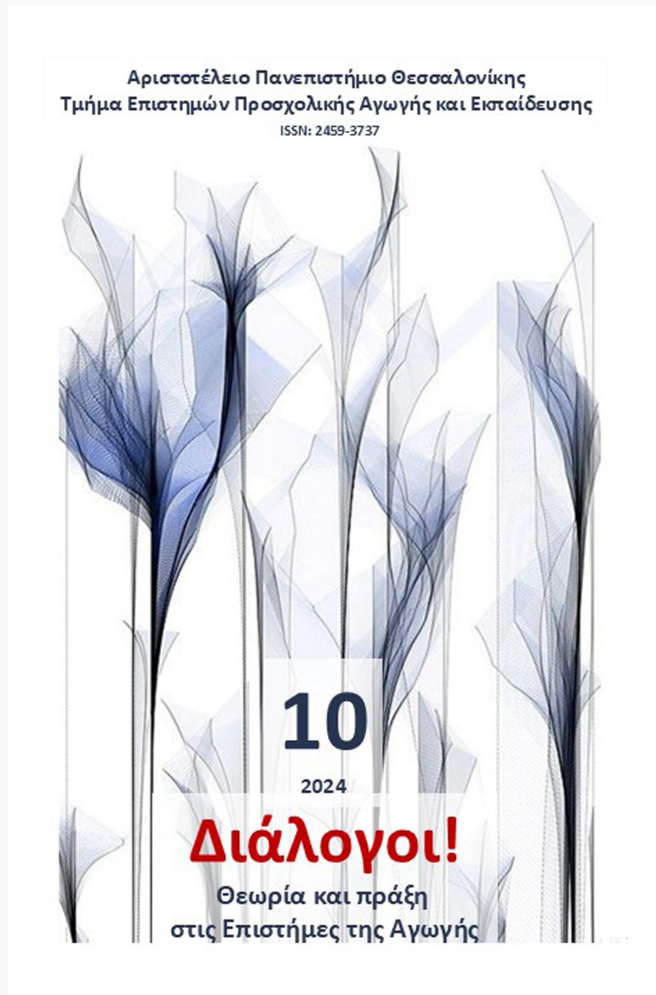


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)



Το θέατρο ως εκπαίδευση – το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως πολιτική δράση

Νάσια (Αθανασία) Χολέβα

doi: [10.12681/dial.38739](https://doi.org/10.12681/dial.38739)

Copyright © 2024, Νάσια (Αθανασία) Χολέβα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χολέβα Ν. (Αθανασία). (2024). Το θέατρο ως εκπαίδευση – το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως πολιτική δράση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 99–122. <https://doi.org/10.12681/dial.38739>

Το θέατρο ως εκπαίδευση – το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως πολιτική δράση

Νάσια (Αθανασία) Χολέβα¹

¹Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια κριτική βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία δομείται γύρω από δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά σημεία διασύνδεσης της τέχνης του θεάτρου με την εκπαίδευση; Επιχειρείται μια διερεύνηση στις παιδαγωγικές και τις αισθητικές καταβολές του θεατροπαιδαγωγικού τοπίου από τον προηγούμενο αιώνα. Ακολουθείται μία χαρτογράφηση του χώρου διεθνώς, ακολουθώντας την εξέλιξή του σε διαφορετικές Σχολές και παραδείγματα ανά τον κόσμο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιοι βασικοί εκπρόσωποι στην Ελλάδα, που έχουν συμβάλει ποικιλοτρόπως στην εξέλιξη και τη σημερινή εικόνα του χώρου σήμερα, κυρίως όσον αφορά την μεθοδολογική αξιοποίηση του θεάτρου ως εκπαίδευση. β) Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου που καθιστούν την συμμετοχή σε αυτό ως δράση με πολιτικές παραμέτρους; Στην παιδαγωγική και την αισθητική βάση που τεκμηριώθηκε, εντοπίζονται τα δομικά στοιχεία ενός εργαστηρίου που δημιουργούν τις συνθήκες για ενεργό συμμετοχή, ενδυνάμωση και δημοκρατικές διεργασίες με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο τελευταίο μέρος της μελέτης συγκρίνονται οι τρεις απαραίτητες διαστάσεις της Εκπαίδευσης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΕΑΔ) με τις λειτουργίες του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Εξάγεται το συμπέρασμα πως το τελευταίο εξ ορισμού δύναται και πράγματι εξυπηρετεί τις ανάγκες της ΕΑΔ αποτελεσματικά, μεταβαλλόμενο σε ένα πεδίο άσκησης ουσιαστικής πολιτικής δράσης.

Λέξεις κλειδιά: θεατροπαιδαγωγικό πεδίο, θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, ιστορία θεάτρου στην εκπαίδευση, παιδαγωγικές αρχές, αισθητικές καταβολές, θεατρικές καταβολές, εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα

Abstract

The present study constitutes a critical bibliographic review structured on two research questions: a) What are the characteristic points of the relationship between the art of theatre/drama and education? An inquiry is attempted into the pedagogical and aesthetic origins of the drama-pedagogical landscape since the previous century. This is followed by a mapping of the field internationally, following its development in different Schools and examples internationally. Some key representatives in Greece are then presented, who have contributed in various ways to the development and current state of the field today, mainly as regards the methodological development of theatre/drama as education.b)

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Νάσια Χολέβα, acholeva@thea.auth.gr, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Correspondent author: *Nasia Choleva*, acholeva@thea.auth.gr, Post-Doctoral Researcher, Aristotle University of Thessaloniki

What are the basic characteristics of a drama-pedagogical workshop in which participation in it becomes an action with political parameters? In the pedagogical and aesthetic basis that was documented, the structural elements of a workshop and active participation, empowerment, as well as democratic processes that respect human rights, are identified. In the last part of the study, the three necessary dimensions of Human Rights Education (HRE) are compared with the functions of the drama-pedagogical workshop. The conclusion is drawn that the latter by definition can and does serve the needs of HRE effectively, transforming it into a field of exercise of substantive political action.

Keywords: drama-pedagogical field, drama-pedagogical workshop, history of drama in education, pedagogical principles, aesthetic origins, theatrical origins, human rights education

Εισαγωγή

Το θεατροπαιδαγωγικό πεδίο στην Ελλάδα μετρά ήδη περισσότερο από τρεις δεκαετίες ζωής. Χαρακτηρίζεται τόσο από την πολυφωνία όσον αφορά τις προσεγγίσεις, τις εφαρμογές και τη στόχευση των εργαστηρίων που περιλαμβάνει, όσο και από την έλλειψη κοινής και αποκλειστικής ορολογίας. Η παράμετρος αυτή ίσως προκαλεί μια αρχική αμηχανία στη μελέτη, χαρτογράφηση και κατανόησή του. Από την άλλη, η χρήση διαφορετικών όρων, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, μαρτυρά τις προσλαμβάνουσες, καθώς και τα διαφορετικά παραδείγματα έρευνας και πράξης τα οποία αντανakλώνται διά της ορολογίας που επιλέγεται κάθε φορά. Για τη βαθύτερη αντίληψη αυτής της πολυφωνίας, είναι αναγκαίο να ανατρέξουμε στις θεμελιώδεις αισθητικές και θεατρικές προσεγγίσεις από τον 20^ο αιώνα μέχρι και σήμερα, οι οποίες βρίσκουν τη θέση τους σε ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να εντοπιστούν οι παιδαγωγικές θεωρίες που σχημάτισαν το θεατροπαιδαγωγικό πεδίο, οι οποίες εκδηλώθηκαν ακόμα και ως κινήματα ενάντια σε φιλελεύθερα ή και ολοκληρωτικά καθεστώτα του προηγούμενου αιώνα και έθεσαν τον άνθρωπο και τον μαθητή¹ στο επίκεντρο. Η κριτική βιβλιογραφική επισκόπηση που ακολουθεί αποπειράται αφενός να διερευνήσει τα σημεία ουσιαστικής διασύνδεσης της τέχνης του θεάτρου με την εκπαίδευση, όπως προέκυψε από τον προηγούμενο αιώνα μέχρι σήμερα, διεθνώς και εγχώρια. Αφετέρου, από την διερεύνηση αυτή προκύπτει πως η πολιτική θεώρηση των προαναφερθεισών θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων δεν ήταν δυνατόν να μην κληροδοτηθεί και στο θεατροπαιδαγωγικό πεδίο που δημιουργήθηκε, καθιστώντας το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπο πολιτικής δράσης. Ως εκ τούτου η κριτική επισκόπηση συνεχίζεται εστιάζοντας στα συγκεκριμένα παιδαγωγικά, αισθητικά και δομικά χαρακτηριστικά του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, τα οποία καθιστούν την συμμετοχή σε αυτό ως πολιτική δράση.

¹ Στην παρούσα μελέτη επιλέγεται το αρσενικό γένος για καλλιτέχνες, θεατές, εκπαιδευτικούς και μέλη της μαθητικής κοινότητας, κατά γενικότερη αναφορά σε αυτούς ως ανθρώπους, συμπεριλαμβάνοντας όλα τα φύλα.

Θεωρητικές βάσεις για την ανάπτυξη του θεατροπαιδαγωγικού τοπίου

Παιδαγωγική θεμελίωση

Ο 20ος αιώνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο αιώνας που έθεσε τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαίδευσης και εισηγήθηκε την κατάργηση του ιεραρχικού, δασκαλοκεντρικού μοντέλου, αντικαθιστώντας το με πιο δημοκρατικές διαδικασίες. Η εστίαση μετατοπίστηκε σταδιακά από τη στείρα μεταφορά γνώσης στην ανακάλυψη και την κριτική της επεξεργασία. Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι συνθήκες γέννησης και εξέλιξης του θεατροπαιδαγωγικού πεδίου διεθνώς, χρειάζεται να αναφερθούν κάποιες σημαντικές μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που αποτελούν σημαντικούς σταθμούς στην ιστορία των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης, και οι οποίες το επηρέασαν.

Ο Dewey έκανε λόγο για την ενεργό συμμετοχή και τη βιωματική προσέγγιση του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Τόνισε πως οι εμπειρίες του μαθητή δημιουργούν προϋποθέσεις για μελλοντικές εμπειρίες και πως αποτελούν κίνητρο για τη μάθηση. Για τον Dewey (2007, 2020) το σχολείο, η ζωή του μαθητή και η δημοκρατία συνδέονται, και γι' αυτό το σχολείο οφείλει αφενός να δημιουργεί τις συνθήκες για ομαδική συνύπαρξη, αφετέρου να αντικατοπτρίζει την πραγματική ζωή στην κοινωνία.

Από την πλευρά των κονστρουκτιβιστών, ο Piaget (1997) τεκμηρίωσε πως οι μαθητές δεν αποθηκεύουν νέα γνώση, αλλά συνδέουν τη νέα πληροφορία με τις γνώσεις που ήδη έχουν. Συνδυάζοντας αρχές βιολογίας και ψυχολογίας, μίλησε για διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια των παιδιών σύμφωνα με την ηλικία τους και επεσήμανε πως η γνώση είναι μια εσωτερική διαδικασία του μαθητή, η οποία προκαλείται από τη συνάντηση, ίσως και από τη σύγκρουση μεταξύ κοινωνικής και γνωστικής διεργασίας η οποία συντελείται όταν αυτός συνεργάζεται με άλλους. Ο Vygotsky (1978) από την άλλη, αν και είχε κοινή αφετηρία με τον Piaget, διαφοροποιήθηκε ως προς την εστίαση και τόνισε τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη γνώση, τονίζοντας πως το παιδί μπορεί να ενσωματώσει και να αναπτύξει νέα γνώση μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. Εισηγήθηκε τη “ζώνη επικείμενης ανάπτυξης”, μέσα στην οποία το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί σε μια εξελιγμένη εκδοχή του, με βάση τις τρέχουσες δυνατότητές του, εντός ενός κοινωνικού κύκλου.

