
Education & Theatre

Vol 24 (2023)

Education & Theatre

εκπαίδευση & θέατρο

Τεύχος

24

2023

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

ΕΝΘΕΤΟ:

Το πρόγραμμα **I-TAP-PD**

ΔΙΕΘΝΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗ
- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

 Πανελλήνιο Δίκτυο για το
θέατρο στην Εκπαίδευση

μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA)

εκπαίδευση & θέατρο

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

τεύχος
24
2023



Πανελλήνιο Δίκτυο για το
θέατρο στην Εκπαίδευση

μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA)

ISSN 2945-2058

Εκπαίδευση & Θέατρο

Τεύχος 24
2023

Το 1ο Τεύχος κυκλοφόρησε το 2001

Ιδιοκτησία: © Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Τηλ 2106541600 / info@theatroedu.gr
www.theatroedu.gr

Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο περιοδικού: journal@theatroedu.gr

Γλωσσική επιμέλεια-διορθώσεις: **Αλέκα Πλακονούρη**
Σελιδοποίηση-εξώφυλλο: **Λίζα Παντελιάδου**

Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι επιστημονική ένωση, αναγνωρισμένο μη κερδοσκοπικό σωματείο και τακτικό μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA).



Επιστημονική-Συμβουλευτική Επιτροπή:

Brendon Burns, σκηνοθέτης, Λέκτορας, Ινστιτούτο Παραστατικών Τεχνών Λίβερπουλ, Ηνωμένο Βασίλειο

Αντώνης Βάος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Kathleen Gallagher, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Τορόντο, Καναδά

Μπέττυ Γιαννούλη, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Νίκος Γκόβας, Θεατροπαιδαγωγός

Guido di Palma, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ρώμης «Sapienza», Ιταλία

Χριστίνα Ζώνιου, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ulrike Hentschel, Ομότιμη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Τεχνών Βερολίνου, Γερμανία

Γεωργία (Τζίνα) Καλογήρου, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Άλκηστις Κοντογιάννη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Επίκουρος Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντώνης Λενακάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τηλέμαχος Μουδατσάκης, σκηνοθέτης, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

David Pammenter, σκηνοθέτης θεάτρου, παιδαγωγός θεάτρου, Ηνωμένο Βασίλειο

Αντιγόνη Παρούση, Ομότιμη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Tim Prentki, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Γουίντσεστερ Ηνωμένο Βασίλειο

Τάκης Τζαμαργιάς, σκηνοθέτης, Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Άννα Τσίχλη, σκηνοθέτις, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Chris Vine, Διευθυντής MA στο Εφαρμοσμένο Θέατρο, Πανεπιστήμιο της Πόλης της Νέας Υόρκης (CUNY), ΗΠΑ

Κλειώ Φανουράκη, σκηνοθέτις, Επίκουρη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μαρία Φραγκή, σκηνοθέτις, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ειδικοί Επιστημονικοί Συνεργάτες τεύχους 24:

Κορίνα Βασιλειάδου, σκηνοθέτις, δραματογράφος

Μαρία Κλαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Sanja Krsmanović Tasić, σκηνοθέτις, χορογράφος, ηθοποιός, εκπαιδευτρια εκπαιδευτικών

Βέρα Λάρδη, MSc. Ψυχοθεραπεύτρια ψυχοδράματος, εκπαιδευτρια ενηλίκων

Το περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο είναι επιστημονική έκδοση για την προώθηση του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση, το οποίο εκδίδεται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Όλα τα επιστημονικά άρθρα του κρίνονται ανώνυμα από τουλάχιστον δύο μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής ή/και Ειδικών Επιστημονικών Συνεργατών. Τα άρθρα που τελικά δημοσιεύονται εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων και όχι κατ' ανάγκη της Συντακτικής Επιτροπής. Οι συγγραφείς διατηρούν τα πνευματικά δικαιώματα, αλλά όλα τα δικαιώματα έκδοσης ανήκουν στον εκδότη (Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση).

Τι περιλαμβάνει: Το περιοδικό εκδίδεται μία φορά τον χρόνο με πρόσκληση της Συντακτικής Επιτροπής και ενίοτε με θεματικά αφιερώματα που επιμελούνται διαφορετικοί επιμελητές κάθε φορά, με τη σύμφωνη γνώμη της Συντακτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής. Στο περιοδικό δημοσιεύονται κυρίως α) πρωτότυπα επιστημονικά άρθρα και μελέτες έπειτα από ανώνυμη κρίση. Σε περιορισμένο αριθμό μπορούν να δημοσιευτούν β) παρουσιάσεις καινοτόμων προγραμμάτων και γ) περιλήψεις διδακτορικών διατριβών. Κατόπιν πρόσκλησης από τη Σ.Ε. δημοσιεύονται σε περιορισμένο αριθμό δ) viewpoints, ε) ανταποκρίσεις από συνέδρια, στ) συνεντεύξεις. Τα κείμενα των περιπτώσεων β-στ δεν υποβάλλονται σε διαδικασία «τυφλής κρίσης», αλλά ελέγχονται και εγκρίνονται από τη Σ.Ε. του περιοδικού.

Δεν επιτρέπεται η μερική ή/και ολική αναδημοσίευση κειμένων που δημοσιεύονται στο περιοδικό χωρίς τη συγκατάθεση της Συντακτικής Επιτροπής και επιβάλλεται αναφορά στην πρώτη δημοσίευσή τους στο περιοδικό.

Οδηγίες προς συγγραφείς για την υποβολή εργασιών στην ιστοσελίδα του περιοδικού στην πλατφόρμα του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης:

<https://ejournals.publishing.ekt.gr/index.php/edth/index>

Σκοπός και στόχοι του περιοδικού:

- Να δημιουργήσει έναν διάλογο επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς, καλλιτέχνες και φοιτητές/τριες με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συνεργασία του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος και των παραστατικών τεχνών με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπου και αν αυτή λαμβάνει χώρα, μέσα ή έξω από το σχολείο.
- Να προωθήσει τη γνώση και να προβάλει την έρευνα στο πεδίο θεάτρου και παραστατικών τεχνών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο
- Να υποστηρίξει τον διάλογο και την επικοινωνία μεταξύ των αναγνωστών του σχετικά με θεωρητικά αλλά και πρακτικά θέματα που σχετίζονται με το θέατρο και τις παραστατικές τέχνες στην Εκπαίδευση.

Τα πεδία: Το περιοδικό καλύπτει όλους τους χώρους οι οποίοι φιλοξενούν τη συνύπαρξη της μάθησης και του θεάτρου/δράματος, όπως:

- Το θέατρο και γενικά οι παραστατικές τέχνες και η διδασκαλία τους
- Το θέατρο/δράμα ως εκπαιδευτικό μέσο και διδακτικό εργαλείο
- Το θέατρο στην κοινότητα
- Το θέατρο ως κοινωνική παρέμβαση
- Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα
- Θεατρικό παιχνίδι
- Δραματοθεραπεία, Ψυχόδραμα, Playback Theatre
- Άλλα θέματα θεωρίας, πρακτικής και έρευνας θεάτρου και παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ
«Εκπαίδευση & Θέατρο»
Τεύχος 24, 2023



6 Σημείωμα της Συντακτικής Επιτροπής

🔍 Επιστημονική αρθρογραφία



8 Έμφυλες αναπαραστάσεις σε δραματικά κείμενα για το θέατρο ανήλικων θεατών την περίοδο 2015-2021
Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Ασημίνα Χαραλάμπους

20 Ενδυναμώνοντας την ταυτότητα και την επικοινωνία εγκλείστων μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της εμφύχωσης κουκλών: μια έρευνα-δράση στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Βόλου
Μάγδα Βίτσου, Κώστας Μάγος



32 Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα
Πάνος Βασιλόπουλος (Msc)

44 Το αρχαίο δράμα ως θεραπευτικό μέσο: Οι θεατρικές παραστάσεις από νοσηλευόμενους του Δρομοκαίτειου Θεραπευτηρίου τη δεκαετία του 1960 - Η παράσταση των *Ευμενίδων* του Αισχύλου το 1965
Τριαντάφυλλος Μποστάντζης



54 Η θεατρικότητα και η συνθετική εικόνα ως μέσα για τη σκηνοθεσία αναμνήσεων
Sanja Maljković

👁️ Viewpoint

66 Θυμάστε το πρώτο σας μάθημα θεάτρου; Μεθοδολογίες Κρίσιμων Περιστατικών για μελλοντική πρακτική
Robin Pascoe



🔄 Ένθετο : Το Πρόγραμμα I-TAP-PD – Καινοτόμα προγράμματα –

- 72 Το πρόγραμμα ITAP-PD και η ελληνική συμμετοχή: συνεισφορά στην εγχώρια πρακτική της ισότιμης συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών και στη διεθνή έρευνα
Μπέττυ Γιαννούλη, Νάσια Χολέβα, Ηρώ Ποταμούση



- 80 Ο χαρακτήρας της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και η ισότητα στο πλαίσιο της συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών
Vera McGrath

– Ερευνητικό άρθρο –

- 90 Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη μέσω βιώσιμων συνεργασιών στην εκπαίδευση
Εμπειρίες από το πρόγραμμα Erasmus+ I-TAP-PD στη Σερβία
Nikola Koruga, Dunja Đokić και Sanja Krsmanović Tasić



– Συνέντευξη –

- 102 Η εμπειρία από το πρόγραμμα I-TAP-PD: Χτίζοντας σχέσεις μέσω των τεχνών στην εκπαίδευση
Η **Manja Eland** συνομιλεί με την **Μπέττυ Γιαννούλη** και τη **Νάσια Χολέβα**

📖 Παρουσιάσεις Διδακτορικών Διατριβών



- 110 Η συμβολή του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα.
Νάσια Χολέβα

Σημείωμα της Συντακτικής Επιτροπής



Αγαπητοί φίλοι/ες,

ζούμε σε ένα κόσμο που αλλάζει ραγδαία. Βιώνουμε τις δραματικές συνέπειες της κλιματικής αλλαγής, παρακολουθούμε με δέος την εισβολή της τεχνητής νοημοσύνης σε διάφορους τομείς της ζωής μας, βλέπουμε ελευθερίες και δικαιώματα να καταπατώνται και μέρα με την ημέρα να λιγοστεύουν. Το ίδιο ισχύει και με τον δημόσιο χώρο, που συνεχώς συρρικνώνεται και εμπορευματοποιείται. Και βέβαια, μέσα από τις οθόνες μας περνάει όλη η βαρβαρότητα και η φρίκη του πολέμου, με τα χιλιάδες θύματα αμάχων και με τις συνεχείς διώξεις και εκτοπίσεις εκατομμυρίων ανθρώπων, που αποστερούνται το δικαίωμά τους στη γη!

Μπροστά σε αυτά τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζει η παγκόσμια κοινότητα, οι Τέχνες μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ευαισθητοποίησης των πολιτών. Μέσα από την τέχνη, η κατανόηση του «άλλου» επιτυγχάνεται αβίαστα ως βιωμένη πρακτική και γινόμαστε ανοιχτοί/ές για να συμβιώσουμε, να συνυπάρξουμε και να συνδημιουργήσουμε χωρίς στεγανά, προκαταλήψεις και διακρίσεις. Επιπλέον, η κατανόηση του «άλλου» έχει διαφανεί ως μια από τις πλέον σημαντικές πτυχές της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας. Σε καιρούς στεγνούς και άνυδρους, η Τέχνη είναι μια μορφή αντίστασης και λειτουργεί σαν αντίδοτο, γιατί τονώνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα όλων των ανθρώπων, είτε είναι ανήλικοι, είτε εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες, είτε ακόμη έγκλειστοι σε φυλακές ή ψυχιατρεία.

Σε αυτό τεύχος, αρχικά η **Μαρία Δημάκη-Ζώρα** και η **Ασημίνα Χαραλάμπους** εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστώνται τα φύλα σε 20 θεατρικά έργα για ανήλικους θεατές κατά την περίοδο 2015-2021. Διερευνούν την ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων και το πώς αυτά αναπαράγουν ανισότητες. Τα συμπεράσματα είναι ελάχιστα ενθαρρυντικά για τη δραματολογία των τελευταίων ετών, γιατί ενώ παρατηρείται κάποια πρόοδος στον τρόπο αναπαράστασης των φύλων, στην πλειονότητα των δραματικών κειμένων αναπαράγονται σεξιστικά πρότυπα και πατριαρχικές αντιλήψεις.

Στη συνέχεια, οι **Μάγδα Βίτσου** και **Κώστας Μάγος** εστιάζουν στον θετικό αντίκτυπο που μπορεί να έχει η χρήση του εφαρμοσμένου κουκλοθεάτρου και δράματος σε περιβάλλοντα εγκλεισμού. Στην εθνογραφική τους μελέτη οι συγγραφείς διερευνούν την επίδραση της συμμετοχής εγκλείστων σε ένα πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης, που στόχευε, μεταξύ άλλων, στη βελτίωση της καθημερινότητας στη φυλακή, στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και στον μετασχηματισμό παλαιότερων πεποιθήσεών τους, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μια αλλαγή στάσης ζωής.

Ο **Πάνος Βασιλόπουλος** μελετά την επίδραση του θεάτρου-ντοκουμέντο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις πιθανές επιρροές και αλλαγές στη συμπεριφορά τους ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησής τους απέναντι σε ζητήματα ρατσισμού. Στη μελέτη περιγράφεται μια έρευνα-δράση, που πραγματοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2021-2022 με εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αιγιαλείας Αχαΐας σε μια σειρά βιωματικών εργαστηρίων, κατά τη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν αυθεντικές πηγές, πραγματικά γεγονότα και προσωπικές μαρτυρίες για την προσέγγιση διάφορων μορφών διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών. Το άρθρο σκιαγραφεί πώς το θέατρο-ντοκουμέντο επηρέασε τις ήδη διαμορφωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα παραδοσιακού και μοντέρνου ρατσισμού.

Στην πορεία ο **Τριαντάφυλλος Μποστταντζής** μας ταξιδεύει στη δεκαετία του 1960 (1960-1965) στο Δρομοκαΐτειο Ψυχιατρικό Νοσοκομείο, όπου ο ψυχίατρος Γιώργος Λυκέτσος εφαρμόζει μια πρωτοποριακή μέθοδο ομαδικής ψυχοθεραπείας, κατά την οποία οι τρόφιμοι του ιδρύματος λάμβαναν ενεργά μέρος σε πρόβες που αποσκοπούσαν στην παρουσίαση παραστάσεων αρχαίων τραγωδιών. Στο άρθρο επιχειρείται η σκιαγράφηση της ψυχοθεραπευτικής μεθόδου, με ιδιαίτερη αναφορά στην παράσταση των *Ευμενίδων* του Αισχύλου το 1965. Η παράσταση δόθηκε στο θεατράκι του Θεραπευτηρίου και συμμετείχαν ως ηθοποιοί μακροχρόνια νοσηλεύόμενοι του Δρομοκαΐτειου. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού της «μεθόδου Λυκέτσου» σε σχέση με το ευρύτερο πεδίο της δραματοθεραπείας, αλλά και ιχνηλάτηση τυχόν εκλεκτικών συγγενειών της με το «ψυχόδραμα» του Jacob Moreno.

Η **Sanja Maljikovitch** αναγνωρίζει τις μεθόδους για τη σκηνοθεσία των αναμνήσεων στο θέατρο και χρησιμοποιεί τη θεατρικότητα ως μια υποκειμενική μέθοδο, εμπνευσμένη κυρίως από την εμπειρία της Ariane Mnouchkine, του Jerzy Grotowski και της Pina Bausch. Η κατανόηση των μεθόδων εργασίας αυτών των δημιουργών θεάτρου-χοροθεάτρου μπορεί να ενδυναμώσει, να ενθαρρύνει και να βοηθήσει στην ανάπτυξη των υποκειμενικών μεθόδων για έναν τρόπο δουλειάς που έχει ως βάση τη μνήμη.

Διαβάζοντας περιγραφές για τη θεατρική καλοκαιρινή κατασκήνωση που διοργανώνει το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ο **Robin Pascoe** θυμήθηκε ένα καταλυτικό περιστατικό που συνέβη την εποχή κατά την οποία εργαζόταν ως ασκούμενος σε μια καλοκαιρινή κατασκήνωση για παιδιά από παραμεθόριες περιοχές της Δυτικής Αυστραλίας, ενώ ήταν φοιτητής στο πανεπιστήμιο. Αναλογιζόμενος την εμπειρία, θεώρησε σημαντικό να μην επιδοθεί απλώς σε μια άσκηση νοσταλγίας. Σήμερα, ως ημιαπασχολούμενος συνταξιούχος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Murdoch, διερευνά με τους φοιτητές του τη μεθοδολογία των Κρίσιμων Περιστατικών. Στο άρθρο του συνδυάζει τον αναστοχασμό και την αντανακλαστικότητα ως μια διαδικασία προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το τεύχος 24 του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο* περιλαμβάνει ένα ένθετο αφιέρωμα στο πρόγραμμα **International Teacher Artist Partnership-Professional Development (I-TAP-PD)**, που υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 2020-2023, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+/KA2 – Στρατηγικές συμπράξεις. Το ITAP-PD οργανώθηκε με τη σύμπραξη τεσσάρων χωρών (Ιρλανδία, Σερβία, Ολλανδία και Ελλάδα) και ακολούθησε τις αρχές της ισότιμης σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών. Το ζητούμενο της υλοποίησής του ήταν να ενισχυθούν σημαντικές δεξιότητες των καλλιτεχνών και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το Πανελλήνιο Δίκτυο ήταν ο φορέας που εκπροσώπησε την Ελλάδα και οργάνωσε την υλοποίηση του προγράμματος και τη διεθνή του έρευνα. Στο παρόν τεύχος οι ερευνητές και οι ερευνήτριες από τις 4 χώρες του προγράμματος παρουσιάζουν διαφορετικές πλευρές από την πορεία και τα αποτελέσματά του.

Η ελληνική ομάδα έρευνας, **Μπέττυ Γιαννούλη, Νάσια Χολέβα** και **Ηρώ Ποταμούση**, εστιάζει στο πλαίσιο, στην οργάνωση και τη δομή του προγράμματος, την υλοποίησή του από 6 ελληνικές ομάδες και τη διαδικασία σχεδιασμού της έρευνας που συντόνισαν, καθώς και στις ενέργειες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της.

Το άρθρο των **Nikola Koruga, Dunja Đokić** και **Sanja Krsmanović Tasić** παρουσιάζει την έρευνα που διεξήχθη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχολεία της Σερβίας και τα αποτελέσματά της όσον αφορά την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών που συμμετείχαν.

Από την πλευρά της, η **Vera McGrath** εστιάζει σε 2 μελέτες περίπτωσης από την εφαρμογή σε σχολεία της Ιρλανδίας, προκειμένου να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνέθεσαν την ισότιμη συνεργασία μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών, καθώς και τα επίπεδα μάθησης που βίωσαν οι ίδιοι μέσω της διαδικασίας TAP.

Σε συνέντευξή της στις **Μπέττυ Γιαννούλη** και **Νάσια Χολέβα**, η **Manja Eland**, εικαστική καλλιτέχνη και μέλος των ομάδων συντονισμού και έρευνας του ITAP-PD από την Ολλανδία, μοιράζεται τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματά της για τις δυνατότητες σύμπραξης της εκπαίδευσης και των τεχνών που δημιουργήθηκαν μέσα από το πρόγραμμα.

Τέλος, η **Νάσια Χολέβα** παρουσιάζει αναλυτικά τη διδακτορική της διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και υποστηρίχθηκε τον Ιούλιο του 2022. Η έρευνά της εστίασε στη συμβολή ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου 20 ωρών σε εκπαιδευτικούς, με θεματολογία τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων. Πραγματοποιήθηκε σε 445 εκπαιδευτικούς από 16 ελληνικές πόλεις, όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων, κατά το διάστημα 2018-2020.

Καλή ανάγνωση!

Με φιλικούς χαιρετισμούς

Η Συντακτική Επιτροπή

Έμφυλες αναπαραστάσεις σε δραματικά κείμενα για το θέατρο ανήλικων θεατών την περίοδο 2015-2021

Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Ασημίνα Χαραλάμπους



Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά έρευνα σχετικά με την αναπαράσταση των φύλων σε δραματικά κείμενα που προορίζονται για κοινό ανήλικων θεατών. Βασίστηκε στη διπλωματική εργασία της Ασημίνας Χαραλάμπους, με επιβλέπουσα καθηγήτρια τη Μαρία Δημάκη-Ζώρα. Επιλέχθηκαν 20 πρωτότυπα θεατρικά έργα για ανήλικο κοινό, Ελλήνων και Ελληνίδων δραματουργών, τα οποία εκδόθηκαν κατά την περίοδο 2015-2021. Το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στον τρόπο που αναπαριστώνται τα φύλα, στην ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων και την τυχόν αναπαραγωγή ανισοτήτων. Επιπλέον, διερευνήσαμε τη διαχρονική παρουσία αυτού του είδους στερεοτύπων στον τρόπο αναπαράστασης των φύλων στη σύγχρονη ελληνική δραματουργία για ανήλικους θεατές. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε αναδεικνύουν ότι στη δραματουργία των τελευταίων ετών έχει υπάρξει κάποια πρόοδος στον τρόπο αναπαράστασης των φύλων, καθώς υπάρχουν έργα στα οποία το κορίτσι είναι το δρων υποκείμενο ή έχει θετικά χαρακτηριστικά, που παραδοσιακά ταυτίζονται με το ανδρικό φύλο. Δυστυχώς όμως, τα έργα αυτά αποτελούν εξαίρεση. Στη συντριπτική πλειονότητα των υπό εξέταση δραματικών κειμένων κυριαρχεί η στερεοτυπική αναπαράσταση του άνδρα και της γυναίκας, του αγοριού και του κοριτσιού και αναπαράγονται σεξιστικά πρότυπα και πατριαρχικές αντιλήψεις.

Λέξεις-κλειδιά: έμφυλες αναπαραστάσεις, κοινωνικό φύλο, θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών

Εισαγωγή

Η αποσαφήνιση του όρου «θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών» αποτέλεσε τομή στον χώρο μελέτης του θεάτρου, καθώς για πολλά χρόνια ο όρος «παιδικό θέατρο» δημιουργούσε μεθοδολογικές και ιδεολογικές ασάφειες (Γραμματάς, 1999, σ. 15), αφού δημιουργούσε σύγχυση σχετικά με το αν προσδιόριζε το θέαμα που απευθύνεται σε παιδιά από ενηλίκους ή από παιδιά-δημιουργούς που απευθύνονταν σε συνομηλίκους ή ενήλικες θεατές (Van de Water, 2012). Επιπλέον, ο όρος «παιδικό» έδινε το περιθώριο ταύτισης με το ευτελές, πρόχειρο και εντέλει υποδεέστερο θέαμα (McCaslin, 1978).

Σήμερα με τον όρο «παιδί» εννοούμε «κάθε ανθρώπινο ον κάτω των 18 ετών, με αναγνώριση των κατά περίπτωση εξαιρέσεων, σύμφωνα με την εκάστοτε ισχύουσα νομοθεσία», όπως αναφέρεται στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού του ΟΗΕ. Επειδή όμως τα ηλικιακά κριτήρια δεν επαρκούν ώστε να υπάρχει μια ενιαία και αυστηρά καθορισμένη προσέγγιση που να καλύπτει με σαφήνεια τον όρο «παιδί», προκρίνεται η χρήση του όρου «θέατρο για ανήλικους θεατές», καθώς καλύπτει τις παραμέτρους πρόσληψης της θεατρικής δημιουργίας από τους φυσικούς αποδέκτες του (Γραμματάς, 2010, σ. 22) (Wood & Grant, 1997).

Το θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών προσδιορίζεται και οριοθετείται με βάση τον τελικό αποδέκτη του, σε αντίθεση με άλλα είδη, τα οποία σηματοδοτούνται με ποικίλους τρόπους, λ.χ. σύμφωνα με το περιεχόμενο και τη θεματολογία τους, την εποχή της συγγραφής τους, (Χάρτνολ, 1980), σύμφωνα με την αισθητική τους ή και τη μορφή της στράτευσής τους (Γραμματάς, 2015, σσ. 287-333).

Το θέατρο για ανήλικους θεατές στον ελλαδικό χώρο

Τόσο η εμφάνιση όσο και η εξέλιξη του θεάτρου για κοινό ανήλικων θεατών συνδέονται άρρηκτα με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές στη χώρα μας, καθώς πρόκειται για ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο. Το 1881 ο Δημήτριος Καμπούρογλου εκδίδει σύντομα θεατρικά δραματάκια για παιδιά και ακολουθεί με αντίστοιχα έργα ο Αριστοτέλης Κουρτίδης το 1883 και το 1915 (Δημάκη-Ζώρα, 2018, σ. 260). Οι συγγραφείς εκείνης της εποχής, αλλά και του Μεσοπολέμου και των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων (Λόντου-Δημητρακοπούλου, Μεταξά-Κρονηρά, Σπεράντσας) πιστεύουν ότι βασικός στόχος του θεάτρου για ανήλικους είναι η ηθικοπλαστική και εθνική διαπαιδαγώγησή τους, με αποτέλεσμα τον εγκλωβισμό της θεματολογίας στο τρίπτυχο «Πατρίδα-Θρησκεία-Οικογένεια». Επιπλέον, η αισθητική πλευρά των έργων αυτών δεν μένει αλώβητη από το άκαμπτο ιδεολογικό τους πρόσημο: οι

χαρακτήρες είναι μονοδιάστατοι, η πλοκή απλοϊκή, ενώ χαρακτηρίζονται από μανιχαϊσμό και εκφραστικό «παλιμπαιδισμό» (Γραμματάς, 1999, σ. 179).

Ο Βασίλης Ρώτας ωστόσο αποτελεί μια περίπτωση συγγραφέα που θέτει το παιδί στο κέντρο της θεατρικής πράξης με τα έργα του, τόσο της πρώτης περιόδου (1927-1931) όσο και της κατοχικής. Η άνθηση που παρατηρείται στο θέατρο της Αντίστασης ανακόπτεται κατά τη μεταπολεμική περίοδο, καθώς κυριαρχούν η πατριδολατρία και η εθνική διαπαιδαγώγηση (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004, σ. 27), μέχρι τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, όταν κάποια σημάδια ελπίδας απεγκλωβισμού από ιδεολογικές αγκυλώσεις εμφανίζονται με τα έργα των Ιάκωβου Καμπανέλλη και Μαρούλας Ρώτα (Λαδογιάννη, 2011, σ. 114).

Η μεγάλη όμως άνθηση στην ιστορία του ελληνικού θεάτρου για κοινό ανήλικων συντελείται στη δεκαετία του 1970, όταν οι εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και στην Ελλάδα, επιτρέπουν την ίδρυση το 1972 της Παιδικής Σκηνής από την Ξένια Καλογεροπούλου, ενώ έναν χρόνο αργότερα ο Δημήτρης Ποταμίτης ιδρύει την Παιδική Σκηνή του Θεάτρου Έρευνας. Νέοι συγγραφείς, ηθοποιοί, σκηνοθέτες, θεατρικές σκηνές εφορμούν και δημιουργούν την περίοδο ακμής του θεάτρου για ανήλικο κοινό στην Ελλάδα, αναθερώντας γενικότερα την εικόνα και την άποψη που κυριαρχούσε για το παιδί ως θεατή.

Την επόμενη δεκαετία ακολουθούν ο Γιάννης Καλατζόπουλος, ο Θανάσης Παπαγεωργίου, η Τζένη Φωτίου, ο Γιάννης Ξανθούλης κ.ά. Σε αυτούς προστίθενται οι παιδικές σκηνές του ΚΘΒΕ και του Εθνικού Θεάτρου, αλλά και τα έργα που ανεβαίνουν από θιάσους των ΔΗΠΕΘΕ (Τζαμαργιάς, 2010, σσ. 451-454).

Σήμερα, η πληθώρα θεατρικών παραστάσεων για ανήλικους προσμετράται στα θετικά της εξέλιξης του είδους. Ως καταναλώσιμο πολιτιστικό προϊόν όμως εντάσσεται στους νόμους της αγοράς (Γραμματάς, 1999, σσ. 246-247), με αποτέλεσμα, σε πολλές περιπτώσεις, την απουσία πειραματισμού και έρευνας, με ρεπερτόριο που θα συνδιαλέγεται με το σήμερα (Τζαμαργιάς, 2010, σσ. 464-467).

Φύλο

Η έννοια του φύλου έχει αποτελέσει στο παρελθόν, και συνεχίζει να αποτελεί, θέμα διαμάχης μεταξύ φιλοσόφων, γενετιστών, κοινωνιολόγων και απλών ανθρώπων. Ο πρώτος διαχωρισμός μεταξύ βιολογικού φύλου (sex) και κοινωνικά προσδιορισμένου φύλου (gender) διατυπώθηκε το 1972 στο εμβληματικό έργο της κοινωνιολόγου Ann Oakley, *Sex, Gender and Society*, γραμμένο κατά την περίοδο του δεύτερου κύματος του φεμινισμού, τη δεκαετία του 1960. Σε αυτό η συγγραφέας ορίζει το βιολογικό

φύλο «sex» ως τις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό, στην ορατή διαφορά των γεννητικών οργάνων τους. Το κοινωνικό φύλο «gender» κατά την ίδια αναφέρεται στην κοινωνική κατηγοριοποίηση σε «ανδρικό» και «γυναικείο» (Oakley, 1985). Έχει φυσικά προηγηθεί η δημοσίευση του έργου-ορόσημο για το φεμινιστικό κίνημα, *Το δεύτερο φύλο* της Simon de Beauvoir. Σε αυτό για πρώτη φορά διατυπώνεται η άποψη ότι «Γυναίκα δεν γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι». Με άλλα λόγια, η συγγραφέας αναπτύσσει την άποψη ότι το καθεστώς κατωτερότητας της γυναίκας έχει διαμορφωθεί ιστορικά και ότι η διάκριση των φύλων δεν είναι αναπόφευκτη, φυσική αναγκαιότητα, παρά κοινωνική κατασκευή (Beauvoir, 1979). Η επόμενη τομή στον ορισμό της έννοιας του φύλου παρατηρείται κατά τη δεκαετία του 1990, στη διάρκεια του τρίτου φεμινιστικού κύματος, το οποίο επικεντρώνει πλέον στον επαναπροσδιορισμό και στην επέκταση της νοηματοδότησης των όρων «φύλο» και «σεξουαλικότητα». Σε αυτή την κατεύθυνση, η δημοσίευση του έργου της Αμερικανίδας φεμινίστριας Judith Butler *Αναταραχή φύλου* είναι πολύ σημαντική, αφού για πρώτη φορά παρουσιάζεται η έννοια της ρευστότητας φύλου και της έμφυλης ταυτότητας. Κατά την Butler, «το φύλο είναι περισσότερο μια ταυτότητα που συγκροτείται επισφαλώς στον χρόνο, που θεσπίζεται μέσω μιας στιλιζαρισμένης επανάληψης πράξεων». Η συγγραφέας, σαφώς επηρεασμένη από τη θεωρία του Foucault, νοηματοδοτεί το φύλο ως «συγκροτημένη κοινωνική χρονικότητα» (Butler, 2009, σσ. 182-183). Ο Αμερικανός συγγραφέας Robert W. Connell στο έργο του *Το κοινωνικό φύλο* αναλύει την κοινωνικοπολιτική διάσταση του φύλου και αμφισβητεί τη βιολογική του βάση λέγοντας ότι: «...το να είσαι άνδρας ή γυναίκα δεν είναι κάτι πάγιο. Αποτελεί ένα γίνεσθαι, μια κατάσταση η οποία βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη» (Connell, 2005, σσ. 41-42). Πρεσβεύει ότι, εφόσον οι έννοιες του ανδρισμού και της θηλυκότητας είναι ρευστές και προσδιορίζονται από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και ιστορικούς παράγοντες, πρέπει να μιλάμε για ανδρισμούς και θηλυκότητες, με άλλα λόγια να αναφερόμαστε στο κοινωνικό φύλο στον πληθυντικό αριθμό. Συμπερασματικά, οι σύγχρονες φεμινιστικές θεωρήσεις τείνουν, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, να θέτουν υπό αμφισβήτηση τη βιολογική βάση του φύλου και να υποστηρίζουν την κοινωνική του υπόσταση.

Έμφυλα στερεότυπα και σεξισμός

Ως σεξισμός ορίζεται η πίστη στην έμφυτη ανωτερότητα ενός φύλου απέναντι στο άλλο (Coleman, 2001, σ. 671). Ο σεξισμός συνδέεται άμεσα με τα στερεότυπα και τους ρόλους των φύλων. Σύμφωνα με την Κανατσούλη, τα στερεότυπα των φύλων είναι όλες εκείνες οι προσχηματισμένες και υπε-

ραπλουστευμένες κοινωνικές αντιλήψεις που αναφέρονται σε τρόπους συμπεριφοράς, ικανότητες, ρόλους, επαγγέλματα και άλλα στοιχεία των ατόμων, απλώς και μόνο με βάση το φύλο τους (Κανατσούλη, 1997, σ. 20). Η Αλεξάνδρα Φρειδερίκου διευκρινίζει περαιτέρω ότι ο όρος «στερεότυπα του φύλου» αναφέρεται στη διαδικασία απόδοσης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε καθένα από τα δύο φύλα, συνήθως υπογραμμίζοντας τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά (Φρειδερίκου, 1995, σ. 42).

Παρόλο που συνήθως συνδέονται περισσότερο με τη γυναίκα, μπορούν να επεκταθούν στην απόδοση χαρακτηριστικών και στο ανδρικό φύλο. Όμως οι ιδιότητες που αποδίδονται στο ανδρικό στερεότυπο έχουν συνήθως θετικό πρόσημο, σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά τα οποία αποδίδονται στερεοτυπικά στο γυναικείο φύλο. Επιπλέον, είναι διαφορετικά τα θετικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα δύο φύλα: για τους άνδρες αξιολογούνται θετικά η ικανότητα, ο ορθολογισμός και η επιβολή, ενώ για τις γυναίκες η αγάπη, η στοργικότητα και η εκφραστικότητα (Μαραγκουδάκη, 1993, σσ. 20-22).

Τα στερεοτυπικά αυτά χαρακτηριστικά οδηγούν σε παγιωμένες απόψεις σχετικά με όλες τις πτυχές της ζωής: τις επαγγελματικές επιλογές, τη γονεϊκότητα, ακόμη και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Μεθοδολογία της έρευνας - περιορισμοί

Η προσπάθειά μας στη συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στην επιλογή ενός δείγματος όσο γίνεται πιο αντιπροσωπευτικού, εξαντλητικού και ομοιογενούς, ακολουθώντας τις αρχές του Greimas (Greimas, 2005, σσ. 254-258). Από ένα σύνολο 66 δραματικών κειμένων τα οποία εκδόθηκαν κατά την περίοδο που μελετήσαμε, καταλήξαμε σε 20 δραματικά κείμενα, τα οποία εξετάστηκαν με τη μέθοδο της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Αποκλείστηκαν διασκευές κλασικών παραμυθιών, καθώς φέρουν το ιδεολογικό βάρος της εποχής τους. Ακόμη επικεντρώσαμε την έρευνά μας σε Έλληνες και Ελληνίδες δραματουργούς, ώστε να μελετήσουμε το κατά πόσο υπάρχει αλλαγή στην αναπαράσταση των φύλων στην ελληνική κοινωνία, εφόσον «το θέατρο είναι ο χώρος στον οποίο μια κοινωνία σκέφτεται δημόσια» (Duvignaud, 1973, σσ. 12-13, όπως αναφέρεται στο Γραμματάς, 2001, σ. 25). Επιπλέον, δεν συμπεριλάβαμε έργα βασισμένα στην ελληνική μυθολογία, ιστορίες με ήρωα τον Καραγκιόζη, συλλογές με κείμενα επετειακά, όπως χριστουγεννιάτικες ιστορίες, θεατρικά σκετσάκια γραμμένα αποκλειστικά για σχολική χρήση, καθώς και επανεκδόσεις παλαιότερων έργων.

Ακολουθεί ο πίνακας με τα 20 θεατρικά έργα τα οποία αποτέλεσαν το υλικό της έρευνάς μας:

Πίνακας 1. Corpus δραματικών κειμένων (με αλφαβητική σειρά των συγγραφέων)

A/A	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΟΥ	ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ	ΕΤΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ
1.	Αλ. Γ. Σ.	Επαναστατικά μαθήματα επαναστατικής ιστορίας	Μένανδρος	2020
2.	Αναγνωστοπούλου Ειρήνη	Ένας ελέφαντας στο δωμάτιο	ΕΑΝ	2019
3.	Αρβανίτη Στέλλα	Το κυπαρίσσι που έγερνε	Οσελότος	2019
4.	Γεωργούλη Μαρία	Το παιδί και το δέντρο	Άπαρσις	2020
5.	Γουμενοπούλου Μαρία	Το θεατρικό της ειρήνης	Νάμα	2019
6.	Δαρλάση Αγγελική	Ραϊάν και Νουρ ή Νουρ και Ραϊάν	Κάπα εκδοτική	2021
7.	Δενδρινού Φίλια	Ο ραφτάκος και η κόρη των παραμυθιών	Σοκόλη	2022
8.	Κανλή Δέσποινα	Τύχη... ουρανοκατέβατη	Φυλάτος	2020
9.	Καρώνη Τούλα	Ο Περικλής στον Παρθενώνα	Δρόμων	2017
10.	Κάστρο-Λογοθέτη Καίτη	Σαν αλήθεια και σαν θαύμα	Μέθεξις	2016
11.	Κιζιρίδου Γεωργία	Το αγόρι που ήθελε μόνο να χορεύει	Grotesque	2020
12.	Κιούση Έλλη	Ο κρυμμένος θησαυρός - τα «παραμύθια» του κυρίου Μέμη	Θέα Τέχνη και Πολιτισμός	2020
13.	Μαραγκού Ευγενία	Η μάχη της κασετίνας	Σοκόλη	2020
14.	Μιχαλίδου Στέλλα	Κουρδισμένοι	Καλειδοσκόπιο	2020
15.	Μουμουζιάς Γιώργος	Η μάγισσα και το σπασμένο σκουπόξυλο	Αφοί Κυριακίδη	2020
16.	Ξουραφά Χρύσα	Βύρων	Σοκόλη	2019
17.	Παπαθεοδώρου Έφη	Ο Τσιτσιμπός	Αίολος	2021
18.	Παρασκευά Γεωργία	Η επιστροφή των παραμυθιών	Δωδώνη	2018
19.	Στυλιανίδη Αναστασία	Εγωτοτροπίες	Κόκκινη Κλωστή Δεμένη	2018
20.	Τσαρδάκας Τηλέμαχος	Το κορίτσι που επιμένει	Σοκόλη	2017

Οι άξονες που εξετάστηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

- Συχνότητα εμφάνισης των φύλων στο σώμα και στον τίτλο του δραματικού κειμένου
- Επαγγελματικοί ρόλοι
- Οικογένεια-γονεϊκότητα
- Η περιγραφή των χαρακτήρων
- Συναισθηματικές αντιδράσεις των χαρακτήρων

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Σχετικά με τη συχνότητα παρουσίας των φύλων στο σώμα των κειμένων, παρατηρούμε τα εξής:

Πίνακας 2. Συχνότητα εμφάνιση φύλων στα δραματικά κείμενα

	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΖΩΑ ΚΑΙ ΦΥΤΑ	ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ	ΑΨΥΧΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΑ ΦΥΛΟ
Άνδρες	71	15	26	9	121	42,2%	58,9%
Αγόρια	42	2	3	1	48	16,7%	
Γυναίκες	27	9	15	10	61	21,2%	34,4%
Κορίτσια	26	0	10	2	38	13,2%	
Χαρακτήρες ανεξάρτητοι φύλου	3	8	0	8	19	6,7%	6,7%
Σύνολο	169	34	54	30	287	100,0%	100,0%
Ποσοστό %	58,9%	11,8%	18,8%	10,5%	100,0%		

Μια πρώτη παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι η συντριπτική πλειονότητα των χαρακτήρων είναι έμφυλα προσδιορισμένη, με σαφή και αμετάκλητο τρόπο, ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει πραγματική ανάγκη να γίνει αυτό, όπως συμβαίνει με έμφυλα προσδιορισμένους αφηγητές ή χαρακτήρες ζώων και δέντρων (Ξουραφά, 2019· Αρβανίτη, 2019, σ. 19).

Η αριθμητική υστέρηση στην απεικόνιση γυναικείων χαρακτήρων σίγουρα δείχνει ότι η εικόνα για το γυναικείο φύλο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα που βιώνουν οι ανήλικοι θεατές. Οφείλουμε συνεπώς να τονίσουμε ότι μια τέτοιου είδους αναντιστοιχία μπορεί να προκαλέσει γνωσιακές ή και συναισθηματικές συγκρούσεις στη συνείδηση του ανήλικου κοινού, που δεν έχει ακόμα πλήρως διαμορφωμένη άποψη για την πραγματικότητα.

Ειδικότερα για το κορίτσι-θεατή, η αναζήτηση θετικού προτύπου επί σκηνής γίνεται ακόμη δυσκολότερη, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ενδυνάμωσή του και η ανάπτυξη θετικής εικόνας φύλου.

Όσον αφορά την παρουσία των φύλων στους τίτλους των δραματικών κειμένων, είναι σαφές ότι η αριθμητική υπεροχή που είχαμε παρατηρήσει στο πλήθος των αρσενικών χαρακτήρων στα κείμενα ενισχύεται ακόμη περισσότερο στους τίτλους των θεατρικών, όπως είναι προφανές και στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Συχνότητα παρουσίας φύλων στους τίτλους των δραματικών κειμένων

ΠΡΟΣΩΠΟ ΣΕ ΤΙΤΛΟ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΝΑ ΦΥΛΟ%
Άνδρας	5	38,5%	77%
Αγόρι	5	38,5%	
Γυναίκα	2	15,3%	23%
Κορίτσι	1	7,7%	
Σύνολο	13	100%	100%

Χαρακτηριστικό είναι ότι η παρουσία του κοριτσιού στον τίτλο σηματοδοτεί και διαφορετική προσέγγιση στους έμφυλους ρόλους. Το κορίτσι είναι το δρων υποκείμενο στο έργο *Το κορίτσι που επιμένει* (Τσαρδάκας, 2017), καθώς η ηρωίδα «υπερβαίνει τα έμφυλα χαρακτηριστικά της και προβάλλει υπερέμφυλες ταυτότητες που καθορίζονται κοινωνικοπολιτισμικά» (Πολίτης, 2013, σ. 27).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το έργο της Αγγελικής Δαρλάση *Ραϊάν και Νουρ ή... Νουρ*

και *Ραϊάν* (Δαρλάση, 2021), όπου η ύπαρξη και των δύο φύλων στον τίτλο και το παιχνίδι της εναλλαγής στη σειρά τους προδιαθέτει για το περιεχόμενο του έργου, καθώς στο σύγχρονο, πρωτοποριακό έργο της το αγόρι δεν διστάζει να ντυθεί κορίτσι, το κορίτσι παρουσιάζεται ως αγόρι και τα δύο φύλα φαίνονται να ξεπερνούν τους κοινωνικά εγγεγραμμένους περιορισμούς. Φαίνεται όμως ότι η κατά κανόνα αριθμητική υπεροχή του ανδρικού φύλου εκφράζει την κοινωνική υπεροχή του στην πατριарχική κοινωνία.

Επαγγελματικοί ρόλοι

Επιλέξαμε ως μία από τις κατηγορίες της ανάλυσής μας την επαγγελματική ταυτότητα των χαρακτήρων σε συνδυασμό με το φύλο τους, καθώς ο επαγγελματικός τομέας αποτελεί «κατεξοχήν χώρο έκφρασης του ανθρώπινου δυναμικού και ταυτόχρονα σημαντική διάσταση της κοινωνικής ταυτότητας» (Ιγγλέση, 1997, σ. 187).

Πίνακας 4. Επαγγελματικοί ρόλοι ενήλικων χαρακτήρων

	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΑΣΚΟΥΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΠΟΣΟΣΤΑ
Άνδρες	121	69	57%
Γυναίκες	61	21	34,4%
Σύνολο	182	90	49,5%

Όπως παρατηρούμε, οι άνδρες εργάζονται σε ποσοστό σχεδόν διπλάσιο σε σχέση με τις γυναίκες. Επιπλέον, στα κείμενα που μελετήσαμε, 69 συνολικά χαρακτήρες ανδρών ή αγοριών ασκούν 54 επαγγέλματα, αληθινά ή φανταστικά. Οι γυναικείοι χαρακτήρες, από την άλλη πλευρά, κινούνται σε μια πολύ πιο περιορισμένη επαγγελματική γκάμα, καθώς 32 μόλις γυναικείοι χαρακτήρες ασκούν 22 πραγματικά ή φανταστικά επαγγέλματα.

Η διαφορά που παρατηρείται όμως δεν είναι απλώς ποιοτική, καθώς οι άνδρες ασκούν όχι μόνο περισσότερα επαγγέλματα, αλλά κι εκείνα με τη μεγαλύτερη ισχύ. Έτσι υπάρχει πλήθος βασιλιάδων, επιστημόνων, επιχειρηματιών, πιλότων, ενώ απουσιάζει παντελώς η άσκηση κάποιου στερεοτυπικά «γυναικείου» επαγγέλματος από άνδρα.

Από την άλλη πλευρά, αξιοσημείωτη είναι η έλλειψη ποικιλίας στα επαγγέλματα που ασκούν οι γυναικείοι χαρακτήρες, καθώς και η έλλειψη ισχύος τους. Αντιθέτως, επικρατούν στερεοτυπικά «γυναικεία» επαγγέλματα, όπως αυτά της εκπαιδευτικού (καθηγήτριας ή δασκάλας), τα σχετικά με την ανατροφή παιδιών (γκουβερνάντα, νταντά) ή με τον

καλλιπισμό (π.χ. κομμώτρια). Σε όλα τα θεατρικά που αναλύσαμε, μόνο δύο φιγούρες με εξουσία παρουσιάζονται, η βασίλισσα Ντάμα Κούπα στην *Επιστροφή των παραμυθιών* (Παρασκευά, 2018) και η βασίλισσα της Απέναντι Χώρας στο *Ραϊάν και Νουρ ή... Νουρ και Ραϊάν* (Δαρλάση, 2021).

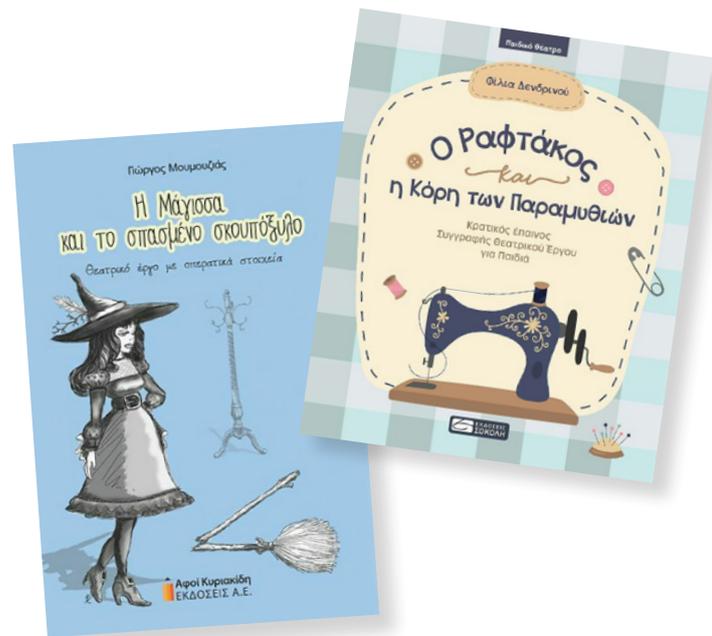
Οικογένεια-γονεϊκότητα

Αξίζει να αναφέρουμε ότι σε κανένα θεατρικό έργο που εξετάσαμε δεν υπάρχει μη παραδοσιακή μορφή οικογένειας ή συμβίωσης. Απουσιάζει έστω και η υπόνοια μονογονεϊκής οικογένειας ή οικογένειας με ομόφυλους γονείς. Ομοίως, δεν βρήκαμε πουθενά κάποια σύγχρονη μορφή συμβίωσης, που θα μπορούσε να αναφερθεί (παιδιά εκτός γάμου, υιοθετημένα, ζευγάρια που έχουν κάνει πολιτικό γάμο ή έχουν υπογράψει σύμφωνο συμβίωσης κτλ.).

Η οικογένεια παρουσιάζεται ως φυσικό φαινόμενο, σαν τη βροχή ή σαν το χιόνι, το οποίο δεν επηρεάζεται από την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη. Δεν εμφανίζεται ως κοινωνικός θεσμός συνεχώς μεταβαλλόμενος, με αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, ο ανήλικος θεατής να «αντισταθεί ασυνείδητα και μακροπρόθεσμα στην ενδεχόμενη... συνάντησή του με την επιστημονική αντίληψη για την οικογένεια» (Φραγκουδάκη, 1979, σ. 42).

Πίνακας 5. Οικογενειακή κατάσταση ενήλικων χαρακτήρων

	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Παντρεμένος/η	14	14	28
Ποσοστό	11,6%	23%	15,4%
Ανύπαντρος/η	8	5	13
Ποσοστό	6,6%	8,2%	7,1%
Αρραβωνιασμένος/η	1	1	2
Ποσοστό	0,8%	1,6%	1,1%
Διαζευγμένος/η Σε διάσταση	0	1	1
Ποσοστό	0%	1,6%	0,5%
Χήρος/α	4	1	5
Ποσοστό	3,3%	1,6%	2,8%
Χωρίς στοιχεία	94	39	133
Ποσοστό	77,7%	64%	73,1%
Σύνολο	121	61	182
	100%	100%	100%



Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, για την πλειονότητα των χαρακτήρων δεν γίνεται καμία αναφορά στην οικογενειακή τους κατάσταση, όμως για τους γυναικείους χαρακτήρες είναι πολύ μεγαλύτερο το ποσοστό όπου αυτή δηλώνεται. Ο γάμος είναι πιο σημαντικός για τις γυναίκες, ακόμη και σε έργα όπου πρωταγωνιστούν δυναμικοί γυναικείοι χαρακτήρες, όπως η μάγισσα, που κρύβει την ηλικία της για να παντρευτεί (Μουμουζιάς, 2020, σ. 17 & 55), ή σε περιπτώσεις όπου ο γάμος «συγχωρεί» τις ανδρικές συνήθειες της ηρωίδας (Κιούση, 2020, σ. 29). Φαίνεται λοιπόν ότι ο γάμος ή η απουσία του καθορίζει την αξία του γυναικείου χαρακτήρα.

Η *γονεϊκότητα* αναπαριστάται με εντελώς στερεοτυπικό τρόπο. Ο πατέρας παρουσιάζεται απών από την οικογενειακή ζωή και την ανατροφή των παιδιών, είτε κυριολεκτικά είτε μεταφορικά. Ο πατέρας ταξιδεύει για δουλειές (Αναγνωστοπούλου, 2019) ή «σπανίως έδινε σημεία ζωής» (Κιζιρίδου, 2020, σ. 12). Ακόμη όμως και όταν είναι παρών, φαίνεται να αδιαφορεί για τον γιο του σε σημείο αναλγησίας, (Ξουραφά, 2019, σ. 30) ή να είναι εξαιρετικά απασχολημένος (Γουμμενοπούλου, 2019, σ. 38 & 40). Η μητέρα είναι υπεύθυνη για την ασφάλεια του παιδιού (Παρασκευά, 2018, σ. 37).

