




τεύχος  
**21**  
2020

# εκπαίδευση & θέατρο

Περιοδική έκδοση για την προώθηση του θεάτρου,  
του Εκπαιδευτικού Δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού  
και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση

ISSN 1109-821X

 Πανελλήνιο Δίκτυο για το  
θέατρο στην Εκπαίδευση  
μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IOEA)

«Ένας τρόπος για να τα βγάλεις πέρα με την **ύπαρξη**» –  
**θέατρο** και **παιδαγωγική**: πρωτόκολλα, τεχνικές και εμπειρία

---

Guido di Palma

i

Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)  
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση  
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: [info@theatroedu.gr](mailto:info@theatroedu.gr)

**ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ**

Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία  
και προσωπική μελέτη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση μετά από άδεια του εκδότη.

## «Ένας τρόπος για να τα βγάλεις πέρα με την ύπαρξη» – θέατρο και παιδαγωγική: πρωτόκολλα, τεχνικές και εμπειρία

Guido di Palma



Φιλοσοφική Σχολή του Μονπελιέ, Μάιος-Ιούνιος 1968,  
συζήτηση για τον ρόλο του ψυχολόγου στην κοινωνία:  
*«Ήμουν εκεί για να πω κάτι. Και λοιπόν, το είπα: Τι πρέπει να κάνουμε;  
Πάρτε έναν περιοδεύοντα θίασο θεάτρου και πηγαίνετε οπουδήποτε υπάρχουν  
παιδιά που είναι σε Ιδρύματα ή σε Ξενώνες, γίνετε ζωγράφος και διασκεδάστε  
και μαζέψτε ένα παιδί εδώ, ένα παιδί εκεί, ένα αλητάκι εκεί και δύο αλητάκια εδώ,  
βρείτε μαζί τους [...] έναν τρόπο για να τα βγάλεις πέρα με την ύπαρξη».*  
(Deligny, 1973, σ. 226)<sup>1</sup>

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής του θεάτρου<sup>2</sup> είναι η τοποθέτησή της σε ένα πλαίσιο μετάδοσης γνώσεων που λαμβάνει χώρα εν τη παρουσία, δηλαδή μέσω της άμεσης επαφής μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Με όλο τον σεβασμό στα άπειρα εγχειρίδια υποκριτικής που έχουν ξεφυτρώσει τα τελευταία τριάντα χρόνια και βασίζονται κυρίως στην παράδοση του αμερικανικού πραγματισμού, κατά τον οποίο η σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών αποτελεί μια σημαντική κανονιστική αρχή, υποστηρίζω ότι σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να μεταδοθεί η θεατρική γνώση μέσω ενός «αλγοριθμοποιημένου» συστήματος.

Οι πραγματείες και τα εγχειρίδια μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές ενδεικτικές προτάσεις, ωστόσο η μάθηση δεν γίνεται να αποδεσμευτεί από την άμεση εμπειρία της πράξης, και γενεσιουργός αρχή αυτής της εμπειρίας, τόσο στα παραδοσιακά όσο και στα τρέχοντα παιδαγωγικά συστήματα, είναι η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Θα ήθελα να ξεκινήσω από αυτές τις προϋποθέσεις, για να μοιραστώ κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των διάφορων προσεγγίσεων της παιδαγωγικής του θεάτρου, που μου φαίνονται ιδιαίτερα χρήσιμες, ειδικά σε περιβάλλοντα τα οποία σχετίζονται με το κοινωνικό θέατρο.<sup>3</sup>

## Παράδοση

Ο Jerzy Grotowski έλεγε συχνά ένα ανέκδοτο σχετικά με την επίσκεψή του στη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας κατά τη νεότητά του. Με την ευκαιρία εκείνη, είδε δύο ηθοποιούς, πατέρα και γιο, να ερμηνεύουν τον ίδιο ρόλο *dan<sup>4</sup>* διαδοχικά. Κατά τη γνώμη του, η σωματική παρτιτούρα και των δύο ηθοποιών ήταν όμοια, αλλά όλοι ισχυρίζονταν ότι ο πατέρας ήταν καλύτερος. Ο Grotowski ρώτησε γιατί και ένας δάσκαλος απάντησε: «Κοίτα, ο γιος έχει ιδρώσει στις μασχάλες». Ο νεαρός αγωνιζόταν ακόμα να αναπαραγάγει την παρτιτούρα που του είχε μεταβιβάσει η παράδοση και μέρος της προσοχής του ήταν αφιερωμένο στις λεπτομέρειες του ρόλου, οπότε δεν μπορούσε να είναι ελεύθερος. Στους ανατολικούς πολιτισμούς, η πιστή αναπαραγωγή όσων προσφέρει ο δάσκαλος στον μαθητή είναι μια πολύ διαδεδομένη πρακτική, ένας παιδαγωγικός πυλώνας. Για παράδειγμα, στην ακμάζουσα παράδοση των Κινέζων αφηγητών *shuoshude*, η οποία διήρκεσε από το τέλος της δυναστείας των Song (12ος αιώνας) μέχρι τη σύγχρονη εποχή, οι μαθητές έπρεπε να εγκαταλείψουν το όνομά τους και να πάρουν αυτό του δασκάλου (Pimpaneau, 1978, σ. 69). Μια πολύ ισχυρή συμβολική χειρονομία: Η γνώση μεταμορφώνει και η προηγούμενη ταυτότητα, όπως σε μια τελετή μετάβασης, εγκαταλείπεται για να υιοθετηθεί η νέα. Αυτή η παραίτηση είχε ως συνέπεια όχι μόνο την πλήρη αποδοχή της εξουσίας του δασκάλου, αλλά και την αναγνώριση μιας νέας γενεαλογίας. Ένα παρόμοιο έθιμο στην Ιαπωνία είναι εκείνο του *iemoto*, του επικεφαλής μιας σχολής του θεάτρου *No*, ο οποίος ως θεματοφύλακας της γνώσης τη μεταδίδει στον γιο του ή σε έναν υιοθετημένο γιο που παίρνει το όνομά του.<sup>5</sup>

Ακόμη και οι δυτικές παραδόσεις, αν και με λιγότερο κωδικοποιημένο τρόπο, προβλέπουν έναν αυταρχικό ρόλο δασκάλου, που τόσο ισχυρότερος είναι όσο πιο κοντά βρίσκονται οι παραδόσεις αυτές στα πρότυπα της προφορικής κουλτούρας. Η εξουσία του δασκάλου χρησιμεύει για τη διατήρηση του *corpus* των γνώσεων, επειδή εάν ο μαθητής στη φάση της μάθησης ανέπτυξε μια κριτική στάση, επιλέγοντας τις εμπειρίες και τις πληροφορίες της μαθητείας του σύμφωνα με το δικό του γούστο και τη δική του ιδιοσυγκρασία, θα υπονόμει την ίδια τη συνοχή της διαδικασίας μετάδοσης του επαγγέλματος. Η προσεκτική και αυστηρή επανάληψη στις προφορικές κουλτούρες είναι η μόνη εγγύηση της αποτελεσματικότητας της εμπειρίας.<sup>6</sup>

Ο Marcel Mauss, στο ακόμα πολύ επίκαιρο δοκίμιό του *Οι τεχνικές του σώματος*, σχετικά με την κουλτούρα του σώματος, επιμένει ότι δεν υπάρχει μετάδοση εάν η χειρονομία που προορίζεται να μεταδοθεί δεν είναι παραδοσιακή και αποτελεσματική, και την παράδοση εγγυάται ακριβώς η εξουσία του δασκάλου (Mauss, 1950/1965, σσ. 389-90, 392).