Ο Freire χαρακτήρισε το τότε υπάρχον μοντέλο εκπαίδευσης ως τραπεζικό σύστημα που αντιμετωπίζει τους μαθητές ως άδεια δοχεία, μέσα στα οποία αποταμιεύεται η νέα γνώση. Αντιπρότεινε πως ο μαθητής πρέπει να ενθαρρύνεται να αναγινώσκει τον κόσμο γύρω του κριτικά, να τον κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί, να αντιλαμβάνεται τις δυνάμεις καταπίεσης, και να συμμετέχει ενεργά στην χειραφετική του εκπαίδευση. Ενδυναμωμένος, θα μπορέσει να προσπαθήσει να μετασχηματίσει τα καταπιεστικά σχήματα της κοινωνίας του. Για να συμβεί αυτό πρέπει να πάψει η ιεραρχική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ως πολίτες της ίδιας κοινωνίας, μαθητής και εκπαιδευτικός παλεύουν μαζί να κατανοήσουν τον κόσμο και να αλληλοενδυναμωθούν. Από κοινού παλεύουν ενάντια στην εκάστοτε άρχουσα τάξη, η οποία επιμένει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των υπαρχουσών κυρίαρχων δομών (Freire, 1976). Η σχολή της Κριτικής Παιδαγωγικής, βασίστηκε μεταξύ άλλων στα

διδάγματα του Freire. Αντιτάσσεται ρητά στα συστήματα εκπαίδευσης που στοχεύουν μόνο στο να τροφοδοτούν την αγορά εργασίας με εργαζόμενους, μέσα σε ένα ήδη καταπιεστικό σύστημα (αναπαραγωγικό μοντέλο), και αντιπροτείνει τη χειραφετική εκπαίδευση ως διέξοδο από τον αέναο κύκλο διαιώνισης της αδικίας και της κοινωνικής καταπίεσης (McLaren, 2010).

Υποστηρικτής της ανακαλυπτικής μάθησης, ο Bruner (1960), υποστήριξε πως ο ενήλικας πρέπει να αποτελέσει σκαλωσιά για τον ανήλικο μαθητή, ούτως ώστε ο δεύτερος να οικοδομήσει τη γνώση του. Σύμφωνα με την πρότασή του για σπειροειδή αντιμετώπιση της γνώσης, ο μαθητής περνάει διαδοχικά από τα στάδια της ανακάλυψης της νέας γνώσης, του μετασχηματισμού της υπάρχουσας και του ελέγχου των γνώσεών του, εμβαθύνοντας μέχρι το σημείο στο οποίο έχει τη δυνατότητα να φθάσει. Με την κατάλληλη στρατηγική, κάθε μαθητής μπορεί να διδαχθεί τα πάντα σύμφωνα με το αναπτυξιακό του στάδιο και τις δυνατότητές του. Η γνώση δεν αντιμετωπίζεται γραμμικά ούτε παρέχεται ιεραρχικά από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή· προτείνει την προσέγγιση ενός αντικειμένου από διαφορετικές οπτικές γωνίες με τη λογική της επίλυσης ενός προβλήματος, κατά την οποία περιλαμβάνονται η παρουσίαση νέας γνώσης, η επεξεργασία της και η αξιολόγησή της (Bruner, 1960).

Σημαντική παράμετρος ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, είναι η παρακαταθήκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι πολλαπλές προσεγγίσεις και φωνές στον χώρο της έρχονται σε συμφωνία όσον αφορά ορισμένες θεμελιώδεις παραδοχές και αρχές: ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών οι οποίοι αλληλεπιδρούν, καθώς και του μορφωτικού κεφαλαίου τους, δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στη ζωή και στην εκπαίδευση, αντιμετώπιση των μαθητών (ατομικά και συλλογικά) ως αφετηρίας της παιδαγωγικής πράξης. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης προϋποθέτει ενσυναίσθηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, έμπρακτη έκφραση αλληλεγγύης και διαπολιτισμικού σεβασμού, καθώς και εναντίωση σε κάθε είδους υποτιμητικό, εθνικιστικό και ρατσιστικό τρόπο σκέψης (Essinger, 1990). Εξάλλου, οι παιδαγωγικές της βάσεις της που εντοπίζονται στην Κριτική Παιδαγωγική, τη βιωματική μάθηση, στις αρχές του Freire, του Vygotsky και του Piaget, είναι κοινές με αυτές του θεάτρου στην εκπαίδευση (Λενακάκης, 2015· Μάγος, 2022).

Όσον αφορά την ουσία και τη σπουδαιότητα της παρουσίας των τεχνών στην εκπαίδευση, θεμελιώδης είναι η θεωρία του Gardner (1997) για την πολλαπλή νοημοσύνη ο άνθρωπος δεν αντιλαμβάνεται τον κόσμο μόνο μέσα από το λογικομαθηματικό πρίσμα, αλλά με διαφορετικούς τρόπους (πολλαπλές νοημοσύνες). Οι άνθρωποι κινούνται μέσα σε ένα ευρύ φάσμα με μοναδικούς συνδυασμούς τύπων νοημοσύνης όπως μουσική-ρυθμική, χωροταξική, γλωσσική, λογικομαθηματική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιοκρατική κ.ά. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Goleman (1997) εισηγούμενος τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει σημαντικές ικανότητες, όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση του εαυτού και των σχέσεων. Ο Mead (1967), από την άλλη, έχει ήδη τονίσει πως ακόμα και η γνώση του εαυτού μας καθίσταται δυνατή μέσα από την αλληλεπίδρασή μας με τους άλλους και πως υποδουόμενοι τον ρόλο του “άλλου” μπορούμε να επιστρέψουμε στον εαυτό μας και να ανταποκριθούμε πιο αποτελεσματικά σε διαδικασίες επικοινωνίας. Η τομή που δημιούργησαν οι ανωτέρω προσεγγίσεις απαντά στο ερώτημα γιατί δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να μάθουν με τον ίδιο τρόπο ή γιατί πολλοί απελευθερώνονται και μεγαλουργούν σε μαθήματα όπως οι

τέχνες, παρ' όλο που δυσκολεύονται σε άλλα, "παραδοσιακά" μαθήματα στο σχολείο. Η πολυαισθητηριακή και ολιστική προσέγγιση διά μέσου της τέχνης και του παιχνιδιού ρόλων, μπορεί να κάνει περισσότερο αντιληπτή και βαθύτερα κατανοητή τη γνώση, ανοίγοντας τον δρόμο για πολλαπλές διδακτικές μεθοδολογίες, προσεγγίσεις και στρατηγικές. Επιπλέον, ο ασφαλής χώρος που δημιουργείται για πειραματισμούς και ουσιαστική αλληλεπίδραση, προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη προσωπικοτήτων που μπορούν να συνυπάρχουν με περισσότερη αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα και αυτεπάρκεια σε ένα κοινωνικό σύνολο.

Αισθητικές και θεατρικές καταβολές

Το θεατροπαιδαγωγικό τοπίο έχει υιοθετήσει και αξιοποιήσει αρκετές βασικές αρχές διαφορετικών αισθητικών Σχολών της τέχνης του θεάτρου που δημιουργήθηκαν ήδη από τον 20ό αιώνα. Οι αρχές αυτές που έχουν μεταβληστεί ως δομικά χαρακτηριστικά ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου εντοπίζονται σε θεωρίες και πρακτικές προετοιμασίας των ηθοποιών όσο και σε σκηνοθετικές προσεγγίσεις, κάποιες από τις οποίες βασίζονται σε βαθιές πολιτικές θεωρήσεις.

Κάποιες μεγάλες θεατρικές Σχολές συνέβαλαν στην προετοιμασία του ηθοποιού εστιάζοντας στην ουσία και τον πυρήνα του έργου και του ρόλου, απογυμνώνοντάς τους από εξωτερικά στοιχεία εντυπωσιασμού. Ξεκινώντας με την εκπαίδευση του ηθοποιού που εισήγαγε ο Stanislavski (1997), δημιουργείται το πλαίσιο για την προετοιμασία του ηθοποιού τόσο σωματικά (σώμα, φωνή, κίνηση, στάση, έκφραση προσώπου, κατεύθυνση βλέμματος, ρυθμός, χωροταξία κ.ά.), όσο και νοητικά-συναισθηματικά (υποφώσκουσες εντάσεις, "υποκείμενο" [sub-text]). Ο ηθοποιός ενσαρκώνει τον ρόλο του μέσω του "μαγικού εάν", αντιλαμβάνομενος ταυτόχρονα την εσωτερική του κατάσταση και τις συνθήκες γύρω του, και αξιοποιώντας εξωτερικά στοιχεία όπως η ενδυμασία/μεταμφίεση (Στανισλάβσκι, 1977). Ο Meyerhold με τη "βιομηχανική" ενδυναμώνει τον ηθοποιό σωματικά, κιναισθητικά, χωροταξικά και εισάγει μικρά, σύντομα σωματικά τελετουργικά, τα οποία τον βοηθούν να μπει στην συνθήκη του ρόλου και της σκηνής. Απογυμνώνει την υποκριτική από περιττές κινήσεις και εισάγει τον αυτοσχεδιασμό ως απαραίτητο συστατικό για την προετοιμασία του ηθοποιού. Το θέατρο της σκληρότητας του Artaud και το φτωχό θέατρο του Grotowski αντίστοιχα προτάσσουν το σώμα του ηθοποιού και την αλήθεια του, έναντι των φαντασμαγορικών σκηνικών και κοστουμιών του νατουραλιστικού θεάτρου. Ταυτόχρονα, καταργούν τα όρια μεταξύ σκηνής και πλατείας: σκηνικός χώρος είναι πλέον κάθε σημείο όπου κινείται ο ηθοποιός, ακόμα και ανάμεσα στους θεατές (Αρτώ, 1971· Γκροτόφσκι, 2010).

Την ίδια περίπου εποχή, στο επικό, πολιτικό, στρατευμένο του θέατρο, ο Brecht στοχεύει στο να αφυπνίσει όχι πλέον το συναίσθημα αλλά την κριτική σκέψη. Έτσι, καταργεί πλήρως κάθε ευκαιρία ταύτισης και συγκίνησης για τους θεατές και προκαλεί διαρκώς συναισθηματική απόσταση, ούτως ώστε να παρακολουθούν συνειδητά μια ιστορία και να μπορούν να κρίνουν το δίκαιο και το άδικο αυτών που διαδραματίζονται. Με αφηγήσεις, τραγούδια και παρεμβάσεις, αλλά και με την κατάργηση του τέταρτου τοίχου, κάνει εμφανή στους θεατές όλη την προετοιμασία της παράστασης: σκηνικά, κοστούμια και αντικείμενα είναι εργαλεία ορατά καθ' όλη τη διάρκεια και αξιοποιούνται όταν έρθει η ώρα (Μπρεχτ, 2000).

Περνώντας στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα εμφανίζονται αρκετές ανθρωπολογικές τάσεις για έρευνα του ίδιου του φαινομένου του θεάτρου, ως απότοκου

και ως μέσου προσωπικής και κοινοτικής αναζήτησης σε διαφορετικές κοινότητες και πολιτισμούς ανά τον κόσμο. Ερευνητές όπως ο Schechner μελετούν συστηματικά το θέατρο και τις προ-αισθητικές μορφές του (Schechner & Schuman, 1976), ενώ άλλοι επαγγελματίες του θεάτρου, όπως ο Barba, μελετούν την ίδια τους την ομάδα και τις λειτουργίες της, σε μια διαρκή προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του θεάτρου και επαναγεφύρωσης με τον σύγχρονο κόσμο (Μπάρμπα, 2001). Ο Brook μάλιστα δημιουργεί μια πολυπολιτισμική θεατρική ομάδα, που συμβιώνει ισότιμα και δημιουργεί μέσα από μακρόχρονες διαδικασίες ζύμωσης και διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Η ομάδα αποτελεί την πρώτη ουσιαστική και μακροχρόνια απόπειρα διαπολιτισμικής αντιμετώπισης της θεατρικής δημιουργίας, που συνεχώς πειραματίζεται και αναζητά μορφές και περιεχόμενο αντλώντας από παραδόσεις όλου του κόσμου και όχι μόνο του δυτικού. Επιπλέον για τον Brook, σκηνικός χώρος είναι κάθε άδειο σημείο το οποίο γεμίζει με την παρουσία του σώματος ακόμα και ενός μόνο ηθοποιού, ο οποίος μεταφέρει συνειδητά κάποιο μήνυμα. Για τον Brook, η θεατρική σκηνή είναι μια αρένα στην οποία μπορεί να λάβει χώρα ζωντανή αντιπαράθεση. Στην πράξη, η διαφορά μεταξύ ηθοποιού και θεατή ήταν ήσσονος σημασίας (Brook, 1980).