Επιπλέον, ένα πεδίο όπου οι έμφυλες διαφορές είναι πολύ πιο έντονες είναι εκείνο της τροφής. Σε κανένα θεατρικό έργο δεν υπάρχει πατέρας που να προετοιμάζει τροφή για τα παιδιά του. Αντιθέτως, τον ρόλο της τροφού αναλαμβάνουν πάντα οι μητέρες, ακόμη και σε σημείο υπερβολής (Αναγνωστοπούλου, 2019, σ. 66· Κανλή, 2020, σ. 17 & 20). Ρόλο τροφού έχουν και «μητρικές» φιγούρες, όπως οι παραμάνες, ακόμη και αν δεν φέρουν τον γονεϊκό ρόλο (Στυλιανίδη, 2017, σ. 20 & 32).

Η παραδοσιακή παρουσίαση της πατρικής φιγούρας κορυφώνεται όταν ο πατέρας θεωρεί de facto δικαίωμά του να προηγηθεί, μόνο και μόνο επειδή είναι άνδρας (Καρώνη, 2017, σ. 19). Στο ίδιο έργο κανονικοποιείται και η σωματική βία, όταν γίνεται επίκληση στη «λουρίδα» του πατέρα! (Καρώνη, 2017, σ. 20).

Ο ρόλος της μητέρας εξαιρείται με το τραγούδι για τις μητέρες (Τσαρδάκας, 2017, σ. 10). Ακόμη και άψυχα αντικείμενα «αγιοποιούνται» όταν παρουσιάζουν μητρικά χαρακτηριστικά: ένα κυπαρίσσι (Αρβανίτη, 2019, σ. 23), αλλά και μια κουμαριά (Λογοθέτη, 2016, σσ. 30-31). Σε κάθε περίπτωση, η ανιδιοτέλεια, η αυτοθυσία και η έλλειψη εγωισμού ταυτίζονται με τον μητρικό ρόλο.

Περιγραφή χαρακτήρων και φύλα

Για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τυχόν διαφορές στην αναπαράσταση και την αποτύπωση των έμφυλων χαρακτηριστικών, επιλέξαμε να καταγράψουμε το σύνολο των επιθετικών προσδιορισμών και των ονοματικών φράσεων που χρησιμοποιούνται από τους/τις συγγραφείς.

Οι ανδρικοί χαρακτήρες περιγράφονται με τους ακόλουθους προσδιορισμούς:

αγαπητός, άγριος, αδίστακτος, αδυνατούλης, αεικίνητος, άθλιος, αθόρυβος, αιθέριος, άκαρδος, ακούρδιστος, ακριβοθώρητος, αλλεργικός, αναντικατάστατος, ανόητος, ανύπαντρος, ανυπόμονος, ανυπόφορος (διδ), αόρατος (πεντάκις), απαίσιος, άπιστος, αποσβολωμένος, απροσδιορίστου ηλικίας, απρόσεκτος, αριστοκράτης, αριστοκρατικό γουρούνι, άρρωστος, άρχοντας, αστείο κούρεμα, αστείο μουστάκι, αστραφτερός, άσχετος, άσχημος (διδ), ατρόμητος (τρεις), ατυχίδης, άτυχος, αυθαδέστατος, αφηρημένος (διδ), βάρβαρος, βαρβάτος, βλάκας, βρόμικος, γενναίος, γεροντάκος (διδ), γέρος (τρεις), γκρινιάρης, γλυκούλης, γνωστός (διδ), γοητευτικός, γουρουνοτρίχης (διδ), γυμνασμένος, δειλός, δεν ήταν κοντός, δεν ήταν όμορφος, δεν ήταν ψηλός, διαβασμένος, διαφορετικός, δόλιος (τρεις), δραστήριος, δυνατός, δυστυχημένος, εγώισταρος, είχε γνώση, είχε πονηριά, εκλαμπρότατος, ελεύθερος, ενθουσιασμένος, εντιμολογιότατος, εντυπωσιακός, εξημερωμένος, επιβλητική (φυσιογνωμία), ερείπιο, έρημος, έρμος, ερωτευμένος, ευαίσθητος, ευγενικός (τρεις), εύθυμος, εύσωμος, ευτυχημένος, ευχαριστημένος (διδ), ζηλιάρης, ηγέτης, θλιμμένος, θολή φυσιογνωμία, θυμωμένος (διδ), καημένος, κακομοίρης (διδ), κακός (τρεις), κακότατος, καλλιτέχνης, καλόγνωμος, καλόκαρδος, καλός (εννιάκις), καλοσυνάτα μάτια, καλοσυνάτος, καλύτερος (διδ), καρβουνιάρης, κατσούφης, κλέφταρος, κλέφτης, κοκαλιάρης,

κοντός (διδ), κουτός (διδ), κουτσός (διδ), κουφός (τρεις), κρατούμενος, κρυμμένος, κύντερος (αναιδέστερος), λαμπρός (διδ), λεύτερος, λόρδος, μαλλιάρος, μαύρος (τρεις), μαχητής, μεγαλειότατος (διδ), μεγαλομανιομεγαλειότατος, μεγαλομεγαλειότατος, μεγαλοπρεπής (διδ), μεγαλόσωμος (διδ), μεγαλόψυχος (διδ), μεγαλύτερος (τρεις), μέγας, μεσήλικας, μόνος, μούργος, νερόβραστος, ξακουστός (διδ), ξεκούτης, ξεμαλλιασμένος, ξεμυαλισμένος, ξεμωραμένος, ξεχασιάρης, ξεχασμένος, όμορφος, ούτε άσχημος, ούτε λεπτός, ούτε όμορφος, όχι παντρεμένος, όχι παχύς, όχι πολύ ψηλός, όχι πρώτο μπόι, παλαιός, παλιάνθρωπος, παλικάρι (διδ), παλιοκλέφτης, παλιοκουρελής, παλιολωποδύτης, παλιόσκυλο, παλιοφαντασμένος, παλιοψεύτης, πανάσχημος (διδ), παπουτσωμένος, παππούλης, παράξενος, πατέρας, πελώριο (μουστάκι), περήφανος, περίεργος, πηθικαλόπηγα (πανούργος), πιστός (διδ), πλούσιος (διδ), πολεμοχαρής, πολυέλεος, πολυμήχανος (τρεις), πολύτιμος, πολυχρονεμένος (εξάκις), πονηρός (τρεις), προστάτης (διδ), ρωποπερπερήθρας (φλύαρος), σαφέστατος, σεβαστός, σκεπτικός (διδ), σκληρός, σκυφτός, σοφός, σπαγκοραμμένος, σπαστικότερος, σπουδαίος (διδ), στεναχωρημένος, στραβός, στρουμπουλός, συγχυσμένος, τεμπέλης (διδ), τέρας, τρανός, τρομαχτικός, υιοθετημένος, φαφούτης (διδ), φίος, φοβερός, φουριόζος, φρικτός, φτωχός (διδ), φυλακισμένος, φωτεινός, χαζός (διδ), χαζούλης, χαμένος, χαμογελαστός, χαριτωμένος, χαρούμενος (τρεις), χαρωπός, χειμαρρώδης (λόγος), χοντροκέφαλος, χοντρός, ψηλός (διδ), ωραίος (διδ).



Οι χαρακτηρισμοί για τις γυναίκες είναι οι εξής:

αγαθή, αγαπημένη, αγαπίτσα (πεντάκις), ανάγωγη, ανδροπρεπής, ανήσυχη, απαρηγόρητη, απατεώνισσα, άρρωστη, αρχηγός (δισ), αυστηρή (τρικ), αφηρημένη, αφρατούλα, βαρελίτσα (δισ), βαρετή, γκαβή, γλυκιά (τρικ), γλωσσοκοπάνα, γραία (δισ), γραίδι, γρήγορη, γριά, δόλια, εκβιάστρια, εκνευρισμένη, ενδοτική, έξυπνη (δισ), επίμονη, εύσωμη, ευχαριστημένη (δισ), θεόστραβη, κακιά, καλή (τετράκις), καλλιγράμμη (τετράκις), καλλιγράφος (τετράκις), καλύτερος άνθρωπος, κατεργάρα, κοιμισμένη, κουτή, κουτσή, κουτσομπόλα, κουφή, κοφτερό (μυαλό), λαίμαργη, λιχούδα, λυπημένη, μαουρούλα, μεγάλη, μικρή (δισ), μισητή (δισ), μισοναρκωμένη, νεανική, νεράιδα, ντυμένη ανδρικά, ξακουστή, ξαλαφρωμένη, όμορφη (δισ), όμορφο πρόσωπο, ονειρεμένο πρόσωπο, ορφανή (δισ), παλιοθεατρίνα, παλιοπούλι, παλιοφαφούτα, παρωχημένη, παχουλίτσα, πολυχρονεμένη, σαν ελέφαντας, σκληρή, σκυφή, σοβαρή (δισ), στεναχωρημένη (δισ), στοργική, στρίγκλα, συγκινημένη, συγχυσμένη, συμπαθητική, τέρας (δισ), τυφλή, τυχερή (τρικ), υπέροχη, φλύαρη, φοβητσιάρα, φουριόζα, χαϊδεμένη, χαρούμενη, χοντρελίτσα, χοντρούλα, ψευτοσαντισμένη, ψεύτρα, ώριμης ηλικίας

Ακολουθούν οι χαρακτηρισμοί για τα αγόρια:

αγαπημένος (δισ), αγόρι (τετράκις), αγριάνθρωπος (δισ), αγύρτης (δισ), αδελφός (δισ), αδέσποτος (πεντάκις), αθώα ψυχή (δισ), αθώος (δισ), αλάνι (δισ), αλήτης (δισ), αλλιώτικος (δισ), αμούστακος (δισ), αναιδέστατος (δισ), ανέμελη καρδιά (δισ), άξιος (δισ), άξιος πολεμιστής (δισ), απαραίτητος (δισ), απόμακρος (δισ), άριστος (μαθητής) (δισ), αρχιηλίθιος (δισ), ασεύς (τετράκις), άσχετος (δισ), άταχτος (δισ), άτριχος (τετράκις), άτυχος (εξάκις), αυριανός βασιλιάς (δισ), αφοσιωμένος (δισ), βαζελάκι (δισ), βλάκας (πεντάκις), βλαμμένος (τρικ), βρωμοχωριάτης (sic) (δισ), γαλήνιος (δισ), γεμάτος περιέργεια (δισ), γενναίος (τρικ), γιος (δισ), δειλός (δισ), δεσποζόμενος (δισ), διαφορετικός (δισ), δυνατός (δισ), έντρομος (δισ), εξυπνάκις (δισ), έξυπνος (εξάκις), εργατικός (τετράκις), ευλογημένος (δισ), ζώο (δισ), ηλίθιος (τετράκις), ήρεμος (δισ), θεότρελος (δισ), θυμωμένος (δισ), καημένος (οκτάκις), καθαρόαιμος (δεκάκις), κακόμοιρος (εξάκις), κακός (δισ), καλόκαρδος (δισ), καλός (δωδεκάκις), καλύτερος (εξάκις), καημένος (sic) (δισ), κεφάλας (δισ), κουκουλωμένος (δισ), κουρασμένος (δισ), κουτός (τετράκις), λεύτερος (δισ), λιανός (δισ), μαγεμένος (δισ), μεγάλος (δισ), μελετηρός (τετράκις), μεταμφιεσμένος (τετράκις), μικρός (δεκάκις), μικροσκοπικός (δισ), μονάκριβος (δισ), μορφωμένος (δισ), μουτρωμένος (δισ), νεαρός (δισ), νεαρούλης (δισ), νέος (δισ), ξέγνοιαστος (δισ), ξεπλυμένος (δισ), ξωτικό (δισ), όμορφη φατσούλα (δισ), όμορφος (δεκάκις), ορφανό (τετράκις), ορφανούλι (τετράκις), ούτε πολύ μεγάλος (δισ), ούτε πολύ μικρός (δισ), παγωμένος (δισ), παιδί (οκτάκις), παλιοκλέφτης (δισ), παλιόπαιδο (δεκαπεντάκις), παλικάρι (sic) (δισ), πανέμορφος (δισ), παραζαλισμένος (δισ), παράξενος (δισ), πεντάκαθαρος (δισ), περιπετειώδης (δισ), πονηρός (δισ), πριγκιπόπουλο (δισ), πρόθυμος (δισ), σιωπηλός (δισ), σπανός (δισ), στενοχωρημένος (δισ), συγκινημένος (δισ), συμπαθής (δισ), τεμπέλης (τετράκις), τολμηρός (δισ), τρελαμένος (δισ), τρελόπαιδο (δισ), τρελός (τετράκις), τρελός απ' τη χαρά του (δισ), τροφαντός (δισ), τυχερός (τετράκις), τυχερούλης (δισ), υπέροχος (τετράκις), υψηλότατος (δισ), φίλος παντοτινός (δισ), φλύαρος (τετράκις), φτωχός (δισ), φωτεινά (μάτια) (δισ), χαμένος (δισ), χρυσός (δισ), ψεύτης (δισ), ωραία (χείλη) (δισ), ωραίος (δισ)

Τέλος, οι χαρακτηρισμοί των κοριτσιών:

αγαπημένη, αγνή, αγοροκόριτσο, άγριο (θηρίο), αδύναμη (δισ), αδύνατη, αιχμάλωτη, άκαρδη, ανάγωγο πλάσμα, αντρογυναίκα, απαλό δέρμα, άπραγη, απροσδιόριστης ηλικίας, άρρωστη, ασουλούπωτη, άσπρη, άσχημη, ασχημομούρα, βουβή (δισ), γενναία,



γλυκιά (τετράκις), δεσποινίς, δόντια γλυκούλα, δυνατή, έξυπνη, επίμονη (δισ), ερωτεύσιμη, ευλύγιστη, ευτυχισμένη, ζωηρή, ζωντανή, ημίτρελη, θυμωμένη, κακιά (δισ), καλή (τρικ), καλοσχηματισμένα φρύδια, καρδούλα, κατάλευκη επιδερμίδα, κοιμισμένη, κομψεύομενη, κοπέλα, κορασίδα, κόρη (τρικ), κοριτσάκι (εξάκις), κορίτσι (τετράκις), κουραστική, λατρεμένη, μανιακή, μελαχρινή, μικρούλα, μονάκριβη, μόνη, μπελάς, μπούκλες ζωηρές, ξεροκέφαλη, ολοζώντανη, όμορφα μακριά μαλλιά, όμορφη (εννιάκις), ομορφούλα, όχι ψηλή, παιχνιδιάρικη διάθεση, παλιοκλέφτρα, παλιοκόριτσο, πειραχτήρι, πεισματάρα, πεντάμορφη, πολυμήχανο μυαλό, πολύξερη, προκομμένη (δισ), σιωπηλή, σκανταλιάρικη, τολμηρή, τρελάρια, τρελοκόριτσο, υψηλοτάτη, φαντασιόπληκτη, φοβητσιάρια (δισ), φουσκωτά μαγουλάκια, χαζή, ψεύτικη

Πίνακας 6. Συχνότητα χρήσης επιθετικών προσδιορισμών των θεατρικών χαρακτήρων

ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ	ΑΠΟΛΥΤΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΟΝΟΜΑΤΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρες	121	169	208	330
Αγόρια	48		122	
Γυναίκες	61	99	90	170
Κορίτσια	38		80	

Όπως είναι προφανές από τα στοιχεία, για τους αρσενικούς χαρακτήρες χρησιμοποιείται πλήθος προσδιορισμών. Αντιθέτως, για γυναίκες και κορίτσια μόνο 170 χαρακτηρισμοί περιγράφουν 99 χαρακτήρες. Η ποσοτική αυτή παρατήρηση αποτελεί σαφή ένδειξη για τη φτωχότερη δραματουργική ανάπτυξη των θηλυκών χαρακτήρων, οι οποίοι παρουσιάζονται μονόπλευροι, μονοδιάστατοι και εντέλει υποδεέστεροι.

Η ποιοτική επεξεργασία των επιθετικών προσδιορισμών όμως αναδεικνύει μία ακόμη πιο εναργή εικόνα των έμφυλων διαχωρισμών, καθώς παρατηρούμε και το είδος των χαρακτηρισμών για κάθε φύλο. Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες και τα αγόρια περιγράφονται με ένα μεγάλο εύρος χαρακτηρισμών, που αφορούν όχι μόνο την εξωτερική τους εμφάνιση (η οποία δεν φαίνεται να είναι και τόσο σημαντική), αλλά και την οικονομική τους κατάσταση, τη σχέση τους με την ευφυΐα και τη γνώση ή και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Αντιθέτως, για τους θηλυκούς χαρακτήρες η *εξωτερική εμφάνιση* περιγράφεται με πολύ περισσότερες λεπτομέρειες και μάλιστα αποδίδει αξία, καθώς αποτελεί πλεονέκτημα ή και αιτία να καμαρώνει η οικογένεια (Κανλή, 2020, σ. 15). Η

ασυνόμευση του γυναικείου σώματος είναι πολύ έντονη, καθώς η αδύνατη μέση είναι αντικείμενο θαυμασμού ή και ζήλιας (Δενδρινού, 2022, σ. 20), αλλά χρησιμοποιούνται και χαρακτηρισμοί όπως «βαρελίτσα», «αφρατούλα», «εύσωμη» κτλ. Ακόμη και γυναίκες με θέση ισχύος, όπως η βασίλισσα Ντάμα Κούπα, ανησυχούν για το βάρος τους και γενικότερα για την εμφάνισή τους (Παρασκευά, 2018, σ. 12), ενώ κανένας άνδρας δεν εκφράζει την παραμικρή ανησυχία για την εμφάνισή του.

Η αγωνία σχετικά με την ηλικία είναι πολύ πιο έντονη για τις γυναίκες (Μουμουζιάς, 2020, σσ. 17-18, 55), ενώ για τους άνδρες η ηλικία δεν φαίνεται να παίζει κανέναν ρόλο.

Έντονες είναι και οι διαφορές των δύο φύλων σε σχέση με τη γνώση και τη *μόρφωση*. Καμία γυναίκα δεν είναι «μορφωμένη», «σπουδαγμένη» ή πολύ περισσότερο «σοφή», προσδιορισμοί που συνοδεύουν ανδρικούς χαρακτήρες. Μια γυναίκα που διαβάζει είναι καθηγήτρια (Αλ.Γ.Σ., 2020). Από την άλλη, βλέπουμε δύο άνδρες να διαβάζουν εφημερίδα: ο παππούς (Γουμενοπούλου, 2019) και ο εργατικός (Κανλή, 2020). Ακόμη και ο τεμπέλης στο ίδιο έργο ενημερώνεται διαδικτυακά, ενώ η γυναίκα του έχει πλήρη άγνοια και τον ρωτά για το δελτίο καιρού (Κανλή, 2020, σ. 34).

Η πλειονότητα των χαρακτηρισμών που αποδίδουν θάρρος, γενναιότητα περιγράφουν άνδρες και αγόρια: τα επίθετα «άγριος», «ατρόμητος», «βαρβάτος», «δραστήριος», «δυνατός», «μαχητής», «παλικάρι» κτλ. περιγράφουν άνδρες και αγόρια, ενώ τα επίθετα «γλυκιά» και «γλυκούλα» αποδίδονται σε γυναίκες και κορίτσια. Καμία γυναίκα δεν περιγράφεται με κάποιον προσδιορισμό που να δηλώνει θάρρος (π.χ. «μαχήτρια» ή «πολεμίστρια») και μόνο σποραδικά αποδίδεται δυναμικό χαρακτηριστικό σε κορίτσια. Από το σύνολο των χαρακτήρων θηλυκού γένους, μόνο μία γυναίκα και τρία κορίτσια περιγράφονται με επιθετικούς προσδιορισμούς σχετικούς με γενναιότητα και επιμονή: η μάγισσα (Μουμουζιάς, 2020, σ. 44), η γενναία Νουρ (Δαρλάση, 2021, σ. 74), το επίμονο και πεισματάρικο κορίτσι (Τσαρδάκας, 2017, σ. 37 & 25) και η τολμηρή Φανή (Μιχαηλίδου, 2020, σ. 49).

Σχετικά με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των χαρακτήρων, παρατηρούμε ότι ενώ για τους άνδρες περιγράφεται με αρκετά μεγάλο εύρος και λεπτομέρειες, για τις γυναίκες δεν φαίνεται να παίζει και τόσο σπουδαίο ρόλο, οπότε παραλείπεται τις περισσότερες φορές.

Πολύ διαφορετική είναι και η αξία του λόγου και της σιωπής για τα δύο φύλα (Bottigheimer, 1987). Η πολυλογία είναι προσόν για έναν άνδρα, όπως τον πειρατή Χουκ Τζακ Μπακαλιάρο, που είναι «ενθουσιώδης, με χειμαρρώδη λόγο» (Γεωργούλη, 2020, σ.

11), ενώ γυναίκα που μιλά πολύ είναι «γλωσσοκοπάνα» (Μιχαηλίδου, 2020, σ. 51) ή «κουτσομπόλα και φλύαρη» (Λογοθέτη, 2016, σ. 23). Η Παραμυθοκόρη κοιμάται «βουβή, σιωπηλή και μόνη» (Δενδρινού, 2022, σ. 15) και περιμένει να σωθεί από τους ήρωες.

Τέλος, όποτε αναφέρεται ο χαρακτηρισμός «παιδί», πάντα περιγράφει αγόρια, ενώ το «κορίτσι» ή «κοριτσάκι» χρησιμοποιείται με υποτιμητικό τρόπο (Κιζιρίδου, 2020, σ. 9· Παρασκευά, 2018, σ. 21).

Συναισθηματικές αντιδράσεις και φύλα

Πίνακας 7. Συχνότητα παρουσίασης χαρακτήρων που κλαίνει σε σχέση με τους χαρακτήρες που εμφανίζονται

	ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΝΤΑΙ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ ΠΟΥ ΚΛΑΙΝΕ	ΠΟΣΟΣΤΟ	
Άνδρες	121	5	4,1 %	12,4%
Αγόρια	48	4	8,3%	
Γυναίκες	61	5	8,1%	18,6%
Κορίτσια	38	4	10,5%	

Το κλάμα αποτελεί απόκριση σε μεγάλο εύρος καταστάσεων (Miceli & Castelfranchi, 2003). Η έρευνα κατέστησε σαφές ότι οι θηλυκοί χαρακτήρες βάζουν πιο εύκολα τα κλάματα από τους αρσενικούς. Ο αριθμός των αγοριών που κλαίει είναι ίδιος με εκείνον των κοριτσιών (4), γεγονός που συνάδει με τη μικρή ηλικία του χαρακτήρα. Σύμφωνα με την Κανατσούλη, «η μικρή ηλικία του αγοριού επιτρέπει ευκολότερα μια τέτοιου είδους ανδρική ταυτότητα που δεν φέρει εμφανή στοιχεία ανδρισμού» (Κανατσούλη Μ., 2008, σ. 122).

Αυτό όμως που διαφέρει έντονα είναι ο τρόπος αντιμετώπισης των χαρακτήρων που κλαίνει αναλόγως με το φύλο τους. Έτσι, ενώ η εικόνα μιας γυναίκας ή ενός κοριτσιού που κλαίει αντιμετωπίζεται ως κάτι το φυσιολογικό ή και είναι αποδεκτός τρόπος για την επίτευξη ενός στόχου (Μουμουζιάς, 2020, σσ. 47-48), αντιθέτως για τους άνδρες και τα αγόρια είναι αιτία κοροϊδίας, καθώς συνδέεται με «γυναικεία» χαρακτηριστικά (Λογοθέτη, 2016, σσ. 20, 25 & 47), δηλαδή με αδυναμία και είναι αφορμή να τον αποκαλέσουν «κοριτσάκι» (Κιζιρίδου, 2020, σ. 9).

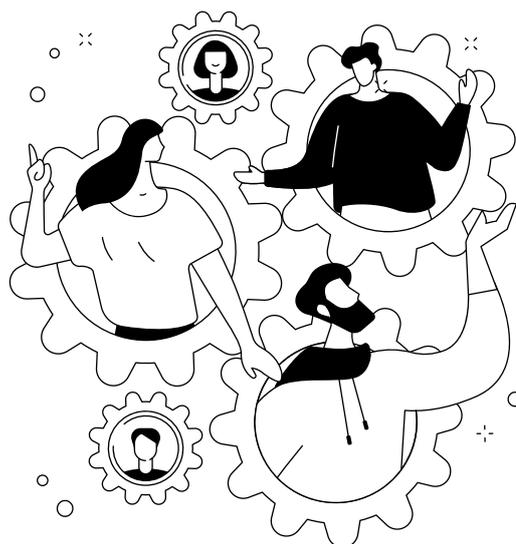
Ο τρόπος που αντιδρούν τα φύλα στον κίνδυνο είναι πολύ διαφορετικός. Οι άνδρες και τα αγόρια επιδεικνύουν ψυχραιμία, θάρρος και τόλμη (Παπαθεοδώρου, 2021, σ. 37· Λογοθέτη, 2016, σ. 63).

Από τη μελέτη και τη σύγκριση του τρόπου που τα δύο φύλα εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, καταδεικνύεται ότι το ανδρικό φύλο είναι

πιο συγκρατημένο στην έκφραση έντονων συναισθημάτων, όπως είναι ο φόβος, η συγκίνηση ή η απελπισία. Αντιθέτως, το γυναικείο φύλο παρουσιάζεται πιο διαχυτικό στην εξωτερική ψυχικών εντάσεων.

Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι τα δραματικά κείμενα είναι κοινωνικοπολιτισμικά προϊόντα της εποχής τους, με άλλα λόγια αντανακλούν με έμμεσο τρόπο τις κοινωνικές και ιδεολογικές απόψεις της ελληνικής κοινωνίας, φιλτραρισμένες μέσα από τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις και τις θέσεις των δημιουργών τους και ενσωματώνουν πολιτισμικές αναπαραστάσεις. Δυστυχώς, στην πλειονότητά τους, τα κείμενα της περιόδου 2015-2021 τα οποία εξετάσαμε χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από στερεοτυπικές έμφυλες αναπαραστάσεις και δεν έχουν γραφτεί με γνώμονα την ισότητα των φύλων.



Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία των γυναικείων χαρακτήρων τόσο στο σώμα των κειμένων όσο και στους τίτλους ήταν περιορισμένη αριθμητικά. Επιπλέον, η παρουσίαση της οικογένειας και της γονεϊκότητας ήταν παραδοσιακή και στερεοτυπική, όπως και η παρουσία των δύο φύλων στον επαγγελματικό τομέα. Τέλος, η σκιαγράφηση των χαρακτήρων ήταν σαφώς προσδιορισμένη με έμφυλο τρόπο. Η ανάπτυξη των αρσενικών χαρακτήρων ήταν πολύπλευρη και συνολικά τους απέδιδε θετικά χαρακτηριστικά, ενώ, αντιθέτως, η περιγραφή των θηλυκών χαρακτήρων ήταν πολύ περιορισμένη, ελλιπής και επικεντρωνόταν σε στερεοτυπικά «γυναικεία» χαρακτηριστικά, που προσδιορίζονται με αρνητικό πρόσημο.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων με αποτελέσματα ερευνών που έχουν προηγηθεί κατά δεκαετίες είναι απογοητευτική, καθώς καταδεικνύει ότι

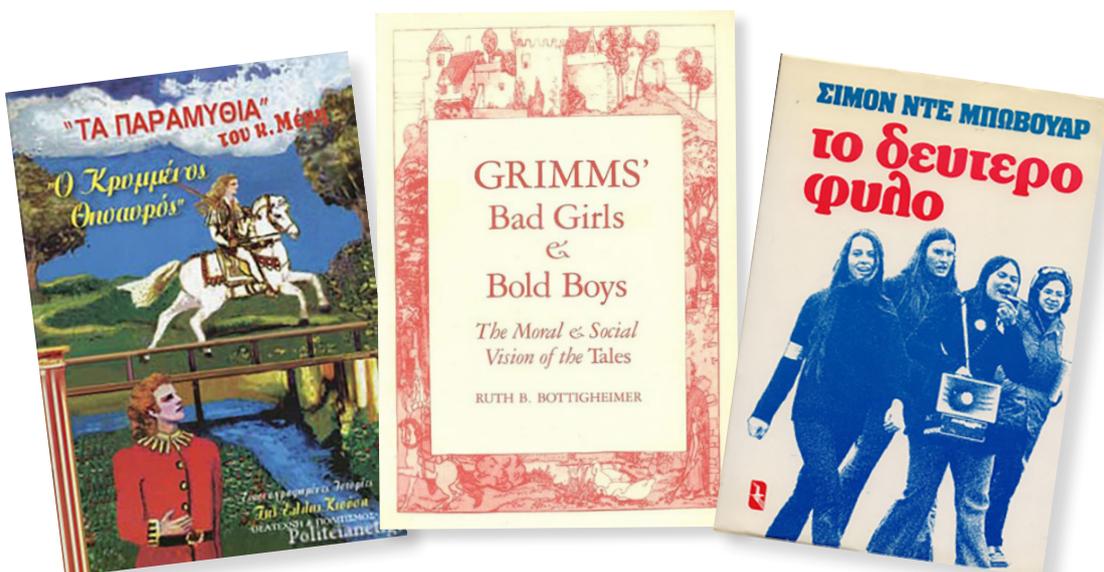
πολύ μικρή πρόοδος έχει σημειωθεί στην αποδόμηση στερεοτυπικών έμφυλων αναπαραστάσεων (Κλαδάκη, 2006) μέσα στο πέρασμα των χρόνων.

Τα θεατρικά κείμενα που γράφονται για ανήλικους θεατές και είναι δυνάμει παραστάσιμα μπροστά σε ανήλικο κοινό αντανακλούν, όπως προαναφέρθηκε, παγιωμένες κοινωνικές αντιλήψεις, αλλά και δύνανται, ως πολιτιστικά προϊόντα, να επηρεάσουν τους θεατές τους και να δημιουργήσουν στρεβλές θεωρήσεις σχετικά με ζητήματα όπως το κοινωνικό φύλο και οι έμφυλες ταυτότητες. Το θέατρο για ανηλικούς απευθύνεται σε ένα ιδιαίτερο κοινό, που έχει τις δικές του προσλαμβάνουσες και τα δικά του χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να είναι ανώριμο, υποδεέστερο ή ανίκανο να προσλάβει τις πολιτιστικές αναπαραστάσεις των ποικίλων κοινωνικών φαινομένων. Οι συγγραφείς και οι συντελεστές του θεάτρου που απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους οφείλουν πρωτίστως να σέβονται το κοινό τους και την προσληπτική του ικανότητα εξίσου με το ενήλικο κοινό και να του προσφέρουν καλλιτεχνικά δημιουργήματα με γνώμονα τις δικές του ανάγκες για ψυχαγωγία και βίωση πολιτιστικών εμπειριών, χωρίς εκούσια ή ακούσια προσπάθεια ετεροκαθορισμού και ιδεολογικής χειραγώγησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

- Αναγνωστοπούλου, Ε. (2019). *Ένας Ελέφαντας στο Δωμάτιο*. Αθήνα: Εάν.
- Αρβανίτη, Σ. (2019). *Το κυπαρίσσι που έγερνε*. Αθήνα: Οσελότος.
- Γεωργούλη, Μ. (2020). *Το παιδί και το δέντρο*. Αθήνα: Άπαρσις.
- Γουμενοπούλου, Μ. (2019). *Το θεατρικό της ειρήνης*. Αθήνα: Νάμα.
- Δαρλάση, Α. (2021). *Ραϊάν και Νουρ... Νουρ και Ραϊάν*. Αθήνα: Κάπα εκδοτική.
- Δενδρινού, Φ. (2022). *Ο Ραφτάκος και η κόρη των παραμυθιών*. Αθήνα: Σοκόλης.
- Κανλή, Δ. (2020). *Τύχη... ουρανοκατέβατη*. Αθήνα: Φυλάτος.
- Καρώνη, Τ. (2017). *Ο Περικλής στον Παρθενώνα*. Αθήνα: Δρόμων.
- Κιζιρίδου, Γ. (2020). *Το αγόρι που ήθελε μόνο να χορεύει*. Θεσσαλονίκη: Grottesque.
- Κιούση, Έ. (2020). *Ο Κρυμμένος Θησαυρός Τα «Παραμύθια» του κυρίου Μέμη*. Λαμία: Θέα Τέχνη και Πολιτισμός.
- Λογοθέτη, Κ. Κ. (2016). *Σαν Αλήθεια και σαν Θαύμα*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Μαραγκού, Ε. (2020). *Η μάχη της κασετίνας*. Αθήνα: Σοκόλης.
- Μιχαηλίδου, Σ. (2020). *Κουρδισμένοι*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μουμουζιάς, Γ. (2020). *Η Μάγισσα και το σπασμένο σκουπόξυλο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξουραφά, Χ. (2019). *Βύρων*. Αθήνα: Σοκόλης.
- Παπαθεοδώρου, Ε. (2020). *Ο Τσιτσιμπός*. Αθήνα: Αίολος.
- Παρασκευά, Γ. (2018). *Η Επιστροφή των Παραμυθιών*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Σ., Α. Γ. (2020). *Επαναστατικά μαθήματα επαναστατικής ιστορίας*. Αθήνα: Μένανδρος.
- Στυλιανίδη, Α. (2017). *Εγωτοτροπίες*. Πάτρα: Κόκκινη Κλωστή Δεμένη.
- Τσαρδάκας, Τ. (2017). *Το κορίτσι που επιμένει*. Αθήνα: Σοκόλης.



ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ:

- Beauvoir, S. d. (1979). *Το δεύτερο φύλο*. Αθήνα: Γλάρος.
- Bottigheimer, R. (1987). *Grimm's Bad Girls and Bold Boys. The Moral & Social Vision of the Tales*. New Haven and London: Yale University Press.
- Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό θέατρο και κοινωνία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2010). *Στη Χώρα του Τοτώρα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Coleman, A. M. (2001). *Oxford Dictionary of Psychology*. London: Oxford University Press.
- Connell, R. (2005). *Το κοινωνικό φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2018). *Θεατρικές σελίδες*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Greimas, A. J. (2005). *Δομική Σημαιολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιγγλέση, Χ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών Προσωπεία της συνείδησης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κανατσούλη, Μ. Δ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα: Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραγιάννης, Θ. (2013). *Σχολικό Θέατρο (1871-1974)*. Αθήνα: Πάραλος.
- Κλαδάκη, Μ. (2006). *Διαφυλικές αναπαραστάσεις στη θεατρική αγωγή: Τα παιδικά θεατρικά κείμενα της δεκαετίας 1985-1995 (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Λαδογιάννη, Γ. (2011). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- McCaslin, N. (1978). *Theatre for Young Audiences*. New York: Longman Inc.
- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2003, December). *Crying: Discussing its basic reasons and uses*. *New Ideas in Psychology*, pp. 247-273.
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society*. London: Gower.
- Πολίτης, Δ. (2013). Έμφυλες αναπαραστάσεις και αναγνωστικές διαδικασίες στη σύγχρονη λογοτεχνία για εφήβους. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Γ. Σ. Παπαδάτος, & Γ. (. Παπαντωνάκης, *Γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους* (σ. 372). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Τζαμαργιάς, Π. (2010). Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στο θέατρο για ανήλικους θεατές. Από την ανυποληψία στην εδραίωση. Στο: Θ. Γραμματάς, *Στη χώρα του Τοτώρα* (σ. 604). Αθήνα: Πατάκης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι Αναπαραστάσεις των φύλων στα χειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Van de Water, M. (2012). *Theatre, Youth and Culture. A Critical and Historical Exploration*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wood, D., & Grant, J. (1997). *Theatre for Children. A guide to writing, adapting, directing and acting*. London: Faber and Faber Limited.
- Χάρτνολ, Φ. (1980). *Ιστορία του Θεάτρου*. Αθήνα: Υποδομή.

Μαρία Δημάκη-Ζώρα: Η Μαρία Δημάκη-Ζώρα είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια Θεατρολογίας του ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Είναι Διευθύντρια του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών και Διευθύντρια του Εργαστηρίου Τέχνης και Λόγου του ίδιου Τμήματος. Έχει λάβει μέρος σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια και έχει συγγράψει επιστημονικές μονογραφίες και άρθρα σχετικά με τη νεοελληνική δραματουργία, καθώς και το θέατρο για ανήλικους θεατές. Είναι επιστημονική υπεύθυνη της σειράς Θέατρο για Παιδιά και Νέους της Κάπα Εκδοτικής, στην οποία εκδίδονται θεατρικά έργα για παιδιά, και μέλος της Επιτροπής Κρατικού Βραβείου Συγγραφής Θεατρικού έργου για παιδιά του Υπουργείου Πολιτισμού.

Ασημίνα Χαραλάμπους: Η Ασημίνα Χαραλάμπους είναι εκπαιδευτικός ΠΕ70 και διδάσκει 30 χρόνια σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αποφοίτησε από το ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ το 1990. Έχει μεταφράσει δύο βιβλία ψυχολογίας από την αγγλική στη ελληνική γλώσσα. Το 2023 ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Π.Τ.Δ.Ε. «Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση» με ειδίκευση «Ανθρωπιστικές Σπουδές: Λογοτεχνία, Θέατρο και Γλώσσα στην Εκπαίδευση» στο ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.



Ενδυναμώνοντας την ταυτότητα και την επικοινωνία εγκλειστών μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της εμφύωσης κουκλών: μια έρευνα-δράση στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Βόλου

Μάγδα Βίτσου, Κώστας Μάγος



Περίληψη

Το παρόν άρθρο, μέρος μιας μεταδιδακτορικής έρευνας υπό τον φακό της μετασηματιστικής οπτικής, επιχειρεί να ρίξει φως στον θετικό αντίκτυπο που έχει η χρήση του εφαρμοσμένου κουκλοθεάτρου και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (εφεξής ΔΤΕ) σε περιβάλλοντα εγκλεισμού. Η μελέτη διερευνά αν οι συμμετέχοντες ενδυναμώνονται συναισθηματικά, αν επαναπροσδιορίζουν τις στάσεις τους, αν αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ τους και αν δημιουργούν συνέργειες, αν επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά και αν οξύνουν την επίγνωσή τους σε θέματα σχετικά με τον εαυτό τους και τις πραγματικότητές τους. Επίσης, θα αναδειχτεί μια πολυπρισματική προσέγγιση αυτή των ηθικών διλημάτων μέσω του κουκλοθεάτρου και τεχνικών της ΔΤΕ, που μπορεί να συμβάλει στην επίλυση των ηθικών διλημάτων τα οποία προκύπτουν στη ζωή στη φυλακή, στην ομαλή επανένταξη, στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των διακρίσεων, των εντάσεων και την άμβλυνση των συγκρούσεων μέσα στον χώρο των φυλακών.

Λέξεις-κλειδιά: εφαρμοσμένο κουκλοθέατρο, ΔΤΕ, εγκλεισμός, ηθικά διλήματα, πολυτροπικότητα, κριτική επίγνωση, ενδυνάμωση, διαπραγμάτευση νοήματος

Εισαγωγή

Ο βασικός λόγος που οδήγησε στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας δεν είναι μόνο η θεατροπαιδαγωγική/κουκλοθεατρική πρακτική, αλλά η διάσωση της ταυτότητας των εγκλείστων, της ιστορίας τους, της μνήμης τους και της επανα-νοηματοδότησης της ζωής μέσα και έξω από τη φυλακή (Ellison et al., 2017· Woodland, 2021). Επιπροσθέτως, επιχειρείται να αποτυπωθεί με ενδιαφέροντα τρόπο ο κενός χρόνος της φυλάκισης και να δοθεί φωνή στους κρατούμενους, ώστε να βγει στην επιφάνεια ένας ευαίσθητος (εσωτερικός) λόγος, που, σύμφωνα με τον Maffesoli, είναι «[...] στο πάθος, στο συναίσθημα, με μια λέξη, στις στοργές που εμποτίζονται τα ανθρώπινα φαινόμενα» (1998, σ. 12) από το παιχνίδι με το εφαρμοσμένο θέατρο-κουκλοθέατρο στον χώρο της φυλακής.

1. Μετασχηματισμός των εγκλείστων μέσω της Δραματικής Τέχνης και του κουκλοθεάτρου

Η εκπαίδευση μέσω της ΔΤΕ και του κουκλοθεάτρου φαίνεται να έχει μετασχηματιστικές επιδράσεις στη διά βίου μάθηση, και ειδικότερα στην εκπαίδευση κρατουμένων, καθώς οδηγεί στον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό της ζωής τους μέσα από νοητικές και συναισθηματικές διεργασίες (Brewster, 2014). Με δεδομένο ότι η μετασχηματιστική μάθηση συνδέεται στενά με το προσωπικό βίωμα και την εμπειρία (Hughes & Ruding, 2009), ο βιωματικός χαρακτήρας της ΔΤΕ σταδιακά συμβάλλει στην ανάπτυξη του μετασχηματισμού των βιωμάτων των εγκλείστων, μέσα από τη διερεύνηση και την εναλλαγή νέων ρόλων (Mezirow, 2009· Tallent et al., 2022). Η ΔΤΕ χρησιμοποιείται παγκοσμίως ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε χώρους εγκλεισμού και επηρεάζει θετικά τη ζωή των εγκλείστων μετά την αποφυλάκιση, καθώς και τη γενικότερη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους προσαρμογή. Μέσα από τη διαδικασία του μετασχηματισμού και την αλλαγή της οπτικής, που επιτυγχάνονται με τη θεατρική δράση και την αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών, οι συμμετέχοντες κρατούμενοι οδηγούνται στην ενδυνάμωση, στη χειραφέτηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα (Buchleitner, 2010).

Σχετικά με το εφαρμοσμένο θέατρο στις φυλακές, υπάρχει σημαντική και αυξανόμενη έρευνα. Αξιοσημείωτες είναι οι μελέτες των Balfour et al. (2019), Herold (2014), Lucas (2021), Pensalfini (2016), Shailor (2011), Thompson (2004) και Tocci (2007), οι οποίες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παρατηρείται ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, προ-κοινωνικές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση, αυτοέκφραση, λήψη προοπτικών, ενσυναίσθηση και βελτίωση της

ψυχικής υγείας των εγκλείστων. Επιπλέον, οι ερευνητές έχουν σημειώσει θετικές επιπτώσεις στο θεσμικό κλίμα των φυλακών και στην αυξημένη κοινωνική συνειδητοποίηση της ανθρωπιάς και ανησυχία για τους αγώνες των εγκλείστων.

Αντίστοιχα, κατά τη διάρκεια των κουκλοθεατρικών εμπυχωσέων, ο στοχασμός και η δράση είναι άμεση και συνεχής. Η κούκλα λειτουργεί διαμεσολαβητικά, γίνεται μέρος της δράσης, μέρος της πράξης, προκαλεί την αλλαγή. Έρευνες πάνω στο κουκλοθέατρο τονίζουν πως οι κούκλες είναι μία από τις βασικές παραμέτρους στις οποίες στηρίζεται η μετασχηματιστική παιδαγωγική. Η θεωρία στηρίζεται στην ίδια την κούκλα, η οποία παρουσιάζεται όχι μόνο από εκπαιδευτική σκοπιά, αλλά και από κοινωνική και συναισθηματική. Μετασχηματίζεται η οπτική των εμπλεκόμενων και ενδυναμώνονται (Smith, 2022· Vitsou & Papadopoulou, 2023).

Έχουν εφαρμοστεί πολλά κουκλοθεατρικά προγράμματα, όπως το Puns και το Doedie – Puppets against Apartheid του Gary Friedman, Puppets for Democracy, το οποίο ξεκίνησε η Democratic Education Broadcast Initiative (Kruger, 2014), που οδηγούν στον μετασχηματισμό, ενεργοποιούν τη συλλογική μνήμη και συνηγορούν υπέρ της δικαιοσύνης, της κοινωνικής αλλαγής και την ενεργοποίηση της συλλογικής μνήμης. Ένα από τα πιο ενδεικτικά προγράμματα είναι το «Puppets in Prison» των Gary Friedman και Nyanga Tshabalala (Kruger, 2014), το οποίο καταδεικνύει τις βασικές ικανότητες των κούκλων να δημιουργούν μια προστατευτική ασπίδα, ως συμβολικά αντικείμενα, πάνω στα οποία μπορούν να προβληθούν συναισθήματα. Οι βασικές παραδοχές των ερευνητών σε θέματα κουκλοθεάτρου και μετασχηματισμού (Markovits, 2020· Tsaplina & Astles, 2020) συγκλίνουν στα παρακάτω:

- Η κούκλα ως εκφραστικό, συμβολικό και διαμεσολαβητικό αντικείμενο θα προκαλέσει την προσωπική δημιουργική εργασία και έναν συλλογικό διάλογο, που κορυφώνεται με την παραστατική επεξεργασία και ενεργοποίηση της μνήμης.
- Η κούκλα και το σώμα συνδέονται με την αφήγηση και την έκφραση, χρησιμοποιώντας είτε τη σιωπή ως βασικό αφηγηματικό πόρο είτε τον διάλογο.
- Οι κούκλες και τα αντικείμενα γίνονται προέκταση της φυσικής παρουσίας.
- Οι κούκλες, ως «αυτόπτες» μάρτυρες, παρουσιάζουν τα ίχνη της μετανάστευσης και του εγκλεισμού στο σώμα τους.
- Οι κούκλες προκαλούν τους συμμετέχοντες να αναλογιστούν/αναστοχαστούν πάνω στη διαδικασία συμμετοχής τους στα κουκλοθεατρικά δρώμενα.



Εικόνα 5

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα με κουκλοθεατρικά προγράμματα που ενεργοποιούν τη συλλογική μνήμη και συνηγορούν υπέρ της δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλλαγής (Tsaplina & Astles, 2020). Οι κούκλες χρησιμοποιούνται ως εκφραστικό και ενδιάμεσο αντικείμενο στην επεξεργασία εσωτερικών εικόνων, οι οποίες προβάλλονται μέσω της εμπύχωσης, προκαλώντας την επεξεργασία της τραυματικής εμπειρίας. Σε αυτή τη διαδικασία, το κουκλοθέατρο φωτίζει την εσωτερική ζωή των αντικειμένων, δημιουργεί συνδέσεις με τις μνήμες και οδηγεί στην επανάληψη ενός εναλλακτικού σεναρίου και αποτελέσματος, που λειτουργεί «λυτρωτικά» (Markovits, 2020).

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Μεθοδολογικός προσανατολισμός ερευνητικής διαδικασίας

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, αντιμετωπίζουμε ως βασική προσέγγιση την εθνογραφία των φυλακών. Αυτή η έρευνα είναι εθνογραφική, με την έννοια ότι έχει χρησιμοποιήσει συνδυασμό

παρατήρησης και αλληλεπίδρασης με τους εγκλείστους, καθώς και σε βάθος συνεντεύξεις, για να αποκτήσουμε μια άποψη για το πώς οι κρατούμενοι σε αυτό το συγκεκριμένο ίδρυμα βιώνουν τον εγκλεισμό τους (Drakeetal. 2015).

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε μια μετασηματιστική κοσμοθεωρία, αφού η ομάδα-στόχος (άτομα που κινδυνεύουν από αποκλεισμό), καθώς και τα θέματα των διακρίσεων και της ενδυνάμωσης θεωρούνται τα κομβικά της σημεία. Επιπλέον, ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων, καθώς και οι ερευνητικοί στόχοι προσεγγίζονται μέσα από μετασηματιστικούς φακούς και ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει να αποκαλύψει ανισότητες και να δεσμεύσει τους (μη εκπροσωπούμενους στον δημόσιο λόγο) κρατούμενους να συμμετέχουν ενεργά ως συνομιλητές (Creswell, 2014). Η παραπάνω θεώρηση συμβαδίζει με το εφαρμοσμένο θέατρο και κουκλοθέατρο –εμπνευσμένο από το Θέατρο των Καταπιεσμένων του Boal–, που έχουν επιλεγεί ως κύρια εκπαιδευτική προσέγγιση και θεωρείται απελευθερωτικό μέσο αντιμετώπισης της κοινωνικής καταπίεσης (Boal, 2000).

Επιπλέον, επικεντρωνόμαστε στη μορφή της χειραφετικής έρευνας δράσης, που αφορά τη βελτίωση της ζωής στη φυλακή με τη μορφή Μελέτης Περίπτωσης, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των παραγόντων που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν μια συγκεκριμένη μονάδα (Creswell, 2014).

2.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης που έχει η συμμετοχή των εγκλείστων σε ένα πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε ένα πρόγραμμα με αξιοποίηση εφαρμοσμένου κουκλοθεάτρου και ΔΤΕ, με στόχο τη βελτίωση της καθημερινότητας στη φυλακή, την καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των κρατουμένων, την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους και τον μετασηματισμό των προηγούμενων πεποιθήσεών τους, με στόχο την αλλαγή στάσης ζωής.

Για να επιτευχθεί ο ως άνω ερευνητικός σκοπός, διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιο τρόπο θα επηρεάσει τους κρατούμενους η συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης με αξιοποίηση του εφαρμοσμένου κουκλοθεάτρου και της ΔΤΕ;
- Από το παραπάνω βασικό ερώτημα προκύπτουν τα εξής δευτερεύοντα ερωτήματα:
- Αν και με ποιο τρόπο θα επηρεάσει τον τρόπο που οι κρατούμενοι βλέπουν την ταυτότητα τους;
 - Αν και με ποιο τρόπο θα επηρεάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των κρατουμένων;

2.3. Ερευνητικά εργαλεία

Τα δεδομένα ελήφθησαν μέσω διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων, όπως συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, προσωπικές σημειώσεις πεδίου και το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας (Bryman, 2017).

2.4. Το πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στο Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Βόλου. Σε όλη την ερευνητική περίοδο (Σεπτέμβριος-Φεβρουάριος 2022), η ερευνητική ομάδα αντιμετωπιζόταν με θετικό και ανοιχτό τρόπο από όλα τα επίπεδα του προσωπικού. Στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα κοινό έδαφος κατανόησης μεταξύ της ερευνήτριας και του προσωπικού του ιδρύματος. Σε αυτή την περίοδο, συντάχθηκε και το έντυπο συγκατάθεσης, λαμβάνοντας υπόψη την ηθική της έρευνας και ευαίσθητα θέματα που επισημάνθηκαν από το προσωπικό. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, δεν λήφθηκαν φωτογραφίες (εκτός από μία στο τέλος των παρεμβάσεων), ούτε έγιναν ηχογραφήσεις, ακολουθώντας τον κανονισμό του ιδρύματος.

Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν δύο κύκλοι δράσης, από τις αρχές Οκτωβρίου 2021 έως το τέλος Ιανουαρίου 2022. Το επόμενο βήμα ήταν το μέρος της αξιολόγησης της παρέμβασης, που περιελάμβανε συζητήσεις σε ομάδες εστίασης για τους κρατούμενους. Στη συνέχεια, ακολούθησε συλλογή, ανάλυση των δεδομένων και συγγραφή της παρούσας μελέτης. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν σε ένα εβδομαδιαίο σταθερό σχήμα 90 λεπτών και για 10 συναντήσεις. Στον πρώτο κύκλο έρευνας δράσης, στόχος ήταν να εξοικειωθούν τα μέλη της ομάδας σε δραστηριότητες ΔΤΕ και ασκήσεις και παιχνίδια από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, στη βελτίωση της αυτοεικόνας των εγκλείστων και στην ενεργοποίηση της ατομικής μνήμης τους. Η αναστοχαστική διαδικασία οδήγησε στον σχεδιασμό του επόμενου κύκλου δράσης, στον οποίο έπρεπε να δοθεί έμφαση σε ομαδικές εμπυχώσεις και «σκηνές» που περιελάμβαναν τεχνικές όπως το θέατρο εικόνας, το θέατρο φόρουμ και κατασκευή και εμπύχωση μικρών κουκλοθεατρικών σεναρίων, με στόχο τον μετασχηματισμό των απόψεων με την αξιοποίηση ηθικών διλημάτων. Τα μέλη της ομάδας εμπλέκονται σε μια παραγωγική διάδραση, όπου ανταλλάσσουν απόψεις, επιλύουν τις γνωστικές τους ασυμφωνίες και διαχειρίζονται δύσκολα θέματα. Η διαπραγμάτευση των υποθετικών σεναρίων μέσω των κουκλών και των δραματικών αφηγήσεων (ιστορίες απλές, κατανοητές, ηλικιακά προσαρμοσμένες, με κατανόηση στις ιδιαιτερότητες

του συγκεκριμένου πληθυσμού) και η συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες και τους προβληματισμούς των χαρακτήρων ήταν από τα βασικά εργαλεία. Σταδιακά, και μέσα από την αποδοχή της έννοιας της ομάδας, δόθηκε χώρος σε ουσιαστικές διεργασίες όπως η έκφραση, αλλά και η ανταλλαγή απόψεων, ο σεβασμός της διαφορετικής γνώμης, το ενεργητικό άκουσμα, αλλά και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των εγκλείστων.

2.4.1. Η ομάδα στόχος

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης, υποκείμενο της αποτελεί μια ευπαθής ομάδα, την οποία απαρτίζουν άτομα που είναι έγκλειστα σε Κατάστημα Κράτησης Νέων. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε από τη Διοίκηση της Φυλακής (διευθυντή, αρχιφύλακα, κοινωνική λειτουργό), ύστερα από συζήτηση με τους ερευνητές. Η ομάδα ήταν πολύγλωσση και πολυπολιτισμική, αφού η χώρα προέλευσης των συμμετεχόντων ποικίλλει (Πακιστάν, Ιράκ, Λίβανος, Ιράν, Συρία, Αίγυπτος, Ρουμανία και Αφγανιστάν), καθώς και το γλωσσικό τους ρεπερτόριο.

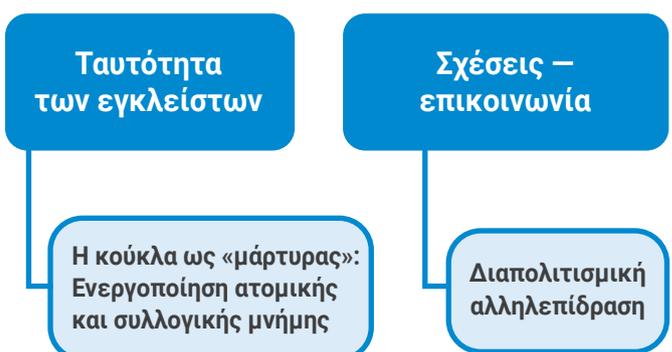
2.5. Μέθοδος ανάλυσης

Η αρχική φάση ανάπτυξης του θέματος ήταν η μελέτη του υλικού για την ανάλυση δεδομένων (παρατήρηση των συμμετεχόντων, σημειώσεις πεδίου-αναστοχαστικό ημερολόγιο και μεταγραφές), η δημιουργία θεματικού χάρτη των κωδικοποιημένων δεδομένων, που αποτελούνταν από κύρια θέματα, υποθέματα και διασυνδέσεις μεταξύ τους. Αυτή η διασύνδεση μεταξύ θεμάτων και υποθεμάτων προσδίδει μια συλλογική ερμηνεία (μια τελική αναφορά) σχετικά με τα δεδομένα που συμπληρώνει το ερευνητικό παζλ και απαντά τα ερευνητικά ερωτήματα (Bryman, 2017).

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται δύο από τις τέσσερις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Η επίδραση των κουκλοθεατρικών δράσεων και της ΔΤΕ στην/στις:



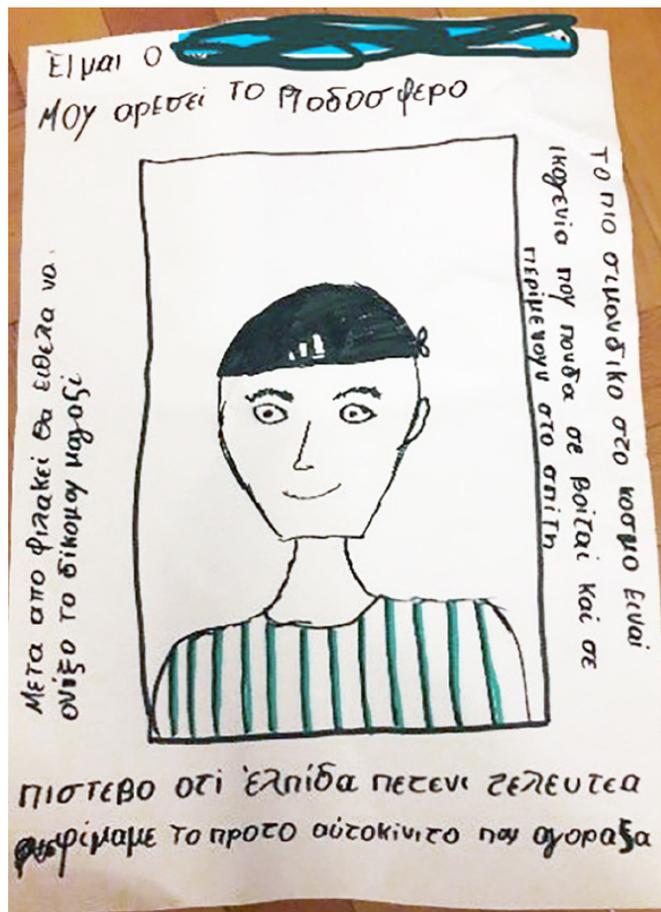
3.1. Ταυτότητα των εγκλειστών

Αρχικά, στον 1ο κύκλο δράσης δόθηκε έμφαση στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των εγκλειστών. Επιπλέον, ορισμένες ασκήσεις από το Θέατρο του Καταπιεσμένου σε αυτές τις συναντήσεις χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ως παιχνίδια προθέρμανσης, μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες αναμενόταν να συνδεθούν με την ταυτότητά και τα σώματά τους. Η συμμετοχή των κρατούμενων ήταν πολύ θετική στις παραπάνω δραστηριότητες και μπορεί να υποστηριχθεί ότι ανταποκρίθηκαν στους αρχικούς στόχους. Μια ομάδα ασκήσεων επιλέχθηκε σκόπιμα για να αποκαλύψει και να επιβεβαιώσει την ταυτότητα των συμμετεχόντων, να ενισχύσει τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και να προκαλέσει την έκφραση των συναισθημάτων πάνω σε αυτές τις διαστάσεις.

Στην πρώτη δραστηριότητα του 1ου κύκλου δράσης, «κείμενα ταυτότητας/πορτρέτα», οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δημιουργήσουν το πορτρέτο του εαυτού τους συμπληρώνοντας τις φράσεις «Είμαι ο...», «Μου αρέσει...», «Θυμάμαι...», «Πιστεύω...», «Φοβάμαι...», «Ελπίζω...» (βλ. εικ. 1). Στο συγκεκριμένο πορτρέτο, ο Σ2 παρουσιάζει τον εαυτό του με δυναμικό τρόπο, δίνοντας έμφαση στην αξία της οικογένειας, κάτι που συνεχίζει να κάνει σε όλες τις παρεμβάσεις, αποκαλύπτοντας τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός παιδιού και στις επιλογές του και προσδιορίζοντας τη μελλοντική του ταυτότητα, αυτή ενός καλού οικογενειάρχη, που θα είναι κοντά στα παιδιά του και στην οικογένειά του.

Υπήρξε μια δυσκολία στο να καταλάβουν τι έπρεπε να κάνουν και ένας από τους κρατούμενους που γνώριζε καλύτερα τα ελληνικά λειτούργησε ως διαμεσολαβητής στη γλώσσα ούρντου. Ζωγράρισαν και παρουσίασαν τον εαυτό τους αποκαλύπτοντας και οπτικοποιώντας τις δυνατότητές τους, την καταγωγή τους και τον πολύγλωσσο εαυτό τους, γεγονός που οδηγεί στην αυτοεπιβεβαίωση (Cummins et al., 2005). Ο Σ8 και κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες, δημιούργησε ένα κείμενο ταυτότητας με πολλές πληροφορίες για τον εαυτό του μόνο σε γραπτή μορφή στην αγγλική γλώσσα, παρουσιάζοντας πληροφορίες για τον εαυτό του και την πορεία του. Αλλά ακόμη κι αυτή η μορφή κειμένου είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί αποκαλύπτει στοιχεία της προσωπικότητάς τους και των συναισθημάτων τους. Δεν αναφέρεται καθόλου στο σήμερα, στην κατάσταση του εγκλεισμού, αλλά περιγράφει ότι καταλήγει στο σπίτι του και απολαμβάνει τη ζωή του, με μια αισιόδοξη ματιά. Χαρακτηριστική είναι η φράση του «I am my Back Life» (Είμαι η προηγούμενη ζωή μου), διαγράφοντας τον χρόνο της φυλάκισής του.

Η δημιουργία του χάρτη της ζωής τους (βλ. Εικ. 2, 3) ήταν κι αυτή μια ιδιαίτερα αποκαλυπτική δραστη-



Εικόνα 1

ριότητα, καθώς οι συμμετέχοντες οραματίστηκαν τον εαυτό τους, την ιστορία της ζωής τους, οπτικοποιώντας την πορεία τους έως σήμερα, παρουσιάζοντας το αποτέλεσμα στην ολομέλεια. Άρχισαν να μιλάνε για το ταξίδι τους πριν ξεκινήσουν να ζωγραφίζουν. Επίσης, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας πολλές φορές κοιτούσαν ο ένας τη ζωγραφιά του άλλου, σχολίαζαν στη μητρική τους γλώσσα ή και στα ελληνικά. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, άκουγαν με ιδιαίτερη προσοχή τις αφηγήσεις των άλλων. Οι περισσότερες αφηγήσεις, οι οποίες ήταν ιδιαίτερα λεπτομερείς, ξεκινούσαν από τον τόπο καταγωγής τους, το πατρικό τους σπίτι, με μια σκηνή οικογενειακής θαλπωρής, που όμως στη συνέχεια άλλαζε και οδηγούσε στην επιλογή του δρόμου της μετανάστευσης, των δυσκολιών που πέρασαν και ολοκληρωνόταν στη σημερινή τους κατάσταση, αυτή του εγκλεισμού. Κατά τη διάρκεια των περιγραφών, η ερευνητική ομάδα διέκοπτε την αφήγηση κάνοντας ερωτήσεις, όπως «Πώς ένιωσες;», «Τι έκανες μετά;», «Θα το ξαναέκανες;», για να διευκολύνει την αφήγηση και να ανιχνεύσει περισσότερα στοιχεία της ταυτότητας. Από τις σημειώσεις πεδίου της ερευνητικής ομάδας διαφαίνεται ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες δείχνουν να μετανιώνουν για κάποια συγκεκριμένη απόφαση που πήραν στο παρελθόν και τους οδήγησε στο σήμερα.

Σ2: «Να γυρίσω πίσω Πακιστάν», «Όχι Ελλάδα...», «Κακιά στιγμή».

Όταν οι αφηγήσεις κατέληξαν στο σήμερα, στη φυλακή, ζητήθηκε να σκεφτούν πώς φαντάζονται ότι συνεχίζεται ο χάρτης της ζωής τους. Οι περισσότεροι απάντησαν αισιόδοξα, βλέποντας το μέλλον τους στη δημιουργία οικογένειας ή/και μιας κερδοφόρας εργασίας.

Σ1: «Γυρίσω πίσω εγώ... εδώ ζωή όχι. Πακιστάν, πάρει γυναίκα, παιδιά, δουλειά... everyday, όχι μπλέξει... again... πιο καλά εκεί... καταλαβαίνει εμένα...»

Εντύπωση όμως προκάλεσε, όπως φαίνεται και από τις σημειώσεις πεδίου, ότι σκέφτονται το μέλλον τους μακριά από την Ελλάδα:

Σ7: «Να γυρίσω πατρίδα... εδώ όχι καλά... πιάσε εμένα φυλακή... Δεν πάει πουθενά... stop όνειρα...»

Η περιγραφή της μεταναστευτικής πορείας έχει κοινά στοιχεία για τους περισσότερους κρατούμενους. Στην αρχή περιγράφουν τον εαυτό τους ως έφηβο με όνειρα για το μέλλον, που ξεκινά το ταξίδι για να ξεφύγει από τους κινδύνους οι οποίοι υπάρχουν στην πατρίδα (π.χ. Ταλιμπάν, πόλεμος, εμφύλιος), τη φτώχεια (να βοηθήσουν την οικογένεια):

Σ7: «Ταλιμπάν σκοτώσουν μάνα, πατέρα... μάνα είπε φύγε»,

Σ6: «Money όχι Πακιστάν»

Στη συνέχεια, υπάρχει μετατόπιση της ταυτότητας σε αυτή του μετανάστη και πρόσφυγα, η οποία, ενώ ξεκινά αισιόδοξα, αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες και αδιέξοδα:

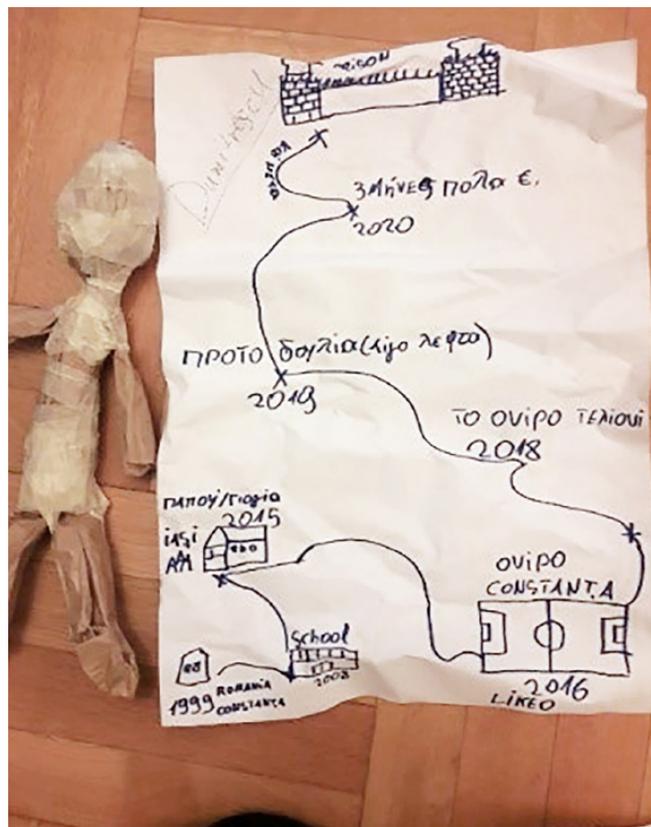
Σ3: «Φοβόμουν...ναι», «Δύσκολο μόνος είσαι...»,

Σ10: «Εγώ Τουρκία... δύο χρόνια καμπ, πέρασα Μυτιληνη, καμπ... εκεί δύσκολο έναν χρόνο. Μετά καμπ Αθήνα... πιο καλά», «Εγώ πρόσφυγας... εγώ want άσυλο... αλλά δύσκολο».

Ακολουθεί η μετατόπιση στην ταυτότητα του εγκλειστού. Δεν περιγράφουν με λεπτομέρειες –ούτε τους ζητείται να το κάνουν– τον λόγο που τους οδήγησε στη σύλληψη και στον εγκλεισμό, αλλά παρουσιάζουν τον εαυτό τους με τις λέξεις «απομόνωση», «χωρίς future», «μόνος», «φυλακή τα πάντα»...

Ως ολοκλήρωση της παραπάνω δραστηριότητας, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν με χαρτί και χαρτοταινία (χάρτινη κούκλα) τον εαυτό τους. Αντέδρασαν θετικά και με χιούμορ, σχολιάζοντας κάπως επικριτικά ο ένας την κούκλα του άλλου, μόλις όμως

τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν την κούκλα πάνω στον «χάρτη της ζωής τους», υπήρξε δισταγμός και αμηχανία. Δεν θέλησαν να εμψυχώσουν τις κούκλες απαντώντας στις ερωτήσεις «Πώς νιώθει εκεί;», «Πώς κινείται;», «Τι λέει;» (υπονοώντας τον εαυτό τους), αλλά οι περισσότεροι έκαναν σπασμωδικές κινήσεις. Οι περισσότεροι (6 από τους 9) τοποθέτησαν τον εαυτό τους μέσα στη φυλακή, ένας στο χωριό του και δύο έξω από τη φυλακή, στο μέλλον, αποκαλύπτοντας τις κυρίαρχες ταυτότητες. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω εικόνα του Σ7 με την πορεία ζωής του, όπου το «όνειρο τελειώνει...» και οδηγείται στη φυλακή.



Εικόνα 3

Για τον εαυτό τους χρησιμοποιούν τις λέξεις «φόβος», «πόνος», «τρέχω», «όνειρα», «φοβάται αγόρια», «ελπίδα», «να μείνω Ελλάδα», «ουφ... όχι, όχι (επιφωνήματα)», παρουσιάζοντας στοιχεία της ταυτότητάς τους, καθώς αισθάνονται πόνο, μοναξιά, ανασφάλεια, ξένοι και εγκλωβισμένοι.

Παρομοίως, σε εμψυχώσεις με τις κούκλες που δημιούργησαν ανέσυραν μνήμες από τη μεταναστευτική τους πορεία και τις ρατσιστικές συμπεριφορές που αντιμετώπισαν. Βέβαια, πολλές φορές δικαιολογούσαν αυτές τις συμπεριφορές, λέγοντας ότι καταλαβαίνουν γιατί διαφέρουν στο θρήσκευμα, στο χρώμα ή φοβούνται ότι θα τους πάρουν τις δουλειές, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα των συζητήσεων της ομάδας εστίασης:

Σ3: «Εγώ πάω έξω δουλειά, αλλά δύσκολο βρω Έλληνας. Αλλά καταλαβαίνει... εγώ ξένος... φοβάται... but εγώ θέλω δουλεύει... κάνει οικογένεια... πού κάνει; Γυρίσει πατρίδα;».

Παρατηρήθηκαν επίσης μεταξύ των κρατουμένων διακρίσεις ως προς την καταγωγή τους. Αυτές όμως οι διακρίσεις ελαχιστοποιήθηκαν στον 2ο κύκλο δράσης, καθώς, εκτός από το να μοιράζονται τις απόψεις τους για συγκεκριμένες καταστάσεις (π.χ. διαχείριση συγκρούσεων, μελλοντικές επιλογές, προσωπική ζωή, εργασία κ.ά.), μοιράζονταν πτυχές της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η παραπάνω διαπίστωση ήταν έκδηλη στις κουκλοθεατρικές εμπυχωσεις κατά τις οποίες κλήθηκαν να ενώσουν τις αναμνήσεις τους, τις ιστορίες τους με αυτές των μελών της ομάδας, αναζητώντας κοινά στοιχεία της παιδικής ηλικίας, των εθίμων της περιοχής τους και της σχολικής τους ζωής.

Οι εμπυχωσεις διάφορων αντικειμένων που έφεραν οι ερευνητές είχαν ως στόχο να προκαλέσουν την ατομική και συλλογική μνήμη των συμμετεχόντων και να κάνουν τις φωνές τους ορατές.

Με βάση τις σημειώσεις πεδίου, τα αντικείμενα που επιλέχθηκαν λειτούργησαν ως διαμεσολαβητές των προσωπικών τους ιστοριών και αναμνήσεων. Αρχικά ζητήθηκε κάθε συμμετέχων να πάρει ένα αντικείμενο στα χέρια του που του θυμίζει κάτι από τη ζωή του και ένας ένας στον κύκλο να αφηγηθεί μια ιστορία για το αντικείμενο που κρατάει σαν να ήταν δικό του.

Ένα κομπολόι σε κάποιον θύμισε τους γονείς του, καθώς και την προσευχή που κάνουν χρησιμοποιώντας ένα αντίστοιχο κομπολόι. Επίσης, μια σβούρα έδωσε αφορμή σε έναν κρατούμενο να θυμηθεί ότι μέχρι τα οχτώ του χρόνια αυτός και όλα τα άλλα αγόρια στο Αφγανιστάν έπαιζαν πολύ συχνά με σβούρες. Ένα ξύλινο караβάκι θύμισε στον Σ11 το ταξίδι που έκανε με τη βάρκα για να περάσει στη Μυτιλήνη. Ένα στραγγιστήρι για τσάι θύμισε σε κάποιον τη μάνα του, που κάθε πρωί τού ετοίμαζε γάλα με τσάι και συζητούσαν για τη μέρα και του έφτιαχνε και ζεστή πίτα. Ο Σ7 θυμήθηκε τα παιδικά του χρόνια στο σχολείο και πώς οι κακές παρέες και επιρροές καθόρισαν την πορεία του. Με αφορμή αυτή του τη δήλωση, άρχισε μια συζήτηση για τις επιρροές, τα πρόσωπα που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή μας. Δήλωσε ο Σ7: «Αν γυρνούσα τον χρόνο πίσω και είχα το μυαλό που έχω τώρα, όλα θα ήταν διαφορετικά... ξεκίνησα για μαγκιά να το παίζω κάποιος, να δείξω μεγάλος και κατέληξα στη φυλακή».

Στη συνέχεια, ανάλογα με τις ιδιότητες κάθε αντικειμένου, το υλικό που είναι φτιαγμένο, τη φόρμα του, το χρώμα του, τη μυρωδιά του, τους ήχους που μπορεί να παράγει κτλ. και επεμβαίνοντας

στην όψη του με πρόσθετα υλικά μετέτρεψαν τα αντικείμενα σε εμπυχούμενα πρόσωπα, εξερεύνησαν τη γέννηση κάθε προσώπου-ήρωα, την κίνησή του, τον χαρακτήρα, τη φωνή του. Έπειτα ένωσαν τους χαρακτήρες που γεννήθηκαν, δημιουργώντας μικρούς αυτοσχεδιασμούς που βασίζονται σε κοινές μνήμες, π.χ. εγώ και ο φίλος μου στην αυλή της φυλακής/του σπιτιού μου ή αυτοσχεδιασμούς ενός πραγματικού γεγονότος (απόκομμα εφημερίδας, φωτογραφικό υλικό, συμβάν στη φυλακή).

Οι εμπυχωσεις που προέκυψαν ήταν αποτέλεσμα της σύνδεσης των ατομικών βιωμάτων με τα βιώματα των υπόλοιπων μελών της ομάδας, αποτυπώνοντας μια συνολική μνήμη, όπως π.χ. «Πίνω τσάι με τη μάνα μου και τον πατέρα μου πριν από το σχολείο», όπου αναδείχτηκε η στοργική σχέση με την οικογένεια και το πόσο τους λείπει η μητρική φιγούρα.

Σε μια άλλη σκηνή αναδείχτηκαν οι κούκλες/αντικείμενα, ως αυτόπτες μάρτυρες της μετανάστευσης παρουσιάζοντας (ενώνοντας αντικείμενα και φτιάχνοντας μια βάρκα) τη σκηνή που περνούν από την Τουρκία στην Ελλάδα με βάρκα) (βλ. Εικ. 4). Αντίστοιχες σκηνές μετάβασης των συνόρων εμπυχώθηκαν πολλές φορές, είτε με κούκλες είτε αυτοσχεδιαστικά, ανακαλώντας τον δικό τους τρόπο περάσματος, αλλά και της διακίνησης μεταναστών (άγχος, φόβος, κατάδιωξη, περπάτημα). Αντιδρούσαν με ενθουσιασμό και πολλές φορές με μια υπερβολή συνήθως στην αρνητική συμπεριφορά (Εικ. 5).

Οι εμπυχωσεις με τις κούκλες (βλ. Εικ. 6), ενώ αρχικά τους προκαλούσε αμηχανία, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα του αναστοχαστικού ημερολογίου, στη συνέχεια προκάλεσαν αναστοχασμό και ενεργοποίηση της ατομικής και της συλλογικής τους μνήμης:

«Φτιάξαμε κούκλες... τους άρεσε πολύ η διαδικασία... γελούσαν πολύ... Κάναμε ενδιαφέρουσες συζητήσεις κατά τη διάρκεια της κατασκευής και κατά τη διάρκεια του βαψίματος των κουκλών. Σε όλη αυτή τη διαδικασία μου ανοίχτηκαν πολύ. Ιδιαίτερα ο Ρ. άρχισε να μου μιλάει περισσότερο για τη δική του ζωή, για την ιστορία του. Πολλές από τις κούκλες που έφτιαξαν έμοιαζαν πραγματικά με τους ίδιους, πράγμα που το σχολίαζαν και μεταξύ τους και γελούσαν. Όταν ολοκλήρωσαν τις κούκλες, τους ζήτησαν να κάνουν αυτοσχεδιασμούς. Ήταν πιο άνετοι και κάνανε αυτοσχεδιασμούς μπερδεύοντας γλώσσες και γελώντας». [Απόσπασμα ερευνητικού ημερολογίου, 7/12/21]

Μέσω της προσωποποίησης διαφορετικών προσωπικοτήτων, συνειδητοποίησαν τις ανισότητες στην κοινωνία και πιθανότατα αντανακλούν τη

θέση τους. Μερικά αποσπάσματα από τη συζήτηση μεταξύ των εγκλείστων σχετικά με τους χαρακτήρες που υποδύθηκαν/εμφύχωσαν παρουσιάζονται παρακάτω.

Σ5: «Εάν δεν έχεις money, δεν μπορείς να δουλέψεις».

Σ7: «Ένωθα θυμωμένος βλέποντας τους άλλους money, γυναίκα... και me back...»

Όλοι συμφώνησαν ότι αυτοί οι ρόλοι δεν είχαν ίδιες ευκαιρίες στη ζωή, η τύχη ήταν άιση και τα χρήματα έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους. Συνεπώς, έγινε άμεση συσχέτιση με τη δική τους ιστορία και τις επιλογές και ευκαιρίες της ζωής τους κάνοντας έναν ομαδικό απολογισμό.

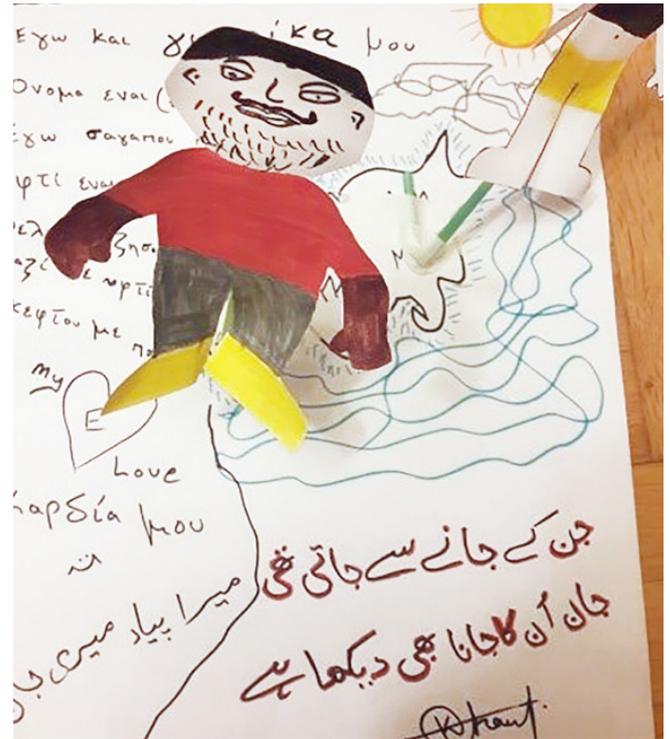
Σ11: «Έχεις όνειρα... κι εμείς ίδιο, κυρία... αλλά αν δεν έχεις money... κάνεις άλλα... και φυλακή».

Τα σχόλια των συμμετεχόντων στην ομάδα εστίασης σχετικά με την ανάδειξη ευαισθητοποίησης για θέματα που συνδέονται με την πραγματικότητα τους ήταν αποκαλυπτικά. Ειδικότερα, επισήμαναν ζητήματα που αφορούν θέση, εξουσία, μειονότητες, διακρίσεις, δικαιώματα και την κατάσταση στην Ελλάδα. Αντιλαμβάνονται τη θέση τους στη φυλακή σε σχέση με τους άλλους, αλλά αυτή η εικόνα συσχετίστηκε και με το πώς αντιμετωπίζονται ευρύτερα στην κοινωνία. Επίσης, αναδείχτηκαν διάφορες διαστάσεις της ελληνικής κοινωνίας και περιέγραψαν με σωματική έκφραση και διάλογο τις διακρίσεις που υφίστανται οι μουσουλμάνοι στην ελληνική κοινωνία.

Σ2: «Αυτές οι κούκλες ωραίες ήταν... μου άρεσε όταν έφτιαξα τη δικιά μου... σαν να έκανα εμένα σε κούκλα και έπαιζα εμένα... παλιά και τώρα εδώ και με άλλους... εγώ νόμιζα ότι είναι για μικρά, αλλά είναι και για μας...»

3.2. Σχέσεις-επικοινωνία

Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των εγκλείστων, κατά τη διάρκεια των εμφυχώσεων από τους εγκλείστους, π.χ. «καθυστέρηση πληρωμής από τον εργοδότη (εργοδότης και υπάλληλος)», «αίτημα για τσιγάρα προς την κοινωνική υπηρεσία (έγκλειστος-κοινωνική λειτουργός)», «αίτημα ησυχίας προς έναν σωφρονιστικό υπάλληλο (έγκλειστος-σωφρονιστικός υπάλληλος)», «τηλεφωνική συνομιλία με συγγενή στη φυλακή μου: μου λέει ένα δυσάρεστο νέο», «δύο έγκλειστοι διαφωνούν για το τι θα δουν στην τηλεόραση», «δικηγόρος και έγκλειστος: ο πρώτος ενημερώνει τον δεύτερο ότι δεν έγινε δεκτή η έφεση», διαφαίνεται ότι ενεργοποιήθηκε η κριτική



Εικόνα 4

σκέψη για τον ρόλο τους στην κοινότητα της φυλακής, για αμοιβαία κατανόηση, ενσυναίσθηση και αίσθηση του ανήκειν, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους στις συζητήσεις της ομάδας εστίασης:

Σ5: «Είναι ωραίο να βλέπεις πράγματα και να καταλαβαίνεις πώς σκέφτονται και οι άλλοι, όλοι ίδιοι εδώ μέσα και μετά έξω όλοι ίδιο problem...».

Επιπλέον, η κουκλοθεατρική εμφύχωση ηθικών διλημάτων σε σχέση με τις συγκρούσεις που προκύπτουν βοήθησε τους συμμετέχοντες να πειραματιστούν συνεργατικά και σε ένα ασφαλές περιβάλλον, για να βρουν εναλλακτικούς τρόπους για τη διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στη φυλακή.

Στη συνάντηση που τους ζητήθηκε να εμφυχώσουν με κούκλα τον εαυτό τους, όταν βγουν από τη φυλακή, η ευαισθητοποίηση που αποκτάται μέσω των πολυτροπικών κουκλοθεατρικών εμφυχώσεων (Παπαδοπούλου, Βίτσου & Γκανά, 2022) και των ηθικών διλημάτων που προκύπτουν αντικατοπτρίζεται στα σχόλια των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, όλοι συμφώνησαν στη σημασία της τήρησης των νόμων, των κανόνων και στην αξία της δεύτερης ευκαιρίας στη ζωή.

Σ2: «Αμα βγω, κάνω δουλειά και είμαι σωστός... αλλά βοηθήσει εμένα κράτος... όχι εγώ πάντα κρατούμενος [εννοεί να έχει την ταμπέλα του φυλακισμένου, που τον εμποδίζει να ξεφύγει από αρνητικές συμπεριφορές].»



Εικόνα 2

Στις τελευταίες τρεις συναντήσεις παρουσιάστηκαν από την ερευνητική ομάδα μέσω κουκλοθεατρικών εμπυχωσεων ηθικά διλήμματα από τη ζωή μέσα στη φυλακή, που προέκυψαν από τους ίδιους τους κρατούμενους και τις αυθόρμητες συζητήσεις κατά τη διάρκεια του 1ου κύκλου δράσης, π.χ. ένας κρατούμενος δημιουργεί φασαρίες στο κελί και ο Κ. (ο οποίος είναι αρχηγός στο κελί), ενώ επανειλημμένα συζήτησε μαζί του, εκείνος δεν αλλάζει συμπεριφορά. Ο Κ. βρίσκεται σε δίλημμα... να τον καταγγείλει στους φύλακες (που σημαίνει απομόνωση) ή να προσπαθήσει μία φορά ακόμη; Επίσης, προέκυψαν ηθικά διλήμματα και για τις μελλοντικές τους επιλογές, όταν αποφυλακιστούν, π.χ. ο Ρ. βρίσκεται σε δίλημμα... να γυρίσει στην πατρίδα του ή να φύγει για Γερμανία μέσω μιας παράνομης διαδρομής;

Αρχικά, αφού παρακολουθούσαν την εμπύχωση, έπρεπε να προσδιορίσουν το πρόβλημα, τις αιτίες που το δημιούργησαν, τις αξίες που συγκρούονται, αν υπάρχουν περισσότερα από ένα προβλήματα, τι εμποδίζει τη λύση και τι επακόλουθα θα έχει, χωρίς να επιδεικνύεται κανένας διδακτισμός, αλλά να ενισχύεται ο αναστοχασμός. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να εμπυχώσουν οι ίδιοι με κούκλες πώς αντιμετώπισαν εκείνοι το πρόβλημα στο παρελθόν, στο σήμερα και το μέλλον. Ακολουθούσε συζήτηση και αναστοχασμός πάνω στις επιλογές κάθε ομάδας (πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα), πιθανά νέα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή την επιλογή, εκτίμηση των αποτελεσμάτων αυτής της επιλογής-λύσης.

Με αυτό τον τρόπο, φάνηκε να ενισχύθηκε η συναισθηματική ευαισθητοποίηση των κρατουμένων και εξασκήθηκαν σε έναν δομημένο τρόπο λήψης αποφάσεων. Έγινε προσπάθεια να μάθουν να αναστοχάζονται πάνω στις επιλογές τους και στις συνέπειες των πράξεων τους μέσα από μια παραγωγική συζήτηση ανταλλαγής απόψεων. Η εμπύχωση των κουκλών μετουσίωσε αυτές τις επιλογές με τρόπο «ανώδυνο»:

Σ6: «Ένωσα ότι το έκανα εγώ, αλλά και δεν το έκανα όταν κουνούσα την κούκλα...»

Σ1: «Σκεφτόμουν μετά... στο κελί... πόσα πράγματα μπορούμε να τα δούμε αλλιώς...»

Επιπλέον, μέσα από τις ομαδικές εμπυχωσεις, διαφαίνεται ότι καλλιεργήθηκε το ηθικό κριτήριο και έγινε συζήτηση για τις αξίες και τη σημασία τους στη ζωή μας. Συνεπώς, οι περισσότερες εμπυχωσεις είχαν να κάνουν με το πώς συνδέονται οι αξίες με τις επιλογές μας, με το πώς φέρομαι στους ανθρώπους και με την προτεραιότητα που βάζω σε αυτές (φιλία, οικογένεια, γονείς, συνεργάτες, κράτος-πολιτεία κ.ά.).

Ταυτόχρονα, δόθηκε η δυνατότητα να αναγνωρίσουν με συνειδητό τρόπο τον εαυτό τους, τα χαρακτηριστικά τους με τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία τους, τα συναισθηματά τους, αλλά και των άλλων, και αντιλήφθηκαν πως αυτή η διαδικασία μάς βοηθά στη σωστή λήψη αποφάσεων.

Ως προς την επικοινωνία, το επίκεντρο δεν ήταν σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά στο να νοηματοδοτήσουν τις δράσεις σε όλες τις γλώσσες και σε όλα τα γλωσσικά ρεπερτόρια που ήταν διαθέσιμα ανά πάσα στιγμή, προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία. Αυτό που επικράτησε ήταν η μείξη γλωσσικών κωδίκων, δηλαδή παρατηρήθηκε το φαινόμενο του translanguaging (μεταγλώσσα), αναδεικνύοντας τα Greeklish ως έναν νέο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των δράσεων.

Σ5: *Nai (yes)... εσύ friend, سديقي انت and εγώ βοηθήσει εσένα πάρει δουλειά... I don't care you φυλακή, εγώ βοηθήσει εσένα (I will help you one way or another).*

Σ10: *صاح يا شكرا, thank you, φίλε (my friend), εσύ βοηθάς εμένα καλό (you help me good...)*

Οι εμπυχώσεις απαιτούσαν συνεργασία, για να μπορέσουν να διαπραγματευτούν τα νοήματα, στην οποία οι συμμετέχοντες έδειχναν τα συναισθήματά τους και πολλές φορές αντιπροσώπευαν οπτικά τα δικαιώματα των κρατούμενων, αλλά και το παρελθόν, το παρόν (τη ζωή τους στη φυλακή) και το μέλλον έξω από τη φυλακή. Η συνεργασία που απαιτούνταν για να οπτικοποιήσουν αυτές τις μνήμες πολλές φορές στον πρώτο κύκλο δράσης έφερε αμηχανία μεταξύ τους, έλλειψη συνεννόησης, γέλια και φωνές. Στην πορεία όμως της παρέμβασης και ειδικότερα στον 2ο κύκλο δράσης το πέτυχαν με μεγαλύτερη ευκολία.

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ένα πρόγραμμα εφαρμοσμένου κουκλοθεάτρου και ΔΤΕ στις φυλακές διαφαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στους εγκλείστους, καθώς ενδυναμώνονται συναισθηματικά, επαναπροσδιορίζουν τις στάσεις τους, αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς μεταξύ τους και δημιουργούν συνέργειες, επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά και οξύνουν την επίγνωσή τους σε θέματα σχετικά με τον εαυτό τους, τις ταυτότητές τους και τη ζωή μετά την αποφυλάκιση και έρχεται σε συσχέτιση με άλλες έρευνες, όπως των Markovits (2020), Paterline & Orr (2016). Επίσης, αναδεικνύεται ως αποτελεσματική η πολυπρισματική προσέγγιση των ηθικών διλημάτων μέσω του κουκλοθεάτρου, που μπορεί να συμβάλει στην επίλυση των ηθικών διλημάτων τα οποία προκύπτουν στην καθημερινότητα της φυλακής, στην ομαλή επανένταξη, στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των διακρίσεων, των εντάσεων και στην άμβλυση των συγκρούσεων μέσα στον χώρο των φυλακών (Magos, 2015· Vitsou et al. 2020a).

Τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα επιμέρους συμπεράσμα-

τα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει τη ΔΤΕ και το εφαρμοσμένο κουκλοθέατρο για την ενδυνάμωση των εγκλείστων και τη βελτίωση του ευ ζην στη φυλακή (Brewster, 2014). Διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η επαφή των εκπαιδευομένων με έργα υψηλής αισθητικής αξίας από όλες τις μορφές τέχνης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων και στην υιοθέτηση νέων απόψεων, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, όπως παρουσιάζεται και σε πρόσφατες έρευνες (Corradini & Antonietti, 2013· Jabbari et al., 2018).

Συνεπώς, αναφορικά με το ερώτημά μας που αφορούσε την επιρροή του προγράμματος στην αποκάλυψη και ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των εγκλείστων, της ατομικής και συλλογικής μνήμης τους και της διαπολιτισμικής τους αλληλεπίδρασης, διαπιστώθηκε ότι μέσω των πολυτροπικών δραστηριοτήτων κυρίως με τις κούκλες και τα εμπυχώσιμα αντικείμενα φάνηκε να σπάει η σιωπή των εγκλείστων και να γίνονται ορατοί. Ενεργοποιήσαμε την ατομική και συλλογική μνήμη και συζητήσαμε μέσω του αναστοχασμού τις στάσεις τους και τις επιλογές τους, όπως αναφέρεται και στις έρευνες των Markovits (2020) και Tsaplina & Astles (2020). Οι εγκλειστοί φάνηκε να ενδυναμώθηκαν προκειμένου να μιλήσουν για το παρελθόν τους, να φέρουν στην επιφάνεια στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, να γνωρίσουν και να αλληλεπιδράσουν με τις ταυτότητες των άλλων, να εκφράσουν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις τους.

Κατά τη διάρκεια των δράσεων, οι κρατούμενοι παρουσίασαν στοιχεία της παιδικής τους ηλικίας, της οικογένειάς τους και διαπίστωσαν τις κοινές αναφορές τους. Αντίστοιχα, παρουσιάστηκε η μεταναστευτική τους διαδρομή και αναδείχτηκε η ταυτότητα του μετανάστη και τα προβλήματα που προκύπτουν ως επακόλουθο αυτής της ταυτότητας. Οι συμμετέχοντες μπόρεσαν μέσα από τις εμπυχώσεις, τις αφηγήσεις και τα κείμενα ταυτότητας να μιλήσουν για τον εαυτό τους, ενώ ένιωσαν ότι αναγνωρίζονται οι δεξιότητές τους και οι αξίες τους, όπως αναφέρεται και σε αντίστοιχες έρευνες των Κοντογιάννη (2018), Magos (2015) και Smith (2022). Επίσης, απέκτησαν μια αίσθηση σκοπού και δέσμευσης μέσα στον πολύ μη παραγωγικό τόπο και χρόνο της φυλακής. Οι εγκλειστοί δήλωσαν ότι ένιωσαν ότι ακούστηκαν οι φωνές τους, εκτιμήθηκαν οι προοπτικές τους και επικυρώθηκε η εμπειρία τους, όπως φαίνεται και στο παρακάτω αυτούσιο παράθεμα ενός εγκλείστου (Σ7): «*Τώρα έχω φωνή. Μπορώ να συνομιλήσω ξανά με τον κόσμο - στην πραγματικότητα, το θέλω*».

Επίσης, σχετικά με το ερώτημα που αφορούσε την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το εφαρμοσμένο κουκλοθέατρο και οι τεχνικές της ΔΤΕ επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν συνέργειες και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές/πολυγλωσσικές τους δεξιότητες σε συσχέτιση με τις έρευνες Buchleitner (2010), Feen-Calligan et al. (2020) και Vitsou et al. (2020b).

Για τους εγκλείστους διαφαίνεται να άνοιξε ένα νέο οπτικό πεδίο, να κατέστη δυνατή η προβολή του μέλλοντος, ενώ υπήρξαν χαρακτηριστικά δείγματα εσωτερικών μετασχηματισμών, όπως αναδεικνύεται και στις έρευνες των Page et al. (2022). Οι τεχνικές που θεάτρου φόρουμ και η εμπύχωση των κουκλών και των αντικειμένων ενδεχομένως λειτούργησαν σαν ένας φακός αποφυγής μελλοντικής παραβατικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τη θεώρηση του Gålnder (2020), ότι η παρατήρηση και η επαναξιολόγηση της παραβατικής συμπεριφοράς που διαπράχθηκε διαμορφώνει εκ νέου θετικά το μέλλον. Συνεπώς, μέσα από την επαφή με τεχνικές της ΔΤΕ/εφαρμοσμένο κουκλοθέατρο και μέσα από την επεξεργασία των ηθικών διλημάτων, οι εγκλείστοι φάνηκε να επανασυνδέονται θετικά με την κοινωνία, όπως υποστηρίζεται και στις μελέτες των Shailor (2011) και Tannenbaum (2015). Βέβαια, για να έχουμε μόνιμους μετασχηματισμούς απόψεων και στάσεων, είναι απαραίτητη μια συστηματική εκπαίδευση κρατούμενων, η οποία να αξιοποιεί τη δημιουργικότητα, να αναδεικνύει τις δεξιότητες των εγκλείστων, αλλά και μια σωφρονιστική πολιτική που δεν θα είναι τιμωρητική, αλλά θα εστιάζει σε μια ουσιαστική υποστήριξη των κρατούμενων η οποία οδηγεί στον αναστοχασμό. Η τέχνη μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο για την παραπάνω διαδρομή.

Εν κατακλείδι, ως επιβεβαίωση όλων των παραπάνω συμπερασμάτων, παρατίθεται η δήλωση της Άλκηστis Κοντογιάννη (Πρώμος, 2022, 30/6):

Από τις πρώτες επισκέψεις στις φυλακές διαπιστώνει κανείς την έλλειψη απασχόλησης και τον κενό χρόνο που προκύπτει. Ο πρώτος μας στόχος λοιπόν είναι να διεισδύσουμε με έναν ενδιαφέροντα τρόπο στο κενό της απασχόλησης, στην έλλειψη ενδιαφερόντων και γενικά θα έλεγα «τη ζωή που δεν ξέρει τι να κάνει» .

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Balfour, M., Bartleet, B.L., Davey, Rynne, J., Schippers, H. (2019). *Performing Arts in Prisons: Captive Audiences*
- Boal, A. (2000). *Theater of the Oppressed*. London: Pluto press.
- Brewster, L. (2014). The impact of prison arts programs on inmate attitudes and behavior: A quantitative evaluation. *Justice Policy Journal*, 11(4), 1-28. <http://www.cjcg.org/news/8473>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. μτφρ. Π. Σακελλαρίου, επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg
- Buchleitner, K. (2010). *Glimpses of freedom: The art and soul of theatre of the oppressed in prison* (Vol. 2). New York: LIT Verlag Münster.
- Corradini, A. & Antonietti, A. (2013). Mirror neurons and their function in cognitively understood empathy. *Conscious Cognition* 22(3): 1152-1161. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.03.003>
- Creswell, W.J. (2014). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Μτφρ. Κουβαράκου, Ν., επιμ. Χ. Τζορμπατζοδής. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational leadership*, 63(1), 38.
- Drake, D.H., Earle, R., Sloan, J. (2015). General introduction: What ethnography tells us about prisons and what prisons tell us about ethnography. Στο: Drake, D.H., Earle, R., Sloan, J. (eds) *The Palgrave Handbook of Prison Ethnography*. London: Palgrave, pp. 116.
- Ellison, M., Szifris, K., Horan, R. & Fox, C. (2017). A Rapid Evidence Assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation Journal*, 64(2), 108-128. <https://doi.org/10.1177/0264550517699290>
- Feen-Calligan, H., Grasser, L. R., Debryn, J., Nasser, S., Jackson, C., Seguin, D. & Javanbakht, A. (2020). Art therapy with Syrian refugee youth in the United States: An intervention study. *The Arts in Psychotherapy*, 69, 101665.
- Zoukis, C. (2017, March 29). *Prison Shakespeare programs have dramatic impact on inmates*. HuffPost. https://www.huffpost.com/entry/prison-shakespeare-programs-have-dramatic-impact-on_b_58dc09d7e4b04ba4a5e25019
- Gålnder, R. (2020). Shark in the Fish Tank: Secrets and Stigma in Relational Desistance from Crime. *The British Journal of Criminology*, 60(5), 1302-1319, <https://doi.org/10.1093/bjc/azaa015>
- Herold, N. (2014). *Prison Shakespeare and the Purpose of Performance: Repentance Rituals and the Early Modern*. London: Palgrave Macmillan.
- Hughes, J. & Ruding, S. (2009). Made to Measure? A critical interrogation of applied theatre as intervention with young offenders in the UK. Στο T. Prentki & S. Preston (eds), *The Applied theatre reader* (pp. 217-225). London: Routledge.
- Jabbari, M. & Dadvar, A. (2018). The Role of Theater of the Oppressed on Correction and Rehabilitation of Prisoners (Case Study: Yazd Province Prisons). *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 521-532. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1636>
- 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, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, 19, 26-37
- Kruger, M. (2014). Social relevant Pupperty in South Africa: a tale of rebels, poets, teachers and creatures under Apartheid. Conference Paper in *Puppets and Performative Objects as Tools of Critique, Resistance and Agency in South Africa*. *Developing a Situational, Embodied and Posttraumatic*

- Approach for Dealing with the Cultural Trauma of Apartheid*. Ghent University, November, 2014.
- Lucas, A.E. (2021). *Prison Theatre and the Global Crisis of Incarceration*. New York: Methuen Drama.
- Maffesoli, M. (1998). Société ou communauté. Tribalisme et sentiment d'appartenance. *Corps et Culture*, 3. <https://doi.org/10.4000/corpsculture.520>
- Magos, K. (2015). Imprisonment and education. A critical actionresearch in a Greek prison. Στο G. Grollios, A. Liampas, P. Pavlides (eds), *Proceedings of the 4th International Conference on Critical Education: «Critical Education in the Era of Crisis»*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki (pp. 458-473)
- Markovits, A. (2022). Puppet Therapy and Traumatic Memory in Post-dictatorship Chile. Στο L. Kroflin & M. Amsden (eds), *Applied Puppetry In Education, Development, And Therapy: Theory And Practice* (pp. 207-228). The UNIMA Education, Development and Therapy Commission.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. Στο K. Illeris (ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words* (pp. 90-105). London: Routledge.
- Minoia, V. (2019). Educating in prison through theater and literature: Examples from Italy and the United States. *Journal of Theories and Research in Education* 14,(3) DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9885> Page, S., Chamberlain, V. & Gratton, N. (2022). Performing well: Male prisoner experiences of drama, dance, singing and puppetry in England. *Incarceration*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/26326663221106162>
- Paterline, B. & Orr, D. (2016). Adaptation to Prison and Inmate Self-Concept. *Journal of Psychology and Behavioral Science*, (4)2, pp. 70-79. DOI:10.15640/jpbs.v4n2a6
- Pensalfini R. (2016). "What's so special about Shakespeare?" *Prison Shakespeare*. Palgrave Shakespeare Studies. London: Palgrave Macmillan.
- Παπαδοπούλου, Μ., Βίτσου, Μ. & Γκανά, Ε. (2022). Ο χειρισμός της κούκλας για τη δημιουργία νοήματος: ένα πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών αλληλεπιδράσεων παιδιών με προσφυγική εμπειρία. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 4-19. <https://doi.org/10.12681/dial.28249> (Original work published 18 Φεβρουάριος 2022)
- Πρώμος, Κ. (2022). Άλκηστις Κοντογιάννη: Ένας φυλακισμένος που άλλαξε τη ζωή μου. *Ενημέρωση Πελοποννήσου*. <https://tinyurl.com/464n6ada>
- Shailor, J. (2011). Humanizing education behind bars: The theatre of empowerment and the Shakespeare project. Stephen Hartnett (ed.), *Empowerment or incarceration? Reclaiming hope and justice from the prison-industrial complex*, University of Illinois Press. (pp. 229-251).
- Smith, M. (2022). Applied Puppetry – Principles and Practices. Στο L. Kroflin & M. Amsden (eds.), *Applied Puppetry In Education, Development, And Therapy: Theory And Practice* (pp. 13-28). The UNIMA Education, Development and Therapy Commission.
- Tallent, J., Phillips, J., Coren, E. (2022). PROTOCOL: Arts-based interventions for offenders in secure criminal justice settings to improve rehabilitation outcomes: An evidence and gap map, *Campbell Systematic Reviews* (18)3. 10.1002/cl2.1255
- Tannenbaum, J. (2015). *Arts, prisons & rehabilitation*. USA: Americans for the Arts.
- Thompson, J. (2004). From the stocks to the stage: Prison theatre and the theatre of prison. Στο Balfour M. (ed.) *Theatre in Prison: Theory and Practice*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 57-76.
- Tocci, L. (2007). *The Proscenium Cage: Critical case studies in U.S. prison theatre programs*. Amherst: Cambria Press.
- Tsaplina, M. & Astles, C. (2020). Puppetry. Στο P. Crawford, B. Brown & A. Charise (ed.), *The Routledge Companion to Health Humanities*. London: Routledge.
- Vitsou, M., Kontoyanni, A. & Magos, K. (2020a). Dramatic art in detention facilities in Greece: A research on the perceptions of facilitators in the prisons of Tirynta and Nafplio. *Education & Theatre Journal*, 21.
- Vitsou, M., Papadopoulou, M. & Gana, E. (2020b). Getting them back to class: a project to engage refugee children in school using drama pedagogy. *Scenario Journal*, 14(2), 42-59. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.3>
- Vitsou, M. & Papadopoulou, M. (2023), "At First it Was Like a Bridge Closed from Both Sides": Pre-Service Teachers Participate in a Drama-Based Project with Refugee Children, Wiseman, A.W. & Damaschke-Deitrick, L. (eds) *Education for Refugees and Forced (Im)Migrants Across Time and Context (International Perspectives on Education and Society, Vol. 45)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 273-286. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920230000045015>
- Woodland, S. (2021). Prison Theatre and an Embodied Aesthetics of Liberation: Exploring the Potentials and Limits. *Humanities*, 10(3), 101. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/h10030101>

Η **Μάγδα Βίτσου** είναι μέλος ΕΔΙΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Είναι Διδάκτορας του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στη Θεατροπαιδαγωγική και Μεταδιδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει εξειδίκευση στις τεχνικές του Δράματος και του Κουκλοθεάτρου στην Εκπαίδευση. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της εστιάζονται σε ζητήματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κουκλοθεάτρου, διγλωσσίας και κοινωνικού βίου μειονοτικών ομάδων.