## Παιδαγωγική του θεάτρου

Στην παιδαγωγική του θεάτρου, στην παραδοσιακή όπως και στη σημερινή, καθοριστικό βάρος έχει η σημασία και η αξία της ποιότητας της ανθρώπινης σχέσης, καθώς και η αξία της συνθήκης, της κατάστασης που παράγει την εμπειρία. Αυτό μας επαναφέρει στις παρατηρήσεις του Mauss και πάνω απ' όλα τοποθετεί την παιδαγωγική σχέση του θεάτρου στη σφαίρα της *τέταρτης γνώσης*,<sup>7</sup> της οποίας το χαρακτηριστικό είναι ότι παράγεται μέσω της εμπειρικής/βιωματικής μάθησης.

Η μετάδοση γνώσεων δεν μπορεί να είναι *αποταμιευτική* (Freire, 1970/1971, σ. 80),<sup>8</sup> διαφορετικά δεν μπορεί να εί-

ναι δημιουργική. Η λεγόμενη *επίλυση προβλημάτων* (*problem solving*), τόσο αγαπητή στην κουλτούρα των εταιρειών, αν και μπορεί να έχει άμεση πρακτική χρησιμότητα, δεν παράγει ωστόσο καμία δημιουργική ή ενεργή γνώση, ό,τι και αν υποστηρίζεται.

Ο Piergiorgio Reggιο, που απηχεί μια πλούσια παιδαγωγική βιβλιογραφία, η οποία συνδέεται με την εμπειρική/βιωματική μάθηση, υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να αφαιρούνται τα εμπόδια στο πλαίσιο μιας μαθησιακής διαδικασίας, διότι οι δυσκολίες, ειδικά οι απρόβλεπτες, αντιπροσωπεύουν «ένα ζωτικό εκπαιδευτικό υλικό, μέσω του οποίου περνά η δυνατότητα –με μετασχηματιστικούς όρους– δημιουργίας μάθησης» (Reggιο, 2010, σ. 71). Ωστόσο, η ευκολία της παγίωσης των μαθησιακών διαδικασιών σε τύπους αποτελεί πάντοτε έναν πολύ ισχυρό πειρασμό. Ακόμη και όταν οι διδακτικές φόρμες στην αρχική τους σύλληψη είναι ανοιχτές, αυτό δεν σημαίνει αυτομάτως ότι η πρόσληψή τους από τους μεταγενέστερους δεν θα έχει την τάση να μεταφράσει τις βιωμένες εμπειρίες σε μια σειρά ασκήσεων προς εφαρμογή. Ο πειρασμός του «πρωτοκόλλου» είναι μια συντομότερη διαδρομή, πολύ δελεαστική για τις ευκολίες που προσφέρει. Η τυποποίηση των ασκήσεων είναι πολύ απλούστερη από τη διαχείριση μιας διαδικασίας *κριτικής συνειδητοποίησης* (Freire, 1970/1971· IDAC, 1973).<sup>9</sup> Αυτό είναι το βασικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσει η παιδαγωγική του θεάτρου και στο οποίο δεν είναι εύκολο να δοθεί μια αποτελεσματική απάντηση. Πώς να συμβιβαστώ με το χάος, με την περιπέτεια του νόηματος, έτσι όπως την εννοεί ο Barthes, «εκείνο που απροσδόκητα μου συμβαίνει (το οποίο μου αποκαλύπτει το Σημαινόν)»; (Barthes, 1991, σ. 4) Το ζήτημα είναι να ανοίξουμε τους εαυτούς μας στο νόημα των μορφών, να αφεθούμε στη λογική τους, να επιτρέψουμε, όπως σε μια μελωδία, οι ίδιες οι νότες να αποκαλύψουν τις μεταξύ τους συνδέσεις, χωρίς διαμεσολαβήσεις.

Για τους δασκάλους και τους μαθητές ο μεγαλύτερος κίνδυνος των παιδαγωγικών διαδικασιών είναι η ευκολία με την οποία μπορεί να επιτευχθεί γρήγορα ένα αποτέλεσμα με την εκμάθηση μιας «τεχνονομίας», ενός «γνωρίζω πώς να κάνω», απλώς υιοθετώντας και εφαρμόζοντας τεχνικές, βελτιστοποιώντας έτσι τους χρόνους και τα αποτελέσματα, σαν να ήταν μια εργασία παρόμοια με εκείνη του *coaching* στον κινηματογράφο ή στα μιούζικαλ, που αποσκοπεί στο αποτέλεσμα και όχι στον μετασχηματισμό του ατόμου.

Σε έναν διάλογο μεταξύ της Suzanne Bing, εμπυχωτριάς στην σχολή του θεάτρου της *Vieux Colombier* του Jacques Coireau, με τον Maurice Kurtz, που προσπαθούσε να σχηματοποιήσει σε ένα «πρωτόκολλο» την παιδαγωγική της σχολής, η ηθοποιός απάντησε:

[...] οι άνθρωποι του επαγγέλματος [...] διδάσκουν, καθοδηγούν, συμβουλευούν, σε μια αυτοσχέδια προσομοίωση αγάπης που διαρκώς ανανεώνεται. Ακόμη κι αν μπορούσε κανείς να μελετήσει αυτές τις μεθόδους σε χοντρούς τόμους, θα συνέχιζε να λείπει, για να τις εφαρμόσει, το πρόσωπο του δασκάλου. Ο καθένας από μας και ο καθένας από εκείνους, οι ηθοποιοί σας και οι μαθητές σας θα μπορούσαν να πουν, όπως ο Montaigne (Σ.τ.Μ.: Γάλλος φιλόσοφος της Αναγέννησης) είπε για τον Etienne de la Béotie (Σ.τ.Μ.: τον ανθρωπιστή ποιητή και φίλο του Montaigne), «Γιατί ήταν εκείνος, γιατί ήμουν εγώ». (Bing, 1951)

Πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στα εγχειρίδια υποκριτικής, επειδή η επιθυμία τους να εγγυηθούν ασφαλή και επιτυχημένα αποτελέσματα, βασιζόμενα σε μια ακολουθία ασκήσεων, που έχει καταλήξει να είναι μια ακολουθία βάσει κάποιου «πρωτοκόλλου», μετατρέπει την αβεβαιότητα του να ακούει κανείς τον εαυτό του και τον άλλο στη βεβαιότητα της επικέντρωσης στον στόχο. Αυτός είναι ο λόγος που ο δάσκαλος του Ζεν έδωσε τον Herrigel από τη διδασκαλία του. Ο Γερμανός φιλόσοφος είχε μεπιδέψει το μέσο με τον στόχο. Το εσωτερικό με το εξωτερικό έργο:

*Το εσωτερικό έργο συνίσταται στο εξής: από την ύπαρξη του ανθρώπου, από τον διαρκώς ανανεούμενο εαυτό προέρχεται το υλικό για μια εκπαίδευση και μια κατάρτιση, στο τέλος της οποίας βρίσκεται η μαεστρία, η κυριότητα του επαγγέλματος, όπου ο καλλιτέχνης και ο άνθρωπος, με όλη το εύρος του όρου, συναντώνται σε ένα υψηλότερο επίπεδο. (Herrigel, 1975, σσ. 53)*

Για τον λόγο αυτό, οι σχολές του θεάτρου, και όχι μόνο, πρέπει να είναι προστατευμένα μέρη, για να κάνει κανείς λάθη.

