

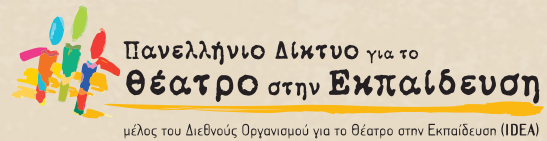


Κι αν ήσουν εσύ;

Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες
για την ευαισθητοποίηση
στα ανθρώπινα δικαιώματα
και σε θέματα προσφύγων

Επιμέλεια: Νάσια Χολέβα

ISBN: 978-960-9529-04-4



Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Θέατρο στην Εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής

Μπέττυ Γιαννούλη



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

Διαβάστε το άρθρο παρακάτω

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



Θέατρο στην Εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής

Το πλαίσιο προγράμματος εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση σε θέματα προσέγγισης του «άλλου»

Μπέττυ Γιαννούλη

Κοινωνιολόγος, Παιδαγωγός θεάτρου,

ΕΕΠ Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο το να μιλήσουμε σήμερα για την πορεία μιας κοινωνίας που βρίσκεται στο σταυροδρόμι ταχύρρυθμων αλλαγών και ανακατατάξεων. Είναι όμως μια ανάγκη που προβάλλει καθημερινά στη ζωή μας, καθώς η αίσθηση του ανοίκειου εξαπλώνεται και κυριαρχεί στις πρακτικές που συναντάμε σε κάθε εποικοδόμημα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αντιλαμβανόμαστε ολοένα και περισσότερο ότι απαιτείται διαρκής ετοιμότητα, αναθεώρηση και εκ νέου τοποθέτηση ως προς τον τρόπο που συνυπάρχουμε και συνδημιουργούμε, ώστε να είμαστε σε θέση να επαναδιαπραγματευόμαστε τους όρους και τα μέσα της ύπαρξης και συνύπαρξης μας στη συνάντησή μας με τον «άλλο».

Ως κομμάτι του εποικοδομήματος, η εκπαίδευση διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στις εξελίξεις. Γι' αυτό απαιτείται επαγρύπνηση ως προς τις σχέσεις που διαμορφώνονται στους κόλπους της και ως προς τις διαδικασίες και τους τρόπους οι οποίοι επιλέγονται για την επίτευξη των επιδιώξεών της, αλλά και για τον επαναπροσδιορισμό τους. Το ερώτημα «Με ποιο τρόπο τοποθετούμαστε απέναντι σε αυτές τις αλλαγές και τι ρόλο μπορεί να παίξει το θέατρο στην εκπαίδευση και οι μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία;» είναι κάτι που θα μας απασχολήσει καταρχάς σε αυτό το άρθρο.

Οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης στο πλαίσιο της προσέγγισης των θεσμών προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής έθεσαν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση, δηλαδή την αυτοπραγμάτωση του ατόμου σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και αυτοπροσδιορισμού. Επιπλέον, αναγνώρισαν ότι στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, οι ραγδαίες αλλαγές, η αλλαγή φυσιογνωμίας και περιεχομένου μιας κοινωνικής πρακτικής καθιστά απαραίτητη την υπέρβαση των «προβληματικών καταστάσεων» (Horkheimer, Adorno, 1947). Ποιοι ωστόσο είναι αυτοί που μπορούν να συμβάλουν σε αυτή την υπέρβαση μιας κοινωνικής πρακτικής όπως η παιδαγωγική πράξη, όπου δημιουργούνται συχνά προβληματικές καταστάσεις οι οποίες ζητούν επίλυση; Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Σχολής, η υπέρβαση των προβληματικών καταστάσεων μπορεί να επέλθει μέσω της συμμετοχής όλων των άμεσα εμπλεκομένων στις καταστάσεις αυτές στη διαδικασία διερεύνησης

και ανασυγκρότησης. Αυτή η άποψη ενισχύει την ανάγκη ανάληψης δράσης από παιδαγωγούς, η οποία σήμερα γίνεται όλο και πιο επιτακτική, αν αναλογιστούμε ότι ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί στην πράξη πάνω στη βάση μιας ανομοιογένειας (διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικά επίπεδα μάθησης των εκπαιδευομένων), έχουν ωστόσο εδραιωθεί διδακτικές πρακτικές που στηρίζονται στην αρχή της ομοιομορφίας της σχολικής τάξης ή της ομάδας και οι οποίες υπέστησαν κριτική και επαναπροσδιορίστηκαν από τις αρχές του 20ού αιώνα. Όσον αφορά τον χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο να λειτουργούν λαμβάνοντας υπόψη το υπάρχον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Αυτό απαιτεί να έχουν τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να υπερπηδήσουν εμπόδια και να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης (Freire, 1976) και χειραφέτησης.