Ο **Κώστας Μάγος** είναι αναπληρωτής καθηγητής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στην θεωρία και την πράξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, στην έρευνα-δράση και στη δημιουργία διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού.

Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα

Πάνος Βασιλόπουλος (Msc)



Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης που σχετίζεται με την επίδραση του θεάτρου-ντοκουμέντο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις πιθανές επιρροές και αλλαγές στη συμπεριφορά τους, ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησής τους απέναντι σε ζητήματα ρατσισμού.¹ Στη μελέτη περιλαμβάνεται έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2021-2022 σε μια σειρά βιωματικών εργαστηρίων, στα οποία περιλαμβάνονταν αντίστοιχα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούσαν σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αιγιαλείας Αχαΐας. Τα μέλη της ομάδας, αξιοποίησαν αυθεντικές πηγές, πραγματικά γεγονότα και προσωπικές μαρτυρίες για την προσέγγιση διάφορων μορφών διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών.

Λέξεις-κλειδιά: ταυτότητα, ετερότητα, διάκριση, στίγμα, στερεότυπο, προκατάληψη, ρατσισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέατρο-ντοκουμέντο

Εισαγωγή

Η έρευνα στηρίχτηκε στην αρχή που θεωρεί πως το θέατρο αποτελεί αξιόλογο εργαλείο σκέψης, δράσης και πραγματοποίησης αλλαγών τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Στις περιπτώσεις που η εκπαίδευση συναντά το θέατρο, επιτυγχάνεται η σύνδεσή της με την πραγματικότητα και την πολιτική και τότε ακριβώς μπορεί να αποτελέσει μοχλό μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η έρευνα επιχείρησε επίσης να αναδείξει τρόπους σύνδεσης του θεάτρου-ντοκουμέντο, ως εκπαιδευτικού εργαλείου και ταυτόχρονα πολιτικού μέσου, με τις απόψεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Το εγχείρημα υλοποιήθηκε μέσα από παρεμβάσεις θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο την αξιοποίηση των τελικών ευρημάτων στην εκπαιδευτική πράξη.

Το παρόν άρθρο ενστερνίζεται αρχικά την προοπτική του Boal (1992), όταν αυτός υποστηρίζει πως όλοι οι πολίτες πρέπει να κάνουν θέατρο για να βρουν αρχικά ποιοι πραγματικά είναι και να ανακαλύψουν ποιοι μπορεί να γίνουν. Αναγνωρίζει δε πως το Εκπαιδευτικό Δράμα ως παιδαγωγικό μέσο προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες και ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και σε συνδυασμό με τις αρχές της Απελευθερωτικής Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 2009), διαμορφώνει ένα πεδίο δυνατοτήτων αξιοποίησης ποικίλων εκπαιδευτικών εργαλείων.

Κατά συνέπεια, το άρθρο εστιάζει κυρίως στην αξιοποίηση και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που περιγράφονται στις παρεμβάσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Ιδιαίτερο σημείο εστίασής του δε αποτελούν τα ευρήματα –κυρίως όσα αναδείχτηκαν από την ανάλογη ποιοτική ανάλυση– που αφορούν τη μετατόπιση του βαθμού ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και αποτυπώνουν την αξία και τη σημασία τόσο των πηγών και των ντοκουμέντων που επεξεργάστηκαν τα μέλη της ομάδας παρέμβασης όσο και της μεθοδολογίας του θεάτρου-ντοκουμέντο που αξιοποιήθηκε.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη συνέχεια αναλύονται οι βασικές έννοιες που αναδεικνύουν το πλαίσιο το οποίο αποτελεί πηγή δημιουργίας και ανάπτυξης της ιδέας του θέματος και ταυτόχρονα λειτουργεί ως άξονας σχεδιασμού της θεματολογίας των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Θ.Π.) των εργαστηρίων.

Προσεγγίζεται αρχικά η έννοια της *ταυτότητας*, ατομικής και κοινωνικής, ως διαδικασία εξέλιξης μέσα από διάφορες επιστημονικές θεωρήσεις: Στη φιλοσοφία ορίζεται ως ατομικότητα, στην ψυχολογία ως αφετηρία για τη μελέτη της προσωπικότητας, στην ανθρωπολογία ως πολιτιστική ταυτότητα, ενώ

στην κοινωνιολογία ως κοινωνική ταυτότητα και, τέλος, στην παιδαγωγική ως αυτοαντίληψη (Δραγώνα, 2003). Με τον όρο *ετερότητα* αποτυπώνεται η διαδικασία διαχωρισμού ομάδων με το χαρακτηρισμό «άλλοι» από τον αυτοπροσδιορισμό «εμείς». Ο όρος της *διαφορετικότητας* δε αναγνωρίζει και σέβεται τις διαφορές των «άλλων» στην ηλικία, στο φύλο, στην εθνικότητα, στη φυλή, στη γλώσσα, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στον σεξουαλικό προσανατολισμό, στις σωματικές ικανότητες, στις θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις και άλλες ιδεολογίες (Τσιάκαλος, 2011).

Η αναγωγή διάφορων κοινωνικών κατηγοριών σε κοινωνικές ομάδες οδηγεί σε επικίνδυνες υπεραπλουστεύσεις και ατεκμηρίωτες γενικεύσεις, που χαρακτηρίζονται ως *στερεότυπα*, τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν αρνητική –κυρίως– στάση απέναντι στον συλλογικό «άλλο» δημιουργώντας *προκαταλήψεις*. Σε γενικές γραμμές, τα στερεότυπα αναφέρονται ως αποτελέσματα της γνωστικής λειτουργίας του ατόμου, ενώ οι προκαταλήψεις της συναισθηματικής λειτουργίας του. Σε κάθε περίπτωση πάντως, δεν αναγνωρίζονται επιμέρους διακυμάνσεις ή ατομικές διαφορές (Αραμπατζή, 2007). Διατυπώνονται αυθαίρετα απέναντι στο «διαφορετικό» και προκαλούν δυσμενή μεταχείριση συνιστώντας βασικές προϋποθέσεις ρατσισμού (Κοντογιάννη, 2008). Ο φόβος για το διαφορετικό συχνά δημιουργεί την αντίληψη πως ο «άλλος» απειλεί.

Ρατσιστικές αντιδράσεις παρατηρούνται σε διάφορες μορφές και είδη. Καταγράφονται περιπτώσεις φυλετικού (Jacquard, 2010), εθνικού (Πέιν, 2000), θρησκευτικού (Ζαμπέτα, 2003), πολιτισμικού (Γεωργογιάννης, 2009), πολιτικού (Goulbourne, 2001) και κοινωνικοοικονομικού ρατσισμού (Giddens, 2002). Ο *παραδοσιακός ρατσισμός* στην πιο καθαρή μορφή του είναι κυρίως φυλετικός (Καμπαγιάννης, 2012), ενώ ο *μοντέρνος ρατσισμός* αναφέρεται στη «διαφορά» μεταξύ πολιτισμών και στον φόβο πιθανής ανάμειξής τους. Φαντάζει απόμακρη η πολιτισμική κουλτούρα του «άλλου», ενώ οι ρατσιστικές αντιδράσεις παρουσιάζονται ως νόμιμη άμυνα απέναντι σε κάθε επικείμενη εισβολή. Οι θεωρούμενες «απειλές» στοχεύουν στην κοινωνική και την οικονομική θέση, στην ατομική ασφάλεια, στην ιδιοκτησία και τη συνοχή της κοινότητας (Taguief, 2013).

Για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης, δοκιμάστηκαν κατά καιρούς στην Ελλάδα διάφορα μοντέλα. Άλλοτε μονοπολιτισμικά, όπως το αφομοιωτικό και της ενσωμάτωσης, και άλλοτε πλουραλιστικά, όπως το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008). Επιγραμματικά, τα παραπάνω μοντέλα διαχείρισης της διαφορετικότητας παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Το αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation) ορίζεται ως διαδικασία συγχώνευσης πολιτισμών, κατά την οποία η άρχουσα τάξη αποστρέφεται το διαφορετικό και ο «άλλος» δεν έχει το δικαίωμα διατήρησης της πολιτισμικής του ταυτότητας. Οι μαθητές αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν. Κατά συνέπεια, θεωρούνται «ελλειμματικοί» και συνήθως οδηγούνται σε σχολική αποτυχία.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration), ο διαφορετικός «άλλος» ενσωματώνει τις αξίες της κυρίαρχης τάξης ως μέρος μια νέας εθνικής ταυτότητας. Η κυρίαρχη ομάδα δέχεται τα πολιτιστικά στοιχεία του «άλλου» και παρόλο που είναι διαφορετικά από τα δικά της, αυτά δεν εκλαμβάνονται ως προσβλητικά. Στόχος ωστόσο του μοντέλου δεν είναι η ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών, αλλά η ενσωμάτωση των αλλοδαπών.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο (multicultural) αναπτύχθηκε επίσης τη δεκαετία του 1970 και υποστηρίζει πως η συνεκτικότητα έρχεται ως αποτέλεσμα μιας ισόρροπης ανάπτυξης μειονοτικών ομάδων. Δίνει βαρύτητα στον σεβασμό των ελευθεριών, της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας και αναπτύσσει ξεχωριστά προγράμματα σπουδών για κάθε σχολική μονάδα. Αρνητικά λειτουργεί όμως η παράλληλη ανάπτυξη των μειονοτικών ομάδων με τη δεσπόμενη ομάδα, χωρίς μεταξύ τους σημεία αλληλεπίδρασης, δημιουργώντας «παράλληλες κοινωνίες» (Κεσίδου, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 και αποσκοπεί στην αποτροπή και την εξαφάνιση του ρατσισμού στο σχολείο και στην κοινωνία.

Η δικαιοσύνη, η ισότητα και η χειραφέτηση αποτελούν βασικούς στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2009).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει και σέβεται τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας και προϋποθέτει την «επαφή» τους μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σε αντίθεση με το πολυπολιτισμικό μοντέλο όμως, δεν αρκείται στην περιχαράκωση μιας αμοιβαίας ανεκτικότητας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Προχωρά πέρα από την αναγνώριση και την αρμονική συνύπαρξη με τον «άλλο», στην αλληλεπίδραση, στην εξέλιξη και την «παραγωγή καινούριων κοινωνικών μορφωμάτων σε συνθήκες ισότητας».²

Είναι λοιπόν προφανές πως το συγκεκριμένο μοντέλο αναγνωρίζει το διαφορετικό στοχεύοντας σε μια συμπεριληπτική κοινωνία, στόχο της οποίας αποτελεί η συνύπαρξη όλων, χωρίς διακρίσεις.

Σήμερα τα ΑΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης διακατέχονται από τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου. Παράλληλα, η σημερινή ανάγκη

σύνδεσης της εκπαίδευσης με τον ρόλο του ενεργού πολίτη απαιτεί διδακτικές προσεγγίσεις που εκφράζονται ως δύναμη μετασχηματισμού της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

Το θέατρο-ντοκουμέντο ορίζεται ως θεατρικό είδος που βασίζεται στην αυτούσια χρήση αυθεντικών πηγών, χωρίς στοιχεία μυθοπλασίας (Σταμάτη, 2019). Ερμηνεύει τις ιστορικές στιγμές επανεξετάζοντας το παρελθόν και αντανακλά με δημιουργικό τρόπο την αγωνία των πολιτών για φλέγοντα και επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα (Ζώνιου, 2017). Ανακατασκευάζει τα συμβάντα, αναμειγνύει την αυτοβιογραφία με την Ιστορία και αναδεικνύει αληθινά γεγονότα που θεωρούνται σημαντικά: από κυρίαρχα κοινωνικά ζητήματα, όπως το μεταναστευτικό ή πολέμους και γενοκτονίες, μέχρι σκάνδαλα και δίκες που εμφανίζουν κοινωνικό ενδιαφέρον.

Στον χώρο της εκπαίδευσης συγκρίνει, αντιπαραβάλλει και επεκτείνει στοιχεία, αξιοποιώντας μια σειρά θεατρικών μεθόδων και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος (Slade, 1954, Way, 1967 & Bolton, 1979) και του θεάτρου του Καταπιεσμένου (Boal, 1992), ενώ βασίζεται στις αρχές της Απελευθερωτικής Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 2009). Υπό αυτές τις συνθήκες, το θέατρο-ντοκουμέντο αποτελεί σημαντικό εργαλείο, αφού ως πολυφωνικό θέατρο εξασφαλίζει την έκφραση πολλαπλών οπτικών από άτομα που συνήθως δεν έχουν δημόσιο λόγο.

Στη βάση αυτή, το θέατρο-ντοκουμέντο επιχειρεί ρήξη με το κατεστημένο, ανοίγοντας νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στο θέατρο και το κοινό του και ανάμεσα στην εκπαίδευση και στους μαθητές της. Κατά συνέπεια, η επίσημη αφήγηση, τα συστήματα πεποιθήσεων και οι εκπαιδευτικές πολιτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση, καθώς κοινωνικός και πολιτικός προσανατολισμός του θεάτρου-ντοκουμέντο είναι η ενόχληση, η επαναδιαπραγμάτευση, η αναθεώρηση και τελικά ο μετασχηματισμός της εκάστοτε παροντικής πραγματικότητας (Ζώνιου, 2017).

Ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση των τριών βασικών όρων του θέματος –θέατρο-ντοκουμέντο, ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, ρατσιστικά φαινόμενα– προκύπτουν τα τρία παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Αποτέλεσαν τα αυθεντικά ντοκουμέντα και οι μαρτυρίες κατάλληλα μέσα για την ευαισθητοποίηση και τη διερεύνηση ζητημάτων και περιπτώσεων ρατσισμού;
- Ανέπτυξε η μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο δεξιότητες κριτικού στοχασμού, βιωματικής έκφρασης και ενσυναίσθησης, εκφράζοντας παράλληλα το κοινωνικό και το πολιτικό πρόσωπο των εμπλεκόμενων;

- Πόσο επηρεάστηκαν από τις παρεμβάσεις οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις έννοιες του Παραδοσιακού και του Μοντέρνου Ρατσισμού, καθώς και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή ποιοτικών χαρακτηριστικών πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, επίσης πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Άλλα μέσα συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι καταγραφές αναστοχασμού των μελών της ομάδας (*focus groups*) και το ημερολόγιο δραστηριοτήτων. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση των δεδομένων που ακολούθησε πρόσφερε συμπεράσματα που προέκυψαν με την αξιοποίηση όλων των μεθόδων συλλογής στοιχείων.

Περιγραφή του σχεδιασμού των παρεμβάσεων

Στο διάστημα από 5/12/2021 έως 10/4/2022 πραγματοποιήθηκαν 12 τρίωρα αυτόνομα εργαστήρια, που αναπτύσσονταν σε σπειροειδή ανάπτυξη. Αντικείμενό τους ήταν διάφορες εκφάνσεις ρατσισμού μέσα από αυθεντικά και σύγχρονα περιστατικά βίας. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Αιγίου, κάθε Κυριακή στις 5:00 το απόγευμα. Συμμετείχαν 13 γυναίκες εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων, ειδικής και γενικής αγωγής, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, με εμπειρία από 2-32 χρόνια προϋπηρεσίας.

Ο σχεδιασμός των εργαστηρίων στηρίχτηκε σε θεωρίες και μοντέλα όπως της κοινωνικής αισθητικής και το πολιτικό θέατρο του Brecht (1964), της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire (2009) και το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal (1992). Η μεγάλη ποικιλία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, ο συνδυασμός και οι εναλλαγές των θεατρικών τεχνικών που προσφέρθηκαν ως εκπαιδευτικά εργαλεία έδωσαν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν ποικίλα θεατρικά είδη, αλλά και ντοκουμέντα ως ερεθίσματα, σε συνδυασμό με προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Υλικό, ιδέες και εφαρμογές αντλήθηκαν από το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» (Χολέβα, 2019), ενώ η ανάπτυξη των εργαστηρίων καθορίστηκε από το μοτίβο: δημιουργία-παρουσίαση-ανατροφοδότηση. Αυτή η ακολουθία, ως διαδικασία αξιοποίησε και ενέπνευσε τις συμμετέχουσες τόσο ως «πρωταγωνίστριες» όσο και ως «κοινό» (Ζώνιου, 2010).

Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις των εκπαιδευτικών με το πέρασμα του χρόνου λειτούργησαν σαν εργαστήρια ευαισθητοποίησης απέναντι σε στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, με απόλυτο σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι συμμετέχουσες είχαν την ευκαιρία να συνδυάσουν

βιωματικά τη συναισθηματική τους εμπλοκή με τη νοητική επεξεργασία των τεκμηρίων. Από τον αναστοχασμό που προέκυψε ως αποτέλεσμα της ομαδικής ανατροφοδότησης, τα μέλη επιχείρησαν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και στη συνέχεια τον κόσμο γύρω τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Ενότητες παρεμβάσεων

- Η 1η παρέμβαση είχε εισαγωγικό χαρακτήρα και έπειτα από παιχνίδια γνωριμίας και σωματικής έκφρασης, δόθηκε η ευκαιρία για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι των εργαστηρίων και η συνάντηση έκλεισε με προβολή σχετικής παρουσίασης και βίντεο. Στη φάση του αναστοχασμού πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην ολομέλεια και δόθηκαν οι απαραίτητες επεξηγήσεις από τον εμπυχωτή, αφού η ομάδα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που επρόκειτο να αξιοποιήσουν τις θεατρικές τεχνικές και τα παιχνίδια στην τάξη τους.



- Η 2η παρέμβαση λειτούργησε ως εισαγωγή στις δυναμικές εικόνες. Αξιοποιήθηκαν παιχνίδια σύστασης ομάδας, συνεργασίας, ταυτότητας, ετερότητας και διαφορετικότητας (Γκόβας, 2002). Τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, όπως η ανακριτική καρέκλα, πρόβαλαν και ανέδειξαν προσωπικές μαρτυρίες, ενώ τα μέλη της ομάδας εναλλάσσονταν σε ρόλους «πρωταγωνιστριών» και «κοινού». Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη τεχνική, ένας κεντρικός χαρακτήρας της υπό διαπραγμάτευση ιστορίας δέχεται ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο του, ενεργοποιώντας το κοινό σε μια συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία. Για τις ανάγκες της ενότητας, οι εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν άρθρο ηλεκτρονικής εφημερίδας που αναφερόταν σε πραγματικό περιστατικό ρατσιστικής επίθεσης (neolaia.gr - Μαριάνθη Δόβρη, 7-11-2019).²



- ▶ Η 3η παρέμβαση οδηγήθηκε από τα ντοκουμέντα στις δυναμικές εικόνες. Βαδίσεις, παύσεις, θεατρικά παιχνίδια και τεχνικές θεάτρου εικόνων, εκπαιδευτικού δράματος και θεάτρου-ντοκουμέντο μύησαν τις εμπλεκόμενες στις δυναμικές εικόνες. Σχολιάστηκαν τα στοιχεία της θεατρικής φόρμας που αφορούσαν τη χρήση των επιπέδων, τη χωροταξική διάταξη, τα επίπεδα έντασης των σωμάτων και την έκφραση των προσώπων. Αξιοποιήθηκαν αυθεντικά ντοκουμέντα, όπως το ποίημα ενός παιδιού από την Αφρική,⁴ αφίσες με λέξεις-κλειδιά, γελοιογραφίες, φωτογραφίες προσφύγων,⁵ τραγούδι: «Η ιστορία της Μαρίας Νο 2»,⁶ το ποίημα «Πατρίδα», της Ουαρσάν Σάιρ,⁷ πίνακας στατιστικών στοιχείων της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ⁸ για τους πρόσφυγες και φωτογραφίες ρατσιστικών περιστατικών στις ΗΠΑ.⁹



Τα ντοκουμέντα αποτέλεσαν πηγές έμπνευσης και δημιουργίας δυναμικών εικόνων, όπου προσαρμόστηκαν τεχνικές όπως:

- *ανίχνευση σκέψης (thought tracking)*, σύμφωνα με την οποία ο εμπυχωτής ακουμπά τους ήρωες στον ώμο και καθένας τους λέει τη βαθύτερη

σκέψη του. Σε περίπτωση που δεν έχει προχωρήσει πολύ η σκέψη πίσω από την εικόνα, από μεριάς των χαρακτήρων γίνονται ερωτήσεις σχετικά με το ποιο είναι, πού βρίσκονται, τι σκέφτονται εκείνη τη στιγμή.

- *ανακριτική καρέκλα ή καυτό κάθισμα ή καρέκλα της αλήθειας (hotseating)*, η οποία περιγράφεται στην προηγούμενη (3η) παρέμβαση.
- *εσωτερική φωνή*, που αποτελεί παραλλαγή της τεχνικής της ανίχνευσης σκέψης. Κάποιοι από τους θεατές, αν πιστεύουν ότι μπορεί να μαντέψουν τι σκέφτεται ο κάθε ήρωας, στέκονται πίσω του, αντιγράφουν τη στάση τους και μιλάνε σαν να είναι αυτός εκφράζοντας μια βαθύτερη σκέψη του. Με την τεχνική αυτή ενισχύονται οι φωνές των «θεατών» και η δεξιότητα της συνεργασίας.
- *χωροταξική διάταξη των σωμάτων*, όπου ελέγχονται τα σημαντικά στοιχεία της θεατρικής φόρμας και εξασφαλίζεται ο τρόπος που τα μηνύματα είναι ορατά στον θεατή και δίνουν στοιχεία σε αυτό που βλέπει.
- *χρήσεις και συμβολισμοί σκηνικών αντικειμένων*, όπου τελικά αφαιρούνται αντικείμενα τα οποία δεν προσδίδουν κάτι σημαντικό στο συνολικό αποτέλεσμα.
- *οι φωνές μες στο μυαλό (cop in the head)* και μηχανή (Boal, 2013), όπου επιλέγεται ένας πρωταγωνιστής που βρίσκεται σε μια δύσκολη στιγμή κάποιας απόφασης. Με την τεχνική του «ένας τη φορά» διάφοροι παίκτες μπαίνουν στον χώρο κάνοντας μια χαρακτηριστική, επαναλαμβανόμενη (ακόμη και μη ρεαλιστική) κίνηση. Διατυπώνουν μια σημαντική φράση που μπορεί να σκέφτεται ο ίδιος ή κάποιος άλλος ήρωας και ακούγονται διαδοχικά οι φράσεις και οι κινήσεις τους. Στη συνέχεια, ο καθένας επαναλαμβάνει 2-3 φορές τη δική του φράση προτού σιωπήσει. Στο τελικό στάδιο όλοι αρχίζουν να μιλάνε ταυτόχρονα, όλο και πιο δυνατά, μέχρι που στο αποκορύφωμα σταματούν απότομα με το σύνθημα που δίνεται. Ύστερα από λίγες στιγμές παύσης, ο κεντρικός ήρωας καλείται να πει/εκφράσει/φωνάξει οτιδήποτε έχει στο μυαλό του, αυθόρμητα, ή ακόμη και να σιωπήσει.
- ▶ Η 4η παρέμβαση διαπραγματεύτηκε την έννοια ταυτότητας και της ερμηνείας του «εαυτού» μέσα από τα μάτια του «άλλου». Στηρίχτηκε στο ντοκουμέντο της προσωπικής μαρτυρίας του συνθέτη και τραγουδιστή Κωστή Μαραβέγια, την οποία ανάρτησε ο ίδιος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.¹⁰ Κύρια δράση για την ομάδα αποτέλεσε η δραστηριότητα «ρόλος στον τοίχο», σύμφωνα με την οποία τα μέλη της χωρίστηκαν



σε υποομάδες και μελέτησαν το άρθρο του συνθέτη και τραγουδιστή, επιλέγοντας από έναν χαρακτήρα που πρωταγωνιστούσε στο περιστατικό. Συζήτησαν για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις πιθανές συμπεριφορές του ήρωα που εκπροσωπούσαν και στη συνέχεια ένα μέλος της ομάδας υιοθέτησε τη στάση του σώματος τη στιγμή που ο ήρωας βιώνει ρατσιστική συμπεριφορά, ασκεί βία ή απλώς παρίσταται στο περιστατικό. Κάθε υποομάδα αποτύπωσε το περίγραμμά του με μαρκαδόρο. Κατόπιν τα μέλη κάθε υποομάδας κλήθηκαν να σημειώσουν: α) μέσα στο περίγραμμα: σκέψεις, φράσεις και συναισθήματα του ήρωα σε καθεστώς ρατσιστικής βίας που αναφέρονται σε α' πρόσωπο, σαν να τα εκφράζει ο ίδιος και β) έξω από το περίγραμμα: αντίστοιχες σκέψεις, φράσεις και συναισθήματα των παρευρισκομένων στο αεροδρόμιο, που αναφέρονται σε β' πρόσωπο, σαν να απευθύνονται σε αυτόν. Η δράση έκλεισε με συνολική παρουσίαση στην ολομέλεια, όπου μέσα από διαλόγους, οι οποίοι προέκυψαν από τις φράσεις των μελών, αντιπαρατέθηκαν οι «ρόλοι στον τοίχο» των ηρώων του περιστατικού.

- Η 5η παρέμβαση συνδέθηκε με μια σειρά *στερεοτύπων και προκαταλήψεων*. Τα μέλη της ομάδας υποδύθηκαν περιθωριοποιημένα άτομα, ασκήθηκαν σε ομαδικούς ρόλους, συμπλήρωσαν μισοτελειωμένες στερεοτυπικές φράσεις και επιχειρηματολόγησαν για τις θέσεις και τις απόψεις τους. Βίωσαν τις καταστάσεις του «διαφορετικού» μέσα από δραστηριότητες όπως:



- «*Ασπίδες & βόμβες*», όπου κάθε μέλος της ομάδας βαδίζει ελεύθερα και ορίζει νοερά κάποιον άλλο ως βόμβα του και, θεωρώντας τον ως απειλή, προσπαθεί να τον αποφύγει. Σε επόμενη φάση, καθένας ορίζει έναν άλλον παίχτη σαν ασπίδα του, που τον προστατεύει από τη βόμβα. Με το σύνθημα του εμπυχωτή, σταματούν και ελέγχεται κάθε φορά εάν και κατά πόσο η συνθήκη τηρείται! Η συγκεκριμένη συνθήκη λειτουργεί με το σχήμα: Ποιος είμαι; Από τι προσπαθώ να ξεφύγω; Ποιος μπορεί να λειτουργήσει σαν ασπίδα για μένα; Οι ρόλοι αρχικά είναι ρεαλιστικοί και στη συνέχεια αφηρημένες έννοιες.
- «*Ένα βήμα μπροστά*», όπου μοιράζονται τυχαία καρτέλες κοινωνικών ρόλων στις συμμετέχουσες και δίνεται χρόνος ώστε να βιώσουν την καθημερινότητα του ρόλου που θα υποδυθούν. Ερωτήσεις και προτροπές του εμπυχωτή δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα, τη νοερή συνθήκη και το ανάλογο περιβάλλον. Περιπατούν στον χώρο ανάλογα με το status του ρόλου, βιώνοντάς τον σε προσωπικό επίπεδο. Συνήθως υπάρχουν λιγότεροι ρόλοι από τους παίκτες και γι' αυτό κάποιες επιλέγουν όμοιες καρτέλες. Στη συνέχεια, βρέθηκαν όλα τα μέλη της ομάδας σε μια ευθεία και κάνουν, ή όχι, κάποια βήματα μπροστά, ανάλογα με την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν ως ρόλοι στις συνθήκες που υπαγορεύει ο εμπυχωτής σε μια σειρά από δηλώσεις. Ύστερα από αρκετές δηλώσεις οι συμμετέχοντες καλούνται να αναλογιστούν: *Πού έχουν σταθεί; Πόσο έχουν προχωρήσει σε σχέση με άλλους; Πώς αισθάνονται γι' αυτό; Τέλος, όλες αποκαλύπτουν τους ρόλους τους και συζητούν για τις δηλώσεις στις οποίες έκαναν ή όχι βήματα μπροστά. Σχολιάζονται πιθανές διαφορετικές ερμηνείες σε όμοιους ρόλους από διαφορετικούς παίκτες. Η άσκηση συνολικά λειτουργεί ως κοινωνιόγραμμα ή μια κοινωνική χαρτογράφηση και απεικόνιση κοινωνικών ρόλων και ομάδων.*
- «*Πάρε θέση*». Ο χώρος ορίζεται ως ένα φάσμα από το απόλυτο «συμφωνώ» μέχρι το απόλυτο «διαφωνώ». Στο σημείο αφετηρίας, όπου οι συμμετέχουσες στέκονται σε ευθεία γραμμή, με μέτωπο προς τον εμπυχωτή, ακούγεται μια σειρά δηλώσεων, όπως, για παράδειγμα, «*Οι Έλληνες είναι ρατσιστές*», «*Η γυναίκα είναι ο αρχηγός της οικογένειας*», «*Η θρησκεία είναι κάτι με το οποίο γεννιέσαι*». Τα μέλη της ομάδας «παίρνουν θέση» στον χώρο ανάλογα με τις απόψεις τους για κάθε δήλωση. Στη συνέχεια, καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για τις θέσεις που πήραν. Ακούγονται σκέψεις, αλλάζουν πιθανόν

απόψεις και κατά συνέπεια πραγματοποιούν μετατοπίσεις σε ανάλογες θέσεις στον χώρο.

- ▶ Στην 6η παρέμβαση τα μέλη της ομάδας προσέγγισαν την έννοια της διαφορετικότητας και τη διαχείριση της συμπεριφοράς απέναντι στον «άλλο». Χωρίστηκαν σε ομάδες-φυλές και βίωσαν διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες. Συναναστράφηκαν με «άλλους» και τους αντιμετώπισαν άλλοτε ως «ξένους», που απειλούν την κοινωνική τους συνοχή, και άλλοτε ως μέλη μιας μακρινής και διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας, με την οποία ήταν δύσκολο να συναντηθούν. Η συζήτηση που ακολούθησε στη φάση του αναστοχασμού κατέληξε στη διαπίστωση πως πολλές φορές οι παρεξηγήσεις οφείλονται στην έλλειψη γνώσεων για τις συνήθειες άλλων ατόμων ή ομάδων. Αναδείχτηκε επίσης πως, παρόλο που κάποια άτομα έχουν κοινά χαρακτηριστικά με άτομα της ίδιας ομάδας, δεν συμπεριφέρονταν κατ' ανάγκη με τον ίδιο τρόπο, καθώς και το γεγονός πως οι κοινωνικές ταυτότητες επηρεάζονται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.



- ▶ Στην 7η συνάντηση οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να πραγματευτούν το ζήτημα των διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Δόθηκε από τον εμπνευστή το ίδιο ντοκουμέντο (άρθρο εφημερίδας Έθνος)¹¹ σε υποομάδες που αφορούσε συνέντευξη ενός βασικού μάρτυρα-καθηγητή στη δίκη της υπόθεσης του Μονομελούς Πλημμελειοδικείου Ιωαννίνων για τον θάνατο του Βαγγέλη Γιακουμάκη, φοιτητή της Γαλακτοκομικής Σχολής Ιωαννίνων. Κατά την παρουσίαση αξιοποιήθηκαν:



- η καταγραφή ημερολογίου, όπου οι ομάδες επιλέγουν από μια διαφορετική εκδοχή του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού και την παρουσιάζουν με δυναμική εικόνα. Κάθε ομάδα προβάλλει ένα κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας: θύμα, θύτης, γονιός, μάρτυρας. Στη συνέχεια, καταγράφει στο ημερολόγιό της σε διαφορετικό πρόσωπο (α' /θύμα, β' /θύτης, β/γονιός γ/μάρτυρας), την εμπειρία και τα συναισθήματα μιας ημέρας για το περιστατικό.
- ο διάδρομος συνείδησης, που αφορά κάποιο χαρακτήρα ο οποίος αντιμετωπίζει ένα πραγματικό δίλημμα και η ομάδα του προσφέρει επιλογές. Σχηματίζεται ένας στενός διάδρομος σε δύο αντικριστές γραμμές ανθρώπων. Ο κεντρικός ήρωας πρέπει να τον διασχίσει ακούγοντας αντίθετες προτροπές, ώσπου να πάρει την τελική του απόφαση. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται όταν ο διάδρομος στενεύει περισσότερο και οι φωνές της συνείδησης γίνονται εντονότερες, ώστε να ασκήσουν μεγαλύτερη πίεση στον ήρωα-θύμα.
- η «μηχανή» και οι «φωνές στο μυαλό» του Boal, των οποίων η περιγραφή προηγείται στην 3η παρέμβαση.
- ▶ Το 8ο εργαστήριο ήταν αφιερωμένο στον φυλετικό ρατσισμό και προσεγγίστηκε με τη ματιά ενός λογοτεχνικού αποσπάσματος. Το κείμενο «Οι πρόσφυγες»¹² της Διδώς Σωτηρίου έδωσε



την ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με προσωπικά αντικείμενα μεταναστών και προσφύγων. Στη φάση των παρουσιάσεων, οι εκπαιδευτικοί συνδύασαν αφηγηματικά τις σχετικές προσωπικές τους εμπειρίες, ως μαρτυρίες και συγκεκριμένα τμήματα του λογοτεχνικού αποσπάσματος. Το αποτέλεσμα προέκυψε μέσα από ένα εργαστήριο αυτοσχεδιασμών.

- ▶ Στην 9η συνάντηση αντλήθηκαν θέματα από την Ιστορία και τη σύγχρονη πραγματικότητα. Με τα θέματα αυτά τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν χαρακτηριστικές περιπτώσεις *εθνικού ρατσισμού*. Αρχικά, συμμετείχαν σε δραστηριότητες (παιχνίδια, ιστορίες αυτοσχεδιασμούς και προσωπικές μαρτυρίες) που σχετίζονταν με το κύρος (status) σε κοινωνικό, εθνικό και πολιτικό επίπεδο. Στη συνέχεια, αξιοποίησαν ποικίλες και διαφορετικές θεατρικές τεχνικές. Τελικά, συνδυάζοντας όλα τα προηγούμενα, η ομάδα παρουσίασε μια σειρά από δυναμικές εικόνες. Συγκεκριμένα, η ομάδα διαχειρίστηκε περιπτώσεις αυθεντικών ντοκουμέντων, όπως οι δηλώσεις των πρωταγωνιστών (αστυνομικών, δικηγόρων, γονέων, εκπροσώπων τύπου κ.ά.) στην περίπτωση της δολοφονίας του 18χρονου Ρομά¹³ στο Πέραμα από αστυνομικούς της ομάδας Δίας. Μια άλλη περίπτωση ντοκουμέντων υπήρξε η αγόρευση στη δίκη της Χρυσής Αυγής του δικηγόρου Θανάση Καμπαγιάννη, έτσι όπως καταγράφεται στο βιβλίο του με τίτλο *Με τις μέλισσες ή με τους λύκους;* (Καμπαγιάννης, 2020).



- ▶ Στην 10η παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαπραγματευτούν, ύστερα από επιλογή, μορφές *κοινωνικού ρατσισμού*. Πιο συγκεκριμένα, χωρίστηκαν σε υποομάδες και στη συνέχεια κάθε υποομάδα επέλεξε μία διάκριση από τις παρακάτω περιπτώσεις: την κατανομή του πλούτου (πλούσιοι-φτωχοί), το μορφωτικό επίπεδο (μορφωμένοι-αμόρφωτοι), το φύλο (γυναίκες-άνδρες), το επάγγελμα (πνευματικοί άνθρωποι-χειρώνακτες), την αρτιμέλεια ή τη νοητική ικανότητα (αρτιμελείς-ΑΜΕΑ), την υγεία (υγιείς-φορείς AIDS ή Covid-19), τις συνήθειες/εξαρτήσεις (ναρκωτικά, αλκοόλ, κάπνισμα κ.ά.), τη σεξουαλική συμπεριφορά (ετεροφυλόφιλοι-ομοφυλόφιλοι), την εξωτερική εμφάνιση (όμορφοι-άσχημοι), την παχυσαρκία (χοντροιάδυνατοι).



Κατόπιν, τα μέλη κάθε υποομάδας μοιράστηκαν καρτέλες ρόλων (*Δημοσιογράφος, Ερευνητής, Μουσικός, Λογοτέχνης, Σκηνοθέτης, Φωτογράφος*) και προχώρησαν στη συλλογή ντοκουμέντων-πηγών οποιασδήποτε μορφής (έντυπης-ηλεκτρονικής), με βάση τον ρόλο τους. Κάθε υποομάδα συνδύασε τα ντοκουμέντα που συγκέντρωσε δημιουργώντας τη δομή μιας μικρής παράστασης. Προσπάθησε να εναλλάσσει θερμά (ποιήματα, τραγούδια, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς κ.ά.) με ψυχρά (στατιστικούς πίνακες, αριθμητικά δελτία, οικονομικούς απολογισμούς, ισολογισμούς, αριθμητικά δεδομένα κ.ά.) ντοκουμέντα, να διακόπτει/να παρεμβάλλει/να συνθέτει τη δράση ή την αφήγηση και να αξιοποιεί τεχνολογικά ή άλλα μέσα που χρειάζεται για την παρουσίασή της.

- ▶ Οι 11η & 12η παρεμβάσεις αποτέλεσαν ξεχωριστή ενότητα με τίτλο: «*Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο*» (Κακουδάκη, 2019). Η ενότητα καλύφθηκε με δύο συναντήσεις και στόχος ήταν η προετοιμασία, η δημιουργία, η ανατροφοδότηση και η τελική παρουσίαση δρώντων με τη μορφή τελικής παράστασης σε εσωτερικό,

εξωτερικό ή μεικτό χώρο. Η ομάδα κινήθηκε μεταξύ γνωστών ιστορικών γεγονότων και δυναμικών εικόνων και αντίστροφα. Οι αρχικές παρουσιάσεις εμπλουτίστηκαν από προσωπικές ιστορίες αγαπημένων αντικειμένων, βιωματικές μαρτυρίες και θέματα από την τοπική Ιστορία. Το τελικό αποτέλεσμα είχε τη μορφή υπαίθριου δρώμενου, διαδραματίστηκε στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους (διαδρόμους, κλιμακοστάσιο, αίθουσες, προαύλιο) μιας τριώροφης σχολικής μονάδας και χαρακτηρίστηκε από την έμπνευση, την πρωτοτυπία και τη χαρά της δημιουργίας όσων συμμετείχαν.



Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων

Για τις ανάγκες της οργάνωσης και της αξιολόγησης των ποιοτικών δεδομένων, επιλέχθηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης, η οποία, σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006), περιλαμβάνει τα παρακάτω έξι (6) βήματα: α. Εξοικείωση με τα δεδομένα, β. Κωδικοποίηση, γ. Αναζήτηση θεμάτων, δ. Επανεξέταση των θεμάτων, ε. Ορισμός και ονομασία θεμάτων, στ. Έκθεση των δεδομένων και συγγραφή ευρημάτων.

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, προέκυψαν τα εξής θέματα:

- *Λειτουργία της ομάδας:* Η ομάδα ασκήθηκε συστηματικά στην ιδέα της υποκειμενικής ερμηνείας των πηγών και στον σεβασμό στην προσωπική άποψη του «άλλου», δημιουργώντας γόνιμους διαλόγους, που ασκούσαν τον επιχειρηματικό λόγο. Η διαδικασία ορίστηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποφυγή παρεξηγήσεων μεταξύ μελών με διαφορετικές ή εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις, δημιουργώντας έτσι κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.
- *Ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση:* Τα μέλη της ομάδας επιβεβαίωσαν την αποδοχή της ενσωμάτωσης θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία. Θεώρησαν πως τονώνουν το ενδιαφέρον, συντελούν στη βιωματική μάθηση και αποτελούν άριστο μέσο ευαισθητοποίησης μαθητών και εκπαιδευτικών.
- *Δεξιότητες μάθησης και ζωής:* Τα εργαστήρια αποτέλεσαν πηγές έμπνευσης και αφορμές ανακατασκευής της γνώσης. Πέτυχαν την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της διάδρασης, της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς. Ενίσχυσαν τις έννοιες της αυτοαντίληψης, της ομαδικότητας, της φαντασίας και της κατανόησης του διαφορετικού.
- *Είδη και μορφές ρατσισμού:* Τα θέματα προς διαπραγμάτευση ήταν ιδιαίτερα λεπτά. Οι συμμετέχουσες ανακάλεσαν βιώματα και προσωπικές αντιδράσεις, ενώ οι δραστηριότητες συνδέθηκαν με προκαταλήψεις και στερεότυπα που ουσιαστικά ρύθμιζαν τη στάση τους απέναντι σε διάφορες μορφές ρατσισμού.
- *Ρόλος του θεάτρου-ντοκουμέντο:* Σε ό,τι αφορά το θέατρο-ντοκουμέντο, εκφράστηκε η βεβαιότητα πως αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία και τη δημιουργική σκέψη μαθητών και εκπαιδευτικών.
- *Μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο:* Η μεγάλη ποικιλία των θεατρικών τεχνικών που συνδυάστηκαν ώστε να αναδειχθούν τα ντοκουμέντα προκάλεσε θαυμασμό και έκπληξη, ενώ έδωσε τη δυνατότητα πολλαπλών τρόπων έκφρασης, επιλογών και ευκαιριών στις συμμετέχουσες.
- *Χρήση και αξιοποίηση των ντοκουμέντων:* Η ενσωμάτωση και η ανάλογη αξιοποίηση ντοκουμέντων στη διδασκαλία χαρακτηρίστηκε ως ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία για την κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας.
- *Εμπόδια κατά την υλοποίηση στη σχολική πραγματικότητα:* Δυσκολίες εντοπίστηκαν ωστόσο σε προσεγγίσεις που προϋποθέτουν απόκλιση από το τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ειδικά στην περίπτωση της Β/θμιας Εκπαίδευσης, αφού τα ντοκουμέντα «δεν είναι μέρος της ύλης», όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε.

- *Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας:* Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία, στο πλαίσιο της έρευνας, αφορούσαν παραμέτρους που σχετίζονταν με την ενθάρρυνση της ψυχοσυναισθηματικής διέγερσης, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, τη συμβολή της ενεργού πολιτειότητας, την αυτογνωσία, την ομαδικότητα, τις αντιρατσιστικές συμπεριφορές ως τρόπο ζωής, την απελευθερωτική παιδαγωγική ως προοπτική εκπαίδευσης και την απόφαση τελικά για μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Συμπεράσματα

Οι συμμετέχουσες συνέδεσαν βιωματικά τη συναισθηματική τους εμπλοκή με τη νοητική επεξεργασία των πηγών. Στις φάσεις του αναστοχασμού δε επιχείρησαν τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του άμεσου περιβάλλοντός τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Οι παρεμβάσεις λειτούργησαν ως πλαίσιο αλλαγών παγιωμένων θέσεων απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές.

Ενισχύθηκαν με τον τρόπο αυτό έρευνες που αποτυπώνουν την αξία ανάλογων εργαστηρίων ως διαδικασία αλλαγών των απόψεων των εκπαιδευτικών, ανάληψης ρίσκου, αναπροσαρμογής της σχέσης με τον εαυτό και αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (Dawson, Cawthon & Baker, 2011· Λενακάκης & Παρούση, 2019). Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν έφεραν τις συμμετέχουσες σε επαφή με το δημιουργικό θέατρο, την ερευνητική εργασία και την ενεργή συμμετοχή. Αποτέλεσαν ουσιαστικά μέσα διδασκαλίας και όχι απαραίτητα μέσα για την επιδίωξη ενός τελικού αποτελέσματος, όπως, π.χ., μια θεατρική παράσταση (Γκόβας, 2002).

Άρα, σε μια προσπάθεια ευθείας απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα:

- Η χρήση και η αξιοποίηση αυθεντικών ντοκουμέντων αναγνωρίστηκε ως σημαντική προσφορά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όσον αφορά την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας. Ο συνδυασμός και η ποικιλία των τεχνικών του θεάτρου-ντοκουμέντο έδωσαν τη δυνατότητα αξιοποίησης ποικίλων ερεθισμάτων, σε συνδυασμό με προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες.
- Η μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο ως προσέγγιση ανέπτυξε δεξιότητες κριτικού στοχασμού, βιωματικής έκφρασης και ενσυναίσθησης, καλύπτοντας ατομικές, κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες.
- Η έρευνα κατέδειξε πως το θέατρο-ντοκουμέντο, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, επηρέασε σε μικρό βαθμό τις ήδη διαμορφωμένες συμπαγείς απόψεις τους σε

ζητήματα παραδοσιακού ρατσισμού. Σημαντική στατιστικά διαφορά πάντως, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε ως προς την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον μοντέρνο ρατσισμό, η οποία ερμηνεύεται μέσα από τη συσχέτιση της χρήσης αυθεντικών πηγών και τη μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο. Σε ό,τι αφορά τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση τέλος, επικυρώθηκε η ανάγκη σχεδιασμού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τρόπους παρέμβασης σε περιπτώσεις κοινωνικών διακρίσεων (Βασιλόπουλος, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν τη διαφορά που καταγράφεται σχετικά με τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στον μοντέρνο ρατσισμό ως αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης και της ενασχόλησής τους με σύγχρονα, επίκαιρα και αυθεντικά ντοκουμέντα. Εξάλλου, οι πηγές αναφέρονταν σε πραγματικά και σύγχρονα περιστατικά ρατσισμού, τα οποία αποτύπωναν το «οτιδήποτε συμβαίνει τώρα...», και αυτό συμβαίνει γύρω μας» (Βασιλόπουλος, 2020).

Περιορισμοί της έρευνας

- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχετικά μικρό αριθμό εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό καθιστά ανέφικτη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, το δείγμα ήταν ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό και μπορεί να δώσει την εικόνα ομάδων με ανάλογα χαρακτηριστικά.
- Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης έπειτα από δύο (2) χρόνια αναστολής ανάλογων δραστηριοτήτων, εξαιτίας του Covid-19. Πληρούσαν τα πρωτόκολλα και τις προδιαγραφές για την αντιμετώπιση της πανδημίας, γι' αυτό αντιμετωπίστηκαν κάποιες δυσκολίες σε περιπτώσεις επαφών και άλλων βιωματικών προσεγγίσεων.
- Τα μέλη της ομάδας που σχηματίστηκε ήταν αποκλειστικά γυναίκες. Διαπιστώθηκε γενικότερα απροθυμία του αντρικού πληθυσμού σχετικά με τη συμμετοχή του σε ανάλογα βιωματικά σεμινάρια και εργαστήρια (Βασιλόπουλος, 2020).

Πρόταση για μελλοντική έρευνα

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που κατατέθηκε στη φάση του αναστοχασμού των μελών της ομάδας και αφορά τους μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές, αν και δυσκολεύονται να εστιάσουν σε γνωστικά αντικείμενα, έδειξαν να ενισχύονται σημαντικά από την αξιοποίηση ντοκουμέντων και προσωπικών μαρτυριών. Συνεπώς, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση για τον βαθμό ενίσχυσής τους κατά

τη γνωστική διαδικασία, μέσα από θεατρικές τεχνικές που αξιοποιούν προσωπικά αντικείμενα, οικεία ερεθίσματα και προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες (Βασιλόπουλος, 2020).

Σημειώσεις

1. Βασιλόπουλος, Π. (2022). *Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα*. Διπλωματική μεταπτυχιακή Διατριβή. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Επιβλέπων καθηγητής Λενακάκης Αντώνιος. Η εργασία βρίσκεται στο Ίδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «Αμητός» <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6935>
 2. UNESCO, (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. http://www.un.org/en/events/cultural-diversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf
 3. <https://www.neolaia.gr/2019/11/07/peristatika-ratsistikis-epithesis-stin-thessaloniki>
 4. <https://www.facebook.com/actionaidhellas/>
 5. <https://www.facebook.com/platamonas.tote.tora/posts/1690830201205480>
 6. <https://www.youtube.com/watch?v=GzINro2ISWA>
 7. <https://tvxs.gr/news/biblio/ena-poiima-gia-toys-prosfyges>
 8. <https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>
 9. <https://tinyurl.com/3x454erm>
 10. «Αισθάνθηκα ντροπή» Κ. Μαραβέγιας <https://www.lifo.gr/lifoland/its-viral/aisthanthika-ntropi-o-kostis-marabegias-einai-exorgismenos-me-ayto-poy-egine-sto>
 11. <https://www.ethnos.gr/archive/28-06-2019>
 12. (Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, ΟΕΔΒ, σ. 207) http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index08_10.html
 13. <https://www.aftodioikisi.gr/koinonia/kampagiannis-giathanato-sampani-oi-fotografies-poy-apodeiknyoynti-dolofoniki-prothesi-ton-astynomikon/>
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (μτφρ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bolton, G. (1979). *Toward a theory of drama education*. London: Longman.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qr0630a
- Brecht, B. (1964). A short organum for the theatre. In J. Willett (Ed.), *Brecht on theatre: The Development of an Aesthetic* (pp. 179-205). New York: Hilland Wang.
- Γεωργγιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Ανάκτηση 25/12/2022 από τον διαδικτυακό τόπο <http://www.kleidiakiaantikleidia.net/book19/book19.pdf>
- Dawson, K., Cawthon, S. W. & Baker, S. (2011). Revisiting, monitoring and evaluation strategies for applied drama and theatre practice in African contexts. *Research in Drama Education*, 16(3), 337-356.
- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. (Γ. Κρητικός μτφρ., Αλ. Σταύρου επιμ.). Αθήνα: Κέδρος
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζώνιου, Χ. (2010). Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (11), 71- 80.
- Ζώνιου, Χ. (2017). Παραστάσεις θεάτρου-ντοκουμέντο με νέους, εφήβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες: ένας πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (18), 42-49.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (Δ. Γ. Τσαούσης, μτφρ., Δ. Γ. Τσαούσης, επιμ.), σ. 342. Αθήνα: Gutenberg.
- Goulbourne, H. (2001). *Race and Ethnicity: Critical Concepts in Sociology*, Vol. 2. London: Routledge
- Jacquard, A. (2010). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Κακουδάκη, Τ. (2019). *Θέατρο ντοκουμέντο: Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο*. Ανάκτηση Ιανουάριος 12, 2022 από: <http://theatroedu.gr>
- Καμπαγιάννης, Α. (2012). *Η πάλη ενάντια στο ρατσισμό σήμερα*. Αθήνα: Μαρξιστικό Βιβλιοπωλείο.
- Καμπαγιάννης, Α. (2020). *Με τις μέλισσες ή με τους λύκους; (Σπαθαράκης Κώστας, επιμ.)*. Αθήνα: Αντίποδες.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλινοστούτων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Γυμνάσιο) (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πέιν Στάνλεϊ, (2000). *Η Ιστορία του Φασισμού, (1914-1945)*. Αθήνα: Φιλίστωρ.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταμάτη, Ε. (2019). *Το θέατρο ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος. Το θέατρο ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Θεάτρου, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. (B. Way, Ed.). London: University of London Press Ltd.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αραμπατζή, Χ. (2007). Πολιτισμικές διαφορές κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιστ. επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμ. Α') (σσ. 355-370). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλόπουλος, Π. (2022). *Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα*. Μεταπτυχιακή διατριβή, ΠΜΣ «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Boal, A. (1992). *Games of actors and non actors*. London: Routledge.

