρασης. Εμβαθύνουμε στη βαθιά επιρροή του Εξπρεσιονισμού και του Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού στον κόσμο του θεάτρου. Ο πρωταρχικός σκοπός είναι να εξεταστεί πώς αυτά τα καλλιτεχνικά κινήματα έχουν διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρονται και βιώνονται τα συναισθήματα στη σκηνή. Πριν εμβαθύνουμε στην επιρροή των καλλιτεχνικών κινήματων, είναι απαραίτητο να ορίσουμε το εύρος του θεατρικού παιχνιδιού. Σύμφωνα με τους Göncü και Perone το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται στην παιγνιώδη διάθεση και στον αυθορμητισμό των παιδιών, δεν είναι μια αυστηρά δομημένη θεατρική παράσταση. Είναι μια αναπαραστατική δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά μοιράζονται συναισθηματικές εμπειρίες με τους συνομήλικους τους. Μετατοπίζοντας την εστίαση στην εκπαίδευση, υπογραμμίζουμε τη σημασία του θεατρικού παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Υπογραμμίζουμε τους στόχους της ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στις μαθησιακές διαδικασίες και τονίζουμε τη δυνατότητα ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Αναγνωρίζοντας τη συμβιωτική σχέση μεταξύ συναισθηματικής έκφρασης και των εκπαιδευτικών στόχων, αποκαλύπτουμε τη μεταμορφωτική δύναμη του θεατρικού παιχνιδιού στην τάξη. Ο Εξπρεσιονισμός και ο Αφηρημένος Εξπρεσιονισμός ως κινήματα εικαστικής τέχνης χαρακτηρίζονται από την κοινή τους έμφαση στην απεικόνιση συναισθημάτων και εσωτερικών εμπειριών μέσω μη συμβατικών μορφών. Αναλύοντας την επιρροή αυτών των κινήματων, ανοίγουμε το δρόμο για μια βαθύτερη κατανόηση του πώς η συναισθηματική έκφραση συνυφαίνεται με την καλλιτεχνική δημιουργικότητα. Τα επόμενα κεφάλαια θα εμβαθύνουν στη συναισθηματική έκφραση, στην παιδική συναισθηματική ανάπτυξη μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και θα παρουσιάσουν εργαστήρια που αναπτύχθηκαν εμπνευσμένα από τον Εξπρεσιονισμό και τον Αφηρημένο Εξπρεσιονισμό, ειδικά διαμορφωμένα για τους σκοπούς της εργασίας. Διαφωτίζοντας τις συνδέσεις μεταξύ του θεατρικού παιχνιδιού και της συναισθηματικής έκφρασης, αυτή η μελέτη στοχεύει να συμβάλει στην εκτίμησή μας για τη βαθιά επίδραση που έχουν αυτές οι καλλιτεχνικές μορφές στην ανθρώπινη αντίληψη και αλληλεπίδραση και την σπουδαιότητά της ένταξής τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

1. Θεατρικό παιχνίδι

1.1 Ορισμός θεατρικού παιχνιδιού και διάκρισή του από τους υπόλοιπους όρους στο χώρο του θεάτρου.

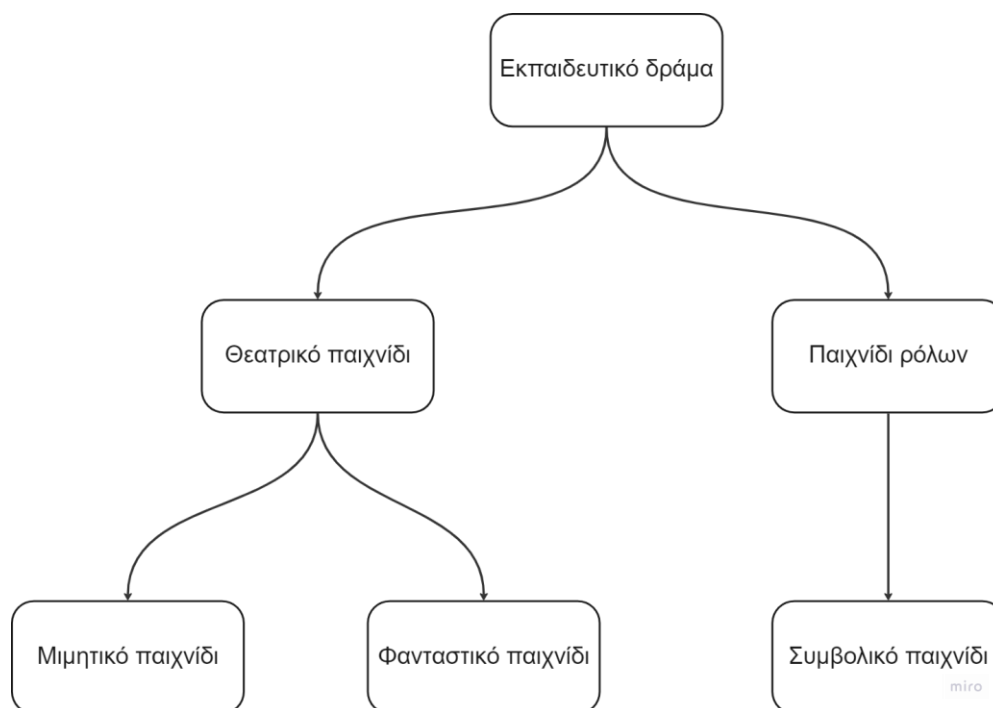
1.1.1 Διάκριση ορισμών εκπαιδευτικού δράματος και θεατρικού παιχνιδιού.

Ξεκινώντας, θα ορίσουμε την έννοια του θεατρικού παιχνιδιού και θα αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά του που το διακρίνουν από συναφείς έννοιες των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, όπως αυτή του εκπαιδευτικού δράματος.

Ο όρος του θεατρικού παιχνιδιού συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με αρκετούς ακαδημαϊκούς κλάδους όπως: η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η παιδαγωγική.

Στον παιδαγωγικό τομέα στον οποίο θα επικεντρωθούμε στην παρούσα έρευνα, μελετώντας τόσο την ελληνική όσο και την ξενόγλωσση βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι συχνά οι όροι του εκπαιδευτικού δράματος και του θεατρικού παιχνιδιού συγχέονται.

Οι ερευνητές και οι θεωρητικοί έχουν χρησιμοποιήσει ένα ευρύ φάσμα ορισμών για να αναφερθούν στις ίδιες, παρόμοιες ή συναφείς έννοιες όπως αυτή του θεατρικού παιχνιδιού (Falletti, Gabriele, & Jacono, 2016). Στο παρακάτω σχήμα (Εικόνα 1- Σχηματική αναπαράσταση εννοιών θεατρικού παιχνιδιού) παρουσιάζονται οι συνηθέστερες ορολογίες σύμφωνα με τους Dawson και Lee (2018) οι οποίες συναντώνται σε επιστημονικά κείμενα και έρευνες αναφορικά με την έννοια του θεατρικού παιχνιδιού στη σχολική εκπαίδευση, καθώς και η σχέση που παρουσιάζουν μεταξύ τους (Μπέλλα, 2019).



Εικόνα 1- Σχηματική αναπαράσταση εννοιών θεατρικού παιχνιδιού

Ο Λάκης Κουρετζής αναφέρεται στην ταυτοποίηση της δραματοποίησης με το θεατρικό παιχνίδι. Υποστηρίζει ότι την θεωρούν ανώτερο είδος, ως κατάληξη του θεατρικού παιχνιδιού ή το θεατρικό παιχνίδι ως προετοιμασία («ζέσταμα»), προκειμένου η ομάδα να φτάσει στο ύψιστο σημείο της δραματοποίησης. Συνεχίζει διατυπώνοντας ότι, με την αυστηρή θεατρολογική άποψη, δραματοποίηση σημαίνει την όσο το δυνατό πιστότερη, ακριβέστερη αναπαράσταση λόγων και πράξεων. Όποια σχέση έχει το θεατρικό παιχνίδι με τη δραματοποίηση είναι σχετική με την τέχνη του θεάτρου, την παιδαγωγική του θεάτρου, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών. Γι' αυτό το θεατρικό παιχνίδι λειτουργεί ως δυναμικό μέσο αγωγής διά του θεάτρου. Μιας αγωγής βέβαια που δε στηρίζεται στην παπαγαλία, στη σειρά αποστήθιση λέξεων, στην προσποίηση και στον ανταγωνισμό. Στηρίζεται στην κριτική σκέψη, στην ανάπτυξη της συναισθηματικής λογικής, των συλλογικών ευαισθησιών, της βιωματικής μάθησης, στην αισθητική καλλιέργεια της προσωπικότητας (Κουρετζής Η., 2010).

Σύμφωνα με την Redington (2016) η ειδιοποιός διαφορά, η οποία διαχωρίζει το εκπαιδευτικό δράμα στο χώρο του σχολείου από εκείνο του θεατρικού παιχνιδιού είναι ότι, το εκπαιδευτικό δράμα αναφέρεται στη γενική τάση και προσπάθεια ένταξης του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντίθετα, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί τεχνική της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού δράματος και εντάσσεται στην κατεύθυνση εμπύχωσης των παιδιών (Pascoe & Yau, 2017). Το θεατρικό παιχνίδι

αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη και σύνθετη μορφή θεατρικής εμπύχωσης στο σχολείο καθώς μιλά με τη γλώσσα του θεάτρου στα παιδιά (Μαλαφάντης Δ., 2011). Οι Barton και O' Toole (2012) υποστηρίζουν ότι αποτελεί το πρώτο μέσο επαφής του παιδιού με την τέχνη, καθώς εκφράζονται και βιώνονται εκφάνσεις πολυποίκιλων κοινωνικών γεγονότων. Το θεατρικό παιχνίδι διαφέρει από την καθιερωμένη διαδικασία «παιξίματος» ενός θεατρικού κειμένου, δεν αποτελεί στείρα αναπαράσταση ενός κειμένου, αλλά συγκροτεί ένα χώρο δράσης, όπου το παιδί αναπαράγει, βιώνει και αναπαριστά με το παιχνίδι τον ιδιαίτερο φαντασιακό και ψυχικό του κόσμο (Κουρετζής Η., 2010).

1.1.2 Ορισμός εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά μια εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιεί τεχνικές του δράματος αλλά δεν στοχεύει σε παρουσίαση σε κοινό. Βασικό χαρακτηριστικό και επιδίωξη του εκπαιδευτικού δράματος είναι να ξεκινά και ολοκληρώνεται στην τάξη με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών (Παπαδόπουλος, 2010).

Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού δράματος δε γίνεται καθόλου ως πλοκή, αντιθέτως εστιάζει στις κοινωνικές πραγματικότητες και ως εκπαιδευτική μέθοδος και διαδικασία βασίζεται

- 1) στην «υποκριτική»,
- 2) την ανάληψη ρόλων,
- 3) την ομαδική διάδραση,
- 4) στην επίδραση κάθε μέλους της ομάδας από τα ερεθίσματα που δέχεται,
- 5) στην άμεση συσχέτιση των ρόλων με την πραγματικότητα όσων συμμετέχουν.

Ο όρος «εκπαιδευτικό δράμα» χρησιμοποιείται λοιπόν για να περιγράψει το δράμα στην εκπαίδευση και να συμπεριλάβει όλες του τις διαστάσεις, δηλαδή τη μέθοδο, την τέχνη αλλά και την εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό δράμα βασίζεται στην ομαδική διάδραση, στην επίδραση κάθε μέλους της ομάδας πάνω στα υπόλοιπα μέλη και στη ζωή τους και αντιστρόφως (Adigüzel, 2009). Εφαρμόζεται ως τεχνική διδασκαλίας με σκοπό να φέρει τα παιδιά αντιμέτωπα με την πραγματικότητα και να τα εξοικειώσει με αυτή. Ένας από τους κύριους στόχους του εκπαιδευτικού δράματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν γεγονότα και καταστάσεις και να επιλύσουν προβλήματα (Παπαδόπουλος, 2010).

Ο όρος εκπαιδευτικό δράμα συναντάται για πρώτη φορά στην Αγγλία και εμφανίζεται εκτενώς από τη δεκαετία του 1950. Από τότε άρχισαν οι εκπαιδευτικές εφαρμογές να είναι θεατρικές, με σκοπό να χρησιμοποιούν τη διάδραση για να πετύχουν την ανάπτυξη της ατομικότητας, της κοινωνικής προσαρμογής και της ομαδικής εργασίας. Ο όρος «Εκπαιδευτικό Δράμα» για τη ακρίβεια αποτελεί μετάφραση στα Ελληνικά του όρου «Drama in Education», που αναπτύχθηκε στην Αγγλία. Στόχος του ήταν ο προβληματισμός γύρω από καθημερινά θέματα, η μελέτη θεατρικών κειμένων και ανθρώπων της τέχνης του θεάτρου αλλά κύριο μέλημα ήταν να γεφυρωθεί το χάσμα που δημιουργούσε η απομονωμένη από τις ανάγκες των μαθητών διδασκαλία και μάθηση. Στην Αγγλία, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ως εργαλείο το εκπαιδευτικό δράμα δούλεψε μια θεατρική παράσταση με στόχο την περιγραφή εννοιών από τον χώρο των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διαθεματική διδασκαλία. Στη συνέχεια έθετε ερωτήσεις που βοηθούσαν στην αξιολόγηση της μάθησης που επιτεύχθηκε μέσα από το δράμα. Στην Ελλάδα, η δραματική διαδικασία στην εκπαίδευση διαφοροποιείται από αυτή της Αγγλίας. Στις απαρχές του διακρίνουμε, δηλαδή, ότι ο ρόλος του θεάτρου στα σχολεία είναι μόνο το «ανέβασμα» παραστάσεων στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές. Τα τελευταία όμως χρόνια το «δράμα» και η «δραματοποίηση» άρχισαν πλέον να χρησιμοποιούνται σαν παιδαγωγικά εργαλεία. Είδαμε, δηλαδή, ότι τα δύο αυτά εκπαιδευτικά συστήματα (αγγλικό και ελληνικό) έχουν ορισμένες διαφορές που αφορούν τη δομή και τη λειτουργία τους. Αναλυτική ιστορική αναδρομή καθώς και τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού δράματος στην ελληνική πραγματικότητα θα αναλύσουμε σε επόμενο κεφάλαιο.

Καταλήγουμε στο ότι το δράμα είναι τρόπος συμπεριφοράς μέσα στην ζωή. Γι' αυτό, διερευνά μέσα στους πολιτισμούς πανανθρώπινα θέματα και προβλήματα και προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να γνωρίσει τον εαυτό του και να ορίσει τον πολιτισμό του. Ταυτόχρονα, έχει τη δυνατότητα να απευθύνεται σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που αναζητούν έμπνευση, δημιουργία και μέθοδο, για να δώσουν νόημα στην διδασκαλία τους και περιεχόμενο στην μάθηση των παιδιών τους (Woolland, 1999). Μετά από διάφορες έρευνες, συζητήσεις και διαφορετικές θέσεις ερευνητών, το δράμα καταλήγει σήμερα να ορίζεται ως «μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία η οποία υιοθετεί την θεατρική φόρμα –δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης-με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο» (Καλλιαντά & Καραβόλτσου, 2006).

1.1.3 Ορισμός θεατρικού παιχνιδιού

Ο Λάκης Κουρετζής απαντώντας στο ερώτημα «Ποια είναι η σχέση του θεατρικού παιχνιδιού με το θέατρο» αναφέρει ότι «το θεατρικό παιχνίδι διαφέρει από την καθιερωμένη θεατρική παραστασιολογία των σχολικών παραστάσεων, όπου στο κέντρο της βρίσκεται όχι η μίμηση, αλλά η απο-μίμηση, η τριτογενής απο-μίμηση, όπου το προσωπικό στοιχείο εκμηδενίζεται στην προσπάθεια και ίσως εξαιτίας της απαίτησης των ενηλίκων να αποδώσουν τους ρόλους τους σα να είναι ενήλικες ηθοποιοί. Να μοιάσουν και όχι να νιώσουν το ρόλο. Η θεατρική αγωγή δεν είναι ένας τρόπος να μάθουν τα παιδιά να παίζουν θέατρο, αλλά διά του θεάτρου να εισέρχονται στο χώρο της έκφρασης, χρησιμοποιώντας όχι μόνο το λόγο αλλά και το σώμα. Ανακαλύπτοντας τη γλώσσα του σώματος, να ανακαλύψουν και να βιώσουν τη γνώση μέσα από την αίσθηση.»

Συμπληρωματικά για το θεατρικό παιχνίδι παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιους από τους ορισμούς που συναντώνται στην διεθνή βιβλιογραφία.

Κατά τη Goldstein (2017), το θεατρικό παιχνίδι δανείζεται από το θέατρο πολλά στοιχεία και τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων, τον αυτοσχεδιασμό και τη παντομίμα. Η δραματοποίηση όμως, διαφέρει, κυρίως γιατί ο βασικός στόχος δεν είναι η παράσταση, καθώς σημασία δεν έχει το τελικό αποτέλεσμα αλλά η δημιουργική διαδικασία. Η Lillard (1993) τονίζει ότι η δομή του θεατρικού παιχνιδιού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και προσαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με την ηλικία, τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ομάδας, ενώ υπάρχουν πολλές κατηγορίες παιχνιδιών και ασκήσεων, όπως παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, μουσικά παιχνίδια με ρυθμό και κίνηση, παιχνίδια σωματικής έκφρασης, παιχνίδια λόγου, ασκήσεις φαντασίας και παρατηρητικότητας και παντομίμα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάσει κάποια παιχνίδια για να τα προτείνει στην ομάδα πριν προχωρήσει στην δραματοποίηση κάποιας ιστορίας ή στους αυτοσχεδιασμούς με παιχνίδια ρόλων και χαρακτήρων. Παρόλα αυτά, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια αυθόρμητη και ελεύθερη δημιουργική δραστηριότητα και δεν μπορεί να ακολουθηθεί μια αυστηρά προκαθορισμένη δομή.

Οι Göncü και Perone αναφέρουν ότι πρόκειται για έναν συγκερασμό παιχνιδιού και θεάτρου. Το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται στην παιγνιώδη διάθεση και στον αυθορμητισμό των παιδιών, δεν είναι μια αυστηρά δομημένη θεατρική παράσταση. Είναι μια αναπαραστατική δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά μοιράζονται συναισθηματικές εμπειρίες με τους συνομήλικους τους .

Σύμφωνα με την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, για να ορίσουμε ένα παιχνίδι θεατρικό, θα πρέπει να υπάρχει ένα σενάριο, μια ιστορία, απλή ή σύνθετη, που την έχει συλλάβει και την οργανώνει μία ομάδα μέσα στην τάξη με τον αυτοσχεδιασμό ή με άλλα θεατρικά εργαλεία έκφρασης (Μουδατσάκης, 1994). Μια πρόταση για θεατρικό παιχνίδι είναι μία ψυχοκινητική δραστηριότητα με ρόλους. Με άλλα λόγια, ο εμπυχωτής επιλέγει ένα ερέθισμα, μία ιστορία, μία κατάσταση, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να ξεκινήσει το θεατρικό παιχνίδι. Απαραίτητα συστατικά του θεατρικού παιχνιδιού είναι η κίνηση και η μουσική. Τα σκηνικά του θεατρικού παιχνιδιού είναι αυτοσχέδια με υλικά από υφάσματα, αυτοσχέδιες μάσκες, χαρτιά και αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

Το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές της θεατρικής πράξης. Πρώτον, στην έννοια της θέασης, στην ανάγκη του ανθρώπου που περισσότερο την έχει το παιδί να κάνει μια προβολή, μια θέαση του κόσμου τόσο του υποκειμενικού όσο και του αντικειμενικού (θέατρο, θεώμα). Δεύτερον, στην ανάγκη του παιδιού για δράση αφού και η λέξη δράμα που παράγεται από το αρχαίο ρήμα δράω-δρω μας οδηγεί στην έννοια του παιχνιδιού που είναι βασικό παιδαγωγικό μέσο.

Σύμφωνα με τους Faure & Lascar, η θεατρική πράξη προσδιορίζεται από μια διπλή ανάγκη: έκφρασης και επικοινωνίας. Άρα, θεατρικό παιχνίδι υπάρχει από τη στιγμή που ένας άνθρωπος εκφράζεται και επικοινωνεί με τη κίνηση και τον λόγο ή και με τα δύο μαζί, (κίνηση και λόγο), με ευχαρίστηση. Έχει σκοπό την ευχαρίστηση όλων, και αυτών που παρακολουθούν αλλά και αυτών που παίζουν. Το θεατρικό παιχνίδι είναι «παιχνίδι» και πριν από όλα σκοπός του είναι η χαρά του να παίζεις. Με άλλα λόγια, είναι αναγκαίο να υπάρχει η χαρά, η ευχαρίστηση όλων όσων συμμετέχουν σε αυτό (παίκτες και θεατές). Αλλιώς, η επικύρωση αυτή μένει χωρίς αντίκρισμα: το παιχνίδι διακόπτεται από τη στιγμή που παύει να υπάρχει η χαρά του παιχνιδιού. Είναι παιχνίδι, που σημαίνει ότι υπάρχουν κάποιοι γενικοί κανόνες οι οποίοι πρέπει να συμφωνηθούν με την ομάδα, ή σε ορολογία επικοινωνίας, κάποιος κώδικας. Από τον θεατρικό κώδικα αντιγράφει την ανάγκη οριοθέτησης κάποιου χώρου και κάποιου χρόνου, την υποχρέωση επίσης να παίζουμε με άλλους. Ο θεατρικός κώδικας, επίσης, επιβάλλει την υποχρέωση να παίζουμε για τους άλλους. Αυτό το χαρακτηριστικό είναι που διαχωρίζει το «θεατρικό παιχνίδι» από το απλό, αφηρημένο «παιχνίδι». Στο «παιχνίδι», το παιδί έχει έναν και μοναδικό παραλήπτη, τον συμπαίκτη του. Ενώ στο θεατρικό παιχνίδι έχει τον ή τους συμπαίχτες τους και το κοινό των θεατών (Faure & Lascar, 1988).

1.2 Ιστορική εξέλιξη και εκπρόσωποι θεατρικού παιχνιδιού

Εφόσον, όπως αναλύσαμε παραπάνω, το θεατρικό παιχνίδι έχει τις ρίζες του στο θέατρο, θεωρούμε αναγκαίο να μελετήσουμε την πορεία από την αρχαιότητα ως το σήμερα για να δούμε πως από το αρχαίο θέατρο φτάνουμε στο σημερινό εκπαιδευτικό δράμα και κατ' επέκταση στο θεατρικό παιχνίδι (Χάσκα, 2016).

Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας, λοιπόν, του θεάτρου επισημαίνεται ήδη από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του στην αρχαία Ελλάδα, όταν, απαλλαγμένο από τον αρχικά καθαρά θρησκευτικό ρόλο, αποκτά μια κοσμική αποστολή και εμπλουτίζεται με κοινωνικά συστατικά, που το μετατρέπουν σταδιακά σε παιδαγωγικό φορέα μαζικής εμβέλειας, παράλληλα με την Αγορά, την Εκκλησία του Δήμου και τους άλλους δημόσιους θεσμούς αγωγής και παιδείας.

Αυτός ο παιδαγωγικός ρόλος του θεάτρου και η ψυχαγωγική του (με την αρχαιοελληνική σημασία του «ωφελείν και τέρπειν τας ψυχάς») αποστολή, περιορίζεται και σχεδόν εξοβελίζεται στη νεότερη Ευρώπη, με αντίστοιχη μετατροπή του σε μέσο κοσμικής προβολής και επίδειξης κάποιων κοινωνικών ομάδων και τάξεων, ή διασκέδασης και ψυχο-συναισθηματικής αποφόρτισης άλλων. Η μορφοπαιδευτική του αποστολή επαναπροσδιορίζεται και ενεργοποιείται την εποχή της θρησκευτικής Αντιμεταρρύθμισης (τέλος 16ου αι.) όταν το θέατρο και οι θεατρικές δραστηριότητες βρίσκουν περίοπτη θέση στο σχολικό πρόγραμμα των ιησουϊτικών κολλεγίων, όπου μπαίνουν στην υπηρεσία καθαρά δογματικών-θεολογικών σκοπιμοτήτων. Το θέατρο ξαναβρίσκει την πρωταρχική του αποστολή και επανακαθορίζεται ως μέσο αγωγής και παιδείας των νέων, με την πρόοδο και εξέλιξη που δημιουργείται στην παιδαγωγική επιστήμη και την ανάπτυξη των απόψεων της «Νέας Παιδαγωγικής».

Η ένταξή του στο Σχολείο και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζεται από την Winifred Ward στις ΗΠΑ, στη δεκαετία του '20. Τότε αρχίζει η διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η δραματοποίηση και διαμορφώνεται μια πρώτη θεατρο-παιδαγωγική μέθοδος (Creative Dramatics) για την αυτοσχέδια αναπαράσταση λαϊκών ιστοριών από παιδιά. Την ίδια εποχή (και ίσως λίγο νωρίτερα) η παιδαγωγική θεώρηση του θεάτρου κάνει την εμφάνισή της στην Αγγλία με τη μέθοδο “dramatization” που εφαρμόζεται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, με πρώτους εισηγητές την Harriet Finlay – Johnson και τον Henry Caldwell Cook, κάτω από την επίδραση των απόψεων του Dewey για ένα δημοκρατικό σχολείο. Ιδιαίτερα ο Caldwell Cook αξιοποιεί το θέατρο ως “playway”, διδακτική μέθοδο για αυτοέκφραση, δράση και απελευθέρωση της φαντασίας των παιδιών. Με την

καθιέρωση της Οκτωβριανής Επανάστασης και τον αγώνα για μια «προλεταριακή κουλτούρα», το θέατρο τόσο ως καλλιτεχνική έκφραση που απευθύνεται σε παιδιά και νέους, όσο και ως παιδαγωγική μέθοδος αξιοποιείται ιδιαίτερα στην επικράτεια της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, όχι όμως χωρίς συχνά να καθυποτάσσεται δεσμευτικά σε ιδεολογικές σκοπιμότητες.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η σχέση του B. Brecht με το θέατρο για ανήλικους θεατές και οι θεωρητικές του αρχές για ένα «επικό» και «διδασκικό» θέατρο, που αξιοποιούνται πολύ μεταγενέστερα από το γερμανικό θέατρο και ιδιαίτερα το θέατρο «Grips» (Γραμματάς, 2012).

Από το τέλος του 1900 και μετά, το θεατρικό παιχνίδι θα αναγνωριστεί ως μία τεχνική μορφή του δράματος που έχει διδακτικό χαρακτήρα, καθώς εντάσσεται επίσημα στο εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο να προβληματίσει σε θέματα ζωής, να προάγει τη μελέτη θεατρικών αναπαραστάσεων και να γεφυρώσει τις υπάρχουσες ανάγκες των παιδιών με την προσφερόμενη διδασκαλία (Baron-Cohen, 1995). Στη μεταπολεμική Ευρώπη παρατηρείται (ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '60 και μετά) μια συστηματική στροφή στην έρευνα και την αξιοποίηση των παιδαγωγικών δυνατοτήτων του θεάτρου, με προεξάρχον το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο το θέατρο με την έννοια «Theatre in Education» αποκτά κυρίαρχη θέση (Γραμματάς, 2012).

Στηριζόμενοι κυρίως στο μοντέλο ανάπτυξης του Vygotsky, οι Heathcote και Bolton, όπως διακρίνει ο Sayers (2012), θα υποστηρίξουν τις τεχνικές του θεάτρου ως ένα καινοτόμο εργαλείο μάθησης και θα προτείνουν ένα «διαλεκτικό» είδος δραματοποίησης, όπως αυτό του θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο επιτρέπει την «υποταγή» όσο και την «απόσταση» από την εμπειρία, οδηγώντας κατά συνέπεια στη κοινωνική ανάπτυξη. Τόσο η Heathcote όσο και άλλοι θεωρητικοί της θεατρικής τέχνης αναγνωρίζουν τη συμβολή του Rudolf Laban στο τομέα της κινησιολογίας του χορού και του θεάτρου (Μπέλλα, 2019). Η συμμετοχική μάθηση, η συναισθηματική εκπαίδευση, η αυτοσχέδια δράση, η αυθόρμητη δραματική έκφραση, η θεατρική εμπειρία, βρίσκουν την πραγμάτωσή τους μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση, με το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο των Brian Way, της Dorothy Heathcote, του John Somers κ.ά. Παρόμοιο είναι το ενδιαφέρον και η πορεία της παιδαγωγικής του θεάτρου στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Γαλλία, Βέλγιο, Ιταλία, Ολλανδία, Ισπανία), αλλά και στις ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία, με αποτέλεσμα η αγωγή και η παιδεία δια του θεάτρου και των άλλων παραστατικών τεχνών να αποτελεί πια μια κοινά αναγνωρισμένη διεθνή πρακτική, με εξαιρετικά αποτελέσματα. Οι επιρροές της βρετανικής προσέγγισης για εκπαιδευτικό δράμα, οι διάφορες μορφές θεάτρου

και οι εκπαιδευτικές σχολές οικοδόμησαν μια πιο ειδική προσέγγιση της δραματοποίησης στις μικρές κυρίως ηλικίες (Kim, Wigram, & Gold, 2019) (Prentki & Stinson, 2016) (Courtney & Schattner, 1981) (Wang, Po-Chi, Joo Kim, & Kok, 2013). Συγκεκριμένα, μέσα από πολυάριθμες, έντονες θεωρητικές αντιπαραθέσεις και τεχνικές αναζητήσεις, προέκυψε ότι το θεατρικό παιχνίδι που σήμερα χρησιμοποιείται και ορίζεται ως μία δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, υιοθετεί στους κόλπους του, τις τεχνικές και τα εργαλεία της θεατρικής τέχνης, που συμβάλλουν στην κοινωνικο-προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Μπέλλα, 2019).

Στην Ελλάδα τα πρώτα βήματα για μια παιδαγωγική αξιοποίηση του θεάτρου γίνονται κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, όταν η απουσία πραγματικής εκπαίδευσης έκανε τον Κ. Ασώπιο να αποκαλέσει το θέατρο «σχολείο» που υποκαθιστά την έλλειψη εκπαιδευτηρίων και εκπαιδευτικού συστήματος για τους υπόδουλους. Επειδή όμως η αξιοποίησή του γινόταν για λόγους εθνικούς και πατριωτικούς, οι ιδεολογικές σκοπιμότητες που αναπτύχθηκαν παρέμειναν αναλλοίωτες και οδήγησαν το Σχολικό Θέατρο (όπως εμφανίστηκε στο ελεύθερο πια ελληνικό κράτος) σε στρεβλώσεις και αγκυλώσεις, οι αρνητικές συνέπειες των οποίων φτάνουν μέχρι τις μέρες μας. Κατ' αυτό τον τρόπο προκύπτει η ανάγκη να αναπτυχθεί μια αυτόνομη θεατρική δραστηριότητα με αποκλειστικούς αποδέκτες τα παιδιά και τους νέους, που να λειτουργεί εκτός του ασφυκτικού σχολικού περιβάλλοντος και, απαλλαγμένη από τις σκοπιμότητες εκείνου, να προσφέρει τα αγαθά του στους φυσικούς αποδέκτες του, τους ανήλικους θεατές.

Η πρώτη εμφάνιση θεατρικού παιχνιδιού στα πλαίσια της εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το 1989 (Π.Δ. 486/1989 ΦΕΚ 208Α), έτσι όπως παρουσιάζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ενώ η επίσημη εισαγωγή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990). Μέριμνα των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας και η επικοινωνία με τον «άλλον» (ενίσχυση της αλλαγής των στάσεων και της καλλιέργειας των αξιών) (Μπέλλα, 2019).

Ένας σπουδαίος παιδαγωγός, πρωτοπόρος και εισηγητής των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στα ελληνικά σχολεία την περίοδο 1929-1932 είναι ο Μίλτος Κουντουράς ο οποίος κυρίως κατά την θητεία του στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930), οραματίστηκε και υλοποίησε ένα θέατρο στην υπηρεσία της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης. Με βάση τις αρχές της «Νέας Αγωγής», όπως αυτές είχαν υλοποιηθεί στα «Εξοχικά Παιδαγωγεία» της Γερμανίας, όπου σπούδασε ο Κουντουράς, επιχείρησε να εντάξει δημιουργικά τη θεατρική

αγωγή στο πρόγραμμα μαθημάτων και να εκπαιδεύσει τις μέλλουσες εκπαιδευτικούς με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής αξιοποίησης του θεάτρου, που ακόμα και σήμερα αποτελεί ζητούμενο για το σύγχρονο ελληνικό Σχολείο.

Μια ακόμα ξεχωριστή φυσιογνωμία στον ελληνικό χώρο της παιδαγωγικής του θεάτρου αποτελεί ο παιδαγωγός και καλλιτέχνης του θεάτρου, Λάκης Κουρετζής. Ο Κουρετζής αντιμετωπίζει την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών και των νέων μέσα από τεχνικές της θεατρικής έκφρασης, κατορθώνοντας να δημιουργήσει ένα πετυχημένο συνδυασμό του παιδαγωγικού με το καλλιτεχνικό, του ψυχαγωγικού με το αισθητικό και του εκπαιδευτικού με το δημιουργικό και να γίνει πρωτοπόρος στην ανάπτυξη νέων μορφών και τρόπων θεατρικής έκφρασης και δημιουργίας στη σύγχρονη Ελλάδα (Γραμματάς, 2012).

1.3 Χαρακτηριστικά και τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού

Το θεατρικό παιχνίδι στηρίζεται σε 4 πυλώνες: (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012)

1) Σωματική Έκφραση

Η γλώσσα του σώματος, η αισθησιοκινητική της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Πρόκειται για την λογική μιας τεχνικής, παρά για την απόκτηση δεξιοτεχνιών και επίδειξης των κινήσεων των μελών του σώματος. Έκφραση συναισθημάτων. Αίσθηση της κίνησης που μεταβάλλεται σε γνώση. Ξεπέρασμα έμφυτων συστολών, αναστολών, επιφυλάξεων.

2) Διαδικασία της αναπαράστασης

Τι ακριβώς αναπαριστάνει κάποιος όταν παριστάνει κάτι; Ανάσυρση και έκφραση μνημονικών και συναισθηματικών ιχνών. Ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης, του κριτικού στοχασμού. Τότε που ο χρόνος οδηγεί σε εσωτερικούς χώρους. Μας χρειάζεται ένας χρόνος που να μας αφήνει να διερευνούμε τους εσωτερικούς μας χώρους. Δεν περιγράφεις την αίσθηση, την βιώνεις. Την καθιστάς παρούσα.

3) Η Ομάδα

Βασική προϋπόθεση για να υπάρξει θεατρικό παιχνίδι είναι η ομάδα. Η Σχεσιοδυναμική της Ομάδας. Η δυναμική των συλλογικών ενεργειών και η ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων.

4) Ο Εμψυχωτής

Ο δάσκαλος εμψυχωτής καθιστά κάτι ευαίσθητο. Μετατρέπει το αρνητικό σε θετικό. Διαχειρίζεται κρίσεις. Βελτιώνει τις σχέσεις των μελών της ομάδας. Αξιοποιεί και ενθαρρύνει ατομικές ή ομαδικές δημιουργικές απόπειρες. Αισθητοποιεί το μάθημα δια του θεάτρου και καθιστά τερπνή και γοητευτική την εκπαιδευτική – διδακτική διαδικασία (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012).