Κατά τον Freire, οφείλουμε να απεμπλακούμε από διαδικασίες που μας στερούν τη δράση, τον κριτικό στοχασμό, την περιέργεια, την απαιτητική έρευνα, την αβεβαιότητα και την επαγρύπνηση (Freire, Shor, 2011, σ. 33). Με βάση τη συλλογιστική αυτή, η σύγχρονη παιδαγωγική θέτει ερωτήματα, εκμαιεύει επιχειρήματα και για να επιτύχει αυτό τον σκοπό, στρέφεται σε διαδικασίες διαλόγου, διαδικασίες δημιουργίας ομάδων, διαδικασίες δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης. Ταυτόχρονα, θέτει ως στόχο την καλλιέργεια μιας δημοκρατικής ατμόσφαιρας, όπου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν και όπου «αυτό που είναι αδύνατον να γίνει είναι να διδάσκεις συμμετοχή χωρίς συμμετοχή» (Freire, Shor, 2011, σ. 146). Ο σύγχρονος παιδαγωγός-πολίτης σε αυτό το πλαίσιο καλείται να αξιοποιήσει ενδυναμωτικές διαδικασίες και μέσα, για να συνδημιουργήσει με τα παιδιά και τους νέους σε ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης και συνεργασίας, που τους συμπεριλαμβάνει όλους ως ισότιμα μέλη της ομάδας. Η τέχνη λειτουργεί ως ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργείται η κριτική συνείδηση και αναδεικνύεται η διάσταση της αισθητικής εμπειρίας, ενώ η ενσωμάτωση αισθητικών στοιχείων στον τρόπο σκέψης δημιουργεί στην καθημερινή ζωή καταστάσεις που απεγκλωβίζουν τη συνείδηση και δημιουργούν τις προϋποθέσεις μετασχηματισμού (Adorno, 1970).

Εμπειρία και μαθητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης

Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίχτηκε από τις αρχές του 20ού αιώνα σε νέες παιδαγωγικές αρχές περί ενεργού συμμετοχής των παιδιών στη μάθηση για να έχει νόημα για τον μαθητή, προκειμένου να τον βοηθά στην πορεία του προς τη γνώση. Την άποψη προβάλλει ο Dewey, επισημαίνοντας ότι «το κοινωνικό μας πρόβλημα σήμερα είναι ότι εκείνος που εκτελεί ένα έργο δεν συνειδητοποιεί τη σημασία, τη μέθοδο και τον σκοπό του έργου, ενώ θα έπρεπε η δραστηριότητά του να έχει κάποιο νόημα για τον ίδιο» (Dewey 1982, σ. 25). Συνεπώς, η ενεργός δράση και το νόημα που προσδίδει σε αυτή ο μαθητής βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η δυνατότητα αξιοποίησης των δικών τους εμπειριών στη μάθηση αποτέλεσε το επίκεντρο επιστημολογικών προσεγγίσεων και ψυχολογικών και παιδαγωγικών θεωρήσεων που εντάσσουν στην προβληματική τους ζητήματα της φύσης της εκπαίδευσης, σχέσεων κοινωνίας και ατόμου, θεωρήσεις που αφορούν σχέσεις δύναμης και υπεροχής, αλλά και ζητήματα μάθησης και ανάπτυξης



του παιδιού. Με βάση αυτές τις αρχές, τροφοδοτείται το ενδιαφέρον για τις «ιδέες των παιδιών» και προβάλλεται η απομάκρυνση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η στροφή προς τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης. Μία από τις κατευθύνσεις που παίρνει αυτή η στροφή, για την οποία ο πρακτικοβιωματικός λόγος είναι εξίσου απαραίτητος με τον επιστημονικό, αναφέρεται στη «συμπλήρωση της βιωματικής γνώσης» μέσα από μια διαδικασία επεξεργασίας και έρευνας που παράγει νέα γνώση (Κουζέλης, σσ. 50-53). Η άποψη αυτή συνδέεται με μια προσέγγιση της γνώσης ως *δραστηριότητας*.

Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης συναντάται στη συνέχεια στις θεωρήσεις των Vygotsky, Piaget, Bruner, που δίνουν έμφαση στην ενεργητική δραστηριότητα του παιδιού, στη «δράση» για την επίλυση προβλημάτων στην πορεία της συνολικής εκπαιδευτικής και μαθησιακής του διαδικασίας. Επιπροσθέτως, ανοίγει τη δίοδο προς την ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών, κάτι που είχε τονίσει ο Dewey ως ιδιαίτερα σημαντικό για την εμπειρία και την ανάπτυξη τους, αφού «η παρατήρησις παρέχει το πλησίον, η φαντασία το μακράν», προτρέποντας «να παρουσιάζονται τα γεγονότα έτσι ώστε να ερεθίζουν τη φαντασία και η ανάπτυξις επακολουθεί αρκούντως φυσικώς» (Dewey, 1930, σσ. 201-202).