- Taguieff, P. A. (2013). *Ο νέος εθνικολαϊκισμός* (Α. Ηλιαδέλη & Α. Πανταζόπουλος, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσατάκος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Χολέβα, Ν. (επιμ.). (2019). *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - UNHCR.

Δικτυογραφία

- «Αισθάνθηκα ντροπή» Κ. Μαραβέγιας
<https://www.lifo.gr/lifoland/its-viral/aisthanthika-ntropi-okostis-marabegias-einai-exorgismenos-me-ayto-poy-egine-sto-anthologio-logotechnikwn-keimwnon-e-amp-sit-dimotikou>, ΟΕΔΒ, Σελίδα 207
http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index08_10.html
- Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «Αμητός»
<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6935>
- Action Aid Hellas <https://www.facebook.com/actionaidhellas/>
 Εφημερίδα Έθνος - Άρθρο για τον Βαγγέλη Γιακουμάκη
<https://www.ethnos.gr/archive/28-06-2019>
- Η ιστορία της Μαρίας Νο 2», Βασίλης Νικολαΐδης - Ατασθαλίες
<https://www.youtube.com/watch?v=GzINro2IswA>
- Καμπαγιάνης Α. Δηλώσεις για τη δολοφονία του 18χρονου ρομά Νίκου Σαμπάνη <https://www.aftodioikisi.gr/koinonia/kampagiannis-gia-thanato-sampani-oi-fotografies-poy-aporeiknyoyn-ti-dolofoniki-prothesi-ton-astynomikon/neolaia.gr> (Μαριάνθη Δόβρη, 07-11-2019):
<https://www.neolaia.gr/2019/11/07/peristatika-ratsistikis-epithesis-stin-thessaloniki>
- Περιστατικά ρατσιστικής βίας
<https://tinyurl.com/3x454erm>
- Ποίημα «Πατρίδα», Ουαρσάν Σάιρ
<https://tvxs.gr/news/biblio/ena-poiima-gia-toys-prosfyges>
- Ύπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, Στατιστικά στοιχεία:
<https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>
- UNESCO. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2021, από
http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf
- Φωτογραφίες προσφύγων
<https://www.facebook.com/platamonas.tote.tora/posts/1690830201205480>

Ο **Πάνος Βασιλόπουλος** είναι εκπαιδευτικός και υπηρέτει ως δάσκαλος στο 2ο Δημοτικό Σχολείο της Ακράτας Αχαΐας, όπου ζει μόνιμα με την οικογένειά του. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Τρίπολης (1986-1988), του Διδασκαλείου «Ευάγγελος Παπανούτσος» (2005-2007), του Πανεπιστημίου Πατρών και του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με τίτλο: «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (2021-2022). Είναι μέλος της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Συμμετέχει ως εισηγητής σε συνέδρια που αφορούν θέματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, Καινοτόμων Δράσεων και Θεατρικής Παιδείας. Οργανώνει βιωματικά εργαστήρια στα οποία εμπυχώνει μαθητές, εφήβους και ενήλικες. Συντονίζει μαθητικά φεστιβάλ που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ δραστηριοποιείται σε προγράμματα επιμόρφωσης εγκλείστων στα Σωφρονιστικά Καταστήματα Τίρυνθας, Ναυπλίου, Κορυδαλλού και Τρίπολης. Ασχολείται ερασιτεχνικά με το θέατρο συμμετέχοντας ως ηθοποιός, σκηνοθέτης και εμπυχωτής θεατρικών ομάδων.

Το **αρχαίο δράμα** ως **θεραπευτικό μέσο**:
Οι θεατρικές παραστάσεις από **νοσηλευόμενους**
του **Δρομοκαΐτειου Θεραπειτηρίου** τη δεκαετία του 1960 –
Η **παράσταση** των **Ευμενίδων** του Αισχύλου το **1965**

Τριαντάφυλλος Μποσταντζής, Διδάκτορας Τμήματος Θεάτρου ΑΠΘ



Περίληψη

Τη δεκαετία του 1960 εφαρμόστηκε στο Δρομοκαΐτειο Ψυχιατρικό Νοσοκομείο από τον ψυχίατρο Γιώργο Λυκέτσο μια πρωτοποριακή μέθοδος ομαδικής ψυχοθεραπείας βασισμένη στο αρχαίο δράμα. Κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής αυτής διαδικασίας, οι τρόφιμοι του ιδρύματος που συμμετείχαν διδάσκονταν έργα αρχαίου δράματος και λάμβαναν ενεργά μέρος σε πρόβες που αποσκοπούσαν στην παρουσίαση παραστάσεων αρχαίων τραγωδιών (και όχι μόνο). Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η σκιαγράφηση της ψυχοθεραπευτικής μεθόδου που ακολουθήθηκε από τον Λυκέτσο από το 1960 έως το 1965, με ιδιαίτερη αναφορά στην παράσταση των *Ευμενίδων* του Αισχύλου το 1965, που δόθηκε στο αρχαιοπρεπές θεατράκι του θεραπευτηρίου και στην οποία συμμετείχαν ως ηθοποιοί μακροχρόνια νοσηλευόμενοι του Δρομοκαΐτειου. Επιπλέον, στο άρθρο γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού της «μεθόδου Λυκέτσου» σε σχέση με το ευρύτερο πεδίο της δραματοθεραπείας, αλλά και ιχνηλάτηση τυχόν εκλεκτικών συγγενειών της με το «ψυχόδραμα» του Jacob Moreno.

Λέξεις-κλειδιά: δραματοθεραπεία, ψυχόδραμα, θέατρο, αρχαίο δράμα, Δρομοκαΐτειο, Γιώργος Λυκέτσος, Jacob Moreno

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αποτελεί ανεπτυγμένη και εξελιγμένη μορφή αδημοσίευτης ανακοίνωσής μου με τίτλο «Το αρχαίο δράμα ως θεραπευτικό μέσο: Η περίπτωση της παράστασης των *Ευμενίδων* του Αισχύλου από μακροχρόνια ψυχικά ασθενείς στο Δρομοκαΐτειο Αθηνών τον Σεπτέμβρη του 1965», που παρουσιάστηκε στο 2ο Συμπόσιο Δραματοθεραπείας & στο 3ο Διεθνές Συνέδριο Εκφραστικής Θεραπείας.¹ Από τότε, και κυρίως μετά την επιτυχή υποστήριξη της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα τη νεοελληνική παραστασιογραφία των τραγωδιών του Αισχύλου, έχω αποπειραθεί να εξελίξω τη συγκεκριμένη έρευνα, τα κυριότερα σημεία της οποίας παρουσιάζω στις γραμμές που ακολουθούν. Έναυσμα για τη θεματολογία της ανακοίνωσης του 2017 αλλά και του παρόντος άρθρου αποτέλεσε ανυπόγραφο δημοσίευμα της περιοδικής έκδοσης *Θέατρο* (τεύχος Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου 1965) με τίτλο «Διδασκαλία αρχαίων τραγωδιών για θεραπεία σχιζοφρενών», το οποίο έχει καταχωρηθεί στη στήλη «Το Δίμηνο», όπου σχολιάζονται θέματα της θεατρικής επικαιρότητας. Ο ανώνυμος συντάκτης του άρθρου αναφέρεται σε δραστηριότητα του καθηγητή ψυχιατρικής Γιώργου Λυκέτσου, διευθυντή της Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής του Δρομοκαΐτειου Θεραπευτηρίου τη δεκαετία του '60.

Ο ψυχίατρος Γιώργος Λυκέτσος (1916-2011), καθηγητής της Ψυχιατρικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, υπήρξε επιφανής προσωπικότητα στον χώρο της ψυχιατρικής και της ψυχοθεραπείας, εντός και εκτός Ελλάδας, με πολλά χρόνια ενεργής παρουσίας στο επιστημονικό και κοινωνικό στερέωμα της χώρας. Γαλουχημένος στην Αγγλία και στις Ηνωμένες Πολιτείες, ανέλαβε τη διεύθυνση της Α΄ Ψυχιατρικής Κλινικής του Δρομοκαΐτειου Θεραπευτηρίου τη δεκαετία του 1950. Στην προσπάθειά του να επιτύχει την εξυπηρέτηση του «*habeas animus*», δηλαδή του δικαιώματος του ανθρώπου να είναι κύριος της ψυχής του, έπρεπε να διανυθεί πολύς δρόμος (Λυκέτσος 1998, σ. 10). Ενδεικτικός της φιλοσοφίας της εποχής για την αντιμετώπιση των ψυχικών ασθενειών είναι και ο τίτλος του άρθρου του περιοδικού *Θέατρο* (από το οποίο εφορμά τούτη η δημοσίευση), όπου οι πάσχοντες από ψυχικά νοσήματα χαρακτηρίζονται «σχιζοφρενείς» και η γραμμή που τους χωρίζει από τους λεγόμενους ψυχικά υγιείς θεωρείται κάθετη και αδιαπέραστη. Ο Λυκέτσος ανήκε στη μερίδα εκείνη των ψυχιάτρων που επιχείρησαν να αλλάξουν αυτή την κατάσταση, θέτοντας ως στόχο τον εξανθρωπισμό των δομών και την αποϊδρωματοποίηση των ασθενών, ενθαρρύνοντας παράλληλα την επικοινωνία τους με τον έξω κόσμο, κάτι που εκείνη την εποχή θεωρούνταν σχεδόν αδιανόητο (Χριστοδούλου, 2011). Κινούμενος προς αυτή την

κατεύθυνση, ο επιφανής ψυχίατρος επιχείρησε να εισάγει, ανάμεσα στα άλλα, ένα είδος δραματοθεραπείας, μιας ανερχόμενης τότε θεραπευτικής προσέγγισης, που έχει τις απαρχές της στο «ψυχόδραμα» του διάσημου ψυχιάτρου Jacob Moreno (εφεξής Μορένο). Αυτές οι πιθανές εκλεκτικές συγγένειες του Λυκέτσου με τον Μορένο είναι ένα κρίσιμο ζήτημα, το οποίο θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

Γεγονός πάντως είναι ότι κατά τη δεκαετία του 1950 αρχίζει να διαφαίνεται στο Δρομοκαΐτειο μια τάση αποστασιοποίησης από τις παρωχημένες πρακτικές του παρελθόντος. Ο Λυκέτσος, υπό την επιρροή και του επιφανούς επιστήμονα στον τομέα της ψυχιατρικής και ψυχανάλυσης –αλλά και προσωπικού του φίλου– Δημητρίου Κουρέτα, στρέφεται προς την ψυχαναλυτική εξήγηση της σχιζοφρένειας και «αρχίζει να δείχνει εμπιστοσύνη στις θεραπείες διά της επικοινωνίας και του λόγου και [να] εφαρμόζει τις πρώτες ομαδικές θεραπείες για χρόνιους έγκλειστους σχιζοφρενείς» (Παναγιωτοπούλου, 2009, σ. 60). Η μέθοδος της δραματοθεραπείας και οι παραστάσεις αρχαίας τραγωδίας με τους ασθενείς στον ρόλο των ηθοποιών εντάσσονται στη διαμόρφωση εκ μέρους του Λυκέτσου μιας φιλοσοφίας που θέτει την έννοια της «θεραπευτικής κοινότητας» σε κεντρική θέση για την ψυχοθεραπεία των ασθενών του θεραπευτηρίου, μια φιλοσοφία αρκετά πρωτοποριακή για τα ελληνικά δεδομένα εκείνη την εποχή (στο ίδιο, σ. 61).

Δραματοθεραπεία και ψυχόδραμα

Τι εννοούμε όμως όταν αναφερόμαστε στις έννοιες «δραματοθεραπεία» και «ψυχόδραμα»; Εξαντλητικές αναλύσεις επί του ζητήματος δεν μπορούμε να αποτολμήσουμε στο πλαίσιο αυτού του άρθρου. Θα αρκεστούμε στα εξής: Η δραματοθεραπεία εν γένει συνίσταται σε μια μέθοδο θεραπείας μέσω της τέχνης και αφορά τις προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στο θέατρο «ως μέσο αυτοέκφρασης και παιγνιώδους ομαδικής αλληλεπίδρασης» και οι οποίες βασίζονται στις τεχνικές τους στον αυτοσχεδιασμό και στις θεατρικές ασκήσεις (Johnson 1984, σ. 105). Η δραματοθεραπεία μέσω της θεατρικής τέχνης αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, χάρη κυρίως στη χρήση των σημειακών συστημάτων του θεάτρου· θεραπευτικές δυνατότητες μας προσφέρει η υποκριτική (παίξιμο ρόλων, αυτοσχεδιασμός, κίνηση), το θεατρικό κείμενο (τα λόγια του έργου), αλλά και η παραστασιακή «όψη» (μάσκες, κοστούμια, φωτισμός). Μέσω του θεάτρου μπορούμε, σύμφωνα με τις Jennings & Minde (1996, σ. 25), «να βιώσουμε συναισθήματα, συγκινήσεις και ενέργειες που δεν είναι δυνατές στην αληθινή ζωή»: μεγάλα έργα, όπως αυτά των αρχαίων τραγικών ποιητών, «περιέχουν θέματα που αγγίζουν τον καθέναν μας και δρουν



ως μέσα εξερεύνησης της ατομικής και οικογενειακής ζωής των ανθρώπων» (στο ίδιο). Από τεχνική άποψη, η δραματοθεραπεία χρησιμοποιεί τα σημειακά συστήματα του θεάτρου «ως ερεθίσματα για τη δραματοποίηση ιστοριών και μύθων, λεπτομερή αυτοσχεδιασμό καταστάσεων αναπαράστασης και εξερεύνηση κλασικών (αρχαίων ελληνικών και σαιξπηρικών) κειμένων»· τονίζεται πάντως ότι η δραματοθεραπεία προσανατολίζεται στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα και εξελίσσεται μέσα από διάφορα στάδια, οπότε δεν εμπεριέχει (συνήθως) τελικό έργο που να παρουσιάζεται μπροστά σε κάποιο κοινό (Kedem-Tahar & Felix-Kellerman 1996, σ. 29).² Επιπλέον, το θέατρο προσφέρει «μιαν εξ αποστάσεως διεργασία που μας βοηθά να ελέγξουμε το βίωμα και να το δούμε από διαφορετικές προοπτικές» (Jennings & Minde, 1996, σ. 25). Σε σχέση ιδιαιτέρως με το «βίωμα», ο Whilshire (1982, σ. 32) υποστηρίζει ότι βρισκόμαστε πολύ κοντά στο βίωμα για να το δούμε: «Το θέατρο μας βοηθά αφενός να διατηρήσουμε μια (θεατρική) απόσταση από τα πράγματα και αφετέρου να τα πλησιάσουμε». Με άλλα λόγια, μπορούμε να δούμε καλύτερα τα πράγματα γιατί δεν είναι εκεί. Βρισκόμαστε ήδη σε μια περιοχή όπου εδράζεται και το ψυχόδραμα.

Ο εβραϊκής καταγωγής, γεννημένος στο Βουκουρέστι, Μορένο από πολύ νωρίς ενδιαφέρθηκε για τις τελετές των αρχέγονων πολιτισμών που οδήγησαν στο αρχαίο ελληνικό θέατρο και στην έννοια

της «κάθαρσης» που το αρχαίο δράμα εμπεριέχει. Για τον Μορένο η κάθαρση προέρχεται όχι τόσο από την αναγνώριση και τη συνειδητοποίηση των εσωτερικών συγκρούσεων της τραγωδίας, αλλά από το «παίξιμο» των συγκρούσεων αυτών, από τη διαδικασία κίνησης-δράσης-συγκίνησης που βιώνεται ατομικά και ομαδικά (Μπακιρτζής, 2003, σ. 61).³ Το ψυχόδραμα, είδος ομαδικής ψυχοθεραπείας που εισήγαγε ο Μορένο τη δεκαετία του 1920 και εγκαθίδρυσε μετά το 1934 δημοσιεύοντας το *Who Shall Survive*, μπορεί να οριστεί ως η επιστήμη που εξερευνά την αλήθεια με δραματικές μεθόδους μετερχόμενη διαπροσωπικές σχέσεις και προσωπικούς κόσμους (Moreno & Fox 1987, σ. 13). Το ψυχόδραμα αποτελείται από πέντε συντελεστές: τη σκηνή (ο χώρος έκφρασης του ψυχοδράματος), τον πρωταγωνιστή (το άτομο που αναπαριστά το βίωμά του), τον σκηνοθέτη (ο καθοδηγητής της ψυχοδραματικής συνάντησης), τους θεραπευτικούς βοηθούς ή βοηθητικά «εγώ» (βοηθητικοί ηθοποιοί που αναπαριστούν την ιστορία του πρωταγωνιστή) και το κοινό (θεατές της ψυχοδραματικής συνάντησης). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια μέθοδο ψυχοθεραπείας όπου οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται «να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν τις ενέργειές τους μέσω της δραματοποίησης, του παιχνιδιού ρόλων και της δραματικής αυτοπαρουσίασης», χρησιμοποιώντας τόσο λεκτικές όσο και μη λεκτικές επικοινωνίες· στις σκηνές που δραματοποιούνται μπορούν

να ενταχθούν μνήμες παρελθοντικών γεγονότων, ανολοκλήρωτες καταστάσεις, φαντασιώσεις ή αυθόρμητες εκφράσεις ψυχικών καταστάσεων του παρόντος (οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται ποικίλλουν και περιλαμβάνουν αντιστροφή, διπλασιασμό, κατοπτρισμό, συγκεκριμενοποίηση, μεγιστοποίηση, μονόλογο κ.ά.) (Kellerman 1992, σ. 20).

Ποια είναι όμως η σχέση/διαφορά δραματοθεραπείας και ψυχοδράματος; Ερμηνεύοντας τις Jennings & Minde (1996, σ. 28) και το σχετικό απόσπασμα από το ενδιαφέρον τους πόνημα *Μάσκες της ψυχής*, μπορούμε να πούμε ότι η δραματοθεραπεία «αναπτύσσεται μέσα στο πλαίσιο της δραματικής πραγματικότητας», ασχολείται δηλαδή με μυθολογικό υλικό, ιστορίες (έργα) που μιλούν για τον άνθρωπο. Αντίθετα (αλλά και αντίστοιχα), το ψυχόδραμα «επεξεργάζεται τη ζωή ενός μόνο ατόμου»· ιχνηλατεί τις εμπειρίες του και τις χρησιμοποιεί ως υλικό για να προσδιοριστούν καταστάσεις του παρόντος ή και του μέλλοντος. Στο ψυχόδραμα δεν μιλάμε απλώς για μια θεραπευτική διαδικασία μέσω χρήσης θεατρικών τεχνικών δραματικών κειμένων, όπου οι συμμετέχοντες υποδύονται δοσμένους ρόλους, αλλά κυρίως για την «αναδημιουργία επεισοδίων» της ζωής τους, με τα μέλη της θεραπευτικής κοινότητας να υποδύονται τους ρόλους σημαντικών προσώπων από τη ζωή τους· πρόκειται για μια διαδικασία εξερεύνησης. Η βασικότερη διαφορά λοιπόν έγκειται στο γεγονός ότι στο

κλασικό «μορενικό» ψυχόδραμα δεν υπάρχει μύθος. Η σκηνή αναπαριστά μόνο το υποκειμενικό βίωμα των συμμετεχόντων. Η πρακτική του έχει συγκεκριμένη δομή και τεχνικές διαφορετικές από αυτές της δραματοθεραπείας. Επιπλέον, η δραματοθεραπεία (στη σύγχρονη πρακτική) προσανατολίζεται «προς τη δημιουργική-εκφραστική εκμάθηση ρόλων», σε αντιδιαστολή με το ψυχόδραμα, το οποίο προσανατολίζεται περισσότερο «προς τη βιωματική μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της ειδικής επεξεργασίας συναισθηματικών, γνωστικών, διαπροσωπικών, συμπεριφορικών και [άλλων] μη ειδικών θεμάτων» (Kedem-Tahar & Felix-Kellerman 1996, σ. 34). Τέλος, ιδωμένες μέσα από το πρίσμα του συστήματος τέχνη/ψυχοθεραπεία, οι έννοιες της δραματοθεραπείας και του ψυχοδράματος παρουσιάζουν μια σημαντική διαφοροποίηση: «ενώ στο ψυχόδραμα η ψυχή (psyche) είναι ο σκοπός και η δράση (drama) είναι το μέσο, το αντίθετο ισχύει για τη δραματοθεραπεία, όπου το ίδιο το δράμα (ως καθαρή τέχνη) είναι ο σκοπός και η ψυχή είναι το μέσο (έκφρασης)» (στο ίδιο, σ. 29). Δεν πρόκειται για μια απλή σημασιολογική διαφορά, αλλά για μια διαφορά στη βασική φιλοσοφία κάθε έννοιας.

Παρακάτω παρατίθεται πίνακας με τα κυριότερα χαρακτηριστικά σύγκρισης μεταξύ ψυχοδράματος και δραματοθεραπείας, όπως παρουσιάζονται σε αντίστοιχο πίνακα από τους Kedem-Tahar και Felix-Kellermann.

	Ψυχόδραμα	Δραματοθεραπεία
Ορισμός	Ομαδική ψυχοθεραπεία Ψυχή (σκοπός) - Δράμα (μέσο)	Εκφραστική καλλιτεχνική θεραπεία Δράμα (σκοπός) - Ψυχή (μέσο)
Θεωρία	Ιδρυτής: Μορένο Αυθορμητισμός - δημιουργικότητα	Ιδρυτής: κανείς συγκεκριμένα Θεωρία θεάτρου
Σκοπός	Θεραπευτικός (αυτογνωσία)	Αισθητικός (έκφραση)
Θεραπευτικοί παράγοντες	Κάθαρση, δραση-γνωσία, «ως αν», μαγεία	Παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός, ομαδική εργασία, τελετουργία
Πρακτική	Καθαρή δομή Φαντασία και πραγματικότητα Εστίαση στο άτομο Συγκεκριμένες τεχνικές	Όχι καθαρή δομή Φαντασία, μύθος Εστίαση στην ομάδα Όχι συγκεκριμένες τεχνικές
Πληθυσμός-στόχος	Σύγκρουσεις, ζωή σε κρίση, ψυχολογικά σκεπτόμενοι	Αναπτυξιακές ανεπάρκειες, άτομα με αναπηρία / με καθυστέρηση
Λειτουργίες θεραπευτή	Αναλυτής, θεραπευτής, ηγέτης ομάδας	Δραματοουργός, δάσκαλος, καλλιτέχνης, σαμάνος

Πιν. 1: Συγκριτική επισκόπηση Ψυχοδράματος-Δραματοθεραπείας (Kedem-Tahar & Felix-Kellerman 1996, σ. 34)

Ας επανέλθουμε στον Λυκέτσο και στο Δρομοκαΐτειο. Η θεραπευτική μέθοδος που εφαρμόστηκε από τον ψυχίατρο στο θεραπευτήριο μοιάζει να αντλεί τη φιλοσοφία της από βασικές αρχές του ψυχοδράματος, χρησιμοποιώντας βασικές πρακτικές της δραματοθεραπείας: ουσιαστικά, χρησιμοποιούνται θεατρικές τεχνικές σε συνδυασμό με μια βασική αρχή του μορενικού ψυχοδράματος, η οποία είναι η εξής: «Το προσωπικό δράμα μοιράζεται με τους άλλους, με την κοινότητα, και παύει έτσι να αποτελεί αυστηρά προσωπική-ιδιωτική υπόθεση [...] γίνεται πηγή επικοινωνίας μέσα από την αυθόρμητη αναπαράσταση, εδώ και τώρα, της παρελθούσης, παρούσης ή μελλοντικής (φαντασία, επιθυμία, προβολή στο μέλλον) ιστορίας του ατόμου ή της ομάδας» (Μπακιρτζής, 2003, 61). Το στοιχείο που προσθέτει ο Λυκέτσος, μετατρέποντας την όλη ψυχοθεραπευτική διαδικασία σε μια υβριδική διδασκαλία καλλιτεχνικής έκφρασης, είναι η παρουσίαση του θεατρικού αποτελέσματος στο τέλος του προγράμματος.

Το αρχαίο δράμα στο Δρομοκαΐτειο

Σύμφωνα με τον Λυκέτσο, από την εποχή που ο Αισχύλος ξεχώρισε την τραγική ψυχική σύγκρουση, η αρχαία τραγωδία πρόσφερε την ευρυχωρία της στην ψυχοκοινωνική ζωή του ατόμου, ξεπερνώντας την έννοια της ψυχικής κατάστασης, με τρόπο που να «αποκαλύπτονται σε όλους οι παγκόσμιοι νόμοι, οι οποίοι κυβερνούν το σύμπαν και τις ανθρώπινες ορμές, τα συναισθήματα και τις σκέψεις» (Λυκέτσος, 1998, σ. 318). Ο Λυκέτσος ενέταξε το αρχαίο δράμα ως θεραπευτικό μέσο στην προσέγγισή του τον χειμώνα του 1960. Το γεγονός εκείνο που πρέπει να επισημάνουμε αναφορικά με τον διευθυντή της Α΄ Κλινικής του Δρομοκαΐτειου είναι η πεποίθησή του πως η εργασία στην αρχαία τραγωδία με τους ασθενείς θα όφειλε όχι μόνο να καταλήξει σε μια παρουσίαση/παράσταση στο τέλος της πολύμηνης θεραπευτικής διαδικασίας, αλλά και να παρουσιαστεί (να κοινωνηθεί δηλαδή) σε μια σκηνή που να προσομοιάζει με ένα αρχαίο θέατρο. Έτσι, όταν οι οικονομικές συνθήκες το επέτρεψαν, κατόρθωσε να πιέσει προς την ανέγερση στον χώρο του Δρομοκαΐτειου ενός αρχαιοπρεπούς ανοιχτού θεάτρου με κούλο (1958). Το πρώτο έργο που διδάχτηκε σε ομάδα χρόνιων ασθενών της Α΄ Κλινικής του ιδρύματος ήταν ο Αισχύλειος *Προμηθέας Δεσμώτης*.⁴ Υπό την επίβλεψη του Λυκέτσου λοιπόν, και με τη συνδρομή μιας κοινωνικής λειτουργού, ομάδα ασθενών του ιδρύματος εργάστηκε πάνω στην τραγωδία *Προμηθέας Δεσμώτης* του Αισχύλου, οδηγούμενη σε παράσταση τον Σεπτέμβριο του 1961, στο νεόχτιστο (εκείνη την περίοδο) αρχαιόρυθμο θεατράκι του Δρομοκαΐτειου. Το κοινό αποτελούνταν από τροφίμους του ιδρύματος, καθώς και από περιορισμένο αριθμό συγγενών

και φίλων. Η διαδικασία κρίθηκε επιτυχής, με αποτέλεσμα να ακολουθήσει την επόμενη χρονιά παρόμοια εργασία, αυτή τη φορά από δύο διαφορετικές ομάδες ασθενών, με τα έργα *Οιδίποδας Τύραννος* και *Ηλέκτρα* του Σοφοκλή. Επεισόδια από τις δύο τραγωδίες παραστάθηκαν στην Εβδομάδα Ψυχικής Υγείας τον Μάιο του 1962.⁵ Η εμπειρία αυτών των δύο παραστάσεων έπεισε τον Λυκέτσο ότι η ομαδική δουλειά πάνω στο αρχαίο δράμα πρόσφερε αξιόλογες θεραπευτικές δυνατότητες σε ασθενείς με χρόνιες ψυχικές παθήσεις.

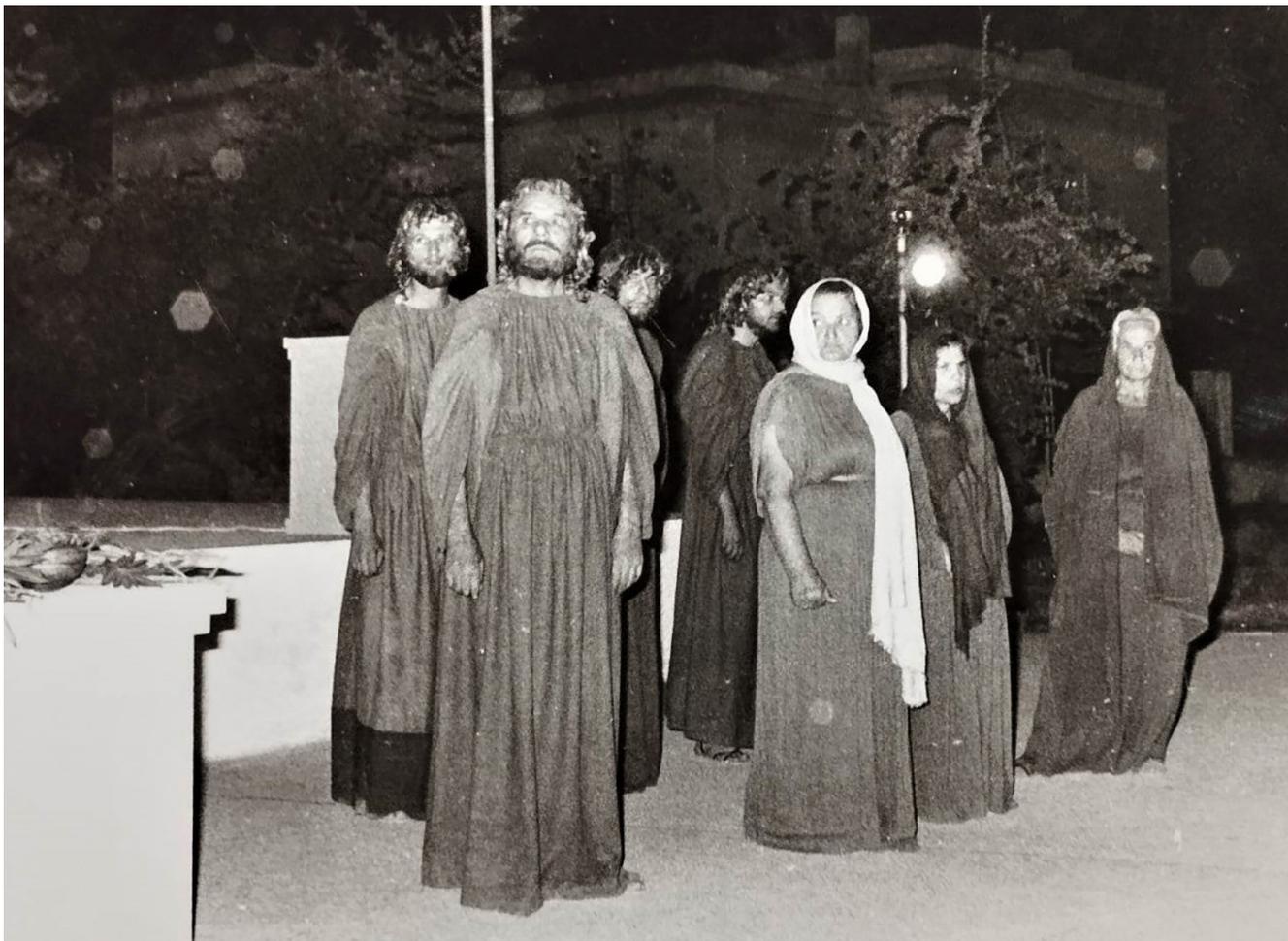
Στο δημοσίευμα του περιοδικού *Θέατρο* μάλιστα, ο Λυκέτσος αναλύει τον μηχανισμό της «κάθαρσης» που υφίσταται ο ασθενής μέσω της αρχαίας τραγωδίας ως εξής:⁶

1. Αρχικά, ασκείται έντονη υποβολή στον συμμετέχοντα, που οφείλεται στις ψυχικές συγκρούσεις των προσώπων, συγκρούσεις οι οποίες εμπεριέχονται στον τραγικό μύθο.
2. Στη συνέχεια, ακολουθεί συναισθηματική εμπλοκή των ηθοποιών-ασθενών, καθώς και του κοινού, που αποτελείται από ασθενείς, οι οποίοι ταυτίζονται με τους ήρωες της τραγωδίας.
3. Τέλος, επέρχεται η κάθαρση, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εκφόρτιση των συμμετεχόντων μέσω της έκφρασης βαθιά απωθημένων βιωμάτων.

Με την κάθαρση επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον Λυκέτσο, ανακούφιση από τις εσωτερικές ψυχικές συγκρούσεις των ασθενών, καθώς και από το αίσθημα ενοχής που μπορεί να νιώθουν. Σε αυτό το αποτέλεσμα συμβάλλουν τα στοιχεία της προβολής των ανθρώπινων ψυχικών πόνων στους θεούς (εγγενές στοιχείο του αρχαίου δράματος), αλλά και της τιμωρίας των ηθικά μη αποδεκτών πράξεων των ηρώων.

Ειδικότερα, έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς λειτουργεί θεραπευτικά το αρχαίο δράμα στους μακροχρόνια ψυχικά ασθενείς που υποδύονται τους ρόλους του έργου σύμφωνα με τις υποθέσεις του Έλληνα επιστήμονα. Ο Λυκέτσος διακρίνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Οι ηθοποιοί-ασθενείς με εξασθενημένο ή αποδιοργανωμένο «Εγώ» ενδυναμώνουν και αναδιοργανώνουν το «Εγώ» τους με τη βοήθεια του συμπληρωματικού «Εγώ» του εμψυχωτή αντιμετωπίζοντας τις συγκρούσεις του δράματος. Είναι επίσης δυνατή η μεταστροφή του «Υπερέγω» των ασθενών σε μια «αρμονικότερη ισορροπία» μέσω της επαφής τους με τον εμψυχωτή, η οποία επιδρά σαν σταθερή συνείδηση σε περιπτώσεις ασθενών με δύσκαμπτη συνείδηση και σαν ενισχυτική στις περιπτώσεις εκείνες όπου η συνείδηση έχει καταστεί αδύναμη.⁷
- Οι ηθοποιοί-ασθενείς που υποδύονται ρόλους της τραγωδίας (δεν συμπεριλαμβάνονται



εκείνοι που συμμετέχουν στον Χορό, ούτε εκείνοι που παρακολουθούν ως θεατές), προσπαθώντας να αποδώσουν τις ψυχικές συγκρούσεις του ρόλου, έχουν την ευκαιρία να αναβιώσουν και να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους συγκρούσεις. Επιτυγχάνεται ανακούφιση από αισθήματα ενοχής λόγω της «ασυλίας» που προσφέρει η απόδοση ενός ξένου ρόλου.

- Οι ηθοποιοί-ασθενείς, καλυπτόμενοι πίσω από τον ρόλο, κατά τη διάρκεια της πολύμηνης διδασκαλίας συμμετέχουν στις ψυχικές διακυμάνσεις των ηρώων, επιτυγχάνοντας βιωματική συμμετοχή και ενδοσκόπηση των θεμελιωδών ψυχικών συγκρούσεων της ζωής, το σύμπτωμα από το οποίο, θα έλεγε κανείς, πως υποφέρουν όλοι οι ψυχικά ασθενείς.

Η παράσταση των *Ευμενίδων* (1965)

Η περίπτωση που μας απασχολεί σε αυτή την ανακοίνωση, η οποία και αναπαράγεται στο δημοσίευμα του 1965, αφορά την παράσταση των *Ευμενίδων* του Αισχύλου, τρίτο μέρος της τριλογίας της *Ορέστειας*. Η παράσταση δόθηκε από ομάδα ασθενών του καθηγητή Λυκέτσου στις 14 Σεπτεμβρίου του 1965, στο υπαίθριο θέατρο του Δρομοκαΐτειου, στα

πλαίσια της 15ης Συνόδου της Ευρωπαϊκής Ένωσης Ψυχικής Υγείας. Η εμπύχωση της ομάδας έγινε από την κοινωνική λειτουργό και συνεργάτιδα του Λυκέτσου Ελένη Λυκάκη, υπό την επίβλεψη του τελευταίου. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει η Λυκάκη, οι ασθενείς που συγκρότησαν τον θίασο των *Ευμενίδων* ήταν ήδη τρόφιμοι του ιδρύματος από 2 έως 27 χρόνια. Οι πρόβες κράτησαν εννέα μήνες και απασχόλησαν μια ομάδα 35 ατόμων. Για την αποδοτικότερη διδασκαλία, ο θίασος χωρίστηκε σε τέσσερις μικρότερες ομάδες των 8-9 ατόμων. Στόχος του εγχειρήματος ήταν να δημιουργηθεί μια ομάδα με συνείδηση ενότητας. Η εμπυχώτρια, παρακολουθώντας τις σχέσεις που αναπτύσσονταν στην ομάδα κατά τη διάρκεια των προβών, κατέγραψε τα εξής:

- Κάποιοι συμμετέχοντες λειτούργησαν ως ηγετικά πρόσωπα, ενώ κάποιοι άλλοι υπολείπονταν σε σχέση με τους υπόλοιπους.
- Ο Χορός της τραγωδίας, ο οποίος απαιτούσε ίση προσφορά από όλους, έδωσε ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων και δυνατότητα ανάπτυξης της επαφής του ενός με τον άλλον· με λίγα λόγια, λειτούργησε συνεκτικά. Οι ασθενείς που ήταν μέλη του Χορού φέρεται να αναλαμβάναν διαδοχικά ευθύνη ο ένας για τον άλλον.

- Η θέση του διδάσκοντος-εμπυχωτή μετατοπίστηκε κατά την πορεία των προβών: Αρχικά ήταν εκείνος που είχε τον έλεγχο της ομάδας, όσο αυτή όμως αποκτούσε συνοχή, ο ρόλος του περιορίστηκε και η ευθύνη της ομάδας αναλήφθηκε από τους συμμετέχοντες.

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε κάποιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις ασθενών που συμμετείχαν στην παράσταση των *Ευμενίδων*, θα ήταν χρήσιμο να θυμηθούμε, εν τάχει, την πλοκή του έργου του Αισχύλου: Ο Ορέστης έχει καταφύγει στον ναό του Απόλλωνα στους Δελφούς, μετά τον φόνο της μητέρας του Κλυταιμνήστρας και του πατριού του Αίγισθου. Ο Απόλλων τον συμβουλεύει να φύγει όσο οι Ευμενίδες (Ερινύες) κοιμούνται και ζητάει από τον Ερμή να συνοδεύσει τον Ορέστη στο ταξίδι του για την Αθήνα. Εμφανίζεται το φάντασμα της Κλυταιμνήστρας και κατηγορεί τις Ερινύες ότι μένουν αμέτοχες, ζητώντας να τιμωρηθεί ο Ορέστης για τη δολοφονία της. Οι Ερινύες τότε ξυπνούν και κινηθούν τον Ορέστη για να τον τιμωρήσουν. Ο τελευταίος φτάνει στην Ακρόπολη και ζητάει καταφύγιο από τη θεά Αθηνά, παρακαλώντας την να τον συγχωρήσει και να τον απαλλάξει από την ενοχή του. Η Αθηνά εισακούει την έκκληση του Ορέστη και βάζει τις δύο πλευρές να πάρουν θέση και να αναπτύξουν τα επιχειρήματά τους. Μία από τις Ερινύες αναλαμβάνει τον ρόλο του κατηγορού. Ο Ορέστης, διηγούμενος την ιστορία της ζωής του, υπερασπίζεται την πράξη της μητροκτονίας. Διεξάγεται ψηφοφορία για την ενοχή ή όχι του Ορέστη, κατά τη διάρκεια της οποίας οι Ερινύες φοβούνται ότι αυτός θα αθωωθεί. Απειλούν ότι σε μια τέτοια εξέλιξη θα προκαλέσουν συμφορές στην Αθήνα, με ασταμάτητο κύκλο φόνων γονιών από τα παιδιά τους. Τελικά η Αθηνά, με την αποφασιστική ψήφο της, αθώνει τον Ορέστη, ενώ παράλληλα καθησυχάζει τις Ερινύες, υποσχόμενη προσφορές και θυσίες εκ μέρους των πολιτών της Αθήνας. Οι Ερινύες → Ευμενίδες συναινούν και επέρχεται ηρεμία.

Σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργό Ελένη Λυκάκη, ανάμεσα στους ασθενείς που πλαισίωσαν τον Χορό των Ερινύων υπήρχε μια γυναίκα που είχε σκοτώσει τον άντρα της προ εικοσαετίας. Κατά τη διάρκεια των προβών, η γυναίκα αυτή ταυτιζόταν με την Κλυταιμνήστρα, δικαιολογώντας τον φόνο του Αγαμέμνονα, ενώ παράλληλα, δήλωνε τον αποτροπιασμό της για το έγκλημα του Ορέστη. Η ασθενής έδειχνε να απολαμβάνει τη συμμετοχή της στον Χορό που καταδίωκε τον Ορέστη, ζήτησε μάλιστα το ρόλο της Κορυφαίας, ο οποίος της δόθηκε. Στο σημείο του έργου όπου οι Ερινύες μεταβάλλονται σε Ευμενίδες, περί το τέλος του δράματος, η ασθενής αρνιόταν να ερμηνεύσει τον ρόλο της, προβάλλοντας διάφορες προφάσεις και δικαιολογίες. Η

εμπυχωτή αναγκάστηκε να αλλάξει τη διανομή στο συγκεκριμένο κομμάτι, αναθέτοντας τον ρόλο της Κορυφαίας σε άλλη ασθενή, ενώ ο Λυκέτσος έσπευσε να υποστηρίξει την αρχική ασθενή με συνεδρίες για το συγκεκριμένο ζήτημα. Παρόμοιες αντιδράσεις ανέφερε η Λυκάκη και από άλλους ασθενείς, οι οποίοι πολλές φορές παρέλειπαν τα λόγια των ρόλων τους που σχετίζονταν με τις προσωπικές περιπτώσεις τους, παρόλο που τα είχαν μάθει και τα είχαν αποστηθίσει. Αναφέρθηκε επίσης ότι χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια για πολλούς από τους συμμετέχοντες ώστε να καταφέρουν συναισθηματική εμπλοκή στο έργο. Στην αρχή μιμούνταν μόνο και πρόφεραν τα λόγια, χωρίς να συμμετέχουν συναισθηματικά. Στο σημείο του έργου όπου ο Χορός κινείται απειλητικά εναντίον του Ορέστη, οι συμμετέχοντες στις πρώτες πρόβες δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν. Όταν όμως τους έγινε σαφές ότι μέσω του έργου θα μπορούσαν να διοχετεύσουν την επιθετικότητά τους με δημιουργικό τρόπο, ακόμη και να την εξιδανικεύσουν, η απόδοσή τους άλλαξε. Τέλος, αναφέρεται η χαρακτηριστική περίπτωση ασθενούς με έντονα ψυχοσωματικά προβλήματα, τα οποία υποχώρησαν με τη συμμετοχή του στον Χορό των Ερινύων. Η «επιθετικότητα» που επιβαλλόταν από τη θεατρική σύμβαση φέρεται να λειτούργησε ευεργετικά στη βελτίωση των προβλημάτων του. Κλείνοντας αξίζει να αναφερθεί ένα απόσπασμα από σκέψη ασθενούς που έλαβε μέρος στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία του Δρομοκαϊτειού: «Στην αρχή φοβόμουν να ακούω τα μέρη του έργου όπου υπήρχαν φόνοι. Ξέρουμε πως τέτοιοι φόνοι συμβαίνουν καθημερινά στην κοινωνία. Αλλά στην πραγματικότητα τίποτα δεν συνέβη και όλοι επέζησαν. Αισθάνθηκα ανακούφιση, ψυχική ικανοποίηση και ευχαρίστηση» (Φαφαλιού, 1995, σ. 252).

Επανερχόμαστε λοιπόν στις δύο βασικές αρχές του ψυχοδράματος, στη δημιουργικότητα και στον αυθορμητισμό, που αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο του μορениκού οικοδομήματος.⁸ Σύμφωνα με τον Μορένο, κατά τη διαδικασία του ψυχοδράματος, το προσωπικό δράμα μοιράζεται με την κοινότητα, κοινοποιείται και γίνεται πηγή δημιουργίας και επικοινωνίας μέσα από την αυθόρμητη αναπαράσταση (Μπακιρτζής, 2003, σσ. 61-63). Αντίθετα, στην περίπτωση της ψυχοθεραπείας μέσω του θεάτρου (που επιχειρείται εδώ από τον Λυκέτσο), το δράμα που χρησιμοποιείται είναι δοσμένο και οδηγεί στη δημιουργική μίμηση από την πλευρά του θεραπευομένου. Στην περίπτωση αυτή, δεν έχουμε να κάνουμε με ένα σκηνικό βίωμα/παρουσίαση, αλλά με μια διαδικασία επαναληπτικών συναντήσεων που προϋποθέτουν ομαδική εργασία και οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης. Ενδιαφέρον προκαλεί επίσης το εξής: σε δύο δημοσιεύματα, χρονικά



πέριξ της παρουσίασης των *Ευμενίδων* (αναφέρομαι στο άρθρο του περιοδικού *Θέατρο*, που μας απασχολεί εδώ, αλλά και σε ανυπόγραφο άρθρο της εφημερίδας *Ελευθερία*, που δημοσιεύτηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 1965) γίνεται επίκληση της επίδρασης του Μορένο στη μέθοδο του Λυκέτσου. Παρ' όλα αυτά, ούτε στην αυτοβιογραφία του με τίτλο *Το μυθιστόρημα της ζωής μου*, αλλά ούτε και στο άρθρο του με τίτλο «The Ancient Greek Tragedy as a Means of Psychotherapy for Mental Patients», το οποίο δημοσιεύεται το 1980 και αναφέρεται στη χρήση της τραγωδίας για θεραπευτικούς σκοπούς, ο Έλληνας ψυχίατρος αναφέρεται στον διάσημο επιστήμονα.⁹ Τούτη η ενσυνείδητη (ή μη) παράλειψη της παραπομπής στον Μορένο ενδέχεται να σχετίζεται με την έμφαση που φέρεται να δίνει το θεραπευτικό σύστημα Λυκέτσου στην αρχαιοελληνική τραγωδία, τουλάχιστον την πρώτη πενταετία της ζωής του. Οι αναφορές/επιρροές -σχετικά με τη θεραπευτική δραματοθεραπεία- στα κείμενα του Λυκέτσου, όπου υπάρχουν, περιορίζονται σε θεωρητικές συσχετίσεις του αρχαίου δράματος με την ψυχολογική και ψυχοκοινωνική ζωή του ατόμου (Αριστοτέλης, Πλάτων, Κίτο, Κουρέτας), ενώ αγνοούνται τυχόν αναφορές σε μεθόδους ψυχοδράματος· για τον λόγο αυτό μάλλον είναι προτιμότερο, όταν μιλάμε για την εργασία του Λυκέτσου στο Δρομοκαίτειο, να μην αναφερόμαστε σε «ψυχόδραμα», αλλά σε θεραπευτική μέθοδο που βασίζεται στο αρχαίο δράμα εμπτισμένη από τις θεωρίες της δραματοθεραπείας και του ψυχοδράματος. Για την αποτελεσματικότητα

αυτής της μεθόδου δεν έχουμε στοιχεία πέραν των μαρτυριών που εμπεριέχονται στην αυτοβιογραφία του Λυκέτσου και στον απολογιστικό τόμο της Φαφαλιού με τίτλο *Ιερά Οδός 343. Μαρτυρίες από το Δρομοκαίτειο*. Δεν έχουμε λόγο να αμφισβητήσουμε τις θεραπευτικές ιδιότητες μιας μεθόδου που στηρίζεται στη συλλογικότητα και χρησιμοποιεί ως εργαλείο το θέατρο, και δη το αρχαιοελληνικό δράμα. Σημειώνουμε όμως και την άποψη των Jennings & Minde (1996, σ. 29), οι οποίες υποστηρίζουν πως «όσο περισσότερο χρησιμοποιεί ο ψυχοθεραπευτής το θέατρο ως μεταφορά ζωής ή όσο μεταφράζει τη γλώσσα και τη δομή του θεάτρου στην καθημερινότητα, τόσο περισσότερο απομακρύνεται από την εγγενή ίαση που υπάρχει στην τεχνική του θεάτρου και στη δραματοθεραπεία».