Την ίδια περίπου εποχή ο Boal αντιμετωπίζει την δικτατορικά επιβεβλημένη στους πολίτες σιωπή, μέσα από το θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ). Συμφωνώντας με την μπρεχτική αποστασιοποίηση και απόλυτα επηρεασμένος από τον δάσκαλο και συνεργάτη του Freire, μεταγράφει την ισότιμη σχέση δασκάλου-μαθητή με θεατρικούς όρους: ο ηθοποιός, που γνωρίζει την καλλιτεχνική γλώσσα του θεάτρου, προσφέρει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο δρων-θεατής (spect-actor) καλείται να προσφέρει το περιεχόμενο, καταθέτοντας βιωμένες ιστορίες καταπίεσης (Boal, 1979). Προκειμένου οι καταπιεσμένες ομάδες να αναλύσουν (κωδικοποιήσουν-αποκωδικοποιήσουν) την ουσία του προβλήματος και να αναζητήσουν λύσεις μέσω μιας “πρόβας ζωής”, σε μια πορεία χειραφέτησης και κοινωνικής αλλαγής. Προκειμένου να υπερκεράσει τα προβλήματα της γλώσσας και των πολλαπλών ερμηνειών που μπορούν να δοθούν στη λέξη (code), αρχικά προτείνει το θέατρο των εικόνων, που αξιοποιεί τα σώματα των συμμετεχόντων: στάση, κίνηση, έκφραση του προσώπου, κατεύθυνση του βλέμματος, χωροταξία. Μέχρι τον θάνατό του αναπτύσσει συνεχώς μεθοδολογίες (θέατρο εφημερίδας, άορατο θέατρο, forum theatre, νομοθετικό θέατρο κ.ά.), που αποτελούν κλαδιά του “Δέντρου του ΘτΚ”. Στον κορμό του βρίσκονται θεατρικά παιχνίδια και τεχνικές του ΘτΚ και οι ρίζες είναι ο ήχος, η εικόνα και ο λόγος, οι οποίες βυθίζονται βαθιά στο έδαφος της ηθικής, της αλληλεγγύης, της φιλοσοφίας, της πολιτικής και της ιστορίας (Boal, 2006).

Κατά το τέλος του 20ού αιώνα αλλά και μέχρι σήμερα, το θέατρο χαρακτηρίζεται από την εποχή του μεταδραματικού ύφους. Αυτό που έχει πλέον σημασία δεν είναι το θέατρο ρεπερτορίου, ή η κυρίαρχη ματιά του σκηνοθέτη. Το ενδιαφέρον στρέφεται στα βιώματα και στην προσωπική ματιά των ίδιων των μελών της θεατρικής ομάδας πάνω στα μεγάλα ζητήματα που θίγει το θέατρο. Μια σειρά θεατρικών ειδών γεννιούνται και αναπτύσσονται, όπως είναι το θέατρο της επινόησης, το θέατρο ντοκουμέντο, το αυτολεξεί θέατρο (verbatim theatre) και άλλα. Στο μεταδραματικό θέατρο ο χρόνος αντιμετωπίζεται κατακερματισμένος, η γραμμική αφήγηση παραβιάζεται και μπορεί να αντικαθίσταται από κολλάζ ιστοριών, καταστάσεων και θεωρήσεων, προκειμένου να αναδεικνύονται καλύτερα τα θέματα που θίγονται (Πατσαλίδης, 2014).

Γίνεται ίσως εμφανές ότι πολλά από τα θεατρικά ρεύματα που αναφέρθηκαν

διακρίνονται μεταξύ άλλων και για την έντονη πολιτική τους θεώρηση όσον αφορά τη μορφή αλλά και το περιεχόμενο του θεάτρου που θεραπεύουν. Καθώς δημιουργήθηκαν είτε στον απόηχο πολέμων είτε ως μορφές αντίστασης σε ολοκληρωτικά καθεστώτα είτε προκειμένου να προκαλέσουν κοινωνικοπολιτικά την κοινότητα μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν, αυτό θεωρείται μάλλον αναπόφευκτο. Ο έντονος κοινωνικο-πολιτικός προβληματισμός που θέτουν είναι ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους, εφάμιλλο της μορφής και του περιεχομένου που εισηγούνται, και γι' αυτό χρειάζεται να αναγνωστούν κυρίως υπό αυτό το πρίσμα.

Θέατρο και εκπαίδευση: ένα διακριτό πεδίο θεωρίας, έρευνας και πράξης

Βασιζόμενο στις προαναφερθείσες παιδαγωγικές αρχές και αισθητικές - θεατρικές καταβολές, οι οποίες έχουν έντονο κοινωνικό και πολιτικό στίγμα, το πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση ως υβριδικού είδους πράξης και θεωρίας, δεν ήταν δυνατόν να θεμελιωθεί μακριά από αυτόν τον προβληματισμό. Εστιάζοντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, στην ενότητα αυτή επιχειρείται μια κριτική επισκόπηση των κυριότερων σταθμών και συμβολών (θεωρητικά, πρακτικά και ερευνητικά) σε διεθνές και εγχώριο θεατροπαιδαγωγικό επίπεδο. Η επισκόπηση εστιάζει ιδιαίτερα στον χώρο εκείνο που αξιοποιεί το θέατρο ως παιδαγωγική μεθοδολογία. Μεταξύ άλλων προκύπτει πως το διακριτό αυτό είδος απέκτησε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και πήρε διαφορετικούς ορισμούς μέσα στα χρόνια, ανάλογα με το πού δόθηκε η έμφαση, από τους εκάστοτε πρακτικούς, θεωρητικούς ή/και ερευνητές του πεδίου, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Διαπιστώνεται πως στην πολυπρισματική προσέγγισή του, παραμένει πρακτικά και ουσιαστικά αδύνατον να γίνει λόγος για υιοθέτηση ενός αποκλειστικού μοντέλου θεατρικής αγωγής και παιδείας, κάτι που αποτυπώνεται και σε επίπεδο ορολογίας.

Ιστορική αναδρομή και καθιέρωση

Σημείο καμπής όμως στην ιστορία της θεατροπαιδαγωγικής θεωρείται η τοποθέτηση του Βρετανού Peter Slade (1954), με το θεμελιώδες βιβλίο του *Child Drama*. Το θέατρο/δράμα του παιδιού θεωρείται πρώτη γλώσσα του με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που εξελίσσεται ανάλογα με τα αναπτυξιακά του στάδια. Μέσω της γλώσσας αυτής μμείται, κατανοεί τον κόσμο γύρω του και εκφράζεται. Το παιδί σταδιακά περνάει στη συνειδητή χρήση της, για να φτάσει να γίνει επιλογή για απεύθυνση σε κοινό. Το δραματικό παιχνίδι (dramatic play) είναι μια φάση της προσχολικής ηλικίας, κατά την οποία ο ενήλικος πρέπει να ενθαρρύνει την πλήρη απορρόφηση του παιδιού από τη δράση του, αφήνοντάς το ελεύθερο να αποφασίσει σχετικά με το πότε και το εάν θα απευθυνθεί σε αποδέκτες-κοινό. Αργότερα το παιδί περνάει σε πιο συνειδητή αξιοποίηση του θεάτρου/δράματος (drama), καθώς αντιλαμβάνεται καλύτερα τη δραστηριοποίησή του εντός ομάδων. Ευθύνη του ενήλικα τότε είναι, μεταξύ άλλων, να αποτρέπει την έννοια της κενής επίδειξης σε θεατές (Slade, 1954). Αργότερα ο Fleming (2001a) θα ορίσει μια σειρά διακριτών γραμμών-ορίων μεταξύ του αυθόρμητου, χωρίς στοχοθεσία και πλαίσιο δραματικού (θεατρικού) παιχνιδιού και του (εκπαιδευτικού) δράματος (drama), όπως αυτό εξελίχθηκε ως συνειδητή, οργανωμένη παιδαγωγική προσέγγιση με προγραμματισμένη και ελεγχόμενη εξέλιξη και σύμφωνα με

εκπαιδευτικούς στόχους. Τα δύο είδη χρειάζεται να γίνουν αντιληπτά ως μέρη ενός συνεχούς (continuum) (Bolton, 2007).

Το εκπαιδευτικό δράμα (drama) αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του '60 και μετά, στο πνεύμα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών κινήματων της εποχής, ακολουθώντας και τις επιταγές για μαθητοκεντρική, βιωματική και συμμετοχική εκπαίδευση. Η Dorothy Heathcote αντιμετώπισε το θέατρο ως εργαστηριακή διαδικασία και ως μέσο εκπαίδευσης (*drama as a learning medium*) (Wagner, 1990). Ανέπτυξε μια σειρά πρακτικών που αντιμετωπίζουν την τάξη ως ομάδα και καταργούν την απόσταση που χωρίζει τον δάσκαλο με κύρος (status) από τους μαθητές (π.χ. δάσκαλος σε ρόλο, μανδύας του ειδικού). Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι κοινωνικά και άλλα ζητήματα που τους αφορούν μέσα από ιστορίες ανθρώπων που βρίσκονται σε κρίση ("man in a mess"). Κατά τις εργαστηριακές θεατροπαιδαγωγικές διεργασίες τα μέλη της ομάδας δοκιμάζουν προσεγγίσεις, αυτορυθμίζονται και αυτενεργούν, έχουν την ευκαιρία να διδαχθούν σε βαθύτερο επίπεδο τα γνωστικά αντικείμενα, να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βάθος την λειτουργία τους μέσα σε ανθρώπινες σχέσεις, καθώς και τις λειτουργίες του κόσμου στον οποίο ζουν (Bolton, 2007). Για τη Heathcote το θέατρο είναι δράση με απόλυτη εκπαιδευτική επιτυχία, εάν αξιοποιηθεί με σωστό μεθοδολογικά τρόπο (Wagner, 1990). Το "εκπαιδευτικό δράμα" (educational drama) που εισηγήθηκε είναι μια διαδικασία που εμπλέκει ανθρώπους σε καταστάσεις ενεργού ανάληψης ρόλων και κατά την οποία το κύριο μέλημα δεν είναι οι χαρακτήρες που αυτοί υποδύονται αλλά οι συμπεριφορές που βιώνουν την ώρα της δράσης· η ανακάλυψη γίνεται στο εδώ και στο τώρα και όχι στη μνήμη (Heathcote, 1980). Ο όρος και η μεθοδολογία της καθιερώνονται κυρίως στη Βρετανία και σύντομα διαδίδονται και σε χώρες της Κοινοπολιτείας.

Για περισσότερο από μισό αιώνα στη Βρετανία αλλά και διεθνώς κυριάρχησε η διάκριση μεταξύ "θεάτρου" και "δράματος"· στην αγγλική γλώσσα το πρώτο αναφέρεται σε μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε δρώντα πρόσωπα (ηθοποιούς) και σε θεατές που παρακολουθούν (από το αρχαίο ελληνικό ρήμα "θεώμαι"= βλέπω, παρακολουθώ), ενώ το δεύτερο εστιάζει στην ίδια τη διαδικασία της ενεργοποίησης των συμμετεχόντων και ενέχει την έννοια της δράσης (δράμα-δρω). Η διάκριση αυτή οδήγησε στην παγιοποίηση κάποιων προσεγγίσεων του θεάτρου στην εκπαίδευση, οι οποίες αρχικά πήραν τις εξής ονομασίες: ένα εργαστηριακό μάθημα ή μια θεατροπαιδαγωγική μαθησιακή διαδικασία ονομάστηκε drama in education/educational drama/drama· πιο συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με επίκεντρο ένα σύντομο δρώμενο και με προηγούμενη ή ακόλουθη επεξεργασία ενός θέματος, που δημιουργούνταν από θεατρικές/θεατροπαιδαγωγικές ομάδες που επισκέπτονταν σχολεία, ονομάστηκαν Theatre in Education (TiE). Ο Way (1967) κατηγοριοποιεί τις δύο προσεγγίσεις εξηγώντας πως στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται ο όρος drama, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην εμπειρία των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε επικοινωνία με κοινό, ενώ σε αυτές που χρησιμοποιείται ο όρος theatre η εστίαση βρίσκεται περισσότερο στη σχέση ηθοποιών και θεατών. Παρά τις έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ επαγγελματιών, στην πράξη η κατηγοριοποίηση αυτή δεν υπήρξε ποτέ στεγανή: σε ένα εργαστηριακό μάθημα πάντα υπάρχει η δυνατότητα να παρουσιαστεί ένα σύντομο δρώμενο, εντός της ομάδας (στοιχείο θέασης-theatre). Εξάλλου, και η εκπαίδευση στην πρόσληψη μιας δράσης και η εκπαίδευση θεατών, είναι μέρος του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Από την άλλη, ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα (TiE) που πραγματοποιείται σε ένα σχολείο από μια θεατροπαιδαγωγική

ομάδα συνήθως συνοδεύεται από εργαστηριακή επεξεργασία του θέματος και συνεπώς οι μαθητές δεν παραμένουν θεατές αλλά συμμετέχουν ενεργά (στοιχείο δράσης - drama).