Οι πυλώνες πάνω στους οποίους βασίζεται το θεατρικό παιχνίδι συγκεντρώνουν την δομική του συγκρότηση και τις τεχνικές του. Αυτές αποτελούνται από 4 Φάσεις: (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012)

Α΄ Φάση, Φάση απελευθέρωσης:

Είναι η φάση της απελευθέρωσης στην οποία το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο «απελευθέρωσης» και δημιουργικής έκφρασης. Στην αρχή αυτής της φάσης, στόχος είναι να εντάξουμε τα παιδιά στην δράση και να τα προετοιμάσουμε για αυτή. Ξεκινάει με την εισαγωγή στην δράση, το καλωσόρισμα των παιδιών σε αυτή και την δημιουργία της ομάδας. Θέτονται τα όρια και οι κανόνες της ομάδας, γίνεται προθέρμανση του σώματος και χαλάρωση και ασκήσεις στον χώρο της δράσης. Στην φάση αυτή το παιδί είναι ο ηθοποιός αλλά και ο σκηνοθέτης, και καλείται να διώξει τον φόβο της τυχόν αποτυχίας και να εστιάσει στην ελεύθερη έκφρασή του, αφού σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι να απελευθερώνει το παιδί και σε καμία περίπτωση να το κάνει ντροπαλό και ανταγωνιστικό. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο αξίζει να αναφερθεί ότι σε αυτή τη φάση το παιδί χαλαρώνει και ηρεμεί από τυχόν εντάσεις που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο ή στο οικογενειακό του περιβάλλον, μάλιστα για τα παιδιά του νηπιαγωγείου τα οποία δεν έχουν ακόμα εξοικειωθεί με τον λόγο, έχει τη δυνατότητα με το σώμα του να εκφραστεί και να αποκτήσει μια βαθύτερη και ουσιαστική επαφή με τους συμμαθητές του. Επίσης αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι η πρώτη φάση είναι μια φάση στην οποία ο εμψυχωτής έχει τη δυνατότητα να αντλήσει αρκετά στοιχεία σχετικά με τα παιδιά.

Β΄ Φάση, Φάση της αναπαραγωγής-Το παιχνίδι των ρόλων:

Η δεύτερη φάση είναι εκείνη της αναπαραγωγής στην οποία το παιδί υιοθετεί έναν ρόλο μέσα από τον οποίο έχει τη δυνατότητα να δείξει είτε αφηρημένα είτε όχι, τις εμπειρίες του, τα προσωπικά του βιώματα, τις ανάγκες του κτλ. Στην παρούσα φάση

ο εμπυχωτής μπορεί να ξεκινήσει με έναν αυτοσχεδιασμό ή με την αφήγηση μιας ιστορίας και στη συνέχεια να προσπαθήσει να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των άλλων καθώς και τις συνθήκες διαβίωσής τους όπως επίσης και να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Στην συνέχεια, τα παιδιά σε ομάδες συνεργάζονται για την εκδραμάτιση της ιστορίας, δουλεύουν πάνω σε ένα κοινό θέμα που τους έκανε εντύπωση και θέλουν να αναπαραστήσουν και ενδύονται ρόλους. Επιπλέον, σε όλους τους ρόλους που παίζει το παιδί υπάρχουν παραλλαγές και παρατηρείται και η χρήση των αντικειμένων, για παράδειγμα μπορεί να συνομιλεί με ένα τραπέζι, κρεμάστρα κτλ. Στόχος της δεύτερης φάσης είναι η συνεργασία, η έκφραση των συναισθημάτων και η ανάπτυξη της φαντασίας.

Γ' Φάση, Σκηνικός αυτοσχεδιασμός

Στην Τρίτη φάση περιλαμβάνεται ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός, στην οποία το θεατρικό παιχνίδι παίρνει τη μορφή μιας γιορτής, ενός δρώμενου όπου το παιδί εμβαθύνει στο ρόλο του και τον κατανοεί καλύτερα.

Είναι το στάδιο ανάπτυξης και εκτέλεσης ενός θεματολογικού άξονα. Η φαντασία των παιδιών ασκείται με έναν εποικοδομητικό τρόπο σε κάτι συγκεκριμένο. Με την κίνηση ή και το λόγο φτάνουν σ' ένα σκηνικό αυτοσχεδιασμό, συνθέτοντας τους ρόλους, τις σκηνές και τα θέματα που τα απασχόλησαν. Επιλέγουν τα μουσικά, ηχητικά ακούσματα, τα σκηνικά αντικείμενα και προχωρούν στην τέλεση ενός δρώμενου που παράγουν τα ίδια.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι ταυτισμένος με την έννοια της δημιουργικότητας, περιλαμβάνει την έκφραση του αυθορμητισμού των νηπίων καθώς πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα από το κείμενο και εστιάζει στην «απελευθέρωση του σώματος». Το παιδί στη συγκεκριμένη φάση δεν παίζει θέατρο απλώς και μόνο για να παίξει, αντιθέτως παίζει επειδή το επιθυμεί, θέλει να το βιώσει και για να πει για το πρόσωπο αυτό.

Στο τέλος της κυρίως δράσης περνάμε στο στάδιο της απορολοποίησης (Bridgeout) όπου τα παιδιά διαχωρίζονται από τον ρόλο τους και επιστρέφουν στην πραγματικότητα (grounding).

Δ' Φάση, Ανάλυση-συζήτηση:

Μετά την επαναφορά στην πραγματικότητα (grounding) τα παιδιά έρχονται στην τέταρτη φάση, που έχει στόχο να δώσει στα παιδιά τον απαραίτητο χρόνο να ηρεμήσουν, να αναστοχαστούν και να συνεχίσουν με τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος, στην περίπτωση υλοποίησης του θεατρικού παιχνιδιού

στην σχολική εκπαίδευση. Αυτή η τέταρτη και τελευταία φάση είναι η φάση της ανάλυσης στην οποία το παιχνίδι έχει ολοκληρωθεί και υπάρχει μια συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά και τον εμπυχωτή. Ο εμπυχωτής μπορεί να συμμετέχει και να παροτρύνει την συζήτηση θέτοντας ερωτήσεις ανοιχτού χαρακτήρα σχετικές με το θεατρικό παιχνίδι που υλοποιήθηκε, παρακινώντας τα παιδιά να δώσουν την δική τους εκδοχή για την έκβαση της ιστορίας αλλά και να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματα τους. Μέσω της συζήτησης τα παιδιά περιγράφουν την εμπειρία τους από την δράση, λογικοποιούν τα φανταστικά στοιχεία και πραγματικά στοιχεία με σκοπό να ολοκληρωθεί το θέαμα που προηγήθηκε.

Συμπληρωματικά των παραπάνω χαρακτηριστικών φάσεων του θεατρικού παιχνιδιού, ξεχωρίζουμε και αναλύουμε τα παρακάτω γνωρίσματα του θεατρικού παιχνιδιού:

- Το θεατρικό παιχνίδι δεν περιγράφεται αλλά βιώνεται. Το θεατρικό παιχνίδι έχει διπλή λειτουργία, από την μια πλευρά είναι παιχνίδι με όλα τα χαρακτηριστικά του, από την άλλη πλευρά είναι θέατρο όπου περιέχει την έννοια της «δράσης» (Γραμματάς, 2012).
- Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και εναλλασσόμενης ανταπόκρισης, αφού κάθε παιδί που συμμετέχει σε αυτό κινείται, μιλάει, ενεργεί, ασκεί και δέχεται επιρροή από τις πράξεις και τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών (Κοντογιάννη, Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο, 2012).
- Στο θεατρικό παιχνίδι απαιτείται ο ρόλος του εμπυχωτή, ο οποίος αποτελεί τον συμπαίκτη και συν δημιουργό του παιχνιδιού. Στόχος του εμπυχωτή είναι να προδιαθέτει την ομάδα για παιχνίδι και να ενθαρρύνει την συνεργασία και την αμοιβαία δράση όλων των παιδιών στην αναπαράσταση της κάθε ιστορίας (Thomas, 1993) (Ward, 1994).
- Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια μοναδική μορφή παιχνιδιού στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά, με την βοήθεια του εμπυχωτή, δραματοποιούν γεγονότα από τον κόσμο της φαντασίας ή αναπλάθουν την πραγματικότητα και επαναπροσδιορίζουν τις εμπειρίες τους.
- Το θεατρικό παιχνίδι δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μια παιδαγωγική πρακτική μέσα από την οποία το παιδί ανακαλύπτει και εκφράζει τις δημιουργικές του ικανότητες.
- Η πεμπτουσία του θεατρικού παιχνιδιού έγκειται στην τέχνη της αναπαράστασης. Μια καρέκλα, ένα τραπέζι, ένα κουτί, κάθε αντικείμενο

αποκτά διαφορετική σημασία και άλλη οντότητα στο παιχνίδι (Faure & Lascar, 1988).

- Στο θεατρικό παιχνίδι οι διεργασίες δεν ορίζονται αυστηρά από χωροχρονικά όρια και περιορισμούς. Η διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού εξαρτάται από το ενδιαφέρον, την αντοχή των παιδιών, την οργάνωση των εμπυχωτών, την διάθεση και την δική τους φαντασία.
- Το θεατρικό παιχνίδι ως σύνθετη δραματική μέθοδος προϋποθέτει το παιχνίδι με τα αισθητήρια, τα μέλη του σώματος και την φωνή (Μουδατσάκης, 1994).
- Για το θεατρικό παιχνίδι δεν απαιτείται εξειδικευμένος εξοπλισμός. Το μόνο που χρειάζεται είναι ένας χώρος δράσης, όπου αυτός μπορεί να είναι μια σχολική τάξη, ένα δωμάτιο, ένα πάρκο ένα οριοθετημένο σημείο του χώρου (π.χ. μοκέτα). Μπορεί να αναπτυχθεί μόνο με τα σώματα, τη φαντασία του παιδιού ή ακόμα να χρησιμοποιήσουμε κοστούμια, μακιγιάζ, μουσικά ερεθίσματα και σκηνικά αντικείμενα που μπορεί να προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα που διαθέτει το παιδί στο σπίτι του.

1.4 Κατηγοριοποίηση τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού ανάλογα με την ηλικιακή ανάπτυξη

Τα παιδιά σε κάθε χρονική ηλικία αναπτύσσονται και αλλάζουν σε πολλούς τομείς, με βασικότερους τον κινητικό, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Σε κάθε ηλικιακή ομάδα τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται τόσο από την προηγούμενη ηλικία όσο και από την επόμενη.

Για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και ασκήσεων του θεατρικού παιχνιδιού, οι εμπυχωτές θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τα βασικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των ομάδων που απευθύνονται. Ταυτόχρονα βέβαια θα πρέπει να συλλογιστούν ότι δεν είναι απαραίτητο και υποχρεωτικό όλα τα παιδιά να παρουσιάζουν όλα τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην ανάπτυξη της προσωπικής επάρκειας και θα πρέπει λαμβάνονται πάντα υπόψη οι ατομικές διαφορές.

Οι Faure και Lascar έχουν κατηγοριοποιήσει τις ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού που προτείνουν για τα παιδιά έως την έκτη Δημοτικού στα παρακάτω σχολικά επίπεδα:

1. Τέλος νηπιαγωγείου και Πρώτη Δημοτικού
2. Δευτέρα και Τρίτη Δημοτικού
3. Τετάρτη, Πέμπτη, Έκτη Δημοτικού

Στο επίπεδο «α», το θεατρικό παιχνίδι διαχωρίζεται από τις πρακτικές ανάπτυξης του λόγου και της ψυχοκινητικότητας. Δίνεται όμως η ευκαιρία να τις προσεγγίσουμε από μια άλλη σκοπιά. Αυτό που μας ενδιαφέρει κυρίως εδώ, είναι να ξεκινήσουμε από αυτό που έχουν ζήσει κι έχουν πει τα παιδιά, κι έτσι να καθορίσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται το παιχνίδι (αντικείμενα, στοιχεία ρουχισμού, μοίρασμα ρόλων, οργάνωση χώρου). Σε αυτή την ηλικία αντιπαραθέτουν περισσότερο ατομικά παιχνίδια παρά ομαδικά και επίσης όσο παίζουν, *είναι* αυτό που παίζουν, χωρίς την απόσταση της κριτικής ματιάς. Ένας λόγος περισσότερος, από αυτήν την ηλικία να συζητάμε διάφορες προτάσεις γύρω από το παιχνίδι στο τέλος κάθε συνάντησης.

Από το επίπεδο «β» ο δάσκαλος θα επιδιώξει συστηματικότερα να εμπλουτιστεί η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών της ομάδας που παίζει, καθώς και της ομάδας αυτής με εκείνη των θεατών. Από την μια, πρέπει τα παιδιά να καταφέρουν να παίξουν περισσότερο μαζί, χωρίς ούτε να οδηγούν ούτε να κατευθύνονται, αλλά διαδοχικά πότε το ένα και πότε το άλλο, να έχουν δικές τους προτάσεις και να ανταποκρίνονται στις προτάσεις των άλλων. Από την άλλη, πρέπει να καταφέρουν να παίζουν για τους άλλους, δηλαδή να μπορούν οι άλλοι να τα βλέπουν, να τα ακούν και να τα καταλαβαίνουν, χωρίς να επιδεικνύονται ή να ενοχλούνται. Ακόμα είναι δυνατό και επιθυμητό να έχουν κριτικό βλέμμα πάνω στην ίδια τους την δουλειά.

Στο επίπεδο «γ», ο δάσκαλος ενθαρρύνει προοδευτικά τους μαθητές του να γίνουν οι ίδιοι εμπυχωτές ενός μέρους των συναντήσεων. Τώρα εκείνοι με την σειρά τους θα προτείνουν στους συμμαθητές τους να διαλέξουν θέματα αυτοσχεδιασμού, θα οργανώσουν την ανάπτυξη της υπόθεσης και μετά, τη θετική κριτική της. Είναι μια καλή ευκαιρία να απορρίψουμε τις στερεοτυπικές κινήσεις (κοίταγμα ρολογιού για να εκφράσουμε ανυπομονησία) και να παροτρύνουμε κιόλας τα παιδιά να αναζητήσουν μέσα από τις δικές τους εμπειρίες, τα αυθεντικά σημάδια των συγκινήσεων και των αισθημάτων τους.

Σε αυτή την ηλικία, επίσης, μπορούμε να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά στις έννοιες του «συλλ», ζητώντας για παράδειγμα να ξαναρχίσουν την ίδια σκηνή, τροποποιώντας ορισμένους συντελεστές (διαφορετική κοινωνική τάξη, πραγματική ή φανταστική ατμόσφαιρα, κωμικός η τραγικός τόνος κ.τ.λ.). Τέλος, είναι η ηλικία που μπορούμε να μιλήσουμε σε θέματα μετάβασης (από την αφήγηση στο θεατρικό διάλογο) και δημιουργίας (από τον αυτοσχεδιασμό στην εκτέλεση ενός δοσμένου θέματος). Έτσι το παιδί με την πρακτική εξάσκηση,

περνά προοδευτικά από το θεατρικό παιχνίδι στη θεατρική μύηση και αν δε γίνεται υποχρεωτικά ηθοποιός, μπορεί τουλάχιστον να αρχίσει να γίνεται θεατής (Faure & Lascar, 1988).

1.5 Σκοπός και οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού

Οι Faure και Lascar στο βιβλίο «Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο» έχουν αναφερθεί στα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί να αποκτήσει διάφορες ικανότητες και πρωταρχικά τον έλεγχο του σώματός του.

Για να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά στην εκφραστικότητα του σώματος, κοινή στον χορό και στο θέατρο, πολλές φορές βοηθάει να τους ζητάμε να αποδώσουν μόνο με το σώμα αυτό που είπαν με το λόγο ή το προφορικό παιχνίδι. Ο έλεγχος του σώματος γίνεται συγχρόνως έλεγχος της ευαισθησίας: μιμούμενος ότι κλαίει απομακρύνεται από τα δάκρυα, κυριαρχεί στους φόβους τους για να τους υποδυθεί.

Σύμφωνα με την Yvette Jenger «χάρη στο θεατρικό παιχνίδι, το παιδί ασκεί την τάση του για εφευρετικότητα, φαντασία, δημιουργικότητα, που ενυπάρχουν στον καθένα σαν ανάγκη».

Σύμφωνα με την American Alliance for Theatre Education «Η συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δημιουργικού δράματος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και την δημιουργικότητα. Συνεισφέρει ακόμα στην προώθηση μιας θετικής αυτοαντίληψης, στην κοινωνική συνειδητοποίηση, στην ενσυναίσθηση, καθώς και στην αποσαφήνιση αξιών και στάσεων και κατανόηση της τέχνης του θεάτρου».

Ο χώρος δράσης του θεατρικού παιχνιδιού συνδράμει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας. Η θεατρική αγωγή βοηθάει το παιδί να μεταλλάσσει τις σχέσεις του με τους άλλους, τα αφήνει να εκφραστούν και να βιώνουν πράξεις χαράς και αγάπης, αφού για να πραγματοποιηθεί κάποιος στόχος του παιδιού εκείνο συνεργάζεται, υποχωρεί, διεκδικεί και σέβεται τους άλλους και μέσω των ρόλων που εναλλάσσονται το παιδί περνάει από διάφορες θέσεις και κατανοεί καλύτερα τη θέση των υπολοίπων. Έτσι η δράση των συμμετεχόντων, στον ασφαλή χώρο εξέλιξης του θεατρικού παιχνιδιού, και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους επηρεάζει την πραγματική συναισθηματική και διανοητική τους κατάσταση. Η σχέση ανάμεσα στη βίωση εμπειριών έξω απ' τη φανταστική δομή του παιχνιδιού και των εμπειριών μέσα στη

δραματική σύμβαση του θεατρικού παιχνιδιού είναι στενή και ζωτικής σημασίας για τα παιδιά. Ο Sorokin, ο Byron και άλλοι τονίζουν ότι αν συμβεί μια μεταβολή στη μορφή οργάνωσης μιας ομάδας, όπως είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών στο θεατρικό παιχνίδι, επίσης, θα συμβεί μια αλλαγή στην ένταση των κανονιστικών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στις δραματικές δραστηριότητες (Τσιάρας, 2014). Η Jennie Lindon υποστηρίζει ότι η συμμετοχή των παιδιών στο θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί προσδοκίες συμπεριφοράς για το καθένα. Αυτές οι προσδοκίες ονομάζονται σενάρια και είναι ευέλικτα λειτουργικά μοντέλα του τι συμβαίνει φυσιολογικά στις καθημερινές καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά. Τα παιδιά δρουν και δημιουργούν τις συνθήκες εξέλιξης του θεατρικού παιχνιδιού πάνω σ' αυτές τις προσδοκίες. Η αντίληψη αυτών των προσδοκιών συμπεριφοράς, στο θεατρικό παιχνίδι, επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και ευνοεί την διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος για την έναρξη διαπροσωπικών σχέσεων (Τσιάρας, 2014).

Με τη συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά είναι σε θέση να βελτιώσουν και να εξερευνήσουν τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους (Heinig, 1993). Το θεατρικό παιχνίδι μεταλλάσσει τη σχέση που έχει με τον εαυτό του. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να απομονώνεται όταν πρέπει και να είναι προσεκτικό τόσο ως προς την ακρόαση του εαυτού του όσο και των άλλων. Ακόμα, όταν το παιδί πειραματίζεται με το σώμα, τη φαντασία, τις αισθήσεις του, ανακαλύπτει νέες εσωτερικές και εξωτερικές τάσεις και ενθουσιάζεται, μοιράζεται τις συγκινήσεις του και εμπυχώνεται όταν πραγματοποιεί τις επιθυμίες του, κατευθύνεται στο χορό, το τραγούδι, τη ποίηση, γίνεται δημιουργός και αντιμετωπίζει τυχόν φόβους και δισταγμούς του (Τσιάρας, 2014).

Η διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και με τη σειρά του, τους επιτρέπει να εξερευνήσουν τη δημιουργικότητά τους. Έχει ειπωθεί ότι «οι ιδέες γεννιούνται από διέγερση από μέσα και έξω, αλλά αυτή η διέγερση πρέπει να συλληφθεί, να φιλτραρισθεί και να εκφραστεί» (McCaslin, 1984).

Συμμετέχοντας στις δραστηριότητες της θεατρικής εκπαίδευσης και έχοντας την ικανότητα να εντοπίζουν συγκρούσεις, τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται καθώς και τη διαδικασία που απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων. Μαθαίνουν πώς να υποθέτουν και να δοκιμάζουν πιθανές λύσεις στα προβλήματά τους, να αναπτύσσουν εναλλακτικούς τρόπους για να τα προσεγγίσουν εάν ο πρώτος τρόπος δεν λειτουργεί, ακόμη και να επαναπροσδιορίσουν τα προβλήματα. Μέσα από το δημιουργικό δράμα τα παιδιά

παροτρύνονται να αξιολογήσουν συγκρούσεις, επεξεργάζονται όλες τις πληροφορίες που παρουσιάζονται, ανακαλύπτουν και φαντάζονται δυνατότητες λύσης, σκέφτονται δημιουργικά και συνεργάζονται για να λύσουν ένα πρόβλημα (Heinig, 1993). Όλες αυτές οι δεξιότητες θα είναι ωφέλιμες και σε καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην πραγματική ζωή. Όταν εμπλέκονται σε μια σύγκρουση με έναν συνομήλικο, οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά την αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης σκηνής μπορούν να μεταφερθούν και να βοηθήσουν τα παιδιά να καταλάβουν πώς να αντιδράσουν στο θέμα. Για παράδειγμα, αντί να χτυπήσουν τον φίλο τους θέλοντας να ανταποκριθούν στην απογοήτευση, μπορεί αντί αυτού να εκφράσουν στο φίλο τους γιατί είναι απογοητευμένοι λεκτικά και να λυθεί το πρόβλημα με αυτόν τον τρόπο. Οι διαδικασίες σκέψης που εμπλέκονται στην επίλυση διλημάτων στο θέατρο γίνονται με αυτόν τον τρόπο χρήσιμες όταν αντιμετωπίζονται προβλήματα της πραγματικής ζωής, ακόμα και από την παιδική ηλικία.

Όταν συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν έξω από το πλαίσιο και να δημιουργήσουν τις δικές τους αντιδράσεις σε καταστάσεις. Ενθαρρύνονται να εκφραστούν με τρόπους που απαιτούν πολλή σκέψη, φαντασία και εφευρετικότητα. Τα παιδιά πρέπει να σκέφτονται από τα δάχτυλα των ποδιών τους και να αναπτύσσουν αντιδράσεις και αποκρίσεις στην κατάσταση καθώς και στους συνομηλικούς τους με δημιουργικό τρόπο. Οι δυνατότητες είναι ατελείωτες στο πως μπορούν να συμπεριφέρονται και αυτό επιτρέπει στα παιδιά να είναι τόσο ευφάνταστα όσο εκείνα επιθυμούν. Αυτό είναι εξαιρετικά ωφέλιμο γιατί επιτρέπει στα παιδιά να είναι καινοτόμα και να σκέφτονται για τους εαυτούς τους. Παρέχοντας θετική ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση στα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και για τις ικανότητες σκέψης τους και αρχίζουν να πειραματίζονται ακόμη περισσότερο με τη δημιουργικότητά τους. Με αυτήν την αναπτυσσόμενη δημιουργικότητα, προκύπτει μια καλύτερη κατανόηση του εαυτού του ατόμου. Σύμφωνα με τον Clark E. Moustaka, «το να είσαι δημιουργικός σημαίνει να εξελίσεσαι συνεχώς στο δικό σου μοναδικό εαυτό – πετυχαίνοντας την προσωπική ανάπτυξη, ανταποκρινόμενος στη ζωή, εκπληρώνοντας στο μέγιστο τις δυνατότητές σου». Λαμβάνοντας θετικά σχόλια από τον εμπυχωτή της ομάδας, τα παιδιά που συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι μαθαίνουν να εμπιστεύονται περισσότερο το ένστικτό τους και να είναι περισσότερο διατεθειμένοι να αφήσουν τον αληθινό τους εαυτό να λάμψει. Παιδιά που λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση από τον εμπυχωτή των δραστηριοτήτων αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και αισθάνονται ότι αυτά που έχουν να πουν και να κάνουν

είναι σημαντικά, επιτρέποντάς τους να επεκτείνουν αυτά τα συναισθήματα και στην προσωπική τους ζωή (Walker S. R., 2001).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η θεατρική αγωγή βοηθάει τα παιδιά και στοχεύει για τα παιδιά και γενικότερα για τους ανθρώπους που τη διδάσκονται (Dasté, Jenger, & Voluzan, 1975):

- Να αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους.
- Να εξελίσσουν ανάγκες αλλά και αισθήματα όπως αυτά της ευθύνης, του σεβασμού, της συνεργασίας, της επαφής, της ακρόασης.
- Να οξύνουν την φαντασία τους και την κριτική τους σκέψη.
- Να μάθουν να συνυπάρχουν με άλλους αλλά και να δρουν μέσα σε ένα πλαίσιο κανόνων.
- Να μπορούν να λειτουργούν συνεργατικά καθώς και να αποκτήσουν ψυχική ικανοποίηση και συναισθηματική ισορροπία.
- Να δημιουργούν αισθήματα χαράς και γέλιου μέσω μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας.
- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους.
- Να διασκεδάσουν.
- Να δημιουργήσει άτομα ικανά να σκέφτονται και να μιλούν.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες δραματικής έκφρασης και να τις χρησιμοποιήσουν για να αντιλαμβάνονται πιο εύκολα διάφορα θέματα.
- Να μάθουν να αποδέχονται τα έτερα φύλα καθώς και τις άλλες θρησκείες, ήθη και έθιμα και πολιτιστικές διαφορές.
- Να αναπτύσσουν την ψυχοκινητική τους έκφραση και τις δημιουργικές τους δυνάμεις σε σχέση με την αυτό-έκφραση με λόγο και κίνηση.
- Να αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα μέλη του σώματος τους για να εκφράζονται καθώς και τη γλωσσική ανάπτυξη με στόχο να εξελιχθούν πιο πολύ στον προφορικό τους λόγο.
- Να ανακαλύψουν πολύπλευρα, όλες τις πτυχές της ζωής, της ανθρώπινης ύπαρξης και γενικότερα του κόσμου.
- Να κοινωνικοποιηθούν και να λύσουν προβλήματα που παρουσιάζονται και αντιμετωπίζουν στο σχολείο, στο σπίτι, στον κοινωνικό τους περίγυρο.
- Να συνειδητοποιούν τα όρια της φαντασίας και της πραγματικότητας.

- Να κατακτήσουν την γνώση μέσα από την αίσθηση και το παιχνίδι, χωρίς να χρειάζεται να αποστηθίσουν ή να παπαγαλίσουν ένα κείμενο (Deary, Strand, Smith, & Fernanedes, 2007).
- Να αποκτήσουν βιωματικά την εμπειρία της χωροχρονικότητας.
- Και τέλος το θεατρικό παιχνίδι υπηρετεί βαθύτατες υπαρξιακές ανάγκες και συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην αυτοσυνείδηση.

2. Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση

2.1 Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η διαδραστικότητα της αμφίδρομης επικοινωνίας, η ενσυνείδητη αναπαραγωγική εικονοποίηση του πραγματικού και η βιωματική μέθεξη στα σκηνικά διαδραματιζόμενα, προσδίδουν στο θέατρο μια κατεξοχήν παιδαγωγική δυναμική και το αναδεικνύουν σε προνομιούχο μέσο αγωγής και παιδείας (Κουρετζής Η., 2010).

Η μαθησιακή προοπτική μέσω του δράματος, διαφέρει από τις κλασσικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες επικεντρώνονται στη μάθηση, μέσω της αφομοίωσης της γνώσης. Στο Εκπαιδευτικό Δράμα η γνώση αναδύεται μέσα από δυναμικές, εντάσεις και εξελικτικές διαδικασίες, θεώρηση που προσιδιάζει στη θεωρία του μεταδομισμού.

Όσον αφορά το θεατρικό παιχνίδι, η δομή και οι τεχνικές του το καθιστούν δυναμικό και ευέλικτο μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα διαμάθημα (Κουρετζής Η., 2010). Ο Κουρετζής σημειώνει, ακόμα, ότι το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη από τις ιδέες μέσω των οποίων λειτουργεί το θεατρικό παιχνίδι.

Σε έρευνά του ο Ross Prior προτείνει τέσσερις συγκεκριμένες διαστάσεις του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, που παρουσιάζονται ως εξής: διανοητική, πρακτική, προσωπική και κοινωνική (Εικόνα 2). Οι παραπάνω διαστάσεις δεν είναι φύσει αντικρουόμενες, αποτελούν απλώς διαφορετικούς τρόπους απόδοσης του νοήματος. Ακόμα, υπάρχει κινητικότητα ανάμεσα στη διανοητική και την πρακτική, όπως και ανάμεσα στην προσωπική και την κοινωνική διάσταση. Υποστηρίζεται ότι οι δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις παραπάνω τέσσερις σημαντικές συγκεκριμένες διαστάσεις που διαμορφώνουν την πρακτική τους, ώστε να αναπτύξουν ένα κατανοητό παιδαγωγικό πλαίσιο και να συλλάβουν τα άρρητα νοήματα που γεννιούνται εμπειρικά.

Οι τέσσερις διαστάσεις του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορούν να διακριθούν ως εξής:

<p style="text-align: center;">Διανοητική</p> <ul style="list-style-type: none"> • ιδέες • εστιασμός στο πρόβλημα • βαθιά κατανόηση • θεωρητική • αντανακλαστικότητα 	<p style="text-align: center;">Προσωπική</p> <ul style="list-style-type: none"> • ατομική • αυτοπραγμάτωση • ταυτότητα • αυτοδιδασκαλία • αυτοπεποίθηση
<p style="text-align: center;">Κοινωνική</p> <ul style="list-style-type: none"> • ανταλλαγή • ηθική • διαπροσωπικές δεξιότητες • συλλογική ευθύνη • περιβαλλοντική συνείδηση 	<p style="text-align: center;">Πρακτική</p> <ul style="list-style-type: none"> • βασισμένη στην πράξη • βασισμένη σε δεξιότητες • τεχνικές • ενεργητική • βιομηχανικού προσανατολισμού (εργασία)

Εικόνα 2-Πηγή: Prior, 2004, (βασισμένο στους Light&Cox, 2002)

α) Διανοητική διάσταση: Ορίζεται από ικανότητα σκέψης η οποία περιλαμβάνει ιδέες, θεωρίες, βαθιά κατανόηση, αντανακλαστικότητα και έννοιες επικεντρωμένες σε προβλήματα. Πολλές από αυτές παραδοσιακά χαρακτηρίζονται ως «εκπαιδευτικές».

β) Προσωπική διάσταση: Αυτή η νοηματική διάσταση χαρακτηρίζεται από ιδιότητες που εστιάζουν στο άτομο, όπως η αξία της ατομικής εμπειρίας, η αυτοπραγμάτωση, η ταυτότητα, η αυτοδιδασκαλία και η αυτοπεποίθηση. Συχνά αποκαλούνται επίσης δεξιότητες «δημιουργικότητας και προσωπικής ανάπτυξης».

γ) Πρακτική διάσταση: Χαρακτηρίζεται από ιδιότητες οι οποίες επικεντρώνονται σε πρακτικά, χειροπιαστά και συνήθως επιφανειακά αυτονόητα χαρακτηριστικά που απαιτεί η γενική προετοιμασία για εργασία (επίσης και ιδίως στη βιομηχανία του θεάματος). Οι ιδιότητες αυτές δίνουν έμφαση στην «πράξη», η οποία είναι ενεργητική, πρακτική, βασισμένη σε δεξιότητες και τεχνικές.

δ) Κοινωνική διάσταση: Η συγκεκριμένη διάσταση της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από κοινωνικές ιδιότητες με επίκεντρο τη θέση του ατόμου στον κόσμο, στην οικογένεια και στο χώρο εργασίας. Περιλαμβάνει έννοιες όπως η ευθύνη της ανταλλαγής, η ηθική, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η συλλογική ευθύνη και η περιβαλλοντική συνείδηση.

Το δράμα στην εκπαίδευση ιδανικά περιλαμβάνει τα εξής:

- Ευκαιρίες για ελεύθερο και υποστηριζόμενο παιχνίδι
- Μαθήματα δράματος, στα οποία τα παιδιά διδάσκονται τη δραματική έκφραση
- Χρήση της δραματικής μεθοδολογίας σε μαθήματα εκτός των γλωσσικών και των καθ' αυτό δραματικών
- Μαθήματα θεατρικής αγωγής με το σύνολο της τάξης, στα οποία τα παιδιά εξερευνούν μαζί ζητήματα και ιδέες (θεματικά και διαθεματικά)
- Ευκαιρίες για δημιουργία, έκφραση και ανταπόκριση στην προσωπική δραματική έκφραση και τη δραματική έκφραση των υπολοίπων
- Ευκαιρίες για δημιουργία, έκφραση και ανταπόκριση σε επαγγελματικές θεατρικές παραστάσεις (π.χ. θεατρικές επισκέψεις)
- Ευκαιρίες να συμμετέχουν τα παιδιά σε δημιουργικές και αξιολογικές εργασίες με ηθοποιούς και θεατρικούς συγγραφείς (Baldwin, 2002)

Οι Γραμματάς και Baldwin συμφωνούν στο ότι ο ρόλος και η σημασία του θεάτρου στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η θεατρική παράσταση στο πλαίσιο μιας γιορτής στο σχολείο και κάτι πολύ περισσότερο από το θεατρικό σκετς των Χριστουγέννων. Τα σχολεία θα πρέπει επίσης να φροντίζουν ώστε το δράμα να περιλαμβάνει ευκαιρίες για δουλειά και μάθηση, σε ομάδες ή με το σύνολο της τάξης, σε τακτική βάση. Σε μερικά σχολεία, η έννοια του δράματος περιλαμβάνει ευκαιρίες για δραματικό παιχνίδι, όπου οι μαθητές μπαίνουν σε ένα ρόλο. Αν το δράμα στην εκπαίδευση περιοριστεί στο παιχνίδι ή στα θεατρικά έργα, τα παιδιά θα χάσουν μεγάλο μέρος του πλούτου των βιωμάτων και των δυνατοτήτων που παρέχει η μάθηση στο δράμα και η μάθηση μέσω του δράματος σε περιβάλλον τάξης. Τα παιχνίδια ρόλων και φαντασίας είναι εντελώς φυσικά και απολύτως αναγκαία για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μικρών παιδιών· συνιστούν επίσης σημαντικότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οποίες χάνονται αν τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να μεταβούν από τα παιχνίδια ρόλων της προσχολικής ηλικίας σε ανάλογα παιχνίδια στο σχολείο,

ακολουθούμενα από δράμα/παιχνίδι ρόλων με το σύνολο της τάξης, καθώς και την πολύτιμη εμπειρία της συμμετοχής σε παραστάσεις (Baldwin, 2002).