Το βιβλίο της Άννας Φαφαλιού με τίτλο *Ιερά Οδός 343. Μαρτυρίες από το Δρομοκαίτειο* μας παρέχει επιπλέον ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το ζήτημα της δραματοθεραπείας που έλαβε χώρο στο Ψυχιατρικό Νοσοκομείο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται η προσπάθεια της ψυχιάτρου Αγνής Παύλου-Καραγεωργιάδου και του σκηνοθέτη και συζύγου της Κλέαρχου Καραγιώργη να εργαστούν, με παρόμοιο τρόπο όπως και ο Λυκέτσος, με μια ομάδα ασθενών που θα διδάσκονταν τον *Ριχάρδο Γ΄* του Ουίλιαμ Σαίξπηρ, με στόχο το ανέβασμα παράστασης στο τέλος των προβών. Η παράσταση του *Ριχάρδου*, χρονολογημένη στα 1963, δεν αποκλείεται να λειτούργησε ως οδηγητικό πείραμα για την περίπτωση των *Ευμενίδων*. Ο Καραγιώργης υποστηρίζει ότι,

έχοντας παρακολουθήσει μια διδακτική συνεδρία με τον Μορένο στο Παρίσι το 1955, σκέφτηκε κάποια ελεύθερη εφαρμογή του ψυχοδράματος που να ταιριάζει στη μέθοδο που ακολουθούσε ο Λυκέτσος στο Δρομοκαΐτειο με τη διδασκαλία αρχαίων δραμάτων (Φαφαλιού, 1995, σ. 253).¹⁰ Χωρίς να μπορούμε να αποκλείσουμε την πιθανότητα ο Λυκέτσος να αφομοίωσε και να ενέταξε κάποιες από τις τεχνικές του μορενικού ψυχοδράματος που γνώριζε και μετερχόταν ο Καραγιώργης στη δική του μέθοδο, κατά τη διάρκεια της εργασίας με τις αισχύλειες *Ευμενίδες*, μπορούμε με κάποια βεβαιότητα να συνάγουμε ότι η επιτυχής διδασκαλία του σαιξπηρικού έργου έπεισε τον Λυκέτσο ότι η θεραπευτική χρήση έργων του μεγάλου ρεπερτορίου ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση.¹¹ Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι πρόκειται για το ξεκίνημα τέτοιων θεραπευτικών πρακτικών σε μια περίοδο πειραματισμού, όπου το κοινό έδαφος επιτρέπει μια συνθετική αξιοποίησή τους. Πάντως, η μέθοδος διδασκαλίας τραγωδιών για ψυχοθεραπευτικά αποτελέσματα συνεχίστηκε στο Δρομοκαΐτειο και τη δεκαετία του 1970, με αποκορύφωμα την παράσταση του σοφόκλειου *Οιδίποδα Τυράννου* τον Οκτώβριο του 1978. Μάλιστα, στην πραγματοποίηση αυτής της τελευταίας παράστασης βοήθησαν διακεκριμένοι θεατρικοί φορείς της χώρας, όπως το Εθνικό Θέατρο και το Θέατρο Τέχνης (π.χ. τα κοστούμια της παράστασης ήταν ευγενική παραχώρηση του γνωστού σκηνογράφου της κρατικής σκηνής Κλεόβουλου Κλώνη).

Επίμετρο

Το δημοσίευμα του περιοδικού *Θέατρο* που αναφέρεται στην παράσταση των *Ευμενίδων* καταλήγει στο εξής συμπέρασμα:

Γενικά, μπορεί να μην κατορθώθηκε απόλυτη ταύτιση των αρρώστων με τους ήρωες της Τραγωδίας αλλά οπωσδήποτε βοηθήθηκαν να συνειδητοποιήσουν ορισμένα «δυναμικά» τους, να έχουν κάποια συναισθηματική συμμετοχή στο Δράμα και να βελτιώσουν γενικά τη συμπεριφορά στη ζωή τους. Έτσι, σε γενικές γραμμές, με τη βοήθεια της αρχαίας Τραγωδίας, πετυχαίνεται η «κάθαρση», σε αρρώστους που την έχουν ιδιαίτερη ανάγκη, για να λυτρωθούν ψυχικά και να θεραπευτούν.

Εκείνο που θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε εμείς, σχεδόν εξήντα χρόνια μετά την παρουσίαση των *Ευμενίδων* από τους ασθενείς του Δρομοκαΐτειου Ψυχιατρικού Νοσοκομείου, συνίσταται στο ότι η έμπνευση και η διάθεση πειραματισμού ενός καινοτόμου επιστήμονα, ο οποίος αντιλήφθηκε τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εξελίξεις στον τομέα του ενδιαφέροντος του, μαζί με την ωρίμανση των κοινωνικών συνθηκών και των επιστημονικών δεδο-

μένων της εποχής οδήγησαν σε ένα σημαντικό ψυχοθεραπευτικό, αλλά συνάμα και θεατρικό γεγονός. Η παράσταση των *Ευμενίδων*, καθώς και η γενικότερη ενασχόληση του Λυκέτσου με το αρχαίο δράμα και η ένταξή του ως θεραπευτικό μέσο στο Δρομοκαΐτειο Θεραπευτήριο, πέρα από την ιστορική της αξία, εκτός δηλαδή από μια σημαντική προσπάθεια που λειτούργησε ως προθάλαμος της θεραπευτικής μεθόδου της δραματοθεραπείας (και πολύ λιγότερο του ψυχοδράματος), διεκδικεί και μια θέση στα θεατρικά και εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας (αλλά και ευρύτερα), κυρίως ως διαδικασία που συνδυάζει την επιστημονική εργασία με την ψυχική ίαση και την καλλιτεχνική δημιουργία. Ανεξαρτήτως θεραπευτικών ή καλλιτεχνικών αποτελεσμάτων, η υιοθέτηση του αρχαίου δράματος ως επίσημου ψυχοθεραπευτικού μέσου από έναν τόσο σημαντικό ιατρικό φορέα της χώρας, στις αρχές μάλιστα της δεκαετίας του 1960, καταδεικνύει την αδιαμφισβήτητη σημασία της δραματοθεραπείας όχι μόνο στον τομέα της ψυχοθεραπείας, αλλά, κυρίως, στο πεδίο των εξελίξεων της μεταπολεμικής ελληνικής κοινωνίας. Η σχετικώς αγνοημένη παράσταση των *Ευμενίδων* του 1965 από ψυχικά ασθενείς φανερώνει (ακόμα) μια άγνωστη πτυχή της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, όπου συνδυάζονται η επιστημονική καινοτομία με την αναβίωση της αρχαιότητας και η κοινωνική προσφορά με το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα.

ΥΓ: Τον Μάρτιο του 2023 επισκέφθηκα το Δρομοκαΐτειο για να μελετήσω το αρχείο του ιδρύματος. Όταν τελείωσα με την έρευνα των εγγράφων και των φωτογραφιών, αποφάσισα να ανηφορίσω και στο αρχαιοπρεπές θεατράκι που είναι χωμένο μέσα στο δάσος. Παρότι ο χώρος φαινόταν εγκαταλειμμένος, κάτι στον αέρα μαρτυρούσε ότι εδώ, σε αυτή τη σκηνή, έχει λάβει χώρα ένα πολύ μικρό κομμάτι θεατρικής ιστορίας. Ο αντίλαλος των *Ευμενίδων* αντήχησε για μια στιγμή στα αυτιά μου και στρέφοντας προς το δάσος, ένιωσα ότι μέσα στα δέντρα ήταν κρυμμένες μυθικές χθόνιες θεότητες. Για λίγο συνδέθηκα με τους θεατές της παράστασης των τροφίμων της ψυχιατρικής κλινικής το 1965 και ένιωσα συνοδοιπόρος των ασθενών που προσπάθησαν, μέσω της τραγωδίας, να νιώσουν μέλη μιας συλλογικότητας.

Σημειώσεις – Παραπομπές

1. Το συνέδριο διοργανώθηκε από το Ινστιτούτο Δραματοθεραπείας Αιών και έλαβε χώρα στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, την περίοδο 20-22 Οκτωβρίου του 2017.
2. Συμπληρωματικά, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι «δίνεται μεγάλη έμφαση στην τελετουργική σφαίρα των θεραπευτικών τελετών και στα διάφορα πολιτιστικά μοντέλα έκφρασης» (Kedem-Tahar & Felix-Kellerman 1996, σ. 34).

3. Σύμφωνα με τον Μορένο, δεν πρόκειται για μετατροπή ασθενών σε ηθοποιούς, αλλά για προτροπή να είναι επί σκηνής αυτό που είναι, βαθιά και πιο καθαρά απ' ό,τι φαίνονται στην καθημερινή ζωή.
4. Τα επόμενα χρόνια ακολούθησαν διδασκαλίες του *Οιδίποδα Τυράννου*, του *Οιδίποδα επί Κολωνώ*, της *Ηλέκτρας*, της *Ανδρομάχης*, της *Αντιγόνης* και των *Ευμενίδων*.
5. Στο άρθρο του περιοδικού *Θέατρο* αναφέρεται ότι πρόκειται για την πρώτη παράσταση αρχαίας τραγωδίας από σχιζοφρενείς στον κόσμο, η οποία κινηματογραφήθηκε από συνεργείο του Υπουργείου Προεδρίας της κυβέρνησης και σκηνές της συμπεριλήφθηκαν στη διεθνή ταινία *Παγκόσμια Ψυχική Υγεία* του 1960.
6. Τα χαρακτηριστικά του μηχανισμού κάθαρσης επαναλαμβάνονται στο Lyketsos, George. "The Ancient Greek Tragedy as a Means of Psychotherapy for Mental Patients". *Psychotherapy and Psychosomatics* 34, τχ. 4 (1980): 241-47. <https://doi.org/10.1159/000287464>.
7. Σε αντιστοιχία με το συμπληρωματικό «Εγώ» του εμψυχωτή, το ψυχόδραμα του Μορένο χρησιμοποιεί βοηθητικά «Εγώ» για την εμβάθυνση προσωπικών προβλημάτων που είναι δύσκολο να αναδυθούν και να γίνουν αντιληπτά από τον πρωταγωνιστή.
8. Σχετικά με την έννοια του «αυθορμητισμού», αξίζει να αναφέρουμε ότι το ψυχόδραμα βασίστηκε αρχικά στις παρατηρήσεις του Μορένο πάνω στους «αυθόρμητους αυτοσχεδιασμούς» των επαγγελματιών ηθοποιών (αλλά και των παιδιών), όταν αυτοί προσεγγίζαν ασκήσεις ρόλων. Ο Μορένο ενθουσιάστηκε με τις θεραπευτικές δυνατότητες και τις «κοινωνικές προεκτάσεις ενός ολοκληρωτικά αυθόρμητου θεάτρου» (Kedem-Tahar & Felix-Kellermann 1996, σ. 27).
9. Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδει ο ίδιος ο Λυκέτσος στη διδασκαλία αρχαίων δραμάτων στο Δρομοκαίτειο είναι και το ότι στην αυτοβιογραφία του, που τιτλοφορείται *Το μυθιστόρημα της ζωής μου*, η φωτογραφία η οποία κοσμεί τη δεύτερη σελίδα του εξωφύλλου απεικονίζει μια σκηνή από παράσταση των *Ευμενίδων* που δόθηκε στο θεραπευτήριο, ενώ παραπέμπει στο κεφάλαιο του βιβλίου που αναφέρεται στην ψυχοθεραπεία μέσω του αρχαίου δράματος. Ας σημειωθεί εδώ ότι ακόμη και στην περίπτωση που ο Λυκέτσος ασπαζόταν τις αρχές του Μορένο, η συγκεκριμένη δουλειά του είναι πιο κοντά στη δραματοθεραπεία. Οι δύο προσεγγίσεις συχνά μπερδεύονται ακόμη και σήμερα από το ευρύτερο κοινό και δεν αποκλείεται οι αρθρογράφοι της εποχής να αγνοούσαν τη διαφορά και να αναφέρονταν στο ψυχόδραμα από παρανόηση.
10. Ο Καραγιώργης διατείνεται πως παρά τη «θαυμάσια δουλειά» του Λυκέτσου, η διαδικασία που ακολουθούσε ο ψυχίατρος περιελάμβανε διδασκαλία του έργου και παράστασή του χωρίς να ενυπάρχει η σκοπιμότητα της ψυχοθεραπείας.
11. Ο Λυκέτσος φαίνεται να εμπνεύστηκε περισσότερο από την ιαματική λειτουργία της κοινότητας, τα θεμελιώδη στοιχεία του αυθορμητισμού και της θεραπευτικής κάθαρσης που εισήγαγε ο Μορένο παρά από τις καθεαυτές τεχνικές του ψυχοδράματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

[χωρίς όνομα συντάκτη]. (1965, Σεπτέμβριος 19). Με το κλασικό δράμα θεραπεύονται ψυχοπαθείς. Από το ψυχόδραμα του δόκτωρος Μορένο εις την διδασκαλίαν της αρχαίας τραγωδίας εις το Δρομοκαίτειον. Η εισήγησις του υφηγητού ψυχιατρικής κ. Γ. Λυκέτσου. *Ελευθερία*.

- [χωρίς όνομα συντάκτη]. (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 1965). Διδασκαλία αρχαίων τραγωδιών για θεραπεία σχιζοφρενών. *Θέατρο*, 23-24, 96-98.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice* (4th ed). New York: Springer Pub. Co.
- Davies, M. H. (1975). Drama therapy and psychodrama, S. Jennings (ed.), *Creative therapy*. Kemble Press.
- Johnson, D. R. (1984). The field of drama therapy. *Journal of Mental Imagery*, 7, 105-109.
- Jennings, S. & Minde, A. (1996). *Μάσκες της ψυχής. Εικαστικά και θέατρο στην Ψυχοθεραπεία*, μτφρ. Γιάννα Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kedem-Tahar, E. & Felix-Kellermann, P. (1996). Psychodrama and drama therapy: A comparison. *The Arts in Psychotherapy*, 23(1), 27-36. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(95\)00059-3](https://doi.org/10.1016/0197-4556(95)00059-3)
- Kellermann, P. F. (1992). *Focus on psychodrama: The therapeutic aspects of psychodrama*. London: J. Kingsley.
- Λυκέτσος, Γ. (1998). *Το μυθιστόρημα της ζωής μου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης.
- Lyketsos, G. (1980). The ancient Greek tragedy as a means of psychotherapy for mental patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 34(4), 241-247. <https://doi.org/10.1159/000287464>
- Moreno, J. L. & Fox, J. (1987). *The essential Moreno: Writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. New York: Springer Pub. Co.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία: Κριτική παρουσίασης της συμβολής των Kurt Lewin, Jacob Moreno και Carl Rogers*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτοπούλου, Α. (2009). *Η ψυχανάλυση στους ελληνικούς κλινικούς θεσμούς*. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].
- Wilshire, B. W. (1982). *Role playing and identity: The limits of theatre as metaphor*. Bloomington: Indiana University Press.
- Φαφαλιού, Μ. (1995). *Ιερά Οδός 343. Μαρτυρίες από το Δρομοκαίτειο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χριστοδούλου, Γ. (2011, Σεπτέμβριος 9). Για τον ψυχίατρο Γιώργο Λυκέτσο. *Καθημερινή*.
- Χριστοφίδης, Δ. Α. (1965, Σεπτέμβριος 15). *Ευμενίδες* του Αισχύλου από ασθενείς του ψυχιατρείου. *Ελευθερία*.

Ο **Τριαντάφυλλος Μποστταντζής** είναι διδάκτορας του Τμήματος Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (ΜΔΕ) στις Θεατρικές Σπουδές με κατεύθυνση στην Παραστασιολογία-Δραματολογία. Έχει παρουσιάσει ανακοινώσεις με αντικείμενο την πρόσληψη του αρχαίου δράματος σε εγχώρια και διεθνή συνέδρια, ενώ συμμετέχει ως ερευνητής στο ερευνητικό πρόγραμμα «Έρευνα κοινού παραστάσεων αρχαίου δράματος», με επιστημονική υπεύθυνη την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Θεάτρου ΑΠΘ Ελένη Παπάζογλου. Έχει δημοσιεύσει, μεταξύ άλλων, τα άρθρα «Πάθος και ετερότητα στην αρχαία τραγωδία: Οι Πέρσες του Θεάτρου Τέχνης σε σκηνοθεσία Κάρουλου Κουν (1965)», *Θεατρογραφίες* 25 (2020) και «Το φαινόμενο της "περσολογίας" της δεκαετίας του 1930: Η αξιοποίηση των Περσών του Αισχύλου από τους ξένους φοιτητικούς θιάσους και οι παραστάσεις τους στην Ελλάδα» στο: *Θέατρο και Ετερότητα: θεωρία, δραματολογία και θεατρική πρακτική*, Ναύπλιο 2021.

Η **θεατρικότητα** και η **συνθετική εικόνα** ως **μέσα** για τη **σκηνοθεσία αναμνήσεων***

Sanja Maljković



Macbeth, σε σκηνοθεσία της Ariane Mnouchkine. Φωτογραφία από τον Τύπο

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο θα αναγνωρίσω την αποδεκτή μορφή και τις μεθόδους σκηνοθεσίας των αναμνήσεων στο θέατρο με βάση τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και τα χρονοχρονικά στοιχεία των αναμνήσεων. Η μνήμη αποτελεί βασικό συστατικό για την οικοδόμηση της ταυτότητας του ατόμου. Ως εκ τούτου, η ενεργή επανεξέταση της σημασίας της παρελθούσας προσωπικής και συλλογικής εμπειρίας είναι απαραίτητη για την εγκαθίδρυση μιας επικοινωνιακής σχέσης με το μέλλον. Λαμβάνοντας υπόψη τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αναμνήσεων και τα μέσα και τους λόγους για τη δημιουργία αναμνήσεων, θα χρησιμοποιήσω τη **θεατρικότητα** ως πιθανή θεατρική προσέγγιση, καθώς και μια μέθοδο την οποία θα ονομάσω **υποκειμενική**. Θα προσπαθήσω επίσης να ορίσω τη **συνθετική εικόνα** ως δυνητικό περιεχόμενο της θεατρικότητας, η λειτουργία της οποίας συνίσταται στο να εκφράζει τις αναμνήσεις με τη μορφή σύνθετου αισθητηριακού υλικού, με το οποίο αναπτύσσουμε τόσο συναισθηματικές όσο και ορθολογικές σχέσεις. Θα ορίσω την **υποκειμενική μέθοδο** αντλώντας έμπνευση από την εμπειρία της Ariane Mnouchkine, του Jerzy Grotowski και της Pina Bausch, οι οποίοι ενέταξαν την προσωπική εμπειρία σε ένα θεατρικό πλαίσιο, μέσω του οποίου η έμφαση δίνεται στη διαδικασία έκφρασης της πρωταρχικής ανθρώπινης κατάστασης στην υπηρεσία του έργου, χωρίς αναφορά στο θέατρο-ντοκουμέντο.

Λέξεις-κλειδιά: *θεατρικότητα, υποκειμενική μέθοδος, ποιητική εικόνα, σκηνοθεσία αναμνήσεων, δημιουργική διαδικασία στο θέατρο*

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο θα αναγνωρίσω την αποδεκτή μορφή και τις μεθόδους σκηνοθεσίας των αναμνήσεων στο πλαίσιο του θεάτρου, με βάση τα ποιοτικά και χωροχρονικά χαρακτηριστικά των αναμνήσεων (Maljković, 2019). Η προσωπική ανάγκη δημιουργίας μιας επικοινωνιακής σχέσης με το μέλλον με ενέπνευσε να ερευνήσω το θέμα αυτό, λαμβάνοντας υπόψη το σύνθετο ιστορικό πλαίσιο και τις ιδιαίτερες συνθήκες της περιοχής μου. Η μνήμη αποτελεί βασικό συστατικό για την οικοδόμηση της ταυτότητας του ατόμου. Ως εκ τούτου, η ενεργή επανεξέταση της σημασίας της παρελθούσας προσωπικής και συλλογικής εμπειρίας είναι αναγκαία για τη δημιουργία μιας επικοινωνιακής σχέσης με το μέλλον. Θέλω να επισημάνω ότι η συλλογική μνήμη ενσωματώνεται στο άτομο. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η διαδικασία της μνήμης συνιστά την κατασκευή μιας νέας πραγματικότητας, που συντίθεται από οπτικές, ηχητικές, απτικές και οσφρητικές αναπαραστάσεις. Επιπλέον, ο χώρος και ο χρόνος στις αναμνήσεις δεν είναι γραμμικοί, αλλά καθορίζονται από τις σημαντικές στιγμές του παρελθόντος, έτσι ώστε μια στιγμή στη μνήμη περιέχει όλο τον χρόνο και τον χώρο του γεγονότος που ανακατασκευάζουμε. Ακόμη περισσότερο, αυτή η στιγμή θα μπορούσε να αλλοιωθεί από τα χαρακτηριστικά άλλων γεγονότων ή ακόμη και από την παρούσα στιγμή με την οποία τη συνδέουμε.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αναμνήσεων και τα μέσα και τους λόγους για τη δημιουργία αναμνήσεων, θα χρησιμοποιήσω τη θεατρικότητα ως πιθανή θεατρική προσέγγιση και μια μέθοδο την οποία θα ονομάσω υποκειμενική. Στο κείμενο που ακολουθεί θα αποπειραθώ να εξηγήσω τι εννοώ όταν αναφέρομαι στη θεατρικότητα ως προσέγγιση. Επίσης, θα αναδείξω και θα αποπειραθώ να ορίσω τη συνθετική εικόνα ως δυναμικό περιεχόμενο της θεατρικότητας, η λειτουργία της οποίας είναι να εκφράζει τις αναμνήσεις με τη μορφή σύνθετου αισθητηριακού υλικού, με το οποίο αναπτύσσουμε τόσο συναισθηματικές όσο και ορθολογικές σχέσεις. Θα ορίσω την *υποκειμενική μέθοδο* αντλώντας κυρίως έμπνευση από την εμπειρία της Ariane Mnouchkine, του Jerzy Grotowski και της Pina Bausch, οι οποίοι ενέταξαν την προσωπική εμπειρία σε ένα θεατρικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, θα ήθελα να αναδείξω τη διαδικασία έκφρασης της πρωταρχικής ανθρώπινης κατάστασης στην υπηρεσία του έργου, χωρίς αναφορά στο θέατρο-ντοκουμέντο.

Θεατρικότητα και συνθετική εικόνα

Για τον ορισμό της θεατρικότητας, θα στηριχτώ κατά κύριο λόγο στο άρθρο «Performance and Theatricality: The Subject Demystified», στο οποίο η



Το φτωχό θέατρο του Grotowski.

Josette Féral ορίζει τη θεατρικότητα ως «μια αφηγηματική, αναπαραστατική δομή που εγγράφει το υποκείμενο στο συμβολικό μέσω “θεατρικών κωδίκων”» (Féral, 1982, όπως παρατίθεται στο Carlson, 2003, σ. 5) και υποδεικνύει ότι «η θεατρικότητα (...) προκύπτει από ένα παιχνίδι ανάμεσα σε δύο πραγματικότητες, τις συγκεκριμένες συμβολικές δομές του θεατρικού και τις πραγματικότητες του φαντασιακού οι οποίες συνθέτουν την παράσταση» (σ. 6). Σύμφωνα με τη Féral (2002), η θεατρικότητα είναι η εγκαθίδρυση της θεατρικής πραγματικότητας, δηλαδή της πραγματικότητας προς την οποία η θεατρικότητα εγκαθιδρύεται μέσα από το βλέμμα των παρατηρητών στις ρωγμές του καθημερινού χώρου. Κάτι τέτοιο μπορεί να προκύψει είτε όταν οι ηθοποιοί παίρνουν την καθημερινότητα και τη μετατρέπουν σε θέατρο είτε είναι αποτέλεσμα της θεώρησης της πραγματικότητας από τον παρατηρητή που τη μετατρέπει σε θέατρο.

Ο Marvin Carlson υποστηρίζει ότι «η λειτουργία του θεάτρου ποτέ δεν ήταν να παρέχει μια ακριβή αντιγραφή της καθημερινής ζωής (όπως υπέδειξε ο ρεαλισμός), ούτε μια θαμπή, δευτερεύουσα, παράγωγη απομίμηση της ζωής (όπως κατηγορούσε ο Πλάτωνας), αλλά μάλλον μια ενισχυμένη, εντονότερη παραλλαγή της ζωής, όχι τόσο ένας καθρέφτης όσο μια εξερεύνηση και γιορτή της δυνατότητας» (Carlson, 2003, σ. 7). Επιπλέον, αναφέρεται στον Gerald Else, ο οποίος «χαρακτήρισε αυτή τη μετατόπιση από τον Πλάτωνα ως μετάβαση από την τέχνη ως αντιγραφή στην τέχνη ως δημιουργία» (Else, 1957, όπως παρατίθεται στο Carlson, 2003, σ. 8).

Ο Vsevolod Meyerhold αφιέρωσε την επαγγελματική του σταδιοδρομία στη διερεύνηση θεατρικών τρόπων για να πετύχει την αυθεντική θεώρηση του δραματικού έργου από τον δημιουργό. Εξηγεί ότι



Ορφείας και Ευρυδίκη, σε χορογραφία της Pina Bausch, Μπαλέτο της Εθνικής Όπερας του Παρισιού, Ballet de l' Opéra National de Paris. Στιγμιότυπο από βίντεο.

το θέατρο πρέπει να υποτάσσεται στους νόμους της τέχνης, όχι της ζωής. Ακόμη και αν πρέπει να παρουσιάζει στοιχεία της πραγματικής ζωής, εξακολουθεί να παρουσιάζει «θραύσματα». Τονίζει επίσης ότι το κοινό έρχεται στο θέατρο για να παρακολουθήσει τέχνη, προσδοκώντας φαντασία, παιχνίδι και δεξιότητες, ενώ αυτό που παίρνει είναι είτε η ζωή είτε μια δουλοπρεπής μίμησή της (Meyerhold, 1976). Διατυπώνει την ίδια άποψη περιγράφοντας τις διαφορές μεταξύ δύο τύπων κουκλοθεάτρου: στον έναν τύπο η μαριονέτα μοιάζει με τον άνθρωπο, καθώς διαθέτει όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματά του, και στον άλλο «η μαριονέτα δεν θέλει να είναι αντίγραφο του ανθρώπου, γιατί ο κόσμος που δημιουργεί είναι ένας υπέροχος κόσμος φαντασίας, ενώ ο άνθρωπος που αναπαριστά είναι ένας φανταστικός άνθρωπος» (σ. 116). Ο Dušan Szabo, εμπνεόμενος από το έργο του Vsevolod Meyerhold και του Nikolai Evreinov, υποστηρίζει ότι «θεατρικότητα σημαίνει να μη δημιουργεί κανείς σκηνική ψευδαίσθηση παρόμοια με τη ζωή αποκρύπτοντας τα θεατρικά μέσα» (Szabo, 2009, σ. 31).

Επομένως, η θεατρικότητα είναι η δημιουργία μιας νέας, φανταστικής και εκτοπισμένης πραγματικότητας, η οποία δεν μιμείται, ούτε αντιγράφει την πραγματική ζωή, αλλά λειτουργεί σύμφωνα με τους νόμους της – τους «νόμους της τέχνης». Δημιουργείται με θεατρικά μέσα, σε όλη την πλούσια ποικιλομορφία τους, όπου στόχος του συγγραφέα είναι να παρουσιάσει την αλήθεια με τον πιο μοναδικό τρόπο.

Αν εξετάσουμε το θέμα της θεατρικότητας σε μεγαλύτερο βάθος, δίνοντας περισσότερη σημασία στην «αυτοβιογραφική» θεατρικότητα και την εγκαθίδρυση της «προσωπικής θεατρικής πραγματικότητας» με τη βοήθεια της μνήμης, είναι δυνατόν να σχηματιστεί η σύνδεση με την «ποιητική εικόνα»

του Gaston Bachelard. Η ποιητική εικόνα έχει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, που δεν βιώνεται ως ένα πράγμα, μια σκέψη ή κάτι παρόμοιο, αλλά ως μια ολότητα σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο που αντανακλά την ψυχή και «περιέχει όλη την παραδοξότητα του φαινομένου της φαντασίας» (Bachelard, 1969, σ. 9). Ο Bachelard συνδέει την ποιητική εικόνα με τη συνείδηση της ονειροπόλησης, την οποία αναπαριστά ως μια ενεργή κατάσταση μεταξύ ονείρου και μνήμης και σε στενή σχέση με την προσωπική φύση του συγγραφέα.

Μιλώντας για το γκροτέσκο ως τυπικό θεατρικό μοντέλο, ο Meyerhold αναφέρει τη συνθετική του μέθοδο: «Το γκροτέσκο χωρίς κανέναν συμβιβασμό παραμελεί τις λεπτομέρειες και δημιουργεί (“στο πλαίσιο της υπό συνθήκη απιθανότητας”) τη ζωή στην ολότητά της» (Meyerhold, 1976, σ. 122). Υπογραμμίζει την ίδια αρχή όταν αναφέρεται στο στιλιζάρισμα, με το οποίο δεν εννοεί την ακριβή αναπαραγωγή ενός συγκεκριμένου φαινομένου ή μιας εποχής. Παρ’ όλα αυτά, το συνδέει με τη συνθήκη, τη γενίκευση και τα σύμβολα: «Το να “στιλιζάρουμε” μια εποχή ή ένα φαινόμενο σημαίνει να αποκαλύπτουμε την εσωτερική σύνθεση αυτής της εποχής ή αυτού του φαινομένου με όλα τα δυνατά εκφραστικά μέσα και να αναπαριστάνουμε τα κρυμμένα χαρακτηριστικά τους» (σ. 60).

Περιγράφοντας το έργο της Pina Bausch, ο Royd Climenhaga (2013) αναφέρει ότι οι εικόνες της δεν αποτυπώνουν απλώς οπτικές πληροφορίες, αλλά και μοτίβα εμπειρίας και τρόπους ύπαρξης. Είναι μοναδικές επειδή περιέχουν ευρύτερα θέματα και το ιστορικό τους πλαίσιο. Λειτουργούν με βάση τη μεταφορική αρχή, η οποία συνοψίζει την εμπειρία μας δημιουργώντας μια συνοπτική εκδοχή όσων νιώθουμε ορισμένες στιγμές.

Σε όλες τις περιπτώσεις, ασχολούμαστε με τη μέθοδο της σύνθεσης, η οποία περιλαμβάνει την ολότητα ενός συγκεκριμένου φαινομένου, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο όρος «ποιητική εικόνα» αναφέρεται στη λογοτεχνία. Για τον λόγο αυτό, θα πρότεινα αντ’ αυτού τον νέο όρο *συνθετική εικόνα*. Θα όριζα τη συνθετική εικόνα ως έναν θεατρικό τρόπο σκηνοθεσίας ενός φαινομένου που περιγράφεται από το χωροχρονικό πλαίσιο το οποίο περικλείει την ολότητά του. Η ολότητα αντιπροσωπεύει την ατμόσφαιρα, τις χωροχρονικές συνθήκες, καθώς και την ουσία του φαινομένου που αποτελεί το αντικείμενο της σκηνοθεσίας και αντανακλάται στις δραματικές του δυνατότητες.

Η έννοια του δραματικού ορίζεται καλύτερα στη θεωρία του θεάτρου μέσω της σύγκρισης με την αφήγηση. «Στη δραματική τέχνη δεν υπάρχει αφήγηση: κάτι συμβαίνει πάντα και αποκλειστικά» (Szabo, 2009, σ. 35). Ο αφηγητής, ο οποίος μεσολαβεί ανάμεσα στο συμβάν και στον ακροατή,



Ορφέας και Ευρυδίκη, σε χορογραφία της Pina Bausch, Μπαλέτο της Εθνικής Όπερας του Παρισιού, Ballet de l' Opéra National de Paris. Στιγμιότυπο από βίντεο.

παραμερίζεται. Όταν ο μεσολαβητής απομακρύνεται, οι κανόνες αλλάζουν. «Μπροστά μας υπάρχουν ξεκάθαροι χαρακτήρες των οποίων οι πράξεις θα πρέπει να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε την "ιστορία"» (σ. 36). Κάθε χαρακτήρας πρέπει να πράττει και να μιλάει εξ ονόματός του. Πρέπει να αντιπαρατεθούν ο ένας με τον άλλον, ώστε να μάθουμε κάτι για μια συγκεκριμένη «ιστορία» από αυτή την αντιπαράθεση. Επίσης, το αποτέλεσμα της σύγκρουσης (σκηνικό γεγονός) πρέπει να οδηγεί σε «ένα ευρύτερο κατακλυσμιαίο πλαίσιο», το οποίο «καθιστά τη δραματική σκέψη ένα ξεχωριστό, πλήρες και μοναδικό είδος τέχνης» (σ. 38, 44). Προκύπτει ότι «η θεατρική δράση για έναν σκηνοθέτη αποτελεί μια σύγκρουση της οποίας οι ανατροπές οδηγούν σε μια απροσδόκητη τελική λύση, προσδίδοντας στο γεγονός ένα ορισμένο κατακλυσμιαίο νόημα» (σ. 44). Το αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται από την αντίδραση του κοινού είναι μια αναμενόμενη ή απρόσμενη έκπληξη. Η συνθετική εικόνα δεν είναι μια οποιαδήποτε σκηνή· είναι η σκηνή της σύγκρουσης, ένα δραματικό γεγονός που θεωρείται κατακλυσμιαίο.

Μια συγκεκριμένη περίπτωση σκηνοθεσίας της μνήμης θα σήμαινε τη σαφή έκφραση της εσωτερικής σύνθεσης της κατανόησης και εμπειρίας του δημιουργού της ανάμνησης, φέρνοντας στο προσκήνιο πιο σημαντικά θέματα και προκαλώντας τον παρατηρητή να βιώσει μια αναμενόμενη και απροσδόκητη έκπληξη. Η συνθετική εικόνα, θεωρούμενη ως τέτοια, γίνεται το μέσο για τη σκηνοθεσία μιας ανάμνησης, με τη θεατρικότητα να αποτελεί ικανή θεατρική προσέγγιση.

Η υποκειμενική μέθοδος ως μέθοδος σκηνοθεσίας της μνήμης

Εξετάζουμε πράγματα που είχαμε ξεχάσει και χάρη στα οποία μερικές φορές μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο που μας περιβάλλει. (Climenhaga, 2013, σ. 126)

Η μέθοδος αυτή αποσκοπεί στον εντοπισμό της λογικής που αναδύεται από τη διάνοια και τη διαίσθηση για να εκφράσει την ανθρώπινη κατάσταση μια δεδομένη στιγμή. Στην προκειμένη περίπτωση, τη στιγμή της ανάμνησης. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των αναμνήσεων και η σχέση ανάμεσα στην προσωπική μνήμη και στο πλαίσιο και στη συλλογική μνήμη καθιστούν πολύπλοκη τη διαδικασία αυτή. Ο στόχος δεν είναι απλώς να «συλλάβουμε» τις αναμνήσεις, αλλά και να διαμορφώσουμε μια συγκεκριμένη σχέση με αυτές. Επομένως, μια ενεργή και στοχαστική θεώρηση της στιγμής θα πρέπει να είναι απαραίτητη για το μέλλον μας. Αυτή η διαδικασία είναι ορθολογική και απαιτεί από τον δημιουργό και τους ηθοποιούς να βρεθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία θα μπορούσε να περιγραφεί ως κατάσταση παιχνιδιού όταν αναδύονται στο ζητούμενο πλαίσιο ή κατάσταση. Αυτό θα σήμαινε την εκμηδένιση του εγώ και τη μερική ακύρωση της ορθολογικής προσέγγισης. Στη διαδικασία αυτή θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές προσεγγίσεις.

Στο έργο τους ο Jerzy Grotowski, η Ariane Mnouchkine και η Pina Bausch προσπαθούν να πετύχουν αυτή την κατάσταση. Μολονότι οι προσεγγίσεις και η αισθητική τους διαφέρουν, είναι δυνατόν

να προσδιορίσουμε κάτι κοινό μεταξύ τους. Και οι τρεις δημιουργοί αναζητούν τη ρωγμή στην καθημερινή ζωή, που αποτελεί τη βάση της θεατρικότητας. Η θεατρική πραγματικότητα είναι, σε αυτό το πλαίσιο, μια ποιητική και σύνθετη εμπειρία, τόσο συναισθηματική όσο και ορθολογική· πηγάζει από την εμπειρία του δημιουργού, συμπεριλαμβανομένων των αναμνήσεών του.

Η Pina Bausch εισέρχεται σε αυτό τον κόσμο μέσω του εσωτερικού κόσμου του performer. Μπαίνει στον χώρο της οικουμενικότητας συλλαμβάνοντας, τροποποιώντας και τονίζοντας εκφράσεις, ιδέες και συναισθήματα που όλοι μπορούμε να αναγνωρίσουμε, μετατρέποντάς τα, με αυτό τον τρόπο, σε ποιητική έκφραση. Παύουν να είναι εκφράσεις της καθημερινής ζωής, αλλά αρχίζουν να αντικατοπτρίζουν τον προσωπικό κόσμο με τον οποίο μπορούμε να συνδεθούμε εφόσον αποτελεί βίωμά μας.

Από την άλλη πλευρά, η Ariane Mnouchkine μπαίνει στη ρωγμή μέσα από ένα παιδικό παιχνίδι, που βασίζεται στην κοινή δημιουργία. Χρησιμοποιεί μόνο τα μέσα που ανήκουν στον κόσμο της φαντασίας, ενώ ασχολείται με σοβαρά κοινωνικά θέματα και προβλήματα. Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύει διάφορα σύνθετα και δύσκολα θέματα, κάνοντάς τα να μοιάζουν πιο «κοντινά» και πιο προσιτά. Αυτή η μέθοδος βοηθά επίσης τους θεατές να εισέλθουν σε έναν μακρινό κόσμο και να τον κατανοήσουν καλύτερα.

Ο Grotowski (2006) αναζητά την ουσία του θεάτρου, δηλώνοντας:

Όταν, κάποτε, ανακαλύψουμε ότι η ουσία του θεάτρου δεν έγκειται στο να εκτίθεται κανείς στο γεγονός, ούτε στο να συζητάει την υπόθεση με το κοινό. Δεν συνεπάγεται την αναπαράσταση της ζωής όπως φαίνεται απ' έξω· ούτε καν σε ένα όραμα – το θέατρο είναι μια πράξη που επιτελείται εδώ και τώρα στις υπάρξεις των ηθοποιών μπροστά σε άλλους ανθρώπους· όταν ανακαλύψουμε ότι η θεατρική πραγματικότητα είναι στιγμιαία, ότι δεν αποτελεί μια απεικόνιση της ζωής, αλλά κάτι που συνδέεται με τη ζωή μόνο μέσω αναλογίας. (σ. 98)

Και οι τρεις δημιουργοί μοιράζονται το χαρακτηριστικό ότι λαμβάνουν πρώτα υπόψη τη σωματική εμπειρία του ηθοποιού εξαιτίας των περιορισμών που θέτει η λογική (τόσο για τους ηθοποιούς όσο και για τους θεατές). Σύμφωνα με την εμπειρία αυτών των δημιουργών, το σώμα είναι πιο αξιόπιστος μάρτυρας. Το ακόλουθο κοινό βήμα είναι απαραίτητο για την εγκαθίδρυση μιας σωματικής σχέσης με τα στοιχεία στον «κόσμο της θεατρικότητας». Τα στοιχεία αυτά μπορεί να προέρχονται από τον κόσμο που βιώνει ο δημιουργός, ο οποίος στη



Ορφέας και Ευρυδίκη, σε χορογραφία της Pina Bausch, Μπαλέτο της Εθνικής Όπερας του Παρισιού, Ballet de l' Opéra National de Paris. Στιγμιότυπο από βίντεο.

συνέχεια επεξεργάζεται τη μνήμη του. Αυτό ισχύει στα παραδείγματα που αναφέρονται παραπάνω σχετικά με τον Grotowski και την Bausch. Ή αλλιώς, ο δημιουργός μπορεί να ανακαλύψει μια προσωπική σχέση με τα στοιχεία που βρίσκονται στον έξω κόσμο, από ένα γραπτό ή μια ιδέα, όπως συμβαίνει με τη Mnouchkine. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί η δυνατότητα δημιουργίας μιας σχέσης μεταξύ δημιουργών και performer, οι οποίοι δημιουργούν μια νέα θεατρική πραγματικότητα και ανακαλύπτουν μαζί την αλήθεια. Η αλήθεια επομένως δεν είναι πλέον μόνο προσωπική, αλλά γίνεται οικουμενική (προδιαγεγραμμένη) – γεγονός που αποτελεί τον στόχο της δημιουργίας μιας συνθετικής εικόνας που επικοινωνεί με το κοινό.

Οι συνεντεύξεις και τα γραπτά των δημιουργών που προαναφέρθηκαν, καθώς και η εμπειρία των συνεργατών τους και των θεωρητικών που ανέλυσαν το έργο τους μας δίνουν πληροφορίες για τις μεθόδους που χρησιμοποίησαν (μέθοδοι οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη σκηνοθεσία αναμνήσεων). Όλες αυτές οι μέθοδοι μπορούν να ονομαστούν από κοινού η *υποκειμενική μέθοδος*. Σε αυτό το πλαίσιο, η ομάδα του δημιουργού αναπτύσσει τη δημιουργική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων των performer ή/και τη δημιουργία θεατρικής έκφρασης. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Grotowski (2009) αναφέρει:

Το βασικό ερώτημα είναι: Ποια είναι η δική σου διαδικασία; Την εμπιστεύεσαι ή αντιστέκεσαι σε αυτή; Η διαδικασία μοιάζει με το πεπρωμένο του καθενός μας, το πεπρωμένο του που αναπτύσσεται μέσα στον χρόνο (αναπτύσσεται ή συμβαίνει – αυτό είναι όλο). (σ. 17)

Θέλω να αναδείξω τις τρεις τυπικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται από αυτούς τους θεατρικούς δημιουργούς, καθώς είναι κρίσιμες στη διαδικασία δημιουργίας της συνθετικής εικόνας:

1. Ανάλυση ρίσκου.
2. Το να βρίσκεται κανείς «εντός της κατάστασης».
3. Δημιουργώντας τη συνθετική εικόνα.

Εξασφαλίζοντας την ετοιμότητα για ανάληψη ρίσκου

Η ανεμπόδιση επικοινωνία και η δημιουργική και ελεύθερη κοινή εργασία είναι υψίστης σημασίας για την υποκειμενική μέθοδο. Επομένως, η ικανότητα ανάληψης ρίσκου είναι το πρώτο βήμα που δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες στη διαδικασία να αφήσουν πίσω τους την καθημερινότητα και να δημιουργήσουν αυτού του είδους τη σχέση μεταξύ τους.

Η Ariane Mnouchkine αποκαλεί αυτή την πρώτη φάση της δουλειάς της «επιβίβαση», καθώς τη συγκρίνει με ένα ταξίδι – πλησιάζοντας το θέατρο χωρίς συγκεκριμένο προορισμό. Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να χαθείς, να πέσεις από έναν γκρεμό, να χάσεις την ικανότητα προσανατολισμού, να μη βρεις τίποτα στον δρόμο σου κτλ. Η ικανότητα ανάληψης ρίσκου είναι η προϋπόθεση για να ξεκινήσει κανείς αυτή την περιπέτεια. Ο Grotowski επισημαίνει τη σημασία της αλληλεπίδρασης ολόκληρης της ύπαρξης με το «εδώ και τώρα», η οποία συνεπάγεται την άρνηση της απάθειας και της ασφάλειας προς όφελος του ρίσκου και της αμεσότητας. Η Bausch υπογραμμίζει τη σημασία της ακρόασης (παρατήρησης) και του να είναι κανείς ανοιχτός σε κάτι νέο.

Οι μέθοδοι που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ετοιμότητα για την ανάληψη ρίσκου περιλαμβάνουν δραστηριότητες που σχετίζονται με την προετοιμασία των συνθηκών εργασίας, την επιλογή της ομάδας, καθώς και την ψυχοσωματική προετοιμασία.

Η Mnouchkine δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός όμορφου, άδειου χώρου που θα ενεργοποιήσει τη φαντασία (Miller, 2007) ως μία από τις θεμελιώδεις προπαρασκευαστικές πτυχές. Ο χώρος πρέπει να μοιάζει με ένα «ανοιχτό χέρι που προσφέρει τους ηθοποιούς» (Féral, 1998, όπως παρατίθεται στο Miller, 2007, σ. 112), προκαλώντας την αίσθηση ότι όλα είναι δυνατά και ότι η θεατρικότητα μπορεί να αναδυθεί χωρίς να περιορίζεται από τις καθημερινές έγνοιες. Ο Grotowski προσεγγίζει τον χώρο ελαφρώς διαφορετικά. Για εκείνον είναι σημαντικό να δημιουργούνται οι συνθήκες που δίνουν τη δυνατότητα στους ηθοποιούς να πετύχουν «τέσσερις βασικές πράξεις: να βλέπουν, να ακούν, να αποκαλύπτουν και να συναντιούνται. (...) για να μεταμορ-



Ariane Mnouchkine, Το Θέατρο του Ήλιου – Le Théâtre du Soleil, Ρίο ντε Τζανέιρο, Βραζιλία, 12 Απριλίου 2019. Φωτογραφία του Daniel Ramalho/AFP

φώσουν τον επιλεγμένο χώρο σε κάτι ξεχωριστό, στον λεγόμενο ιερό χώρο» (Slowiak & Cuesta, σ. 91). Το χαρακτηριστικό αυτού του χώρου είναι η καθαρότητα. Η βασική διαφορά μεταξύ των προσεγγίσεων της Mnouchkine και του Grotowski έγκειται στο γεγονός ότι η Mnouchkine ξεκινά από τη φαντασία του ηθοποιού, η οποία συμπεριλαμβάνει το σωματικό, ενώ ο Grotowski εκκινεί από τη σωματική σχέση, προκειμένου να καταλήξει τελικά στη φαντασία.

Στο πλαίσιο της υποκειμενικής μεθόδου, είναι σημαντικό τα άτομα της ομάδας να μπορούν να επικοινωνούν ελεύθερα και να χτίζουν δημιουργικές σχέσεις που θα αποφέρουν αποτελέσματα. Ανάλογα με τις μεθόδους εργασίας, οι προτεραιότητες μπορεί να διαφέρουν, αλλά το κοινό στοιχείο είναι πως απαιτείται αφοσίωση στη δουλειά και ότι η δημιουργική διαδικασία πρέπει να συγκεντρώνει την προσοχή όλων.

Η Mnouchkine τονίζει τη σημασία μιας ομάδας αφοσιωμένης στη συνεργασία και την κοινότητα, έτοιμης για «συλλογική δημιουργία» – χαρακτηριστικό της προσέγγισής της. Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να έχουν επιλέξει όλοι να βρίσκονται εκεί, αποδεχόμενοι σαφείς κανόνες, αναπτύσσοντας μια σχέση με την κοινότητα και κατανοώντας και δείχνοντας σεβασμό στον ρόλο των υπόλοιπων συμμετεχόντων. Αντίθετα με τη Mnouchkine, ο Grotowski δεν πιστεύει στη «ρομαντική» ιδέα του συνόλου. Τείνει περισσότερο προς την «ομάδα», όπου ο καθένας γνωρίζει τον ρόλο του και μπορεί να τον εκτελέσει άψογα. Εντούτοις, υπογραμμίζει ότι η προσέγγισή του δεν έχει να κάνει με τη διδασκαλία, αλλά με το «υπέρτατο ξάνοιγμα σε ένα άλλο πρόσωπο, στο οποίο υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθεί

το φαινόμενο της “μοιρασμένης ή διπλής γέννησης”», κάτι που επηρεάζει θεμελιωδώς τόσο τον ηθοποιό όσο και τον ίδιο. Αναφέρει ότι πρόκειται για «την ολοκληρωτική αποδοχή ενός ανθρώπινου όντος από ένα άλλο» (Grotowski, 2006, σ. 17). Η *Pina Bausch* δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος εργασίας που είναι ήπιο και γεμάτο σεβασμό, όπου οι δημιουργοί (χορευτές, ηθοποιοί, μουσικοί κτλ.) αισθάνονται ικανοί να είναι ανοιχτοί. Αυτό απαιτεί μεγάλη προσοχή από την πλευρά της και εμπιστοσύνη στο πλαίσιο της ομάδας. Επιλέγει τους συνεργάτες με βάση τον προσωπικό τους χαρακτήρα και όχι τις δεξιότητες ή τις τεχνικές, ακριβώς επειδή είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί το περιβάλλον όπου μπορεί να εγκαθιδρυθεί μια τέτοια εμπιστοσύνη.

Οι ψυχοσωματικές ασκήσεις στο πλαίσιο της υποκειμενικής μεθόδου αποσκοπούν στη δημιουργία μιας ομάδας, η οποία είναι απαραίτητη για την απρόσκοπτη επικοινωνία της δημιουργικής ομάδας και τη συλλογική δημιουργική διαδικασία. Επιπλέον, εγκαθιδρύουν μια ψυχοσωματική κατάσταση στους συμμετέχοντες, ώστε να μπορούν να εισχωρήσουν στη σφαίρα της θεατρικότητας. Κάθε δημιουργός έχει μια συγκεκριμένη προσέγγιση, ανάλογα με τους στόχους του.

Ο πρωταρχικός στόχος της *Mnouchkine* όσον αφορά τις ψυχοσωματικές ασκήσεις είναι να δημιουργήσει μια ομάδα η οποία αποτελεί το θεμέλιο της δουλειάς της. Οι ασκήσεις μοιάζουν με παιδικά παιχνίδια και δημιουργούν μια χαρούμενη ατμόσφαιρα, προάγοντας την αυθόρμητη επικοινωνία μέσα στην ομάδα. Ο Grotowski αναπτύσσει μια σειρά προπαρασκευαστικών ασκήσεων, για να φέρει τους ηθοποιούς σε μια θέση στην οποία μπορούν να ανταποκριθούν σε ερεθίσματα. Η ιδέα είναι να εξαλειφθεί η αντίσταση του σώματος. Κάθε πραγματική αντίδραση ξεκινά από το σώμα, σύμφωνα με τον Grotowski. Πιστεύει ότι το σώμα διαθέτει τεράστια μνήμη (όχι μόνο προσωπικές εμπειρίες), που περιέχει πολυάριθμα αρχικά ερεθίσματα. Οι προτεινόμενες ασκήσεις ενισχύουν την *επίγνωση του σώματος* και τη *σωματική παρουσία*. Πραγματεύεται επίσης την έννοια της *αγριότητας*, εννοώντας μια κατάσταση στην οποία, εκτός από την ικανότητα του σώματος να ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα, μια αντίδραση μπορεί να προκύψει από την εσωτερική ύπαρξη του ατόμου – τον εσωτερικό κόσμο. Στόχος της *Pina Bausch* όσον αφορά τις προπαρασκευαστικές ασκήσεις είναι να εδραιώσει μια παρουσία στον χώρο και τον χρόνο και να συνδέσει τους ανθρώπους. Ο σκοπός είναι να δοθεί η ευκαιρία να βρεθούν «εντός της κατάστασης», που αποτελεί το επόμενο θέμα το οποίο θα πραγματευτούμε σε σχέση με τους τρεις δημιουργούς.

«Εντός της κατάστασης»

Στόχος του έργου είναι να δημιουργηθεί μια συνθετική εικόνα που αντιπροσωπεύει ένα ρήγμα στην πραγματικότητα. Το πρώτο βήμα για την επίτευξη αυτού του στόχου περιλαμβάνει τη δημιουργία των συνθηκών που διευκολύνουν τη μετατόπιση από την καθημερινότητα σε μια κατάσταση που επιτρέπει την κατασκευή κανόνων, στοιχείων και σχέσεων μέσα σε αυτή τη νέα πραγματικότητα. Αν και οι τρεις δημιουργοί προσεγγίζουν τον συγκεκριμένο στόχο με διαφορετικούς τρόπους, μοιράζονται ένα κοινό στοιχείο – στηρίζονται στη μνήμη του σώματος.