Η διεθνής εικόνα σήμερα

Ο Bolton, συνεργάτης της Heathcote, κατέγραψε και συστηματοποίησε για χρόνια τη δουλειά τους και εν συνεχεία συνεργάστηκε με τη μαθήτριά της, Ο'Neill. Η Ο'Neill (1995) επιστρέφοντας στην Αμερική εξέλιξε το εκπαιδευτικό δράμα προσδίδοντας συγκεκριμένα στοιχεία του μεταδραματικού θεάτρου: κατάτμηση του χρόνου, διερεύνηση ιστοριών μέσω επεισοδίων-σκηνών που αναφέρονται σε γεγονότα τα οποία έχουν συμβεί ή ενδέχεται να συμβούν στο μέλλον, καθιέρωση προ-κειμένων (pre-text). Η προσέγγισή της έχει σαφή εστίαση στη διαδικασία της διερεύνησης έναντι της επιδίωξης ενός τελικού παραστασιακού προϊόντος. Η εξέλιξη αυτή δημιούργησε μια νέα Σχολή που ονομάστηκε διαδικαστικό δράμα (process drama), και η οποία, μέσω του συνεργάτη της, Ο'Toole, διαδόθηκε και στην Αυστραλία (Ο'Toole, 1992). Οι νέες εξελίξεις που έφερε στο πεδίο η Ο'Neill επηρέασαν ακόμα και σύγχρονους Βρετανούς εκπροσώπους του πεδίου. Ο Somers (2008) για παράδειγμα υιοθέτησε ένα σύστημα σύνθετων ερεθισμάτων που ονόμασε "compound stimulus" (στα ελληνικά: πακέτο εξερεύνησης), για την εισαγωγή στη διαδικασία του δράματος και για την ανάπτυξή του.

Όσον αφορά την ορολογία, στην Αμερική δεν τίθεται θέμα διάκρισης θεάτρου και δράματος, καθώς υιοθετείται ο όρος "θέατρο" για όλες τις περιπτώσεις: applied theatre, educational theatre, theatre in education (εφαρμοσμένο θέατρο, εκπαιδευτικό θέατρο, θέατρο στην εκπαίδευση). Αντίθετα, στην Αυστραλία καθιερώθηκαν όροι όπως inquiry drama, process drama (διερευνητικό δράμα, διερευνητική δραματοποίηση/δράμα διαδικασίας).

Στον Καναδά το νεοφερμένο είδος συνάντησε πρόσφορο έδαφος: αφενός, την προεργασία του Booth με τη δουλειά του σχετικά με την αφήγηση και τον αφηγηματικό λόγο (Hornbrook, 1998· Πίγκου-Ρεπούση, 2019)· αφετέρου, το γεγονός ότι διάφορες επαγγελματικές θεατρικές ομάδες αξιοποιούσαν ήδη το δραματικό παιχνίδι (πριν από το θεατρικό γεγονός, παράλληλα και μετά από αυτό, αλλά και ως αυτόνομη δράση), εξελίσσοντας έτσι την έννοια της εμπύχωσης, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τα παιδιά με το καλλιτεχνικό τους προϊόν (Beauchamp, 1998). Σήμερα, σημαντική διεθνώς είναι η δουλειά της Gallagher, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν στοιχεία από τον εαυτό τους και από τον κόσμο τους μέσα από την αξιοποίηση μεταδραματικών ειδών, όπως είναι το θέατρο ντοκουμέντο και το αυτολεξεί θέατρο (Gallagher et al., 2020). Σήμερα η μεθοδολογία της αναπαράγεται και σε άλλες χώρες όπως η Ινδία, η Ταϊβάν και η Ελλάδα.

Στον ευρωπαϊκό χώρο το αγγλοσαξονικό μοντέλο έχει επηρεάσει αρκετές χώρες, όπως είναι οι Σκανδιναβικές και η Ουγγαρία, οι οποίες εν πολλοίς μόνο παρακολουθούν στενά αλλά και δρομολογούν τις εξελίξεις στο πεδίο (Bethlenfalvy, 2019· Eriksson et al., 2014). Στην Τσεχία υπάρχει διακριτό θεατροπαιδαγωγικό πεδίο, το οποίο συνδυάζεται έντονα με τη σκηνική δράση και την παράδοση της χώρας στο μαύρο θέατρο. Σε άλλες περιπτώσεις, χώρες με λιγότερο ισχυρή την αγγλοσαξονική επίδραση δημιούργησαν παράλληλα (όχι πάντα χωρίς σημεία σύγκλισης) Σχολές οι οποίες ευνόησαν τη συνάντηση εκπαίδευσης και θεάτρου. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, με αφετηρία τη θεατρική πράξη, την εμπύχωση (animation) και το σωματικό θέατρο,

υιοθετήθηκε η λογική της ισότιμης διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ καλλιτέχνη και εκπαιδευτικού (*partenariat*), στην οποία γίνονται διάφοροι πειραματισμοί, χωρίς όμως να έχει επιτευχθεί ακόμα σχετική θεσμική κατοχύρωση (Fagan, 2019).

Η πορεία της θεμελίωσης του πεδίου “*Theaterpädagogik*” στη Γερμανία που στα ελληνικά αποδίδουμε ως “θεατροπαιδαγωγική και παιχνίδι” (Nickel, στο Λενακάκης, 2014b) ξεκινά από την ανάγκη για μια ευρύτερη εκπαίδευση μελλοντικών δασκάλων μέσω της τέχνης του θεάτρου. Η θεατροπαιδαγωγική δημιουργείται καταρχάς ως αυτόνομο μάθημα στα πανεπιστημιακά προγράμματα Παιδαγωγικών Σπουδών και εν συνεχεία ως διακριτά πανεπιστημιακά τμήματα θεατροπαιδαγωγικών σπουδών προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου. Με αυτή την αντίστροφη πορεία, στη σύγχρονη Γερμανία οι απόφοιτοι των τμημάτων αυτών συστήνουν θεατροπαιδαγωγικές ομάδες που συνδέονται σταθερά με τα σχολεία των περιφερειών τους, σχεδιάζουν τακτικά και υλοποιούν προγράμματα που θυμίζουν πολύ το βρετανικό θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο *TiE*, χωρίς όμως να το αντιγράφουν. Ταυτόχρονα οι επαγγελματικές θεατρικές σκηνές περιλαμβάνουν οπωσδήποτε στο δυναμικό τους έναν τουλάχιστον θεατροπαιδαγωγό, για τη γεφύρωση της παράστασης με το κοινό μέσω συζητήσεων και σχετικών δραστηριοτήτων, ενώ το μάθημα του θεάτρου αποτελεί διακριτό πλέον αντικείμενο στην υποχρεωτική τυπική εκπαίδευση (Λενακάκης, 2013, 2014b). Σε μια εποχή στην οποία η θέση του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι επισφαλής διεθνώς, το γερμανικό μοντέλο παραμένει φωτεινή περίπτωση συμπερίληψης του θεάτρου σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τόσο ως διδακτικού αντικειμένου όσο και ως μεθοδολογικού μέσου εκπαίδευσης.

Το γερμανικό θεατροπαιδαγωγικό παράδειγμα είναι σαφώς διαμορφωμένο και διαποτισμένο από την εξέχουσα παρουσία του Nickel· συνδυάζοντας στοιχεία από διάφορα είδη αλληλεπιδραστικού θεάτρου, πολιτικού-επικού θεάτρου (Brecht) αλλά και θεάτρου της εμπύχωσης από χώρες της κεντρικής Ευρώπης (Γαλλία, Ολλανδία, Αυστρία), συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία του θεατροπαιδαγωγικού πεδίου από τη δεκαετία του 1950 και μετά. Το πεδίο αυτό εμφανίζει κοινά σημεία με το αγγλοσαξονικό μοντέλο όσον αφορά τους προβληματισμούς και τις βασικές έννοιες-κλειδιά. Το ενδιαφέρον της γερμανικής θεώρησης εστιάζεται στην προσέγγιση σύγχρονων, πολιτικών και κοινωνικών θεμάτων, στη διασύνδεση του θεάτρου με το νεανικό κοινό μέσω εργαστηρίων αλλά και μέσω καλλιτεχνικών προϊόντων που απευθύνονται σε αυτό (σε μια μεταπολεμική εποχή κατά την οποία υπήρχαν ελάχιστα ψήγματα επαγγελματικού παιδικού θεάτρου), και κυρίως στην επαναφορά του παιχνιδιού στο επίκεντρο της δημιουργίας και της παιδαγωγικής (Nickel, στο Λενακάκης, 2014b). Παρά τις όποιες ομοιότητες με την αγγλοσαξονική προσέγγιση, στο γερμανικό παράδειγμα η αισθητική καλλιέργεια και η ανάληψη ρόλων κατέχουν πολύ σημαντική θέση. Για την γερμανική προσέγγιση, η αξιοποίηση του θεάτρου αποκλειστικά ως παιδαγωγικού μέσου ή ως μεθοδολογίας αποστραγγισμένης από το αισθητικό της στοιχείο, αντιμετωπίζεται ως κίνδυνος, μείωση των δυνατοτήτων της θεατροπαιδαγωγικής, που αντιβαίνει την ίδια τη φύση της (Hentschel, 2012· Λενακάκης, 2014b). Επηρεασμένες ως έναν βαθμό από το γερμανικό παράδειγμα παρουσιάζονται η Ελβετία και η Πολωνία, στις οποίες υπάρχει και έντονος προβληματισμός για την καθιέρωση κοινού λεξιλογίου και πρακτικής στον θεατροπαιδαγωγικό χώρο. Δυστυχώς, ένα μειονέκτημα των ανωτέρω περιπτώσεων είναι η περιορισμένη ορατότητα της πρακτικής τους, καθώς η ερευνητική της αποτύπωση περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στις γλώσσες τους.

Η Τουρκία παρουσιάζει έναν ενδιαφέροντα συνδυασμό προσεγγίσεων: αφενός έρχεται σε επαφή με την παρακαταθήκη της Heathcote μετά τη δεκαετία του 1980, αφετέρου παρουσιάζει έντονα στοιχεία του γερμανικού/νικελικού παραδείγματος (Adigüzel, 2009· Tüzün & Adigüzel, 2022). Υιοθετείται ο όρος creative drama, προκειμένου αυτό να διαχωριστεί από το επαγγελματικό θέατρο, και τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται μια πιο συστηματική προσπάθεια να κατοχυρωθεί το διακριτό αυτό πεδίο σε επίπεδο τριτοβάθμιων σπουδών. Η τουρκική θεατροπαιδαγωγική έρευνα πεδίου που αποτιμά την επίδραση της δραματικής τέχνης (creative drama) στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τροφοδοτεί τον διεθνή διάλογο με επιπρόσθετες απόπειρες ποσοτικής αποτίμησης (Ulubey, 2018· Ulubey & Aykas, 2016). Η προσφορά αυτή είναι σημαντική, καθώς η ανάγκη να υποστηριχθεί το πεδίο με επιπρόσθετα ποσοτικά και με μετρήσιμα ερευνητικά δεδομένα, κυρίως για την προώθηση της θέσης του θεάτρου και των τεχνών στις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές παγκοσμίως, είναι μάλλον διαχρονική (Ke Leng, 2024 · O'Toole, 2010). Δυστυχώς όμως η διεθνής θεατροπαιδαγωγική κοινότητα μέχρι σήμερα δεν φαίνεται να διαθέτει ακόμα ευρέως τα εργαλεία να αποκωδικοποιήσει και αξιοποιήσει στον διεθνή διάλογο σχετικές ποσοτικές προσεγγίσεις, αντίθετα φαίνεται να εξακολουθεί να εστιάζει κυρίως σε ποιοτικές αναλύσεις.