Σε κάθε διαδικασία βιωματικής μάθησης προβάλλονται δύο άξονες στόχευσης, αφενός η προέλευση και αξιοποίηση του βιώματος και αφετέρου το κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξής του ως εξής:

1. Η βιωματική διδασκαλία έχει ως αφορμήση ανάγκες, προβλήματα, απορίες του παιδιού, θέματα που πηγάζουν είτε από την καθημερινή ζωή είτε από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο. Καλούμαστε να συμβάλουμε ώστε αυτά τα στοιχεία να ενταχθούν στη σχολική ζωή με μια διαδικασία που διαδραματίζεται μαζί με άλλους στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης (Χρυσάφιδης, 1996, σσ. 17-32).
2. Το κοινωνικό πλαίσιο εκπαίδευσης προτάσσεται στις θεωρήσεις των Mead, Lewin και Rogers (Mead, 1943· Lewin, 1948· Rogers, 1969), που αναδεικνύουν τη σημασία του κατάλληλου *κλίματος*, τη δυναμική της ομάδας, τον μετασχηματισμό, την ενεργοποίηση και τον τρόπο που νοηματοδοτούν τα άτομα την εμπειρία τους μέσα από την επεξεργασία των βιωμάτων, αλλά και τη δόμηση της προσωπικότητάς τους μαζί με άλλους σε περιβάλλον ασφάλειας, ενσυναίσθησης, εμπιστοσύνης και ελευθερίας.

Οι αρχές της βιωματικής μάθησης εντέλει συγκλίνουν στα εξής σημεία, όπως εύστοχα τα συγκέντρωσαν οι Kolb και Kolb (Kolb & Kolb, D. A., 2005, σ. 194): Η μάθηση είναι μια διαδικασία και όχι ένα προϊόν, γεννά νέα μάθηση, καθώς οι απόψεις και οι ιδέες των εκπαιδευομένων για ένα θέμα εξετάζονται, δοκιμάζονται και ενσωματώνονται σε νέες επεξεργασμένες ιδέες. Επιπλέον, η μάθηση απαιτεί την επίλυση συγκρούσεων, άρα αποτελεί μια διαδικασία όπου κάποιος καλείται να προχωρήσει ή να οπισθοχωρήσει ανάμεσα σε αντικρουόμενες θέσεις αναστοχασμού και δράσης, συναισθημάτων και σκέψης. Τέλος, η μάθηση επιτυγχάνεται με την αντιμετώπιση του ατόμου ως «όλου», συνεπώς περιλαμβάνει σκέψη, συνείδηση, αντίληψη και συμπεριφορά, προκύπτει από τις συνεργατικές διαδικασίες μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος και αποτελεί μια διαδικασία δημιουργίας γνώσης και όχι απλής μεταβίβασής της.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο βιωματικής μάθησης και μετασχηματισμού

Οι θεωρήσεις της βιωματικής μάθησης αποτέλεσαν την βάση για το *Εκπαιδευτικό Δράμα* (ή *Δράμα*) κατά τη βρετανική παράδοση, το οποίο έδωσε καταρχάς έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσα από την εμπειρία των συμμετεχόντων και την ενεργοποίηση των αισθήσεων. Στην πορεία, από το '70 και μετά δίνεται έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων υπό την επιρροή των Vygotsky και Bruner (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007, σσ. 24-26).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί μια συγκεκριμένη παιδαγωγική και διδακτική πρόταση, ένα ξεχωριστό πεδίο, που από τη φύση του είναι βίωμα και πράξη. Προτείνει συγκεκριμένες πρακτικές και τεχνικές, οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία της βιωματικής παιδαγωγικής στη σύγχρονη μορφή της, περιλαμβάνοντας όλες τις νέες τάσεις και προεκτάσεις της: τη διερευνητική μάθηση, τη μάθηση με ανακάλυψη, την επικοινωνία και συνεργασία, αλλά και την κριτική θεώρηση της παιδαγωγικής διαδικασίας ως άσκησης ελευθερίας, όπου οι μαθητές νοηματοδοτούν τον κόσμο τους (Freire, 1976). Σε μια πράξη διδασκαλίας που επιτρέπει στο βίωμα να αναδυθεί με την αξιοποίηση της φαντασίας, το θέατρο παρέχει αρχές και κανόνες που διευκολύνουν την ομαδοσυνεργατική διαδικασία: με τον εκπαιδευτικό-διαμεσολαβητή, ο οποίος καλείται να εφαρμόσει τις τεχνικές της σε μια τάξη-ομάδα όλο και περισσότερο διαφοροποιημένη. Όπως μάλιστα το τοποθετεί ο Vygotsky, το παιχνίδι, που είναι βασικό στοιχείο έναρξης της παιδευτικής διά του θεάτρου διαδικασίας, αξιοποιεί τη φαντασία, τονίζοντας ωστόσο ότι και στη φανταστική κατάσταση το παιδί λειτουργεί βάσει κανόνων (Vygotsky 1997, σ. 161).

Τον ρόλο της φαντασίας στο Δράμα τονίζει ο θεατρικός συγγραφέας Bond, θεωρώντας ότι αξιοποιώντας την το άτομο δεν προσφεύγει σε υπάρχουσες νοηματοδοτήσεις, αλλά ψάχνει εκ νέου τις αιτίες των πραγμάτων (Bond, 2000, σσ. 185-186). Δηλαδή μπορεί να αναπαριστά νέες πραγματικότητες, πέρα από αυτές που ήδη γνωρίζει. Και μάλιστα σε ένα ταξίδι μαζί με άλλους, μπαίνοντας στη θέση των άλλων και τελικά γκρεμίζοντας γέφυρες που διαχωρίζουν τη νοητική κατασκευή από τη συναισθηματική διερεύνηση αυτών των νέων κόσμων.

