

Education & Theatre

Vol 24 (2023)



Do you remember your first drama lesson? Critical Incident methodologies for future practice

Robin Pascoe

doi: [10.12681/edth.36304](https://doi.org/10.12681/edth.36304)

To cite this article:

Pascoe, R. (2023). Do you remember your first drama lesson? Critical Incident methodologies for future practice. *Education & Theatre*, 24, 66–71. <https://doi.org/10.12681/edth.36304>

Θυμάστε το πρώτο σας μάθημα θεάτρου; **Μεθοδολογίες Κρίσιμων Περιστατικών** για **μελλοντική πρακτική**

Robin Pascoe



Περίληψη

Διαβάζοντας περιγραφές για τη θεατρική καλοκαιρινή κατασκήνωση που διοργανώνει το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, θυμήθηκα ένα καταλυτικό περιστατικό που συνέβη στις αρχές της προσωπικής μου διαδρομής στη διδασκαλία του θεάτρου: Εργάστηκα ως ασκούμενος σε μια καλοκαιρινή κατασκήνωση για παιδιά από παραμεθόριες περιοχές της Δυτικής Αυστραλίας ενώ ήμουν φοιτητής στο πανεπιστήμιο. Αναλογιζόμενος την εμπειρία, θεώρησα σημαντικό να μην επιδοθώ απλώς σε μια άσκηση νοσταλγίας. Σήμερα, ως ημιαπασχολούμενος συνταξιούχος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Murdoch, διερευνώ με τους φοιτητές μου τη μεθοδολογία των Κρίσιμων Περιστατικών. Το παρόν άρθρο συνδυάζει τον αναστοχασμό και την αντανάκλαστικότητα ως μια διαδικασία προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις-κλειδιά: Κρίσιμα Περιστατικά, αναστοχασμός και αντανάκλαστικότητα, θεατροπαιδαγωγική πρακτική

Δεν θέτω το ερώτημα στο πλαίσιο μιας άσκησης νοσταλγίας. Πρόκειται για ένα σοβαρό ερώτημα που σχεδιάστηκε ώστε να δώσει το έναυσμα για αναστοχαστική πρακτική. Η πρώτη μας εμπειρία ως δάσκαλοι θεάτρου συχνά μας διαμορφώνει και αφήνει ανεξίτηλα σημάδια. Προτού συνεχίσετε την ανάγνωση, αφιερώστε λίγο χρόνο για να αναλογιστείτε τις πρώτες σας εμπειρίες από τη διδασκαλία θεάτρου. Τι θυμάστε; Ποια ήταν τα θετικά στοιχεία; Τι αναπολείτε ίσως με ένα χαμόγελο ή νιώθοντας ντροπή για τα λάθη σας;

Η δική μου πρώτη εμπειρία διδασκαλίας θεάτρου έλαβε χώρα σε έναν διαφορετικό αιώνα, και όλοι γνωρίζουμε ότι το παρελθόν είναι μια άλλη χώρα και ότι τα πράγματα γίνονται διαφορετικά εκεί.



Τα πράγματα ήταν διαφορετικά τότε

Το Υπουργείο Παιδείας στη Δυτική Αυστραλία ζήτησε εθελοντές για να συνεργαστούν με νέους που φοιτούσαν σε απομακρυσμένα σχολεία της περιφέρειας της Δυτικής Αυστραλίας. Η κατασκήνωση διοργανώθηκε σε έναν χώρο με θέα τη θάλασσα, σε ξύλινες καλύβες από τον καιρό του πολέμου. Ήμουν μαθητευόμενος ενός έμπειρου αλλά χαοτικού δασκάλου θεάτρου, ο οποίος ήταν ένας από τους ελάχιστους θεατροπαιδαγωγούς που εργάζονταν στα σχολεία την εποχή εκείνη. Είχε μια ατίθαση χαιτή και φορούσε υποχρεωτικά μπλουζάκι tie-dye και τζιν. Πρόκειται όμως για μια εποχή που αναφέρεται συχνά ως η χίπιχη δεκαετία του 1970. Ήμουν φοιτητής παιδαγωγικής, στα μισά της διαδρομής για την απόκτηση πτυχίου στην αγγλική φιλολογία, με πάθος για το θέατρο και τον κινηματογράφο. Δεν είχα ωστόσο καμία επαφή με την παιδαγωγική του θεάτρου. Ήμουν γεμάτος ενθουσιασμό, που συναγωνιζόταν μόνο την άγνοιά μου.