Ο Γραμματάς αναφέρει ότι η Θεατροπαιδαγωγική ως νέα καλλιτεχνική επιστήμη εμπλουτίζει τα γνωστά δεδομένα και τις εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαίδευση και αποκτά, επιπλέον, χαρακτήρα μεθοδολογικού εργαλείου και βασικής αρχής της διδασκαλίας. Ο μορφοπλαστικός χαρακτήρας του θεάτρου στην εκπαίδευση αφορά τώρα σε μια αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων, σε μια ανανέωση του συστήματος παροχής γνώσης και τελικά στην ανάπτυξη μιας νέας μορφής διδασκαλίας, με την οποία πραγματοποιείται κατεξοχήν η παιδεία των παιδιών και νέων. Έτσι μέσω του παιχνιδιού το παιδί καλύπτει τους τέσσερις κύριους τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης όπου είναι ο κοινωνικός, ο αισθητικός, ο γνωστικός και τέλος ο ψυχολογικός. Αυτό σημαίνει ότι η θεατρική αγωγή σέβεται τον άνθρωπο ως παιδί και έπειτα τον άνθρωπο ως καλλιτέχνη και στο τέλος σέβεται τον άνθρωπο ως μαθητή.

2.2 Οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση

Στην Ελλάδα είναι πραγματικότητα ότι πολλά σχολεία, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι έχουν πλέον εντάξει κανονικά το θεατρικό παιχνίδι στην καθημερινή παιδευτική διαδικασία. Από τη συστηματική εφαρμογή του έχουν προκύψει θετικά στοιχεία τόσο για τα παιδιά, όσο και για την εκπαιδευτική και μαθησιακή εξέλιξη, αλλά και για την ψυχολογία του δασκάλου- εμπυχωτή σε συνδυασμό με τη σχέση του και την κατανόηση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά. Τις θετικές επιρροές της ένταξης του θεατρικού παιχνιδιού στην σχολική τάξη θα αναλύσουμε παρακάτω.

Ήδη, από την ηλικία του νηπιαγωγείου, τα παιδιά που διδάσκονται το θεατρικό παιχνίδι γνωρίζουν μέσω αυτού καλύτερα τον εαυτό τους, καλλιεργούν τη γλωσσική τους επικοινωνία, γνωρίζουν το περιβάλλον γύρω τους. Ταυτόχρονα εντάσσονται σε ομάδες και μαθαίνουν να λειτουργούν μέσα σε αυτές. Φτάνοντας στις τάξεις του γυμνασίου, η θεατρική αγωγή διαπλάθει την αισθητική και την καλλιτεχνική του αντίληψη των μαθητών.

Ξεκινώντας από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στο νηπιαγωγείο, η είσοδος στη δυναμική του θεατρικού παιχνιδιού έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να αποκτά συνείδηση του σώματός του και των κινήσεών του, να μιλά, να εκφράζεται, να κινείται. Μέσω των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού ενεργοποιείται το σώμα του παιδιού και μέσω ειδικών ασκήσεων χαλαρώνουν τα μέλη του σώματός του. Έτσι, το παιδί μαθαίνει το σώμα του και αποκτά μια καλή σχέση με τα μέλη του,

εξελίσσεται η κίνηση του, ανακαλύπτει το ρυθμό του σώματος του. Ακόμα, βοηθά στο να αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα που δέχεται, να εξελίξει τις δυνατότητές του, να ξεχωρίζει και να ελέγχει τις χειρονομίες του και κατ' επέκταση να μπορεί να μεταφέρει τα μηνύματα που θέλει να επικοινωνήσει μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Από την Melanie Peter υποστηρίζεται ότι οι στρατηγικές ειρηνικής συνύπαρξης με τους άλλους και επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μπορούν να καλλιεργηθούν με τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Οι στρατηγικές εκπαίδευσης των παιδιών σε μια ειρηνική συμπεριφορά, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το εκπαιδευτικό δράμα, το κουκλοθέατρο και διάφορες γλωσσικές και επικοινωνιακές εμπειρίες των παιδιών, μπορούν ν' αντιπαλέψουν την πληθώρα των βίαιων εικόνων που προβάλλονται στα μαζικά μέσα ενημέρωσης και στα παιδικά παιχνίδια, γεγονός που επηρεάζει αντίστοιχα θετικά την συμπεριφορά τους στην σχολική τάξη. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι στην τάξη το παιδί συνεργαζόμενο πλησιάζει ουσιαστικά τον «άλλον», όχι ανταγωνιστικά ή «αξιολογικά», αλλά μέσα από διαδικασίες μιας συλλογικής δημιουργικής πράξης. Έτσι, η «τάξη» ή το «τμήμα» μετατρέπεται σε ομάδα (Γραμματάς, 2012).

Στόχος του Θεατρικού παιχνιδιού είναι να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν τις επιθυμίες τους και να ξαναπλάσουν τον κόσμο απ' την αρχή. Η Θεατρική αγωγή στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, όπως επίσης και στην απόκτηση γνώσεων οι οποίες θα καταστούν ικανές να αξιολογούν ένα θεατρικό γεγονός, στη δημιουργική επαφή των μαθητών με την τέχνη του θεάτρου μέσα από δραματουργικά κείμενα αλλά και από τη σκηνική έκφρασή τους. Ακόμα συνδράμει στην υγιή επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του, στην ελευθερία της έκφρασης, στην αυτογνωσία, και στον αλληλοσεβασμό των μαθητών στη σχολική ομάδα.

Οι τέχνες στο σχολείο συνεισφέρουν στην διεύρυνση του ανθρώπινου νου, διευρύνουν τη σκέψη, εξερευνούν ερωτήματα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, της δημιουργικής σκέψης και δράσης καθώς και στην δημιουργία νέων αξιών και στην κατανόηση των πολιτισμικών αλλαγών. Μέσω των τεχνών τα παιδιά ανακαλύπτουν και δημιουργούν τις δικές τους νέες αξίες οι οποίες δεν επηρεάζονται από στερεότυπα. Από την φύση του, το θεατρικό παιχνίδι δεν κάνει διαχωρισμούς και διακρίσεις στους συμμετέχοντες του. Στο θεατρικό παιχνίδι, η πολυμορφία και η διαφορετικότητα κατά τη σύλληψη και ενσάρκωση ενός ρόλου γίνεται συνώνυμο δημιουργικότητας και ευκαιρία αποκάλυψης, έκφρασης και

ανάγνωσης κι άλλων οπτικών παρατήρησης και έκφρασης. Η ατομική και ομαδική δράση, η πειθαρχία στους κανόνες του παιχνιδιού για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αλλά και η ανατροφοδότηση, η ομαδική συζήτηση και η αντανάκλαση πάνω στη βιωμένη εμπειρία διευρύνει τους αντιληπτικούς και εκφραστικούς ορίζοντες με άλλες ματιές, διευκολύνει τη συνεργασία και μπορεί να συμβάλει στην απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και το φόβο στο ανοίκειο (Γραμματάς, 2012). Σημαντική θεωρείται και η άποψη του Κουντουρά σχετικά με την τέχνη, ο οποίος θεωρεί ότι η τέχνη δεν σήμαινε μόνο εκμάθηση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων αλλά αντιθέτως ήταν αυτοεξέλιξη, δημιουργικότητα, αυτοπραγμάτωση, αυτενέργεια. Μέσω της τέχνης, λοιπόν, μπορούν όλοι να μελετήσουν τον κόσμο χωρίς περιορισμούς από τις εξωτερικές συνθήκες και να ανακαλύψουν ένα καινούργιο νόημα για τον εαυτό τους και για την θέαση του κόσμου και των άλλων.

Επιπρόσθετα, μέσω της θεατρικής αγωγής το παιδί έρχεται σε επαφή με αισθήσεις και σωματικά σχήματα που εκφράζονται με τις λέξεις ενώ η επικοινωνία με φράσεις το βοηθούν στη γλωσσική κατανόηση, εξοικειώνεται με τα κείμενα και τα κατανοεί καλύτερα και έτσι εξασκείται στον προφορικό και γραπτό λόγο και αναπτύσσεται γλωσσικά.

Τέλος, το θεατρικό παιχνίδι συνεισφέρει στην βελτίωση και ενδυνάμωση των σχέσεων μαθητή και παιδαγωγού. Αυτό, γιατί η επικοινωνία τους δεν γίνεται τώρα στα αυστηρά πλαίσια του μαθήματος και στην κλασική μέθοδο διδασκαλίας, αλλά βασίζεται σε έναν κοινό στόχο, στην ομαδική εργασία, το παιχνίδι και το συναίσθημα. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί λειτουργεί σε ένα πιο απελευθερωμένο πλαίσιο, δέχεται και αντιμετωπίζει ερεθίσματα με διαφορετικό τρόπο. Η αναπαράσταση καταστάσεων βοηθάει το παιδί να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του και έτσι εκφράζεται αυθόρμητα και μειώνονται οι ανασφάλειές του. Παιδαγωγική και παιδαγωγός, από την άλλη πλευρά, εμπλουτίζονται με νέες δυναμικές συνοδείας και εμπύχωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσα σε ένα περιβάλλον χαράς, συγκίνησης και δημιουργίας. Γιατί μόνο μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορούν εν τέλει να ενισχυθούν εκείνες οι διαστάσεις και οι προσανατολισμοί που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ουσιαστικές ανάγκες των παιδιών και των νέων (Γραμματάς, 2012).

2.3 Εκπαιδευτικά θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων ακολουθεί τρεις βασικές διδακτικές μεθόδους τις οποίες αναλύουμε ακολούθως.

Η διδασκαλία της «διακριτής» εκπαίδευσης αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη εκπαιδευτική μέθοδο καθώς περιλαμβάνει σύνθετες δεξιότητες συνεργασίας μέσα από μία πλειάδα πολυποίκιλων δραστηριοτήτων (Δώσσα, Νικολακάκη, & Μωραΐτη, 2010). Το περιβάλλον διδασκαλίας συνίσταται να είναι εξαιρετικά δομημένο ώστε η συμμετοχική αλληλεπίδραση να έχει αντίκτυπο στη ζωή των παιδιών επιτρέποντας τους να οικοδομήσουν γόνιμες κοινωνικές σχέσεις. Το θεατρικό παιχνίδι και το αντίστοιχο παιδαγωγικό υλικό επιλέγεται συνήθως από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ενώ δίνονται σαφείς οδηγίες αναφορικά με την ανάληψη ρόλων (Μπέλλα, 2019).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια διδακτική προσέγγιση που δίνει έμφαση στη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή μεταξύ των μαθητών. Ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες για την επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων. Αυτή η μέθοδος ενδυναμώνει ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν ιδέες, να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον και να λύσουν συλλογικά προβλήματα. Συνδυάζοντας τις αρχές της συνεργασίας και τη διαδραστική φύση των θεατρικών παιχνιδιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την ενεργό μάθηση, τη συνεργασία και τη δημιουργική έκφραση και την επικοινωνία μέσα στην ομάδα.

Η Νατουραλιστική μέθοδος συμπεριφοράς (Naturalistic Observation) ενσωματώνει κυρίως παιχνίδια και άλλα υλικά που βρίσκονται στο φυσικό περιβάλλον ως ερεθίσματα. Η μέθοδος αυτή σχεδιάστηκε για να αυξηθούν τα κίνητρα των παιδιών να συμμετέχουν στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων συγκεκριμένων στρατηγικών όπως, επιλογή των ερεθισμάτων από τα παιδιά και άμεση ενίσχυση (Μπέλλα, 2019). Η νατουραλιστική παρατήρηση αποτελεί μια πολύτιμη ερευνητική μέθοδο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στο θεατρικό παιχνίδι. Περιλαμβάνει την παρατήρηση και την τεκμηρίωση των συμπεριφορών, των αλληλεπιδράσεων και της δυναμικής των ατόμων στο φυσικό τους περιβάλλον, χωρίς καμία παρέμβαση ή χειραγώγηση από τον παρατηρητή. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, η νατουραλιστική παρατήρηση μπορεί να παρέχει πληροφορίες για το πώς οι συμμετέχοντες ασχολούνται με τα θεατρικά παιχνίδια, τις απαντήσεις τους σε διαφορετικές ασκήσεις ή προτροπές και τη

συνολική αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Παρακάτω περιγράφεται ένας τρόπος με τον οποίο η νατουραλιστική παρατήρηση μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού:

Επιλογή του σκηνικού: Προσδιορίστε ένα κατάλληλο περιβάλλον εκπαίδευσης θεατρικών παιχνιδιών, όπως ένα θεατρικό εργαστήριο, ένα μάθημα θεάτρου ή έναν χώρο πρόβας. Βεβαιωθείτε ότι το περιβάλλον μοιάζει πολύ με ένα φυσικό περιβάλλον όπου οι συμμετέχοντες αισθάνονται άνετα και συμπεριφέρονται αυθεντικά.

Μη παρεμβατική παρατήρηση: Τοποθετήστε τον εαυτό σας ως παρατηρητή στο επιλεγμένο περιβάλλον. Η παρουσία σας δεν πρέπει να διαταράσσει ή να επηρεάσει τις συμπεριφορές ή τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων. Αποφύγετε την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες ή την αλλαγή της ροής της συνεδρίας του θεατρικού παιχνιδιού.

Λεπτομερής τεκμηρίωση: Παρατηρήστε και τεκμηριώστε τις συμπεριφορές, τις αλληλεπιδράσεις και τα πρότυπα δέσμευσης των συμμετεχόντων. Σημειώστε τις λεκτικές και μη λεκτικές ενδείξεις, τις εκφράσεις του προσώπου, τη γλώσσα του σώματος και οποιοσδήποτε άλλες σχετικές παρατηρήσεις. Αποτυπώστε το πλαίσιο, τη σειρά των γεγονότων και τυχόν σημαντικές στιγμές ή ανακαλύψεις.

Ανάλυση δεδομένων: Επανεξέταση και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Αναζητήστε επαναλαμβανόμενα θέματα, μοτίβα ή τάσεις στις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων. Προσδιορίστε τυχόν παράγοντες που μπορεί να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα ή τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής προσέγγισης του θεατρικού παιχνιδιού.

Δεοντολογικά ζητήματα: Βεβαιωθείτε ότι τηρείτε τις δεοντολογικές οδηγίες καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας παρατήρησης. Λάβετε ενημερωμένη συγκατάθεση από τους συμμετέχοντες και διατηρήστε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα τους. Σεβαστείτε το απόρρητό τους και αποφύγετε τη χρήση οποιωνδήποτε στοιχείων ταυτοποίησης χωρίς άδεια.

Ερμηνεία και ιδέες: Με βάση την ανάλυσή σας, ερμηνεύστε τα δεδομένα και αντλήστε γνώσεις σχετικά με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και τον αντίκτυπο των

θεατρικών παιχνιδιών στη μάθηση και την προσωπική τους ανάπτυξη. Σκεφτείτε πώς οι παρατηρήσεις ευθυγραμμίζονται με τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους και εντοπίστε τυχόν τομείς για βελτίωση ή περαιτέρω εξερεύνηση.

Συμπερασματικά η νατουραλιστική παρατήρηση στην εκπαίδευση θεατρικών παιχνιδιών μπορεί να προσφέρει πολύτιμα ποιοτικά δεδομένα, επιτρέποντας στους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες ασχολούνται με τις δραστηριότητες, αλληλεπιδρούν με άλλους και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Αυτές οι ιδέες μπορούν να ενημερώσουν τη βελτίωση των μεθοδολογιών του θεατρικού παιχνιδιού, το σχεδιασμό νέων ασκήσεων και τη διευκόλυνση πιο αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών.

2.4 Δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού

Το θεατρικό παιχνίδι, όπως είδαμε παραπάνω, μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική και ελκυστική εκπαιδευτική μέθοδο που προάγει τη μάθηση μέσω της ενεργού συμμετοχής και της δημιουργικότητας. Το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιεί δραματικές τεχνικές και στοιχεία για να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να ενισχύσουν την κατανόηση σε διάφορα θέματα. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικές μέθοδοι:

1. Παιχνίδι ρόλων: Τα παιχνίδια ρόλων επιτρέπουν στους μαθητές να μπουν στη θέση διαφορετικών χαρακτήρων και να αναπαραστήσουν σενάρια σχετικά με το αντικείμενο που μελετούν. Αυτή η προσέγγιση τους βοηθά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να αναπαραστήσουν ιστορικά γεγονότα ή να προσομοιώσουν επιστημονικά πειράματα μέσω του παιχνιδιού ρόλων, εμβαθύνοντας την κατανόησή τους για το θέμα.

2. Αυτοσχεδιασμός: Οι αυτοσχεδιασμοί χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες. Μπορεί να είναι: 1. Κατευθυνόμενοι, όπου υπάρχει ένα συγκεκριμένο θέμα και ο εμπυχωτής δίνει ένα συγκεκριμένο ερέθισμα στην ομάδα. 2. Ελεύθεροι, όπου τα παιδιά μόνα τους ανακαλύπτουν τα θέματα που τα ενδιαφέρουν. 3. Αυθόρμητοι, δηλαδή εκείνοι που παράγονται κατά την διάρκεια ενός ατομικού ή ομαδικού παιχνιδιού. 4. Σκηνικοί, όπου πραγματοποιείται η σκηνική πραγμάτωση ενός από τους παραπάνω αυτοσχεδιασμούς. Τα αυτοσχεδιαστικά παιχνίδια ενθαρρύνουν την

αυθόρμητη σκέψη και τη δημιουργικότητα. Ο αυτοσχεδιασμός ενισχύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τονώνει την αυτοπεποίθηση και προωθεί τη γρήγορη σκέψη. Μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην εκμάθηση γλωσσών ή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπου οι μαθητές εξασκούνται χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο ή συζητώντας διάφορες απόψεις.

2. Θέατρο Αναγνωστών: Στο θέατρο αναγνωστών τα παιδιά να διαβάζουν ένα σενάριο δυνατά, χρησιμοποιώντας εκφραστικές φωνές και χειρονομίες για να ζωντανέψουν το κείμενο. Αυτή η μέθοδος βελτιώνει την αναγνωστική ευχέρεια, την κατανόηση και την ερμηνεία. Οι μαθητές μπορούν να παίξουν σκηνές από λογοτεχνικά έργα, ιστορικές ομιλίες ή ακόμα και επιστημονικά κείμενα, βοηθώντας τους να κατανοήσουν περίπλοκες έννοιες και να αναπτύξουν αναλυτική σκέψη.

3. Αφήγηση: Η θεατρική αφήγηση περιλαμβάνει τη χρήση θεατρικών τεχνικών, όπως η διαμόρφωση φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις του σώματος, για να αιχμαλωτίσει το κοινό. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες ή να προσαρμόσουν τις υπάρχουσες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, ενισχύοντας παράλληλα τις γλωσσικές τους δεξιότητες, τη φαντασία και τις ικανότητες παρουσίασης. Η αφήγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε θέματα όπως η λογοτεχνία, η ιστορία ή ακόμα και η επιστήμη ενσωματώνοντας επιστημονικές έννοιες σε συναρπαστικές αφηγήσεις.

4. Μάθηση με βάση το δράμα: Η μάθηση με βάση το δράμα ενσωματώνει δραματικές δραστηριότητες και ασκήσεις στο πρόγραμμα σπουδών για να εμβαθύνει την κατανόηση. Περιλαμβάνει τη χρήση τεχνικών θεάτρου, όπως ταμπλό (παγωμένες εικόνες), παντομίμα ή δραματική ερμηνεία, για την εξερεύνηση και την ανάλυση θεμάτων. Συμμετέχοντας ενεργά σε αυτές τις δραστηριότητες, οι μαθητές αναπτύσσουν ομαδική εργασία, κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ενώ δημιουργούν συνδέσεις με το αντικείμενο.

5. Η σωματική έκφραση: Η σωματική έκφραση θεωρείται από μόνη της μια θεατρική τεχνική και περιλαμβάνει καθετί που αναφέρεται σε ελεύθερες δραστηριότητες και διάφορες φόρμες κίνησης. Μέσω αυτής τα παιδιά αυτοεκφράζονται και εκφράζουν συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορούν να εκφράσουν με το λόγο, και έτσι το σώμα λειτουργεί ως πηγή διαλόγου και επικοινωνίας. Η σωματική έκφραση εξωτερικεύει την εσωτερική ένταση, η κίνηση είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης και μετατρέπεται σε καθρέφτη του ψυχικού κόσμου του παιδιού. Κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων σωματικής έκφρασης το παιδί αποκτά αίσθηση του χώρου, εξοικειώνεται και ενεργοποιεί τα μέλη του σώματός του, αισθάνεται το βάρος

και το σχήμα των αντικειμένων, επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά, με έναν προσωπικό κινητικό κώδικα.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι όταν το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική μέθοδος, είναι σημαντικό να ευθυγραμμίζεται με τους μαθησιακούς στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού θα πρέπει να σχεδιάζονται για να προωθούν την ενεργό μάθηση, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να δημιουργούν ένα ασφαλές και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον για τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Συνδυάζοντας την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και για να κάνουν την εκπαιδευτική εμπειρία πιο ευχάριστη και αξέχαστη.

2.5 Ο ρόλος του εμπυχωτή

Στην ευόδωση του θεατρικού παιχνιδιού και στην επιτυχημένη αξιοποίηση των ωφελημάτων που αυτό προσφέρει κυρίαρχο λόγο έχει ο εμπυχωτής. Στο θεατρικό παιχνίδι διαχωρίζουμε τρεις τύπους εμπυχωτών που διαμορφώνουν ανάλογα και το θεατρικό παιχνίδι. Αυτοί είναι ο δάσκαλος – εμπυχωτής που κάνει θεατρικό παιχνίδι στα παιδιά, ο δάσκαλος – εμπυχωτής μαζί με τα παιδιά, τα παιδιά που κάνουν θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012).

Ο εμπυχωτής δρα σε πολλά επίπεδα. Στο παιδαγωγικό, επινοώντας διάφορους τρόπους ώστε τα παιδιά να κινητοποιηθούν και να ανακαλύψουν διάφορους κώδικες επικοινωνίας και έκφρασης. Στο θεατρικό, βοηθώντας τα παιδιά ν' ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων. Στο ψυχολογικό, βοηθώντας τα να αισθανθούν ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Στο εκφραστικό, με δράσεις ατομικές και συλλογικές (Κουρετζής Η., 2010).

Διάφοροι μελετητές έχουν αναφερθεί στους στόχους του εμπυχωτή, τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρεί, ο ώστε να παίξει σωστά το ρόλο του. Ο Γραμματάς αναφέρεται στην ολοκληρωμένη επιμόρφωση που είναι σημαντικό να λάβουν οι εκπαιδευτικοί. Μια άσκηση, ένα παιχνίδι, μια τεχνική από το ρεπερτόριο της Θεατροπαιδαγωγικής στα χέρια ενός αδιάφορου εκπαιδευτικού μπορεί να παραμείνουν χωρίς πνοή, να χάσουν την αυτοποιοτική τους λειτουργία (που είναι η ψυχαγωγία ως αγωγή ψυχής), και να γίνουν θόρυβος, μουτζούρα, χάσιμο «πολύτιμου» μαθησιακού χρόνου και, αναμενόμενα, να καταστούν πεδίο εκτόνωσης και αχαλιναγωγήτης έκφρασης των μαθητών. Η επιμόρφωση στη

Θεατροπαιδαγωγική οφείλει να είναι υπό μορφή εργαστηρίου, ώστε να διατηρεί τον βιωματικό της χαρακτήρα. Για να εμπυχωσει το παιχνίδι ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να αναβιώσει το παιχνίδι, εκείνη τη μορφή δράσης που με πολύ κόπο εγκατέλειψε προς τα τέλη της παιδικής του ηλικίας για να ενηλικιωθεί (Γραμματάς, 2012). Ο θεατροπαιδαγωγός πρέπει να έχει συμμετάσχει ο ίδιος, με στόχο την εκπαίδευσή του, σε πολλά βιωματικά θεατρικά εργαστήρια, ώστε να έχει γνώση διαφορετικών δραματικών τεχνικών με στόχο την παρακίνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στη δραματική διαδικασία με επιτυχία (Μαρούδας, 2012).

Ο παιδαγωγός- εμπυχωτής είναι ο συμπαίχτης και ο συνδημιουργός του θεατρικού παιχνιδιού, δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να ενισχύσει την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών. Σε αυτό τον τύπο εμπυχωτών οι εκπαιδευτικοί έχουν ταυτοχρόνως δύο ιδιότητες, είναι μέλη της ομάδας και παράλληλα ξεχωριστές οντότητες μέσα στο παιχνίδι. Βασική επιδίωξη του παιδαγωγού-εμπυχωτή θα πρέπει να είναι εδώ η παροχή βοήθειας προς τους μαθητές έτσι ώστε να μην χάνουν την αυτονομία τους μέσα στην ομάδα (Anderson M. , 2006). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον φάρο που εκπέμπει ενθουσιασμό και ταυτόχρονα συνιστά την κινητήρι δύναμη για την ανάπτυξη της φαντασίας και την ανάληψη αυτοσχέδιας δράσης από τους μαθητές. Ωστόσο, η παρουσία του παράλληλα θα πρέπει να είναι διακριτική χωρίς να παρεμβαίνει σε μεγάλο βαθμό. Είναι σημαντικό να αφήνει το μαθητή να σκέφτεται κριτικά και να παίρνει πρωτοβουλίες, χωρίς να επισκιάζεται από τον εμπυχωτή. Είναι το σημείο εκκίνησης ενός σήματος που έχει αποδέκτη την ομάδα. Ο Παπαδόπουλος πάνω σε αυτό αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα για να μπορεί να επεμβαίνει μόνο όταν θεωρείται απαραίτητο και ταυτόχρονα να έχει κατά νου ότι δεν πρέπει να επισκιάζει τον δημιουργικό ρόλο και την πρωτοβουλία των συμμετεχόντων (Παπαδόπουλος, 2010).

Συνοψίζοντας οι ιδιότητες ενός καλού εμπυχωτή είναι οι ακόλουθες:

- Να έχει η γνώση του διδακτικού αντικειμένου και η μεταδοτικότητα της γνώσης.
- Να μπορεί να συμμετέχει ελεύθερα στο παιχνίδι, να αφήσει ελεύθερο το σώμα του, να απελευθερωθεί από αναστολές και εντάσεις.
- Να μπορεί να σταθεί μπροστά στα παιδιά χαλαρός, οικείος, ανθρώπινος, χωρίς επισημότητες και διδαχές.
- Να διακατέχεται από ενθουσιασμό, φαντασία και δημιουργικές ιδέες.
- Να μπορεί με τη συμπεριφορά του να εμπνεύσει την ομάδα, να της δώσει κίνητρα όχι για να την κατευθύνει όπου θέλει αλλά για να την καθοδηγήσει να ανακαλύψει τη χαρά του παιχνιδιού και της δημιουργίας.

3. Εξπρεσιονισμός και αφηρημένος εξπρεσιονισμός

3.1 Εισαγωγή

Ο Εξπρεσιονισμός (Expressionism) αναδύθηκε ταυτόχρονα σε πολλές πόλεις σε όλη τη Γερμανία ως απάντηση σε μια διαδεδομένη ανησυχία σχετικά με την αυξανόμενη ασύμβατη σχέση της ανθρωπότητας με τον κόσμο και με τα χαμένα συναισθήματα αυθεντικότητας και πνευματικότητας που τον συνοδεύουν. Όντας εν μέρει μια αντίδραση ενάντια στον Ιμπρεσιονισμό και την ακαδημαϊκή τέχνη, ο Εξπρεσιονισμός εμπνεύστηκε σε μεγάλο βαθμό από τα καλλιτεχνικά ρεύματα του Συμβολισμού στα τέλη του δεκάτου ένατου αιώνα. Οι Vincent Van Gogh (Βίνσεντ Βαν Γκογκ), Edvard Munch (Ένβαρντ Μουνκ), και James Ensor (Τζέιμς Ένσορ) αποδείχθηκε ότι είχαν ιδιαίτερα μεγάλη επιρροή στους Εξπρεσιονιστές, ενθαρρύνοντας την παραμόρφωση της φόρμας και την ανάπτυξη έντονων χρωμάτων για την απόδοση της ανησυχίας και του πόθου. Η κλασική φάση του εξπρεσιονιστικού κινήματος διήρκεσε περίπου από το 1905 έως το 1920 και εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη. Το παράδειγμά του θα έδινε, αργότερα, υλικό στον Αφηρημένο Εξπρεσιονισμό και η επιρροή του θα γινόταν αισθητή για όλο τον υπόλοιπο αιώνα στη γερμανική τέχνη. Ήταν, επίσης, ένας σπουδαίος πρόδρομος για τους καλλιτέχνες του Νεο-Εξπρεσιονισμού της δεκαετίας του 1980 (Χατζάρα, Ιστοριart).

Στη δεκαετία του 1940 και του 1950 οι νεοϋορκέζοι ζωγράφοι έκλεψαν τα σκήπτρα από το Παρίσι, ως ηγέτη της σύγχρονης τέχνης, και έθεσαν τις βάσεις για τη μεταπολεμική κυριαρχία της Αμερικής στο διεθνή κόσμο της τέχνης, με την εμφάνιση του αφηρημένου εξπρεσιονισμού (Χατζάρα, Ιστοριart). Ο «αφηρημένος εξπρεσιονισμός» περιλαμβάνει δυο βασικές ομάδες καλλιτεχνών. Συμπεριλαμβάνει ζωγράφους που γέμιζαν τους καμβάδες τους με σύνολα χρώματος και αφηρημένες μορφές, αλλά και αυτούς που αλληλοεπιδρούσαν με τους καμβάδες με έναν έντονο τρόπο, γεμάτο δράση και έκφραση συναισθημάτων. Η τέχνη του αφηρημένων εξπρεσιονιστών εξέφραζε βαθιά συγκίνηση για τα παγκόσμια θέματα, και οι περισσότεροι από τους καλλιτέχνες είχαν διαμορφωθεί από το κληροδότημα του Σουρεαλισμού, ένα κίνημα που το μετέφρασαν σε ένα νέο ύφος, προσαρμοσμένο στη μεταπολεμική διάθεση της αγωνίας και του τραύματος (Χατζάρα, Ιστοριart).

3.2 Ορισμοί

3.2.1 Ορισμός εξπρεσιονισμού

Με τον όρο «εξπρεσιονισμός» χαρακτηρίζεται σήμερα ένα καλλιτεχνικό και λογοτεχνικό κίνημα που αναπτύχθηκε στη Γερμανία, από το 1910 ως το 1925 και που αντιπροσωπεύει τη γερμανική παραλλαγή της μεγάλης ευρωπαϊκής επαναστάσεως της πρωτοπορίας (Ρουμπέκα, 2010).

Τον όρο «εξπρεσιονισμός» (expressionismus), χρησιμοποίησε πρώτη φορά το 1901 στη Γαλλία ο ζωγράφος Ζυλιέν Ωγκύστ Ερβέ κι από εκεί ο όρος πέρασε στη Γερμανία το 1911. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε στον κατάλογο της 22ης Έκθεσης της Sezession (απόσχιση μικρής ομάδας καλλιτεχνών από μια μεγαλύτερη καλλιτεχνική ένωση) στο Βερολίνο το 1911, για να χαρακτηρίσει μια ομάδα καλλιτεχνών που ήταν φωβιστές. Τον υιοθέτησαν τα περιοδικά «Η Θύελλα» (Der Sturm, 1910-1932) και «Η Δράση» (Die Aktion, 1911-1932), που ήταν το κύριο όργανο του κινήματος και προσδιόριζε τον βασικό χαρακτήρα της νέας τέχνης, η οποία αποφεύγοντας να εκφράσει τις εντυπώσεις του εξωτερικού κόσμου και την αναπαράσταση των μορφών της φύσεως, ήθελε να απομακρυνθεί από την τέχνη του νατουραλισμού και του εμπρεσιονισμού, για να γίνει έκφραση της εσωτερικής μόνο αλήθειας, καθαρή δημιουργία του ανθρώπινου πνεύματος (Ρουμπέκα, 2010).

Μια εναλλακτική άποψη είναι ότι ο όρος «εξπρεσιονισμός» επινοήθηκε το 1910 από τον Τσέχο ιστορικό τέχνης Antonin Mateicek, ο οποίος είχε την πρόθεση να δηλώσει το αντίθετο του Ιμπρεσιονισμού. «Ένας εξπρεσιονιστής επιθυμεί, πάνω απ' όλα, να εκφραστεί... (ένας εξπρεσιονιστής απορρίπτει) την άμεση αντίληψη και βασίζεται σε πιο σύνθετες ψυχικές δομές... Εντυπώσεις και νοητικές εικόνες που περνούν από την ψυχή των ανθρώπων σαν μέσα από ένα φίλτρο που τους απαλλάσσει από όλες τις ουσιαστικές προσαυξήσεις για να παράγει την καθαρή τους ουσία [...και] αφομοιώνονται και συμπυκνώνονται σε γενικότερες μορφές, σε τύπους, το οποίο μεταγράφει μέσω απλών σύντομων τύπων και συμβόλων (Gordon, 1987). Πιο απλά, σύμφωνα με τον Mateicek, ενώ οι Ιμπρεσιονιστές προσπάθησαν να εκφράσουν το μεγαλείο της φύσης και την ανθρώπινη μορφή μέσω του χρώματος, οι εξπρεσιονιστές, προσπάθησαν μόνο να εκφράσουν την εσωτερική ζωή, ζωγραφίζοντας, συχνά, σκληρά και ρεαλιστικά θέματα.

Ο εξπρεσιονισμός λεκτικά και εννοιολογικά είναι αντίθετος στον εμπρεσιονισμό. Ο Αργκάν παρατηρεί πως «στην αντιμετώπιση της πραγματικότητας ο εμπρεσιονισμός εκδηλώνει μια στάση αισθητική και ο εξπρεσιονισμός μια στάση βουλευτική, καμιά φορά και επιθετική. Και τα δύο είναι κινήματα ρεαλιστικά που απαιτούν την απόλυτη πίστη του καλλιτέχνη στο πρόβλημα της πραγματικότητας. Διαγράφεται η αντίθεση ανάμεσα σε μια τέχνη που αισθάνεται την υποχρέωση να κάνει βαθιές τομές στην ιστορική κατάσταση και μια τέχνη της απόδρασης, που παραμένει ξένη στην ιστορία και πάνω από αυτή» (Ρουμπέκα, 2010).

3.2.2 Ορισμός αφηρημένου εξπρεσιονισμού

Ο αφηρημένος εξπρεσιονισμός είναι ένα είδος τέχνης όπου ο καλλιτέχνης εκφράζεται καθαρά μέσω της χρήσης της μορφής και του χρώματος. Είναι μη αναπαραστατική, ή μη αντικειμενική τέχνη, που σημαίνει ότι δεν υπάρχουν πραγματικά αντικείμενα που αναπαρίστανται. Από πολλούς θεωρείται πως ο κύριος προκάτοχός του είναι ο υπερρεαλισμός, λόγω της έμφασής του στην αυθόρμητη, αυτόματη ή υποσυνείδητη έκφραση.

Παρόλο που ο όρος «αφηρημένος εξπρεσιονισμός» εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην αμερικανική τέχνη το 1946 από τον κριτικό τέχνης Robert Coates, είχε χρησιμοποιηθεί για πρώτη φορά στη Γερμανία το 1919 στο περιοδικό *Der Sturm*, σχετικά με τον γερμανικό εξπρεσιονισμό. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο Alfred Barr ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε αυτόν τον όρο το 1929 σε σχέση με έργα του Wassily Kandinsky και έπειτα για να περιγράψει το έργο των Willem de Kooning, Jackson Pollock και Arshile Gorky (Wikipedia). Η συγκεκριμένη ονομασία εμπεριέχει τα κύρια τεχνικά και αισθητικά χαρακτηριστικά του κινήματος, καθώς συνδύαζε σε μεγάλο βαθμό τον γερμανικό εξπρεσιονισμό με τις καθαρά αφηρημένες τάσεις άλλων σύγχρονων κινήματων όπως του φουτουρισμού ή του κυβισμού (Gordon, 1987).