Όπως το τοποθετεί ο Pammenter, «Το θέατρο είναι συλλογική δράση και διερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας. Είναι τόπος συνάντησης και ανταλλαγής ιδεών, εμπειριών, τόπος και χώρος δημόσιου διαλόγου και αλληλεπίδρασης του εαυτού με τον άλλο... Είναι χώρος που μέσα του μπορεί να επινοηθούν εκ νέου και να γεννηθούν όνειρα και να ανθίσει η δημιουργική φαντασία» (Pammenter, 2018, σ. 120). Οι πρακτικές που ακολουθούνται στην παιδαγωγική διά του θεάτρου συγκλίνουν στο ότι η τάξη ή ομάδα των εκπαιδευομένων γίνεται μια ομάδα διαλόγου, όπου μπορούμε να αναγνωρίζουμε ό,τι γνωρίζουμε ή δεν γνωρίζουμε για τον εαυτό μας και για τους άλλους, όπου κάθε διερεύνηση οδηγεί στην αναζήτηση σχέσεων, πιθανοτήτων, ακόμη και συγκρούσεων, στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού διαλόγου. Μια τέτοια διαδικασία διερεύνησης καταστάσεων, τοποθέτησης και αντιπαράθεσης μας απομακρύνει από καταστάσεις όπου μάτια και στόματα μένουν σιωπηλά και στέκονται απέναντί μας, αναμένοντας τη στιγμή που θα τους δοθεί η ευκαιρία να δώσουν τη σωστή απάντηση. Έτσι ενισχύεται μια άλλη μορφή



διαλόγου, με την ολική συμμετοχή σώματος και πνεύματος, όπου αναπαραστάσεις και αναστοχασμοί πάνω σε αυτές αναδεικνύουν, και ενδεχομένως αμφισβητούν, προκατασκευασμένες ιδέες, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η θεατρική διαδικασία επομένως δίνει χώρο στον διαμεσολαβητή παιδαγωγό να θέσει σε διαπραγμάτευση ζητήματα με έναν τρόπο που υπερβαίνει τη λεκτική υπόδειξη ή αντιπαράθεση στην ομάδα, μέσα σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει και δεν απορρίπτει ή καταγγέλλει. Ο παιδαγωγός σε αυτή τη διαδικασία γίνεται ένας απελευθερωτικός διδάσκων κατά τον Freire, ο οποίος δεν κάνει κάτι στους εκπαιδευόμενους, αλλά μαζί με τους εκπαιδευόμενους (Freire, Shor, 2011).

Ως συνέχεια του παραπάνω συλλογισμού, το θέατρο μας εφοδιάζει με τα απαραίτητα μέσα ώστε να κινηθούμε προς την κατεύθυνση μιας μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Έτσι από τη μια λαμβάνει υπόψη την εμπειρία του ατόμου, τις αντιλήψεις και τις αξίες του, όπως διαμορφώθηκαν σε συγκεκριμένο πλαίσιο, και από την άλλη αναγνωρίζει ότι μια συλλογική διαδικασία διερεύνησης θεμάτων διά της θεατρικής πράξης μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή, σε νέα ερμηνευτικά σχήματα – μια αλλαγή που συναντάται με διαφορετικούς τρόπους διατυπωμένη σε μελέτες για το θέατρο και τον μετασχηματισμό στον Brecht, στον Boal, αλλά και στις θεωρίες που θεμελιώνουν το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Επομένως, στον αντίποδα μιας εκπαίδευσης όπου ακολουθούνται γνωστά νοητικά ερμηνευτικά σχήματα, σύμφωνα με τη λογική της ομοιογένειας και της κυρίαρχης κουλτούρας, μέσω του θεάτρου αναδεικνύονται διαδικασίες διαλόγου, συνεργασίας, νέων ρόλων (εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού) θέσης/αντιπαράθεσης και αναζήτησης με επιχειρήματα σε ένα πλαίσιο δημοκρατικού διαλόγου και ισότιμης συμμετοχής. Πρόκειται, όπως το τοποθετεί ο Burns, για «τη χρήση επίσημου ή ανεπίσημου διαλόγου ως μέσου αναστοχασμού πάνω στη θεατρική δημιουργία, η οποία επινοείται κατά τη διάρκεια της συνάντησης ως βασική συνιστώσα κάθε εφαρμογής συμμετοχικού θεάτρου» (Burns, 2018, σ. 124). Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να δρα στην κατεύθυνση της προσωπικής ενδυνάμωσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού (McLaren, 2010).

Όλα αυτά τα σημεία επισημαίνονται στις θεωρητικές αρχές, αλλά και στους τρόπους εφαρμογής διαφορετικών πλευρών, προσεγγίσεων και όρων για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικό Δράμα, Theatre in Education (TiE), αλλά και ευρύτερων όρων, που συναντάμε σε ένα κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής του θεάτρου: Εφαρμοσμένο Θέατρο, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Θέατρο για την Ανάπτυξη, συμμετοχικό θέατρο κ.ά.