Να ξέρεις τι κάνεις και να το κάνεις. (Richards, 2007, σ. 71)

Η μνήμη είναι μια παράλληλη πραγματικότητα, την οποία ο Grotowski εξερευνά μαζί με τους μαθητές του. Περιγράφοντας τη συνεργασία του με τον Grotowski σχετικά με το «Αντικειμενικό Δράμα» που διήρκεσε έναν χρόνο, ο Thomas Richards αφηγείται τις παρατηρήσεις του κατά τη διάρκεια μιας άσκησης. Καθώς αναπαριστούσε ένα όνειρο, έπεσε στην παγίδα να μην αναπαραγάγει τις σωματικές δράσεις όπως ακριβώς συνέβησαν στο όνειρο. Εν ολίγοις, παρουσίαζε τις δράσεις χωρίς στην πραγματικότητα να τις εκτελεί. «Επινόησα μια νοητική μορφή με την οποία σκόπευα να παρουσιάσω κάτι που το σώμα είχε αληθινά βιώσει (...) Με απλά λόγια, δεν κατάλαβα ότι το σώμα μπορεί να θυμάται μόνο τον εαυτό του» (Richards, 2007, σ. 70). Αυτή η παρατήρηση αποτελεί τη βάση για τη συνθήκη «εντός της κατάστασης». Ένας ηθοποιός πρέπει να βρίσκεται εντός της κατάστασης, να την ενσαρκώνει και όχι να την αναπαριστά. Το σώμα διατηρεί τις αισθητηριακές εμπειρίες καλύτερα απ' ό,τι το μυαλό και σε αυτό έγκειται η δυνατότητα μετατόπισης. «Οι αναμνήσεις αποτελούν πάντα σωματικές αντιδράσεις. Το δέρμα μας δεν έχει ξεχάσει, τα μάτια μας δεν έχουν ξεχάσει» (Grotowski, 2006, σ. 188).

Ο Grotowski αναπτύσσει πολυάριθμες τεχνικές για να βοηθήσει τον ηθοποιό, οι οποίες αναπτύχθηκαν περαιτέρω από τους οπαδούς του. Αυτές οι τεχνικές περιστρέφονται γύρω από την ιδέα ότι η ουσία έγκειται στην αντίδραση σε ερεθίσματα, απαιτώντας ταυτόχρονα την άρση των σωματικών και ψυχολογικών εμποδίων και προωθώντας μια διαδικασία αυτογνωσίας που οδηγεί στην ατομικότητα. Ξεκινά με ασκήσεις που δεν είναι «κοινωνικές», για παράδειγμα, δεν λαμβάνουν χώρα χαλαρές συζητήσεις, διακριτικές χειρονομίες κτλ. Αντίθετα, βασίζονται στον καθορισμό σωματικών θέσεων για τα άτομα ή τις ομάδες. Μόλις δημιουργηθεί η ομάδα, ακολουθούν ασκήσεις προσοχής τόσο στο πλαίσιο της ομάδας όσο και σε ατομικό επίπεδο. Η

«οριζόντια» προσοχή επικεντρώνεται στη σύνδεση της δράσης με την επίγνωση ως θεμελιώδη στοιχεία της χωρικής εμπειρίας, με ενεργοποίηση της διάχυτης ή περιφερειακής επίγνωσης. Αυτή η κατάσταση μπορεί να ονομαστεί κατάσταση εγρήγορσης. «Επαφή δεν σημαίνει να κοιτάζεις· σημαίνει να βλέπεις» (Grotowski, 2006, σ. 188). Το να βλέπει κανείς είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα της εγρήγορσης. Το επόμενο βήμα είναι να εργαστεί με σκοπό να κατακτήσει μια κατάσταση αγριότητας. Η φάση αυτή προσεγγίζεται όταν το ον είναι ανοιχτό σε ερεθίσματα, τόσο σωματικά όσο και από τον εσωτερικό κόσμο. Στόχος είναι να δημιουργηθεί στο σώμα η «δυνατότητα να ζει και να λάμπει, και να είναι προσωπικό» (Slowiak & Cuesta, 2007, σ. 99). Η αγριότητα είναι μια θεμελιώδης κατάσταση σύμφωνα με τον Grotowski, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος είναι μέσω της εξάσκησης, όπως η τέχνη του σαμουράι: πρώτα πρέπει να κατακτήσει κανείς συνειδητά τη δεξιότητα και στη συνέχεια να την εφαρμόσει πρακτικά με ένα εξαρτημένο αντανάκλαστικό, μέχρι να επιτευχθεί αριστοτεχνία. Μόλις το άτομο γίνει πραγματικός πολεμιστής, πρέπει να ξεχάσει τα πάντα. Ο δεύτερος τρόπος είναι μέσω απο-εκπαίδευσης. Ο Grotowski υποστηρίζει ότι από τη γέννησή μας μαθαίνουμε πώς να κάνουμε πράγματα –να πίνουμε νερό, να βλέπουμε, να ακούμε κτλ.–, τι επιτρέπεται να κάνουμε, τι είναι δυνατόν, τι δεν είναι. Πιστεύει ότι για να πετύχουμε την ατομικότητα, δεν πρέπει να μαθαίνουμε νέα πράγματα, αλλά να απελευθερωνόμαστε από τις παρελθοντικές συνήθειες. Τίθεται το ερώτημα: Ποιες αντιστάσεις υπάρχουν μέσα στον ηθοποιό και πώς μπορούν να αφαιρεθούν; Οι αντιστάσεις αυτές είναι ψυχολογικές και σωματικές και είναι μοναδικές για κάθε άτομο. «Θέλω να κλέψω ό,τι εμποδίζει τον ηθοποιό· η δημιουργική διάσταση θα παραμείνει μέσα του. Αυτό είναι απελευθέρωση» (Grotowski, 2006, σ. 182).

Τα παιδιά αγαπούν αυτή την πράξη του παιχνιδιού. Η παρουσία των μασκών μάς επιτρέπει να μην ξεχάσουμε να παίζουμε. (Miller, 2007, σ. 129)

Από την άλλη πλευρά, η Ariane Mnouchkine προσεγγίζει τη συνθήκη «εντός της κατάστασης» από μια διαφορετική οπτική γωνία – το να είναι κανείς μέσα στην ομάδα, όλοι μαζί σε μια διαφορετική θεατρική πραγματικότητα. Προτείνει πολλές μεθόδους. Βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μουσική, προτείνοντας ότι η ζωντανή μουσική με δραματική ατμόσφαιρα, όπως το ύφος του Βάγκνερ, είναι ιδανική. Προτείνει αυτοσχεδιασμούς, όπου οι ηθοποιοί εκτελούν μη λεκτικές σκηνές. Στόχος αυτών των αυτοσχεδιασμών δεν είναι ο χορός, αλλά η εύ-



ρηση δράσεων που αντιστοιχούν στη μουσική και η υποστήριξη της συναισθηματικής τους κατάστασης από τη μουσική. Επομένως, η μουσική υπαγορεύει την πορεία του αυτοσχεδιασμού.

Η Mnouchkine αποκαλεί το κοστουμί δεύτερο δέρμα –το μοναδικό δέρμα ενός χαρακτήρα– και πιστεύει ότι ο ηθοποιός πρέπει να γίνει ο χαρακτήρας. «Το να φοράς κοστουμί σημαίνει να ξαναβρίσκεις την παιδική σου ηλικία: χαρά, μεταμφίεση, πομπές και μεταμορφώσεις» (Miller, 2007, σ. 116). Στόχος είναι να ανακαλύψει την ακριβή σωματικότητα του χαρακτήρα, η οποία δεν πρέπει να είναι ασαφής. Αφού εξασφαλιστεί η σωματικότητα, δίνονται στους ηθοποιούς δράσεις και το καθήκον τους είναι να βρουν τον χαρακτήρα μέσα από αυτές. Η Mnouchkine χρησιμοποιεί προϋπάρχοντα καλλιτεχνικά στοιχεία, με τα οποία αλληλεπιδρούν οι ηθοποιοί, όπως κοστουμία, μουσική, μάσκες κτλ., για να τους μεταφέρει σε μια διαφορετική πραγματικότητα. Οι ηθοποιοί πρέπει να αφεθούν και, μέσα από τις σωματικές αισθήσεις, την εσωτερική λογική και την αρμονία, να βρουν τον τρόπο λειτουργίας τους σε αυτό τον νέο κόσμο στον οποίο εισέρχονται.

Θα ήθελα να δω, να μάθω, να συναντηθώ και μετά να δω τι θα συμβεί. (Climenhaga, 2013, σ. 114)

Στόχος της Pina Bausch είναι να δημιουργήσει την άμεση παρουσία των performer, οι οποίοι επικοινωνούν απευθείας με το κοινό και επανερμηνεύουν την ιδέα. Ξεκινά με την εγκαθίδρυση μιας σύνδεσης με τον χώρο την παρούσα στιγμή. Για παράδειγμα, προτείνει την άσκηση «Σχέση», όπου δύο ηθοποιοί στέκονται ο ένας απέναντι στον άλλο, επικεντρωμένοι στο να κοιτάζονται και να αισθάνονται τον χώρο ανάμεσά τους. Αντιδρούν στον χώρο ανάμεσά τους και ο ένας στον άλλον μέσω της κίνησης και της έκφρασης. Ο σκοπός της άσκησης είναι να εδραιωθεί η προσοχή που προκύπτει από τη σχέση. Η διαδικασία αυτή ακολουθείται για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μια πλήρη κοινή είσοδο στο ρήγμα της πραγματικότητας, καταργώντας με αυτό τον τρόπο τις συνδέσεις με την καθημερινότητα.

Δημιουργώντας μια συνθετική εικόνα

Οι δημιουργικές διαδικασίες αυτών των δημιουργών, οι οποίες μπορεί να καταλήξουν σε μια συνθετική εικόνα, διαφέρουν ως προς τα αισθητικά και θεματικά πλαίσια, αλλά μοιράζονται την προσωπική προσέγγιση και την εξάρτηση από τη σωματική εμπειρία.

Η Pina Bausch αντλεί από τις πραγματικές εμπειρίες των ανθρώπων όταν δημιουργεί ένα γεγονός. Οι συνθετικές, θεατρικές εικόνες διαμορφώνονται σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες και αντλούν από τους τομείς του θεάτρου, του χορού, του σωματικού θεάτρου και των εικαστικών τεχνών. Στην αναζήτηση αυτών των εικόνων, εμπλέκει τους ηθοποιούς θέτοντας ερωτήσεις και λαμβάνοντας απαντήσεις που διατυπώνονται με λέξεις, εικόνες, κινήσεις κτλ. Κάθε απάντηση προέρχεται από τον εκάστοτε συνεργάτη και είναι στενά συνδεδεμένη με την ταυτότητά του. Αφού παρουσιαστούν οι επιμέρους ιδέες, δίνονται επιπλέον ερωτήσεις και ασκήσεις για την εμπάθυνση της αίσθησης και της δομής. Το επόμενο βήμα αφορά την ανακάλυψη του *παρακινητικού γεγονότος* – το κρίσιμο στοιχείο που αργότερα επικοινωνείται ως οικουμενικό στο κοινό. Για να εξελιχθεί μια σκηνή από την ιδέα, η Bausch συστήνει την επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων και επίδειξης εικόνων, μουσικής ή/και ιστοριών που αποτελούν πηγή έμπνευσης για τους συμμετέχοντες και τους εξωτερικούς παρατηρητές, όπως ο δραματουργός, ο μουσικός ή ο σκηνογράφος. Μερικές φορές, αυτό το υλικό γίνεται η δομή γύρω από την προτεινόμενη ιδέα. Στη συνέχεια, το υλικό που λαμβάνεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αναπτύσσεται και συναρμολογείται – μια σύνθετη διαδικασία. Οι εικόνες αρχικά εξελίσσονται σε μεγαλύτερα κομμάτια και στη συνέχεια διαμορφώνονται και συνδυάζονται με βάση διαφορετικά κριτήρια.

Οι κινήσεις γίνονται μια βιβλιοθήκη υλικού, την οποία η Bausch χρησιμοποιεί ως πηγή για τη δημιουργία ξεκάθαρων δράσεων, σχηματίζοντας τη βάση των παραστάσεων της. Βασικό στοιχείο αυτών των δράσεων είναι η *χειρονομία*, που χρησιμεύει τόσο ως έκφραση συμπεριφοράς (όπως οι καθημερινές χειρονομίες) και ως συναισθηματική έκφραση (πιο αφηρημένες χειρονομίες, που αντιπροσωπεύουν τη συναισθηματική ουσία).

Μια μέθοδος που χρησιμοποιεί η Pina Bausch για την εργασία με τις χειρονομίες ονομάζεται «Βασικές καταστάσεις». Σε αυτή τη μέθοδο διερευνούνται διάφοροι τρόποι εκτέλεσης χειρονομιών με πειραματισμούς όσον αφορά τον ρυθμό, την ένταση, την αλλαγή των αποστάσεων και την επανάληψη, καθώς και με τον συνδυασμό διαφορετικών εκδοχών των φράσεων των χειρονομιών για να κατανοηθεί το νόημα και η εμπειρία τους. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τον χειρισμό των τυπικών πλαισίων και την επεξεργασία παραλλαγών πέρα από το αναμενόμενο. Μια άλλη μέθοδος την οποία χρησιμοποιεί για τη δόμηση των κομματιών ονομάζεται «Σύνθεση» και περιλαμβάνει έναν κατάλογο στοιχείων που θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε ένα κομμάτι με βάση την ευθυγράμμισή τους με την κύρια ιδέα ή το συναίσθημα. Τα στοιχεία μπορεί να είναι ποικίλα: αντικείμενα, εικόνες, κείμενα, μουσική κτλ. Στη συνέχεια, αρχίζει η δοκιμή για να διαπιστωθεί πώς λειτουργούν σε συνδυασμό, ξεκινώντας με απλές δοκιμές μουσικής και εικόνων, οι οποίες γίνονται όλο και πιο σύνθετες. Αυτή η μέθοδος συχνά περιλαμβάνει τη σύνδεση δύο φαινομενικά ασύνδετων στοιχείων, δημιουργώντας μια ενδιαφέρουσα ένταση. Ένα άλλο βήμα που χρησιμοποιεί είναι η «Ανοιχτή πρόβα», όπου οι performer χρησιμοποιούν όλα τα κομμάτια που έχουν δημιουργηθεί για να αυτοσχεδιάσουν, δημιουργώντας μια παράσταση συνδέοντας τα στοιχεία με βάση τα συναισθήματά τους. Η προσεκτική παρατήρηση και η ανοιχτότητα είναι κρίσιμα στοιχεία κατά τη διάρκεια των διαδικασιών αυτών. Οι μέθοδοι αυτοί ενισχύουν την ομάδα και ανανεώνουν τη σχέση με συγκεκριμένα στοιχεία.

Η επιλογή και η οργάνωση των στοιχείων στη σκηνή για την Bausch καθοδηγούνται κυρίως από τη διαίσθησή της. Οι παραστάσεις της είναι συνδυασμοί δράσεων που δημιουργούν πυκνές, διασυνδεδεμένες εικόνες γύρω από μια κεντρική ιδέα ή συναίσθημα. Δεν είναι γραμμικές, αλλά έχουν μια απρόβλεπτη δομή, που διερευνά και διατηρεί την ένταση. Πρόκειται για δομές συναισθήματος που αντικατοπτρίζουν το νόημα της ιδέας χωρίς να το διατυπώνουν λεκτικά.

Η Ariane Mnouchkine πιστεύει ότι η συνεργασία με τους ηθοποιούς πρέπει να περιλαμβάνει την αναζήτηση της θεατρικότητας – μιας μεταφορικής

και ποιητικής έκφρασης της εμπειρίας. Για την είσοδο σε αυτό τον κόσμο, ο επικεφαλής της διαδικασίας παρουσιάζει εικόνες που διεγείρουν τη φαντασία ή στήνει σκηνές με ποιητικό τρόπο, αφηγούμενος καταστάσεις σαν να διηγείται μια ιστορία: «Μια φορά και έναν καιρό, υπήρχε ένα χωριό ψηλά στα βουνά. Το караβάνι σταμάτησε για τελευταία φορά προτού να πέσει το χιόνι...» Σε αυτή τη μέθοδο οι ηθοποιοί κάθονται αρχικά σε έναν κύκλο και, ακολουθώντας την ιστορία, αρχίζουν να την υποστηρίζουν με δράσεις. Είναι σημαντικό να περιγράφουν με ακρίβεια την ατμόσφαιρα και το σκηνικό: τον χώρο, τον χρόνο, την εμφάνιση των χαρακτήρων, τις χειρονομίες και τις πράξεις, ώστε να παρέχουν σαφείς πληροφορίες για τον κόσμο που δημιουργούν συλλογικά στη σκηνή.

Ένα σημαντικό στοιχείο στη δημιουργική διαδικασία της Mnouchkine είναι η μάσκα. Πιστεύει ότι οι μάσκες δεν κρύβουν τους ηθοποιούς, αλλά τους αποκαλύπτουν λειτουργώντας σαν μεγεθυντικοί φακοί για την ψυχή. Οι μάσκες επιτρέπουν στους ηθοποιούς να ξεχάσουν τον εαυτό τους και να εισέλθουν στον «άλλο» χωρίς να ψυχαναλύουν τον χαρακτήρα. Οι μάσκες δεν διδάσκουν τους ηθοποιούς σχετικά με τις ασυνείδητες επιθυμίες, το υποκρυπτόμενο νόημα και ούτω καθεξής, αλλά μάλλον για τη θέση και τη σχέση τους με τον κόσμο. Όλα τα λάθη είναι εμφανή με τις μάσκες, αναγκάζοντας τους ηθοποιούς να επικεντρώνονται στις λεπτομέρειες. «Η μάσκα αντιπροσωπεύει τη μαγεία της αντιπαράθεσής μας με τα αρχέτυπα που κατοικούν στο συλλογικό ασυνείδητο» (Miller, 2007, σ. 127).

Για να είναι επιτυχημένος ο αυτοσχεδιασμός, οι ηθοποιοί πρέπει να γνωρίζουν τους χαρακτήρες, τις τοποθεσίες και τις επιθυμίες τους. Συνοδεία μουσικής, αποδίδουν μια κατάσταση μέσω της δράσης, γεγονός που ακολουθείται από μια κριτική συζήτηση σχετικά με το τι έλαβε χώρα. Η Mnouchkine θεωρεί ότι το θέατρο είναι συναίσθημα που εκφράζεται μέσω της δράσης. Οι ηθοποιοί πρέπει να βρουν την εσωτερική μουσική των χαρακτήρων τους, η οποία χαρακτηρίζεται από ρυθμό και μοτίβα, απορρίπτοντας στερεότυπα και συμβατικές προσεγγίσεις. «Ψάξτε μέσα στις μικρές συγκεκριμένες στιγμές για να ανακαλύψετε τις μεγάλες στιγμές», προτείνει η Mnouchkine (Miller, 2007, σ. 124). Μετά την παράσταση, τίθενται ερωτήματα σχετικά με το πώς ο χαρακτήρας βλέπει τον κόσμο και αντιδρά σε αυτόν, εάν οι κινήσεις είναι σύμφωνες με τον χαρακτήρα, πώς βρίσκουν τη λειτουργία τους στο πλαίσιο της δράσης κτλ.

Για πιο σύνθετους αυτοσχεδιασμούς, η ομάδα συμφωνεί σε ένα πρόχειρο σενάριο, ορίζει χαρακτήρες και διερευνά πιθανές ιστορίες. Όσο πιο σαφείς είναι οι χαρακτήρες και τα σενάρια, τόσο πιο

εύκολος γίνεται ο αυτοσχεδιασμός για τους ηθοποιούς. Κατά τη διαδικασία αυτή, έχει μεγάλη σημασία οι ηθοποιοί να μην ξεχνούν να «παίζουν σαν παιδιά». Επίσης, η ιστορία πρέπει να λειτουργεί μεταφορικά, μεταφέροντας ένα βαθύτερο νόημα. Η Mnouchkine τονίζει τη σημασία της παρατήρησης και της αντίληψης του κόσμου, ο οποίος δεν λειτουργεί σύμφωνα με ρεαλιστικούς κανόνες και προτείνει την ανάγνωση ποίησης. Επιμένει στην επεξεργασία της φαντασίας, την απλοποίηση και τη δημιουργία χώρου για τον εαυτό.

Για να κατανοήσουμε τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο Jerzy Grotowski, ας ανατρέξουμε ξανά στην εμπειρία του μαθητή του Thomas Richards. Κατά τη δημιουργία «ατομικών δομών», οι ηθοποιοί βασίζονται κυρίως στην εμπειρία τους, δηλαδή στη μνήμη, για να δημιουργήσουν σκηνές που είναι δυνατόν να αποκτήσουν εντελώς νέα νοήματα μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η κατανόηση αυτής της διαδικασίας προέρχεται από την εκπαίδευση του Richards με τον Grotowski, και όχι από τη συνεργασία τους σε μια θεατρική παραγωγή.

Δουλεύοντας έναν χρόνο γύρω από το «Αντικειμενικό δράμα» στην Ιταλία, η εργασία αφορούσε τη δημιουργία δύο τραγουδιών και δύο «ατομικών δομών» με βάση αποσπάσματα από ένα αρχαίο κείμενο. Ο Richards στράφηκε στη μνήμη και στα όνειρά του ως αφετηρία για τις ατομικές δομές του.

Η εργασία προχωρούσε ατομικά, με τη βοήθεια ενός μέντορα που ήταν βοηθός του Grotowski. Αφού προετοιμάστηκε, η ατομική δομή παρουσιάστηκε στον Grotowski για περαιτέρω ανάπτυξη με βάση τα σχόλιά του. Ο κύριος στόχος ήταν να κατανοηθεί και να κατακτηθεί ένας τρόπος δημιουργίας που συνιστά απλή, γνήσια σωματική συμπεριφορά. «Πρέπει να καταλάβω τι σημαίνουν οι σωματικές δράσεις: επιτέλεση, απλή επιτέλεση χωρίς να προσθέτω τίποτα» (Richards, 2007, σ. 71).



Ο Richards βρέθηκε αντιμέτωπος με δύο βασικές παγίδες. Η πρώτη ήταν η επικέντρωση στα συναισθήματα. Ο Grotowski υιοθέτησε τη στάση απέναντι στα συναισθήματα του Stanislavski, ο οποίος υποστήριζε ότι δεν μπορούμε να θυμόμαστε συναισθήματα και να τα παγιώνουμε· μπορούμε να θυμόμαστε μόνο σωματικές πράξεις. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι τα συναισθήματα δεν είναι υπό τον έλεγχό μας, σε αντίθεση με τις πράξεις μας. Η δεύτερη παγίδα ήταν η χρήση συμβόλων. Είναι σημαντικό οι πράξεις να εκτελούνται πραγματικά, όχι να συμβολίζονται. Η συνείδηση του σώματος πρέπει να έρθει στην επιφάνεια. Ο ηθοποιός πρέπει να αναρωτηθεί τι ακριβώς έκανε σε αυτές τις συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο: τον χώρο, τα υλικά, τις μυρωδιές, τους άλλους ανθρώπους, τα αγγίγματα κτλ., και να το βιώσει εκ νέου.

Το επόμενο βήμα είναι η επιλογή του θέματος της αλήθειας ή αυτού που χρησιμεύει ως σημείο καθοδήγησης το οποίο πρέπει να επιλέξει με σαφήνεια ο ηθοποιός και με το οποίο πρέπει να ευθυγραμμίσει το έργο του. «Το σημείο καθοδήγησης πρέπει να είναι απόλυτα ξεκάθαρο, αποτέλεσμα των φυσικών πεποιθήσεων, των προηγούμενων παρατηρήσεων και των εμπειριών ζωής του ατόμου» (Grotowski, 2006, σ. 217). Για να μη θεωρηθεί το έργο ως «ψήγμα αλήθειας» (όρος δανεισμένος από τον Stanislavski), το επιλεγμένο θέμα δεν πρέπει να είναι απλώς μια «απλή» αλήθεια, αλλά να σχετίζεται βαθύτερα με τον ηθοποιό. Το θέμα αυτό συνδέεται με τη μοιραία πτυχή του δράματος.

Μόλις καθοριστεί η ατομική δομή, μόλις προκύψει η πρώτη λειτουργική πρόταση, ο ηθοποιός πρέπει να συνεχίσει να την επεξεργάζεται, να εμβαθύνει σε αυτή «εξαλείφοντας ό,τι δεν είναι αναγκαίο και ανασυνθέτοντας το προσχέδιο με πιο συνοπτικό τρόπο» (Richards, 2007, σ. 54). Μερικές φορές, αυτό περιλαμβάνει την κοπιαστική διαδικασία της επανεξέτασης «άψυχων τμημάτων», της επίλυσης τεχνικών ζητημάτων, της αφαίρεσης περιττών πράξεων και ούτω καθεξής. Αυτό βασίζεται στην αφαίρεση και την επανασυναρμολόγηση θραυσμάτων. Η διαδικασία μοιάζει με το μοντάζ ταινιών.

Ο Grotowski αναμένει από τους ηθοποιούς να προσεγγίσουν αυτό το έργο με σκηνοθετικό τρόπο, έχοντας επίγνωση όλων των στοιχείων που εκφράζουν, του εαυτού τους και της σχέσης τους με αυτά.

Σκέφτεσαι το τραγούδι και αναρωτιέσαι: Πού βρίσκεται αυτό το αρχικό άσμα; Σε ποιες λέξεις; Μήπως αυτές οι λέξεις έχουν ήδη εξαφανιστεί; (...) Αλλά, αν είσαι σε θέση να ανατρέξεις με αυτό το τραγούδι στην προέλευσή του, δεν είναι πλέον η γιαγιά σου που τραγουδάει, είναι κάποιος από τη γενεαλογική

σου σειρά, από τη γη σου, από το χωριό σου, το ίδιο το τραγούδι καταγράφει τον χώρο. Προέρχεται από κάπου. Όπως λέει ένα γαλλικό ρητό: «Tu es le fils de quelqu'un» [Είσαι το παιδί κάποιου]. Δεν είσαι περιπλανώμενος· έρχεται από κάπου, από κάποια χώρα, από κάποιο μέρος, από κάποια περιοχή. (Richards, 2007, σ. 56)

Με άλλα λόγια, γνωρίζεις την ταυτότητά σου.

Συμπέρασμα

Μετά την παρουσίαση πιθανών τρόπων για τη σκηνοθεσία των αναμνήσεων, θέλω να τονίσω τη ζωτικότητα αυτής της διαδικασίας στο πλαίσιο που δημιουργούμε σήμερα.

Η αναζήτηση του νοήματος ενθαρρύνεται και ταυτόχρονα ματαιώνεται από την αδυναμία μας να δημιουργήσουμε νόημα.

—Hanna Arendt, Understanding and Politics

Η σκηνοθεσία και η δημόσια έκφραση των αναμνήσεων συνεπάγεται τη λήψη μιας απόφασης και την ανάληψη ευθύνης, κυρίως απέναντι στην κοινωνία που γίνεται μάρτυρας αυτών των αναμνήσεων. Μπορεί και πρέπει να αποτελεί κρίσιμο μέρος της ανάπτυξης και της επούλωσης, ιδίως όταν πρόκειται για τραύματα του παρελθόντος, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Μπορεί επίσης να λειτουργήσει καταλυτικά στον διάλογο, όπου δεν ανταλλάσσονται μόνο απόψεις, αλλά και βαθιά ριζωμένες εμπειρίες, συμβάλλοντας στην επανεκτίμηση και την εξέλιξη της ταυτότητάς μας.

Γι' αυτό τον λόγο, τα καλλιτεχνικά έργα που ασχολούνται με τη μνήμη είναι σημαντικά, ιδίως σε περιοχές οι οποίες χαρακτηρίζονται από συλλογικά τραύματα, όπως η Σερβία και άλλες χώρες της πρώην Γιουγκοσλαβίας, που χαρακτηρίζονται από αναθεώρηση της Ιστορίας, συγκρούσεις, αλλαγές στο σύστημα και απογοητεύσεις. Κατά συνέπεια, οι άνθρωποι δεν μπορούν να κατανοήσουν το παρελθόν και, ως εκ τούτου, να ατενίσουν το μέλλον με ελπίδα. Τέτοια καλλιτεχνικά έργα μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κατανόησης, η οποία, όπως και η ίδια η μνήμη, δεν μπορεί να είναι «οριστική» και μπορεί να μας οδηγήσει σε μια ενεργή κατάσταση αυτοεξέτασης της ταυτότητας, δίνοντας τη δυνατότητα να είμαστε ανοιχτοί στους άλλους (και στις διαφορετικές προοπτικές) και στο μέλλον.

Η κατανόηση των μεθόδων εργασίας των θεατρικών δημιουργών που εξετάζονται στο παρόν άρθρο μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μάθημα έμπνευσης για τους συγγραφείς. Είναι δυνατόν να τους ενδυναμώσει και να τους ενθαρρύνει, καθώς

και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δικές τους υποκειμενικές μεθόδους εργασίας με τη μνήμη.

* Το άρθρο αυτό έχει δημοσιευτεί σε συντομευμένη μορφή στα σερβικά στο περιοδικό *Scena: časopis za pozorišnu umetnost* [Σκηνή: Ένα περιοδικό για τη θεατρική τέχνη] στο τεύχος Ιανουαρίου-Μαρτίου 2021.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arendt, H. (2011, May 25). Razumevanje i politika [Understanding and Politics]. *Peščanik*. <http://pescanik.net/razumevanje-i-politika>
- Bachelard, G. (1969). *Poetika prostora* [The poetics of space]. Belgrade: Kultura.
- Carlson, M. (2003). Otpor prema teatralnosti [The Resistance to Theatricality]. *TkH: Journal for Performing Arts Theory*, (5).
- Climenhaga, R. (2013). *The Pina Bausch sourcebook*. London: Routledge.
- Féral, J. (2002). Theatricality: The specificity of theatrical language. *Substance*, 31(2/3), 94-108.
- Grotowski, J. (2006). *Ka siromašnom pozorištu* [Towards a poor theatre]. Belgrade: Studio Lirica.
- Grotowski, J. (2009). Performer. *Teatron*, (146/147), 15-18.
- Maljković, S. (2019). *Uloga sećanja u izgradnji identiteta: umetničko delo scenskog dizajna* [Role of Remembrance in Identity Formation: Role of remembrance in identity formation: scene design art work] [Doctoral dissertation, University of Novi Sad]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/11466>
- Meyerhold, V. E. (1976). *O pozorištu* [On theatre]. Belgrade: Nolit.
- Miller, J. (2007). *Ariane Mnouchkine*. London: Routledge.
- Richards, T. (2007). *Rad sa Grotovskim na fizičkim radnjama* [At work with Grotowski on physical actions]. Clio.
- Slowiak, J., & Cuesta, J. (2007). *Jerzy Grotowski*. London: Routledge.
- Szabo, D. (2009). *Jezik pozorišne režije* [The language of theatre directing]. Novi Sad: Prometej.

Η **Sanja Maljković** (1983) ολοκλήρωσε τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές της στο Τμήμα Αρχιτεκτονικής και Πολεοδομίας και απέκτησε διδακτορικό δίπλωμα από το Τμήμα Αρχιτεκτονικής, Τεχνικής και Σχεδιασμού της Σκηνης του Πανεπιστημίου του Νόβι Σαντ (2019). Από το 2008 διευθύνει το ανεξάρτητο θέατρο Le Studio στο Βελιγράδι, όπου εργάζεται ως συντονίστρια, σκηνογράφος, σκηνοθέτις και παιδαγωγός. Έχει πραγματοποιήσει πολλές θεατρικές παραστάσεις και έχει διευθύνει διάφορα εργαστήρια στον τομέα του θεάτρου και του οπτικού θεάτρου για ερασιτέχνες, παιδιά και επαγγελματίες. Είναι επίκουρη καθηγήτρια και βοηθός διευθυντή στο Τμήμα Τέχνης και Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου του Νόβι Σαντ.

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.

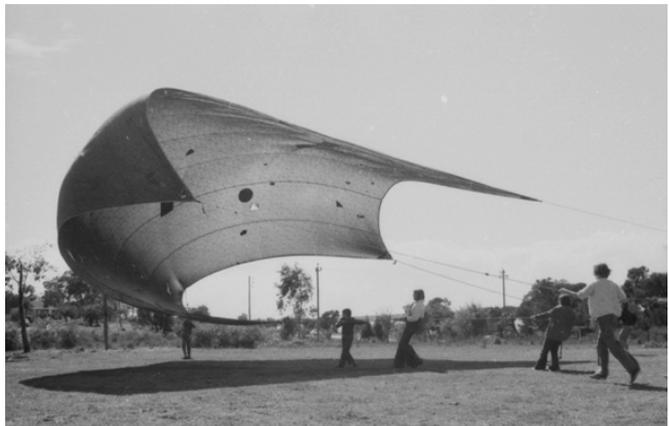


Η άλλη θεαματική δραστηριότητα αφορούσε ένα τεράστιο αλεξίπτωτο ή πανί. Ήταν θεόρατο, με πλάτος τουλάχιστον πενήντα μέτρα. Στην ακτή το σούρουπο, όλοι οι φιλοξενούμενοι περικύκλωναν το αλεξίπτωτο έχοντας λάβει οδηγίες σχετικά με το πώς να κρατούν το ύφασμα (οι αντίχειρες στην κάτω πλευρά, όχι στην πάνω, 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 αντανεκλαστικότητα 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 ανάμεσα 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. Αποτελέσει 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.

Το πρόγραμμα **I-TAP-PD** και η **ελληνική συμμετοχή**: συνεισφορά στην εγχώρια πρακτική της **ισότιμης συνεργασίας** **εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών** και στη **διεθνή έρευνα**

Μπέττυ Γιαννούλη, Νάσια Χολέβα, Ηρώ Ποταμούση



Περίληψη

Στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται το Διεθνές Πρόγραμμα International Teacher-Artist Partnership – Professional Development (I-TAP-PD). Πλαισιώνονται ο ορισμός και η μεθοδολογία της ισότιμης συνεργασίας μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (TAP) και παρουσιάζονται η δομή και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως υλοποιήθηκε από φορείς που κινούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και των τεχνών σε 4 χώρες (Ιρλανδία, Σερβία, Ολλανδία, Ελλάδα) το διάστημα 2020-2023. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά και γενικά ερευνητικά ευρήματα από την υλοποίηση της μεθοδολογίας σε 6 ζευγάρια καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών σε τέσσερις περιφέρειες της Ελλάδας. Κατόπιν οι συγγραφείς παρουσιάζουν τα βήματα που ακολούθησαν για τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση της διεθνούς έρευνας που διενεργήθηκε μεταξύ των τεσσάρων χωρών, καθώς και τις ενέργειες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της.

Λέξεις κλειδιά: πρόγραμμα Erasmus+, τέχνες στην εκπαίδευση, συνεργασία εκπαιδευτικού-καλλιτέχνη, ισότιμη συνεργασία, επαγγελματική ανάπτυξη, ποιοτική έρευνα

Εισαγωγή Συνέργειες καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών και η πρακτική της ισότιμης συνεργασίας τους στην Ελλάδα

Οι συνέργειες μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών δεν είναι κάτι νέο στην Ελλάδα. Υπάρχουν πλείστα όσα παραδείγματα συνεργασίας, τα οποία πραγματοποιούνται συνήθως στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος ή των σχολικών ομίλων-ομάδων σχολικών προγραμμάτων. Μια κατηγορία είναι σύντομης διάρκειας θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που επισκέπτονται τα σχολεία και με την εμπύχωση επισκέπτριας ομάδας καλλιτεχνών/παιδαγωγών οι μαθητικοί πληθυσμοί επεξεργάζονται διάφορα θέματα, κυρίως κοινωνικά (Γιαννούλη & Ποταμούση, 2011· Γκόβας & Ζώνιου, 2010· Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ποταμούση, 2016). Στην περίπτωση αυτή, η παρουσία των εκπαιδευτικών λαμβάνει συνήθως δευτερεύοντα και υποβοηθητικό ρόλο, συνεχίζοντας τη δουλειά που έχει γίνει από την επισκέπτρια ομάδα. Μια άλλη ομάδα τέτοιων προγραμμάτων είναι αυτά που πλαισιώνουν επαγγελματικές θεατρικές παραστάσεις για παιδιά και εφήβους, με πρόσφορο υλικό για επεξεργασία από τον εκπαιδευτικό ή και επισκέπτες καλλιτέχνες στο σχολείο· τις περισσότερες φορές οι συνεργασίες αυτές καταλήγουν στη δημιουργία καλλιτεχνικών προϊόντων που απευθύνονται στην ίδια σχολική κοινότητα ή σε διασχολικά δίκτυα (Ποταμούση & Μολογούση, 2011· Μπεκιάρης & Χολέβα, 2015). Σε μια άλλη κατηγορία η συνεργασία αυτή μπορεί να εκκινεί με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους ίδιους τους καλλιτέχνες ή τους φορείς με τους οποίους θα συνεργαστούν (Παϊζής, 2000· Χολέβα, 2009, 2019). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, οι ρόλοι μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών είναι σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στεγανοί, ενώ η πρωτοβουλία και ο αρχικός σχεδιασμός συχνά προτείνεται από τη μια πλευρά, με την άλλη περισσότερο να συνηγορεί και να ακολουθεί. Μια διακριτή προσπάθεια γίνεται τα τελευταία χρόνια από το Εθνικό Θέατρο με το πρόγραμμα «Το θέατρο στο Νέο Σχολείο», για το οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες επιμορφώνονται από κοινού (Εθνικό Θέατρο, χ.χ.).

Προγράμματα συνεργασίας μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών (TAP) ξεκίνησαν στην Ιρλανδία τη δεκαετία του 2000, με στόχο την ανάπτυξη παιδαγωγικών σεναρίων εργασίας με καλλιτεχνικά χαρακτηριστικά, που θα ήταν ωφέλιμα τόσο για τους μαθητικούς πληθυσμούς όσο και για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες. Έκτοτε προγράμματα υλοποιούνται με την υποστήριξη των Υπουργείων Πολιτισμού και Παιδείας ανελλιπώς. Η μεθοδολογία συνεργασίας TAP στη διεθνή εκπαι-



δευτική πρακτική έχει υπάρξει αντικείμενο κριτικής και έρευνας, στοιχεία που οδηγούν δυναμικά και στη βελτίωσή της. Κάποια αρχικά αποτελέσματα ερευνών έδωσαν έμφαση στην ανάγκη να ενισχυθεί η θέση του εκπαιδευτικού, καθώς παρατηρήθηκε ότι υπήρξαν φορές που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν στο περιθώριο της διαδικασίας σε σχέση με τους συνεργάτες τους καλλιτέχνες (Christophersen 2013· Kind et al. 2007), με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ο ρόλος τους και να μειώνεται η δυνατότητα να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Ως επακόλουθο αυτών των αναφορών, η μεθοδολογία (TAP) εστιάζει πλέον στην ισότιμη παρουσία και συνεισφορά των δύο πλευρών. Καλλιτέχνες και εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται μαζί και δημιουργούν ένα ασφαλές, ουδέτερο πεδίο συνεργασίας επί ίσοις όροις. Αναλαμβάνουν ένα κοινό έργο με παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά χαρακτηριστικά, αφιερώνοντας χώρο και χρόνο για να φέρουν και να μεταφέρουν την τεχνογνωσία τους, να εκφραστούν, να δεχτούν εναλλακτικές προσεγγίσεις, να κατανοήσουν και να πραγματευτούν τους ρόλους τους (Blomgren, 2019· Kenny & Morrissey, 2021). Όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, αλλά και από τα ευρήματα της έρευνας στην Ελλάδα, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι καλλιτέχνες που συμμετέχουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο εργασίας και συνεργασίας διαπιστώνουν τα θετικά αποτελέσματα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Choleva et al., 2023· Holdhus & Espeland, 2013).



Το πρόγραμμα International Teacher-Artist Partnership - Professional Development (I-TAP-PD)

Η δομή και το πλαίσιο του προγράμματος

Το σχέδιο δράσης International Teacher Artist Partnership-Professional Development (I-TAP-PD), υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 2020-2023 στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+/KA2-Στρατηγικές συμπράξεις με εταίρους από τέσσερις χώρες: The Education Centre Tralee, (Ιρλανδία-συντονιστής), Stichting Kopa (Ολλανδία), Center for Drama in Education and Art CEDEUM (Σερβία) και Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση – TENet-GR (Ελλάδα).

Σκοπός του προγράμματος ήταν να δημιουργήσει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και να δώσει στους συμμετέχοντες καινοτόμα εργαλεία, που θα τους βοηθήσουν να επανεξετάσουν, να βελτιώσουν και ενδεχομένως να μετασχηματίσουν τις πρακτικές τους προς όφελος των μαθητών και των σχολικών κοινοτήτων. Το πρόγραμμα επιδίωξε να δώσει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες να διερευνήσουν από κοινού την παιδευτική αξία συμπράξεων που ενισχύουν την εκπαίδευση στις τέχνες και διά των τεχνών.

Στόχος του προγράμματος ήταν να προτείνει ένα διεθνές μοντέλο I-TAP-PD, για την επίτευξη του οποίου σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν τα εξής: α) επιμορφωτικό πρόγραμμα και εφαρμογές σε σχολεία, β) ψηφιακό υλικό και γ) αξιολόγηση και έρευνα. Οι πρακτικές και η μεθοδολογία που ακολούθησε το πρόγραμμα εστίασαν στην ισότιμη σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού - καλλιτέχνη, στις ανάγκες των μαθητών, σε πρακτικές συμπερίληψης και στη συνέργεια και δημιουργικότητα. Στην πρώ-

τη φάση, κάθε εταίρος ερευνήσε την «Κατάσταση Τεχνών» (Stage of Arts-SoA) στην εκπαίδευση της χώρας του. Με βάση τις αναφορές τους, οι εταίροι συνεργάστηκαν για να προσδιορίσουν τις «βέλτιστες πρακτικές» και αναζήτησαν κοινό σημείο αναφοράς για τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών. Πριν από την επιμόρφωση κρίθηκε σκόπιμο να συμπληρωθεί ένα εργαλείο αξιολόγησης (SWOT analysis), προκειμένου να εντοπιστούν τα ισχυρά και τα αδύναμα στοιχεία ανά χώρα και να γίνει καταμερισμός εργασιών μεταξύ των εταίρων, πριν αναλάβουν να συντονίσουν εργασίες και παραγόμενα προϊόντα του προγράμματος. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν ομάδες (focus groups) για κάθε διαφορετικό τομέα παραγόμενου έργου.

Η επιμόρφωση διάρκειας πέντε ημερών που δημιουργήθηκε προετοίμαζε τους εκπαιδευτικούς και τους καλλιτέχνες για τη συνεργασία τους κατά την εφαρμογή σε σχολεία. Λειτουργήσε μέσα από το πρίσμα της πρόκλησης, της διαφωνίας και της συμφωνίας, στοιχεία που εκφράζονταν άμεσα στις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων και των επιμορφωτών κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος κάθε συνάντησης. Με το πέρας των πέντε επιμορφώσεων δημιουργήθηκε ένα καινοτόμο πρόγραμμα εκπαίδευσης διάρκειας 5 ημερών, που ώθησε τους εταίρους σε νέους τρόπους εργασίας και ανάπτυξης συνεργασιών, προς όφελος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της διαδικασίας μάθησης των μαθητών τους.

Η μεθοδολογία «έρευνα-δράση»-σχεδιασμός, δράση/εφαρμογή, αναστοχασμός ακολουθήθηκε σε όλα τα στάδια του προγράμματος: την αναφορά SoA, τις επιμορφωτικές δράσεις, τις υλοποιήσεις των συνεργασιών, τη δημιουργία ψηφιακού υλικού και την έρευνα, με τη συμβολή όλων των εταίρων.

Η μεθοδολογία «έρευνα-δράση»-σχεδιασμός, δράση/εφαρμογή, αναστοχασμός ακολουθήθηκε σε όλα τα στάδια του προγράμματος: την αναφορά SoA, τις επιμορφωτικές δράσεις, τις υλοποιήσεις των συνεργασιών, τη δημιουργία ψηφιακού υλικού και την έρευνα, με τη συμβολή όλων των εταίρων.

Η ελληνική συμμετοχή - η υλοποίηση του I-TAP-PD στην Ελλάδα

Η υλοποίηση του προγράμματος I-TAP-PD επέτρεψε την πρώτη εφαρμογή της μεθοδολογίας TAP στην Ελλάδα. Με συντονισμό από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση [Δίκτυο], επιλέχθηκαν έξι εκπαιδευτικοί και έξι καλλιτέχνες για να δημιουργήσουν ζεύγη TAP σε διαφορετικά μέρη της χώρας: Κεντρικός τομέας Αθηνών, Δυτική Αττική, Βόρειος τομέας Αθηνών, Γ' Αθήνας, Καλαμάτα, Σέρρες. Τα ζευγάρια συμμετείχαν μαζί

σε τουλάχιστον μία από τις πέντε επιμορφώσεις του προγράμματος I-TAP-PD, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα Ιούλιος 2021-Μάρτιος 2022. Στη συνέχεια, σχεδίασαν, οργάνωσαν και πραγματοποίησαν τις παρεμβάσεις τους κατά το διάστημα Μάρτιος-Ιούνιος 2022.

Στις έξι υλοποιήσεις TAP συνεργειών, τα ζεύγη αξιοποίησαν αρκετές τέχνες, όπως το θέατρο, ο χορός και η κίνηση, τα εικαστικά, συμπεριλαμβανομένης της επαυξημένης πραγματικότητας. Θεματικές που απασχόλησαν τις ομάδες ήταν οι ταυτότητες, η αποδοχή ετερότητας, το σώμα ως δίαυλος αυτοαντίληψης και επικοινωνίας με το περιβάλλον και τους άλλους και η τέχνη που συνομιλεί με το περιβάλλον. Αφορμές για τα σχέδια δράσης που αναπτύχθηκαν αποτέλεσαν ένα ή και περισσότερα μαθήματα του ΑΠΣ κάθε φορά, όπως η γλώσσα, η ιστορία, η μελέτη περιβάλλοντος, η κοινωνική και πολιτική αγωγή κ.ο.κ. ή και συνδυασμός τους.

Οι εφαρμογές υλοποιήθηκαν σε δύο ομάδες προσχολικής αγωγής και σε τέσσερις ομάδες διάφορων τάξεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των τεχνών συνδυάστηκε με μαθήματα και ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, με κοινωνικά θέματα ή με διαθεματικές δραστηριότητες. Στις εφαρμογές συμμετείχαν 106 μαθητές και μαθήτριες.

Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες του προγράμματος πριν από την εφαρμογή στα σχολεία περιέγραψαν κάποιους αρχικούς φόβους. Από πλευράς των καλλιτεχνών, εκφράστηκε δέος όσον αφορά τη διαχείριση μιας μαθητικής ομάδας, ενώ από πλευράς των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε μια αμηχανία όσον αφορά την ουσιαστική αξιοποίηση της τέχνης εντός του μαθήματος και των χρονικών του περιορισμών. Κατά τη διάρκεια των εφαρμογών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπήκαν στη διαδικασία αναστοχασμού μέσα από ημερολόγια που τήρησαν και συνεντεύξεις που έδωσαν. Και οι δύο πλευρές ανέφεραν βελτίωση όσον αφορά τη δημιουργική και κριτική σκέψη, δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια που λειτούργησε στα ζευγάρια, ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, αυτοπαρατήρηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαναφορά, ανθεκτικότητα (Choleva et al., 2023).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι καλλιτέχνες εξέφρασαν την απόλυτη ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους σε αυτό το κοινό ταξίδι προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Κάποιοι μάλιστα εξέφρασαν την ανησυχία για το αν θα μπορεί να υποστηριχτεί αυτή η μεθοδολογία στο μέλλον. Εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες με μεγάλη, μέτρια ή καθόλου εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία ή στην αξιοποίηση της τέχνης σε αυτή τόνισαν τη σημασία που είχε η συμμετοχή τους στην



επιμόρφωση για την επικοινωνία και τη συνεργασία που ανέπτυξαν ακόμη και αν έχουν ξανασυνεργαστεί μεταξύ τους. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ήταν κοινή διαπίστωση ότι οι μαθητές αντέδρασαν με ενθουσιασμό, απόλαυσαν τη διαδικασία και είχαν δημιουργική συμμετοχή, ενώ σε πολλές περιπτώσεις περίμεναν με ανυπομονησία τον καλλιτέχνη. Τα έξι σχολεία ανέπτυξαν ισάριθμα εργαστήρια δημιουργικής έκφρασης και μάθησης. Στις περισσότερες μάλιστα περιπτώσεις, οι μαθητικές ομάδες μοιράστηκαν καλλιτεχνικά προϊόντα της διαδικασίας τους με άλλα μέλη των μαθητικών κοινοτήτων τους ή και με γονείς.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διεθνούς έρευνας του προγράμματος

Εκτός από τη συντονίστρια Ιρλανδία, χώρα με εμπειρία και πλούσιο ερευνητικό και δημοσιευμένο έργο, η μεθοδολογία TAP εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στις τρεις χώρες εταίρους (Ελλάδα, Σερβία, Ολλανδία). Έτσι, πέρα από τις επιμορφωτικές δράσεις, στα ενδιαφέροντα της ομάδας έργου συμπεριλήφθηκαν εξαρχής και η τεκμηρίωση και έρευνα, η οποία υλοποιήθηκε με τη συγκρότηση ερευνητικών ομάδων (research focus groups) και την παράλληλη διεξαγωγή ερευνών σε κάθε χώρα με συντονισμό από την ελληνική ερευνητική ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες του προγράμματος ενημερώθηκαν και προσκλήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα εστίασαν στα (όποια) στοιχεία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης



των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών, στις προκλήσεις που αναμένονταν ή και προέκυψαν στην πορεία, στα χαρακτηριστικά που αποτελούν μια επιτυχημένη ισότιμη συνεργασία, καθώς και στην ανταπόκριση των μαθητικών ομάδων, όπως παρατηρήθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Με ευθύνη της ελληνικής ομάδας, δημιουργήθηκαν ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και προτάθηκε η μεθοδολογία της ανάλυσής τους. Έπειτα από τη συνεργασία και τη συμφωνία των ερευνητικών ομάδων μεταξύ τους, τα εργαλεία αυτά μεταφράστηκαν και αξιοποιήθηκαν, προκειμένου να δώσουν τη δυνατότητα για εντοπισμό κοινών στοιχείων, μοτίβων, διαφορών μεταξύ χωρών. Οι ερευνητικές ομάδες συναντιούνταν σε κάθε βήμα της έρευνας, προκειμένου να διατηρηθεί η εύρυθμη πορεία της έρευνας, να λυθούν απορίες, να αντιμετωπιστούν δυσκολίες που προέκυπταν σε κάθε πλαίσιο εφαρμογής ανά χώρα και να συμφωνηθούν τα επόμενα βήματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 19 σχολικές μονάδες προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις τέσσερις χώρες και ενέπλεξε 654 μαθητές και μαθήτριες.

Με την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων, οι ερευνητές αξιοποίησαν κοινή πλατφόρμα για τις αναλύσεις τους, κατά τη διάρκεια των οποίων επικοινωνούσαν τακτικά. Λόγω του χαρακτήρα των δεδομένων και του τρόπου συλλογής τους, επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση ως καταλληλότερη μέθοδος για την ανάλυση δεδομένων (Braun & Clarke, 2006· Guest et al., 2012). Αν και μια ειδικότερη αναφορά ή ανάλυση των ευρημάτων αυτών ξεπερνά κατά πολύ τον στόχο και το εύρος αυτού του άρθρου, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τόσο από τις συζητήσεις των ερευνητικών ομάδων όσο και από τις δημοσιεύσεις των αποτελεσμάτων που πραγματοποιούνται αυτό το διάστημα προκύπτει ότι τα θετικά αποτελέσματα της μεθοδολογίας TAP είναι παρόμοια στις χώρες που υλοποίησαν το πρόγραμμα (Choleva et al., 2023· Eland, 2023·

Koruga et al. 2023· McGrath, 2023). Κι αυτό συμβαίνει παρ' όλο το διαφορετικό πλαίσιο εφαρμογής, τα διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα που φιλοξένησαν τις συνεργασίες, τις ειδικεύσεις και το υπόβαθρο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, τις τέχνες και τη θεματολογία των εργαστηρίων κτλ.