Η κατασκήνωση διήρκησε πέντε μέρες, και κάθε μέρα οργανώνονταν θεατρικές δραστηριότητες, τις οποίες διαδέχονταν αθλητικές και κοινωνικές

δραστηριότητες και επισκέψεις σε εργοστάσια. Οι φιλοξενούμενοι στην κατασκήνωση ανήκαν σε διαφορετικές ηλικίες. Ορισμένοι ήταν Αβορίγινες –τους οποίους σήμερα αποκαλούμε Αυστραλούς των Πρώτων Εθνών–, αλλά κατά κύριο λόγο επρόκειτο για παιδιά που ζούσαν σε παραμεθόριες περιοχές μιας πολιτείας που κάλυπτε ένα εκατομμύριο τετραγωνικά μίλια περίπου. Κανένας από αυτούς δεν είχε επισκεφθεί την πόλη στο παρελθόν. Κανένας δεν είχε έρθει σε επαφή με το θέατρο στο παρελθόν.



Ξεκινούσαμε κάθε μάθημα θεάτρου με προθέρμανση. Πολλά κλειστά μάτια ξαπλωμένα στο πάτωμα. Γέλια και ανησυχία. Τεράστια εξάρτηση από λέξεις όπως *εμπιστοσύνη*, *εστίαση* και *συγκέντρωση*.

Καθισμένοι υποχρεωτικά στον κύκλο, δύο μαθητές είχαν δεμένα τα μάτια και ήταν οπλισμένοι με μακριές λόγχες, φτιαγμένες από τυλιγμένες εφημερίδες, ή ένα μαξιλάρι από τον κοιτώνα. Στη συνέχεια, άρχιζαν να καταδιώκουν ο ένας τον άλλον καθοδηγούμενοι από τα φωνητικά σήματα των υπόλοιπων μαθητών. Διαδικασία που επαναλαμβανόταν δίχως τέλος. Κάθε φορά ένας από τους δύο ξιφομάχους ξεσπούσε σε μια φρενίτιδα μανιασμένων χτυπημάτων στον αέρα (που απέχει πολύ από την οικοδόμηση εμπιστοσύνης) εν μέσω ζητωκραυγών και χειροκροτημάτων από τον κύκλο των θεατών.

Ανατρέχοντας στο παρελθόν, είναι εύλογο να αναρωτηθώ: *Ποιο ήταν το νόημα της δραστηριότητας; Ποια ήταν η γνώση που αποκόμιζαν σε σχέση με το θέατρο/δράμα; Οι συμμετέχοντες έδειχναν να διασκεδάζουν, αλλά ποιους ρόλους διερευνούσαν (πέρα από τον ρόλο του επιτιθέμενου);*

Σε μια άλλη δραστηριότητα, οι μαθητές στέκονταν στην άκρη του θρανίου και έπεφταν προς τα πίσω, στα μαλακά χέρια των άλλων μαθητών. Αυτή



ήταν όντως μια άσκηση εμπιστοσύνης. Και πάλι είναι εύλογο να αναρωτηθούμε για τον σκοπό της δραστηριότητας με γνώμονα τη γνώση σε σχέση με το θέατρο/δράμα.

Ασχολούμασταν επίσης με παιχνίδια αυτοσχεδιασμού. Αυθόρμητες σκηνές που στήνονταν τυχαία με περιστασιακές αναφορές στις προσωπικές εμπειρίες των φιλοξενουμένων. *Φανταστείτε ότι βρίσκεστε για πρώτη φορά στην πόλη και έχετε χάσει τα χρήματά σας και πρέπει να ζητήσετε βοήθεια.* Οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν τις καταστάσεις αυτές με αδέξιους τρόπους, με ένα μείγμα ντροπαλότητας και αδυναμίας να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφραστούν.