Εκτός ευρωπαϊκών συνόρων, η βρετανική συνεισφορά στο πεδίο της θεατροπαιδαγωγικής έχει επηρεάσει σε πολύ μεγάλο βαθμό το πεδίο πολλών χωρών οι οποίες είτε αποπειράθηκαν να το υιοθετήσουν αυτούσιο είτε εμπότισαν με αυτό τις ήδη υπάρχουσες παραδόσεις τους. Στην Ασία υπάρχει έρευνα και πρακτική γύρω από τις δυνατότητες του δράματος να λειτουργήσει καταλυτικά στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και στην κατανόηση διδακτικών αντικειμένων, ακόμα και μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της τυπικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, πρόσφατα αναπτύχθηκε ένα νέο ρεύμα σε χώρες όπως η Κίνα ή η Ιαπωνία που αφορά την αξιοποίηση του θεάτρου στη διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων, όπως είναι η πολιτειότητα (Jun & Yueqin, 2021· Watanabe, 2021). Εν πολλοίς απαντάται η προσπάθεια να μεταφραστεί πολιτισμικά το αγγλοσαξονικό μοντέλο και να το γεφυρωθεί με το εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας (O'Sullivan & Price, 2019), παρ' όλο που οι θεατρικές της παραδόσεις είναι σθεναρά προσανατολισμένες στην εξίσωση δράμα = παράσταση (Xiajing, 2021· Zeng, 2019). Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η Ινδία, η οποία λόγω της ιστορίας και της ανθρωπογεωγραφίας της έχει έντονη παράδοση στο Forum Theatre του Boal (Ganguly, 2010).

Τέλος, στην Αφρική ο χώρος του εφαρμοσμένου θεάτρου έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα πολιτισμικά δεδομένα των χωρών της ηπείρου, κυρίως μέσα από περιπτώσεις μη τυπικής εκπαίδευσης και αναπτυξιακά προγράμματα τα οποία για αρκετές δεκαετίες φάνηκε να υπηρετούν περισσότερο την ατζέντα των δυτικών χωρών και των φορέων χρηματοδότησης, παρά τις πραγματικές ανάγκες των κοινοτήτων στις οποίες εφαρμόζονταν (Ahmed & Hughes, 2015). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της Νοτίου Αφρικής, μιας χώρας που προσπαθεί για αρκετές δεκαετίες να ενσωματώσει θεατροπαιδαγωγικό περιεχόμενο τόσο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, όχι όμως γραμμικά και σίγουρα όχι χωρίς εμπόδια, όσον αφορά την ποιότητα του περιεχομένου που προσφέρεται (Elliot, 2016).

Το ελληνικό τοπίο

Στο επίπεδο της θεατρικής προ-παιδείας, το θεατρικό παιχνίδι του Κουρετζή (1991) προτείνει μια εργαστηριακή διαδικασία που αποσπάται από την θεατρική παράσταση για παιδιά. Περιλαμβάνει στάδια συναισθηματικής απελευθέρωσης και δημιουργικής επεξεργασίας, αυθορμητισμό, συνεργασία και έκφραση, και ακολουθεί συγκεκριμένες φάσεις. Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, το θεατρικό παιχνίδι συνδέεται με το δραματικό παιχνίδι όπως αναφέρθηκε στα παραδείγματα της Βρετανίας (Slade, 1954· Fleming, 2001a· Bolton, 2007), της Γερμανίας (Λενακάκης 2014a) και του Καναδά (Hornbrook, 1998), κάτι που ο Κουρετζής δεν φαίνεται να αναγνωρίζει σε επίπεδο επιρροών ή αναφορών. Σε κάθε περίπτωση, συνέβαλε με την επιμονή του σε δημιουργικές και δημοκρατικές διεργασίες στις μαθητικές θεατροπαιδαγωγικές ομάδες και την ενασχόλησή του με το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του εμπυχωτή, όπως η αξιοποίηση του τυχαίου, η έμπνευση, η διαφορετική και ανοιχτή σχέση με τα παιδιά, κ.ά.

Παραμένοντας στην θεατρική προ-παιδεία, μπορεί να ενταχθεί και το αρχικό στάδιο της δουλειάς της Άλκηστις Κοντογιάννη, η οποία εισήγαγε και μελέτησε συστηματικά το πιο ελεύθερο παιχνίδι δραματοποίησης κοινωνικών ρόλων και καταστάσεων της καθημερινότητας στην προσχολική ηλικία, καθώς επίσης και σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής. Εν συνεχεία εφάρμοσε θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις σε άλλες ηλικίες, διερεύνησε τα διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά του χώρου, υιοθετώντας τον ευρύτερο όρο “δραματική τέχνη στην εκπαίδευση”, σε μια απόπειρα απόδοσης του όρου drama in education στα ελληνικά (Κοντογιάννη, 2000, 2009). Μέχρι σήμερα εξακολουθεί να πειραματίζεται με πτυχές του εφαρμοσμένου θεάτρου σε εξωσχολικά περιβάλλοντα, όπως οι φυλακές (Κοντογιάννη, 2018).

Σε μια απόπειρα γνωστοποίησης του βρετανικού drama in education στο ελληνικό κοινό, οι Αυδή και Χατζηγεωργίου κάνουν λόγο για “την τέχνη του δράματος στο σχολείο”, με εκδοτικό έργο που παρουσιάζει αρκετά μεθοδολογικά στοιχεία και τεχνικές του (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η πιο πρόσφατη μελέτη της Πίγκου-Ρεπούση κάνει λόγο για εκπαιδευτικό δράμα (2019)· η κριτική της ανάλυση υπό το πρίσμα της εξέλιξης της τέχνης του θεάτρου από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα, καθώς και των εκπαιδευτικών/παιδαγωγικών προταγμάτων, ερμηνεύει τις πιο σημαντικές σύγχρονες εκφάνσεις του πεδίου εντός και εκτός σχολείου. Η θεατροπαιδαγωγική έρευνα της Πίγκου-Ρεπούση συνδυάζει φιλοσοφικές έννοιες όπως η δημοκρατία, το θάρρος, η ενεργός συμμετοχή στα κοινά και η επικοινωνία, και αξιοποιεί το αυτολεξεί θέατρο και το θέατρο ντοκουμέντο για την καταγραφή της νεανικής κουλτούρας, (Pigkou-Repousi, 2020).

Ο Παπαδόπουλος (2010) προτιμά αρχικά τον ευρύτερο όρο “παιδαγωγική του θεάτρου”, διερευνώντας τις συνθήκες γέννησης του πεδίου. Αργότερα, εστιάζει στο αυστραλιανό μοντέλο του διερευνητικού δράματος (inquiry drama) που αναφέρθηκε παραπάνω. Ο ίδιος μεταφράζει τον όρο ως “διερευνητική δραματοποίηση” και επιχειρεί να τον θέσει ως όρο-ομπρέλα, που συμπεριλαμβάνει όλο το φάσμα του θεάτρου στην εκπαίδευση, όπως το θεατρικό παιχνίδι, την κλασική δραματοποίηση και το εκπαιδευτικό δράμα (Παπαδόπουλος, 2014). Την προσέγγιση αυτή φαίνεται αργότερα να υιοθετεί και ο Γραμματάς (2014). Παρά ταύτα, όπως καταδεικνύει η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε (βλ. «η διεθνής εικόνα σήμερα»), η διερευνητική

δραματοποίηση προκύπτει ως μία μόνο έκφραση του θεάτρου στην εκπαίδευση που εξελίχθηκε σε συγκεκριμένες γεωγραφικές και ιστορικές συγκυρίες και που συνυπάρχει με άλλες, με κοινά χαρακτηριστικά και διαφορές, αλλά είναι αδύνατον να θεωρηθεί ως ομπρέλα για όλες.

Ο Λενακάκης (2014b) γνωστοποιεί το γερμανικό παράδειγμα στην Ελλάδα και εισάγει τον όρο "θεατροπαιδαγωγική", την οποία ορίζει ως μια καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει την Παιδαγωγική με την Τέχνη και αποτελεί "ποίηση της χαμένης εμπειρίας". Η θεατροπαιδαγωγική αξιοποιεί μεθόδους και αρχές από τις Επιστήμες της Αγωγής και από το Θέατρο, και προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση που προάγει την ανάπτυξη των συμμετεχόντων σε προσωπικό, κοινωνικό, πολιτικό και αισθητικό επίπεδο (Λενακάκης, 2024· Lenakakis, 2024). Η μεθοδολογία της θεατροπαιδαγωγικής περιλαμβάνει στοιχεία όπως το παιχνίδι, τα σύμβολα και η αισθητική, τα οποία έχουν μορφοπαιδευτική αξία και επιτρέπουν μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση (Λενακάκης 2014a). Ωστόσο, δεν θεωρεί ότι η θεατροπαιδαγωγική είναι πανάκεια για όλα τα παιδαγωγικά ή κοινωνικά ζητήματα. Επιπλέον ο Λενακάκης υποστηρίζει ότι η υπερβολική χρήση μεθόδων που διακόπτουν τη δράση για ανατροφοδότηση μπορεί να είναι αντιπαραγωγική και να υπονομεύει τη φύση της θεατροπαιδαγωγικής. Τέλος μελετά το προφίλ του θεατροπαιδαγωγού (Λενακάκης, 2013, 2014a, 2024) και εστιάζει στη σημασία της διαπολιτισμικής διάστασης στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, που επιτρέπει στις ταυτότητες των συμμετεχόντων να γίνονται σεβαστές (Λενακάκης 2014a, 2015).

Όσον αφορά τη Θεατρική Αγωγή, υπό την έννοια ενός ενδεχόμενου διακριτού μαθήματος στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών [ΑΠΣ], το οποίο θα διαπερνά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ο Γραμματάς (2014) έχει επανειλημμένως διατυπώσει τις απόψεις του: εκκινώντας από τις θεατρολογικές του καταβολές, δίνει μεγάλη βαρύτητα στην εκπαίδευση των μαθητών στο θεατρικό φαινόμενο (ιστορικά, θεωρητικά και δραματουργικά)· η προσέγγισή του περιλαμβάνει τη σκηνική απόδοση κειμένων ως σημαντικό στοιχείο του διδασκόμενου αντικειμένου. Η Φανουράκη (2016) εστιάζει στη χρήση νέων τεχνολογιών στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο. Αποφεύγει να συμμετάσχει στην διαφωνία σχετικά με την ορολογία., υιοθετώντας τη χρήση του όρου "ψηφιακό θέατρο/δράμα". Οι Κλαδάκη και Μαστροθανάσης (2023, 2024), μελετητές που τάσσονται γενικότερα υπέρ της πολυφωνίας στον χώρο και φιλοξενούν στις δημοσιεύσεις τους πολλαπλές προσεγγίσεις από εκπροσώπους του πεδίου, επιλέγουν πιο περιγραφικές προσεγγίσεις για την αξιοποίηση τεχνολογιών (π.χ. "αναδυόμενες τεχνολογίες") και χρησιμοποιούν εναλλάξ όρους όπως "θέατρο στην εκπαίδευση" ή "εκπαιδευτικό δράμα".

Οι Τσελφές και Παρούση (2015) κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών συννευρέσεων του θεάτρου, του κουκλοθέατρου και του θεάτρου σκιών, με στόχο μεταξύ άλλων τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων όπως οι Φυσικές Επιστήμες. Η Κατσαρίδου προσεγγίζει επίσης το θέατρο ως μεθοδολογία υιοθετώντας τον όρο "θεατροπαιδαγωγική μέθοδος», προκειμένου να αναφερθεί σε έναν συνδυασμό στοιχείων δραματοποίησης, θεατρικού παιχνιδιού, εκπαιδευτικού δράματος, θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και θεάτρου forum, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο δημοτικό (Κατσαρίδου, 2014). Ο Τσιάρας, μελετητής του πεδίου με κοινωνιολογικές καταβολές, εστιάζει περισσότερο σε προσεγγίσεις ποσοτικής αποτίμησης, έρευνας και τεκμηρίωσης (Asimidou et al., 2021).