Μια άλλη παράμετρος προς διερεύνηση αφορά τη σχέση μεταξύ ενεργού συμμετοχής και κοινού, όταν το Θέατρο αξιοποιείται στην τυπική και μη τυπική εκπαιδευτική διαδικασία ως παιδαγωγική πράξη. Και αυτό γιατί δρών υποκείμενο και κοινό αλληλεπιδρούν και εναλλάσσουν τους ρόλους τους, με ενεργό συμμετοχή στην ανταπόκριση και στον αναστοχασμό πάνω στη δική τους δράση και τη δράση των άλλων. Επιπλέον, σε κάθε παρουσίαση που λαμβάνει χώρα ως παραστασιακό γεγονός στην ομάδα, η δράση και τα ερωτήματα σχετικά με την αναπαράσταση και τις συμπεριφορές αντιμετωπίζονται διαπολιτισμικά, όπως το τοποθετεί ο Schechner, γιατί οι κουλτούρες στον σημερινό κόσμο διαρκώς αλληλεπιδρούν και γιατί υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους, που δεν είναι δυνατόν να τις αγνοήσουμε (Schechner, 2002, 2). Παράλληλα, σύμφωνα με τη θεώρηση του θεάτρου στην κοινωνική του διάσταση, αυτό μπορεί να

αποδεσμεύεται από την ανάγκη συγκεκριμένου χώρου-παραδοσιακής σκηνής, χρήσης κειμένου και να λειτουργεί ως ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ζωής. Τα παραπάνω στοιχεία συνηγούνται στην αξιοποίησή του σε ζητήματα προσέγγισης ταυτότητας, ετερότητας, επικοινωνίας και λειτουργίας των ομάδων ως κοινοτήτων συλλογικής δημιουργίας και προσέγγισης του διαφορετικού.

Προσεγγίσεις και τεχνικές που αξιοποιούνται στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;»

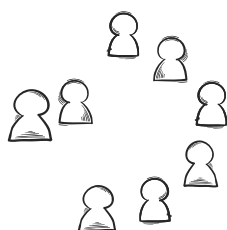
Η επιμόρφωση

Στο πρόσφατα εμφανιζόμενο, σε αυτή την έκταση τουλάχιστον, πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο, η εφαρμογή ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην ετερότητα με τη συνάντηση θεάτρου και εκπαίδευσης αποτελεί έναν μοχλό που πολλαπλασιάζει τη δυναμική η οποία απαιτείται προς το εγχείρημα της συμμετοχής, της αναζήτησης και νοηματοδότησης της εμπειρίας και της διαμόρφωσης ενός ασφαλούς πλαισίου, όπου μπορούν να ακουστούν οι φωνές όλων.

Τόσο η επιμορφωτική προσέγγιση του «Κι αν ήσουν εσύ;» για τους εκπαιδευτικούς όσο και τα συνοδευτικά θεατροπαιδαγωγικά εργαστήριά του, που απευθύνονται σε παιδιά κάθε ηλικίας, βασίζονται στις αρχές της βιωματικής μάθησης και της κριτικής παιδαγωγικής. Αξιοποιούν δε τις τρεις δραστηριότητες για την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαιδευτική πρακτική: τη *δημιουργία*, την *παρουσίαση* και την *ανταπόκριση*, οι οποίες δεν ακολουθούν γραμμική μορφή, αλλά εναλλάσσονται σπειροειδώς (ACE, 2003, σ. 6· Neelands, 2004, σσ. 8-9· Winston & Tandy, 2001 σσ. 108-109):

Οι δραστηριότητες του προγράμματος περιλαμβάνουν τη βίωση εμπειριών και την εμπλοκή σε νέες εμπειρίες, με τη συμμετοχή σε δράσεις και αναπαραστάσεις, την αναζήτηση νοήματος, τη γενίκευση και την ανάπτυξη γνωστικών σχημάτων, την κριτική ανάλυση με κοινωνικά και αισθητικά κριτήρια και την εφαρμογή εκ νέου μέσω διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης. Οι εμπλεκόμενοι στο θεατρικό γεγονός φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και ενεργούν και δοκιμάζουν σταδιακά σε ένα πλαίσιο στήριξης, κινούμενοι στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1997), που μπορεί να οδηγήσει σε μια διεύρυνση αυτού που ήδη γνωρίζουν, σε μια «νέα μάθηση» (Kalantzis & Cope, 2008).

Ασκήσεις, παιχνίδια, και τεχνικές που αξιοποιεί το πρόγραμμα αποτελούν εργαλείο διερεύνησης ρόλων, επεξεργασίας θεμάτων και εναλλακτικών απόψεων, νοηματοδότησης και αντιμετώπισης διλημματικών καταστάσεων. Χρησιμοποιούνται τα ίδια εργαλεία με τα οποία δομούνται οι ρόλοι στο θέατρο: τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος που αντλούν από το θέατρο και έχουν εμπλουτιστεί από θεωρητικούς του, όπως η Heathcote –για παράδειγμα, η τεχνική *δάσκαλος σε ρόλο*– και δραστηριότητες συμμετοχικού θεάτρου και Θεάτρου του Καταπιεσμένου, όπως το Θέατρο της Εικόνας και το Θέατρο Φόρουμ.