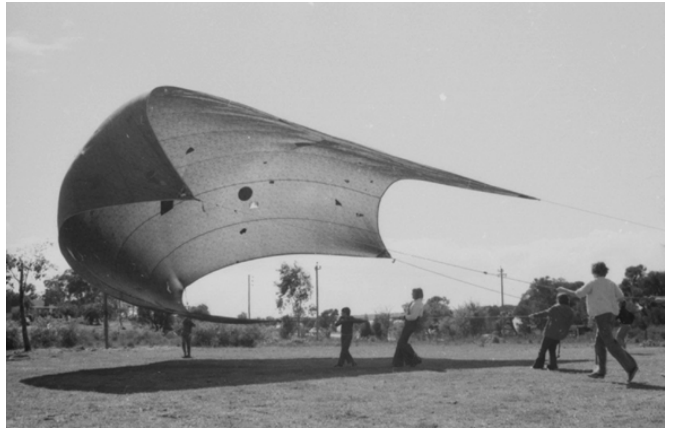


Η άλλη θεαματική δραστηριότητα αφορούσε ένα τεράστιο αλεξίπτωτο ή πανί. Ήταν θεόρατο, με πλάτος τουλάχιστον πενήντα μέτρα. Στην ακτή το σούρουπο, όλοι οι φιλοξενούμενοι περικύκλωναν το αλεξίπτωτο έχοντας λάβει οδηγίες σχετικά με το πώς να κρατούν το ύφασμα (οι αντίχειρες στην κάτω πλευρά, όχι στην πάνω, για να αποφευχθούν τυχόν μετατοπίσεις). Με τον δυνατό απογευματινό άνεμο να φυσάει, ακούγονταν συλλογικοί αναστεναγμοί, λαχανιάσματα, φωνές και έπειτα το αλεξίπτωτο ανασηκωνόταν όλο και πιο ψηλά, ενώ όλοι έτρεχαν. Ο στόχος ήταν να πετάξει το αλεξίπτωτο σηκώνοντας κάποιους μαθητές από το έδαφος.



Υπήρχαν λαχανιασμένες αναπνοές και ανεμοδαρμένα, αναψοκοκκινισμένα πρόσωπα. Πολλά γέλια. Ο εκπεφρασμένος σκοπός ήταν η αίσθηση της συνεργασίας και συνεννόησης που εμπειρέχει κάθε θεατροπαιδαγωγική δραστηριότητα. Αναμφίβολα υπήρχε η αίσθηση της διασκέδασης και της συμμετοχής. Ποιος ήταν όμως ο διδακτικός σκοπός σε σχέση με το θέατρο/δράμα;

Δεν δίδαξα συγκεκριμένα μαθήματα θεάτρου. Ωστόσο, αποκόμισα από την εμπειρία αυτή την ανάγκη για δέσμευση όλων σε μια κοινή εμπειρία. Έμαθα την ανάγκη να παρέχεται μια δομή. Θα περνούσε



καιρός μέχρι να μάθω περισσότερα σχετικά με τον σκοπό της προθέρμανσης, αλλά διέβλεψα τη σημασία της όσον αφορά την εστίαση και τη συγκέντρωση (που επισημαίνεται σε όλα τα εγχειρίδια θεατροπαιδαγωγικής). Υπήρχε η αίσθηση του «σπασίματος του τέταρτου τοίχου» μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Στην ιδρωμένη εγγύτητα της αίθουσας διδασκαλίας του θεάτρου, επικρατεί μια διαφορετική δυναμική από τον καθηλωμένο στα θρανία κόσμο της διδασκαλίας της αγγλικής λογοτεχνίας. Αλλά, πάνω απ' όλα, είχα την αίσθηση ότι ήθελα να αφοσιωθώ σε αυτό τον κόσμο της διδασκαλίας του θεάτρου.