### Πρωτόκολλο και ατομική εμπειρία

Πολύ συχνά φανταζόμαστε την παιδαγωγική του ηθοποιού ως τη μετάδοση μιας γνώσης που περιορίζεται σε τυποποιημένες τεχνικές, παγιωμένες μάλιστα σε διαδοχικές ακολουθίες. Οι ασκήσεις και η σύζευξή τους δεν είναι παρά ένα φετίχ, που υπάρχει κίνδυνος να μας απομακρύνει από την πραγματική καρδιά του προβλήματος. Δεν είναι τυχαίο που ο Stanislavski μας έδωσε τη «μέθοδό» του με τη μορφή ημερολογίου του φανταστικού μαθητή Kostantin Nasvanov. Το βιβλίο του Stanislavski *Η δουλειά του ηθοποιού με τον εαυτό του* χωρίζεται μεν σε θεματικά κεφάλαια, συνίσταται ωστόσο στην αφήγηση ενός ατόμου και έτσι δίνει έμφαση στην εμπειρική διαδικασία και όχι σε μια συστηματική πραγματεία και σε συνταγολογία. Η γνώση ενός εμπειρικού τεχνίτη (*artigianale*) έχει

τη δική της αυστηρότητα, έχει τη δική της συγκεκριμένη γνώση, που δεν βασίζεται σε μια *θεωρητική και ταξινομητική συνείδηση*, αλλά μάλλον σε μια *συνείδηση των βιωματικών καταστάσεων*, όπου το σημαίνουν αναδύεται από τα γεγονότα και η περιπέτεια του σημαινόμενου συγχωνεύεται αδιαχώριστα με τις δράσεις που το παράγουν. Όπως γράφει ο Wittgenstein (1922/2009) στο *Tractatus Logico-philosophicus*, μόνο τα γεγονότα μπορούν να έχουν νόημα, όχι μια ταξινόμηση. Η δυνατότητα βίωσης της εμπειρίας και της μάθησης που προκύπτει από την εμπειρία συνίσταται στην ικανότητα σύναψης σχέσης με τα γεγονότα, με τον κόσμο και στην οικοδόμηση, με αυτό τον τρόπο, ενός νοήματος. Η γνώση είναι η κατασκευή νοημάτων, ξεκινώντας από τα γεγονότα του κόσμου, δεν είναι η κατηγοριοποίηση (ταξινόμηση) των γεγονότων με βάση αφηρημένες γνώσεις και κατηγορίες.

Η παιδαγωγική του θεάτρου οργανώνεται επομένως διά μέσου βιωματικών καταστάσεων με τέτοιο τρόπο, ώστε η «απόκτηση εμπειρίας» να είναι το αποτέλεσμα των γεγονότων που καταφέρνει να κινητοποιεί και να φέρνει στο προσκήνιο η διδακτική σχέση.

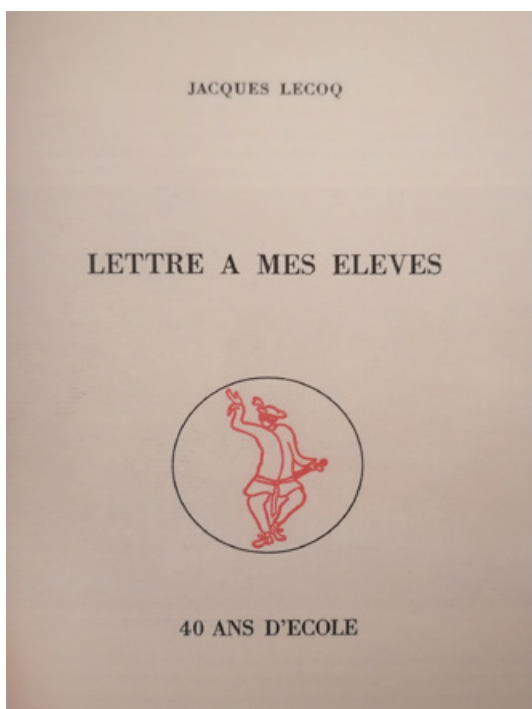
### Παιδαγωγική των καταστάσεων (*pedagogia situazionale*)

Θα ήθελα να διευκρινίσω καλύτερα αυτή τη μαθησιακή συνθήκη που θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως *παιδαγωγική των καταστάσεων (pedagogia situazionale)*. Η εμπειρική/βιωματική μάθηση είναι αδιανόητη χωρίς την πραγματιστική διάσταση της συγκεκριμένης δράσης και επομένως των σωμάτων που δρουν. Υπό αυτή την έννοια, η παιδαγωγική του θεάτρου στην κοινωνία μας διατηρεί συμπεριφορές που προέρχονται από τον προφορικό πολιτισμό.

Ο Alexander Luria, ο μεγάλος Σοβιετικός ψυχολόγος, σε μια έρευνα που διεξήχθη μεταξύ των πληθυσμών του Ουζμπεκιστάν, έδειξε ότι ενώ ένας εγγράμματος άνθρωπος οργανώνει τις γνώσεις του με αφηρημένες κατηγορίες, από την άλλη ο αναλφάβητος σκέφτεται διά μέσου καταστάσεων. Ένας εγγράμματος χωρικός χωρίζει τα εργαλεία που του δείχνουν (πριόνι, τσεκούρι και σφυρί), διακρίνοντάς τα από το κούτσουρο που δεν είναι εργαλείο. Ο αναλφάβητος αγρότης, από την άλλη, τοποθετεί μαζί με αυτά και το κούτσουρο, επειδή τα ομαδοποιεί βάσει μιας διαδικασίας εργασίας (Luria, 1976, σ. 94).

Η σκέψη διά μέσου καταστάσεων έχει κεντρικό ρόλο στην οργάνωση της γνώσης του σώματος, και ως εκ τούτου στη μετάδοσή της. Η κατάρτιση που διαρθρώνεται σε ασκήσεις οργανώνεται ακριβώς διά μέσου καταστάσεων, στις οποίες ένα σύνολο σωματικών λειτουργιών συνδυάζεται και οργανώνεται σε μια πορεία σταδιακής εστίασης. Εάν οι ασκήσεις είναι δομημένες σε ένα συνεκτικό σύνολο, τότε η σειριοποίησή τους μπορεί να οδηγήσει σε μια διαδικασία απόκτησης ορισμένων δεξιοτήτων, οι οποίες όμως, πριν από την παγίωσή τους, διά μέσου της επανάληψης, σε τεχνικές, αυτοπροσδιορίζονται ως «δημιουργικό άνοιγμα».

Εάν πρόκειται να μεταδοθούν τεχνικές εννοούμενες ως τυποποιημένες ακολουθίες αποτελεσματικών λειτουργιών, επειδή μπορεί να είναι πολύ σημαντικές για την άσκηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τον ηθοποιό (αναπνοή, ρύθμιση φωνής, στάση κτλ.), τότε θα ήταν καλό να μη δοθούν ως «πρωτόκολλα», αλλά να ανακαλύπτονται κάθε φορά εκ νέου, έτσι ώστε να μπορούν να καταστούν οργανικό μέρος της εμπειρίας των ατόμων.





Πάνω απ' όλα, είναι απαραίτητο να αποφευχθεί οποιοσδήποτε «θεωρητικός» πειρασμός. Ένα απλό ερώτημα μπορεί να είναι αρκετό για να οδηγήσει τα άτομα να αγκιστρωθούν στο συγκεκριμένο και στην άμεση εμπειρία της αναγκαίας δράσης που απαιτείται για την επίλυση ενός προβλήματος το οποίο γεννιέται μέσα από την πράξη.