Όσον αφορά συλλογικότητες και φορείς, το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση [ΠΔΘΕ] αναγνωρίζει από πολύ νωρίς το πολυδιάστατο πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση (Γκόβας, 2002) και δημιουργεί τις συνθήκες συνάντησης πρακτικών, ορολογιών και επαγγελματιών από όλον τον κόσμο, μέσα από συνέδρια, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και εκδόσεις. Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων [ΠΕΣΥΘ] κάνει λόγο για το μάθημα της “Θεατρικής Επιστήμης και Τέχνης στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Χώρας, σε όλες τις βαθμίδες, ως μέσου διαπαιδαγώγησης, ανύψωσης, ηθικής βελτίωσης και αισθητικής καλλιέργειας” (ΠΕΣΥΘ, 2021) και οργανώνει δράσεις και συνέδρια σχετικά με την καθιέρωση μαθήματος Θεατρικής Αγωγής στην εκπαίδευση. Στην σύντομη ζωή του, ο Πανελλήνιος Σύλλογος Εκπαιδευτικού Δράματος [ΠΑΣΕΔ] πρόταξε την πλήρη και αυτούσια ενσωμάτωση της δραματικής τέχνης/εκπαιδευτικού δράματος στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κάτι τέτοιο φάνηκε πως ήταν ανεδαφικό για τα ελληνικά δεδομένα, αφού αγνοούσε άλλες θεατροπαιδαγωγικές παραδόσεις και προσλαμβάνουσες, καθώς και τις σύγχρονες τάσεις στο υβριδικό ελληνικό πεδίο.

Βασικά χαρακτηριστικά του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου

Η ενότητα αυτή δίνει απαντά στα δύο ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Αφενός τεκμηριώνεται η εκπαιδευτική δυναμική που φέρει το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο. Αφετέρου εντοπίζονται τα δομικά στοιχεία του που δημιουργούν τις συνθήκες για ενεργό συμμετοχή, καλλιέργεια δεξιοτήτων που σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, και ως εκ τούτου τεκμηριώνουν τον χαρακτήρα του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου ως χώρου για άσκηση δημοκρατικών διεργασιών και ενδυνάμωσης.

Οι εκπρόσωποι της θεατροπαιδαγωγικής συμφωνούν σε μία σειρά αξιών και ποιοτήτων ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου: πρόκειται για ένα υβριδικό και διακριτό, δυναμικό πεδίο, το οποίο υποστηρίζεται πλέον από μια ισχυρή διεθνή κοινότητα και συνδυάζει αισθητικά στοιχεία του θεάτρου με παιδαγωγικό πλαίσιο και στοχοθεσία (Neelands & Goode, 2015). Εγγράφεται στο ευρύτερο πεδίο της διά των τεχνών εκπαίδευσης, που επιτρέπει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης με την αξιοποίηση ενός συνόλου από λεκτικά, μη λεκτικά, σωματικά, νοητικά και αισθητικά στοιχεία, προκειμένου να αναπτυχθούν γνωστικές, κιναισθητικές, νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες (Λενακάκης & Παρούση, 2019). Η θεατροπαιδαγωγική περιοχή στην οποία εστιάζει η παρούσα μελέτη βρίσκεται στο ενδιάμεσο ενός συνεχούς το οποίο εκκινεί από το παιδικό παιχνίδι και φθάνει μέχρι το επαγγελματικό θέατρο (Λενακάκης, 2014a· Somers, 2012).

Πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση εργαστηριακού χαρακτήρα, η οποία μέχρι και σήμερα απηχεί τις απόψεις των Piaget, Dewey, Vygotsky, Bruner, Gardner και Freire, για μαθητοκεντρική, πειραματική διδασκαλία βασισμένη στις τέχνες, για διερευνητική και ενεργητική μάθηση και κριτική σκέψη, όπως αυτή περιγράφηκε παραπάνω. Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο η διαδικασία θεωρείται συνήθως πιο σημαντική από ένα τελικό προϊόν προς παρουσίαση σε κοινό – παρ’ όλο που αυτό είναι πολλές φορές όχι μόνο εφικτό αλλά και αναγκαίο για την ολοκλήρωσή της. Πρόκειται για μια ολιστική διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, που εμπλέκει τους συμμετέχοντες πνευματικά, σωματικά και συναισθηματικά (Fleming 2001b). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αξιοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό το παιχνίδι και την ενεργητική συμμετοχή των μελών της ομάδας, και με βιωματικό τρόπο θέτει στο επίκεντρο – μεταξύ άλλων–

κοινωνικά ζητήματα προς διερεύνηση μέσω μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, αυτοσχεδιασμών και παιχνιδιών ρόλων τα οποία επιτρέπουν τόσο τη βίωση (φανταστικών) καταστάσεων όσο και την αποστασιοποίηση και τον κριτικό στοχασμό πάνω στα ζητήματα που διερευνώνται. Η απόλαυση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο για την επίτευξη δημιουργικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας όσο και για τη βιωσιμότητα κάθε θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου ή προγράμματος (Neelands, 2004).

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μπουν βαθιά σε φανταστικούς κόσμους, με τη χρήση πολλών θεατρικών/δραματικών μεθοδολογιών και τεχνικών (από το επικό θέατρο του Brecht ή από το θέατρο των Εικόνων του Boal, για παράδειγμα), και να διερευνήσουν το θέμα τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ακολουθώντας το “μαγικό εάν” του Stanislavski. Σε αυτή τη διερεύνηση ο λόγος, η σκέψη, το συναίσθημα και το σώμα συμμετέχουν εξίσου. Σε ένα ασφαλές περιβάλλον πειραματισμού και με πολυαισθητηριακό τρόπο, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους, επεξεργάζονται και διαπραγματεύονται διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις, αποκαλύπτουν στερεότυπα και φόβους, διατυπώνουν γνώμες και τις θέτουν σε δοκιμασία (Λενακάκης, 2015). Και όλα τα ανωτέρω συμβαίνουν χωρίς λογοκρισία και χωρίς φόβο των συμμετεχόντων μήπως κριθούν αρνητικά. Οι μόνες συνέπειες στην πραγματική ζωή των συμμετεχόντων είναι οι ευκαιρίες που τους δίνονται για κριτικό αναστοχασμό και επαναδιαπραγμάτευση των θέσεών τους (Neelands, 2004), κατά τη διαδικασία της φρεϊρικής κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των θεμάτων που τους απασχολούν, τόσο όταν υποδύονται έναν ρόλο όσο και όταν βγαίνουν εκτός ρόλου και καλούνται να πάρουν μια μπρεχτικού τύπου απόσταση από το υπό συζήτηση θέμα.

Μια βασική παράμετρος ως προς την οποία, επίσης, συμφωνούν όλοι οι εκπρόσωποι του πεδίου, ανεξαρτήτως εστίασης, είναι αυτή της ανάπτυξης του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, πώς δηλαδή εξελίσσεται σε ενότητες μέχρι να ολοκληρωθεί. Μακριά από γραμμικού τύπου αναπτύξεις και σύμφωνα με τη δυναμική κάθε ομάδας, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αναπτύσσεται με την κατά Bruner λογική της σκαλωσιάς και της σπείρας, όπως αναφέρθηκε στην αρχή της μελέτης. Η ομάδα εκκινεί με μια σειρά πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων που έχουν στόχο να δημιουργήσουν ένα ασφαλές πλαίσιο ισότιμης συμμετοχής όλων καθώς και ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με τον συντονιστή (παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις επικοινωνίας και ενεργοποίησης κ.ο.κ.). Εν συνεχεία, εισάγεται το θέμα στην ομάδα, η οποία το επεξεργάζεται εμβαθύνοντας σταδιακά και πολυπρισματικά, συνήθως με τα μέλη της να αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους μέσα στο ασφαλές πλαίσιο του αυτοσχεδιασμού. Στη φάση αυτή μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές και μέθοδοι, όπως είναι οι αυτοσχεδιασμοί, η ανακριτική καρτέκλα ή άλλες τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού, του θεάτρου ντοκουμέντο, του Θεάτρου των Εικόνων κ.ά. Συνήθως οι υποομάδες μοιράζονται τα ευρήματά τους με την ολομέλεια με λεκτικούς ή εξωλεκτικούς τρόπους (π.χ. αυτοσχεδιασμούς) και λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με μια σειρά δραστηριοτήτων αναστοχασμού και αποφόρτισης. Η εμβάθυνση συνεχίζεται όσο επιτρέπουν εξωτερικοί παράγοντες όπως το παιδαγωγικό πλαίσιο της ομάδας, το οποίο ορίζεται από τον χρόνο, τη στοχοθεσία, το ενδιαφέρον των μελών για περαιτέρω διερεύνηση κ.λ.π. (Fleming, 2001a· Neelands, 2004· Neelands & Goode, 2015). Εν συνόλω, ο κοινός χώρος όπου πραγματικά ζητήματα διερευνώνται μέσα από

φανταστικές συμβάσεις, με δυνατότητα εισόδου και εξόδου στη σύμβαση και στον ρόλο, με εναλλαγή βιώματος και κριτικού αναστοχασμού, σε μια αέναη πορεία εμπάθυνσης είναι το ασφαλές πλαίσιο για τη δημιουργία ουσιαστικής γνώσης (Eriksson et al., 2014· McGregor et al., 1977).

Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο επιτυγχάνεται η συμπερίληψη και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Οι συμμετέχοντες εισάγονται σταδιακά από την ταυτόχρονη, ομαδική συμμετοχή στο στοιχείο της έκθεσης, με ήπιο και ασφαλή τρόπο. Μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία που καλλιεργείται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, οι συμμετέχοντες γαλουχούνται να δίνουν και να δέχονται παραγωγική ανατροφοδότηση. Σημαντικό μέρος του εργαστηρίου αποτελούν οι κύκλοι συζητήσεων, ανάλυσης και αναστοχασμού των μελών ατομικά και ομαδικά. Και καθώς η εστίαση του εργαστηρίου βρίσκεται στην επίλυση ή στην επεξεργασία και διαχείριση του προβλήματος (της δοσμένης συνθήκης), οι συμμετέχοντες δεν αισθάνονται ότι οι συζητήσεις και τα θέματα που παρουσιάζονται έχουν ως στόχο κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο. Αντίθετα, ενδυναμώνονται ατομικά και συλλογικά, με συλλογικές δημοκρατικές διαδικασίες που επιτρέπουν την προσωπική και ομαδική έκφραση (Ζώνιου, 2019· Λενακάκης, 2015· Pammenter, 2008· Χολέβα, 2023). Σε αυτή την προσέγγιση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, στην οποία προτεραιότητα έχει η διερεύνηση κοινωνικών και άλλων θεμάτων, γίνεται αντιληπτό πως πρωταρχικό ρόλο παίζουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες με τις απόψεις και τις εμπειρίες που φέρουν. Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργούνται συγκεκριμένες ατομικές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργός συμμετοχή, η ανάληψη ευθυνών, η ανάληψη ρίσκων, η εξοικείωση με το λάθος, η ενσυναίσθηση, η αντίληψη πως υπάρχουν πολλαπλές οπτικές για ένα θέμα, η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων· ταυτόχρονα αναπτύσσονται συνεργατικές δεξιότητες, όπως είναι η επικοινωνία, η ενεργητική ακρόαση, ο διάλογος και η διαπραγμάτευση, η συλλογική δημιουργία και η αποδοχή του διαφορετικού, στοιχεία απαραίτητα για τον δημοκρατικό πολιτισμό (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018). Αυτή η μορφοπαιδευτική διαδικασία αναπόφευκτα ενθαρρύνει τον διαπολιτισμικό διάλογο και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, αφού τους προκαλεί σε συνεχείς ανταλλαγές κατά τις οποίες τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία όχι μόνο δεν προκαλούν εμπόδιο, αλλά εν τέλει αποτελούν θησαυρό πληροφοριών και εμπειριών για ολόκληρη την ομάδα (Λενακάκης & Παρούση, 2019· Μάγος, 2022).

Δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα: το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως πράξη πολιτική

Ως πεδίο που βασίζεται σε παιδαγωγικές και αισθητικές αρχές και σε θεατρικές καταβολές με τόσο έντονα κοινωνικοπολιτικά στοιχεία, ο χώρος της θεατροπαιδαγωγικής δεν μένει αμέτοχος στις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις του κόσμου μέσα στον οποίο υπάρχει. Έχει πλήρη συναίσθηση ότι οι επικρατούσες νεοφιλελεύθερες πολιτικές πολλών χωρών συνήθως υιοθετούν τα αναπαραγωγικά μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία αντιμετωπίζουν τις καλλιτεχνικές παραμέτρους της ως περιττές, και θεωρούν το θέατρο επικίνδυνο (Λενακάκης, 2014a). Η Hentschel (2012) μάλιστα αναφέρει πως οι στόχοι της χειραφετικής εκπαίδευσης για ενδυνάμωση, αυτονομία, αυτοεκπλήρωση και απελευθέρωση, υπό τις δεδομένες συνθήκες της κυρίαρχης πολιτικής και οικονομίας, διατρέχουν τον κίνδυνο να ερμηνευθούν ως δεξιότητες για ελαστική αυτοδιαχείριση και αυτοεκπλήρωση (self- management και self-optimizing). Για τη Hentschel (2012), η ίδια

η πράξη της ανάληψης ρόλων και της ενασχόλησης με το θέατρο αποτελεί δράση αντίστασης στη νεοφιλελεύθερη σκέψη και συστατικό αισθητικού και πολιτισμικού γραμματισμού, που ονομάζει “αισθητική μόρφωση” (aesthetische Bildung).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης θεωρεί τους δημοκρατικούς θεσμούς ως έναν από τους πυλώνες λειτουργίας του, προκειμένου οι πολίτες να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε αυτόν και να συμβιώνουν ειρηνικά με άλλους σε πολιτισμικά πολύμορφες δημοκρατικές κοινωνίες. Καθιστά την εκπαίδευση για τον Δημοκρατικό Πολιτισμό ως βασική προϋπόθεση, ούτως ώστε οι νέοι αποκτούν τις γνώσεις, τις αξίες και τις δυνατότητες ώστε να είναι υπεύθυνοι πολίτες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018) και να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη [ΗΕ] (United Nations, 2011), η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα [ΕΑΔ] θα πρέπει να κινείται σε τρεις άξονες: α) εκπαίδευση γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα: να γνωρίζει κανείς ποια είναι τα δικαιώματα, πώς διεκδικούνται, ποιοι φορείς τα προστατεύουν, κ.λπ. β) εκπαίδευση διά μέσου ανθρωπίνων δικαιωμάτων: διδασκαλία με τρόπους που σέβονται τα δικαιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών και γ) διδασκαλία για τα ανθρώπινα δικαιώματα: ενδυνάμωση μαθητών για την ενεργό προστασία και διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα ΗΕ μάλιστα αναγνωρίζουν πως οι τέχνες αποτελούν κατάλληλη και προτεινόμενη «γλώσσα» διδασκαλίας. Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο έχει τη δυνατότητα να ικανοποιήσει τα ζητούμενα αυτά:

1. Με την ολιστική και ενεργητική προσέγγιση που προτείνει, ενθαρρύνει τη βαθύτερη και ολόπλευρη κατανόηση της νέας γνώσης ή τη συνειδητοποίηση και εμπάθυνση της ήδη υπάρχουσας. Είναι χαρακτηριστική μάλιστα η περίπτωση του προγράμματος “Drama Improves Lisbon Key Competences in Education [DICE]”, το οποίο ανέδειξε τη συμβολή διαφορετικών θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε χιλιάδες μαθητές δώδεκα χωρών στο διάστημα μιας διετίας. Τα ευρήματα αυτής της πολύ διευρυμένης έρευνας, μοναδικής διεθνώς στον χώρο ως προς το εύρος της, τεκμηρίωσαν τις ευεργετικές συνέπειες των παρεμβάσεων, όσον αφορά τις οκτώ βασικές ικανότητες (Competences) που η συνθήκη της Λισαβόνας έχει θέσει ως ζητούμενο για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα: επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, μεταγνώση, διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες, πολιτειακή ικανότητα (civic competence), καινοτομία και πολιτισμική έκφραση (Eriksson et al., 2014). Η σπουδαία ικανότητα του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου να διαχειρίζεται και να διερευνά καίρια κοινωνικά ζητήματα έχει τονιστεί και αποδειχθεί ποικιλοτρόπως από τη διεθνή έρευνα (Fleming, 2001b· Unstundag, 1999). Συχνά μάλιστα, κρίνεται πως ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο μπορεί να θέσει επί τάπητος κοινωνικά θέματα και να τα προσεγγίσει μάλιστα πολύπλευρα, κάτι που η επίσημη τυπική εκπαίδευση δεν δείχνει να διαθέτει τα εφόδια ή τα αντανάκλαστικά να κάνει (Lenakakis, 2024). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες, ώστε οι συμμετέχοντες όχι μόνο να δουν κριτικά την πραγματικότητα που βιώνουν, σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την δημοκρατία, αλλά να οραματισθούν ενεργά την πραγματικότητα την οποία θα ήθελαν να δημιουργήσουν (Katz & Spero, 2015).

2. Η μαθητοκεντρική, συμπεριληπτική και διαπολιτισμική αντιμετώπιση της ομάδας στο πλαίσιο του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου ενθαρρύνει τον ειλικρινή, ισότιμο και δημοκρατικό διάλογο, καθώς και διαδικασίες σεβασμού των ταυτοτήτων και των απόψεων των συμμετεχόντων. Οι ταυτότητες που φέρει κάθε μέλος γίνονται σεβαστές στην ομάδα και λειτουργούν ως αφετηρία για έναν συμπεριληπτικό και ανοιχτό

τρόπο δουλειάς, σε μια πορεία δημιουργικής και διαπολιτισμικής ζύμωσης (Cummins, 2001). Η διαφωνία θεωρείται μάλιστα απαραίτητο συστατικό, το οποίο θα οδηγήσει στη γόνιμη ανταλλαγή ιδεών, στον ειλικρινή διάλογο, στην επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση (Burns, 2018). Υπό αυτή την έννοια, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αποτελεί εξ ορισμού ένα πεδίο όπου ασκούνται, διεκδικούνται και γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα όλων των συμμετεχόντων, οι οποίοι δοκιμάζονται και μαθητεύουν στις δημοκρατικές αξίες και διαδικασίες (Λενακάκης, 2024· Μάγος, 2022· Χολέβα, 2023). Αποτελεί έναν χώρο όπου αφηρημένες έννοιες και θεωρητικές προσεγγίσεις αποκτούν σάρκα και οστά, και αφορούν όλα τα μέλη της ομάδας ως σύνολο αλλά και καθένα ξεχωριστά ως άτομο.

3. Στην ίδια κατεύθυνση του διαλόγου και της διαπραγμάτευσης βρίσκονται και η προστασία, ο σεβασμός αλλά και η διεκδίκηση των δικαιωμάτων κάθε μέλους της ομάδας, στο πλαίσιο του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου (Boal, 1979· Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η φρεϊρική κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του κόσμου εφαρμόζονται με μποαλικές μεθοδολογίες κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου: οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν ολιστικά και ενσώματα τον κόσμο γύρω τους, τον επεξεργάζονται και τον αντικρίζουν κριτικά μέσω των θεατροπαιδαγωγικών διαδικασιών. Συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες αντιμετωπίζονται βιωματικά αλλά και μέσα από τα απαραίτητα φίλτρα που προσφέρει το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο (Bethlenfalvy, 2019), το οποίο μετατρέπεται πλέον σε πεδίο άσκησης δημοκρατικών διαδικασιών, κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019). Η διαδικασία αυτή βασίζεται στον κριτικό στοχασμό, αλλά και τον υπερβαίνει εν τέλει ως στάδιο - ή τουλάχιστον αυτό στοχεύει-, ούτως ώστε η ενδυνάμωση καθενός από τους συμμετέχοντες και η ενδυνάμωση της ομάδας να οδηγήσουν και στη χειραφέτησή τους. Τα μέλη της ομάδας πειραματίζονται με υπαρκτά κοινωνικά ζητήματα, ενδυναμώνονται και, μέσα στο ασφαλές πλαίσιο του εργαστηρίου, κάνουν μια ουσιαστική πρόβα ζωής, προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δράσης (Boal, 1979· Pammenter, 2018· Upton & Grossman, 2019).

Όπως διαπιστώνεται από την προηγούμενη ενότητα, από την αντιστοίχιση των χαρακτηριστικών του με τις διαστάσεις της ΕΑΔ, και από πρότερη έρευνα πεδίου (Choleva et al., 2021· Χολέβα & Λενακάκης, 2019· Ulubey & Aykas, 2016), το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο έχει την ικανότητα να προσφέρει το ιδανικό πλαίσιο για διερεύνηση των κοινωνικών ζητημάτων και των παραμέτρων τους, σύμφωνα με την ΕΑΔ, γεγονός που καθιστά τη συμμετοχή σε αυτό ως πράξη πολιτική.

Επίλογος

Το θεατροπαιδαγωγικό πεδίο αποτελεί υβριδικό χώρο που συνδυάζει δημιουργικά κεντρικές μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές θέσεις και αισθητικές προσεγγίσεις της τέχνης του θεάτρου. Εκκινώντας από το τα βιώματα και τις ταυτότητες της ίδιας της ομάδας, οι διαδικασίες ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου ενθαρρύνουν τα μέλη της να εμβαθύνουν την αναζήτηση της γνώσης, της κατανόησης και της εμπειρίας σταδιακά, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ακόμα και αντιθετικές θεατρικές θεωρίες για την προσέγγιση ενός θεατρικού ρόλου, όπως για παράδειγμα η συναισθηματική προετοιμασία του Στανισλάβσκι, με την σωματική εξάσκηση του Αρτώ,

ζυμώνονται με την επική αποστασιοποίηση του Μπρεχτ και το θέατρο των εικόνων του Boal, κατά τη διάρκεια ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Κατά τη διαδικασία της διερεύνησης θεμάτων από πολλαπλές οπτικές γωνίες, τα μέλη μιας θεατροπαιδαγωγικής ομάδας εκκινούν ένα ταξίδι αναζήτησης, αμφισβήτησης, διαπολιτισμικής ανταλλαγής και διαλόγου, για να κατανοήσουν βαθύτερα την ουσία των ανθρωπίνων σχέσεων και καταστάσεων, σε μια «πρόβα ζωής».

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι παιδαγωγικές, αισθητικές/θεατρικές συνθήκες που επέτρεψαν τη γέννηση και την ανάπτυξη του θεατροπαιδαγωγικού πεδίου στη διεθνή κοινότητα, ως χώρου στον οποίο το θέατρο αποκτά ουσιώδεις εκπαιδευτικές παραμέτρους και δυνατότητες. Η ιστορική αναδρομή καταγράφηκε μέχρι την εικόνα που παρουσιάζει σήμερα διεθνώς αλλά και κυρίως στο ελληνικό τοπίο, με αναφορά στους κυριότερους σταθμούς που συνέβαλαν στην σημερινή του εικόνα. Η κριτική βιβλιογραφική επισκόπηση εξέτασε πολλαπλές οπτικές και θεωρήσεις του, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Η συνεξέταση των χαρακτηριστικών του με τις διαστάσεις της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα κατέδειξε πως το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο εξ ορισμού εξυπηρετεί τους τρεις άξονες της ΕΑΔ. Πιο συγκεκριμένα: α) προϋποθέτει και καλλιεργεί περαιτέρω δημοκρατικές διαδικασίες, β) επιτρέπει την πολύπλευρη προσέγγιση και την ουσιαστική γνώση και κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, και, γ) ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες στην κατεύθυνση της κοινωνικής χειραφέτησης, της ενεργού προστασίας και διεκδίκησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Με αυτήν την έννοια, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, όσον αφορά το περιεχόμενο και την προσέγγισή του, καθίσταται δράση πολιτική.