Τεχνικές του προγράμματος

Τα παιχνίδια και ασκήσεις (Boal, 2013, σσ. 135) ενεργοποίησης, γνωριμίας, μεταμόρφωσης δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα, καθώς στηρίζονται στην ικανότητα του ανθρώπου να παίζει και να μεταμορφώνει τον χώρο, τον χρόνο την ταυτότητα και τη δράση. Έχουν συμβολικό χαρακτήρα και διαβαθμίσεις σε θέματα ισορροπίας, σταθερότητας και έντασης που οδηγούν σε μια δράση (Winston, Tandy, 2001, σ. 2).

Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το Θέατρο της Εικόνας (Boal, 2013) κάνουν τη σκέψη «ορατή» και δηλώνουν αφενός την κοινωνική και αφετέρου την ατομική νοηματοδότηση των λέξεων. Οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν μια ομαδική εικόνα σε σχέση με το προς διερεύνηση θέμα. Σε κάθε ομάδα μπορούν να απεικονίσουν τα αίτια ενός προβλήματος, μια κοινωνική κατάσταση. Η μικρή έρευνα και τα ερωτήματα που θέτει κάθε ομάδα σε συνεργασία με τον εμπυχωτή πριν δημιουργήσει την εικόνα της αποτελούν μια εργασία που θέτει ζητήματα και αναζητά στοιχεία μιας πανανθρώπινης εμπειρίας. Τι θέλουμε να πούμε με την εικόνα που φτιάχνουμε; Τι ρόλο έχει ο κάθε «ρόλος» στην εικόνα; Πώς με το σώμα και την ομαδική σύνθεση μπορούμε να δώσουμε στους άλλους να καταλάβουν αυτό που θέλουμε να πούμε;

Το Θέατρο Εικόνας είναι το εργαλείο που διεγείρει τη δημιουργικότητα, για να μπορέσουμε στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε μια μορφή συμμετοχής στην οποία εισάγει το Θέατρο Φόρουμ, που κατά τον Boal είναι ένα είδος παιχνιδιού με συγκεκριμένους κανόνες (Boal, 2013, σσ. 80-85). Αυτό στηρίζεται στη βάση της αντίληψης ότι «όλα τα ανθρώπινα όντα είναι ηθοποιοί γιατί δρουν και θεατές γιατί παρατηρούν». Είμαστε όλοι θεατές-ηθοποιοί (spectactors) (Boal, 2013, σ. 31), άρα όλοι μπορούμε να συμμετέχουμε σε μια θεατρική δράση. Στο Θέατρο Φόρουμ δημιουργούμε σκηνές που περιέχουν μια διένεξη ή καταπίεση, και ο θεατής μπορεί να σταματήσει τη δράση και να δράσει ο ίδιος, παίρνοντας το μέρος του πρωταγωνιστή. Αφού παιχτεί το δρώμενο στην ομάδα μία φορά, έπειτα ξαναπαίζεται, κι αυτή τη φορά ο θεατής δηλώνει σε ποιο σημείο θέλει να δράσει και να παρουσιάσει μια καλύτερη, κατά τη γνώμη του, λύση. Η διαδικασία συνεχίζεται ως μια διαδικασία έρευνας. Αυτή η κατάθεση ιδεών είναι που ασκεί όλους τους συμμετέχοντες ώστε να δρουν και στην πραγματική ζωή. Ακόμη και αν δεν βρεθεί λύση, η διαδικασία εγείρει νέα ερωτήματα, θέτει υπό διαπραγμάτευση κάποιες νέες προτάσεις και ωθεί τους θεατές να κάνουν ένα βήμα παραπάνω σε πράγματα που δεν θα τολμούσαν, λειτουργεί δηλαδή ως μια άσκηση ενδυνάμωσης. Ο εμπυχωτής σε αυτή τη διαδικασία λειτουργεί ως τελετάρχης-Joker, που μεριμνά ώστε να τηρούνται οι «κανόνες του παιχνιδιού», αποτρέπει μαγικές λύσεις και με την απεύθυνση ερωτήσεων ή και αμφιβολιών προς το κοινό μπορεί να οδηγήσει σε μια ουσιαστική συζήτηση φόρουμ και όχι στη χειραγώγηση των θεατών-συμμετεχόντων στη διαδικασία (Boal, 2013, σσ. 363-369).

Το πακέτο εξερεύνησης (*compound stimulus*) δημιουργήθηκε ως τεχνική από τον Somers και αποτελεί ένα σύνθετο ερέθισμα για τη δημιουργία και την ανάπτυξη μιας ιστορίας. Περιλαμβάνει διάφορα αντικείμενα, όπως φωτογραφίες, επιστολές, προσωπικά αντικείμενα, τοποθετημένα σε ένα κουτί. Στηρίζεται στους συμβολισμούς, αλλά και σε όσα υπαινίσσεται κάθε αντικείμενο, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να μελετήσουν προσεκτικά το περιεχόμενο του κουτιού, ώστε να αναδυθεί μια ιστορία