Τα ερωτήματα που τίθενται κρύβουν έναν σοβαρό σκοπό πέρα από μια άσκηση νοσταλγίας. Τα πράγματα ήταν διαφορετικά τότε. Εγώ ήμουν διαφορετικός τότε.

Η διδασκαλία του θεάτρου/δράματος δεν ήταν κάτι που γνώριζα από τη σχολική εκπαίδευση που είχα λάβει. Δεν είχα σχετική εμπειρία. Η μελέτη του Σαίξπηρ στο σχολείο αφορούσε τη διαδοχική ανάγνωση του Άμλετ από τους μαθητές, καθηλωμένους στα θρανία της αίθουσας. Αυτή η δραστηριότητα συνοδευόταν από τον ηλικιωμένο δάσκαλο να διαβάζει την εισαγωγή του Harley Granville-Barker στο έργο του Σαίξπηρ. Ήταν θανατηφόρα βαρετό. Τουλάχιστον ήξερα από την παιδαγωγική της διδασκαλίας των αγγλικών ότι θα εστιάζαμε στην κατανόηση του θεάτρου/δράματος μέσω πρακτικής εξερεύνησης, χρησιμοποιώντας φωνή και κίνηση, όχι



απλώς νοητική καταγραφή σημειώσεων και παπαγαλία. Επομένως, είχα επίγνωση ότι η διδασκαλία του θεάτρου δεσμευόταν σε μια σχολική εκπαίδευση που είχε αλλάξει σημαντικά από τη δική μου. Ήταν ένας κόσμος ευκαιριών και δυνατοτήτων.

Το κίνητρό μου ήταν το ίδιο που εξακολουθώ να έχω όλα αυτά τα χρόνια που ακολούθησαν στο

θέατρο εκφράζουμε και επικοινωνούμε ιδέες σωματικά στον χρόνο και τον χώρο, ώστε να τις μοιραστούν κι άλλοι.

Οι εμπειρίες μου σχετικά με τη διδασκαλία του θεάτρου σε εκείνη την κατασκήνωση ήταν έντονες και αξέχαστες, αλλά απουσίαζε η θεωρία. Δεν μεταδόθηκαν συγκεκριμένες γνώσεις σχετικά με τα στοιχεία του θεάτρου/δράματος. Δεν διδάχτηκα πολλά για το θέατρο/δράμα. Παρ' όλα αυτά, αφθονούσαν ο ενθουσιασμός, η αξία της συμμετοχής και η ανάληψη ρίσκου. Δεν εννοώ το ρίσκο που παίρνει κανείς όταν πέφτει με γυρισμένη πλάτη από τραπέζια στην ελπιδοφόρα αγκαλιά των άλλων. Αναφέρομαι στο να κινείσαι σε έναν άγνωστο χώρο διδασκαλίας χωρίς σενάριο. Αναφέρομαι στην επικινδυνότητα του να βρίσκεσαι αντιμέτωπος με την αβεβαιότητα, την ασάφεια, τους άγνωστους αστάθμητους παράγοντες. Η θεατροπαιδαγωγική δεν έχει να κάνει με το να ακολουθούμε τις συνταγές όσων έχουν περάσει πριν από μας· δεν υπάρχουν έτοιμα σενάρια, καθώς αυτοσχεδιάζουμε συνεχώς, εισχωρώντας στον αυτοσχέδιο χώρο της λήψης αποφάσεων και της αντιμετώπισης των συνεπειών.

Δεν το αναγνώρισα τότε, αλλά η εργασία σε αυτή την κατασκήνωση ήταν το εφελτήριο για μια επαγγελματική σταδιοδρομία.