Θεωρείται το πρώτο καλλιτεχνικό κίνημα διεθνούς σημασίας και επιρροής που γεννήθηκε στην Αμερική, δηλώνοντας παράλληλα την ανεξαρτησία του από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά ρεύματα στη μοντέρνα τέχνη.

Το κίνημα του αφηρημένου εξπρεσιονισμού χωρίζεται σε δύο ομάδες: την ομάδα του «Action Painting» και την ομάδα του «Color Field Painting», των οποίων τα χαρακτηριστικά που τις διακρίνουν θα αναπτύξουμε σε επόμενο κεφάλαιο.

3.3 Η ιστορία και εξέλιξη του εξπρεσιονισμού

Με την αλλαγή του αιώνα στην Ευρώπη, μετατοπίσεις και αλλαγές ανάμεσα στα καλλιτεχνικά κινήματα και οράματα ξέσπασαν ως αντίδραση στις σημαντικές αλλαγές στην ατμόσφαιρα της κοινωνίας. Οι νέες τεχνολογίες και η μαζική αστικοποίηση άλλαξαν την κοσμοθεωρία των ανθρώπων και για τους καλλιτέχνες η ψυχολογική επίδραση των εξελίξεων αυτών αντανακλάται με την απομάκρυνσή τους από μια ρεαλιστική αναπαράσταση του τι έβλεπαν και την προτίμησή τους για μια συναισθηματική και ψυχολογική απόδοση του τρόπου, με τον οποίο ο κόσμος τους επηρέασε. Οι ρίζες του Εξπρεσιονισμού μπορούν να εντοπιστούν σε ορισμένους Μετα-ιμπρεσιονιστές, όπως ο Edvard Munch στη Νορβηγία, καθώς και ο Gustav Klimt της Secession της Βιέννης, οδηγώντας στην επίσημη εμφάνισή του στη Γερμανία το 1905 (Χατζάρα, Ιστοriart).

Ο Edvard Munch στη Νορβηγία

Στο τέλος του δέκατου ένατου αιώνα ο Νορβηγός Μετα-ιμπρεσιονιστής ζωγράφος Edvard Munch αναδύθηκε ως μια σημαντική πηγή έμπνευσης για τους Εξπρεσιονιστές. Τα ζωντανά και συναισθηματικά φορτισμένα έργα του εισήγαγαν νέες δυνατότητες για την εσωστρεφή έκφραση. Ειδικότερα, οι φρενιτικοί καμβάδες του Munch εξέφραζαν την ανησυχία του ατόμου στο πλαίσιο της πρόσφατα εκσυγχρονισμένης ευρωπαϊκής κοινωνίας: ο διάσημος πίνακάς του The Scream (Η κραυγή - 1893) καταδεικνύει τη σύγκρουση μεταξύ της πνευματικότητας και της νεωτερικότητας ως κεντρικό θέμα του έργου του. Μέχρι το 1905 το έργο του Munch ήταν πολύ γνωστό στο εσωτερικό της Γερμανίας και, επιπλέον, ο ίδιος ο Munch περνούσε μεγάλο μέρος του χρόνου του εκεί, γεγονός που τον έθετε σε άμεση επαφή με τους Εξπρεσιονιστές (Χατζάρα, Ιστοriart).

Ο Gustav Klimt στην Αυστρία

Μια άλλη μορφή στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα που είχε αντίκτυπο στην ανάπτυξη του Εξπρεσιονισμού ήταν ο Gustav Klimt (Γκουστάβ Κλιμτ), ο οποίος υιοθέτησε το ύφος της Art Nouveau της ομάδας Secession της Βιέννης. Ο πληθωρικός τρόπος του Klimt να αποδίδει τα θέματά του με φωτεινά χρώματα, περίτεχνα σχέδια και επιμήκη σώματα ήταν ένα βήμα προς τα εξωτικά χρώματα, τις πινελιές σαν νεύματα και τις ακανόνιστες, με προεξοχές, μορφές των ύστερων Εξπρεσιονιστών. Ο Klimt ήταν ο μέντορας του ζωγράφου Egon Schiele (Έγκον Σίλε) και τον έφερε σε επαφή με τα έργα του Edvard Munch και του Vincent Van Gogh, μεταξύ άλλων, σε μια έκθεση της δουλειάς τους το 1909 (Χατζάρα, Ιστοriart).

Η έλευση του Εξπρεσιονισμού στη Γερμανία

Παρά το γεγονός ότι περιελάμβανε διάφορους καλλιτέχνες και στυλ, ο Εξπρεσιονισμός ξεκίνησε με την ίδρυση των ομάδων της Γέφυρας στη Δρέσδη (1905) και του Γαλάζιου Καβαλάρη στο Μόναχο (1911). Η πρώτη ήθελε να ρίξει μια γέφυρα στο μέλλον ξεριζώνοντας βίαια κάθε καλλιτεχνική και κοινωνική συμβατικότητα. Η δεύτερη διερεύνησε τους τρόπους που οδήγησαν στην αφηρημένη τέχνη. Τα μέλη της είδαν στον πόλεμο τη δυνατότητα δημιουργίας μιας νέας τάξης πραγμάτων, αλλά τα γεγονότα συνέτριψαν τις ελπίδες τους. Αμέσως μετά τον πόλεμο και με την επανάσταση στη Ρωσία, πίστεψαν πως μόνο η τέχνη ήταν σε θέση να κάνει τον αιμοβόρο κόσμο πιο ανθρώπινο (Χατζάρα, Ιστορία).

Η ομάδα Die Brücke (Η Γέφυρα) στην πόλη της Δρέσδης συγκροτήθηκε από τέσσερις γερμανούς φοιτητές αρχιτεκτονικής που ήθελαν να γίνουν ζωγράφοι - τους Ernst Ludwig Kirchner (Ερνστ Λούντβιχ Κίρχνερ), Fritz Bleyl (Φριτς Μπλεϊλ), Karl Schmidt-Rottluff (Καρλ Σμιντ-Ροτλουφ) και Erich Heckel (Εριχ Χέκελ). Τον ίδιο χρόνο με την δημιουργία της «Γέφυρας», δηλαδή το 1905, ξέσπασε και στο Παρίσι, στο Σαλόν το σκάνδαλο των φωβιστών. Πριν συσταθεί η ομάδα των φωβιστών, είχαν προηγηθεί ιδιαίτερες συναντήσεις των κυριότερων παραγόντων, έτσι και πριν από την ίδρυση της Die Brücke, τα μέλη της είχαν πραγματοποιήσει διάφορες προσωπικές επαφές. Η ομάδα στην οποία δεν άργησαν να προσχωρήσουν ο Μαξ Πέχσταϊν (Max Pechstein), ο Έμιλ Νόλντε (Emil Nolde), ο Κούντο Αμιέ και ο Γκαλλέν Κάλλελα, κατόρθωσε να διατηρήσει την ενότητά της ως το 1913 αναπληρώνοντας όσους αποχωρούσαν. Έτσι το 1907 ο Βαν Ντόνγκεν αντικατέστησε τον Νόλντε, το 1908 ο Νόλκεν πήρε τη θέση του Μπλέυλ και το 1910 έγινε δεκτός ο Όττο Μύλλερ (Otto Mueller).

Λίγα χρόνια μετά την ίδρυση της «Γέφυρας», το 1911, ορισμένοι ομοϊδεάτες νέοι καλλιτέχνες σχημάτισαν την ομάδα Der Blaue Reiter (Ο Γαλάζιος Καβαλάρης) στο Μόναχο, μετά την απόρριψη του πίνακα του Wassily Kandinsky (Βασίλι Καντίνσκι) The Last Judgment (Η Τελική Κρίση - 1910) από μια τοπική έκθεση. Εκτός από τον Kandinsky, ο Franz Marc (Φράντς Μαρκ), ο Paul Klee (Πάουλ Κλέε) και ο Auguste Macke (Αουγκουστ Μάκε), μεταξύ άλλων, συγκροτούσαν αυτή τη χαλαρά συνδεδεμένη ομάδα.

Ο εξπρεσιονισμός, λοιπόν, θεωρούμε ότι αναπτύχθηκε, επικεντρώθηκε και απέκτησε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του στη Γερμανία. Ήταν η καθοριστική κινητήρια δύναμη όλων των εξελίξεων και επιπλέον η μεγαλύτερη προσφορά της Γερμανίας στη

μοντέρνα τέχνη. Η ένταση του φαινομένου του εξπρεσιονισμού στην αρχή του αιώνα, η επανεμφάνισή του μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και η προβολή του στην τελευταία δεκαπενταετία, οδηγεί στην ανάγκη ανίχνευσής του στην εικαστική δημιουργία και προηγούμενων περιόδων (Ρουμπέκα, 2010).

Στα τέλη του 1930 και αρχές της δεκαετίας του 1940 πολλοί Ευρωπαίοι ζωγράφοι της Αβάν Γκαρντ ταξίδεψαν στη Νέα Υόρκη και έδωσαν μεγάλη ώθηση στη Μοντέρνα Τέχνη.

Έτσι, στα μέσα του 20ου αιώνα ανθίζει στη Νέα Υόρκη της Αμερικής ο αφηρημένος εξπρεσιονισμός ο οποίος στη συνέχεια είχε ιδιαίτερη επιρροή σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά και διεθνώς. Η περίοδος εξέλιξής του είναι από το 1946 ως την δεκαετία του 1960, με το στυλ του αφηρημένου εξπρεσιονισμού να θεωρήθηκε ότι είχε αρχίσει με τα έργα του Τζάκσον Πόλλοκ και του Βίλλεμ ντε Κούνινγκ στα τέλη του 1940 και αρχές του 1950.

3.4 Βασικά χαρακτηριστικά

3.4.1 Χαρακτηριστικά εξπρεσιονισμού

Η άφιξη του εξπρεσιονισμού έφερε νέα πρότυπα στην καλλιτεχνική δημιουργία και την εκτίμηση της τέχνης. Η τέχνη, τώρα, θα προσπαθούσε να αποκαλυφθεί περισσότερο από τον εσωτερικό ψυχισμό του καλλιτέχνη, παρά από μια απεικόνιση του εξωτερικού οπτικού κόσμου, και το κριτήριο για την αξιολόγηση της ποιότητας ενός έργου τέχνης έγινε ο χαρακτήρας των συναισθημάτων του καλλιτέχνη και όχι η ανάλυση της σύνθεσης (Χατζάρα, Ιστοριart).

Τα βασικά θέματα του εξπρεσιονισμού ήταν, από το ένα μέρος η αγωνιώδης σκέψη γύρω από την καταστροφή στην οποία φαινόταν να οδηγείται η Ευρώπη με τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και από το άλλο, η μυστικιστική ελπίδα σε μια ολοκληρωτική ανανέωση της ανθρωπότητας. Έτσι βλέπουμε στον ίδιο συγγραφέα έναν εξπρεσιονισμό αποκαλυπτικό και μηδενιστικό, που παρουσιάζει στις οραματιστικές, κυνικές ή γελοιογραφικές εικόνες του, τη διάλυση της παλαιάς αυταρχικής και μιλιταριστικής κοινωνίας της Γερμανίας του Γουλιέλμου και έναν εξπρεσιονιστικό μεσσιανικό και με πίστη στο μέλλον, που διακηρύσσει σε τόνους εκστατικού πάθους την αναγέννηση της ανθρωπότητας, από τους νέους που

καλούνται να οικοδομήσουν μια νέα κοινωνία αδελφοσύνης πάνω στα ερείπια του κόσμου των πατέρων τους (Ρουμπέκα, 2010).

Το κυριαρχικό μοτίβο της εξπρεσιονιστικής επανάστασης, είναι η προγραμματική άρνηση της παράδοσης, η θέληση των πιο χαρακτηριστικών εκπροσώπων του να γίνουν οι κήρυκες και πρωτοπόροι ενός ριζικά νέου κόσμου μέσω μιας ριζικά νέας τέχνης.

Οι Εξπρεσιονιστές συχνά μεταχειριστήκαν στροβιλίζουσες, ταλαντευόμενες και υπερβολικά εκτελεσμένες πινελιές στην απεικόνιση των θεμάτων τους. Οι τεχνικές αυτές είχαν ως στόχο να μεταφέρουν τη διογκωμένη συναισθηματική κατάσταση του καλλιτέχνη σχετικά με την αντίδρασή του στις ανησυχίες του σύγχρονου κόσμου (Χατζάρα, Ιστοριart).

Το θέμα της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον τίθεται γενικότερα στη γερμανική τέχνη των αρχών του αιώνα. Ήδη από το τέλος του 19ου, η φύση είχε αρχίσει να θεωρείται από πολλούς απάντηση στην πνευματική φθορά που επέφερε μοιραία η ζωή στην πόλη, με τους νέους ρυθμούς εργασίας στα εργοστάσια, τους τρόπους διασκέδασης και άλλα. Η ανθρώπινη μορφή, συνήθως γυμνή, μέσα στο τοπίο συνοψίζει αυτό το ενδιαφέρον για τη φύση. Για τους καλλιτέχνες της «Γέφυρας», είναι ένα μέρος της ίδιας της φύσης, που παίζει σημαντικό ρόλο και ιδεολογικά και αισθητικά. Μέσα από την αντιπαράθεσή τους με τον αστικό κόσμο στις αρχές του εικοστού αιώνα, οι Εξπρεσιονιστές ανέπτυξαν ένα ισχυρό μέσο κοινωνικής κριτικής με τις οφιοειδής σχηματικές απεικονίσεις τους και τα έντονα χρώματα. Οι αναπαραστάσεις της σύγχρονης πόλης περιλάμβαναν αποξενωμένα άτομα - ένα ψυχολογικό υποπροϊόν της πρόσφατης αστικοποίησης - καθώς και πόρνες, που χρησιμοποιούνταν για να σχολιαστεί ο ρόλος του καπιταλισμού στη συναισθηματική αποστασιοποίηση των ατόμων εντός των πόλεων (Χατζάρα, Ιστοριart).

Οι εξπρεσιονιστές, όπως θα δούμε και αναλυτικά στην συνέχεια, δημιούργησαν ομάδες και λειτουργούσαν και εργαζόταν μέσα σε αυτές. Στις συγκεντρώσεις τους τα μέλη της ομάδας εργάζονταν με κοινό μοντέλο, κατασκεύαζαν και σκάλιζαν μόνοι τους την επίπλωση, ζωγράφιζαν τους πίνακες για την διακόσμηση των τοίχων και έγραφαν σε ένα κοινό βιβλίο τις προσωπικές τους σκέψεις. Με αυτόν τον τρόπο συμβίωσης ήθελαν να στηρίξουν την αρχή της ταυτότητας τέχνης και ζωής, ενώ στον καλλιτεχνικό τομέα η πρόθεσή τους ήταν να φανερώσουν τις ψυχικές αντιδράσεις του ατόμου απέναντι στην εχθρότητα του περιβάλλοντός του και να εξωτερικεύσουν το

άγχος και τη διαμαρτυρία που προκαλούν τα ηθικά προβλήματα της ύπαρξης (Ρουμπέκα, 2010).

Σημαντικό εκφραστικό στοιχείο των εξπρεσιονιστών ήταν και η γραμμή, πότε περίπλοκη και καμπύλη όπως των, συγχρόνων τους, Γάλλων, αλλά έντονη, σαφής και γωνιώδης. Στη χαρακτηριστική, κυρίως στην ξυλογραφία, η ομάδα Die Brücke άφησε αξιόλογα έργα που υπερβαίνουν τους ως τότε καθιερωμένους τρόπους της χαρακτηριστικής και διακρίνονται για τη δυνατή εκφραστικότητά τους. Καθώς η εξπρεσιονιστική τεχνοτροπία απέκλειε την επέμβαση της λογικής, οι καλλιτέχνες εγκαταλείπονταν στην αμεσότητα της δημιουργικής παρόρμησης και διατύπωναν τη συναισθηματική εκτόνωση που προκαλούσε η σύγκρουσή τους με την πραγματικότητα, με παραμορφώσεις των φυσικών σχημάτων, που είχαν όμως την ένταση και την αλήθεια της υπαρξιακής συμμετοχής του καλλιτέχνη.

Όπως αναφέραμε παραπάνω ο δεύτερος πόλος του γερμανικού εξπρεσιονισμού ήταν ο «Γαλάζιος Καβαλάρης». Σε αντίθεση με την Γέφυρα ο «Γαλάζιος Καβαλάρης» δεν είχε συνοχή, αυστηρό πρόγραμμα κοινής εργασίας, πρόθεση κοινωνικής αναμόρφωσης και την τάση για πρόκληση του κοινού και εθνικιστική προοπτική. Ήταν μια ανεπίσημη εταιρία προικισμένων ατόμων που πίστευαν στον ελεύθερο πειραματισμό και αναζητούσαν ευκαιρίες για να εκθέσουν τα έργα τους, ο προσανατολισμός τους ήταν πνευματικός. Προσπαθούσαν να δείξουν ότι η περιοχή της τέχνης είναι εντελώς διαφορετική από εκείνη της φύσης και ότι η φόρμα καθορίζεται αποκλειστικά από τα εσωτερικά ψυχικά κίνητρα του καλλιτέχνη. Οι ιδέες τους δεν ήταν επαναστατικές και δεν αποσκοπούσαν στην κοινωνική κριτική. Τα μέλη του «Γαλάζιου Καβαλάρη» ήταν θεωρητικοί, τοποθέτησαν το νόμο πάνω από το υποκειμενικό αίσθημα και στάθηκαν πιο κοντά στο πνεύμα του Ρομαντισμού. Κάνοντας φορέα πνευματικών και ψυχικών ωθήσεων το χρώμα και τη φόρμα, έφτασαν σε ένα είδος μεταφυσικού ιδεαλισμού (Ρουμπέκα, 2010).

Έτσι ενώ οι καλλιτέχνες της Δρέσδης προβάλλουν το αρχέγονο και αχαλίνωτο ένστικτο και τη σκοτεινή, τραγική μοίρα που απειλεί τον άνθρωπο και για να τα παραστήσουν εισάγουν την ελεύθερη, σπασμωδική αλλά εκφραστική γραφή, οι καλλιτέχνες του Μονάχου προτείνουν μια εσωτερική, συμβολική διατύπωση σχεδόν μυστικιστική και καθόλου συνταρακτική, που επιδιώκει την ύψιστη εκστατική αφαίρεση. Στην ουσία η ομάδα «Der Blaue Reiter» (Ο Γαλάζιος Καβαλάρης) δεν συνδέεται τόσο με τον εξπρεσιονισμό, όσο με τον κυβισμό κυρίως με τον Ντελωναί, και αποτελεί κατά κάποιο τρόπο την εξέλιξή του. Για αυτούς τους λόγους ο εξπρεσιονισμός πρέπει να εννοείται μόνο ως ένας ιδιαίτερος τρόπος συναισθήσεως,

που χλευάζει και καταστρέφει κάθε εξιδανίκευση, παραμορφώνει την πραγματικότητα και την παρουσιάζει με την πιο δυσάρεστη και αποκρουστική όψη της, εκδηλώνοντας με βαναυσότητα την αντίδρασή του. Στα τελευταία χρόνια, διάφορες καλλιτεχνικές ομάδες συνδεδεμένες με την άμορφη τέχνη επανήλθαν σε ορισμένα εκφραστικά αιτήματα του εξπρεσιονισμού και δημιούργησαν τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό (Ρουμπέκα, 2010).

3.4.2 Χαρακτηριστικά αφηρημένου εξπρεσιονισμού

Κύριο χαρακτηριστικό του στυλ του αφηρημένου εξπρεσιονισμού είναι ότι δεν υπάρχει καθόλου θέμα, αλλά αντί αυτού καθαρά αφηρημένες μορφές. Ακόμα, είναι ενδεικτικό ότι συναντούμε μεγάλα μεγέθη πινάκων, «over-all» συνθέσεις, με την πράξη της τοποθέτησης του χρώματος στο μουσαμά να έχει πρωταρχική σημασία και τα αισθήματα να «διαδραματίζονται» επάνω στον καμβά. Η τέχνη των αφηρημένων εξπρεσιονιστών ξεχώρισε για την έμφαση στο αμερικάνικο πνεύμα - μνημειώδης σε κλίμακα, ήταν ρομαντική στη διάθεση και εκφραστική μιας σθεναρούς ατομικής ελευθερίας.

Η επιρροή που δέχθηκαν οι καλλιτέχνες του κινήματος αυτού από τις αριστερές και ριζοσπαστικές πολιτικές απόψεις της δεκαετίας του 1930 μέσα στην οποία ωρίμασαν, τους οδήγησαν να εκτιμήσουν την τέχνη που βασιζόταν στην προσωπική εμπειρία, να υιοθετήσουν μια στάση πρωτοπορίας και μάλιστα χαρακτηρίστηκαν ως η πρώτη αυθεντική αμερικανική καλλιτεχνική πρωτοπορία. Η πολιτική αστάθεια στην Ευρώπη αυτή την δεκαετία έφερε πολλούς ηγετικούς σουρεαλιστές στη Νέα Υόρκη και πολλοί από τους αφηρημένους εξπρεσιονιστές ήταν βαθιά επηρεασμένοι από το ύφος και το ενδιαφέρον του σουρεαλισμού για το ασυνείδητο. Ενθαρρύνθηκε έτσι το ενδιαφέρον τους για το μύθο και τα αρχετυπικά σύμβολα και σχηματίστηκε η αντίληψή τους για την ίδια τη ζωγραφική ως μια πάλη ανάμεσα στην αυτο-έκφραση και το χάος του ασυνείδητου (Χατζάρα, Ιστοριαrt).

Το ύφος του Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού ένωσε γλύπτες όπως ο David Smith (Ντέιβιντ Σμιθ), καθώς και φωτογράφους, όπως ο Aaron Siskind (Άαρν Σισκιντ), αλλά πάνω απ' όλα το κίνημα ήταν των ζωγράφων.

Όσον αφορά την τέχνη της ζωγραφικής, όπως είδαμε, στο κίνημα του αφηρημένου εξπρεσιονισμού διακρίνουμε δύο ομάδες: την «Action Painting» και την «Color Field Painting». Η πρώτη χαρακτηρίζεται από καλλιτέχνες όπως οι Pollock, de Kooning, Franz Kline και Philip Guston, και τόνισε τη σωματική δράση που εμπλέκεται στη ζωγραφική. Η «Color Field Painting», που ασκήθηκε από τους Mark Rothko και

Kenneth Noland, μεταξύ άλλων, ασχολήθηκε πρωτίστως με την εξερεύνηση των επιδράσεων του καθαρού χρώματος σε έναν καμβά.

Πιο αναλυτικά θα αναπτύξουμε ακολούθως τα χαρακτηριστικά των δύο ομάδων:

Action Painting: Ο όρος επινοήθηκε από τον Αμερικανό κριτικό Χάρολντ Ρόζενμπεργκ στο πρωτοποριακό άρθρο του *The American Action Painters* που δημοσιεύτηκε στο *ART news* τον Δεκέμβριο του 1952 και σηματοδότησε μια σημαντική αλλαγή στην αισθητική οπτική των ζωγράφων και κριτικών της Σχολής της Νέας Υόρκης. Ο Rosenberg αναφερόταν σε καλλιτέχνες όπως ο Arshile Gorky, ο Franz Kline, ο Willem de Kooning και ο Jackson Pollock. Σύμφωνα με τον Ρόζενμπεργκ, ο καμβάς ήταν «ένας στίβος στον οποίο μπορεί κανείς να δράσει- (“an arena in which to act”）」 (Tate).

Οι ζωγράφοι δράσης είχαν επικεφαλής τον Τζάκσον Πόλοκ και τον Γουίλεμ ντε Κούνινγκ, οι οποίοι δούλευαν με αυθόρμητο αυτοσχεδιαστικό τρόπο χρησιμοποιώντας συχνά μεγάλα πινέλα για να κάνουν σαρωτικά σημάδια χειρονομίας. Ο Πόλοκ τοποθέτησε τον καμβά του στο έδαφος και χόρευε γύρω του ρίχνοντας μπογιά από το κουτί ή τραβώντας τον από το πινέλο ή ένα ραβδί. Με αυτόν τον τρόπο οι ζωγράφοι της δράσης τοποθετούσαν απευθείας τις εσωτερικές τους παρορμήσεις στον καμβά. Η κριτική του Ρόζενμπεργκ μετατόπισε την έμφαση από το αντικείμενο στην ίδια την δράση, με τον τελειωμένο πίνακα να είναι μόνο η φυσική εκδήλωση, ένα είδος υπολείμματος, του πραγματικού έργου τέχνης, που βρισκόταν στην πράξη ή στη διαδικασία δημιουργίας του πίνακα. Αυτή η αυθόρμητη δραστηριότητα ήταν η «δράση» του ζωγράφου, μέσα από την κίνηση του χεριού και του καρπού, τις ζωγραφικές χειρονομίες, τις πινελιές, το πέταγμα της μπογιάς, το πιτσίλισμα, το βάψιμο, το σκάψιμο και το στάξιμο. Ο ζωγράφος μερικές φορές άφηνε τη μπογιά να στάξει στον καμβά, ενώ χόρευε ρυθμικά, ή ακόμα μερικές φορές άφηνε τη μπογιά να πέσει σύμφωνα με το υποσυνείδητο μυαλό, αφήνοντας έτσι το ασυνείδητο μέρος της ψυχής να επιβληθεί και να εκφραστεί.

Color Field Painting: Ο όρος “Color Field Painting” αναφέρεται στο έργο αφηρημένων ζωγράφων που εργάζονταν στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 και που χαρακτηρίζονται από μεγάλες επιφάνειες ενός μονόχρωμου επιπέδου.

Η ζωγραφική «Color Field» αρχικά αναφερόταν σε έναν ιδιαίτερο τύπο αφηρημένου εξπρεσιονισμού, ειδικά στα έργα των Rothko, Still, Newman, Motherwell, Gottlieb, Ad Reinhardt και αρκετές σειρές έργων ζωγραφικής του Joan Miró. Οι ζωγράφοι του «Color Field» προσπάθησαν να απαλλάξουν την τέχνη τους από την περιττή

ρητορική. Καλλιτέχνες όπως οι Motherwell, Still, Rothko, Gottlieb, Hans Hofmann, Helen Frankenthaler, Sam Francis, Mark Tobey και ιδιαίτερα οι Ad Reinhardt και Barnett Newman, χρησιμοποίησαν πολύ περιορισμένες αναφορές στη φύση και ζωγράφιζαν με μια ιδιαίτερα αρθρωτή και ψυχολογική χρήση του χρώματος. Κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι οι καλλιτέχνες του «Color Field» εξάλειψαν τις αναγνωρίσιμες εικόνες, χρησιμοποιούν σύμβολα και σημάδια και αντικαθιστούν με αυτά τις εικόνες. Ορισμένοι καλλιτέχνες παρέθεσαν αναφορές σε παλιά ή παρούσα τέχνη, αλλά γενικά η ζωγραφική «Color Field» παρουσιάζει την αφαίρεση ως αυτοσκοπό. Επιδιώκοντας αυτή την κατεύθυνση της σύγχρονης τέχνης, οι καλλιτέχνες ήθελαν να παρουσιάσουν κάθε πίνακα ως μια ενιαία, συνεκτική, μονολιθική εικόνα.

Σε διάκριση με τη συναισθηματική ενέργεια και τα επιφανειακά σημάδια των αφηρημένων εξπρεσιονιστών όπως ο Pollock και ο de Kooning, οι ζωγράφοι του «Color Field» αρχικά εμφανίζονται ψύχραιμοι και αυστηροί, εξαφανίζοντας το μεμονωμένο σημάδι υπέρ μεγάλων, επίπεδων περιοχών χρώματος. Καλλιτέχνες όπως ο Frank Stella στη δεκαετία του 1960 πετυχαίνουν με ασυνήθιστους τρόπους και με συνδυασμούς καμπυλωτών και ευθύγραμμων την ουσιαστική φύση της οπτικής αφαίρεσης. Η ζωγραφική του «Color Field» χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα αισθησιακή και βαθιά εκφραστική, με διαφορετικό, όμως, τρόπο από τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό (Wikipedia).

3.5 Καλλιτέχνες και χαρακτηριστικά έργα

Στους παρακάτω πίνακες συγκεντρώνονται οι βασικοί εκπρόσωποι των κινημάτων του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού, με την περιγραφή της ιδιότητας τους ως καλλιτέχνες αλλά και την χώρα καταγωγής τους.

Στην συνέχεια απεικονίζονται ορισμένα ενδεικτικά χαρακτηριστικά έργα ζωγραφικής των δύο κινημάτων.

3.5.1 Καλλιτέχνες εξπρεσιονισμού

James Ensor	Βέλγος ζωγράφος
Emile Antoine Bourdelle	Γάλλος γλύπτης
Edvard Munch	Νορβηγός ζωγράφος

Franz von Stuck	Γερμανός ζωγράφος/ γλύπτης
Alexei Jawlensky	Ρώσος ζωγράφος
Wassily Kandinsky	Ρώσος ζωγράφος
Kathe Kollwitz	Γερμανός ζωγράφος/ γλύπτης
Emil Nolde	Γερμανός ζωγράφος
Ernst Barlach	Γερμανός γλύπτης
Emily Carr	Καναδός ζωγράφος
Lyonel Feininger	Αμερικάνος ζωγράφος
Georges Rouault	Γάλλος ζωγράφος
Alfred Kubin	Τσέχος γραφίστας
Gabriele Muntz	Γερμανός ζωγράφος
Paul Klee	Ελβετός ζωγράφος
Jacob Epstein	Αμερικάνος γλύπτης
Ernst Ludwig Kirchner	Γερμανός ζωγράφος/ γλύπτης
Franz Marc	Γερμανός ζωγράφος
Max Pechstein	Γερμανός ζωγράφος
Max Weber	Γερμανός ζωγράφος
Richard Gerstl	Αυστριακός ζωγράφος
Erich Heckel	Γερμανός ζωγράφος
Ivan Mestrovic	Κροάτης γλύπτης
Max Beckmann	Γερμανός ζωγράφος
Ludwig Meidner	Γερμανός ζωγράφος
Amedeo Modigliani	Ιταλός ζωγράφος/ γλύπτης
Karl Schmidt-Rottluff	Γερμανός ζωγράφος
Jules Pascin	Βούλγαρος ζωγράφος
Oskar Kokoschka	Αυστριακός ζωγράφος
Jose Gutierrez Solana	Ισπανός ζωγράφος
August Macke	Γερμανός ζωγράφος
Heinrich Campendonk	Γερμανός ζωγράφος
Georg Schrimpf	Γερμανός ζωγράφος
Egon Schiele	Αυστριακός ζωγράφος
Otto Dix	Γερμανός ζωγράφος
George Grosz	Γερμανός ζωγράφος
Chaim Soutine	Λιθουανός ζωγράφος
Gert Wollheim	Γερμανός ζωγράφος

Abraham Rattner	Αμερικανός ζωγράφος
Conrad Felixmuller	Γερμανός ζωγράφος
Carlos Orozco Romero	Μεξικανός ζωγράφος

Πίνακας 1- Καλλιτέχνες εξπρεσιονισμού. Πηγή <http://www.artcyclopedia.com/>

3.5.2 Καλλιτέχνες αφηρημένου εξπρεσιονισμού

Hans Hofmann	Γερμανο/ Αμερικάνος ζωγράφος
Mark Tobey	Αμερικανός ζωγράφος
Alma Thomas	Αφρικανο/ Αμερικανός ζωγράφος
Louise Nevelson	Ρώσο/ Αμερικανός ζωγράφος
Jack Tworckov	Πολωνό/Αμερικανός ζωγράφος
Adja Yunkers	Λετονο/Αμερικανός ζωγράφος
Mary Callery	Αμερικάνος γλύπτης
Adolph Gottlieb	Αμερικανός ζωγράφος
Alfred Jensen	Αμερικανός ζωγράφος
Seymour Lipton	Αμερικάνος γλύπτης
Mark Rothko	Αμερικανός ζωγράφος
Aaron Siskind	Αμερικανός φωτογράφος
Esteban Vicente	Αμερικανός ζωγράφος
Willem de Kooning	Ολλανδο/ Αμερικάνος ζωγράφος
Jose de Rivera	Αμερικάνος γλύπτης
Arshile Gorky	Αρμένιος/ Αμερικανός ζωγράφος
Balcomb Greene	Αμερικανός ζωγράφος
Gertrude Greene	Αμερικανός ζωγράφος
Isamu Noguchi	Ιάπωνας/ Αμερικανός ζωγράφος
Clyfford Still	Αμερικανός ζωγράφος
John Ferren	Αμερικανός ζωγράφος
Barnett Newman	Αμερικανός ζωγράφος
James Brooks	Αμερικανός ζωγράφος
Herbert Ferber	Αμερικάνος γλύπτης
David Smith	Αμερικάνος γλύπτης
Jackson Pollock	Αμερικανός ζωγράφος

Lawrence Calcagno	Αμερικανός ζωγράφος
Philip Guston	Καναδο/ Αμερικάνος ζωγράφος
Ibram Lassaw	Αμερικάνος γλύπτης
Conrad Marca-Relli	Αμερικανός ζωγράφος
Ad Reinhardt	Αμερικανός ζωγράφος
William Scott	Βρετανός ζωγράφος
Alberto Burri	Ιταλός ζωγράφος
Edward Dugmore	Αμερικανός ζωγράφος
Robert Motherwell	Αμερικανός ζωγράφος
Elmer Bischoff	Αμερικανός ζωγράφος
Alfonso Ossorio	Αμερικανός ζωγράφος
Richard Pousette-Dart	Αμερικανός ζωγράφος
Nicolas Carone	Αμερικανός ζωγράφος/ γλύπτης
Stephen Greene	Αμερικανός ζωγράφος
David Hare	Αμερικάνος γλύπτης
Milton Resnick	Ρώσος/ Αμερικανός ζωγράφος
Elaine Fried de Kooning	Αμερικανός ζωγράφος
Cleve Gray	Αμερικανός ζωγράφος
Edward Corbett	Αμερικανός ζωγράφος
Lester Johnson	Αμερικανός ζωγράφος
George Morrison	Αμερικανός ζωγράφος/ γλύπτης
Gene Davis	Αμερικανός ζωγράφος
Karel Appel	Ολλανδός ζωγράφος
Norman Bluhm	Αμερικανός ζωγράφος
Nell Blaine	Αμερικανός ζωγράφος
Robert de NiroSr.	Αμερικανός ζωγράφος
Grace Hartigan	Αμερικανός ζωγράφος
Jules Olitski	Ουκρανό/ Αμερικανός γλύπτης
Theodoros Stamos	Αμερικανός ζωγράφος
Joan Mitchell	Αμερικανός ζωγράφος
Helen Frankenthaler	Αμερικανός ζωγράφος
Al Held	Αμερικανός ζωγράφος
Rita Letendre	Καναδή γλύπτης
Cy Twombly	Αμερικανός ζωγράφος

Jasper Johns	Αμερικανός ζωγράφος/ γλύπτης
Raphael Collazo	Αμερικανός ζωγράφος
Joseph Marioni	Αμερικανός ζωγράφος

Πίνακας 2 - Καλλιτέχνες αφηρημένου εξπρεσιονισμού. Πηγή <http://www.artcyclopedia.com/>

3.5.3 Χαρακτηριστικά έργα ζωγραφικής εξπρεσιονισμού



Εικόνα 3- Φράντς Μάρκ "Τίγρης" (1912)



Εικόνα 4- Άουγκουστ Μάκε "Γυναίκα με πράσινη ζακέτα" (1913)



Εικόνα 5- Βασίλι Καντίνσκι "Μελέτη για το ημερολόγιο Γαλάζιος Καβαλάρης" (1911)



Εικόνα 6- Όσκαρ Κοκόσκα "Η μνηστή του ανέμου" (1914)



Εικόνα 7- Σουτίν "Το παιδί με το παιχνίδι" (1919)



Εικόνα 8- Έντβαρντ Μούνχ "Η οδός Κάρλ Γιάν το βράδυ" (1892)



Εικόνα 9- Καρλ Σμιτ Ρότλουφ "Τοπίο στη Νορβηγία" (1911)



Εικόνα 10- Έρικ Χέκελ "Γυάλινη μέρα" (1913)



Εικόνα 11- Έρνστ Λούντβιχ Κίρχνερ "Ο καλλιτέχνης και το μοντέλο του" (1907)



Εικόνα 12- Εγκόν Σίλε "Όρθιο γυμνό κορίτσι" (1910)

Πηγή εικόνων: «Wikipedia», www.artmag.gr

3.5.4 Χαρακτηριστικά έργα ζωγραφικής αφηρημένου εξπρεσιονισμού



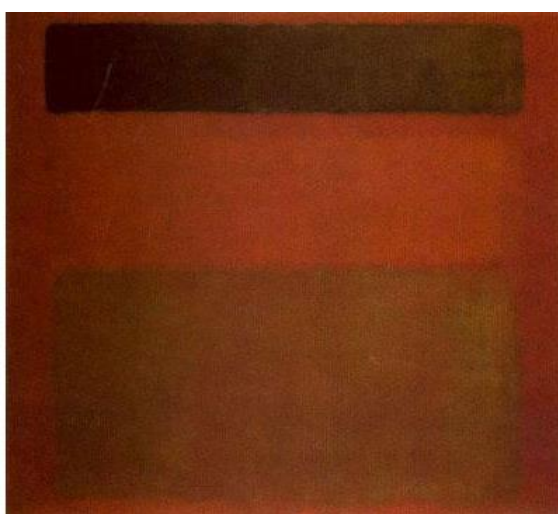
Εικόνα13- Richard Pousette-Dart, "Symphony No. 1, The Transcendental" (1941-42)



Εικόνα14- Arshile Gorky, "The Liver is the Cock's Comb" (1944)



Εικόνα 15-James Brooks, "Boon", (1957)



Εικόνα 16- Mark Rothko, "Κόκκινο, Καφέ και Μαύρο" (1958)



Εικόνα 17- Willem de Kooning, "Πόρτα στο Ποτάμι" (1960)



Εικόνα 18- Richard Smith , "Painting", (1958)



Εικόνα 19- "Untitled", Mark Rothko, (1944)



Εικόνα 20-William Baziotes, "Cyclops", (1947)

Πηγή εικόνων «Wikipedia», www.artmag.gr, tate.org.uk

3.6 Η ζωγραφική ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στον όρο της εικαστικής αγωγής και θα επικεντρωθούμε στην αξιοποίηση των έργων ζωγραφικής ως εκπαιδευτικό εργαλείο, έννοιες τις οποίες θα χρησιμοποιήσουμε στην συνέχεια καθώς θα αναπτύξουμε πάνω σε αυτές τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της παρούσας εργασίας.