με νόημα. Ένα πακέτο παρουσιάζεται στην ομάδα με μια κατάλληλη ιστορία για το πώς βρέθηκε και παρουσιάζεται με σεβασμό στο πρόσωπο στο οποίο ανήκει, αλλά και με τρόπο που εξάπτει το ενδιαφέρον και την ενσυναίσθηση και δημιουργεί διλήμματα. Όταν μπουκ στη σειρά τα αντικείμενα, αποκαλύπτουν στοιχεία της ιστορίας που αντιπροσωπεύουν και δημιουργούν ένα δίκτυο σχέσεων αναδύοντας πιθανές αφηγηματικές σχέσεις. Ο τρόπος που επιλέγονται τα αντικείμενα και οι σχέσεις οι οποίες υπάρχουν μεταξύ τους είναι τέτοιες ώστε να μπορούν να δημιουργούν εντάσεις και να οδηγούν σε μια παραγωγική εξερεύνηση την ομάδα μέσα από αυτοσχεδιασμό, είναι δηλαδή τέτοιας φύσης, που επιτρέπουν *ευλογοφανείς* συνδέσεις ανάμεσά τους. Η τεχνική ζωντανεύει από τον εμψυχωτή μέσα σε πνεύμα παιχνιδιού, θέτει ερωτήματα και λειτουργεί σε τέσσερις φάσεις: α) ενεργοποιεί τη *φαντασία* και τη *σύνθεση* με εικασίες και υποθέσεις, β) επιτρέπει τη διερεύνηση και τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό, δημιουργεί δραματική ένταση, έτσι ώστε να *δημιουργήσουμε* τις λεπτομέρειες μιας ανθρώπινης περίπτωσης, γ) την *επιλογή* και *μορφοποίηση*, όπου τα στοιχεία αναλύονται και μπαίνουν σε σειρά και η ομάδα φτάνει στην κατανόηση της ιστορίας που βιώθηκε, δ) *επικοινωνία*, όπου κάθε ομάδα-τάξη μοιράζεται τα συμπεράσματα με την υπόλοιπη ομάδα (Somers, 2008, σσ. 119-123).

Η τεχνική *δασκάλα σε ρόλο* είναι μια επινόηση της Heathcote, κατά την οποία η δασκάλα απευθύνεται σε ρόλο στους μαθητές και εμπλέκει όλους σε ομαδικό αυτοσχεδιασμό, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να βιώνουν τα ζητήματα που αναδεικνύει μέσω του δράματος στο *εδώ και τώρα*. Με αυτό τον τρόπο η δασκάλα προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και τους εισάγει στον κόσμο του δράματος και στη φανταστική εμπειρία, η οποία ξεδιπλώνεται κατά τη διαδικασία. Ο τρόπος που η Heathcote εισήγαγε το παίξιμο του ρόλου από τη δασκάλα αφήνει περιθώριο ελευθερίας στα παιδιά να αντιδράσουν, εφόσον επιτρέπει, όπως το τοποθετούν οι Αυδή και Χατζηγεωργίου, την «αναπτυσσόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλας και παιδιών» (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2018, σ. 34). Αυτή η προσέγγιση είναι σημαντική, κυρίως αν αναλογιστούμε ότι μέσα από τους ρόλους που επιλέγει η δασκάλα και τον τρόπο που τους παίζει μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στο «να αρθρώσουν μια ξεκάθαρη ηθική στάση απέναντι σε ένα θέμα» (Winston, 2000, σ. 97). Σύμφωνα με τον Neelands, είναι μια τεχνική με την οποία τίποτα δεν μπορεί να συμβεί αν η ομάδα δεν αναλάβει δράση και η δασκάλα σε ρόλο συνδέεται με τον Joker που συναντάμε στο Forum Theatre (Neelands, 2002, σ. 67).

Εστιάζοντας στις παραπάνω δραστηριότητες, βλέπουμε ότι καθεμιά τους συμβάλλει στην πραγματοποίηση ενός ταξιδιού του *εαυτού* σε σχέση με τον «άλλο», καθώς διερευνώνται, συλλογικά αλλά και ατομικά, τα αναδυόμενα διλήμματα, οι συμφωνίες ή οι αντιθέσεις και δίνεται η δυνατότητα στην ομάδα να διαπραγματευτεί και να βρει κοινά στοιχεία ή ακόμη και να έρθει σε αντιπαράθεση με συγκεκριμένα επιχειρήματα.

Το πλαίσιο ανάδειξης μιας «ορθής πρακτικής»

Στην επιμόρφωση του «Κι αν ήσουν εσύ;» μέσα από το κατάλληλο «ψυχολογικό κλίμα» στην επιμορφούμενη ομάδα αναδύονται οι αρχές της βιωματικής μάθησης και της διαλογικής εκπαίδευσης. Κάθε άτομο και κάθε ομάδα δημιουργούν με κάποια αφορμή, αναπαριστούν τον κόσμο με δυναμικές εικόνες και αναλαμβάνουν ρόλους σε θετικό κλίμα,