Αφορούσε επίσης το να κάνεις λάθη και να ζεις με τις συνέπειές τους. Όπως λέει το τραγούδι, «λάθη, έχω κάνει αρκετά». Στην πραγματικότητα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας μου, έφερα ως παράσημο τιμής το να ομολογώ σε μαθητές και δασκάλους ότι ένας από τους λόγους για τον οποίο μπορώ να μιλάω για την εκμάθηση της διδασκαλίας είναι επειδή, αν υπάρχει κάποιο λάθος που θα μπορούσε να γίνει, μάλλον το έχω κάνει. Θυμάμαι να μαθαίνω ή να διαβάζω σχετικά με τον δάσκαλο-σε-ρόλο και να είμαι αρκετά ανόητος ώστε να σκεφτώ ότι θα μπορούσα να το δοκιμάσω. Εξάλλου, έχω ασχοληθεί λιγάκι με την υποκριτική· δεν θα μπορούσε να είναι πολύ διαφορετικό, σωστά; Μπορεί να ντρεπόμαστε για τα λάθη μας, αλλά αποκτούν νόημα μόνο εφόσον μαθαίνουμε από αυτά.

Ποια είναι η καλύτερη εκπαίδευση για έναν δάσκαλο θεάτρου; Αναστοχασμός και αντανακλαστικότητα στην πράξη

Πώς μαθαίνουμε να είμαστε δάσκαλοι θεάτρου; Πώς γινόμαστε καλύτεροι δάσκαλοι θεάτρου;

Η εκπαίδευση των θεατροπαιδαγωγών διαμορφώνεται καλύτερα με βάση την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουμε το θέατρο/δράμα. Μαθαίνουμε μέσω της πρακτικής, απτής και καθοδηγούμενης εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Vygotsky, μαθαίνουμε βουτώντας στις Ζώνες Επικείμενης Ανάπτυξης χέρι χέρι με τον Άλλο που γνωρίζει.

Σε κάθε μορφή εκμάθησης της διδασκαλίας του θεάτρου -στο πανεπιστήμιο ή στην κοινότητα-, λαμβάνουμε υπόψη μας διάφορες αρχές. Ανηκούμε σε ενώσεις θεατροπαιδαγωγών. Εργαζόμαστε σε θέσεις πρακτικής άσκησης. Δεχόμαστε καθοδήγηση από ειδικούς. Κάνουμε λάθη. Μαθαίνουμε.

Ήρθε λοιπόν η ώρα να σκεφτείτε την πρώτη σας εμπειρία ως δάσκαλοι θεάτρου.

- Τι συνέβη;
- Τι αποκομίσατε από την εμπειρία αυτή;
- Τι κουβαλάτε από εκείνη τη στιγμή στην καθημερινή σας διδασκαλία σήμερα ως παρακαταθήκη γνώσεων;

Στο πλαίσιο της εργασίας μου σήμερα (έχω συναξιοδοτηθεί από το πανεπιστήμιο, αλλά παραμένω διδάσκοντας ένα ερευνητικό μάθημα), η διδασκαλία μου αφορά τη χρήση των μεθοδολογιών Κρίσιμων Περιστατικών (Tripp, 1993/2012). Τα Κρίσιμα Περιστατικά στην επαγγελματική μας πρακτική συμβαίνουν όταν, ύστερα από βαθιά σκέψη σχετικά με τη θεωρία και την πρακτική μας, μαθαίνουμε και αλλάζουμε την πρακτική μας. Τα Κρίσιμα Περιστατικά δεν είναι απλώς συμβάντα που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή μας πρακτική. Δεν είναι εντυπωσιακά γεγονότα, πρωτοσέλιδα εφημερίδων ή κρίσεις. Τα Κρίσιμα Περιστατικά δημιουργούνται από το ίδιο μας το μυαλό, που διαβλέπει ένα πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την επαγγελματική μας πρακτική.

Ο Angelides (2001) παραθέτει μια σειρά βασικών ερωτήσεων, οι οποίες μας βοηθούν να πλαισιώσουμε τις αντιλήψεις/την κατανόηση ενός Κρίσιμου Περιστατικού στον Πίνακα 1 (σ. 436).