### Το ερώτημα του εμπειρικού τεχνίτη (artigianale)

Το 1978 ο Peter Brook ξεκινά το πρόγραμμα για την παράστασή του *Με το ίδιο μέτρο* του Σαίξπηρ στο θέατρο Bouffes du Nord (Brook, 1978) με μια μικρή παραβολή, την οποία ύστερα από δέκα χρόνια την πρότεινε και πάλι, με μικρές αλλά σημαντικές προσαρμογές, στο τέλος του *Ένας άλλος κόσμος* (Brook, 1987/1988), δίνοντάς της έτσι ένα ιδιαίτερο νόημα σε σχέση με την αντίληψή του για το θέατρο. Τη συνοψίζω επειδή προσφέρει ένα τέλειο παράδειγμα της λειτουργίας της εμπειρικής γνώσης.

Μετά τη δημιουργία του σύμπαντος, οι άνθρωποι βαριούνται, κι έτσι ο Θεός, για να το θεραπεύσει αυτό, δημιουργεί το θέατρο και το παρουσιάζει στους αγγέλους του λέγοντας: «Το θέατρο θα είναι διαφορετικά πράγματα μαζί. Θα είναι το μέσον που θα επιτρέψει στον άνθρωπο να κατανοήσει καλύτερα τους ανθρώπους, το εργαλείο που θα επιτρέψει στον μελετητή να γνωρίσει τους νόμους του σύμπαντος και θα είναι η παρηγοριά του μοναχικού ανθρώπου και του μεθυσμένου» (Brook, 1978, σ. 5). Στη γη όλοι καλωσορίζουν τη θεϊκή εφεύρεση με ενθουσιασμό, αλλά σύντομα αρχίζουν να τσακώνονται, επειδή συγγραφείς, ηθοποιοί, σκηνοθέτες και θεατές θέλουν να επιβεβαιώσουν την υπεροχή τους ο ένας πάνω στον άλλο. Δεδομένου ότι κανείς δεν είναι σε θέση να επικρατήσει, αποφασίζουν να στραφούν στον Θεό, ρωτώντας τον ποιος από αυτούς έχει την πιο σημαντική λειτουργία. Ένας άγγελος μεταφέρει το μήνυμα στον Κύριο, που σκέφτεται: «Καταλαβαίνω, χρειάζονται ένα τέχνασμα» (Brook, 1978, σ. 6). Γράφει μια λέξη σε ένα φύλλο χαρτιού, το βάζει σε ένα κουτί και το στέλνει στους ανθρώπους με τον ίδιο άγγελο. Το κουτί ανοίγεται και το χαρτί γράφει μόνο μία λέξη:

«ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ»

Ο άγγελος, ελαφρώς ενοχλημένος, κουνάει το κεφάλι του και σκέφτεται:

«Ναι, μάλιστα, αυτό είναι το τέχνασμα».

Οι άλλοι διαμαρτύρονται εκνευρισμένα.

«Είναι γελοίο...»

«Δεν είναι καινούργιο...»

«Είναι παιδιάστικο...»

«Μας κοροϊδεύει...»

Οι άνθρωποι ξεχνούν τον λόγο του Θεού και αρχίζουν να τσακώνονται ξανά.

Λίγους αιώνες αργότερα, ένας νεαρός ηθοποιός, σε μια φοβερή διαμάχη στον θίασο στον οποίο ανήκε, θυμάται την παλιά ιστορία, τη λέει στους συντρόφους του, κι αυτή τη φορά το θεϊκό τέχνασμα φανερώνει όλη την αποτελεσματικότητά του:

«Ενδιαφέρον... να ενδιαφέρεις... αυτό σημαίνει να μην προκαλείς ανία...»

«Αχ, όχι... το να μην προκαλείς ανία είναι ένα πράγμα. Το να ενδιαφέρεις είναι εντελώς διαφορετικό».

«Να ενδιαφέρεις ποιον; Εσένα; Εμένα; Εμάς; Εκείνους;»

«Να, εγώ ενδιαφερόμαι... εσύ όχι. 'Η ενδιαφερόμαστε και οι δύο. Αλλά εκείνοι δεν ενδιαφέρονται καθόλου. Τι είναι εκείνο που μπορεί να ενδιαφέρει όλους ταυτόχρονα;»

Αυτή η απλή και παιδιάστικη λέξη (ενδιαφέρον) σταδιακά έγινε πυκνή και περίπλοκη, σαν μια σταγόνα νερού κάτω από ένα μικροσκόπιο.

Μέχρι την ημέρα που η πρόκληση που ξεκίνησε με αυτή τη λέξη έγινε κατανοητή. Διότι εάν το έργο είναι πολύ αργό, δεν είναι ενδιαφέρον... Εάν είναι επίσης πολύ γρήγορο... Εάν είναι πολύ δυνατό... Εάν υπάρχει πάρα πολύ κοινό... Εάν υπάρχει πάρα πολύ λίγο κοινό... Εάν υπάρχουν πάρα πολλοί γέροι ή πολλοί νέοι ή πάρα πολλοί διανοούμενοι ή πάρα πολλοί απλοί άνθρωποι... αν είναι πολύ σοβαρό... αν είναι πολύ αστειό...

Εκείνος που μελετά καθολικούς νόμους βρίσκει τις ιδιαίτερες προσωπικές ιστορίες χωρίς ενδιαφέρον, αλλά

όποιος θέλει να καταλάβει τι παρακινεί τους ανθρώπους δεν ενδιαφέρεται για υπερβατικά σύμβολα: χωρίς γέλια και δάκρυα, χωρίς λίγη ζέση και λίγη μουσική, ούτε ο μεθυσμένος ούτε ο μοναχικός άνθρωπος έχουν να κερδίσουν κάτι. Εξάλλου, αυτό που χρειάζεται είναι να ικανοποιήσουμε τον καθένα ταυτόχρονα, στο ίδιο γεγονός.

Πώς να το κάνουμε;

Και έτσι οι άνθρωποι του θεάτρου διαπίστωσαν ότι, ανεξάρτητα από τη φύση του προβλήματος, ήταν πάντα απαραίτητο να αναφερθούμε στη μεγάλη λέξη.

Όπως πάντα, ένα Θεϊκό Τέχνασμα είναι αόριστο και ανεξάντλητο. (Brook, 1978, σ. 7-8)