3.6.1 Οι εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση

Η Εικαστική Παιδεία εντάσσεται στην εκπαίδευση μέσα από το μάθημα της εικαστικής αγωγής το οποίο περιλαμβάνει τις καλές τέχνες και την καλλιτεχνική δημιουργία συνδέοντας τις με εικόνες της καθημερινότητας και της παράδοσης με σκοπό την εξυπηρέτηση των παιδαγωγικών σκοπών που καλείται να επιτελέσει (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996).

Η εικαστική αγωγή επιδιώκει τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων και ευκαιριών ώστε το παιδί, μέσα από την ενεργή και συνειδητή συμμετοχή στην καλλιτεχνική διεργασία, να αποκτήσει σταδιακά πλήρεις και ουσιαστικές εμπειρίες σχετικά με τις εικαστικές τέχνες. Ο όρος «εικαστικές τέχνες», περιλαμβάνει τόσο τις καλές τέχνες (finearts) όσο και τις εφαρμοσμένες (appliedarts). Σε αυτές συγκαταλέγονται όλες οι μορφές τέχνης οι οποίες εστιάζουν στη δημιουργία έργων που είναι πρωτίστως οπτικής φύσης, όπως η ζωγραφική, η φωτογραφία, η χαρακτική, η γλυπτική, οι κατασκευές (τρισεδιάστατα αντικείμενα), το ψηφιδωτό, οι performingarts, οι προβολές και η videoart, οι languagearts, οι textilearts.

Το ενδιαφέρον για την εικαστική καλλιέργεια του παιδιού συναντά τους ευρύτερους στόχους της εκπαίδευσης – που δεν προσβλέπει μόνο στην μετάδοση γνώσεων, αλλά στην δημιουργία ενός ολόπλευρα καλλιεργημένου και ολοκληρωμένου ανθρώπου, κοινωνού και μέτοχου όλων των πτυχών του πολιτισμού (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996).

Η εικαστική αγωγή εντάχθηκε στα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα στις αρχές του 19ου αιώνα και επηρεαζόμενη από τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες απέκτησε διαφορετική δομή και περιεχόμενο και εκπληρώνοντας διαφορετικούς σκοπούς. Η μορφή της σύγχρονης διδακτικής της εικαστικής παιδείας επηρεάστηκε σημαντικά από την θεωρία του κονστρουκτιβισμού και την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντούμε δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις για την διδασκαλία

της τέχνης, την ελεύθερη προσέγγιση και η την καθοδηγούμενη. Οι δύο προσεγγίσεις εκφράζονται με τα παρακάτω μοντέλα διδασκαλίας. Το κοινωνικό μοντέλο, το μοντέλο διδασκαλίας της τέχνης ως ανεξάρτητου επιστημονικού κλάδου, το μοντέλο διαθεματικής προσέγγισης, το μοντέλο της έντεχνης συλλογιστικής και το μοντέλο διδασκαλίας της τέχνης ως σπουδή στην οπτική επικοινωνία (Eisner, *The arts and the creation of mind*, 2002).

3.6.1 Στόχοι των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (Σχολείο 21ου αιώνα), παρουσιάζει τους στόχους για το μάθημα των εικαστικών τεχνών στο Δημοτικό σχολείο, όπως αναφέρονται παρακάτω: το μάθημα των εικαστικών έχει ως σκοπό να ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και αντικειμένων, να παρέχει πνεύμα συνεργασίας και ευκαιρίες βιωματικών-ερευνητικών διαδικασιών μάθησης, να αναπτύσσει την κριτική ανάγνωση –ανάλυση της πραγματικότητας, να οξύνει τη φαντασία δημιουργικών εργαλείων, να αναζητείται και εντοπίζεται η διαθεματικότητα και η διεπιστημονική σύζευξη των θεμάτων, να προσεγγίζεται η γνώση και η εμπειρία διαπολιτισμικά, να παρέχει δυνατότητες οι μαθητές να γνωρίζουν και να απολαμβάνουν τις Εικαστικές Τέχνες, να καλλιεργηθούν ως θεατές αλλά και ως δημιουργοί, να προσεγγίσουν το περιβάλλον (αστικό και φυσικό), μέσα από την τέχνη κτλ. Σύγχρονοι μέθοδοι προσέγγισης των εικαστικών τεχνών είναι η διερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος όπου, ο μαθητής μέσω της διερευνητικής μάθησης ακολουθεί τα εξής στάδια:

- διερευνά ξεκινώντας από την ανάκληση της εμπειρίας,
- κατανοεί μέσα από τις ενδείξεις (όροι της άσκησης), τις πηγές (έργα καλλιτεχνών),
- αναλύει και ερμηνεύει (μορφολογικά στοιχεία, σύμβολα, σημεία, χρώματα),
- εφαρμόζει (δημιουργεί το δικό του έργο) (Σχολείο 21ου αιώνα) (Δέλλιου, 2017).

Μελετώντας το πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Δημιουργίας και Έκφρασης Εικαστικών Τεχνών στο Ελληνικό νηπιαγωγείο διαπιστώνουμε ότι προτείνονται δραστηριότητες με στόχους τα παιδιά:

- Να διακρίνουν την ομορφιά στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης.
- Να αναπτύξουν το ενδιαφέρον για την εικαστική δημιουργία και την επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

- Να μάθουν να παρατηρούν, να πειραματίζονται με διάφορα υλικά και τεχνικές, να ερευνούν και να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους ως στοιχείο δημιουργίας και έκφρασης.
- Να ανακαλύψουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και να χρησιμοποιούν την τέχνη σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος (Μαγουλιώτης, Εικαστικές δημιουργίες, 2002).

3.6.2 Η τέχνη της ζωγραφικής και το παιδικό ιχνογράφημα

Σύμφωνα με τον Eisner η τέχνη της ζωγραφικής είναι μια ικανότητα απεικόνισης, και με τον όρο απεικόνιση εννοούμε την πορεία μετασχηματισμού μιας ιδέας σε κάτι το συγκεκριμένο έτσι ώστε να σταθεροποιηθεί, να ελεγχθεί, να επεξηγηθεί, να εκφραστεί και να μοιραστεί με άλλους ή να δώσει μια δημόσια κοινωνική διάσταση στη γνώση. Μαθαίνω να ζωγραφίζω για τον Eisner σημαίνει μαθαίνω να βλέπω πώς οι μορφές ταιριάζουν μεταξύ τους, πώς τα χρώματα επηρεάζουν το ένα το άλλο αλλά και πώς επιτυγχάνεται η ισορροπία και η συνοχή (Μαγουλιώτης, Εικαστικές δημιουργίες, 2002). Κατά την Malchiodi (2001) για να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη ζωγραφική πρέπει να διερευνήσουμε τι είναι αυτό που δραστηριοποιεί τις αυθόρμητες εκφράσεις τους. Σύμφωνα με την ίδια, τα παιδιά φτάνουν στις εικόνες που ζωγραφίζουν συνήθως με τη μνήμη, τη φαντασία και την πραγματικότητα (Καρκαλή, 2006). Το ιχνογράφημα κατά τον Luquet, αποτελεί τη δραστηριότητα έκφρασης προσωπικής ελευθερίας και ευχαρίστησης, την οποία χρησιμοποιεί το παιδί ως μέσο μίμησης της πραγματικότητας του παιδιού. Σύμφωνα με τον Luquet, είναι παιχνίδι, το οποίο όμως δέχεται διεργασίες, που είναι απόρροια της μίμησης.

Ξεκινώντας από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην προσχολική ηλικία, ο βρεφονηπιακός σταθμός και το νηπιαγωγείο γίνονται οι πρώτοι σχεδιασμένοι χώροι μέσα στον οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή με την τέχνη. Το παιδικό ιχνογράφημα είναι μια από τις κύριες μορφές εικαστικών τεχνών στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Στην συνέχεια, το παιδικό ιχνογράφημα εξελίσσεται σε συνάρτηση με την ηλικία του παιδιού. Η αναπαραστατική ικανότητα των παιδιών ακολουθεί μια σταδιακή εξελικτική πορεία από τις απλούστερες μορφές προς τις πιο σύνθετες (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996).

Αρχικά ο Luquet το 1913 ήταν ο πρώτος που πρότεινε την ταξινόμηση των εξελικτικών σταδίων του παιδικού σχεδίου που θα αναφέρουμε παρακάτω, τα οποία στη συνέχεια υιοθέτησε ο Piaget (Piaget & Inhelder, *The child's conception of space*, 1956). Η ταξινόμηση του Luquet έχει επηρεάσει σημαντικά τη θεωρία και την έρευνα στο χώρο της ψυχολογίας του παιδικού σχεδίου. Ακολούθως, στις σύγχρονες εποχές η συγκεκριμένη χρήση και ερμηνεία των παιδικών σχεδίων έχει δεχθεί κριτικές και έχουν διατυπωθεί νέες απόψεις σχετικά με την εξελικτική πορεία της αναπαραστατικής ικανότητας των παιδιών.

Ξεκινώντας από τον Luquet, εκείνος ισχυρίζεται ότι τα παιδικά σχέδια έχουν ρεαλιστικές προθέσεις, βασίζονται σε μία εσωτερική εικόνα και μπορούν να ταξινομηθούν στα παρακάτω 4 εξελικτικά στάδια:

- Στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού (18 μηνών - 3 ετών),
- Στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας (3-5 ετών),
- Στάδιο του νοητικού ρεαλισμού (5-8 ετών),
- Στάδιο του οπτικού ρεαλισμού (8 ετών - εφηβεία) (Καρκαλή, 2006).

Στην σύγχρονη βιβλιογραφία συναντούμε επίσης την ανάπτυξη νέων απόψεων σχετικά με την εξέλιξη του παιδικού ιχνογραφήματος με αυτό να συνδέεται με την συνολική εξέλιξη του παιδιού και την ηλικία του. Οι περίοδοι αυτοί διακρίνονται ως εξής:

- Η προσχεδιαστική περίοδος, στην βρεφική ηλικία όπου το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο γύρω του αλλά όχι δεν έχει ακόμα κατανοήσει την χρήση εργαλείων (π.χ. μολυβιού) για να αφήσει ίχνη.
- Τα πρώτα μουντζουρώματα, από την ηλικία των 12 μηνών έως τα 2 έτη. Το παιδί σε αυτό το στάδιο μπορεί να κρατήσει το μολύβι και να δημιουργήσει με αυτό ίχνη σε μια επιφάνεια.
- Οι βασικές μορφές, από τα 2 έως τα 3 έτη, όπου το παιδί αντιλαμβάνεται το έργο του, προσπαθεί να δημιουργήσει μορφές, να αντιγράψει σχήματα και να ερμηνεύει με την φαντασία του τα ίχνη που δημιουργεί.
- Στα επόμενα δύο έτη είναι η περίοδος της εμφάνισης των πρώτων συμβόλων, όπου τα σχήματα γίνονται αναγνωρίσιμα αντικείμενα ή μορφές. Το παιδί έχει επίγνωση του τι θέλει να σχεδιάσει και αντλεί χαρά από τον χειρισμό των υλικών χωρίς να το ενδιαφέρει ιδιαίτερο το τελικό αποτέλεσμα.

- Η αρχή της εκφραστικότητας στην ηλικία των 6 και 8 ετών χαρακτηρίζεται από αναπαραστάσεις εικόνων και βιωμάτων των παιδιών και η ιχνογραφική ικανότητα αποκτά προσωπικό χαρακτήρα.
- Στην περίοδο του οπτικού ρεαλισμού, από τα 8 χρόνια και μετά, το παιδικό σχέδιο αποτελεί μια αναπαράσταση του πραγματικού εξωτερικού κόσμου. Τα σχήματα είναι αναγνωρίσιμα και το παιδί ενδιαφέρεται για το τελικό αποτέλεσμα της σχεδιαστικής του προσπάθειας (Βάος, 2000).

Τα εξελικτικά στάδια που παρουσιάστηκαν, χαρακτηρίζουν τη σχεδιαστική εξέλιξη του παιδιού από την βρεφική ηλικία μέχρι και την εφηβεία του. Ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε ότι η μετάβαση από την μια περίοδο στην επόμενη, δεν γίνεται απαραίτητα σε όλα τα παιδιά με την ίδια χρονική ακρίβεια. Αυτό γιατί η σχέση και η συνάρτηση της ηλικίας του παιδιού με το στάδιο της αναπαραστατικής τους ικανότητας δεν είναι σταθερή. Έτσι, μπορεί να συναντήσουμε στοιχεία από το ένα προηγούμενο στάδιο σε μεταγενέστερη ηλικία ή ακόμα υπάρχει η περίπτωση να συνυπάρχουν ταυτόχρονα στο ίδιο σχέδιο χαρακτηριστικά από δυο περιόδους.

Συμπληρώνουμε ότι τα παιδικά σχέδια αποτέλεσαν συστηματικό πεδίο έρευνας και μελέτης από τα τέλη του 19ου αιώνα. Παιδαγωγοί, παιδοψυχολόγοι, ψυχολόγοι και άλλοι ειδικοί διαπίστωσαν ότι μέσα από τα παιδικά σχέδια είναι δυνατόν να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά των διαφόρων αναπτυξιακών σταδίων των παιδιών και να χρησιμοποιηθούν ως κριτήριο για τη νοητική ή τη συναισθηματική τους κατάσταση (Κασσωτάκης, 1979) (Μπέλλας, 2009) . Συμπληρωματικά, μελετητές αναφέρουν ότι το παιδικό σχέδιο, είτε όταν πρόκειται για προσπάθεια απεικόνισης του πραγματικού, οπτικού κόσμου και των αντικειμένων, είτε όταν εντάσσεται κάπου ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και στις νοερές εικόνες, όπως υποστήριζε ο Piaget (Piaget, *The Theory of Stages in Cognitive Development*, 1971), αποτελεί βασικό τρόπο, μέσω του οποίου ο ενήλικας μπορεί να πλησιάσει την ψυχοσύνθεση του παιδιού. Μέσα από αυτές τις γραμμές που σχεδιάζει, το παιδί, μας δίνει τη δική του εικόνα για το πως αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον του. Ένα παιδί μπορεί να μας αφηγηθεί μία ολόκληρη ιστορία μέσα από εικόνες-σύμβολα. Το παιδικό σχέδιο, επομένως αποτελεί ένα τρόπο για να εκφραστεί το παιδί και να μας δείξει τη γνωστική και ψυχολογική του εξέλιξη (Κακίση-Παναγοπούλου, 2006). Τονίζουμε βέβαια ότι παρόλο που τα παιδικά σχέδια μας δίνουν στοιχεία για την κατάσταση του παιδιού, δεν είναι απαραίτητο πίσω από όλα τα σχέδια να κρύβεται κάποιο νόημα ή μήνυμα που πρέπει να αποκρυπτογραφήσουμε.

4. Εξπρεσιονισμός, αφηρημένος εξπρεσιονισμός και θέατρο

Ο εξπρεσιονισμός ήταν ένα κίνημα στο δράμα και το θέατρο που αναπτύχθηκε κυρίως στη Γερμανία στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Στη συνέχεια έγινε δημοφιλής στις Ηνωμένες Πολιτείες, την Ισπανία, την Κίνα, το Ηνωμένο Βασίλειο και σε όλο τον κόσμο. Παρόμοια με το ευρύτερο κίνημα του Εξπρεσιονισμού στις τέχνες, το εξπρεσιονιστικό θέατρο χρησιμοποίησε θεατρικά στοιχεία και σκηνικά με υπερβολές και παραμόρφωση για να προσφέρει δυνατά συναισθήματα και ιδέες στο κοινό.

4.1 Ιστορική αναδρομή του εξπρεσιονισμού στο θέατρο

Το πρώιμο εξπρεσιονιστικό θεατρικό και δραματικό κίνημα στη Γερμανία είχε επιρροές από τη διονυσιακή, την ελληνιστική φιλοσοφία και τη φιλοσοφία του Νίτσε. Επηρέαστηκε από άτομα όπως ο Γερμανός ποιητής August Stramm και ο Σουηδός θεατρικός συγγραφέας August Strindberg. Το *Murderer, the Hope of Women* του Oskar Kokoschka, που γράφτηκε το 1907 και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στη Βιέννη το 1909, ήταν το πρώτο πλήρως εξπρεσιονιστικό δράμα. Στη συνέχεια, ο εξπρεσιονισμός εξερευνήθηκε και εξελίχθηκε στη Γερμανία από πολλούς θεατρικούς συγγραφείς, ο πιο διάσημος από τους οποίους ήταν ο Georg Kaiser, του οποίου το πρώτο επιτυχημένο έργο, *The Burgbers of Calais*, γράφτηκε το 1913 και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1917 (Garten, 1971). Ένας άλλος Γερμανός εξπρεσιονιστής θεατρικός συγγραφέας με μεγάλη επιρροή ήταν ο Ερνστ Τόλερ, ο οποίος έκανε το πρώτο του επιτυχημένο έργο, *Μεταμόρφωση*, στο Βερολίνο το 1919 (O'Connor & Styan, 1983). Αυτοί οι Γερμανοί θεατρικοί συγγραφείς και πολλοί άλλοι εξερεύνησαν και εξέλιξαν το εξπρεσιονιστικό θέατρο και το δράμα έως ότου το κίνημα εξασθένησε σε δημοτικότητα σε όλη τη Γερμανία μέχρι το 1924. Στη δεκαετία του 1920, ο θεατρικός εξπρεσιονισμός έγινε πολύ δημοφιλής στις Ηνωμένες Πολιτείες τόσο στο κοινό όσο και στους καλλιτέχνες. Ο Eugene O'Neill, αν και ευρέως γνωστός για τα ρεαλιστικά του δράματα, ήταν ο πρώτος θεατρικός συγγραφέας στις Ηνωμένες Πολιτείες τόσο στο κοινό όσο και στους καλλιτέχνες. Ο Eugene O'Neill, αν και ευρέως γνωστός για τα ρεαλιστικά του δράματα, ήταν ο πρώτος θεατρικός συγγραφέας στις Ηνωμένες Πολιτείες που γνώρισε την επιτυχία με ένα εξπρεσιονιστικό κομμάτι. Το *The Hairy Ape* του O'Neill ήταν το πρώτο πλήρως εξπρεσιονιστικό έργο που γράφτηκε από έναν Αμερικανό θεατρικό συγγραφέα και πρωτοπαρουσιάστηκε το 1922 (Bordman & Hirschak, 2014). Ο Έλμερ Ράις κέρδισε τη φήμη λίγο μετά με την

πρεμιέρα του εξπρεσιονιστικού έργου του *The Adding Machine* το 1923. Αυτοί οι θεατρικοί συγγραφείς και πολλοί άλλοι στις Ηνωμένες Πολιτείες συνέχισαν να γράφουν αρκετά επιτυχημένα εξπρεσιονιστικά έργα, όπως το *Rapid Transit* (θεατρικό) του Lajos Egri, που πρωτοπαρουσιάστηκε το 1927, και το *Machinal* της Sophie Treadwell, που πρωτοπαρουσιάστηκε το 1928 (Walker J. A., 2005). Ο εξπρεσιονισμός στο θέατρο και το δράμα γνώρισε επίσης επιτυχία στην Κίνα και την Ισπανία. Συγκεκριμένα, το *The Wilderness* (θεατρικό έργο) του Cao Yu και το *Yama Zhao* του Hong Shen παρήχθησαν συχνά στη δεκαετία του 1920 και του 1930 στην Κίνα. Ο εξπρεσιονισμός στο κινεζικό θέατρο γνώρισε πρόσφατα μια αναζωπύρωση σε δημοτικότητα από τη δεκαετία του 1980 (Hsiung, 2013). Στην Ισπανία, το *Esperanto* του Ramon Valle-Inclan, το οποίο παρήχθη για πρώτη φορά το 1925, έμοιαζε πολύ με τα γερμανικά εξπρεσιονιστικά έργα της ίδιας δεκαετίας (Wikipedia).

4.2 Παραγωγικές όψεις του εξπρεσιονιστικού θεάτρου

Ο εξπρεσιονισμός στο θέατρο προέκυψε από την ίδια παρόρμηση να επαναστατήσει ενάντια στις υλιστικές αξίες της παλαιότερης μεσαίας τάξης γενιάς που δημιούργησε τόσο το ρεφορμιστικό νατουραλιστικό θέατρο όσο και το αισθητιστικό συμβολιστικό θέατρο. Αυτή η αντίθεση εκφράστηκε ξεκάθαρα μέσα από τα θέματα και συχνά τους τίτλους θεατρικών έργων όπως το *Vatermord* («Πατροκτονία»). Οι πρόδρομοι του εξπρεσιονισμού είναι γενικά αποδεκτό ότι είναι ο Γερμανός ηθοποιός και θεατρικός συγγραφέας Frank Wedekind, ο οποίος επέκρινε το ρεφορμιστικό κίνημα του Ibsenite για την αποτυχία να επιτεθεί στην ηθική της αστικής κοινωνίας, και ο Strindberg. Ο Wedekind προσπάθησε στα έργα του να αποκαλύψει αυτό που βρισκόταν κάτω από την επιφάνεια της ευγένειας και της κοσμιότητας. Στην πορεία, εισήγαγε συχνά ρόλους που χρησίμευαν περισσότερο ως εμβλήματα παρά ως ρεαλιστικοί χαρακτήρες.

Τα πρώτα έργα του Strindberg περιλαμβάνονται συνήθως στο ρεπερτόριο των Naturalist. Μετά από μια περίοδο προσωπικής κρίσης μεταξύ 1894 και 1897, η μορφή των θεατρικών έργων του Strindberg διαλύθηκε σε ονειρικά οράματα ή εξομολογητικό μονόδραμα στα οποία τα πάντα φαίνονται μέσα από τα μάτια του μοναδικού πρωταγωνιστή (Pascoe & Yau, 2017).

Εκτός από τον Wedekind και τον Strindberg, πρέπει να αναφερθεί ο Αυστριακός ζωγράφος και συγγραφέας Oskar Kokoschka. Στην πραγματικότητα, όπως αναφέραμε, ορισμένες αρχές θα χρονολογούσαν τα έργα του Kokoschka ως το πρώτο πραγματικά εξπρεσιονιστικό δράμα. Τα πρώτα του έργα, *Murder Hope of*

Women (1909), Sphinx and Strawman (1911) και The Burning Bush (1913), φαίνεται να παίρνουν τις οδυνηρές απεικονίσεις του Strindberg για τις καταστροφικές σχέσεις μεταξύ των φύλων και τα απελευθερώνουν από κάθε εξάρτηση από τον αρθρωμένο λόγο. Τα έργα είναι επεισοδιακά και δεν έχουν ξεκάθαρη αφήγηση. Κατασκευάζονται από βίαιες οπτικές εικόνες. Ο Kokoschka δεν ενδιαφέρεται καθόλου να δώσει κανένα σημάδι ή ομοιότητα με την επιφανειακή πραγματικότητα. Κατά την άποψή του, το θέατρο, όπως και η ζωγραφική, πρέπει να επικοινωνεί μέσω «μιας γλώσσας εικόνων, ορατών ή απτών σημείων, κατανοητών αντανάκλασεων εμπειρίας και γνώσης». Σε αυτό, ο Kokoschka ήταν ο πρώτος που έσπασε εντελώς με τη λογοτεχνική παράδοση και ισχυρίστηκε ότι το θέατρο επικοινωνεί τελικά μέσω μιας εικαστικής γλώσσας.

Η περίοδος του Εξπρεσιονισμού κάλυψε την περίοδο του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, ο οποίος άλλαξε τη φύση του κινήματος. Πριν από τον πόλεμο ο Εξπρεσιονισμός ασχολούνταν σε μεγάλο βαθμό με τις κραυγές διαμαρτυριών ενάντια στον αχαλίνωτο υλισμό και την απώλεια της πνευματικότητας. Σε αυτή την περίοδο ο επερχόμενος πόλεμος θεωρήθηκε ως απαραίτητος παράγοντας κάθαρσης για την κοινωνία. Πολλοί από τους εξπρεσιονιστές δραματουργούς πέθαναν στη σφαγή στο Δυτικό Μέτωπο. Όσοι επέζησαν μεταμορφώθηκαν και ο Εξπρεσιονισμός πήρε μια πιο απροκάλυπτα πολιτική χροιά. Η αλλαγή από ιδιωτική διαμαρτυρία σε πολιτικό επιχείρημα ήταν αυτό που κατέστησε δυνατή την ανάπτυξη των τεχνικών του εξπρεσιονιστικού θεάτρου και την επέκτασή τους για ευρύτερη χρήση.

Το σημαντικότερο εξπρεσιονιστικό θέατρο ήταν το «Der Tribune», στο Βερολίνο. Το εξπρεσιονιστικό στάδιο δεν προσομοίωσε την πραγματικότητα ούτε πρότεινε την μη πραγματικότητα. Υπήρχε από μόνο του ως η πλατφόρμα από την οποία μπορούσαν να γίνουν άμεσες δηλώσεις. Επομένως, οι δηλώσεις έτειναν να είναι αφηρημένες ή, όταν είναι συγκεκριμένες, άκρως υποκειμενικές. Τεχνικές παραμόρφωσης και ασυμβίβαστης αντιπαράθεσης εξέφραζαν είτε την ιδεολογική θέση του σκηνοθέτη ή του δραματουργού είτε την ψυχική κατάσταση του πρωταγωνιστή ή και τα δύο. Στα έργα εξπρεσιονιστών οι τοίχοι των σπιτιών μπορεί να γέρνουν σε έντονες γωνίες, απειλώντας να συντρίψουν τον πρωταγωνιστή. Τα παράθυρα μπορεί να ανάβουν σαν μάτια που κατασκοπεύουν το μυστικό και το οικείο, τα δέντρα μπορεί να πάρουν το σχήμα του σκελετού, που σημαίνει θάνατος. Με αυτόν τον τρόπο, αντί να διαμορφώνει απλώς το περιβάλλον για τη δράση, το σκηνικό έγινε μια δραματική δύναμη. Αυτή η πτυχή του εξπρεσιονισμού έχει οικειοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από τον κινηματογράφο, στον οποίο οι γωνίες της κάμερας και οι ειδικοί φακοί μπορούν να κάνουν το συνηθισμένο εκφραστικό. Ο Leopold Jessner στη σκηνική του

παραγωγή του Richard III (1920) τοποθέτησε τον Richard στο απόγειο της δύναμής του στην κορυφή μιας σειράς σκαλοπατιών. Τα σκαλιά κάτω από τον πρωταγωνιστή Richard ήταν γεμάτα με στρατιώτες με κόκκινες μανδύες και με λευκά κράνη. Το αποτέλεσμα όταν γονάτισαν ήταν ο Ρίτσαρντ να κάθεται πάνω σε έναν λόφο από κρανία με ένα ποτάμι αίματος να ρέει μέσα από αυτά.

Η δράση πολλών εξπρεσιονιστικών έργων κατακερματίστηκε σε μια σειρά από μικρές σκηνές ή επεισόδια. Αυτό το στυλ του θεάτρου ονομαζόταν Station en drama («δράμα σταθμού») και προήλθε ξεκάθαρα από τις αρχές των μεσαιωνικών έργων μυστηρίου. Αυτό οδήγησε στο να θεωρηθεί ότι η σκηνή στο θέατρο ήταν αυτοτελής. Η σημασία και το νόημα προέρχονται από την αντιπαράθεση ή τη συσσώρευση σκηνών και όχι από μια συνεχή εξέλιξη της αφήγησης από σκηνή σε σκηνή, και από αυτό συνάγεται ότι δεν χρειάζεται να υπάρχει συνέπεια στο σκηνικό. Στο *Man and the Masses* του Ernst Toller (1920) οι σκηνές εναλλάσσονταν μεταξύ της πραγματικότητας και του ονείρου σε όλο το έργο (Garten, 1971).

Οι χαρακτήρες στο εξπρεσιονιστικό δράμα ήταν συχνά απρόσωποι ή ανώνυμοι. Πολύ συχνά χρησίμευαν για να απεικονίσουν κάποια πτυχή της σκέψης ή των συναισθημάτων του πρωταγωνιστή ή εκφρασμένες πτυχές του κόσμου και της κοινωνίας. Στο Toller's *Transfiguration* (1918) οι στρατιώτες στο πεδίο της μάχης είχαν ζωγραφισμένους σκελετούς στις φορεσιές τους. Οι χαρακτήρες παρουσιάζονταν συχνά ως θραύσματα μιας ενοποιημένης συνείδησης. Τα πλήθη συχνά δεν διαφοροποιούνταν, αλλά χρησιμοποιούνταν μαζικά για να εκφράσουν ή να υπογραμμίσουν τη δύναμη της θέσης του πρωταγωνιστή. Οι εξπρεσιονιστικοί ρόλοι απαιτούσαν συχνά από τους ηθοποιούς να εκφράσουν πτυχές του χαρακτήρα μέσω της χρήσης απομονωμένων μερών του σώματος. Ο χαρακτήρας του Dr. Strangelove στην ταινία του Στάνλεϊ Κιούμπρικ με αυτό το όνομα, του οποίου το δεξί χέρι πρέπει να συγκρατείται από το να χαιρετίζει με δική του βούληση τον ναζιστικό χαιρετισμό, κάνει κωμική χρήση μιας εξπρεσιονιστικής τεχνικής (Styan, 1981).

Δύο περαιτέρω εξελίξεις μπορούν να αποδοθούν στο κίνημα του Εξπρεσιονισμού. Ο σκηνοθέτης Leopold Jessner αξιοποίησε τις προηγούμενες καινοτομίες στη σκηνογραφία. Η χρήση βημάτων και πολλαπλών επιπέδων κέρδισε τη σκηνή του το όνομα *Treppenbühne* («σκαλοπάτι»). Χρησιμοποίησε τις οθόνες με τον τρόπο που υποστήριζε ο Κρεγκ και οι παραγωγές του απεικόνιζαν μια πλαστική αντίληψη του σκηνικού, που επέτρεπε στη δράση να κυλήσει ελεύθερα με ελάχιστο εμπόδιο. Ορισμένες από τις παραγωγές του Jessner βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό σε σκαλοπάτια και επίπεδα για αυτήν την πλαστικότητα, αλλά σε άλλες χρησιμοποίησε

συμπαγή τρισδιάστατα σκηνικά που στέκονταν σε τρισδιάστατο χώρο. Ο Jessner διεκδίκησε ξανά και χρησιμοποίησε όλο τον χώρο της σκηνής. Στην παραγωγή του Οθέλλο το 1921, ένα κεντρικό βήμα εξυπηρετούσε μια ποικιλία χωρικών λειτουργιών. Κατά την άφιξή του στην Κύπρο, ο Οθέλλο και το πλήθος που το συνόδευε πλημμύρισαν από μια καταπακτή στο πίσω μέρος της εξέδρας και ξεχύθηκαν από την κορυφή της στην μπροστινή σκηνή. Ο Οθέλλο, που δεν προχωρούσε περισσότερο από την κορυφή της εξέδρας, φάνηκε να υψώνεται από μια λαοθάλασσα, που υψωνόταν από πάνω τους. Η απομονωμένη συμπαγής μονάδα εντός του συνολικού σκηνικού χώρου έχει γίνει ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης σκηνογραφίας.

Μια ακόμα συμβολή του εξπρεσιονιστικού κινήματος ήταν να επαναφέρει τη μάσκα στην κοινή χρήση. Αρχικά, η μάσκα σήμαινε τυπικούς ή αποπροσωποποιημένους χαρακτήρες. Αργότερα, έγινε μια συσκευή για την πλήρη απομάκρυνση του κοινού από τους χαρακτήρες, καθώς χρησιμοποιήθηκε από τον Μπρεχτ στον Καυκάσιο Κύκλο με την κιμωλία (1948) και σε άλλα έργα (Walker J. A., 2005).

Ο εξπρεσιονισμός ήταν σχετικά βραχύβιος, αν και υπήρξε μια σύντομη αναβίωση του θεατρικού αυτού τρόπου στη δεκαετία του 1960. Ωστόσο, ο Εξπρεσιονισμός συνέβαλε στη σύγχρονη θεατρική σκηνή με μια σειρά τεχνικών που έχουν επηρεάσει μια σειρά από σκηνοθέτες και σκηνογράφους. Στις σύγχρονες παραστάσεις η επιρροή του Εξπρεσιονισμού σχετίζεται με την μεσολάβηση και την επιρροή του Μπρεχτ (Wikipedia).