- Τίνος τα συμφέροντα εξυπηρετούν ή ζημιώνουν οι ενέργειες αυτών των κρίσιμων περιστατικών;
- Ποιες συνθήκες συντηρούν και διατηρούν αυτές τις ενέργειες;
- Ποιες σχέσεις εξουσίας μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων εκφράζονται σ' αυτές;

- Ποιοι δομικοί, οργανωτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες είναι πιθανόν να εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αλληλεπιδρούν με εναλλακτικούς τρόπους;

Περιγράφοντας το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, έχω ήδη θέσει ορισμένα από αυτά τα ερωτήματα σχετικά με τον σκοπό και τη συνάφεια των δραστηριοτήτων με το αναλυτικό πρόγραμμα. Αξίζει όμως να διερευνήσουμε το ζήτημα βαθύτερα. Μερικές φορές, ανατρέχοντας στην πρακτική της διδασκαλίας του θεάτρου, μπορεί να εντοπίσουμε σημάδια που φανερώνουν ότι ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως ήρωας. Στον άχαρο κόσμο της εκπαίδευσης, το χρώμα και η λάμψη του χαρισματικού δασκάλου θεάτρου δημιούργησαν μυθολογίες. Αυτό προκαλεί ερωτήματα σχετικά με το ποιος ήταν ο ισχυρότερος στην τάξη. Από τη μια πλευρά, επικεντρωνόμασταν στην ανάδειξη των ιδεών και των εμπειριών με επίκεντρο τον μαθητή. Παράλληλα, υπήρχε η ορμητική προσωπικότητα του δασκάλου θεάτρου. Ο δάσκαλος θεάτρου ως αρχηγός αίρεσης ή μυστικιστής, ή γκουρού, συνιστά ένα αναπάντητο ερώτημα.



Είναι επίσης δυνατόν να προβληματιστούμε σχετικά με την αποτίμηση του θεάτρου από το σχολικό σύστημα. Την εποχή εκείνη, το θέατρο θεωρούνταν ότι αποτελούσε ένα είδος δραστηριότητας την οποία περιελάμβανε το πρόγραμμα μιας σχολικής κατασκήνωσης και όχι στο τυπικό πρό-

γραμμα σπουδών που προσφέρεται στους μαθητές. Εκλαμβάνονταν ως «ενίσχυση» για «μειονεκτούντα» παιδιά της επαρχίας. Το θέατρο έφερε την ιδιότητα του καινούργιου, δεν είχε εγγενή αξία. Θα απαιτούνταν το συνολικό διάστημα της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας στην εκπαίδευση για να επιτευχθεί η κατάρρευση αυτών των δομικών και πολιτισμικών παραγόντων.

Εν ολίγοις, χρειαζόμαστε έναν πιο κοινωνικά κριτικό φακό, μέσα από τον οποίο θα αναστοχαστούμε σχετικά με το Κρίσιμο Περιστατικό. «Μόνο με την προσοχή στις αξίες που αποκαλύπτει το περιστατικό είναι δυνατόν να επιτευχθεί μια αρκετά βαθιά διάγνωση, ώστε να προχωρήσουμε πέρα από την πρακτική προβληματική και σε άλλα είδη επαγγελματικής κρίσης» (Tripp, 1993/2012, σ. 112).

Η επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί αναστοχασμό, αλλά και αντανάκλαστικότητα. Υποστηρίζεται από τη συνειδητοποίηση ότι η δημιουργία ενός

Κρίσιμου Περιστατικού από κάτι που συνέβη στη ζωή μου δημιουργεί με τη σειρά της κάτι νέο στη ζωή μου. Πρόκειται για αλλαγή. Είναι μεταμορφωτικό.