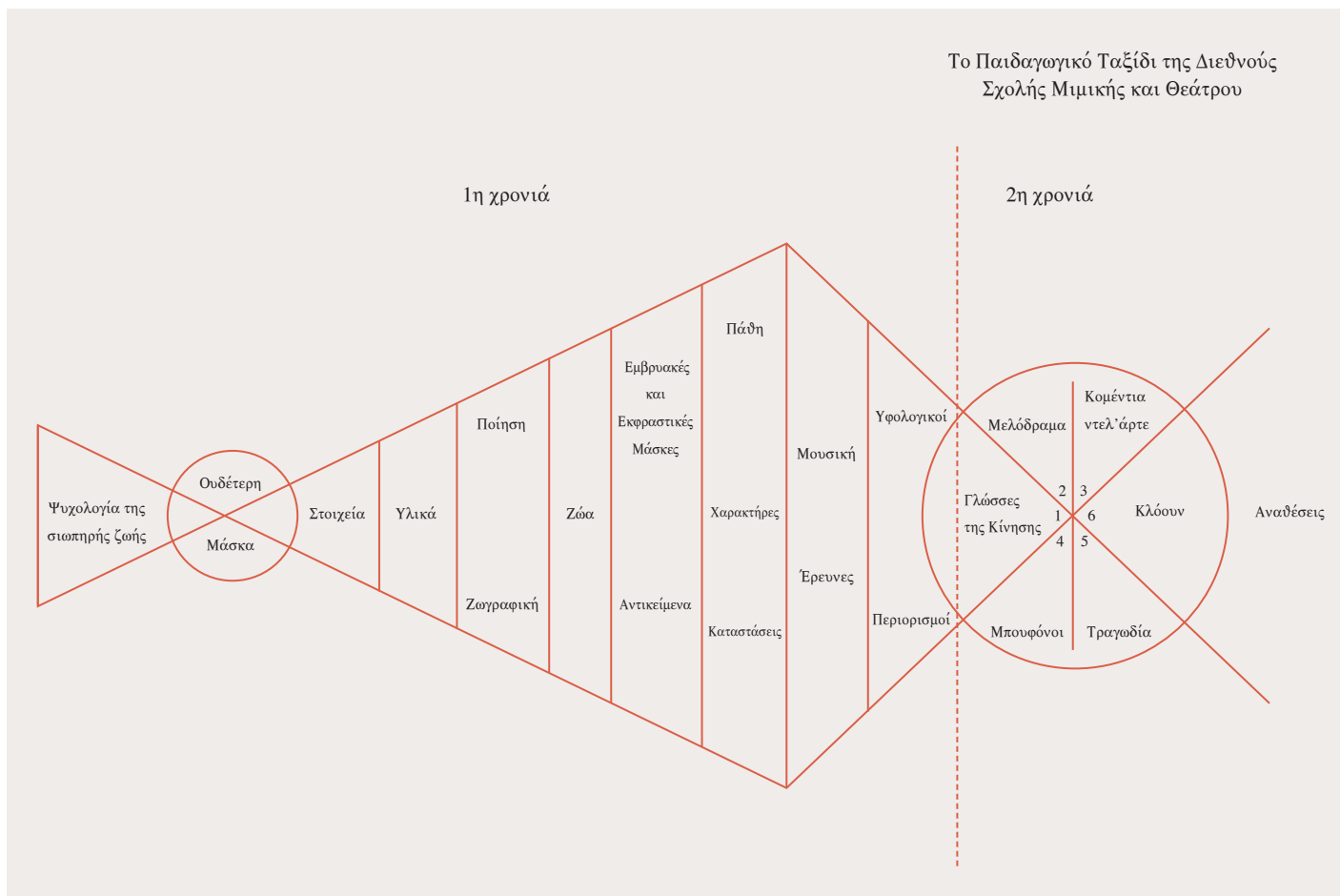
Το ενδιαφέρον είναι αυτό που κινητοποιεί το ερώτημα του εμπειρικού τεχνίτη, έχει την ίδια αξία με ένα Κοάν του Ζεν.<sup>11</sup> Το πρόβλημα προς λύση κινητοποιεί ολόκληρο το άτομο, γεγονός που φυσικά υπονοεί μια συναισθηματική πτυχή που προξενείται από την προσπάθεια του ατόμου να αλλάξει την οπτική γωνία του, να εγκαταλείψει τη συνήθη γεωγραφία και να ριχτεί στο χάος της αταξίας, για να τη διασχίσει και να επιτρέψει στο ίδιο το ταξίδι να επανασχεδιάσει ένα νέο τοπίο.

Αυτή η διαδικασία, και όχι η εφαρμογή και η επανάληψη μιας τεχνικής, καθιστά την παιδαγωγική του θεάτρου αποτελεσματική. Με αυτό τον τρόπο, το άτομο οδηγείται να ανακαλύψει τι του χρειάζεται κάθε στιγμή και αυτή η διαδρομή θα είναι η τεχνική του.

Ο μεγάλος κίνδυνος της διδακτικής των παγιωμένων διαδικασιών βάσει «πρωτοκόλλων» είναι να παρασυρθεί

κανείς από την άκαμπτη εφαρμογή των τεχνικών. Είναι απαραίτητο να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στον πειρασμό του «πρωτοκόλλου» και, αντιθέτως, να παραδοθούμε στο χάος, προκειμένου να ανακαλυφθεί η προσωπική γνώση και μαζί με αυτήν ο εαυτός: «Εκεί όπου αγγίζουμε την αρχή αγγίζουμε τις πηγές των τεχνικών. Αυτός είναι ένας τρόπος δράσης με την ίδια την ύπαρξή μας, δεν είναι επιστήμη» (Grotowski, 2016, σ. 168).

Επομένως, η παιδαγωγική ως οργανωμένη καθοδήγηση των μεθόδων μετάδοσης γνώσεων θα πρέπει, παραδόξως, να διαμορφωθεί ως απουσία μιας μεθόδου, όπως συνέβαινε στο πρόγραμμα Grande Cordata<sup>12</sup> του Fernand Deligny. Μια ομάδα εφήβων με ποικίλες διαταραχές που θεραπεύονταν, αντί με την πειθαρχία της φυλάκισης, με την πειθαρχία της ελευθερίας, είχαν τοποθετηθεί σε διάφορα μέρη σε μια μεγάλη περιοχή, όπου μπορούσαν να εργαστούν και να ζήσουν. Εάν και δεν υπήρχε μέθοδος, ωστόσο υπήρχε ένα δόγμα που συνοψίζεται ως εξής από τον εφευρέτη του: «Αφήστε να λειτουργήσει το απροσδόκητο ανεξάρτητα από το τι μπορεί να συμβεί» (Deligny, 1973, σ. 208). Ο Deligny ήταν πεπεισμένος ότι καμία παιδαγωγική προσπάθεια δεν θα μπορούσε να είναι πραγματικά αποτελεσματική αν δεν υποστηριζόταν από έρευνα και από εξέγερση. Ενθυμούμενος το πρόγραμμα Grande Cordata, έπειτα από χρόνια έγραψε: «Δεν μπορούμε πραγματικά να μιλήσουμε για μέθοδο και αυτή η θέση του “δεν πειράζει” σίγουρα δεν είναι παιδαγωγική θέση. Ωστόσο, αυτή ανακαλύπτει άπειρους οριζόντες» (Deligny, 1973, σ. 211).



Εικ. 1 Διάγραμμα της διδακτικής δομής της Διεθνούς Σχολής Θεάτρου του Lecoq

## Η χρήσιμη αταξία της αναγκαστικής ελευθερίας: πρωτοκόλλο και εμπειρία

Ο ελληνικός όρος τέχνη σημαίνει χειρωνακτική ικανότητα, αλλά στον πολιτισμό μας η τεχνική έχει χάσει τη συγκεκριμένη σωματική διάστασή της. Αλγοριθμοποιήθηκε και σχεδιάστηκε ως ένα αφηρημένο πρωτόκολλο διαδικασιών, σχεδόν όσο ένας μαθηματικός τύπος. Αυτή η αυστηρή κωδικοποίηση της άσκησης και της τεχνικής τις περισσότερες φορές κινδυνεύει να διαγράψει την αξία της εμπειρίας εννοούμενης ως προσωπικής ανακάλυψης. Η εκμάθηση μιας τεχνικής δεν μπορεί να εξαντλείται στην απλή εφαρμογή ασκήσεων, όπως συμβαίνει πολύ συχνά σε πολλά θεατρικά πλαίσια.