Εικόνα 21- Σκηνή αμερικανικού εξπρεσιονιστικού θεάτρου, Πηγή www.wikiwand.com



Εικόνα22- "The cabinet of Dr Caligari, (1920), Πηγή movingimageeducation.org



Εικόνα23- "The cabinet of Dr Caligari, (1920), Πηγή movingimageeducation.org

4.3. Χαρακτηριστικά και τεχνικές του εξπρεσιονιστικού θεάτρου

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι τεχνικές που συνδέθηκαν με το εξπρεσιονιστικό θέατρο είναι σύμφωνα με τον John Styan το παρακάτω:

1. Η ατμόσφαιρά του ήταν συχνά έντονα ονειρική και εφιαλτική. Η διάθεση υποβοηθήθηκε από σκιώδεις, μη ρεαλιστικούς φωτισμούς και οπτικές παραμορφώσεις στο σετ. Μια χαρακτηριστική χρήση της παύσης και της σιωπής, που τοποθετήθηκαν προσεκτικά σε αντίστιξη με την ομιλία και κρατήθηκαν για ένα αφύσικο χρονικό διάστημα, συνέβαλε επίσης στο φαινόμενο του ονείρου.
2. Οι ρυθμίσεις απέφυγαν την αναπαραγωγή της λεπτομέρειας του νατουραλιστικού δράματος και δημιούργησαν μόνο αυτές τις έντονα απλοποιημένες εικόνες που απαιτούσε το θέμα του έργου. Η διακόσμηση αποτελούνταν συχνά από παράξενα σχήματα και εντυπωσιακά χρώματα. Οι ρυθμίσεις είναι σχεδόν αφηρημένες και μη εντοπισμένες και η σκηνή

εμφανίζεται συχνά γωνιακή και παραμορφωμένη, υποδηλώνοντας ένα κακό όνειρο. Τα ακίνητα είναι λίγα και συμβολικά.

3. Η πλοκή και η δομή του έργου έτειναν να χωρίζονται και να διασπώνται σε επεισόδια, περιστατικά και ταμπλό, με το καθένα να δίνει τη δική του άποψη. Αντί για τη δραματική σύγκρουση του καλοφτιαγμένου έργου, η έμφαση δόθηκε σε μια σειρά δραματικών δηλώσεων που έκανε ο ονειροπόλος, συνήθως ο ίδιος ο συγγραφέας. Τα επεισόδια στα οποία χωρίζεται η δράση μπορεί να αντιπροσωπεύουν στάδια στη ζωή του ήρωα ή μια αλληλουχία οραμάτων όπως φαίνεται από το υποσυνείδητό του, όπως σε ένα ονειρικό έργο. Από αυτή τη δομή αναπτύχθηκε το επικό θέατρο του Μπρεχτ.
4. Οι χαρακτήρες έχασαν την ατομικότητά τους και απλώς προσδιορίζονταν με ανώνυμους χαρακτηρισμούς, όπως «ο άνθρωπος», «ο πατέρας», «ο γιος». Οι χαρακτήρες ως επί το πλείστον παραμένουν ανώνυμοι και απρόσωποι, συχνά κινούνται με γκροτέσκο. Πάντα αντιπροσωπεύουν κάποια γενική τάξη ή στάση, με τα χαρακτηριστικά τους να τονίζονται από το κοστούμι, τις μάσκες ή το μακιγιάζ. Αυτοί οι χαρακτήρες παρίσταναν στερεότυπα και καρικατούρες παρά μεμονωμένες προσωπικότητες και αντιπροσώπευαν κοινωνικές ομάδες και όχι συγκεκριμένους ανθρώπους. Τα πλήθη επίσης αποπροσωποποιούνται, και κινούνται με μαζικές ρυθμικές κινήσεις, συχνά μηχανικά.
5. Ο διάλογος, σε αντίθεση με τη συνομιλία, ήταν ποιητικός, πυρετικός, ραψωδικός. Γίνεται ταυτόχρονα όλο και πιο περικομμένος, κατακερματισμένος και εξωπραγματικός. Κάποια στιγμή μπορεί να πάρει τη μορφή ενός μακροσκελούς, λυρικού μονολόγου, και την άλλη, ενός στακάτο τηλεγραφήματος – που αποτελείται από φράσεις μιας ή δύο λέξεων ή μόνο εκφράσεις.
6. Το στυλ της υποκριτικής ήταν μια σκόπιμη απόκλιση από τον ρεαλισμό του Στανισλάφσκι. Επιπλέον, αποφεύγοντας τη λεπτομέρεια της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ένας παίκτης μπορεί να φαίνεται ότι δρα και υιοθετεί τις ευρείες, μηχανικές κινήσεις μιας μαριονέτας. Το στυλ της υποκριτικής είναι δύσκολο να αναδημιουργηθεί από το κείμενο, αλλά οι εξπρεσιονιστικές ταινίες έχουν καθιερώσει τα γενικά χαρακτηριστικά του. Γνωστό ως το «εκστατικό» στυλ, ήταν έντονο και βίαιο και εξέφραζε βασανισμένα συναισθήματα. Οι ηθοποιοί μπορεί να ξεσπάσουν από ξαφνικό πάθος και να επιτεθούν ο ένας στον άλλον σωματικά. Η ομιλία ήταν γρήγορη, χωρίς ανάσα και στακάτο, με χειρονομίες και κινήσεις επείγουσες και ενεργητικές – τα μάτια γουρλώνουν,

τα δόντια είναι γυμνά, τα δάχτυλα και τα χέρια σφιγμένα σαν νύχια και νύχια (Styan, 1981).

5. Έκφραση συναισθημάτων

Σε προηγούμενο κεφάλαιο αναπτύξαμε την σύνδεση των αναπτυξιακών φάσεων των παιδιών με το παιδικό σχέδιο. Στην συνέχεια θα επικεντρωθούμε στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στην σημασία της συναισθηματικής έκφρασης.

5.1 Συναισθηματικές αναπτυξιακές φάσεις των παιδιών

5.1.1 Έννοιες συναισθημάτων και συναισθηματικής επάρκειας

Αρχικά, θα διατυπώσουμε τον ορισμό των συναισθημάτων που διακρίνονται σε πρωτογενή και δευτερογενή. Τα πρωτογενή ή αλλιώς βασικά συναισθήματα είναι το σύνολο των συναισθημάτων που είναι παρόντα κατά τη γέννηση ή εμφανίζονται πολύ νωρίς μέσα στο πρώτο έτος ζωής και τα οποία ορισμένοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι είναι βιολογικά προγραμματισμένα. Τα δευτερογενή ή σύνθετα συναισθήματα είναι ενσυνείδητα ή αυτο-αξιολογικά συναισθήματα που εμφανίζονται στη διάρκεια του δεύτερου έτους και εξαρτώνται εν μέρει από τη γνωστική ανάπτυξη.

Η συναισθηματική επάρκειά του ατόμου δηλώνει την ικανότητα κάποιου να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του κατά την αλληλεπίδρασή με τους άλλους (Shaarni, 1990). Τα κύρια συστατικά της συναισθηματικής επάρκειας είναι σύμφωνα με τον Goleman η ικανότητα αναγνώρισης και αυτορρύθμισης των συναισθημάτων αλλά και οι ικανότητες κοινωνικής επίγνωσης, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η διαχείριση σχέσεων (Goleman, 2011). Η συναισθηματική επάρκεια είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική επάρκεια, με πολλούς μελετητές, όπως οι Greenspan και Driscoll (1997), να συνδέουν τις δύο έννοιες δημιουργώντας αυτή της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας. Στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια συμπεριλαμβάνονται τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα και της ιδιοσυγκρασίας και ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να σκέφτεται, να κατανοεί και να επιλύει πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του ζωή και στις κοινωνικές – διαπροσωπικές του σχέσεις.

5.1.2 Εμφάνιση και αναγνώριση συναισθημάτων

Χρονικά, όσον αφορά την εξέλιξη των συναισθημάτων, από 0 έως 7 μηνών έχουμε την εμφάνιση των πρωτογενών συναισθημάτων. Από την ηλικία των 7 έως 12

μηνών τα πρωτογενή συναισθήματα γίνονται πιο εμφανή και στην συνέχεια από 1 έως 3 ετών εμφανίζονται τα δευτερογενή συναισθήματα (Σκοπελίτη).

Κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία υπάρχει ραγδαία ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου, η οποία συνεχίζεται και κατά την εφηβεία. Από τα πρώτα συναισθήματα που αναπτύσσονται στην ζωή του ατόμου είναι τα λεγόμενα «ηθικά συναισθήματα» (Σακελλαρίου, 2010). Για παράδειγμα, τα βρέφη από 8 μηνών, πριν ακόμη από την εμφάνιση της γλώσσας ή κατά τη διαδικασία απόκτησής της, εμφανίζουν στοιχεία αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Είναι σε θέση όχι μόνο να κατανοούν τους σκοπούς των άλλων, αλλά και να κινητοποιούνται στο να τους βοηθήσουν μόνον όταν αυτοί το έχουν ανάγκη (Warneken & Tomasello, 2006). Την ίδια περίοδο επίσης κάνει την εμφάνισή του και ένα άλλο συναίσθημα που συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των ηθικών συναισθημάτων (Emde, Johnson, & Easterbrooks, 1987) η ενσυναίσθηση (Zahn-Waxle, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992). Η ενσυναίσθηση θεωρείται η πηγή της ηθικής κρίσης και των ώριμων ηθικών συναισθημάτων και είναι ένα από τα πιο σημαντικά συναισθηματικά συστατικά της ηθικής ανάπτυξης (Emde, Johnson, & Easterbrooks, 1987) (Hoffman, 1987). Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης διευκολύνεται από θετικά (π.χ. συμπόνια, θαυμασμός) αλλά και αρνητικά συναισθήματα (π.χ. θυμός για την αδικία, ενοχή για παράβαση κανόνων) και προάγει την ηθική συμπεριφορά (Χαλάτσης, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, Μπακοπούλου, & Καρακίζα, 2014).

Παρόλο που κάποια συναισθήματα μπορεί να έχουν εμφανιστεί, αυτά δεν εξωτερικεύονται και δεν γίνονται αντιληπτά σε όλες τις ηλικιακές περιόδους με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχουν διαφορές ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των συναισθημάτων που βιώνουν τα βρέφη, τα νήπια και οι ενήλικες. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων (emotion recognition) των άλλων από πληροφορίες που συλλέγονται κατά τη μη λεκτική επικοινωνία (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, τόνος φωνής κ.α.) αποτελεί έναν από τους βασικότερους δείκτες συναισθηματικής επάρκειας.

Η αναγνώριση και η ερμηνεία των συναισθημάτων στην παιδική ηλικία ακολουθεί τα παρακάτω στάδια. Από 3 έως 6 ετών τα παιδιά ερμηνεύουν συναισθηματικές καταστάσεις αναζητώντας τα αίτιά τους σε εξωτερικούς παράγοντες. Από το 8 έτη τα παιδιά αποκτούν την δυνατότητα να ερμηνεύουν συναισθηματικές καταστάσεις αναζητώντας τα αίτιά τους σε εξωτερικούς αλλά και σε εσωτερικούς παράγοντες. Κατανοούν επίσης, ότι διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να έχουν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις στο ίδιο γεγονός (Σκοπελίτη). Για παράδειγμα, η

αναγνώριση των θετικών συναισθημάτων με αντίστοιχο τρόπο με αυτόν των ενηλίκων εμφανίζεται στην προσχολική ηλικία. Επίσης, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας φαίνεται να αδυνατούν να αναγνωρίσουν το ίδιο αποτελεσματικά με τους ενήλικες τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζονται από άλλα άτομα (Fabes, Eisenberg, & Eisenbud, 1993). Στην παιδική ηλικία, ωστόσο, τα παιδιά όχι μόνο βιώνουν πολλά από τα συναισθήματα με τρόπο ανάλογο με αυτόν των ενηλίκων, αλλά είναι και σε θέση να κατανοούν τις αιτίες που τα προκαλούν, την υποκειμενικότητα και την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων και των παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την εκδήλωση των συναισθημάτων (π.χ. το κοινωνικό status του άλλου). Επίσης, τα παιδιά είναι σε θέση να συμπάσχουν και να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα συναισθήματα των άλλων (Fabes, Eisenberg, & Eisenbud, 1993). Οι έφηβοι διαθέτουν ένα σημαντικά πλουσιότερο λεξιλόγιο για τα συναισθήματα, από αυτό που διαθέτουν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας και έτσι τα εξωτερικεύουν με διαφορετικό τρόπο (Χαλάτσης, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, Μπακοπούλου, & Καράκιζα, 2014). Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τόσο στους άλλους όσο και στον ίδιο τον εαυτό θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για την κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, και αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας. Ακόμα, σε έρευνες εντοπίζεται η ισχυρή συσχέτιση της συναισθηματικής αναγνώρισης και της ικανότητας αυτό-ρύθμισης των συναισθημάτων που αναπτύσσουμε στη συνέχεια (Subic-Wrana, et al., 2014).

5.1.3 Ρύθμιση συναισθημάτων

Ήδη από τα αρχικά στάδια της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζονται και οι βασικές ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων.

Σχετικά με την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων στην παιδική ηλικία διακρίνουμε τρεις χαρακτηριστικές ηλικιακές ομάδες:

- Από 1 έως 3 ετών το παιδί αποσπά την προσοχή του από το ερέθισμα που το δυσαρεστεί ή προσπαθεί να το ελέγξει,
- Από 3 έως 6 ετών έχουμε την εμφάνιση και τελειοποίηση γνωστικών στρατηγικών για τη ρύθμιση των συναισθημάτων,
- Στις ηλικίες από 6 έως 12 ετών βελτιώνεται η ικανότητα συμμόρφωσης των παιδιών με τους κανόνες εκδήλωσης συναισθημάτων. Τα ενσυνείδητα συναισθήματα συνδέονται περισσότερο με τα εσωτερικευμένα πρότυπα της «σωστής» συμπεριφοράς (Σκοπελίτη).

Πιο αναλυτικά, πριν τα 3 χρόνια το νήπιο έχει αποκτήσει την ικανότητα να αποκρύπτει τα συναισθήματά του και, πριν ακόμη έρθει στο σχολείο, σε ηλικία 3 έως 6 ετών έχει μάθει να «καταπιέζει» τα συναισθήματά του, αλλά και να εκφράζει λεκτικά και με βάση τους εσωτερικευμένους κοινωνικούς κανόνες (Kochanska & Aksan, 1995) τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του, με τρόπο που να φαίνεται λιγότερο αναστατωμένο (Maccoby, 1980). Οι αυξανόμενες γλωσσικές δεξιότητες κατά τη σχολική ηλικία επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας για τον αυτοέλεγχο και ρύθμιση των συναισθημάτων. Μιλούν στον εαυτό τους, τραγουδούν, υπενθυμίζουν το στόχο, αργότερα (στα 8 χρόνια) καταφέρνουν να αποσπούν τη σκέψη τους από τα επίμαχα σημεία, και χρησιμοποιούν ένα είδος προσωπικού μονολόγου για ρύθμιση συμπεριφοράς. Οι έφηβοι γνωρίζουν πολύ καλά ότι ο τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων τους επηρεάζει τον τρόπο που το περιβάλλον τους ανταποκρίνεται στα αιτήματα και στις προσδοκίες τους. Η προσπάθεια ρύθμισης των συναισθημάτων τους αποβλέπει στη δημιουργία μιας εσωτερικής ισορροπίας η οποία είναι και ο προπομπός της συναισθηματικής ωρίμανσης του ατόμου (Χαλάτσης, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, Μπακοπούλου, & Καρακίτσα, 2014).

5.2 Προσεγγίσεις της συναισθηματικής έκφρασης

Στο παρακάτω κεφάλαιο θα αναλύσουμε τόσο τις φιλοσοφικές προσεγγίσεις του συναισθήματος, όσο και τις διαφορετικές προσεγγίσεις που συναντάμε στην μελέτη της συναισθηματικής έκφρασης.

Ξεκινώντας από την φιλοσοφία του συναισθήματος οι δυο κυρίαρχες προσεγγίσεις που συναντάμε είναι η κρισιοκεντρική προσέγγιση και η σωματοκεντρική προσέγγιση.

5.2.1 Κρισιοκεντρική προσέγγιση

Η κρισιοκεντρική προσέγγιση περιλαμβάνει μια οικογένεια θεωριών συναισθημάτων, που αναπτύχθηκαν κυρίως στην ψυχολογία και τη φιλοσοφία, οι οποίες μοιράζονται την υπόθεση ότι τα συναισθήματα, ή τουλάχιστον ένα βασικό υποσύνολο συναισθημάτων, προϋποθέτουν για την ύπαρξή τους ορισμένες γνώσεις σχετικά με τα γεγονότα που προκαλούν. Συνήθως θεωρείται ότι αυτές οι σχετιζόμενες με το συναίσθημα γνώσεις καθορίζουν, μόνες ή μαζί με μη γνωστικές ψυχικές καταστάσεις (ιδιαίτερα, επιθυμίες), εάν ένα γεγονός προκαλεί ή όχι ένα συναίσθημα, το είδος του συναισθήματος που προκαλεί (π.χ. χαρά, λύπη) και την ένταση του συναισθήματος

που προκαλείται (π.χ. αδύναμη χαρά, έντονη χαρά). Δηλαδή θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα δύο βασικά χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης είναι ότι:

1. Σε αυτή την προσέγγιση συσχετίζεται το συναίσθημα με την κρίση και την λογική.
2. Αξιολογείται το συναίσθημα ως αντίδραση σε συγκεκριμένη κατάσταση που βίωσε το κάθε άτομο αλλά και η ένταση με την οποία εκφράστηκε το συναίσθημα στην κατάσταση.

Από τους βασικούς εκπροσώπους της κρισιοκεντρικής προσέγγισης ξεχωρίζουμε τους Robert Solomon, Richard Lazarus, Robert Gordon και την Martha Nussbaum.

Κατά τον Solomon τα συναισθήματα δεν είναι καταστάσεις που απλά μας συμβαίνουν, αλλά είναι αποτέλεσμα έλλογης επεξεργασίας, το οποίο εξυπηρετεί συγκεκριμένες σκοπιμότητες. Ο Lazarus δέχεται ότι τα συναισθήματα θεωρούνται αντιδράσεις σε κάποιο αποβλεπτικό ερέθισμα. Αυτό όμως που δίνει σε ένα ερέθισμα συναισθηματικό τόνο είναι η προσωπική σημασία που του αποδίδεται από το υποκείμενο μέσω των διαδικασιών των γνωστικών αποτιμήσεων. Με άλλα λόγια, οι γνωστικές αποτιμήσεις είναι αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες των συναισθημάτων. Η βασική θέση του Gordon είναι ότι τα συναισθήματα είναι καταστάσεις της νόησης, οι οποίες αναγνωρίζονται μέσα από δομές πεπτοιθήσεων και επιθυμιών που τις προκαλούν. Η Nussbaum υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα περιλαμβάνουν κρίσεις για πράγματα που είναι σημαντικά και έχουν αξία, κρίσεις με τις οποίες εκφράζεται ο ευάλωτος χαρακτήρας της ύπαρξής μας, αναγνωρίζουμε τις ανάγκες μας, καθώς και τη μη πληρότητά μας, αναφορικά με τα στοιχεία της πραγματικότητας που δεν βρίσκονται υπό τον απόλυτο και πλήρη έλεγχό μας (Ντόσκας, 2020).

5.2.2 Η σωματοκεντρική προσέγγιση

Κύριο χαρακτηριστικό της σωματοκεντρικής προσέγγισης αποτελεί αρχικά η άρνηση της λογικής επεξεργασίας των συναισθημάτων και η εστίαση στη μελέτη των στοιχείων εκείνων που αποτελούν την πηγή της αντίδρασης. Η παθητικότητα και ο αυθορμητισμός είναι τα δύο στοιχεία που αποτελούν την βάση και την αφετηρία για την ανάλυση της προσέγγισης, καθώς τα στοιχεία αυτά δεν είναι αντικείμενα λογικής, απλά συμβαίνουν στα άτομα, χωρίς συνείδηση και λογική.

Στις βασικές θέσεις της σωματοκεντρικής προσέγγισης έχει αναφερθεί η Morag και τις παραθέτουμε παρακάτω:

1. Τα συναισθήματα δεν είναι αποτέλεσμα συνειδητής επεξεργασίας και συλλογισμού.
2. Οι συναισθηματικές καταστάσεις απλά συμβαίνουν, και μόνο σε δεύτερο χρόνο κατορθώνει ένα υποκείμενο να περιγράψει τι έχει νιώσει και με βάση ποιο ερέθισμα.
3. Οι θυμικές καταστάσεις μοιάζει να είναι ανεξάρτητες από τις διανοητικές επεξεργασίες του υποκειμένου.
4. Οι θυμικές καταστάσεις των βασικών συναισθημάτων είναι μη γλωσσικές και μη εννοιολογικές. Η θέση αυτή βασίζεται στην ευρέως αποδεκτή διάκριση μεταξύ βασικών και σύνθετων συναισθημάτων. Τα βασικά συναισθήματα συνδέονται άμεσα με φυσιολογικές και συμπεριφορικές εκδηλώσεις, για παράδειγμα αλλαγές έκφρασης, μυοσκελετικές ανταποκρίσεις, ενδοκρινικές αλλαγές κ.ο.κ..
5. Οι θυμικές καταστάσεις εκφράζουν την πρωτογενή ένταση των συναισθηματικών αντιδράσεων, με τρόπο που δείχνει ότι είναι ακούσιες εκφράσεις συμπεριφοριστικών αντανακλαστικών.
6. Οι θυμικές διαδικασίες είναι αιτιοκρατικοί μηχανισμοί και στηρίζονται σε προκαθορισμένους νόμους και αρχές.
7. Οι θυμικές διαδικασίες είναι μηχανισμοί αποτίμησης που θεωρούνται αξιόπιστοι, ευαίσθητοι και ακριβείς (Ντόσκας, 2020).

5.2.3 Βασικές θεωρίες συναισθήματος

Συμπληρωματικά των παραπάνω βασικών προσεγγίσεων αναφέρουμε πέντε σημαντικές θεωρίες του συναισθήματος που ανήκουν σε αυτές.

Εξελικτική Θεωρία του Συναισθήματος

Ο Δαρβίνος στην θεωρία του πρότεινε ότι τα συναισθήματα εξελίχθηκαν επειδή ήταν προσαρμοστικά και επέτρεπαν σε ανθρώπους και ζώα να επιβιώσουν και να αναπαραχθούν. Τα συναισθήματα αγάπης και στοργής οδηγούν τους ανθρώπους στην αναζήτηση συντρόφων και στην αναπαραγωγή. Τα συναισθήματα φόβου αναγκάζουν τους ανθρώπους να πολεμήσουν ή να φύγουν από την πηγή του κινδύνου. Σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία του συναισθήματος, τα συναισθήματά μας υπάρχουν επειδή εξυπηρετούν έναν προσαρμοστικό ρόλο. Τα συναισθήματα παρακινούν τους ανθρώπους να ανταποκριθούν γρήγορα στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, γεγονός που βοηθά στη βελτίωση των πιθανοτήτων επιτυχίας και

επιβίωσης. Η κατανόηση των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων και ζώων παίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στην ασφάλεια και την επιβίωση. Το να μπορούμε να ερμηνεύουμε σωστά τις συναισθηματικές εκδηλώσεις άλλων ανθρώπων και ζώων μας επιτρέπει να ανταποκρινόμαστε σωστά και να αποφεύγουμε τον κίνδυνο.

Η θεωρία James-Lange

Η θεωρία του James-Lange αποτελεί ένα από τα πιο γνωστά παραδείγματα σωματικής προσέγγισης του συναισθήματος. Η θεωρία του συναισθήματος James-Lange προτείνει ότι τα συναισθήματα εμφανίζονται ως αποτέλεσμα φυσιολογικών αντιδράσεων στα γεγονότα. Σύμφωνα με τη θεωρία του συναισθήματος James-Lange, ένα εξωτερικό ερέθισμα οδηγεί σε μια φυσιολογική αντίδραση. Η συναισθηματική αντίδραση εξαρτάται από το πώς το κάθε άτομο ερμηνεύει αυτές τις σωματικές αντιδράσεις. Αν για παράδειγμα υποθέσουμε ότι ένας πεζοπόρος συναντήσει στο δρόμο του μια αρκούδα, εκείνος αρχίζει να τρέμει και η καρδιά να χτυπά δυνατά και εκείνος αρχίζει να τρέχει. Η θεωρία James-Lange υποστηρίζει ότι ο πεζοπόρος, λόγω των σωματικών του αντιδράσεων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι είναι φοβισμένος ("τρέμω. Επομένως, φοβάμαι"). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία του συναισθήματος, δεν τρέμεις επειδή φοβάσαι. Αντίθετα, νιώθεις φόβο γιατί τρέμεις.

Η θεωρία Cannon-Bard

Μια άλλη πολύ γνωστή θεωρία σωματικής προσέγγισης είναι η θεωρία των συναισθημάτων Cannon-Bard. Ο Walter Cannon διαφωνεί με τη θεωρία του συναισθήματος James-Lange στα παρακάτω σημεία. Πρώτον, υποστηρίζει, οι άνθρωποι μπορούν να βιώσουν φυσιολογικές σωματικές αντιδράσεις που συνδέονται με συναισθήματα χωρίς να αισθάνονται πραγματικά αυτά τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, η καρδιά μας μπορεί να χτυπά δυνατά επειδή έχουμε ασκηθεί, όχι επειδή φοβόμαστε. Ο Cannon πρότεινε επίσης ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις εμφανίζονται πολύ γρήγορα για να είναι απλώς προϊόντα σωματικών καταστάσεων. Όταν αντιμετωπίζουμε έναν κίνδυνο στο περιβάλλον, συχνά αισθανόμαστε φόβο πριν αρχίσουμε να αντιμετωπίζουμε τα σωματικά συμπτώματα που σχετίζονται με τον φόβο, όπως γρήγορη αναπνοή και καρδιά που χτυπά δυνατά. Σύμφωνα με τη θεωρία των συναισθημάτων Cannon-Bard, αισθανόμαστε συναισθήματα και βιώνουμε φυσιολογικές αντιδράσεις όπως εφίδρωση, τρέμουλο και μυϊκή ένταση ταυτόχρονα. Ο Cannon πρότεινε για πρώτη φορά τη θεωρία του στη δεκαετία του 1920 και το έργο του επεκτάθηκε αργότερα

από τον φυσιολόγο Philip Bard κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία προτείνει ότι τα συναισθήματα προκύπτουν όταν έρχεται μήνυμα στον εγκέφαλο ως απόκριση σε ένα ερέθισμα, με αποτέλεσμα μια φυσιολογική αντίδραση. Ταυτόχρονα, ο εγκέφαλος λαμβάνει επίσης σήματα που πυροδοτούν τη συναισθηματική εμπειρία. Η θεωρία των Cannon και Bard προτείνει ότι η σωματική και ψυχολογική εμπειρία του συναισθήματος συμβαίνουν ταυτόχρονα και ότι το ένα δεν προκαλεί το άλλο.

Θεωρία Schachter-Singer

Η θεωρία Schachter-Singer είναι ένα παράδειγμα μιας κρισιοκεντρικής θεωρίας του συναισθήματος. Αυτή η θεωρία αναπτύσσει ότι η φυσιολογική διέγερση εμφανίζεται πρώτα και μετά το άτομο πρέπει να προσδιορίσει τον λόγο αυτής της διέγερσης για να βιώσει και να την χαρακτηρίσει ως συναίσθημα. Ένα ερέθισμα οδηγεί σε μια φυσιολογική απόκριση που στη συνέχεια ερμηνεύεται γνωστικά και επισημαίνεται, με αποτέλεσμα ένα συναίσθημα. Η θεωρία των Schachter και Singer βασίζεται τόσο στη θεωρία James-Lange όσο και στη θεωρία Cannon-Bard. Όπως η θεωρία James-Lange, η θεωρία Schachter-Singer προτείνει ότι οι άνθρωποι συνάγουν συναισθήματα με βάση τις φυσιολογικές αποκρίσεις. Ο κρίσιμος παράγοντας είναι η κατάσταση και η γνωστική ερμηνεία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να χαρακτηρίσουν αυτό το συναίσθημα. Η θεωρία Schachter-Singer είναι μια κρισιοκεντρική θεωρία του συναισθήματος που υποδηλώνει ότι οι σκέψεις μας είναι υπεύθυνες για τα συναισθήματα. Όπως η θεωρία Cannon-Bard, η θεωρία Schachter-Singer υποστηρίζει επίσης ότι παρόμοιες σωματικές αποκρίσεις μπορούν να παράγουν ποικίλα συναισθήματα. Για παράδειγμα, εάν σε ένα άτομο χτυπά η καρδιά δυνατά και ιδρώνουν οι παλάμες κατά τη διάρκεια μιας σημαντικής εξέτασης, πιθανότατα θα προσδιοριστεί το συναίσθημα ως άγχος. Εάν οι ίδιες σωματικές αντιδράσεις εμφανιστούν κατά την διάρκεια ενός ραντεβού, μπορεί να ερμηνευτούν αυτές οι αντιδράσεις ως αγάπη, στοργή ή διέγερση.

Θεωρία των εκφράσεων του προσώπου (Facial-Feedback Theory)

Η θεωρία των εκφράσεων του προσώπου αναπτύσσει ότι οι εκφράσεις του προσώπου συνδέονται με τη βίωση συναισθημάτων. Ο Κάρολος Δαρβίνος και ο Γουίλιαμ Τζέιμς παρατήρησαν και οι δύο νωρίς ότι, μερικές φορές, οι φυσιολογικές αποκρίσεις έχουν συχνά άμεσο αντίκτυπο στο συναίσθημα, αντί να είναι απλώς συνέπεια του συναισθήματος. Η θεωρία αυτή υποδηλώνει ότι τα συναισθήματα

συνδέονται άμεσα με τις αλλαγές στους μύες του προσώπου. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι που αναγκάζονται να χαμογελούν ευχάριστα σε μια κοινωνική εκδήλωση θα περάσουν καλύτερα στην εκδήλωση από ό,τι θα περνούσαν εάν είχαν συνοφρυωθεί ή είχαν μια πιο ουδέτερη έκφραση προσώπου.

5.2.4. Προσεγγίσεις μελέτης συναισθηματικής έκφρασης

Συνεχίζοντας με την μελέτη της συναισθηματικής έκφρασης, αναφέρουμε ότι αυτή αγγίζει πολλά επιστημονικά πεδία, όπως την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την ιατρική, την φιλοσοφία, την ανθρωπολογία. Ως συνέπεια αυτού, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για την μελέτη των συναισθημάτων με κυρίαρχες να είναι η ψυχοδυναμική προσέγγιση, η κονστρουκτιβιστική και η αλληλεπιδρώσα. Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις μελέτης διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το σχεδιασμό της έρευνας, τη συλλογή δεδομένων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της (Βάσιου, 2014).

Σύμφωνα με τη ψυχοδυναμική προσέγγιση το συναίσθημα είναι κατά κύριο λόγο ένα ατομικό, φυσιολογικό φαινόμενο και τα συναισθήματα είναι ουσιαστικά ενδοψυχικά (Parkinson, 1995), και γίνονται κατανοητά ως εσωτερικά κυρίως αισθήματα, που βιώνονται από ένα άτομο σε σχέση με κάτι που του συμβαίνει. Σε αυτή την προσέγγιση δίνεται έμφαση στις δυναμικές σχέσεις ανάμεσα στο συνειδητό και το ασυνειδητό κίνητρο και στόχος είναι να γίνει αντιληπτή η κατανόηση των συναισθημάτων σε σχέση με προηγούμενα βιώματα. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί τα συναισθήματα ως αισθήματα ή (φυσικές) αισθήσεις, έχει δηλαδή ως επίκεντρο το ψυχολογικό συστατικό των συναισθημάτων (White, 1993) (Βάσιου, 2014). Στην μελέτη της ψυχοδυναμικής προσέγγισης εξετάζονται λεπτομερώς οι επιπτώσεις που έχουν τα συναισθήματα τόσο στα άτομα όσο και σε άλλους ανθρώπους (Gallois, 1993). Μέσα από τις μελέτες προκύπτει ότι υπάρχει ένα περιορισμένο σύνολο «βασικών» συναισθημάτων που είναι διαπολιτισμικά, βιολογικά καθορισμένα και ουσιαστικά καθολικά (Ekman & Davidson, 1994).

Για την κοινωνική-κονστρουκτιβιστική προσέγγιση το συναίσθημα είναι κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία. Η μελέτη σε αυτή την περίπτωση εστιάζει στην ορισμό που δίνουν ατομικά οι άνθρωποι για το συναίσθημα, στη διατήρηση του διακριτικού χαρακτήρα των τοπικών συνεννοήσεων, και την αποκάλυψη ενός κόσμου εννοιών που οι συμμετέχοντες θεωρούν ως δεδομένο αλλά οι ξένοι αγνοούν εξ' ολοκλήρου (Leavitt, 1996) (Βάσιου, 2014). Σύμφωνα με την κοινωνικο- κονστρουκτιβιστική προσέγγιση του Parkinson, μολονότι τα συναισθήματα είναι πάντοτε συνδεδεμένα με

βιολογικές και γνωστικές διεργασίες και δημιουργούν μια προσωπική διάσταση στην εμπειρία, οι αρχές γύρω από τις οποίες οργανώνονται διέπονται από κοινωνικούς παράγοντες (Parkinson, 1995). Τα βασικά σημεία της συγκεκριμένης προσέγγισης από τον Parkinson είναι ότι τα συναισθήματα είναι κοινωνικά φαινόμενα, με τα αίτιά τους να ορίζονται διαπροσωπικά, θεσμικά ή πολιτισμικά και τα επακόλουθά τους να επιδρούν σε άλλους ανθρώπους. Τα συναισθήματα δεν έχουν μόνο προσωπικό νόημα που εμφανίζεται στον κοινωνικό κόσμο, αλλά προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασης. Έτσι, οι άνθρωποι οδηγούνται στο να επιδοθούν σε συγκεκριμένου τύπου κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να αποφύγουν άλλες. Σε αυτή την προσέγγιση η εκδήλωση των συναισθημάτων κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση εξυπηρετεί συγκεκριμένες διαπροσωπικές λειτουργίες και αποτελεί έτσι μια μορφή επικοινωνίας. Υποστηρίζεται ακόμα ότι πολλές φορές τα συναισθήματα έχουν πρωτίστως σχεσιακά και όχι προσωπικά νοήματα, ορίζουν δηλαδή την σχέση στην οποία εκφράζονται. Κεντρικό ρόλο στις κοινωνικές-κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις έχει η αντίληψη ότι η βίωση και η έκφραση των συναισθημάτων εξαρτάται από μαθημένες πεποιθήσεις ή κανόνες και ότι, εφόσον οι πολιτισμοί διαφέρουν στον τρόπο που ορίζουν και αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, θα διαφέρει, επίσης, σε διαφορετικούς πολιτισμούς η βίωση και η έκφρασή τους (Cornelius, 1996). Οι κοινωνικές κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις θεωρούν τα συναισθήματα ως ένα μέρος μιας δυναμικής που νοηματοδοτείται από εμπειρίες και προτείνουν (Holstein & Gubrium, 2000) τη χρήση της αφήγησης για τη μελέτη των συναισθημάτων, που μας επιτρέπει να συνδέσουμε τα κίνητρα, τις προθέσεις, τις επιθυμίες και τις δράσεις μας (Βάσιου, 2014).