Ο Bartlett (1990) παρουσιάζει ορισμένα ερωτήματα που πρέπει να διερευνηθούν ενώ στοχαζόμαστε σχετικά με τα προσωπικά κρίσιμα περιστατικά σε μια σταδιοδρομία στην εκπαίδευση (προσαρμοσμένα εδώ στο πλαίσιο της θεατροπαιδαγωγικής):

- Γιατί έγινα δάσκαλος θεάτρου;
- Αυτοί οι λόγοι εξακολουθούν να υφίστανται σήμερα;
- Πώς διαμόρφωσε τον τρόπο που διδάσκω το υπόβαθρό μου;
- Ποια είναι η φιλοσοφία μου όσον αφορά τη διδασκαλία του θεάτρου;
- Από πού προήλθε αυτή τη φιλοσοφία;
- Πώς διαμορφώθηκε αυτή η φιλοσοφία;
- Ποιες είναι οι πεποιθήσεις μου σχετικά με τη θεατροπαιδαγωγική;
- Ποια κρίσιμα περιστατικά στην εκπαίδευσή μου για να γίνω δάσκαλος με διαμόρφωσαν ως δάσκαλο;
- Διδάσκω αντιδρώντας σε αυτά τα κρίσιμα περιστατικά;

Αυτές οι διαδικασίες της απομάκρυνσης, της εξέτασης της πρακτικής μας με αισθητική απόσταση χρησιμεύουν για την ενίσχυση της διδακτικής μας πρακτικής στο θέατρο/δράμα. Οι προσεγγίσεις των Κρίσιμων Περιστατικών μάς υπενθυμίζουν την ανάγκη γι' αυτό που οι Lincoln και Guba (1985) αναφέρουν ως αλλαγές οπτικής γωνίας (perspectival shifts), πολλαπλές θεωρήσεις του ίδιου φαινομένου, που μπορεί να αποκαλύψουν πολλαπλές πραγματικότητες, οι οποίες κατασκευάζονται από τους συμμετέχοντες στην ίδια κατάσταση. Είναι ανάγκη να εμβαθύνουμε στις αυτονόητες νόρμες, να κοιτάξουμε πίσω από το άμεσο, να ερμηνεύσουμε και να αποδώσουμε νόημα.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μεθοδολογίες Κρίσιμων Περιστατικών δεν αφορούν απλώς την περιγραφή κάποιου γεγονότος που συνέβη. Βασίζονται στο να εντοπίσουμε ότι κρύβεται μια σημαντική, επαγγελματικά σημαντική προβληματική στο περιστατικό που διεγείρει τον προβληματισμό και την αντανάκλαστικότητα. Με άλλα λόγια, οι διαδικασίες ανάλυσης προκαλούν αλλαγή της πρακτικής και δεν περιορίζονται στον απλό εντοπισμό ενός προβλήματος.

Ένα πρακτικό παράδειγμα

Η δημιουργία και η ανάλυση Κρίσιμων Περιστατικών αποτελούν μια χρήσιμη άσκηση για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Το 2013 οργάνωσα ένα εργαστήριο για την Drama West, την ένωση θεατροπαιδαγωγών στη

Δυτική Αυστραλία. Βασιζόταν στις παρατηρήσεις που ανέφεραν φοιτητές μου οι οποίοι σπουδάζουν για να γίνουν θεατροπαιδαγωγοί σχετικά με την άκριτη και υπερβολική χρήση ενός θεατρικού παιχνιδιού με την ονομασία *Space Jump* (Άλμα στο κενό). Ανέφεραν ότι ολόκληρα μαθήματα αφιερώνονταν σε αυτό το μοναδικό παιχνίδι. Οι μαθητές το λάτρευαν και το ζητούσαν ως έναν τρόπο για να αποφύγουν άλλες προγραμματισμένες δραστηριότητες.