Αντίθετα, θα πρέπει να αναπτύσσει κανείς την ποιότητα της ακρόασης του εαυτού και του πλαισίου, κάτι που σχετίζεται στενά με τη συναισθηματικότητα. Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας της μίμησης μιας χειρονομίας δημιουργεί μια συναισθηματική αντίδραση και κάνει τη χειρονομία αξέχαστη σε εκείνον που την εκτελεί. Σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο λοιπόν, δεν είναι καθόλου σωστό να διαχωρίζουμε μια μιμητική από μια μετασημασιτική συμπεριφορά, όπως αντίθετα προτείνει ο Howard Gardner (1989/1991). Η μιμητική αναπαραγωγή μιας αποτελεσματικής συμπεριφοράς περνά μόνο εν μέρει μέσω της εφαρμογής ενός «πρωτοκόλλου». Το άτομο γνωρίζει πως εάν συμπεριφέρεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, επιτυγχάνει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η ικανοποίηση από αυτό καθοδηγεί την επανάληψη της αποτελεσματικής χειρονομίας, που προκαλεί μια μετασημασιτική προσαρμογή στις ανάγκες του σώματός του. Αυτό μπορεί επίσης να πυροδοτήσει μια διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης (*conscietizzazione*), η οποία, υπερβαίνοντας την ικανοποίηση της επανάληψης, επιτρέπει μια πιο συνειδητή χρήση της ικανότητας που έχει επιτευχθεί.

Πίσω από τις τεχνικές υπάρχει επομένως η εμπειρία, το βίωμα. Πράγματι, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τις τεχνικές ως την κατάθεση των παγιωμένων εμπειριών. Ωστόσο, για να αντικειμενοποιηθούν οι εμπειρίες, και να μεταδοθούν συνεπώς χωρίς να χάσουν τη ζωοδότρα λειτουργία τους, δεν πρέπει να περιοριστούμε στη διατύπωσή τους σε «πρωτόκολλο», αλλά μάλλον να ανακαλύψουμε ξανά τη διαδικασία που τις καθόρισε. Με άλλα λόγια, εάν η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα που επιτρέπει να προκαλούνται συγκεκριμένες εμπειρίες, τότε είναι η βιωματική κατάσταση και όχι ο κανόνας που επιτρέπει να επιτύχουμε μια δημιουργική συμπεριφορά, και θα μπορούσαμε έτσι να σκεφτούμε την παιδαγωγική του θεάτρου ως μια διδακτική αντιμετώπιση των καταστάσεων στις οποίες η συγκίνηση της ακρόασης και της ανακάλυψης δεν είναι απλώς μόνο οι δείκτες της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας, «τα σημεία όπου ονειρεύεται η καρδιά», αλλά και τα σημάδια, οι ενδείξεις μιας νέας επινόησης.

Όταν ο Jacques Lecoq στο *Ποιητικό Σώμα* απομακρύνεται από τις μεγάλες ανατολίτικες παραδόσεις, τις οποίες αποκαλεί στο γλωσσάρι του «συμβολικό θέατρο», το κάνει ακριβώς στο όνομα αυτής της αρχής:

*Το συμβολικό θέατρο αυτών των παραδόσεων είναι αποκρυσταλλωμένο: όταν μια ύλη γίνεται κεκορεσμένη, αποκρυσταλλώνεται σε ένα γεωμετρικό σχήμα, αυστηρό και αμετακίνητο. Αυτή η ποιότητα χαρακτηρίζει το ιαπωνικό Νō ή το Kathakali: έχουν φτάσει σε τέλειες φόρμες, ιδανικές για το επίπεδο των απαιτήσεών τους. Παρόλο που οι ηθοποιοί αυτών των θεάτρων πρέπει να διεισδύσουν*

*ασφαλώς μέσα σε αυτές τις φόρμες και να τις τροφοδοτήσουν, δεν χρειάζεται ωστόσο να τις επινοήσουν. Προτιμώ να δουλεύω πάνω σε θέατρα των οποίων οι φόρμες γεννώνται στην πορεία. (Lecoq, 1997/2000, σ. 119)*

Η μέθοδος της σχολής Lecoq είναι ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό παράδειγμα αυτού που έχω ονομάσει *παιδαγωγική των καταστάσεων*. Προήλθε από τη σχολή της Vieux Colombier του Jacques Coreau, με τη μεσολάβηση του Jean Dasté, και κινήθηκε στα βήματά της. Χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι η δημιουργική παιδαγωγική των Jacques Coreau και Suzanne Bing αντικαταστάθηκε από μια παιδαγωγική που χαρακτηρίζεται από συνταγολογική και αποταμιευτική λογική. Από την αρχική μήτρα δεν εξήχθησαν «πρωτόκολλα», αλλά ο διαχωρισμός ορισμένων διδακτικών φάσεων, που τυποποιήθηκαν σε *μαθησιακά θέματα*.

Με τα *μαθησιακά θέματα*, κάθε συμμετέχων στη διαδικασία διδασκαλίας, είτε δάσκαλος είτε μαθητής, συγκρίνει και ανταποκρίνεται, με βάση τα συμφραζόμενα, στις καταστάσεις που συμβαίνουν, σύμφωνα κάθε φορά με την ομάδα μάθησης. Αυτή η κινητοποίηση των γνώσεων σε πλαίσιο, σύμφωνα με τα διδακτικά συμφραζόμενα, οδηγεί τη σχολή να ανακτήσει μια διάσταση, που ο Lecoq καλεί διάσταση μόνιμης έρευνας, κοινή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Έτσι, η σχολή προτείνει μια δύσκολη, αλλά συναρπαστική ισορροπία μεταξύ της «παιδαγωγικής της εμπειρίας» και της «παιδαγωγικής του πρωτοκόλλου»: ένα πρωτόκολλο που χρησιμοποιείται για να φτάσουν οι μαθητές στην τεχνική και ένα πρωτόκολλο που χρησιμοποιείται για να βιώσουν την εμπειρία.

Έτσι, παρά την αυστηρή αρχιτεκτονική της, η Διεθνής Σχολή Θεάτρου του Lecoq καταφέρνει να διατηρήσει μια ανοιχτή διδακτική, ικανή να παρακολουθήσει την ανάπτυξη της σχέσης που έχει δημιουργηθεί μεταξύ μαθητών και δασκάλων στις διάφορες φάσεις του μαθήματος.

Σε αυτό το σημείο μου φαίνεται ότι μπορώ να πω ότι η παιδαγωγική του θεάτρου του 20ού αιώνα και η παραδοσιακή παιδαγωγική του θεάτρου μοιράζονται την ίδια ανάγκη να διαμορφώσουν το πεδίο για έναν θεμελιώδη χώρο στη σχέση δασκάλου-μαθητή, αν και με διαφορετικές μεθόδους. Σε αυτό υπάρχει μια ενδιάμεση και επισφαλής κατάσταση προσδιορισμού της ταυτότητας μεταξύ υποκειμένου και προτύπων, την οποία ο Francois Jullien αποκαλεί «το πουθενά του μεταξύ» (Jullien, 2012/2014, σ. 62). Μια *αποική κατάσταση*, στην οποία ο μαθητής και ο δάσκαλος, αν και με διαφορετικούς τρόπους, είναι σε θέση να λειτουργούν μεταξύ των δύο πλευρών, χωρίς να ανήκουν εξ ολοκλήρου είτε στη μία είτε στην άλλη. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται δυνατή η πραγματοποίηση εμπειριών σε μια προστατευόμενη περιοχή, που βρίσκεται εντός συγκεκριμένων *μαθησιακών θεμάτων*, αλλά απαλλαγμένη από τις στενωπούς του «πρωτοκόλλου» και πρόσφορη για δημιουργία.