Τέλος, η αλληλεπιδρώσα προσέγγιση θεωρεί το συναίσθημα ως αλληλεπίδραση και ως απόκριση. Πρόκειται για μια προσέγγιση που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, καθώς αποτελεί μια προσπάθεια για να ξεπεραστεί η διχογνωμία μεταξύ των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων. Δεν ισχυρίζεται απλά ότι τα συναισθήματα είναι ψυχολογικά ή κοινωνικά, αλλά τονίζει ότι το συναίσθημα έρχεται να διαμορφώσει ευρύτερα όρια που επιτρέπουν στο άτομο και στην ομάδα να αλληλεπιδρούν (Savage, 2004) (Βάσιου, 2014).

5.3 Σημασία της συναισθηματικής έκφρασης

Η συναισθηματική έκφραση είναι σημαντική σε διάφορες πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Παίζει κρίσιμο ρόλο στην προσωπική μας ευημερία, τις σχέσεις, την

επικοινωνία και τη συνολική ψυχική μας υγεία. Ακολουθούν ορισμένοι βασικοί λόγοι για τους οποίους είναι σημαντική η συναισθηματική έκφραση:

1. Αυτογνωσία και Κατανόηση:

Η έκφραση συναισθημάτων μας επιτρέπει να αναπτύξουμε μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας. Μας βοηθά να αποκτήσουμε μεγαλύτερη αυτογνωσία, να αναγνωρίσουμε τα συναισθήματά μας και να αποκτήσουμε γνώσεις για τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις αξίες μας. Αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας τα συναισθήματά μας, μπορούμε να περιηγηθούμε καλύτερα στον εσωτερικό μας κόσμο και να λάβουμε τεκμηριωμένες αποφάσεις.

2. Υγιής συναισθηματική απελευθέρωση:

Τα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά, πρέπει να απελευθερώνονται με υγιείς τρόπους. Η εσωτερική συστολή ή η καταστολή των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα υγείας. Η έκφραση συναισθημάτων παρέχει μια διέξοδο για την απελευθέρωση της έντασης, του στρες και του άγχους, προάγοντας τη συναισθηματική ευεξία.

3. Αυθεντικές σχέσεις:

Η συναισθηματική έκφραση είναι ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση και τη διατήρηση αυθεντικών σχέσεων με τους άλλους. Όταν μοιραζόμαστε τα συναισθήματά μας με ειλικρίνεια, επιτρέπουμε στους άλλους να μας καταλάβουν καλύτερα και δημιουργούμε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης. Αυτή η διαφάνεια ενθαρρύνει ουσιαστικές σχέσεις, ενισχύει την οικειότητα και διευκολύνει την υποστήριξη σε δύσκολες στιγμές.

4. Αποτελεσματική Επικοινωνία:

Τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης επικοινωνίας. Η έκφραση των συναισθημάτων μας βοηθά να μεταφέρουμε τις σκέψεις, τις ανάγκες και τις επιθυμίες μας πιο αποτελεσματικά. Όταν εκφραζόμαστε διευκολύνεται η καλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση στις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους, ελαχιστοποιώντας τις παρεξηγήσεις και προάγοντας την υγιέστερη επικοινωνία.

5. Συναισθηματική ρύθμιση:

Η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων μας μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική ρύθμισή τους. Εκφράζοντας τα συναισθήματα

εποικοδομητικά, μπορούμε να τα αποτρέψουμε από το να μας δημιουργηθούν αρνητικά συναισθήματα και να μας κατακλύσουν. Αυτή η αυτορρύθμιση οδηγεί σε μεγαλύτερη συναισθηματική ανθεκτικότητα, επιτρέποντάς μας να ανταποκριθούμε πιο αποτελεσματικά στο άγχος, τις συγκρούσεις και τα απρόβλεπτα περιστατικά.

6. Ψυχολογική ευεξία:

Η συναισθηματική έκφραση έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία και τη γενική ευεξία. Βοηθά στη μείωση της ψυχολογικής δυσφορίας, του άγχους και της κατάθλιψης. Εκφράζοντας τα συναισθήματά μας δημιουργούμε χώρο για θεραπεία, προσωπική ανάπτυξη και ανάπτυξη μηχανισμών αντιμετώπισης για την ανταπόκριση στις προκλήσεις της ζωής.

7. Δημιουργικότητα και Αυτοέκφραση:

Τα συναισθήματα τροφοδοτούν την καλλιτεχνική έκφραση και τη δημιουργικότητα. Πολλές μορφές τέχνης, όπως η μουσική, η ζωγραφική, η γραφή και το θέατρο, αντλούν έμπνευση από συναισθηματικές εμπειρίες. Επιτρέποντας στον εαυτό μας να εκφράζει ελεύθερα συναισθήματα, αξιοποιούμε τις δημιουργικές μας δυνατότητες, βρίσκοντας μοναδικούς τρόπους επικοινωνίας και σύνδεσης με άλλους.

Συνοψίζοντας, η συναισθηματική έκφραση είναι ζωτικής σημασίας για την αυτογνωσία, τις υγιείς σχέσεις, την αποτελεσματική επικοινωνία, την ψυχολογική ευεξία και τη δημιουργική έκφραση. Ενδυναμώνει τα άτομα να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την προσωπική ανάπτυξη.

5.4 Θεατρικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη

Στην συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην συναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων έχει αναφερθεί ο Vygotsky. Στην κοινωνικοπολιτισμική του θεωρία ανάπτυξης, ο Vygotsky, δίνει έμφαση στο ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των πολιτισμικών επιρροών στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού. Στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού, οι ιδέες που αναπτύσσονται και οι αλληλεπιδράσεις και οι συνεργατικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη. Παρακάτω αναλύουμε τον αντίκτυπο του θεατρικού παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών:

Ενσυναίσθηση: Τα δραματικά έργα συχνά περιλαμβάνουν την απεικόνιση διαφορετικών χαρακτήρων και των εμπειριών τους. Μπαίνοντας στη θέση ενός άλλου ατόμου, οι ηθοποιοί μπορούν να αναπτύξουν μια βαθιά αίσθηση ενσυναίσθησης. Αυτή η διαδικασία τους επιτρέπει να κατανοήσουν διαφορετικές προοπτικές, συναισθήματα και προκλήσεις. Για το κοινό, η παρακολούθηση του συναισθηματικού ταξιδιού των χαρακτήρων μπορεί επίσης να προκαλέσει ενσυναίσθηση και να προωθήσει την κατανόηση διαφορετικών ανθρώπινων εμπειριών.

Αυτοέκφραση: Τα θεατρικά έργα παρέχουν μια πλατφόρμα για τα άτομα να εκφραστούν δημιουργικά. Μέσω της υποκριτικής, οι συμμετέχοντες μπορούν να εξερευνήσουν και να διοχετεύσουν τα συναισθήματά τους σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία τα βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και ενισχύει την ικανότητά τους να εκφράζονται αποτελεσματικά.

Συναισθηματική επίγνωση: Η ενασχόληση με θεατρικά έργα απαιτεί από τους ηθοποιούς να αξιοποιήσουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων. Καθώς απεικονίζουν διαφορετικούς χαρακτήρες και τις συναισθηματικές τους καταστάσεις, οι ηθοποιοί αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των δικών τους συναισθημάτων και της λεπτότητας των ανθρώπινων συναισθημάτων. Αυτή η αυξημένη συναισθηματική επίγνωση μπορεί να επεκταθεί πέρα από τη σκηνή και να επηρεάσει θετικά την προσωπική τους ζωή.

Συναισθηματική απελευθέρωση: Τόσο οι ηθοποιοί όσο και τα μέλη του κοινού μπορούν να βιώσουν την κάθαρση μέσα από δραματικά έργα. Τα έντονα συναισθήματα που απεικονίζονται στις παραστάσεις επιτρέπουν στα άτομα να απελευθερώσουν τα συγκρατημένα συναισθήματα και να βρουν μια αίσθηση συναισθηματικής απελευθέρωσης. Αυτή η καθαρτική εμπειρία μπορεί να οδηγήσει σε προσωπική ανάπτυξη, αυτοστοχασμό και καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών αναγκών κάποιου.

Επίλυση συγκρούσεων: Τα δραματικά έργα συχνά περιστρέφονται γύρω από συγκρούσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες. Εξερευνώντας αυτές τις συγκρούσεις, οι ηθοποιοί και τα μέλη του κοινού μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις για διαφορετικές προσεγγίσεις για την επίλυση συγκρούσεων και την επίλυση προβλημάτων. Η παρακολούθηση της επίλυσης συγκρούσεων σε ένα παιχνίδι μπορεί να εμπνεύσει τα άτομα να εφαρμόσουν παρόμοιες στρατηγικές στη ζωή τους, οδηγώντας σε προσωπική ανάπτυξη και βελτιωμένη συναισθηματική νοημοσύνη.

Επικοινωνιακές δεξιότητες: Τα δραματικά έργα απαιτούν αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ ηθοποιών και σκηνοθετών, καθώς και μεταξύ ηθοποιών και κοινού. Μέσω της πρόβας και της παράστασης, οι ηθοποιοί αναπτύσσουν τις λεκτικές και μη λεκτικές τους δεξιότητες επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας του σώματος, της προβολής φωνής και της ενεργητικής ακρόασης. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να μεταφραστούν σε βελτιωμένη διαπροσωπική επικοινωνία στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

Αυτοπεποίθηση: Η συμμετοχή σε θεατρικά έργα μπορεί να τονώσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση. Καθώς οι ηθοποιοί ξεπερνούν τις προκλήσεις, απομνημονεύουν γραμμές και παραδίδουν παραστάσεις, αποκτούν μια αίσθηση επιτευγμάτων και αναπτύσσουν μια ισχυρότερη πίστη στις ικανότητές τους. Αυτή η νέα αυτοπεποίθηση μπορεί να επεκταθεί πέρα από τη σκηνή και να επηρεάσει θετικά διάφορες πτυχές της ζωής τους.

Συνολικά, τα θεατρικά έργα παρέχουν μια μοναδική ευκαιρία για συναισθηματική ανάπτυξη προάγοντας την ενσυναίσθηση, την αυτοέκφραση, τη συναισθηματική επίγνωση, τις δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, τις δεξιότητες επικοινωνίας και την αυτοπεποίθηση. Είτε ως συμμετέχων είτε ως μέλος του κοινού, η ενασχόληση με θεατρικά έργα μπορεί να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και στη βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπινων συναισθημάτων.

6. Επιρροή των κινημάτων του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού στο θεατρικό παιχνίδι.

Η παραπάνω λεπτομερής ανάλυση, τόσο των δυο εικαστικών κινημάτων του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού, όσο και του θεατρικού παιχνιδιού, μας δίνει μια εικόνα για τα χαρακτηριστικά τους και μας προμηθεύει με όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να περάσουμε στην ανάπτυξη των τρόπων που τα εικαστικά αυτά κινήματα επηρέασαν το θεατρικό παιχνίδι.

6.1 Η επιρροή του εξπρεσιονισμού στην διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού.

Το εικαστικό ρεύμα του εξπρεσιονισμού είχε σημαντική επίδραση στο εκπαιδευτικό θεατρικό παιχνίδι, ιδιαίτερα στις αρχές έως τα μέσα του 20ού αιώνα, επηρεάζοντας τις διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού θεάτρου με τους τρόπους που περιγράφουμε παρακάτω.

Το πρωταρχικό θέμα που συνδέει τις δύο έννοιες είναι η έμφαση στο συναίσθημα και την ψυχολογία: Ο εξπρεσιονισμός ενθάρρυνε την εστίαση στις συναισθηματικές και ψυχολογικές πτυχές των χαρακτήρων και των καταστάσεων. Στο εκπαιδευτικό θέατρο, αυτό σήμαινε ότι τα έργα άρχισαν να εξερευνούν και να απεικονίζουν τις εσωτερικές σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συγκρούσεις των χαρακτήρων πιο έντονα. Οι μαθητές και το κοινό εκτέθηκαν σε μια βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπινων συναισθημάτων και κινήτρων (Marvin A., 1984).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του εξπρεσιονισμού που διακρίνεται στο θεατρικό παιχνίδι είναι ότι εκτιμούσε την προσωπική έκφραση και την υποκειμενικότητα. Αυτό ενθάρρυνε τους μαθητές στο θεατρικό παιχνίδι να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα, εμπειρίες και προοπτικές μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Ταυτόχρονα επέτρεψε πιο δημιουργικές και εξατομικευμένες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων του θεατρικού παιχνιδιού (Marvin A., 1984).

Τα εξπρεσιονιστικά έργα πειραματίζονται συχνά με μη γραμμικές αφηγήσεις, παραμορφωμένα σκηνικά και αντισυμβατικές τεχνικές σκηνοθεσίας. Αυτές οι καινοτομίες αμφισβήτησαν τους παραδοσιακούς θεατρικούς κανόνες και ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να πειραματιστούν με τη μορφή και την

παρουσίαση, ενισχύοντας ένα πνεύμα δημιουργικότητας και εξερεύνησης (Marvin, 1985).

Ένα επιπλέον σημείο όπου βλέπουμε την επιρροή του εξπρεσιονισμού στο θεατρικό παιχνίδι είναι το κοινωνικό και πολιτικό σχόλιο. Πολλά εξπρεσιονιστικά έργα ασχολούνταν με πιεστικά κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα της εποχής, όπως η αποξένωση και η απανθρωποποίηση που επέφερε η εκβιομηχάνιση και ο πόλεμος. Στο εκπαιδευτικό θέατρο, αυτό παρείχε ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετάσχουν σε συζητήσεις για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και να χρησιμοποιήσουν το θέατρο ως μέσο για κοινωνικό και πολιτικό σχολιασμό (Fliotsos & Medford, 2004).

Όσον αφορά την δημιουργία των εκπαιδευτικών δράσεων του θεατρικού παιχνιδιού, βλέπουμε και εδώ την επίδραση του εξπρεσιονισμού. Ο εξπρεσιονισμός επηρέασε τους δημιουργούς ώστε να εμβαθύνουν στην ανθρώπινη ψυχή και να εξερευνήσουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές θεατρικές δράσεις επέτρεπαν στους μαθητές να ασχοληθούν με θέματα προκλητικά και θέματα που απαιτούσαν κριτική σκέψη.

Παρόλο που το θεατρικό παιχνίδι, όπως είδαμε, δεν χαρακτηρίζεται από την σκηνογραφία και την προκαθορισμένη επιλογή των κουστουμιών, αξίζει να σημειωθεί η επίδραση του εξπρεσιονισμού στην οπτική και την ενδυματολογική σχεδίαση του εκπαιδευτικού θεάτρου. Η εστίαση, λοιπόν, του εξπρεσιονισμού στα εσωτερικά συναισθήματα συχνά μεταφράζεται σε εντυπωσιακές επιλογές οπτικής και ενδυματολογικής σχεδίασης. Στο εκπαιδευτικό θέατρο, αυτό ενθάρρυνε τους μαθητές και τους σχεδιαστές να σκεφτούν δημιουργικά πώς να αναπαραστήσουν οπτικά τις συναισθηματικές καταστάσεις και την ψυχολογική αναταραχή των χαρακτήρων μέσω της εμφάνισής τους και της σκηνογραφίας.

Τέλος, ο εξπρεσιονισμός πρόσφερε στους εκπαιδευτικούς μια μοναδική ευκαιρία να διδάξουν στους μαθητές τη δύναμη της καλλιτεχνικής έκφρασης και την επίδραση των θεατρικών τεχνικών στη μετάδοση συναισθημάτων και ιδεών. Έδωσε τη δυνατότητα για εις βάθος συζητήσεις σχετικά με το συμβολισμό, τη μεταφορά και τον ρόλο της τέχνης στην κοινωνία (Walker J. A., 2005).

Κλείνοντας, σημειώνουμε ότι, ενώ ο εξπρεσιονισμός είχε βαθιά επιρροή στο εκπαιδευτικό θεατρικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια της ακμής του, με την πάροδο του χρόνου άλλα θεατρικά κινήματα και στυλ έπαιξαν επίσης σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού θεάτρου. Ωστόσο, η έμφαση του εξπρεσιονισμού στο συναίσθημα, την υποκειμενικότητα και τον πειραματισμό εξακολουθεί να αποτελεί πολύτιμο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος της θεατρικής αγωγής.

6.2 Η επιρροή του αφηρημένου εξπρεσιονισμού στην διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού.

Ακολουθούν οι τρόποι με τους οποίους ο αφηρημένος εξπρεσιονισμός επηρέασε το θεατρικό παιχνίδι, κυρίως στα μέσα του 20^{ου} αιώνα.

Με παρόμοιο τρόπο με τον εξπρεσιονισμό, ο αφηρημένος εξπρεσιονισμός επηρέασε το θεατρικό παιχνίδι, δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα. Στην περίπτωση του αφηρημένου εξπρεσιονισμού γίνεται εμβάθυνση στα βάθη των συναισθημάτων και το υποσυνείδητο.

Τα αφηρημένα εξπρεσιονιστικά έργα τέχνης, που χαρακτηρίζονται από την έμφαση που δίνουν σε τολμηρά, χειρονομιακά πινελιάσματα, ζωντανά χρώματα και μη αναπαραστατικές φόρμες, οδηγούν τους δημιουργούς και τους εμπνευστές του θεατρικού παιχνιδιού να ενσωματώσουν παρόμοια εκφραστικά και οπτικά εντυπωσιακά στοιχεία στο θεατρικό παιχνίδι (Polcari, 1991).

Κοινό στοιχείο ανάμεσα στα έργα του αφηρημένου εξπρεσιονισμού και το θεατρικό παιχνίδι είναι η μη ύπαρξη συγκεκριμένης πλοκής και δομής, η υιοθέτηση μιας πιο αφηρημένης και ελεύθερης μορφής θεατρικών τεχνικών. Ακόμα, η σωματική συμμετοχή και κίνηση χαρακτηρίζουν και τις δύο έννοιες. Οι χειρονομιακές και εκφραστικές ιδιότητες της αφηρημένης εξπρεσιονιστικής τέχνης βρήκαν απήχηση στη σωματικότητα και την κίνηση των συμμετεχόντων στο θεατρικό παιχνίδι. Στο θεατρικό παιχνίδι ενσωματώνονται δυναμικές και εκφραστικές κινήσεις σώματος, συχνά παραπέμποντας στο αυθόρμητο και ενεργητικό πινέλο των αφηρημένων εξπρεσιονιστών ζωγράφων.

Η έμφαση του αφηρημένου εξπρεσιονισμού στον αυθορμητισμό και στον αυτοσχεδιασμό επηρέασε την ανάπτυξη του αυτοσχεδιασμού, τεχνικής που συναντάμε στο θεατρικό παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες στο θεατρικό παιχνίδι βασίζονται στις άμεσες συναισθηματικές αντιδράσεις και τα ένστικτά τους, δημιουργώντας μη σεναριακές και απρόβλεπτες «ερμηνείες», ένα θεατρικό παιχνίδι (Smith, 1987) (Landauer, 1996).

6.3 Τα οφέλη των στοιχείων του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού στο θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση.

Όπως είδαμε, ο εξπρεσιονισμός δίνει μεγάλη έμφαση στη συναισθηματική έκφραση. Στην εκπαίδευση των παιδιών, αυτό μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να

εξερευνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους πιο ανοιχτά, να μάθουν να αναγνωρίζουν και να μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, βοηθώντας τα να αναπτύξουν συναισθηματική νοημοσύνη.

Το εξπρεσιονιστικό θέατρο συχνά βασίζεται σε σουρεαλιστικά και αφηρημένα στοιχεία. Αυτό μπορεί να τονώσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών καθώς συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τα ενθαρρύνουν να σκέφτονται έξω από το κουτί και να εξερευνούν αντισυμβατικές ιδέες στο θεατρικό τους παιχνίδι (Mackie, 1989).

Επιπρόσθετα, ο εξπρεσιονισμός ενθαρρύνει την ατομικότητα και την προσωπική έκφραση. Στη εκπαίδευση, αυτό μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτοπεποίθησης και ταυτότητας. Ταυτόχρονα, οι εξπρεσιονιστικές τεχνικές τις περισσότερες φορές απαιτούν ισχυρή συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων για να δημιουργηθεί μια συνεκτική συναισθηματική εμπειρία. Τα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν πολύτιμες δεξιότητες ομαδικής εργασίας και συνεργασίας καθώς συνεργάζονται για να μεταφέρουν περίπλοκα συναισθήματα και ιδέες (Haanstra & Van Hoorn, 2002).

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό στοιχείο του εξπρεσιονισμού αλλά και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού είναι ότι βασίζονται συχνά στη μη λεκτική επικοινωνία, όπως οι σωματικές χειρονομίες και η γλώσσα του σώματος, για να μεταδώσουν συναισθήματα και ιδέες. Τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από το να μάθουν πώς να επικοινωνούν αποτελεσματικά χωρίς λόγια, ενισχύοντας τις συνολικές επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Στα παραπάνω συμπληρώνουμε ότι τα κινήματα του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού συχνά καλούν την ενδοσκόπηση και τον αυτοστοχασμό. Η θεατρική αγωγή των παιδιών μπορεί να ενσωματώσει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να προβληματιστούν σχετικά με τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πράξεις τους, προάγοντας την αυτογνωσία και την προσωπική ανάπτυξη.

Ολοκληρώνοντας, αναφέρουμε ότι η ενσωμάτωση του εξπρεσιονισμού στη θεατρική εκπαίδευση των παιδιών προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση που καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη, την κριτική σκέψη και την αυτοπεποίθησή τους. Παρέχοντας ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για να εξερευνήσουν και να εκφραστούν τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν πολύτιμες δεξιότητες ζωής και μια δια βίου εκτίμηση για τις τέχνες (Johnson, 2007).

Συμπερασματικά, ο εξπρεσιονισμός μπορεί να έχει μοναδικό και πολύτιμο αντίκτυπο στην εκπαίδευση των παιδιών. Το θεατρικό παιχνίδι στο κόσμο των παιδιών δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα, την αυτοέκφραση και τη συναισθηματική ανάπτυξη, και η ενσωμάτωση των εξπρεσιονιστικών αρχών έρχεται να ενισχύσει αυτές τις πτυχές της μάθησης.

6.4 Προτάσεις τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού με στοιχεία από τον εξπρεσιονισμό και τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό.

Παρακάτω παρουσιάζουμε παραδείγματα τεχνικών θεατρικού παιχνιδιού προς εφαρμογή που ενσωματώνουν τα στοιχεία του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού. Στο επόμενο κεφάλαιο θα ενσωματώσουμε τις τεχνικές αυτές για να προτείνουμε ένα ολοκληρωμένο κύκλο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

1. Συναισθηματική έκφραση

Με σκοπό να προάγουμε την συναισθηματική έκφραση προτείνουμε τις δραστηριότητες όπως το "Emotion Charades" ή το "Emotion Freeze" που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εξερευνήσουν και να εκφράσουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων μέσω της γλώσσας του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μοιραστούν προσωπικές ιστορίες ή εμπειρίες, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

2. Δημιουργική αφήγηση

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες και σκηνές χωρίς αυστηρές οδηγίες, δίνοντας έμφαση σε ευφάνταστα και αφηρημένα στοιχεία. Παρέχουμε προτροπές ανοιχτού τύπου, όπως "Φανταστείτε ότι βρίσκεστε σε ένα μυστηριώδες νησί", για να τονώσουμε τη δημιουργική σκέψη και την εξπρεσιονιστική αφήγηση.

3. Οπτικά και μη λεκτικά στοιχεία

Ενσωματώνουμε εικαστικές τέχνες και χειροτεχνίες στο θεατρικό παιχνίδι επιτρέποντας στα παιδιά να δημιουργήσουν στηρίγματα, μάσκες ή κοστούμια που εκφράζουν τα συναισθήματα ή τις σκέψεις των χαρακτήρων τους. Εξερευνούμε τεχνικές μη λεκτικής επικοινωνίας όπως μίμηση, χειρονομίες και ταμπλό για να μεταφέρουν ιδέες και συναισθήματα χωρίς λόγια.

4. Εξερεύνηση σύνθετων θεμάτων

Χρησιμοποιούμε θέματα κατάλληλα για την ηλικία που απασχολούν την περιέργεια και την κριτική σκέψη των παιδιών. Για παράδειγμα, συζητάμε θέματα όπως η φιλία, η διαφορετικότητα ή η προστασία του περιβάλλοντος με τρόπο που ενθαρρύνει τον προβληματισμό και τη συζήτηση. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις και τις «ερμηνείες» τους για αυτά τα θέματα μέσα από τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού.

5. Αυτοστοχασμός

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να κρατούν θεατρικά ημερολόγια όπου μπορούν να γράφουν ή να ζωγραφίζουν για τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους που σχετίζονται με τις δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού που συμμετέχουν. Με αυτόν τον τρόπο προάγουμε τον αυτοστοχασμό και βοηθάμε τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

6. Αισθητηριακή εμπλοκή

Σχεδιάζουμε δραστηριότητες που εμπλέκουν πολλαπλές αισθήσεις, όπως η ενσωμάτωση μουσικής, αρωμάτων ή υφών στο θεατρικό παιχνίδι. Χρησιμοποιούμε αντικείμενα ή υλικά που ενεργοποιούν ταυτόχρονα πολλές από τις 5 αισθήσεις για να βελτιώσουμε τη συνολική εμπειρία, κάνοντας το παιχνίδι πιο καθηλωτικό και αξέχαστο για τα παιδιά.

7. Καλλιτεχνική Ποικιλομορφία

Εκθέτουμε τα παιδιά σε διάφορες μορφές τέχνης, συμπεριλαμβανομένων των εικαστικών, της μουσικής και της λογοτεχνίας, που ευθυγραμμίζονται με τις εξπρεσιονιστικές αρχές. Συζητάμε πώς διαφορετικές μορφές τέχνης μπορούν να μεταφέρουν συναισθήματα και ιδέες, βοηθώντας τα παιδιά να εκτιμήσουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η τέχνη μπορεί να είναι εκφραστική (Johnson, 2007).

Κατά την ενσωμάτωση του εξπρεσιονισμού στη θεατρική εκπαίδευση των παιδιών, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη την καταλληλότητα της ηλικίας και την ευαισθησία στα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν τεχνικές και θέματα ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες και τα επίπεδα ωριμότητας των μαθητών τους, ενώ παράλληλα να καρπώνονται τα οφέλη των εξπρεσιονιστικών αρχών για την προώθηση της δημιουργικότητας, της συναισθηματικής έκφρασης και της ατομικότητας.

7. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

7.1 Εισαγωγή

Στο σημείο αυτό θα προχωρήσουμε στη παρουσίαση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν δημιουργηθεί, σε μορφή πενθήμερου εργαστηρίου θεατρικού παιχνιδιού. Τα εργαστήρια αυτά απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 8 έως 10 ετών. Η ομάδα μπορεί να αποτελείται από 10 έως 15 παιδιά και η διάρκεια του κάθε εργαστηρίου υπολογίζεται να είναι 1,30 έως 2 ώρες.

Τα εργαστήρια που θα παρουσιαστούν παρακάτω μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και να αξιοποιηθούν σε χώρους εκτός σχολικού πλαισίου υποστηρίζοντας την μη τυπική μάθηση.

Το κάθε εργαστήριο είναι εμπνευσμένο από έναν πίνακα του ρεύματος του εξπρεσιονισμού ή του αφηρημένου εξπρεσιονισμού. Σε όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων, βασικός στόχος, πέρα από την γνωριμία των παιδιών με τα εν λόγω ρεύματα και τους πίνακες αναφοράς, είναι η δημιουργία μιας ομάδας, μέσα στην οποία τα παιδιά θα αισθανθούν εμπιστοσύνη να μιλήσουν, να μοιραστούν, να συνεργαστούν, να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να πειραματιστούν. Παράλληλα, το κάθε εργαστήριο ακολουθεί την εξής σειρά δράσεων: Δραστηριότητα έναρξης – ζέσταμα ομάδας, γνωριμία με τον πίνακα αναφοράς – ερωτήσεις/συζήτηση, κύρια δραστηριότητα/δημιουργία, αναστοχασμός – κλείσιμο.

7.2 Στόχοι

Οι παρακάτω εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν ως στόχο την δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου, στο οποίο τα παιδιά θα αισθανθούν ασφάλεια και θα αποκτήσουν το θάρρος και την επιθυμία να εκφραστούν ελεύθερα με δημιουργικούς και καλλιτεχνικούς τρόπους.

Ως πρώτος στόχος τίθεται η γνωριμία των μελών της ομάδας. Είναι πολύ σημαντικό να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος ώστε η ομάδα να γνωριστεί και να αλληλεπιδράσει μέσα από δραστηριότητες γνωριμίας έτσι ώστε να χτιστεί η βάση της έννοιας «ομάδα».

Σε δεύτερο χρόνο, οι δράσεις που θα αναλυθούν παρακάτω στοχεύουν στο δέσιμο της ομάδας, μέσα από δραστηριότητες ανταλλαγής εμπειριών, βιωμάτων και προτιμήσεων. Μέσα από τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές που θα αναδυθούν, τα μέλη της ομάδας θα συνδεθούν, θα δημιουργήσουν δεσμούς θα βιώσουν το αίσθημα του ανήκειν. Η συνθήκη αυτή θα δημιουργήσει την απαραίτητη δυναμική ώστε τα μέλη της ομάδας να συνεργαστούν με σκοπό την δημιουργία.

Στη συνέχεια, ένα ακόμη στοιχείο που οφείλει μια ομάδα να κατέχει είναι αυτό της εμπιστοσύνης. Σημαντικός, λοιπόν, στόχος σε αυτό το στάδιο είναι να δημιουργηθούν οι βάσεις ώστε κανένα μέλος της ομάδας να μην νιώσει ότι κινδυνεύει, είτε σωματικά είτε ψυχικά. Μέσα από τις ασκήσεις εμπιστοσύνης τα μέλη της ομάδας θα είναι σε θέση να νιώσουν την ευθύνη που έχει το κάθε μέλος ξεχωριστά για την πορεία της όλης διαδικασίας, καθώς και για την ασφάλεια των υπόλοιπων μελών. Θα προστατεύσουν, θα βοηθήσουν, θα καθοδηγήσουν και θα ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον με τρόπο που θα συμβάλλει και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης τους.

Σε επόμενο στάδιο, τα μέλη της ομάδας θα είναι σε θέση να συνεργαστούν. Μέσα από την συνεργασία, τα παιδιά θα αλληλεπιδράσουν, θα προβληματιστούν, θα αναζητήσουν λύσεις, θα πειραματιστούν, θα δοκιμάσουν και στο τέλος θα δημιουργήσουν. Μέσα από τις δραστηριότητες της συνεργασίας, ένας ακόμη στόχος είναι τα παιδιά να «λυθούν», ώστε στο επόμενο στάδιο να είναι σε θέση να ερευνήσουν τον κόσμο των συναισθημάτων.

Στην τελευταία παρέμβαση που θα αναλυθεί παρακάτω, θα γίνει προσπάθεια επίτευξης και του απώτερου στόχου των εν λόγω εργασιών: η επαφή με τα συναισθήματα. Μέσα από τη φαντασία, την κίνηση, την έκφραση του προσώπου, την χρήση της φωνής τα παιδιά θα κληθούν να πειραματιστούν, να ερευνήσουν, να εκτεθούν και στο τέλος να επιλέξουν και να αποτυπώσουν συναισθήματα της επιλογής τους μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία.

Ως βάση για όλες τις εν λόγω δράσεις, δε μπορεί να παραληφθεί πως θα αποτελούν πίνακες του ρεύματος του Εξπρεσιονισμού και του Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού. Οι πίνακες που θα χρησιμοποιηθούν, δεν θα αποτελούν απλώς ερέθισμα για τις παρεμβάσεις, αλλά θα γίνουν μέρος τους, καθώς σε κάθε ημέρα εργαστηρίου θα αφιερωθεί ο απαραίτητος χρόνος ώστε τα παιδιά να παρατηρήσουν, να αναρωτηθούν και να εμβαθύνουν στον κάθε πίνακα ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο θα γνωρίσουν τα δύο αυτά καλλιτεχνικά ρεύματα και τους αντίστοιχους εκπροσώπους/ καλλιτέχνες και θα εμπνευστούν από αυτούς.

7.3 Ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

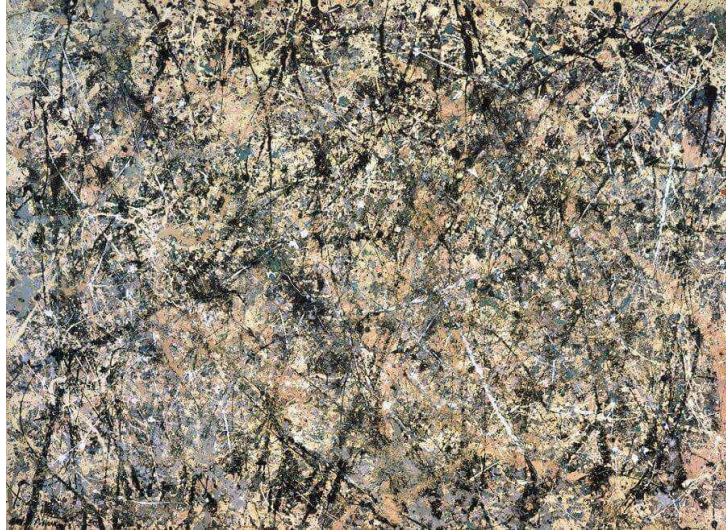
Ημέρα 1η: Γνωριμία με την ομάδα

1. Η ομάδα προσκαλείται να καθίσει σε κύκλο στο έδαφος. Ο εμπυχωτής κρατά ένα κουβάρι από μαλλί ή σπάγκο και ξεκινάει λέγοντας το όνομά του και κάτι που θέλει να μοιραστεί για τον εαυτό του. Κρατά την άκρη του κουβαριού και στέλνει το υπόλοιπο σε άλλο μέλος της ομάδας, το οποίο ακολουθεί με τον ίδιο τρόπο, έως ότου δημιουργηθεί ένας ιστός που ο καθένας θα κρατάει ένα σημείο του. Όταν το κουβάρι τελειώσει όλη η ομάδα μεταμορφώνεται. Ο καθένας γίνεται ένα χρώμα που αγαπά. Ο τελευταίος ξεκινάει αντίστροφα δίνοντας το κομμάτι του στον προηγούμενο και δηλώνοντας σε τι χρώμα έχει μεταμορφωθεί και γιατί. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν όλοι έχουν γίνει πια χρώματα και το κουβάρι έχει ξαναπάρει την αρχική του μορφή.

2. Στο σημείο αυτό ο εμπυχωτής εμφανίζει τον πρώτο πίνακα. Πρόκειται για την «Ομίχλη λεβάντας» του Jackson Pollok. Ο πίνακας μπορεί να εμφανιστεί μέσα από προτζέκτορα σε τοίχο, ώστε να μπορούν όλοι να δουν τις λεπτομέρειές του. Πριν γίνει η παρουσίαση του τίτλου του πίνακα και του ζωγράφου, διατυπώνονται ερωτήσεις στην ομάδα:

- Τι σας θυμίζει ο συγκεκριμένος πίνακας;
- Έχετε δει κάτι παρόμοιο; Αν ναι, που;
- Νιώθετε κάτι όταν κοιτάτε τον πίνακα; Αν ναι, τι;
- Τι θα μπορούσε να κρύβεται στα συγκεκριμένα σχέδια του πίνακα;
- Τι χρώματα διακρίνετε;
- Τι τίτλο θα βάζατε στον συγκεκριμένο πίνακα;

Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής δίνει κάποιες σύντομες πληροφορίες για τον πίνακα, όπως τον τίτλο, τον ζωγράφο, την τεχνική που χρησιμοποίησε καθώς και το ρεύμα στο οποίο ανήκει.