Η αρχή του είναι απλή. Ένας μαθητής μέσα σε έναν κύκλο ξεκινά μια αυτοσχεδιαστική θεατρική δράση. Ο δάσκαλος, συνήθως, φωνάζει «*Space Jump*». Ο μαθητής «παγώνει». Ένας άλλος μαθητής μπαίνει στη σκηνή και με βάση την εικόνα του ακίνητου μαθητή ξεκινά μια διαφορετική δράση, την οποία πρέπει να ακολουθήσει ο πρώτος μαθητής. Με άλλα λόγια, η δράση διακόπτεται και συνεχίζει εκ νέου αυθόρμητα.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει τίποτα εγγενώς «κακό» στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αυτό που πρέπει να αμφισβητηθεί είναι η ενίοτε απερισκεπτη και κενή χρήση της. Στο εργαστήριο που διεξήγαγα, διερευνήσαμε τρόπους σύνδεσης της δραστηριότητας με τα στοιχεία του θεάτρου/δράματος και το αναλυτικό πρόγραμμα. Προσδιορίζοντας σε ποιο στοιχείο του θεάτρου/δράματος εστιάζει το *Space Jump* ή χρησιμοποιώντας το για να εξερευνήσουμε, για παράδειγμα, συγκεκριμένες μορφές και στυλ, μπορούμε να αξιοποιήσουμε τον ενθουσιασμό των μαθητών για τη δραστηριότητα, αλλά και να καλύψουμε την ανάγκη για συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η χρήση των προσεγγίσεων των κρίσιμων περιστατικών επέτρεψε την αμφισβήτηση της πρακτικής και την επίτευξη αλλαγής.

Δήλωσα στην αρχή, διατυπώνοντας το ερώτημα που θέτει αυτό το άρθρο, ότι σκοπός δεν είναι μόνο μια άσκηση νοσταλγίας. Τιμούμε το παρελθόν μας με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον. Διατηρείται πάντα ένα μικρό κομμάτι από αυτό το παρελθόν στη σημερινή μου διδασκαλία. Κάθε εμπειρία εξακολουθεί να «μοιάζει με αφιδωτή στοά / που ανάμεσό της φαίνεται κόσμος άγνωστος / μα πάντα σαν σιμώσω τα σύνορα ξεφεύγουν» (Lord Tennyson, 1842). Το τόξο του χρόνου, όπως μας διδάσκει το θέατρο, δεν μετριέται με στιγμές στο ρολόι. Η πρακτική μας, όπως η τέχνη, έχει διάρκεια.

Όλες οι φωτογραφίες ανήκουν στον Robin Pascoe, 1976.

* Μια εκδοχή του παρόντος άρθρου δημοσιεύτηκε αρχικά στο ιστολόγιο *Stage Page* (<https://www.stagepage.com.au/blog>) στις 21 Μαρτίου 2023. Αποτέλεσε τη βάση μιας παρουσίασης για το Διεθνές Συνέδριο Παραστατικών Τεχνών, που διοργανώθηκε από το Τμήμα Παραστατικών Τεχνών και



Κινηματογράφου (DPAF) του Πανεπιστημίου Makerere στην Καμπάλα της Ουγκάντας, σε συνεργασία με τον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA) και το Πανεπιστήμιο Μουσικής και Θεάτρου του Ρόστοκ στη Γερμανία (27 Μαρτίου-1 Απριλίου 2023).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442. <https://doi.org/10.1080/09518390110029058>
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage Publications.
- Lord Tennyson, A. (1842). *Poems* (Vol. 1-2). W. D. Ticknor.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. New York: Routledge. (Original work published 1993)

Ο **Robin Pascoe** είναι Επίτιμος Εταίρος (Honorary Fellow) του Κολεγίου Υγείας και Παιδείας στο Πανεπιστήμιο Murdoch στο Περθ της Δυτικής Αυστραλίας. Από το 2002 έως το 2019 υπηρέτησε ως Senior Lecturer στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Murdoch. Ο Robin κατείχε ηγετικές θέσεις στο Υπουργείο Παιδείας της Δυτικής Αυστραλίας, στην οργάνωση Drama West και στην Εθνική Ένωση για το Δράμα στην Εκπαίδευση (National Association for Drama in Education/NADIE) (σήμερα Drama Australia), ενώ υπήρξε επικεφαλής της Εθνικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων (National Affiliation of Arts Educators/NAAE). Διετέλεσε Πρόεδρος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA) (2013-2020). Ως Πρόεδρος του IDEA, υπήρξε επίσης επικεφαλής της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (World Alliance for Arts Education/WAAE). Συμμετέχει σε συνέδρια και γράφει για θέματα που αφορούν τις τέχνες και το δράμα/θέατρο στην εκπαίδευση.