στοιχεία που επιτρέπουν τη διατύπωση γενικεύσεων, αλλά και την αναζήτηση σχέσεων που θα φωτίσουν οπτικές πάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα, θα φανερώσουν ενδιαφέροντα και θα αναδείξουν αισθητικά κριτήρια. Έτσι κάθε παραγόμενο προϊόν εμπεριέχει μια νέα γνώση. Αυτή η πορεία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ένωση του παλιού με το νέο και βοηθά σε αυτό που τέθηκε από την αρχή ως ζητούμενο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, στην επίτευξη του αρχικού σκοπού, δηλαδή στον μετασχηματισμό της γνώσης με βάση το προσωπικό και συλλογικό αφήγημα της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός με την επιμόρφωση που βιώνει ο ίδιος στο πρόγραμμα μπαίνει σε μια διαδικασία εντός της οποίας φέρει τα δικά του βιώματα, για να τα αναπαραστήσει και να τα επεξεργαστεί με τους άλλους. Αποκτώντας τη δική του εμπειρία, μπορεί στη συνέχεια να τη μεταφέρει στην τάξη-ομάδα του υιοθετώντας τον εμψυχωτικό του ρόλο.

Επίλογος

Το πλαίσιο και το κλίμα, η γνώση των τεχνικών και η ενδυνάμωση μέσα από τη θεατρική διαδικασία θεωρούμε ότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια *ορθή πρακτική του θεάτρου στην εκπαίδευση*, που αποτελεί αντανάκλαση μιας επιτυχημένης εφαρμογής.

Η επιτυχία της εφαρμογής απαιτεί μια επαγρύπνηση των συντελεστών, σχεδιαστών και επιμορφωτών ενός προγράμματος, έτσι ώστε να αφογκράζονται τα νέα δεδομένα και να προβαίνουν σε επανατοποθετήσεις και τροποποιήσεις, να αναπροσαρμόζουν τα ερωτήματά τους, ώστε να εκμαιεύουν, αλλά και να τροφοδοτούν και να εμπλουτίζουν τα νέα βιώματα και τις εμπειρίες της ομάδας των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή λαμβάνει υπόψη θεωρητικές αρχές και πρακτικές, προκειμένου να δώσει εφόδια στον παιδαγωγό να ενδυναμωθεί και να μη διστάζει να εγείρει ερωτήματα, να παίρνει θέση, να επιχειρηματολογεί και να συμμετέχει ενεργά εντός ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου. Μπορεί επίσης να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση και την κατανόηση βιωμένων καταστάσεων, οι οποίες αναδύονται μέσω της αξιοποίησης των μέσων που προσφέρει το θέατρο. Τα κοινωνικά προβλήματα άλλωστε μπορούν να αναλύονται στην ομάδα με ποικίλους τρόπους: με χαρά, με παιχνίδι, με ένταση, με ενεργοποίηση πολλών και αντιφατικών συναισθημάτων και επιχειρημάτων. Αυτή η αλληλεπίδραση, ακόμη και αν δεν παρέχει μαγικές άμεσες λύσεις, είναι μια πορεία μάθησης προς την κατανόηση και την αλλαγή του τρόπου που αντιμετωπίζουμε τον κόσμο. Είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στη συνέχιση ενός ταξιδιού, το οποίο αγγίζει τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα παιδιά και τους νέους, οι οποίοι μπορούν να διερευνήσουν τον κόσμο τους «μαζί» και μέσα από τα μάτια των άλλων προς μια πορεία μεταμόρφωσης.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adorno, T. (1970). *Αισθητική Θεωρία* (μετ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. (επιμ. Χ. Τσαλικίδου, μετ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.

- Burns, B. (2018). «Η δυναμική της διαφωνίας: συντονίζοντας μια συζήτηση στην εποχή του λαϊκισμού». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, σσ. 124-131.
- Dewey, J. (1930). *Πώς σκεπτόμεθα* (μετ. Γ. Κατσάμας). Αθήνα: Λαμπρόπουλος.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία* (μετ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μετ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P., Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για μια μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Horkheimer, M., Adorno T. (1984). «Η Βιομηχανία της Κουλτούρας: Ο Διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών». Στο *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα* (μετ. Ζ. Σαρίκα), σσ. 69-121. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- McLaren, P. (2010). «Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση». Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*, σσ. 279-330 (μετ. Β. Παππή). Αθήνα: Gutenberg.
- Rammeter, D. (2018). «Στοχασμοί για το Θέατρο ως Εκπαίδευση». *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο* 19, σσ. 116-123.
- Somers, J. (2008). «Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης». *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο* 9, ειδική έκδοση, σσ. 116-123.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μετ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσσιφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 17-32.

ACE (2003). *Drama in Schools*. London: Arts Council England, 2nd ed.

Bond, E. (2000). *The Hidden Plot*. London: Methuen Publishing Limited.

Kalantzis, M. & Cope, W. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. USA: Cambridge University Press.

Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2005). "Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education". *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), pp. 193-212.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Lewin, G.W. (ed.). New York: Harper & Row.

Mead, G.H. (1943). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1943.

Neelands, J. (2004). *Beginning Drama*, 11-14. London: David Fulton, 2nd ed.

Shechner, R. (2002) *Performance Studies. An Introduction*. London and New York.: Routledge.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus OH: Merrill.

Winston J., Tandy, M. (2001). *Beginning Drama 4-11*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Winston J. (2000). *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*. London: David Fulton Publishers Ltd.