Εικόνα 24- Jackson Pollock "Ομίχλη Λεβάντας", (1950)

3. Απλώνουμε στο έδαφος χαρτί του μέτρου σε σχετικά μεγάλη επιφάνεια. Τριγύρω αφήνουμε χρώματα διαφόρων ειδών (μαρκαδόρους, κυρομπογιές, λαδομπογιές, νερομπογιές κλπ.). Τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε δύο ή τρεις ομάδες. Βάζουμε μουσική και ζητάμε από τα παιδιά να εμπνευστούν από τον πίνακα και να δημιουργήσουν την δική τους ομίχλη. Προτείνουμε να ακολουθούν τη ταχύτητα της μουσικής στη ζωγραφική τους και προτρέπουμε να αλλάζουν χρώματα με βάση το πώς τους κάνει η μουσική να νιώθουν. Έπειτα, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τον πίνακα που δημιούργησε.

4. Ακολουθεί αποφόρτιση και αναστοχασμός της πρώτης ημέρας. Η ομάδα είναι σε κύκλο, κρατώντας ο ένας το χέρι του άλλου, κι ο εμπυχωτής ξεκινά να δίνει «ανάσες» σφίγγοντας το χέρι του διπλανού του. Κάπως έτσι οι «ανάσες» περνούν από όλα τα παιδιά μέχρι που πολλαπλασιάζονται κι έπειτα σβήνουν. Πριν χωριστεί η ομάδα, το κάθε παιδί «πετάει» στο κέντρο του κύκλου 3 λέξεις που κρατά από την ημέρα αυτή.

Ημέρα 2η: Δημιουργία ομάδας

1. Ο εμπυχωτής ανακοινώνει στην ομάδα πως σήμερα έχουν όλοι μεταμορφωθεί σε κύκλους. Ορίζει έναν κύκλο-κυνηγό, ο οποίος θα πάψει να είναι κυνηγός μόνο εάν πιάσει κάποιον άλλον κύκλο. Η αποστολή του δεν είναι τόσο εύκολη, καθώς οι υπόλοιποι κύκλοι της ομάδας μπορούν να προστατευτούν στις

φωλιές που δημιουργούν δυο παιδιά με τα χέρια τους, όσο κρατούνται, με αποτέλεσμα οι κύκλοι να μπλέκονται μεταξύ τους.

2. Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω δράση, ο εμπυχωτής ανακοινώνει στην ομάδα πως όλοι αυτοί οι κύκλοι που μπλέχτηκαν μεταξύ τους, και μπήκαν ο ένας μέσα στον άλλον, αποφάσισαν να δουν τι κοινά έχουν μεταξύ τους, κι έτσι 3 κύκλοι ξάπλωσαν κάτω. Σε αυτό το σημείο φέρνει ένα μεγάλο χαρτί στο οποίο σχεδιάζει 3 ομόκεντρους κύκλους. Στον πρώτο κύκλο γράφει «τι αγαπάω», στον δεύτερο «τι μου αρέσει» και στον τρίτο «τι θα ήθελα να δοκιμάσω». Τα παιδιά-κύκλοι απαντούν στις ερωτήσεις κι ο εμπυχωτής συμπληρώνει τις απαντήσεις τους μέσα στους κύκλους, αναφέροντας και συζητώντας για τις κοινές απαντήσεις που έχουν δοθεί.

3. Στο σημείο αυτό ο εμπυχωτής εμφανίζει τον δεύτερο πίνακα. Πρόκειται για τους ομόκεντρους κύκλους του Wassily Kandinsky. Δίνεται χρόνος ώστε τα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα, κι έπειτα γίνονται ανοιχτού τύπου ερωτήσεις:

- Τι βλέπετε σε αυτόν τον πίνακα;
- Με τι μοιάζουν τα σχήματα αυτά;
- Ποια χρώματα διακρίνετε;
- Ποιο χρώμα πιστεύετε ότι κυριαρχεί;
- Τι πιστεύετε ότι σκεφτόταν ο ζωγράφος όταν τον ζωγράφιζε;
- Τι πιστεύετε ότι ένιωθε;

Έπειτα, δίνονται σύντομες πληροφορίες για τον πίνακα, τον ζωγράφο, το ρεύμα στο οποίο ανήκει.



Εικόνα 25- Wassily Kandinsky "Ομόκεντροι κύκλοι" (1913)

4. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Ως κύκλοι που είναι πλέον, καλούνται να εμπνευστούν από τον πίνακα του Kandinsky και να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα με τα σώματά τους. Προτρέπονται να μην αντιγράψουν τον πίνακα, αλλά να παίξουν και να πειραματιστούν με το σώμα τους, να συνεργαστούν, εμπνευσμένοι από τα χρώματα και τα σχήματα του πίνακα. Αφού ολοκληρώσουν, παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην υπόλοιπη ομάδα.

5. Ακολουθεί αποφόρτιση και αναστοχασμός. Μοιράζονται τις «ανάσες» τους στον κύκλο, κι έπειτα «πετούν» 3 λέξεις που κρατούν από την ημέρα, στο κέντρο της ομάδας.

Ημέρα 3η: Εμπιστοσύνη

1. Το ζέσταμα της 3^{ης} ημέρας ξεκινά με την εξής δοκιμασία: Τα παιδιά της ομάδας χωρίζονται σε ζευγάρια. Η δημιουργία των ζευγαριών μπορεί να γίνει είτε με ελεύθερη επιλογή είτε με τυχαίο τρόπο βγάζοντας αριθμούς ή κλήρο. Σε κάθε ζευγάρι δίνεται ένα λάστιχο, τύπου γυμναστικής, το οποίο πρέπει να το δέσουν σε κάποιο σημείο του σώματός τους με στόχο να περπατήσουν και να κινηθούν σαν ένα σώμα, χωρίς να μιλούν. Ο εμπυχωτής προτρέπει στις ομάδες να δώσουν χρόνο ώστε να αφουγκραστούν το ζευγάρι τους, τη ταχύτητα με την οποία θα κινηθούν, την πορεία την οποία θα ακολουθήσουν. Ακόμη, προτρέπει τα παιδιά να δοκιμάσουν να δεθούν σε διάφορα σημεία του σώματος, και μέσα από αυτό να παρατηρήσουν τις διαφορές και τις ευκολίες ή δυσκολίες που δημιουργούνται σε κάθε δοκιμή.

2. Σε συνέχεια, η ομάδα παραμένει σε ζευγάρια κι ακολουθεί η δραστηριότητα «Τυφλός και οδηγός». Κάθε ζευγάρι μπαίνει στο κέντρο του χώρου, όπου το ένα μέλος έχει δεμένα τα μάτια με ένα μαντήλι, και το άλλο μέλος είναι ο οδηγός του. Ο οδηγός καλείται να καθοδηγήσει το ζευγάρι του να κινηθεί στον χώρο, κρατώντας τον από το χέρι και δίνοντάς του σαφείς οδηγίες για το πώς θα κινηθεί. Κάθε φορά που κάποιο ζευγάρι μπαίνει στο κέντρο για να ξεκινήσει τη πορεία του, η υπόλοιπη ομάδα χτίζει ένα τοίχος γύρω από το ζευγάρι, με στόχο να το κρατήσει ασφαλές μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδρομή του.

3. Ακολουθεί η αποκάλυψη του 3^{ου} πίνακα μέσα από προτζέκτορα. Πρόκειται για τον πίνακα με τίτλο «Castle and Sun» του Paul Klee. Ο εμπυχωτής δίνει κάποιον

χρόνο στην ομάδα να παρατηρήσει τον πίνακα. Στη συνέχεια ακολουθούν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις:

- Τι βλέπετε στον πίνακα αυτόν;
- Διακρίνετε κάποιο γνωστό σχήμα;
- Με τι σας μοιάζουν τα σχέδια του πίνακα;
- Αν μπορούσατε να ακούσετε κάποιον ήχο από αυτόν τον πίνακα, τι θα ακούγατε;
- Τι πιστεύετε ότι κρύβεται πίσω από τα σχήματα αυτά;

Μετά τη συζήτηση που θα προκύψει από τις απαντήσεις που θα δοθούν από την ομάδα, ο εμπυχωτής αναφέρει βασικές πληροφορίες του πίνακα, τον τίτλο, τον ζωγράφο και τις τεχνικές που χρησιμοποίησε.



Εικόνα26- Paul Klee "Castle and Sun", (1928)

4. Μετά την συζήτηση για το τι υπάρχει στον συγκεκριμένο πίνακα, στην εικόνα αλλά και τι κρύβεται από πίσω, η ομάδα θα κληθεί να δημιουργήσει μια ιστορία με βάση τον πίνακα αναφοράς. Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και ο εμπυχωτής ξεκινάει την ιστορία, γράφοντας στο χαρτί τη δική του πρόταση. Μόλις ολοκληρώσει, δίνει το χαρτί στον επόμενο. Κάθε παιδί, αφού γράψει το δικό του κομμάτι της ιστορίας, διπλώνει το χαρτί, ώστε ο επόμενος να βλέπει μόνο την πρόταση του προηγούμενου και ούτω καθεξής. Όταν το χαρτί περάσει από όλα τα μέλη και η ιστορία ολοκληρωθεί, ο εμπυχωτής αναλαμβάνει να αποκαλύψει την ιστορία που τελικά κρύβεται πίσω από τον πίνακα, διαβάζοντας τη δυνατά στην ομάδα. Με την ολοκλήρωση της ιστορίας, τα παιδιά καλούνται μέσα σε 15-20 λεπτά να

δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα, η οποία θα είναι εμπνευσμένη από τα βασικά σημεία της ιστορίας που δημιούργησαν.

5. Ακολουθεί αποφόρτιση και αναστοχασμός. Μοιράζονται τις «ανάσες» τους σε κύκλο και «πετούν» στο κέντρο του 3 λέξεις που κρατούν από την ημέρα.

Ημέρα 4η: Συνεργασία

1. Ο εμπυχωτής δίνει σε κάθε παιδί ένα μπαλόνι και τους ζητά να το φουσκώσουν. Το κάθε παιδί καλείται να κρατήσει στον αέρα το μπαλόνι του, χωρίς να χρησιμοποιήσει τα χέρια και τα πόδια του. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να διαρκέσει γύρω στα 15 λεπτά. Έπειτα, ο εμπυχωτής μαζεύει τα μπαλόνια κι αφήνει στην ομάδα μόνο ένα. Τώρα καλούνται όλοι μαζί να κρατήσουν το ένα μπαλόνι στον αέρα χωρίς να χρησιμοποιήσουν χέρια και πόδια. Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, ο εμπυχωτής ρωτάει τα παιδιά εάν απόλαυσαν πιο πολύ τη δραστηριότητα ως μονάδες ή ως ομάδα. Μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση με βάση τις απαντήσεις που θα δοθούν.

2. Αποκαλύπτεται ο πίνακας της 4^{ης} ημέρας. Πρόκειται για τον «Black and Violet» του Wassily Kandinsky. Δίνεται χρόνος ώστε να παρατηρήσουν τα παιδιά τις λεπτομέρειες του πίνακα κι έπειτα γίνονται σχετικές ερωτήσεις:

- Τι σας θυμίζει ο πίνακας;
- Αναγνωρίζετε κάτι οικείο;
- Τι πιστεύετε ότι κυριαρχεί στην εικόνα;
- Τι πιστεύετε ότι σκεφτόταν ο ζωγράφος όταν τον ζωγράφιζε;
- Τι πιστεύετε ότι ένιωθε;
- Εσείς τι σκέφτεστε όταν τον κοιτάζετε; Τι νιώθετε;

Μετά τη συζήτηση που θα προκύψει, ο εμπυχωτής κάνει μια σύντομη αναφορά στα βασικά στοιχεία του πίνακα.



Εικόνα27- Wassily Kandinsky, "Black and Violet", (1923)

Ο εμπυχωτής έχει εκτυπώσει κι έχει κόψει τον πίνακα σε τετράγωνα, τύπου κομμάτια παζλ. Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια και στο κάθε ζευγάρι δίνεται ένα κομμάτι του παζλ. Σε κάθε ζευγάρι, μόνο ο ένας μπορεί να δει το κομμάτι του παζλ, ο οποίος καλείται να το περιγράψει στον άλλον ώστε να το ζωγραφίσει. Ο εμπυχωτής προτρέπει τις ομάδες να μην αντιγράψουν το κομμάτι της εικόνας που έχουν, αλλά να προσπαθήσουν να αποδώσουν τα σχήματα και τα χρώματα που τους αντιστοιχούν, με τον δικό τους τρόπο. Αφού ολοκληρώσουν, το κάθε ζευγάρι κολλάει το δικό του κομμάτι σε χαρτί του μέτρου που υπάρχει στο έδαφος, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ο δικός τους πίνακας.

3. Ακολουθεί αποφόρτιση και αναστοχασμός. Μοιράζονται τις «ανάσες» τους στον κύκλο και «πετούν» στο κέντρο του 3 λέξεις που κρατούν από την ημέρα αυτή.

Ημέρα 5η: Έκφραση – Συναισθήματα

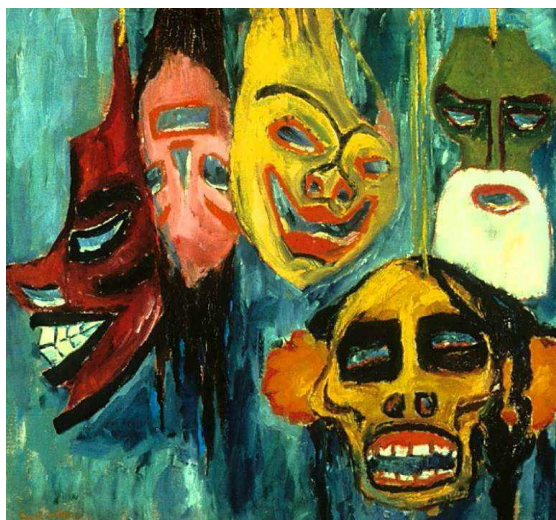
1. Στο ζέσταμα της ημέρας, ζητείται από τα παιδιά να περπατήσουν στον χώρο, όπως περπατάνε κανονικά όταν πάνε μια βόλτα. Έπειτα, ο εμπυχωτής ζητάει από τα παιδιά να περπατήσουν σαν να είναι κάποιο ζώο. Αναφέρει διάφορα ζώα (π.χ. γάτα, σκύλος, τίγρης, λιοντάρι, κάβουρας, βάτραχος, χελώνα) και δίνει χρόνο στα παιδιά ώστε να βρουν τον τρόπο που τους ταιριάζει περισσότερο.

Αφού δοκιμάσουν να περπατήσουν με διάφορους τρόπους, ο εμπυχωτής εντάσσει και τα συναισθήματα στην κίνηση. Τους ζητά να περπατήσουν ως χαρούμενα βατράχια, θλιμμένες χελώνες, θυμωμένα λιοντάρια, τρομαγμένα κουτάβια κλπ. Προτρέπει, όποιος θέλει, να χρησιμοποιήσει και τη φωνή του για να εκφράσει το κάθε συναίσθημα. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται σύμφωνα με τη κρίση του εμπυχωτή. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προτείνεται να διαρκέσει όσο χρειάζεται, με βάση την ομάδα, ώστε να πάρει το κάθε παιδί τον χρόνο που χρειάζεται για να ανταποκριθεί.

2. Ακολουθεί η εμφάνιση του πρώτου πίνακα της ημέρας. Πρόκειται για τον πίνακα με τίτλο «Mask still life III» του Emil Nolde. Η εικόνα απεικονίζει 5 μάσκες με διαφορετικές εκφράσεις. Αφού δοθεί χρόνος να παρατηρηθούν οι μάσκες του πίνακα, γίνονται ανοιχτού τύπου ερωτήσεις:

- Τι βλέπετε στον πίνακα;
- Σας θυμίζουν κάτι οι συγκεκριμένες φιγούρες;
- Τι πιστεύετε ότι νιώθουν;
- Αν μπορούσαν να μιλήσουν, τι πιστεύετε ότι θα έλεγαν;
- Τι πιστεύετε ότι σκεφτόταν ο ζωγράφος όταν τον ζωγράφιζε; Τι ένιωθε;
- Εσείς ποια μάσκα θα διαλέγατε να φορέσετε και γιατί; Τι θα νιώθατε όταν τη φορούσατε;

Μετά τη συζήτηση που ακολουθεί από τις παραπάνω ερωτήσεις, ο εμπυχωτής αναφέρει κάποιες σύντομες πληροφορίες για τον παραπάνω πίνακα, τον ζωγράφο, τη χρονολογία που δημιουργήθηκε, το ρεύμα στο οποίο ανήκει, την τεχνική που χρησιμοποίησε.

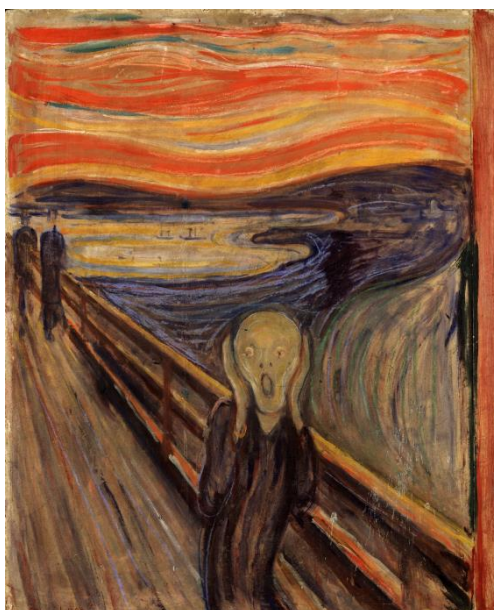


Εικόνα28- Emil Nolde, "Mask still life III" (1911)

3. Ακολουθεί ο δεύτερος πίνακας της ημέρας. Πρόκειται για την «Κραυγή» του Edvard Munch. Ο εμπυχωτής δίνει τον απαραίτητο χρόνο να παρατηρήσει η ομάδα τον πίνακα και ξεκινά τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις:

- Τι σας θυμίζει ο συγκεκριμένος πίνακας;
- Τον έχετε ξαναδεί κάπου; Αν ναι, που;
- Τι πιστεύετε ότι νιώθει η φιγούρα που υπάρχει στον πίνακα;
- Αν μπορούσε να μιλήσει τι θα έλεγε;
- Τι πιστεύετε ότι κάνει εκεί;
- Τι πιστεύετε ότι ένιωθε ο ζωγράφος κι αποφάσισε να ζωγραφίσει κάτι τέτοιο;
- Αν ήσασταν δίπλα στη φιγούρα του πίνακα, τι θα κάνατε; Τι θα λέγατε; Πως θα νιώθατε;

Μετά την συζήτηση που δημιουργείται, ο εμπυχωτής αναφέρει και για τον τελευταίο αυτό πίνακα, βασικές πληροφορίες για τη δημιουργία του.



Εικόνα 29-Edvard Munch, "Κραυγή", (1910)

4. «Η εικόνα που ζωντανεύει»

Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ή 4 ομάδες (ανάλογα τον αριθμό των παιδιών). Καλούνται να δημιουργήσουν κινούμενες εικόνες στις οποίες θα πρέπει να υπάρχουν 3 συναισθήματα.

Δίνονται 15-20 λεπτά ώστε η κάθε ομάδα να ετοιμάσει την εικόνα της. Ο εμπυχωτής προτρέπει τις ομάδες να χρησιμοποιήσουν το σώμα, την έκφραση αλλά και τη φωνή τους. Ακόμη, θα πρέπει να βρουν κι έναν τίτλο για την κινούμενη εικόνα τους.

Αφού ολοκληρώσουν, παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην υπόλοιπη ομάδα.

5. Ακολουθεί αποφόρτιση και αναστοχασμός. Μοιράζονται τις «ανάσες» τους στον κύκλο και πετούν στο κέντρο όσες λέξεις θέλουν, που περιγράφουν το πώς ένιωσαν τις 5 αυτές ημέρες. Αφού κρατιούνται όλοι σε έναν μεγάλο κύκλο, παίρνουν φόρα και πηγαίνουν όλοι μαζί προς το κέντρο του κύκλου φωνάζοντας όσο πιο δυνατά μπορούν αυτό που νιώθουν αυτή τη στιγμή.

8. Συμπεράσματα

8.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση

Συμπερασματικά θα πρέπει να υπογραμμίσουμε τη ζωτική σημασία του θεατρικού παιχνιδιού ως μια ζωντανή μορφή τέχνης που γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ του φανταστικού και του πραγματικού. Τονίζουμε τις μεταμορφωτικές δυνατότητες του θεάτρου στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, την προώθηση της συναισθηματικής σύνδεσης και την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης της ανθρώπινης φύσης, καθιστώντας το απαραίτητο συστατικό του εκπαιδευτικού και κοινωνικού ιστού. Η ενσωμάτωση του εξπρεσιονισμού και του αφηρημένου εξπρεσιονισμού στο θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στην αναμόρφωση της συναισθηματικής έκφρασης και στον εμπλουτισμό της εμπειρίας του θεατρικού παιχνιδιού. Ο βαθύς αντίκτυπος αυτών των καλλιτεχνικών κινημάτων καταδεικνύει ότι η τέχνη με γνώμονα το συναίσθημα παραμένει μια ουσιαστική και διαχρονική πτυχή της ανθρώπινης έκφρασης. Καθώς το θέατρο συνεχίζει να εξελίσσεται, αυτά τα καλλιτεχνικά στυλ αναμφίβολα θα συνεχίσουν να εμπνέουν και να προκαλούν τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς να τις εξερευνούν. Οι εκπαιδευτικοί είναι σκόπιμο να έρθουν σε επαφή με αυτές τις μορφές τέχνης και να τις ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να επωμιστούν τα οφέλη στην ομάδα της τάξης.

8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στα πλαίσια της εργασίας έγινε μια εκτενής βιβλιογραφική ανάλυση του θέματος και στη συνέχεια αναπτύχθηκε ένα πενθήμερο εργαστήριο θεατρικού παιχνιδιού από την υλοποίηση του οποίου, και την ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν στην πράξη όσα θεωρητικά αναλύθηκαν. Προτείνουμε, λοιπόν, την εφαρμογή των παραπάνω προτεινόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και ως μελλοντική έρευνα την μελέτη περίπτωσης της επίδρασης αυτών στις συναισθηματικές διεργασίες, στους εκπαιδευτικούς στόχους και στην λειτουργία της ομάδας της τάξης. Επίσης, θα ήταν σκόπιμο να συγκεντρωθούν όλες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν αναπτυχθεί πάνω στο αντικείμενο μελέτης και να δημιουργηθεί ένας οδηγός που να τις περιλαμβάνει και στον οποίο θα μπορούν να αναφέρονται μελλοντικοί μελετητές ή και παιδαγωγοί.

Ακόμα, όπως αναφέραμε και παραπάνω η συναισθηματική έκφραση αγγίζει πολλά επιστημονικά πεδία. Θα προτείναμε, λοιπόν, την συνεργασία των επιστημονικών κλάδων και την διεξαγωγή διεπιστημονικής έρευνας πάνω στις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που συμβαίνουν όταν τα παιδιά συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι. Επιπλέον, έχοντας ως βάση την παρούσα εργασία, η έρευνα θα μπορούσε να εξειδικευτεί σε συγκεκριμένη ομάδα παιδιών όπως παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες ή παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, δεδομένης της ανάπτυξης της εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας στο θέατρο, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί πώς τα εξπρεσιονιστικά και αφηρημένα εξπρεσιονιστικά θέματα μπορούν να προσαρμοστούν και να ενισχυθούν μέσω ψηφιακών μέσων και να εξερευνηθεί η δυνατότητα για εντατικές συναισθηματικές εμπειρίες σε εικονικά περιβάλλοντα (virtual theater).

Βιβλιογραφία

(n.d.). Ανάκτηση 2023, από Wikipedia: wikipedia.org

Adigüzel, H. (2009). Το παρελθόν και το παρόν του Εκπαιδευτικού Δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις. *6Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΣΥΝΔΙΑΣΚΕΨΗ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Άγκυρα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση.

Anderson, M. (2010). Drama Education, Ethnomethodology, and 'Industrious Chatter'.

Anderson, M. (2006). What is a Drama Teacher? Some Stories from Praxis. *5th World Congress of the International Drama/Theatre and Education Association*. UK: Queensland: ISEA Publications.

Baldwin, P. (2002). Drama: a post-National Curriculum overview of drama in education. *FORUM*.

Baron-Cohen, S. (1995). *MIndblInndness: An Essay on Autlsm and Theory of MInd*. Cambridge: The MIT Press.

Barton, G. (2019). *Developing literacy and the arts in schools*. Australia: Routledge.

Bordman, G., & Hischak, T. S. (2014). *The Oxford Companion to American Theatre (3rd ed.)*. New York: Oxford University Press.

Cornelius, R. R. (1996). The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotions. *Prentice-Hall*.

Courtney, R., & Schattner, G. (1981). *Drama in Therapy: Children*. New York: Drama Book Specialists.

Dasté, C., Jenger, Y., & Voluzan, J. (1975). *L'Enfant, le théâtre, l'école*. Delachaux et Niestlé.

Deary, J., Strand, S., Smith, P., & Fernanedes, C. (2007). Intelligence and educational achievement.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. UK: Yale University Press.

Eisner, E. (2004). What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education?

Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental Questions*. Oxford: Oxford University Press.

Emde, R. N., Johnson, W. F., & Easterbrooks, M. A. (1987). The do's and don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research. *The emergence of morality in young children*.

Encyclopedia Britannica. (n.d.). Ανάκτηση 2023, από <https://www.britannica.com/>

Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others in distress. *Developmental Psychology*.

Falletti, C., Gabriele, S., & Jacono, V. (2016). *Theatre and Cognitive Neuroscience*. London.

Faure, G., & Lascar, S. (1988). *Το θεατρικό παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Fliotsos, A., & Medford, G. (2004). *Teaching Theatre Today: Pedagogical Views of Theatre in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gallois, C. (1993). The language and communication of emotion: Interpersonal, inter-group, or universal? *American Behavioral Scientist* .
- Garten, H. F. (1971). *The Theatre of Expressionism*. Oxford.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Πεδίο.
- Göncü, A., & Perone, A. (2005). Pretend Play as a Life-span Activity. *Springer Link* , σσ. 137–147.
- Gordon, D. (1987). *Expressionism: Art and Idea*. UK: Yale University Books.
- Haanstra, F., & Van Hoorn, M. (2002). Art Can Be Beautiful--If You Understand It ...!: Learning effects of arts education projects among secondary school pupils in the Netherlands. UK.
- Heinig, R. (1993). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. Prentice-Hall .
- Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge University Press .
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). The self we live by: Narrative identity in a postmodern world. *Oxford University Press* .
- Hsiung, Y. (2013). *Expressionism and its deformation in contemporary Chinese theatre*. US: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Johnson, M. (2007). *The Drama Teacher's Survival Guide: A Complete Handbook for Play Direction*. Meriwether Pub.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2019). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *Autism* .
- Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development* .
- Landauer, S. (1996). *The San Francisco school of abstract expressionism*. University of California Press.
- Leavitt, J. (1996). Meaning and feeling in the anthropology of emotions. *American Ethnologist* .
- Maccoby, M. (1980). Work and human development. *Professional Psychology* .
- Mackie, A. (1989). *Art/ talk: theory and practice in abstract expressionism*. Columbia University Press.
- Marvin A., C. (1984). *Theories of the theatre, a historical and critical survey, from the greeks to the present*. Cornell University Press.
- Marvin, C. (1985). Theatre and Expressionism: A Collection of Essays. *Theatre Journal (Washington, D.C.)* .
- McCaslin, N. (1984). *Creative Drama in the Classroom*. Longman.

- Mégrier, D., & Héril, A. (1999). *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*. Outils pour la formation.
- Morag, T. (2016). *Emotion, Imagination, and the Limits of Reason*. New York: Routledge.
- O'Toole, J. (2017). General Capabilities and Multiple Literacies. Στο C. Sinclair, N. Jeanneret, J. O'Toole, & M. A. Hunter, *Education in the Arts*. Oxford University Press.
- O'Connor, J., & Styan, J. L. (1983, May). Modern Drama in Theory and Practice, Volume III: Expressionism and Epic Theatre. *Theatre Journal* .
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and Realities of Emotion*. New York: Routledge.
- Pascoe, R., & Yau, L. (2017). *Drama Education in the Global Context*. Springer Link.
- Peter, M. (1994). *Drama for All: Developing Drama in the Curriculum with Pupils with Special Educational Needs*. David Fulton Publishers.
- Piaget, J. (1971). The Theory of Stages in Cognitive Development. *McGraw-Hill* .
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). The child's conception of space. *Routledge* .
- Polcari, S. (1991). *Abstract expressionism and the modern experience*. Cambridge University Press.
- Prentki, T., & Stinson, M. (2016). Relational pedagogy and the drama curriculum. *Research in drama education: The Journal of Applied Theatre and Performance* .
- Redington, C. (2013). *Can Theatre Teach? A Historical and Evaluative Analysis of Theatre in Education*. Pergamon.
- Savage, J. (2004). Researching emotion: The need of co-herece between focus, theory, and methodology. *Nursing Inquiry* .
- Schonmann, S. Ποιος είσαι, δάσκαλε θεάτρου/δράματος; : «δελτίο ταυτότητας» χωρίς ταυτότητα. *Περγαμος* (σσ. 145-152). Πανεπιστήμιο Haifa.
- Shaarni, C. (1990). *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*. University of Nebraska Press.
- Smith, R. A. (1987). Excellence in Art Education. *JSTOR* , σσ. 8-15.
- Styan, J. L. (1981). *Modern Drama in Theory and Practice 3: Expressionism and Epic Theatre*. Comparative Drama.
- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R. D., και συν. (2014). How is emotional awareness related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population? *PLoS ONE* .
- Sutton, R. E. (2000). The Emotional Experiences of Teachers. *Scientific Research* .
- Tate. (n.d.). Ανάκτηση 2023, από tate.org.uk
- Thomas, J. (1993). Empowering the individual: The concept of individual freedom in theatre education. *Journal of the Association for Communication Administration* .

- Totterdell, P., & Parkinson, B. (1999). Use and effectiveness of self-regulation strategies for improving mood in a group of trainee teachers. *Journal of Occupational Health Psychology* .
- Wajskop, G. (2015). Dramatic Play as a Meaning-Making and Story-Making Activity. *Early Childhood Education Journal* .
- Walker, J. A. (2005). *Expressionism and modernism in the American theatre: bodies, voices, words*. Cambridge University Press.
- Walker, S. R. (2001). *Teaching meaning in artmaking*. Worcester.
- Wang, W., Po-Chi, T., Joo Kim, B., & Kok, H. (2013). New imaginings and actions of drama education and applied theatre in NIE4 in Asia. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* .
- Ward, C. (1994). *Art in elementary schools: It's more than fingerpainting*. University of Virginia.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *National Library of Medicine* .
- White, G. (1993). *Emotions inside out: The anthropology of affect*. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zahn-Waxle, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology* .
- Βάος, Α. (2000). *Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση*. Ελληνικά γράμματα.
- Βάσιου, Α. (2014). *Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκρόβας, Ν. (2004). Το Θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: «Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις». *Πρακτικά από την 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πρακτικά από την 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (2012). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Παράμετροι και ζητούμενα της έρευνας*. Ανάκτηση 2023, από <https://theodoregrammatas.com/>
- Δέλλιου, Α. (2017). *Τα μαθηματικά στο μουσείο: μια μουσειοσκευή για την προσέγγιση γεωμετρικών εννοιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με αφορμή τη συλλογή του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης*. Ανάκτηση 2023, από ΙΚΕΕ / Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Βιβλιοθήκη: <http://ikee.lib.auth.gr/record/294459/files/GRI-2017-20292.pdf>
- Δώσσα, Κ., Νικολακάκη, Μ., & Μωραΐτη, Τ. Α. (2010). *Μύθοι και Πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης*. Ι. Σιδέρης.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (2006). *Και όμως ζωγραφίζουν*. Συμμετρία.

- Καλλιαντά, Θ., & Καραβόλτσου, Α. (2006). “Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και...παραμύθια”. *Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου: Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση*. Βόλος.
- Καρκαλή, Μ. (2006). *Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών για τη ζωγραφική τους και η σχέση τους με την επίδοση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1979). *Le développement economique et le probleme de l' orientation scolaire et professionnelle en Grece*. France: Universite Paris V - Sorbonne.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (-). *Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανάκτηση 2023, από [eclass.upatras.gr: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1472/Kokkos_2.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1472/Kokkos_2.pdf)
- Κοντογιάννη, Ά. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Ά. (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουντουράς, Μ. (1985). *Κλείστε τα σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Γνώση.
- Κουρετζής Η., Λ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ., & Παρζακώνη, Α. (2012). *Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του θεάτρου παιδεία. Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: 7η ΔΙΕΘΝΗΣ ΣΥΝΔΙΑΣΚΕΨΗ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .
- Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α. (2014). *Εικαστική παιδαγωγική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Μαλαφάντης Δ., Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαρούδας, Η. (2012). *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαθεματικές σχέσεις στο Δημοτικό σχολείο*. Ρόδος.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η Θεωρία Του Δράματος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα.
- Μπέλλα, Μ. (2019). *Η διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. Θεσσαλονίκη, Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.
- Μπέλλας, Θ. (2009). *Το ιχνογράφημα του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντόσκας, Ι. (2020). *Μια Φιλοσοφική Προσέγγιση των Συναισθημάτων: Τι είναι τα συναισθήματα και η συμβολή του φαινομένου της κατάθλιψης στην κατανόησή τους*. Αθήνα.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Ρουμπέκα, Κ. (2010). Εξπρεσιονισμός. *Art Mag* .
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). *Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κριτική.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σκοπελίτη, Ε. (n.d.). *Διάλεξη Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, ενότητα 12: Πρώτη Παιδική Ηλικία: Κοινωνική & Συναισθηματική Ανάπτυξη*. Ανάκτηση 2023, από Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών:
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1532/%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%99%CE%A7%CE%A4%CE%91%20%CE%91%CE%9A%CE%91%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%99%CE%9A%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A6%CE%91%CE%9D%CE>
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Θεάτρου στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαλάτσης, Π., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., & Καρακίζα, Τ. (2014). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, ΙΕΠ.
- Χάσκα, Κ. (2016). *Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ: Ένα караβάνι χωρίς σύνορα.
- Χατζάρα, Ε. (n.d.). *Ιστοριart*. Ανάκτηση 2023, από Ο ελληνικός οδηγός για την ιστορία της μοντέρνας τέχνης: <http://arutv.ee.auth.gr/istoriart/artguide/movement-expressionism.htm>
- Χατζάρα, Ε. (n.d.). *Ιστοριart*. Ανάκτηση 2023, από Ο ελληνικός οδηγός για την ιστορία της μοντέρνας τέχνης: <http://arutv.ee.auth.gr/istoriart/artguide/movement-abstract-expressionism.htm>
- Χρηστίδης, Κ. (2010). Ο ρόλος των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση και την θεραπεία του παιδιού: Βασικές έννοιες και αρχές. Κρήτη.
- Χρήστου, Μ. (2020). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου*. Ανάκτηση 2023, από Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο:
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/160598>