## Να γίνουμε πηγή

Στην τεχνοκρατική εποχή στην οποία ζούμε, που έχει αγκαλιάσει τη φιλοσοφία των εγχειριδίων διοίκησης επιχειρήσεων, εφαρμόζοντάς τα σε κάθε πτυχή της καθημερινής μας ζωής, θα πρέπει να θυμόμαστε ότι το πρόβλημα δεν είναι να μετατρέψουμε τους μαθητές σε άτομα ικανά να εκτελούν με τη μέγιστη αποτελεσματικότητα τα «πρωτόκολλα», αλλά να δημιουργήσουμε την ικανότητα να υπερβαίνουν οι μαθητές τις δυσκολίες κατανοώντας το νόημα του τι κάνουν. Γι' αυτό, όσο παράδοξο

και αν φαίνεται, η ποιότητα μιας παιδαγωγικής διαδικασίας σχετίζεται στενά με την αποτυχία. Στον τομέα του θεάτρου, μια παιδαγωγική διαδικασία πρέπει να είναι ένα προστατευμένο μέρος για να κάνουμε λάθη.

Καταλήγω λοιπόν με μια προφανή αντίφαση. Παρόλο που στο θέατρο η μορφή του δασκάλου έχει κάποιο βάρος, η πράξη της μάθησης<sup>13</sup> τείνει να υπερισχύει έναντι της διδασκαλίας, και αυτό μας επιτρέπει να θεωρούμε τη διδασκαλία του θεάτρου πλήρως εγγεγραμμένη στο πλαίσιο της εμπειρικής/βιωματικής μάθησης. Υπό αυτή την έννοια, τρεις παιδαγωγικές στάσεις μου φαίνονται χαρακτηριστικές:

1. Ο μαθητής εκκινεί τη σχέση διδασκαλίας, αποδεικνύοντας την προθυμία του να μάθει με διάφορους πιθανούς τρόπους και ελεγχόμενος κατά κάποιο τρόπο από την ίδια την κλίση του, της οποίας το βασικό χαρακτηριστικό είναι μια ενεργή στάση για μάθηση. Γι' αυτό τον λόγο, ο Πλούταρχος θεωρούσε ότι οι μαθητές είναι κάρβουνα για άναμμα και όχι δοχεία που πρέπει να γεμίσουν (Plutarco, 2006, σ. 91).<sup>14</sup>
2. Ο δάσκαλος δεν παρέχει τύπους ή «πρωτόκολλα» για εφαρμογή, αλλά παράγει εκείνες τις καταστάσεις που διεγείρουν την προσοχή και την ικανότητα επεξεργασίας του μαθητή για να βρει λύσεις. Αυτό το ονομάζω **μάθηση διά μέσου καταστάσεων** (*situazionale*).
3. Η προσωπική εμπειρία είναι το κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας και πρέπει να παράγει δυναμική και μη οντολογική γνώση. Ο στόχος είναι η αφομοίωση αποτελεσματικών δράσεων, που δεν μπορούν να οριστούν απλώς με όρους τεχνικών, αλλά μάλλον με όρους διαδικασίας και ανακάλυψης, διότι όπως λέει ο Rilke: «Όποιος αναβλύζει ως πηγή, τον κάνει δικό του η Γνώση» (Rilke, 2000, σ. 379).

Μετάφραση από τα ιταλικά και σημειώσεις: Χριστίνα Ζώνιου

## Σημειώσεις

1. Ο Fernand Deligny (1913-1996) είναι Γάλλος εκπαιδευτής και εμπυχωτής, που προσεγγίζει τις ιδέες του Freinet. Υπήρξε μία από τις σημαντικότερες αναφορές της ειδικής εκπαίδευσης. Αντιτάχθηκε στην απομόνωση των αυτιστικών, παραβατικών και δύσκολων παιδιών ή στην ένταξή τους στην κλασική σχολική εκπαίδευση και πρότεινε την εισαγωγή τους σε πραγματικές καταστάσεις, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών. (Σ.τ.Μ.)
2. Ο όρος *παιδαγωγική του θεάτρου* (*pedagogia teatrale*) στο παρόν άρθρο αναφέρεται στα συστήματα εκπαίδευσης του ηθοποιού και του περφόρμερ. (Σ.τ.Μ.)
3. Οργανώνω εδώ σε μια πρόχειρη μορφή μερικές από τις παρατηρήσεις μου πάνω στην παιδαγωγική του θεάτρου που γεννήθηκαν τα τελευταία χρόνια στο κέντρο έρευνας του Πανεπιστημίου Sapienza της Ρώμης, στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου «Performance il sociale», που χρηματοδοτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστημίου και Έρευνας της Ιταλίας.
4. *Dan* ονομάζονται οι γυναικείοι ρόλοι στην Όπερα του Πεκίνου, οι οποίοι παραδοσιακά παίζονταν από άντρες ηθοποιούς. (Σ.τ.Μ.)
5. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το ιαπωνικό θέατρο, παραπέμπω στον Ortolanì (1998).
6. Πάνω σε αυτό το θέμα, του πολιτισμικού πλαισίου του παραδοσιακού θεάτρου, θα ήθελα να παραπέμψω στο δοκίμιό μου με τίτλο *La trasmissione dei saperi del corpo* [*H μετάδοση της γνώσης του σώματος*] (Birbaumer, Huttler, & Di Palma, 2010).
7. Έτσι ορίζει την τέταρτη γνώση ο Ιταλός παιδαγωγός Piergiorgio Reggio: «Η γνώση που προέρχεται από τα γεγονότα της ζωής είναι βαθιά. Είναι η *τέταρτη γνώση*, θεμελιώδης και δομική, που επιτρέπει την ανάπτυξη των άλλων τριών γνώσεων ("γνωρίζω", "γνωρίζω πώς να κάνω", "γνωρίζω πώς να είμαι"), που παραδοσιακά λαμβάνονται ως αναφορές για την εκπαιδευτική δράση. Χωρίς την τέταρτη γνώση, το "γνωρίζω" γίνεται αφηρημένη, ακαδημαϊκή, μάταιη γνώση. Το "γνωρίζω πώς να κάνω" ικανότητα χωρίς κατανόηση. Το "γνωρίζω πώς να είμαι" άκριτη υιοθέτηση συμπεριφορών και στάσεων» (Reggio, 2010, σ. 164).
8. *Αποταμειωτική* (στο πρωτότυπο *depositaria*, γνωστή και ως *banking education* στα αγγλικά) ονομάζει ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire την εκπαίδευση κατά την οποία ο δάσκαλος αντιμετωπίζει τον μαθητή ως άδειο δοχείο, ως άδειο τραπεζικό λογαριασμό, που πρέπει να γεμίσει με γνώσεις, σε αντίθεση με την απελευθερωτική παιδαγωγική. (Σ.τ.Μ.)
9. Μεταφράζουμε ως κριτική συνειδητοποίηση τη γνωστή έννοια *coscientisation* του Freire, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία κριτικού γραμματισμού και, μέσω αυτού, στην κριτική θέαση του κόσμου και στην ενδυνάμωση. (Σ.τ.Μ.)
10. Στο πρωτότυπο *serializzazione*. Όρος που χρησιμοποιείται στη βιομηχανική παραγωγή και στην πληροφορική και αναφέρεται σε τυποποιημένες ακολουθίες. (Σ.τ.Μ.)
11. Τα Κοάν είναι μικρές ιστορίες, παραβολές, αινίγματα ή ρητά που χρησιμοποιούνται στην πρακτική του Βουδισμού Ζεν. Αποτελούν μια μορφή συμβολικής επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή, που λειτουργούν με όρους ακαριαίας πνευματικής φώτισης και δεν επιδέχονται λογική εξήγηση, σύμφωνα με τον οικείο σε εμάς δυτικό τρόπο σκέψης. (Σ.τ.Μ.)
12. Παιδαγωγικό πρόγραμμα που ανέπτυξε ο Γάλλος παιδαγωγός Fernand Deligny μαζί με τον Henry Wallon μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο για την κοινοτική διαχείριση των παιδιών του περιθωρίου. (Σ.τ.Μ.)
13. Στο πρωτότυπο χρησιμοποιούνται εδώ οι αγγλικοί όροι *learning* (μάθηση) και *teaching* (διδασκαλία). (Σ.τ.Μ.)
14. Βλέπε την πραγματεία *Περί του άκουειν* που περιλαμβάνεται στη συλλογή *Ηθικά*: «Ο νους, άλλωστε, δεν έχει ανάγκη για παραγέμισμα, σαν να ήταν αγγείο, αλλά, όπως το ξύλο, απλώς από προσάναμμα, το οποίο δημιουργεί την ορμή προς την αναζήτηση και την έφεση για την κατάκτηση της αλήθειας» (Πλούταρχος, 1995, σ. 291). (Σ.τ.Μ.)





## Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσσα

- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.
- Iecoaq, J. (2005). *Το ποιητικό σώμα: Μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης*, μετ. Ε. Βόγλη. Αθήνα: Κοάν.
- Mauss, M. & Hubert, H. (2003). *Σχεδιάγραμμα μιας γενικής θεωρίας για τη μαγεία*, μετ. Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Μπρουκ, Π. (1999). *Ένας άλλος κόσμος: Σαράντα χρόνια θεατρικής αναζήτησης 1947-1987*, μετ. Ε. Καραμπέτσου. Αθήνα: Εστία.
- Πλούταρχος (1995). *Ηθικά* (τόμ. 1). Αθήνα: Κάκτος.

## Ξενόγλωσσα

- Barthes, R. (1991). *L'avventura semiologica*. Torino: Einaudi.
- Bing, S. (1951, 11 Ιανουαρίου). [Επιστολή στον Maurice Kurtz]. Fonds Coreau, Bibliotheque National de France (École du Vieux-Colombier, boîte 1, dossier 2), Paris.
- Brook, P. (1978, 7 Νοεμβρίου). *Measure for measure* του W. Shakespeare [Πρόγραμμα]. Théâtre des Bouffes du Nord, Paris.
- Brook, P. (1988). *Il punto in movimento*, Milano: Ubu Libri. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1987.)
- Deligny, F. (1973). *I vagabondi efficaci*, Milano: Jaca Book. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1970.)
- Di Palma, G. (2010). «La trasmissione dei saperi del corpo – Trasformazione del modello pedagogico tradizionale dell'opera dei rupi di area palermitana». U. Birbaumer, M. Huttler & G. Di Palma, *Corps du Théâtre: Organicité, Contemporanéité, interculturalité*. Wien: Hollitzer.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1970.)
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti: La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989.)
- Grotowski, J. (2016). *Oltre il teatro 1970-1998* (vol. III). Firenze-Lucca: La casa Usher.
- Herrigel, E. (1975). *Lo zen e il tiro con l'arco*. Milano: Adelphi.
- IDAC (1973). *Coscienza e rivoluzione: Conversazione con Paulo Freire*. Pistoia: Centro di Documentazione.
- Jullien, F. (2014). *Contro la comparazione: Lo "scarto" e il "tra" un altro accesso all'alterità*. Milano-Udine: Mimesis. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2012.)
- Iecoaq, J. (2000). *Il corpo poetico*. Milano: Ubulibri. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1997.)
- Iuria, A. R. (1976). *Storia sociale dei processi cognitivi*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Mauss, M. (1965). *Teoria generale della magia ed altri saggi*. Torino: Einaudi. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1950.)
- Ortolani, B. (1998). *Il teatro giapponese: Dal rituale sciamanico alla scena contemporanea*. Roma: Bulzoni. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990.)
- Pimpaneau, J. (1978). *Chanteurs, conteurs, bateleurs*. Paris: Université de Paris 7-Centre de Publication Asie Orientale.
- Plutarco. (2006), *L'arte di saper ascoltare* (trad. M. Scaffidi Abbate). Roma: Newton Compton Editori.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere: Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Rilke, R.M. (2000). *Poesie: 1907-1926*. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1922/2009). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.

Ο **Guido di Palma** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Sapienza της Ρώμης (Sapienza Università di Roma). Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος από το Τμήμα Τεχνών, Μουσικής και Θεάτρου του Πανεπιστημίου της Μπολόνια, όπου παρουσίασε μεταπτυχιακή διατριβή με θέμα την Ιστορία του Θεάτρου, καθώς και κάτοχος διδακτορικού τίτλου στην Εθνοανθρωπολογία. Εργάστηκε ως σκηνοθέτης στην ιταλική δημόσια τηλεόραση (RAI) και από το 1983 μέχρι το 1987 υπήρξε επικεφαλής του οπτικοακουστικού τμήματος στο Centro Teatro Ateneo, στο Κέντρο Ερευνών για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες του Πανεπιστημίου Sapienza της Ρώμης. Εργάστηκε στο Πανεπιστημιακό Θεατρικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου του Παλέρμο και συνεργάστηκε ως μουσικός κριτικός με την εφημερίδα *L'Orsa* του Παλέρμο, ενώ ταυτόχρονα έγραφε και στην ενότητα των πολιτιστικών. Δίδαξε Ιστορία του Θεάτρου σε πολλές ακαδημίες Καλών Τεχνών στην Ιταλία. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, δίδαξε Μεθοδολογία της Κριτικής Παραστατικών Τεχνών στο Πανεπιστήμιο Sapienza της Ρώμης. Υπήρξε επίσης επισκέπτης καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Tor Vergata της Ρώμης και δίδαξε Ανθρωπολογία του Θεάτρου στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Sapienza στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στον τομέα της Θεωρίας και Πρακτικής της Ανθρωπολογίας. Επιπλέον, δίδαξε Ιστορία της Σκηνοθεσίας στην Εθνική Ακαδημία Δραματικής Τέχνης Silvio d'Amico. Υπήρξε μέλος του Ακαδημαϊκού Συμβουλίου της Ακαδημίας από το 2006 έως το 2012 και συμμετείχε ενεργά στην ανανέωση της Ακαδημίας, στη συγγραφή του νέου καταστατικού και στη διαμόρφωση της νέας οργανωτικής δομής για τις σχολές σκηνοθεσίας, υποκριτικής και κουκλοθεάτρου. Στην Ακαδημία ήταν επίσης διευθυντής του διπλώματος για την Παιδαγωγική του Θεάτρου. Είναι μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Centro Teatro Ateneo. Συνεργάζεται με πολυάριθμα επιστημονικά περιοδικά και έχει συμμετάσχει σε διάφορα διεθνή συμπόσια. Στα ενδιαφέροντά του συγκαταλέγεται η μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στον προφορικό πολιτισμό, στο θέατρο και στα συστήματα για τη μετάδοση της γνώσης στις παραστατικές τέχνες. Επί του παρόντος, μελετά τις πρακτικές της υποκριτικής τέχνης στο λαϊκό θέατρο, στο κουκλοθέατρο και στο θέατρο του σκηνοθέτη, ενώ ταυτόχρονα ασχολείται με την έρευνα της χρήσης των οπτικοακουστικών τεχνολογιών και των νέων μέσων σε μουσεία, τη θεατρική έρευνα και για διδακτικούς λόγους.