Βιβλιογραφία

- Αρτώ, Α. (1971). Το θέατρο της σκληρότητας. Στο Π. Μάτεσις (Επιμ.), *Αρχιτέκτονες του σύγχρονου θεάτρου* (Λ. Μαντζοπούλου, Μτφρ.) (141-161). Δωδώνη.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στο σχολείο. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Μεταίχμιο.
- Adigüzel, Ö. (2009). Το εκπαιδευτικό δράμα στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: παρελθόν και παρόν. Η στάση των εκπαιδευόμενων δασκάλων απέναντι στο εκπαιδευτικό δράμα (Ö. Κέκη, Μτφρ.). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 10, 78-88. <https://bit.ly/30LIQmw>
- Ahmed, S.J. & Hughes, J. (2015). Still wishing for a world without 'theatre for development'? A dialogue on theatre, poverty and inequality. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(3), 395-406. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059265>
- Asimidou, A., Lenakakis, A., & Tsiaras, A. (2021). The contribution of drama pedagogy in developing adolescents' self-confidence: A case study. *Drama Australia Journal*, 45(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/14452294.2021.1978145>
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (Ε. Πανισκά, Μτφρ.). Τυπωθήτω.
- Bethlenfalvy, A. (2019). *Living through extremes in process drama*. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Penguin Books.

- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. Routledge.
- Bolton G. (2007) A History of Drama Education: A Search for Substance. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, 16. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_4
- Brook, P. (1980). *The empty space*. Penguin Books.
- Bruner, J. (1960). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Burns, B. (2018). Η δυναμική της διαφωνίας: συντονίζοντας μια συζήτηση στην εποχή του λαϊκισμού. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 124-131. <https://tinyurl.com/2s3kx345>
- Γκόβας, Ν. (Επιμ.). (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Γκροτόφσκι, Γ. (2010). *Για ένα φτωχό θέατρο*. (Κ. Μηλιτιάδης, Μτφρ.). Κοροντζή.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Διάδραση.
- Choleva, N., Lenakakis, A., & Pigkou-Repousi, M. (2021b). Communicating vessels: Drama and human rights education in in-service teacher training. *Human Rights Education Review*, 4(3), 65–88. <https://doi.org/10.7577/hrer.4186>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Dewey, J. (2007). *The school and society*. Cosimo.
- Dewey, J. (2020). *Democracy and education*. The Free Press.
- Elliott, T. A. (2016). An overview of education and drama in South Africa. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 57–59. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1127150>
- Eriksson, S., Heggstad, K. M., Heggstad, K., & Cziboly, Á. (2014). ‘Rolling the DICE’. Introduction to the international research project drama improves Lisbon key competences in education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 19(4), 403-408. <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.954814>
- Essinger, H. (1990). Intercultural education in multiethnic societies. *The Bridge*, 52, 22-31.
- Fagan, C. (2019). *The art of not-knowing in learning environments: in praise of artist-residencies in schools*. <https://tinyurl.com/k6tu73md>
- Fleming, M. (2001a). *Starting drama teaching* (5th ed.). Fulton Publishers.
- Fleming, M. (2001b). *Teaching drama in primary and secondary school*. Fulton Publishers.
- Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. Writers and Readers Publishing Collective.
- Ζώνιου, Χ. (2019). Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμπύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 78-91). Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση. <https://bit.ly/3yutiyr>
- Zeng, C. (2019). An overview of current trends in drama education in the People’s Republic of China. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(4), 472- 477. <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1643710>

- Gallagher, K., Rodricks, D., & Jacobson, K. (2020). *Global youth citizenry and radical hope. Enacting community-engaged research through performative methodologies*. Springer.
- Ganguly, S. (2010). *Jana Sanskriti: Forum theatre and democracy in India*. Routledge.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. Basic Book.
- Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Heathcote, D. (1980). Subject or system. In L. Johnson & C. O'Neil (Eds.), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama* (pp. 61-89). Hutchinson.
- Hentschel, U. (2012). On the role of theatre in current discourse of cultural literacy. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & εκπαίδευση: Δεσμοί αλληλεγγύης. Πρακτικά από την 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ. 49-51). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Hornbrook, D. (1998). *Education and dramatic art* (2nd edition). Routledge.
- Jun, X., & Yueqin, Z. (2021). China – drama and citizenship in China: a practitioner's story. In N. McGuin, N. Ikeno, I. Davies, & E. Sant (Eds.), *International perspectives on drama and citizenship education. Acting globally* (pp. 41-48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003058144>
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Σταμούλη.
- Κλαδάκη, Μ. & Μαστροθανάσης, Κ. (2023). *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα*. Gutenberg.
- Κλαδάκη, Μ. & Μαστροθανάσης, Κ. (2024). *Θέατρο στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές*. Πατάκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2009). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2018). Από το ά-τοπο, ά-χρονο και ά-χρωμο της φυλακής, στις αποχρώσεις ζωής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μέσω του εθελοντισμού. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 26-37.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Καστανιώτη.
- Katz, S. R., & McEvoy Spero, A. (2015). The challenges and triumphs of teaching for human rights in US schools. In S. R. Katz & A. McEvoy Spero (Eds.), *Bringing human rights education to US classrooms* (pp. 15-28). Palgrave MacMillan. <http://doi.org/10.1057/9781137471130>
- Λενακάκης, Α. (2013). Η διεθνής συμφωνία για τη δεοντολογία και τη συμπεριφορά του θεατροπαιδαγωγού ως αφορμή για διάλογο και προτάσεις. *Εκπαίδευση & θέατρο*, 14, 27-34. <https://tinyurl.com/3r9audfz>
- Λενακάκης, Α. (2014a). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2014b). Ο Hans-Wolfgang Nickel και η θεατροπαιδαγωγική: η ιστορία και η εξέλιξη του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση στη Γερμανία. Μια συνέντευξη στον Α. Λενακάκη. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 15, 35-43. <https://bit.ly/3QU8x6h>

- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. (Επιμ.). (2024). *Τέχνη, διαδίκτυο και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές*. ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. <https://doi.org/10.12681/sece-auth.209>
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης* (σσ. 422-433). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Λενακάκης Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Gutenberg.
- Lenakakis, A. (2024). The contribution of drama/theatre pedagogy in revealing and enhancing the social role of art in education. In V. Pavlou (Ed.), *Critical arts education for sustainable societies. A handbook for arts educators* (pp. 83-93). Frederick University, Cyprus.
- Leng, K. (2024). Multistakeholder engagement towards effective delivery of culture and arts education. Keynote at the *World Alliance for Arts Education [WAAE] Global Arts Education Summit*, Athens, 17-19 October, 2024.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Μπάρμπα, Ε. (2001). *Θέατρο. Μοναξιά, δεξιοτεχνία, εξέγερση* (Κ. Α. Θεμελής, Μτφρ.). ΚΟΑΝ.
- Μπρεχτ, Μπ. (2000). *Οι διάλογοι από την αγορά του χαλκού* (Α. Γλυτζουρής & Θ. Σαρηγιάννη, Μτφρ.). Δωδώνη.
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K. (1977). *Learning through drama*. Heinemann Educational Books Ltd.
- McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική* (Β. Παππή, Μτφρ.), (σσ. 278-330). Gutenberg.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self and society*. University Chicago Press.
- Neelands, J. (2004). *Beginning drama: 11-14* (2nd ed.). David Fulton Publishers.
- Neelands J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge University Press <https://doi.org/10.4324/9781003058144>
- O'Sullivan, C., & Price, N. (2019). Perceptions of play and drama in education in early years classrooms in China. *Drama Research: International Journal of Drama in Education* 10(1), 1-41. <https://tinyurl.com/2p9amzvk>
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. Routledge.
- O'Toole, J. (2010). A prelective keynote: IDIERI 2009. *Research in Drama Education*, 15(2), 271-292. <https://doi.org/10.1080/13569781003700177>
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Θεατρολόγων. (2021). *Καταστατικό σωματείου* (τροποποιήσεις). <https://tinyurl.com/37fabww3>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Σ. Παπαδόπουλος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Για την ιστορία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς, *Το θέατρο στην εκπαίδευση* 147-176. Διάδραση.

- Πατσαλίδης, Σ. (2014). Το θέατρο και ο νέος θεατής μετά το μεταμοντερνισμό. *Θεάτρου Πόλις*, 1, 20-37. <https://tinyurl.com/2eajevny>
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Καστανιώτης.
- Pammenter, D. (2008). On the raising of questions: the sharpening of contradictions and cultural action as transformation. *Education & Theatre*, 9, 21-32. <https://tinyurl.com/yc54v2r4>
- Pammenter, D. (2018). Στοχασμοί για το θέατρο ως εκπαίδευση, για την ανάπτυξη του ανθρώπου και την οικοδόμηση του μέλλοντος (Τζ. Καραβίτη, Μτφρ.). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 116-123. <https://tinyurl.com/ynbt6ra6>
- Piaget, J. (1997). *Origins of intelligence in the child*. Routledge.
- Pigkou-Repousi, M. (2020). The politics of care in indifferent times: youth narratives, caring practices, and transformed discourses in Greek education amid economic and refugee crises. In K. Gallagher, D. J. Rodricks, & K. Jacobson (Eds.), *Global youth citizenry and radical hope. Enacting community-engaged research through performative methodologies* (pp. 111-134). Springer.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018). *Πλαίσιο αναφοράς για το δημοκρατικό πολιτισμό* (Μ. Παϊζη, Μτφρ.). Συμβούλιο της Ευρώπης. <https://tinyurl.com/3pa4jutt>
- Στανισλάβσκι, Κ. (1977). *Πλάθοντας ένα ρόλο*. Γκόννης.
- Schechner, R., & Schuman, M. (Eds.). (1976). *Ritual, play, and performance*. Seabury Press.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press Ltd.
- Somers, J. (2008). Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 117-128. <https://tinyurl.com/ef2y6t9r>
- Somers, J. (2012). Drama in schools. Making the educational and artistic argument for its inclusion, retention and development. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας, Δ. (Επιμ.), *Θέατρο & εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. Πρακτικά από την 7η διεθνή συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση* (σσ. 110-118). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. <https://tinyurl.com/22x86pdx>
- Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/4042>
- Tüzün, T., & Adigüzel, O. (2022). Play and theater pedagogy according to Hans Wolfgang Nickel: a narrative research. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 73-102. <https://tinyurl.com/5taffrca>
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: a meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.2968>
- Ulubey, Ö., & Aykaç, M. (2016). Effects of human rights education using the creative drama method on the attitudes of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 23(1-2), 267-279. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891950>
- United Nations. (2011). *Declaration on human rights education and training*. (A/RES/66/137). <https://tinyurl.com/3fkju3wm>
- Unstundag, T. (1999). The effects of creative drama used in the teaching of citizenship and human rights education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(1), 145. <https://doi.org/10.1080/1356978990040115>

- Upton, M., & Grossman, M. (2019). The Dury's Out: Participatory drama and applied theatre processes as ways of addressing radicalized thinking – a pilot study. *Applied Theatre Research*, 7 (1), 51-66. https://doi.org/10.1386/atr_00005_1
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας*. Παπαζήσης.
- Χολέβα, Ν. (2023). Η πρόσβαση στην τέχνη, τον πολιτισμό και την εκπαίδευση μέσα από κείμενα αναφοράς διεθνών οργανισμών. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, Τέχνες και Συμπερίληψη* (σσ. 687-709). Σοφία.
- Χολέβα, Ν. & Λενακάκης, Α. (2019). Η συμβολή της βασικής θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 49-65). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. <https://tinyurl.com/2p92hzae>
- Xiajing, Z. (2021). The current state of academic research in drama education in mainland China: a response to Chenchen Zeng's article in RiDE 24:4. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 306-311. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1904869>
- Wagner, B. J. (1990). *Dorothy Heathcote; Drama as a learning medium*. Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Watanabe, T. (2021). Japan – at the forefront of change. In N. McGuin, N. Ikeno, I. Davies, & E. Sant (Eds.), *International perspectives on drama and citizenship education. Acting globally* (pp. 105-115). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003058144>
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Humanities Press.