Διάχυση καλών πρακτικών και ερευνητικών δεδομένων

Η διάχυση των καλών πρακτικών και των ερευνητικών δεδομένων του προγράμματος ITAP-PD αναδεικνύει την ανάγκη συνέχισης αντίστοιχων προγραμμάτων, που θα διευρύνουν την πρακτική των δημιουργικών συνεργασιών μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών. Αυτή ήταν η πρόθεση που εκφράστηκε από τους εταίρους, αλλά και η επιθυμία που εξέφρασαν τα εμπλεκόμενα ζεύγη εκπαιδευτικού-καλλιτέχνη του I-TAP-PD για διάχυση πρακτικών στις οποίες επιδόθηκαν. Καθώς η TAP μεθοδολογία ήταν σχετικά πρωτόγνωρη για εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες και επιμορφωτές στις τρεις από τις τέσσερις χώρες του προγράμματος, κοινός στόχος της ερευνητικής ομάδας ήταν η όσο το δυνατόν μεγαλύτερης κλίμακας διάχυση των ευρημάτων από την εμπειρία της ισότιμης συνεργασίας καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών στις τέσσερις χώρες.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, τη λογική, το ασκησιολόγιο της επιμόρφωσης, αυτά καταχωρήθηκαν σε ηλεκτρονική έκδοση ειδικού εγχειριδίου (ITAP-PD, n.d, η οποία αναρτήθηκε με ελεύθερη πρόσβαση στην ιστοσελίδα του (<https://i-tap-pd.net/>). Το εγχειρίδιο επιμορφωτικών δράσεων και εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενσωματώνοντας τις βέλτιστες πρακτικές. Στην ιστοσελίδα επίσης του προγράμματος αναρτήθηκαν και οι αναφορές με τα ερευνητικά δεδομένα κάθε χώρας (The research, n.d.).

Από πλευράς του Δικτύου, δημιουργήθηκαν

ευκαιρίες παρουσίασης του ITAP-PD με πρακτικό, εργαστηριακό τρόπο στην εκπαιδευτική και καλλιτεχνική κοινότητα: ημερίδες και εργαστήρια του Δικτύου σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, αφιέρωση στη μεθοδολογία TAP ετήσιων επιστημονικών ημερίδων με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Ερευνητικά, από το φθινόπωρο του 2022 οι ερευνητές/τριες προχώρησαν σε μια σειρά δημοσιεύσεων τόσο στις χώρες τους όσο και διεθνώς: τοπικά, εθνικά και διεθνή συνέδρια, επιστημονικές ημερίδες, στρογγυλά τραπέζια, podcasts, εγχώρια και διεθνή επιστημονικά περιοδικά, διαλέξεις. Λίγο πριν από τη λήξη του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα η διεθνής συνδιάσκεψη «Βιώσιμες συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών (TAP) στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα: επικοινωνία, συνεργασία, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα». Η ελληνική ερευνητική ομάδα συνεχίζει το διάστημα αυτό τη συγγραφή και τη δημοσίευση ερευνητικών αποτελεσμάτων σε συνέδρια και διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

Στην κατεύθυνση της διάχυσης των αποτελεσμάτων από την αξιοποίηση της μεθοδολογίας ITAP-PD συμβάλλει το Δίκτυο με τη δημοσίευση αυτού του ένθετου αφιερώματος, στο οποίο συγκεντρώνεται μέρος της εμπειρίας, της μεθοδολογίας και των ερευνητικών ευρημάτων με διαφορετικά κείμενα. Συγκεκριμένα, το ένθετο αφιέρωμα στο τεύχος 24 του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο* περιλαμβάνει: α) ένα ερευνητικό άρθρο από την εφαρμογή στη Σερβία για τα οφέλη της TAP στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, β) μια συνέντευξη για την εμπειρία υλοποίησης του προγράμματος και του τρόπου που μπορούμε να χτίσουμε σχέσεις και

συμπράξεις με έμπνευση μέσω της τέχνης, από την Ολλανδία και γ) δύο κείμενα που εντάσσονται στην στήλη των καινοτόμων προγραμμάτων: ένα από την Ιρλανδία σχετικά με την ποιότητα και την ισότητα στην Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη σε συνεργασίες TAP· τέλος, το παρόν κείμενο από την ελληνική ομάδα σχετικά με την ελληνική υλοποίηση και τη συνεισφορά της σε πρακτικό/παιδαγωγικό και ερευνητικό επίπεδο.

Επίλογος

Το πρόγραμμα I-TAP-PD οργανώθηκε με τη σύμπραξη τεσσάρων χωρών (Ιρλανδία, Σερβία, Ολλανδία και Ελλάδα) και ακολούθησε σε όλα τα στάδια υλοποίησής του τις αρχές της ισότιμης σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, καθώς και πρακτικές συμπερίληψης, συνέργεια και δημιουργικότητα.

Η υλοποίηση του προγράμματος ITAP-PD στην Ελλάδα οδήγησε σε ένα σύνολο θετικών αποτελεσμάτων για όλους τους συμμετέχοντες. Το ζητούμενο της υλοποίησης ήταν να ενισχυθούν σημαντικές δεξιότητες των καλλιτεχνών και των εκπαιδευτικών, που αποτελούν παραμέτρους προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Από την έρευνα που έγινε προέκυψαν αρκετές δεξιότητες, οι οποίες καλλιεργήθηκαν μέσα από το πρόγραμμα, όπως συνεργασία, κριτική σκέψη, λήψη αποφάσεων και διαχείριση κρίσεων, ευελιξία, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, ενδοσκόπηση, ψυχική ανθεκτικότητα. Η βελτίωση όλων αυτών των δεξιοτήτων αποτέλεσε ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην εφαρμογή στα σχολεία, καθώς ενέπνευσε τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανταποκριθούν ανάλογα στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητικές ομάδες αντέδρασαν με ενθουσιασμό,



ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή στη διερεύνηση των θεμάτων του αναλυτικού προγράμματος που υλοποίησαν. Στα θετικά αποτελέσματα έπαιξε καθοριστικό ρόλο η κοινή επιμόρφωση εκπαιδευτικού-καλλιτέχνη και η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και θετικής αλληλεπίδρασης, ενώ καθοριστική ήταν η πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος ως αποτέλεσμα της συνεργασίας που αντλούσαν από δύο διαφορετικά πεδία προσέγγισης.

Η αναφορά στα ερευνητικά ευρήματα της ελληνικής συμμετοχής ξεπερνάει τα όρια του παρόντος άρθρου, γι' αυτό και είναι συνοπτική, καταγράφοντας μόνο κάποιους από τους άξονες που επιβεβαιώνουν την αξία της μεθοδολογίας I-TAP-PD για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αξίζει να αναφερθεί βέβαια ότι τα ευρήματα που αναφέρθηκαν ήταν κοινά και στις τέσσερις χώρες. Μάλιστα, η επισκόπηση των δεδομένων έδειξε ότι η μάθηση και η βελτίωση δεξιοτήτων βιώθηκαν σε παρόμοια επίπεδα τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους καλλιτέχνες.

Είναι διαπιστωμένη η ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στη χώρα μας όπου οι τέχνες ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο ως μέσο συνεργασίας, ισότητας, επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, καθώς και ως παράγοντας δημιουργικότητας και κοινωνικής συνειδητοποίησης των μαθητών. Από την υλοποίηση του ITAP-PD, ενός προγράμματος με διεθνή χαρακτηριστικά, τα ευρήματα είναι πολύ ενθαρρυντικά για την προώθηση παρόμοιων προσπαθειών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς και θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω πράξη και έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα στον τομέα. Το παρόν κείμενο, σε σύγκλιση με μια σειρά ερευνητικών και άλλων κείμενων, που προέκυψαν από την επιτυχημένη αυτή συνεργασία, επιδιώκει να συμβάλει στον διάλογο και στην υφιστάμενη έρευνα για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η μεθοδολογία TAP.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Blomgren, H. (2019). Beauty bubbles, subtle meetings, and frames of play: Aesthetic processes in Danish Kindergartens. *International Journal of Education & the Arts*, 20(1). <http://www.ijea.org/v20n1/index.html>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Γιαννούλη, Μ. & Ποταμούση, Η. (2011). *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο: Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού και την οικολογική συνείδηση*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.) (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Choleva, N., Potamou, I. & Giannouli, B. (2023). Being one another's mirror, for personal and professional development: Teacher-Artist Partnerships in Greece. [under publication-to be announced]
- Christophersen, C. (2013). Helper, guard or mediator? Teachers' space for action in The Cultural Rucksack, a Norwegian national program for arts and culture in schools. *International Journal of Education and the Arts*, 14(1.11). Ανασύρθηκε 25/8/2023 από: <http://www.ijea.org/v14si1/v14si1-11.pdf>
- Εθνικό Θέατρο (χ.χ.). *Το θέατρο στο νέο σχολείο*. Ανασύρθηκε στις 21/8/2023 από: <https://www.n-t.gr/el/educ/newschool>
- Eland, M. (2023). The I-TAP-PD project experience - Building relationships through arts in education. Interview with Betty Giannouli and Nassia Choleva. *Education & Theatre*, 24, 102-109.
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2013). The visiting artist in schools: Arts based or school based practices? *International Journal of Education & the Arts*, 14(SI 1.10). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- International Teacher Artist Partnership – Professional Development Starter Guide (2023). https://drive.google.com/file/d/1REgTQ-25f-jpJq_KZOYDueS7UP8iZFJV/view
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2021). Negotiating teacher-artist identities: "Disturbance" through partnership. *Arts Education Policy Review*, 122(2), 93-100. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1744052>



- Kind, S., de Cosson, A., Irvin, R.L. & Grauer, K. (2007). Artist-Teacher Partnerships in learning: the in/between spaces of Artist-Teacher Professional Development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864. <https://doi.org/10.2307/20466665>
- Koruga, N., Đokić, D. & Krsmanović Tasić, S. (2023). Personal and Professional Development Through Sustainable Partnerships in Education. Serbian experiences from I-TAP-PD Erasmus+ project. *Education & Theatre*, 24, 90-101
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. & Ποταμούση, Η. (2016). Σχεδιασμός, δημιουργία και εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος («στον κόσμο του») από φοιτητές Θεολογίας – Ισορροπώντας τις αντιθέσεις. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 17, 32-41.
- Μπεκιάρης, Γ. & Χολέβα, Ν. (2015). *Το γαϊτανάκι των σκιών και των χρωμάτων. Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για τον εκπαιδευτικό*. <https://shorturl.ac/gaitanakiekrpyliko>
- McGrath, V. (2023). The quality and equality of personal and professional development in Teacher-Artist Partnerships. *Education & Theatre*, 24, 80-89
- Παϊζής, Ν. (2000). Φιλοσοφία και στόχοι του προγράμματος «Μελίνα-εκπαίδευση και πολιτισμός», στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (επιμ.), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά από την 1η διεθνή συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση*, (σσ. 84-86). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Δ/ση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.
- Ποταμούση, Η. & Μολογούση, Σ. (2011). *Γάζα είναι... - μαθήματα επιβίωσης. Εκπαιδευτικό υλικό*. <https://shorturl.ac/igazaeinai>
- The research, an introduction* (n.d). <https://i-tap-pd.net/research/>
- Χολέβα, Ν. (2009). *Εσύ όπως κι εγώ: Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο και τις τέχνες*. Ένα πρόγραμμα μαθητικής καλλιτεχνικής δημιουργίας και ανταλλαγής με σχολεία της Ανατολικής Αττικής. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 10, 70-77
- Χολέβα, Ν. (επιμ.) (2019). *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Η **Ηρώ Ποταμούση** σπούδασε Κοινωνιολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο (BA) και Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση στο University of Warwick, U.K. (MA). Σήμερα είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Είναι ενεργό μέλος του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση από το 2008 (και μέλος του ΔΣ 2009-2012). Έχει εργαστεί στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση με ειδικευση στη δυναμική της ομάδας, στη συνεργασία και την ενδυνάμωση της ομάδας, καθώς και στην κοινωνική παρέμβαση και αλλαγή. Ως ερευνήτρια και επαγγελματίας έχει συνεργαστεί με διάφορους οργανισμούς και πανεπιστήμια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (ΕΚΠΑ, ΑΠΘ, Πανεπιστήμιο του Warwick, Liverpool Institute of Performing Arts, Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης, Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland, Εθνικό Θέατρο, Θέατρο του Νέου Κόσμου, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Action Aid, ΚΕΘΕΑ). Από το 2019 είναι γενική διευθύντρια του Learn Inn ΕΚΠΑ, ενός φορέα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (www.learninn.gr).

Η **Νάσια Χολέβα** είναι διδάκτωρ Θεατροπαιδαγωγικής του ΑΠΘ. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 δίδαξε στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου μαθήματα Παιδαγωγικής του Θεάτρου, ως ακαδημαϊκή υπότροφος. Σπούδασε στο Τμήμα Θεάτρου (ΑΠΘ) και πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στο Εφαρμοσμένο Δράμα (Exeter University). Διορισμένη θεατρολόγος, συντονίζει ομάδες τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και επιμορφώνει εκπαιδευτικούς. Υπήρξε μέλος ομάδας εμπειρογνομόνων του ΙΕΠ για τον πολιτισμό και τις τέχνες. Από το 2006 δημιουργεί και υλοποιεί θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και έρευνες (ΕΣΠΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση, ΑΠΘ, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ActionAid κ.ά.). Συγγράφει θεατροπαιδαγωγικά βιβλία και δημοσιεύει έρευνες σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και συνέδρια. Είναι μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο*. Πρόσφατα ερευνητικά της ενδιαφέροντα: η διασύνδεση της θεατροπαιδαγωγικής με την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών μέσα από ισότιμες συνεργασίες και η αξιοποίηση έργων τέχνης στην διαθεματική προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων.

Η **Μπέττυ Γιαννούλη** είναι διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Θεάτρου και κοινωνιολόγος. Από το 2017 διδάσκει στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (TEA-ΠΗ), με αντικείμενο το Θέατρο στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση. Έχει πάρει μέρος στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων για παιδιά και νέους, προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εμπύχωσης και ενδυνάμωσης γυναικών, καθώς και στη διοργάνωση και στον συντονισμό διεθνών συνεδρίων για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση. Διετέλεσε επιστημονική συνεργάτης σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα και από το 2020 είναι συντονίστρια (διά της ένωσης Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-ΠΔΘΕ) στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+, *International Teacher-Artist Partnership - Professional Development/I-TAP-PD*. Είναι ιδρυτικό μέλος του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, διετέλεσε πρόεδρος και αντιπρόεδρος του ΔΣ της ένωσης και είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο*.

Ο χαρακτήρας της **προσωπικής** και **επαγγελματικής ανάπτυξης** και η **ισότητα** στο πλαίσιο της **συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών**

Vera McGrath



Περίληψη

Η συνεργασία προϋποθέτει την ισότητα. Ωστόσο, ενώ οι προηγούμενες εκδοχές συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (TAP) δεν αναγνώριζαν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στη δομή και την εφαρμογή τους, πιο πρόσφατες αξιολογήσεις υλοποίησης προγραμμάτων TAP τείνουν να εστιάζουν αποκλειστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν ελάχιστα τεκμηριωμένα στοιχεία όσον αφορά την ανάπτυξη των καλλιτεχνών στο πλαίσιο δράσεων TAP, πόσο μάλλον προσπάθειες να περιγραφεί. Παρακάτω παρουσιάζονται μελέτες περίπτωσης που αφορούν δύο φιλοξενούμενες δράσεις στο πλαίσιο του προγράμματος I-TAP-PD, που έλαβαν χώρα στην Ιρλανδία, με στόχο να αναδειχτεί ο χαρακτήρας της μάθησης την οποία πέτυχαν οι δύο επαγγελματίες μέσω της διαδικασίας του προγράμματος I-TAP-PD. Η προκείμενη είναι να δημιουργηθεί διάλογος σχετικά με τον χαρακτήρα και την ισότητα με όρους μάθησης στο πλαίσιο της διαδικασίας TAP για τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς και να δοθεί το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σε αυτό τον σημαντικό τομέα έρευνας. Οι μελέτες περίπτωσης δείχνουν ότι ο συνεχής διάλογος και η πρακτική μεταξύ ισότιμων συνεργατών είναι το κλειδί για να κατανοήσουμε σε βάθος τη μάθηση των παιδιών μέσω των τεχνών. Και τέτοιου είδους γνώσεις μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην εξέλιξη των πρακτικών TAP, προκειμένου να βελτιωθεί η προσφορά των τεχνών στην εκπαίδευση για τα παιδιά στα σχολεία μας.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία εκπαιδευτικού - καλλιτέχνη, ισότιμη συνεργασία, μελέτη περίπτωσης, προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Το μοντέλο συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (TAP) δημιουργήθηκε για να υποστηριχτούν οι τέχνες στην εκπαίδευση. Οι υποστηρικτές των τεχνών είχαν διατυπώσει εύλογα ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα των πρακτικών με επίκεντρο τις τέχνες στα σχολεία (Kind et al., 2007). Η πρόταση της δημιουργίας του μοντέλου συνεργασίας προέκυψε για να αντιμετωπιστούν αυτοί οι προβληματισμοί και να δημιουργηθούν ευκαιρίες για τους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση και να συμμετέχουν σε «αυθεντικές» καλλιτεχνικές πρακτικές. Η προσδοκία ότι οι συνεργασίες εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον θα ωφελούσαν τους μαθητές θεωρήθηκε δεδομένη, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη διδασκαλία των τεχνών (Morrissey & Kenny, 2021· Kenny & Morrissey, 2016· Fahy & Kenny, 2023· Kind et al., 2007· Hanley, 2003). Ωστόσο, μια άλλη πρόταση αξίας αφορά το γεγονός ότι τα εγχειρήματα αυτά θα λειτουργούσαν ταυτόχρονα ως επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες παρατηρώντας και βοηθώντας τους καλλιτέχνες. Αυτό το σκεπτικό όμως δέχτηκε έντονες επικρίσεις στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, και όχι άδικα. Παρουσιάζει τους καλλιτέχνες ως «ειδικούς» και τους εκπαιδευτικούς ως «αρχάριους» και, παρόλο που κάτι τέτοιο ενδεχομένως αληθεύει για συγκεκριμένες μορφές τέχνης, απέχει πολύ από το να ισχύει με επαγγελματικούς όρους (Hanley, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει πραγματικός κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και να εκλαμβάνεται από τους άλλους, ιδίως από τα ενδιαφερόμενα μέρη, ως υποδεέστερος του καλλιτέχνη. Αυτό μπορεί να μεταφραστεί σε μια πολύ άνιση δυναμική συνεργασίας, με τις επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών να παραγκωνίζονται και τον ρόλο τους να περιορίζεται σε αυτόν των «βοηθών, φρουρών ή διαμεσολαβητών για τους καλλιτέχνες» (Christophersen, 2013).

Από το μοντέλο TAP στην Ιρλανδία στο πρόγραμμα I-TAP-PD

Το μοντέλο TAP στην Ιρλανδία θεσπίστηκε το 2014 με εκπεφρασμένο στόχο να διασφαλίσει ότι η ισότιμη συνεργασία θα αποτελούσε το επίκεντρο του εγχειρήματος. Με χρηματοδότηση από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Τεχνών και Πολιτισμού, ήταν σημαντικό να αναγνωριστούν και να αξιοποιηθούν οι πρακτικές και οι επαγγελματικές γνώσεις των επαγγελματιών και από τους δύο κλάδους για την ανάπτυξη του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δουν, να κατανοήσουν και να πειστούν



για την πραγματική αξία των δραστηριοτήτων και των μεθοδολογιών, με οδηγό τις τέχνες στην εκπαίδευση, ενώ οι καλλιτέχνες έπρεπε να κατανοήσουν τη σχολική κουλτούρα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των μαθητών, για να εξασφαλιστεί η βέλτιστη συμμετοχή τους. Ο θεσμός TAP στην Ιρλανδία ανέπτυξε το δικό του θετικά αξιολογημένο πρόγραμμα TAP, στο πλαίσιο του οποίου έχουν επιμορφωθεί μέχρι σήμερα περίπου 3.500 επαγγελματίες σε εθνικό επίπεδο. Η συνεχιζόμενη ανάπτυξη και η έρευνα αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την αξία και τη βιωσιμότητα του προγράμματος. Η συμμετοχή μας στο χρηματοδοτούμενο από το Erasmus+ πρόγραμμα I-TAP-PD αποδείχτηκε μετασχηματιστική. Διέυρνε σημαντικά τους οριζόντες μας και μας σύστησε επαγγελματίες με τεχνογνωσία, εμπειρίες και πρακτικές με τις οποίες δεν θα είχαμε έρθει σε επαφή σε διαφορετική περίπτωση. Επιπλέον, μέσω της συμμετοχής μας στο πρόγραμμα I-TAP-PD, αποκτήσαμε ενδιαφέρουσες γνώσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης την οποία επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι καλλιτέχνες, όταν συμμετέχουν στις φιλοξενούμενες δράσεις στα σχολεία, τη διάσταση της μάθησης μέσω πράξης του προγράμματος I-TAP-PD.



Περιγραφή φιλοξενούμενων δράσεων I-TAP-PD στην Ιρλανδία: δύο περιπτώσεις

Αυτό το άρθρο πραγματεύεται δύο από τις τέσσερις φιλοξενούμενες δράσεις του προγράμματος I-TAP-PD που έλαβαν χώρα σε ιρλανδικά δημοτικά σχολεία το 2022, με σκοπό να περιγραφεί ο χαρακτήρας της μάθησης των συμμετεχόντων, δείχνοντας παράλληλα με ποιο τρόπο ωφελήθηκαν επαγγελματικά τόσο οι καλλιτέχνες όσο και οι εκπαιδευτικοί από τη φιλοξενούμενη δράση που υλοποίησαν σε συνεργασία. Οι φιλοξενούμενες δράσεις υλοποιήθηκαν από ζευγάρια καλλιτεχνών-εκπαιδευτικών που είχαν συνεργαστεί στο παρελθόν. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν εμπειρία μεταξύ 5 και 25 χρόνων στα αντίστοιχα επαγγέλματά τους. Και τα δύο ζευγάρια ΕΚ σχεδίασαν φιλοξενούμενες δράσεις που θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα θα λειτουργούσαν συμπληρωματικά με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στην πρώτη φιλοξενούμενη δράση (Φιλοξενούμενη δράση 1), το ζευγάρι ΕΚ σχεδίασε το πρόγραμμα του γύρω από μία δράση που περιλάμβανε ολόκληρο το σχολείο, εστιάζοντας στο τοπικό περιβάλλον του σχολείου. Οι γενικότεροι στόχοι των δύο επαγγελματιών ήταν πολύπλευροι: Να εντοπίσουν τον «χώρο» στο αναλυτικό πρόγραμμα για να εξερευνήσουν έναν τοπικό τυρφώνα μέσω των τεχνών, να αξιοποιήσουν καλλιτεχνικές πρακτικές που συνδέονται κοινωνικά και ιστορικά με την περιοχή, να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν μια σαφή αίσθηση του εαυτού τους ως μαθητών, εισάγοντάς τα σε δημιουργικές

συνήθειες του νου, καθώς και να προσαρμόσουν τις μεθοδολογίες διδασκαλίας της μορφής τέχνης, ώστε να ανταποκρίνονται σε παιδιά με διαφορετικές ανάγκες και επίπεδα επιδεξιότητας, προκειμένου η φιλοξενούμενη δράση να είναι απολύτως συμπεριληπτική. Οι μαθητές ηλικίας 12 ετών μελετούσαν ήδη την κοινωνική, περιβαλλοντική, ιστορική και τοπογραφική φύση του τυρφώνα της περιοχής τους. Είχαν εξερευνήσει παραδοσιακά τραγούδια και είχαν χορογραφήσει έναν χορό με βάση την εργασία στον τυρφώνα, οπότε η προσέγγιση του προγράμματος μέσω των εικαστικών τεχνών ήταν καλά μελετημένη. Το ενδιαφέρον είναι ότι ενώ η καλλιτέχνιδα διέθετε διεπιστημονική εμπειρία στις εικαστικές τέχνες, η εκπαιδευτικός ήταν εκείνη που είχε ειδικές γνώσεις στις τεχνικές της δημιουργίας δαντέλας. Σε μια ασυνήθιστη αντιστροφή ρόλων, η καλλιτέχνιδα πέρασε χρόνο με την εκπαιδευτικό μαθαίνοντας τεχνικές δημιουργίας δαντέλας πριν από την έναρξη της φιλοξενούμενης δράσης. Αυτό θόλωσε τα όρια ανάμεσα στην ταυτότητα του καλλιτέχνη και του εκπαιδευτικού, και το ζευγάρι παρουσίασε το πρόγραμμα και τις δεξιότητες στα παιδιά επί ίσοις όροις από την αρχή.

Η δεύτερη φιλοξενούμενη δράση (Φιλοξενούμενη δράση 2) έλαβε χώρα σε ένα μεγάλο αστικό σχολείο με μια τάξη παιδιών ηλικίας 8 ετών. Το ζευγάρι ΕΚ σχεδίασε τη φιλοξενούμενη δράση με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα του αναλυτικού προγράμματος: τη ζωή των μελισσών και τον ρόλο τους στο οικοσύστημα. Οι συνεργάτιδες κανόνισαν να επισκεφθεί την τάξη ένας μελισσοκόμος της περιοχής και να

μιλήσει με τα παιδιά, ως συμπληρωματικό στοιχείο της δράσης τους. Οι δύο συνεργάτιδες ήθελαν να εμπλέξουν τα παιδιά ως συνεργάτες στη φιλοξενούμενη δράση και σύστησαν την τάξη στην τήρηση ημερολογίου αναστοχασμού, ώστε τα παιδιά να μπορούν να καταγράφουν τις αντιδράσεις τους σε κάθε συνεδρία. Έτσι, ενώ τα θέματα της δράσης στηρίζονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα και οι προσεγγίσεις και οι δεξιότητες είχαν επιλεγεί καταλλήλως, η πορεία και ο ρυθμός υλοποίησής της καθορίζονταν από τα παιδιά. Αυτή η προσέγγιση επέτρεπε την αλλαγή σχεδίων με βάση την ανατροφοδότηση των μαθητών, οπότε τα παιδιά έγιναν ουσιαστικά ο τρίτος «συνεργάτης» στη φιλοξενούμενη δράση, καθοδηγώντας την καλλιτέχνη και την εκπαιδευτικό κατά την υλοποίησή της. Και οι δύο συνεργάτιδες ήταν αποφασισμένες να γνωρίσουν τα παιδιά και να μάθουν από αυτά, αλλά και να τα διδάξουν. Με αυτό τον τρόπο, αναδείχτηκαν ως ισότιμες συνεργάτιδες σε αυτή τη φιλοξενούμενη δράση, καθώς η εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση σε αυτό τον βαθμό αποτελούσε ένα νέο εγχείρημα και για τις δύο.

Αξιολόγηση των φιλοξενούμενων δράσεων

Οι δύο φιλοξενούμενες δράσεις αξιολογήθηκαν με τη χρήση διάφορων εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούνται συνήθως στην Έρευνα Δράσης. Τα εργαλεία εφαρμόστηκαν σε τρία στάδια των δράσεων: ατομικά διαδικτυακά ερωτηματολόγια πριν από τη φιλοξενούμενη δράση, ατομικά ημι-καθοδηγούμενα ημερολόγια αναστοχασμού και δύο ημι-δομημένες ομαδικές συνεντεύξεις μετά τη φιλοξενούμενη δράση για τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε γενικά θέματα: Συνεργασία, Προσωπική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Προκλήσεις και Αντιδράσεις των Παιδιών. Η εν λόγω προσέγγιση οδήγησε σε μια εκτεταμένη παραγωγή δεδομένων, τα οποία, όταν αναλύθηκαν, παρείχαν ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το εύρος και τη φύση της μάθησης και της ανάπτυξης των συμμετεχόντων μέσω της συμμετοχής τους στις φιλοξενούμενες δράσεις που υλοποίησαν σε συνεργασία.

Η μάθηση και η ανάπτυξη που επιτεύχθηκαν ως αποτέλεσμα της «πράξης», με την πληρέστερη φρεϊρινή έννοια του όρου, διερευνώνται σε αυτό τον σχολιασμό με γνώμονα την καλή πρακτική. Μια συνεργατική δράση, στην οποία εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες, μαζί με τα παιδιά, διαχειρίζονται ένα πρόγραμμα βασισμένο στις τέχνες εντός των παραμέτρων του αναλυτικού προγράμματος, παράγει ένα είδος γνώσης η οποία αποκτάται μόνο «μέσω της ανήσυχης, ανυπόμονης, συνεχούς, ελπιδοφόρας έρευνας που τα ανθρώπινα όντα διεξάγουν

στον κόσμο, με τον κόσμο και μεταξύ τους» (Freire, 1970). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η μάθηση που επιτεύχθηκε είναι μεγάλης σημασίας. Τα δεδομένα όχι μόνο φωτίζουν τη φύση και το βάθος της μάθησης, αλλά η ανάλυση δείχνει ότι οι καλλιτέχνες μαθαίνουν και αναπτύσσονται με τον ίδιο ρυθμό, όπως και οι εκπαιδευτικοί, και με τρόπους οι οποίοι είναι διαφωτιστικοί για την πρακτική τους. Πρόκειται για μια σημαντική πληροφορία, καθώς:

- Υποστηρίζει πιο πρόσφατους ισχυρισμούς ότι οι καλλιτέχνες όντως μαθαίνουν μέσω της συμμετοχής τους σε δράσεις TAP. Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το μοντέλο TAP επικεντρώνονται στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι ερευνητές, οι Kenny και Morrissey (2016, 2021) και οι Morrissey και Kenny (2021) αναγνωρίζουν τη μάθηση των καλλιτεχνών, και οι Kind κ.ά. (2007) καταγράφουν ακροθιγώς κάποια παραδείγματα. Πέρα όμως από αυτό, είναι δύσκολο να εντοπίσει κανείς ακριβή στοιχεία σχετικά με τη μάθηση των καλλιτεχνών.
- Τοποθετεί τον καλλιτέχνη και τον εκπαιδευτικό σε ισότιμη βάση όσον αφορά τη συνεργασία και τους αναδεικνύει ως επωφελούμενους σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη.
- Καταγράφει στοιχεία σχετικά με τη φύση της ανάπτυξης των καλλιτεχνών παράλληλα με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα οποία θα παρέχουν στήριξη και ενημέρωση σχετικά με την εξέλιξη των πρακτικών TAP.

Για να γίνουν κατανοητά τα παραπάνω, παρουσιάζονται και συζητούνται στη συνέχεια παραδείγματα του εύρους και του βάθους της ταυτόχρονης μάθησης, τόσο για τους καλλιτέχνες όσο και για τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο τριών σχετικών θεμάτων: Συνεργασία, Προσωπική Ανάπτυξη και Επαγγελματική Ανάπτυξη.

Η **Συνεργασία** αναφέρεται στη φύση της δέσμευσης και στο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ καλλιτέχνη και εκπαιδευτικού κατά την προετοιμασία και την υλοποίηση της φιλοξενούμενης δράσης. Υποδεικνύει τον χαρακτήρα της συνεργασίας τους. Τα δεδομένα που συνελέχθησαν δείχνουν ότι και οι δύο συνεργασίες στηρίζονταν σε στέρεα θεμέλια και ότι οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνιδες εμφάνιζαν παρόμοια δέσμευση στη συνεργασία.

Στη Φιλοξενούμενη δράση 1, η καλλιτέχνη αναγνωρίζει τα «[ο]φέλη της προσωπικής μου γνώριμίας με την εκπαιδευτικό» για τη δημιουργία μιας σχέσης η οποία ήταν αρκετά ισχυρή, ώστε να παρακινήσει την εκπαιδευτικό να προσκαλέσει την καλλιτέχνη στο σπίτι της, για να μάθει νέες δεξιότητες ύφανσης κατά την προετοιμασία της φιλοξενούμενης δράσης. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας διευθέτησης, τόσο η εκπαιδευτικός όσο και η καλλιτέχνηδα



έδειξαν εμπιστοσύνη στη συνεργασία τους, καθώς και σεβασμό στον επαγγελματισμό του άλλου συμφωνώντας να μοιραστούν δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό. Η εμπιστοσύνη είναι πολύ σημαντική στις συνεργασίες ΕΚ και η καλλιτέχνη εξηγεί ότι η τεράστια εμπιστοσύνη που ένιωθε συνεργαζόμενη με την εκπαιδευτικό οφείλεται στο ιστορικό συνεργασίας τους. Όπως εξηγεί:

Παρατήρησα... πόσο διαφορετικό είναι να συνεργάζομαι με την [όνομα εκπαιδευτικού] απ' ό,τι να συνεργάζομαι με κάποιον καινούργιο. Έχω μια αίσθηση χαλαρότητας με την [όνομα εκπαιδευτικού], μια αίσθηση ότι αν έχω ξεχάσει κάτι σημαντικό, όλα θα πάνε καλά. Αισθάνομαι ότι η [όνομα εκπαιδευτικού] με υποστηρίζει, συναισθηματικά, σωματικά και πρακτικά. (Κ1ΗΑ)

Η εκπαιδευτικός ένιωθε εξίσου άνετα στο πλαίσιο της συνεργασίας τους. Περιγράφει στο ημερολόγιό της πώς εργάστηκαν συνεργατικά αναπτύσσοντας στρατηγικές για να παρουσιάσουν τις δεξιότητες στα παιδιά με τον κατάλληλο τρόπο. Αυτή η πρακτική συνεχίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της φιλοξενούμενης δράσης, με το ζευγάρι να συνεργάζεται συχνά και να επιλύει από κοινού προβλήματα εφόσον τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι σε τακτά διαστήματα εκείνη και η καλλιτέχνη «είχαν πολλές συζητήσεις σχετικά με τη διαδικασία και τι

έπρεπε να κάνουμε για να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο». Η εκπαιδευτικός θυμάται πώς συνεργάστηκαν και στηρίχτηκαν η μία στην άλλη κατά την εξέλιξη της φιλοξενούμενης δράσης: «Ουσιαστικά, προσπαθήσαμε μαζί να βρούμε τον δρόμο μας. Αξιολογήσαμε τι λειτουργούσε καλά για τα παιδιά και ταυτόχρονα προσπαθήσαμε να εκτιμήσουμε ποια πράγματα δυσκόλευαν τα παιδιά». (Ε1ΗΑ)

Παρομοίως, οι συνεργάτιδες στη Φιλοξενούμενη δράση 2 αναγνώρισαν ότι χάρη στην προηγούμενη συνεργασία τους είχαν εμπιστοσύνη στη σύμπραξη τους. Αυτός ο βαθμός εμπιστοσύνης επέτρεψε στο ζευγάρι να πάρει ρίσκα. Συμφώνησαν να διευρύνουν τα όρια της κοινής τους πρακτικής εμπλέκοντας τα παιδιά στην πορεία της φιλοξενούμενης δράσης, ζητώντας τις παρατηρήσεις τους ύστερα από κάθε συνεδρία και σχεδιάζοντας την επόμενη συνεδρία σύμφωνα με τη μάθηση, τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών.

Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση συνεργασίας, καθώς οι συνεργάτιδες ενέπλεκαν τα παιδιά στη συνεργασία τους με ενεργό τρόπο. Ήταν αποτελεσματική, επειδή και οι δύο συνεργάτιδες ήταν εξίσου αφοσιωμένες σε αυτή τη μελετημένη προσέγγιση. Απαιτούσε υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και ευελιξίας και από τις δύο επαγγελματίες, καθώς και προθυμία να αναλάβουν εξίσου την ευθύνη για τις δυσκολίες που μπορεί να προέκυπταν. Οι παρατηρήσεις τους δείχνουν ότι ανταποκρίθηκαν θαυμάσια σε αυτές τις προκλήσεις.

Διαπίστωσα ότι έπρεπε να επιδείξω ΤΕΡΑΣΤΙΑ ευελιξία. Είχαμε έτοιμο τον σκελετό του σχεδίου μας, αλλά έπρεπε επίσης να «αφουγκραστούμε» την ατμόσφαιρα και να ζητήσουμε τη γνώμη των παιδιών επειδή μπορεί να είχαμε προετοιμαστεί υπερβολικά. Το θέμα ήταν [να] μάθουμε να αποχωριζόμαστε πράγματα, καθώς και να μένουμε επικεντρωμένες στον στόχο... μέσα στο πλαίσιο και επιδεικνύοντας μεγάλη ευελιξία γύρω από αυτό. (Κ20Σ)

Πράγματι, κάποια στιγμή αυτή η φιλόδοξη φιλοξενούμενη δράση αντιμετώπισε πρόβλημα. Στα μέσα της δράσης τα παιδιά δήλωσαν ότι ήταν δυσαρεστημένα και απογοητευμένα επειδή μια συνεδρία ήταν «πολύ βιαστική». Οι συνεργάτιδες ανέλαβαν εξίσου την ευθύνη για την αποτυχία της συνεδρίας. Σε συνεννόηση με τα παιδιά, αποφάσισαν να επανεξετάσουν μια συγκεκριμένη καλλιτεχνική δεξιότητα. Παρόλο που αυτό συνεπαγόταν «μεγάλη ακαταστασία», τα παιδιά απόλαυσαν πραγματικά την αναθεωρημένη συνεδρία και «δημιούργησαν εξαιρετικά έργα, πέρα από κάθε σύγκριση». Η εμπιστοσύνη αναγνωρίστηκε και από τις δύο συνεργάτιδες ως βασικός παράγοντας, που τους έδωσε τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σε ένα τόσο υψηλό επίπεδο συνεργασίας. Η παρακάτω δήλωση από την εκπαιδευτικό συνοψίζει τη φύση της συνεργασίας που ανέπτυξαν.

Και το να υπάρχει η ανοιχτότητα [στο πλαίσιο της συνεργασίας] για να επιδιδώμαστε σε κριτικό αναστοχασμό σε τέτοιο βαθμό και να αποδεχόμαστε τις παρατηρήσεις των παιδιών... η συνεργατική φιλοξενούμενη δράση είναι πολύ ιδιαίτερη από αυτή την άποψη. [Η] εμπιστοσύνη είναι πραγματικά, πραγματικά σημαντική, έτσι ώστε να μην κρίνουμε η μία την άλλη... είναι πολύ ανοιχτά κριτική... επικοινωνιακά κριτική... ως προς το πώς τα πηγαίνουμε. (Ε20Σ)

Η Προσωπική Ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται σε γνώσεις τις οποίες οι συμμετέχουσες απέκτησαν για τον εαυτό τους ως άτομα, αναδύθηκε επίσης στα δεδομένα που συλλέχθηκαν στη μέση της φιλοξενούμενης δράσης, αλλά και μετά την υλοποίησή της. Αν και υπάρχει συχνά σημαντική επικάλυψη μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης σε πρακτικές που βασίζονται στην εργασία, τα παραδείγματα που παρατίθενται παρακάτω είναι προσωπικής φύσης. Η προσωπική μάθηση αφορά τις υποθέσεις, τις προκαταλήψεις και τις αντιλήψεις για τον εαυτό μας και τους άλλους ως αποτέλεσμα προηγούμενων εμπειριών. Μέσω της πράξης, αυτές οι παραδοχές και οι προκαταλήψεις αμφισβητούνται και για τους δύο επαγγελματίες.



Στη Φιλοξενούμενη δράση 1, η καλλιτέχνη παραδέχεται ότι για πολλά χρόνια απέφευγε τους εκπαιδευτικούς. Το εκφράζει ως εξής: «Πριν από το πρόγραμμα I-TAP[-PD], είχα έναν χαμηλού βαθμού φόβο για τους εκπαιδευτικούς, φόβο να τους συναναστρέφομαι, φόβο μήπως ανακαλύψουν ότι δεν ξέρω ορθογραφία, κρύβοντας όλες αυτές τις πτυχές του εαυτού μου» (Κ1ΗΑ). Στη συνέχεια, εξηγεί πώς η σχέση με την εκπαιδευτικό της πρόσφερε τέτοια υποστήριξη, ώστε προσεγγίζει πλέον τις φιλοξενούμενες δράσεις προσδοκώντας «χαρά» και «διασκέδαση» και «αυτοπεποίθηση» όσον αφορά τους πολλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να συμβάλει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη μάθηση των παιδιών.

Ομοίως, η εκπαιδευτικός-συνεργάτιδά της παραδέχτηκε ότι είχε μια πολύ συγκεκριμένη αυτοαντίληψη. Παραδέχτηκε ότι:

Πάντα πίστευα ότι μου άρεσε να εργάζομαι μόνη μου και όντως μου άρεσει να δουλεύω μόνη μου στην τάξη, αλλά όταν γνώρισα την (όνομα καλλιτέχνη) και αναπτύχθηκε η σχέση μας... τώρα μου άρεσει να έχω αυτή την επιπλέον φωνή και εξειδίκευση... οι δεξιότητές μου όσον αφορά τη συνεργασία έχουν ενισχυθεί. (Ε10Σ)

Μάλιστα, μετά την ολοκλήρωση της φιλοξενούμενης δράσης στο πλαίσιο του προγράμματος I-TAP-PD με την καλλιτέχνη που συνεργαζόταν επί μακρόν, έχει υποβάλει αίτηση για μια νέα φιλοξενούμενη δράση με έναν καλλιτέχνη με τον οποίο δεν έχει συνεργαστεί ξανά, καθώς είναι απολύτως πεπεισμένη για τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής πρακτικής.

Στη Φιλοξενούμενη δράση 2, η καλλιτέχνηδρα σήμειωσε σημαντική πρόοδο όσον αφορά την ικανότητά της να αναγνωρίζει και να εκφράζει τις ανάγκες της ως καλλιτέχνηδρα στην τάξη, ένα ζήτημα με το οποίο είχε δυσκολευτεί σε φιλοξενούμενες δράσεις με άλλους εκπαιδευτικούς. Εξηγεί ότι για πρώτη φορά το αίτημά της εισακούστηκε, έγινε κατανοητό και αντιμετωπίστηκε με σωστό τρόπο:

Κατάφερα να γίνω κατανοητή όσον αφορά το πώς χρειαζόμουν να εξηγήσει η εκπαιδευτικός τι ακριβώς κάνει με τα παιδιά στην τάξη σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα. Αισθάνθηκα ότι τα κατάφερα αυτή τη φορά... επειδή προσπάθω διαρκώς να πω στους εκπαιδευτικούς πώς να με βοηθήσουν και να με υποστηρίξουν, αλλά αυτή τη φορά πραγματικά συνέβη! (Κ20Σ)

Η συνεργατίδα της αποδίδει στην καλλιτέχνηδρα τα εύσημα επειδή τη βοήθησε να ξεπεράσει τον φόβο της «να δοκιμάζω κάτι καινούργιο» και να παίρνει ρίσκα. Η παρουσία της καλλιτέχνηδρας της έδωσε την αυτοπεποίθηση ώστε να αντιμετωπίσει τους φόβους της, ιδιαίτερα όσον αφορά την τεχνολογία και την εμπύχωση καλλιτεχνικών πρακτικών εξ αποστάσεως: «Ανάληψη ρίσκου: Η [όνομα καλλιτέχνηδρας] με έκανε να το αντιληφθώ· να μη φοβάμαι να δοκιμάσω κάτι, ειδικά κάτι για το οποίο δεν νιώθω σίγουρη. Πραγματοποιήσαμε μια συνεδρία μέσω Zoom. Ήταν μια τεράστια πρόκληση. Είχα τρομοκρατηθεί». (Ε20Σ)



Η **Επαγγελματική Ανάπτυξη** είναι το πεδίο που προσελκύει τον μεγαλύτερο αριθμό σχολίων όσον αφορά τις πρωτοβουλίες TAP. Όπως προαναφέρθηκε, η αναβάθμιση των δεξιοτήτων είναι προϋπόθεση όλων των πρωτοβουλιών TAP και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από αυτές τις δύο φιλοξενούμενες δράσεις είναι γεμάτα με περιστατικά όπου και οι δύο επαγγελματίες μαθαίνουν νέες δεξιότητες και μεθοδολογίες η μία από την άλλη. Ωστόσο, αυτό που είναι αξιοσημείωτο σε αυτές τις φιλοξενούμενες δράσεις είναι ότι μερικές φορές η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί αντίθετα με τον αναμενόμενο τρόπο, με την καλλιτέχνηδρα να μαθαίνει καλλιτεχνικές δεξιότητες από την εκπαιδευτικό ή την εκπαιδευτικό να μαθαίνει σχετικά με πόρους διδασκαλίας/τεχνολογία από την καλλιτέχνηδρα. Και οι δύο εκδοχές παρατηρήθηκαν σε αυτές τις φιλοξενούμενες δράσεις. Όπως προαναφέρθηκε, η καλλιτέχνηδρα στη Φιλοξενούμενη δράση 1 διδάχθηκε τη δημιουργία δαντέλας από την εκπαιδευτικό. Στη Φιλοξενούμενη δράση 2 η εκπαιδευτικός ήρθε σε επαφή με την εξ αποστάσεως εμπύχωση από την καλλιτέχνηδρα. Η ανταλλαγή δεξιοτήτων και γνώσεων μπορεί να είναι, και είναι, αμφίδρομη σε στέρεα θεμελιωμένες συνεργασίες, μερικές φορές με τρόπους που εκπλήσσουν.

Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι οι πρωτοβουλίες TAP έπρεπε να αναπτύξουν την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σκεπτικό στο οποίο στηρίζονται οι δραστηριότητες που βασίζονται στις τέχνες (Morrissey & Kenny, 2021· Kind et al., 2007), εφόσον οι πρακτικές θα αφομοιωθούν στο μακροπρόθεσμο παιδαγωγικό ρεπερτόριο ενός εκπαιδευτικού (Galton, 2008). Η έρευνα του Galton (2008) είναι ενδιαφέρουσα υπό το πρίσμα ότι εντοπίζει τρία επίπεδα ανάπτυξης στις συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών: το στάδιο της έναρξης, κατά το οποίο πραγματοποιείται ανταλλαγή δεξιοτήτων· το στάδιο του επαναπροσανατολισμού, όπου οι «εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να είναι δεκτικοί στις θεωρητικές συνέπειες από την προσέγγιση των δημιουργικών επαγγελματιών» και το στάδιο της εδραίωσης, το οποίο επιτυγχάνεται όταν οι συμμετέχοντες είναι απολύτως διατεθειμένοι να υιοθετήσουν πρακτικές που αφορούν τις τέχνες στην εκπαίδευση και είναι πρόθυμοι να «προσαρμόσουν τις προτεινόμενες προσεγγίσεις» (σ. 78). Ενώ ο Galton εστιάζει αποκλειστικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρατηρήσαμε στα δεδομένα που προέκυψαν από τις φιλοξενούμενες δράσεις I-TAP-PD στην Ιρλανδία στοιχεία που αποδεικνύουν ότι και οι καλλιτέχνες περνούν παρόμοια στάδια, καθώς μαθαίνουν από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά.

Και οι δύο συνεργατίδες και στις δύο φιλοξενούμενες δράσεις αποκόμισαν πληθώρα γνώσεων.

Στη Φιλοξενούμενη δράση 1, η εκπαιδευτικός αναγνώρισε ότι τα «[π]ροσωπικά κομμάτια και η αφήγηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά» όσον αφορά την εμπλοκή των παιδιών στη μάθηση (E1HA), ενώ η καλλιτέχνηδα σημείωσε ότι δημιουργήθηκε μια «κατάσταση ροής» από «την επαναλαμβανόμενη δεξιότητα [που] βοήθησε πραγματικά να επικρατήσει χαλαρή ενέργεια στην αίθουσα» (K1HA). Στη Φιλοξενούμενη δράση 2, η καλλιτέχνηδα «έμαθ[ε] πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί δημιουργικά το ιρλανδικό αναλυτικό πρόγραμμα» (K2OΣ) και η εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι για να υλοποιηθεί μια δράση με την καθοδήγηση των παιδιών, «χρειαζόμασταν πολύ περισσότερες παρατηρήσεις από τα παιδιά έπειτα από κάθε συνεδρία, όχι μόνο στη μέση ή στο τέλος της φιλοξενούμενης δράσης» (E2HA).

Ενώ τα παραπάνω αποτελούν εξαιρετικά παραδείγματα για τη φύση της μάθησης υπό το πρίσμα των αναδυόμενων γνώσεων και για τις δύο επαγγελματίες, η μάθηση που επηρεάζει τις πρακτικές της καθημίας σε ένα πιο βαθύ επίπεδο είναι το στοιχείο που εντέλει επιδιώκουμε όταν αξιολογούμε τον αντίκτυπο της διαδικασίας TAP στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ορισμένα παραδείγματα μιας τέτοιας παγιωμένης μάθησης καταγράφονται παρακάτω.

Στη Φιλοξενούμενη δράση 1, σε μια συνοπτική δήλωση στο ημερολόγιο αναστοχασμού, η καλλιτέχνηδα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι συσσωρευμένες γνώσεις κατά τη διάρκεια της φιλοξενούμενης δράσης συνέβαλαν στην ανανέωση της πρακτικής της όσον αφορά τις τέχνες στην εκπαίδευση:

Η επίγνωσή μου σχετικά με την ποικιλία των γνώσεων, των απαιτούμενων δεξιοτήτων και των καθημερινών προκλήσεων των εκπαιδευτικών είναι αυξημένη. Οι γνώσεις αυτές με βοηθούν να κατανοήσω πώς οι καλλιτέχνες μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και να κατανοήσω καλύτερα τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. (K1HA)

Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός κατέληξε σε μια πολύ πιο σαφή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά, χάρη στην πρωτοβουλία της καλλιτέχνηδας να παρουσιάσει στα παιδιά τις συνθήκες του νου που χρησιμοποιεί στη δική της καλλιτεχνική πρακτική. Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν η εκπαιδευτικός σχολιάζει τακτικά πόσα πράγματα μαθαίνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως μαθητές. Ακολούθως συμπέρανε στο ημερολόγιο αναστοχασμού ότι «τα παιδιά αποκτούν μεγάλη επίγνωση των δημιουργικών συνθηκών του νου. Η ανάγκη για εξάσκηση των δεξιοτήτων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στα παιδιά. Κάτι που θα πρέπει

να έχει αντίκτυπο σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης και της ζωής τους γενικότερα» (E1HA).

Οι συνεργάτιδες στη Φιλοξενούμενη δράση 2 συμφωνούσαν σε αυτό που αντιλαμβάνονταν ως την τελική γνώση του κοινού τους εγχειρήματος. Η καλλιτέχνηδα ήταν ενθουσιωδώς ανυποχώρητη όσον αφορά τη σημασία όσων έμαθε:

Νομίζω ότι η μεγάλη επιτυχία του χρόνου που περάσαμε μαζί ήταν ότι τα παιδιά πήραν μέρος σε αυτή τη φιλοξενούμενη δράση και εξέλιξαν [τη δράση μας] με τον τρόπο που μας πρόσφεραν τις παρατηρήσεις τους... είχε νόημα που τους το ζητήσαμε. Αυτό είναι το πιο σημαντικό πράγμα που θα πάρω από τη φιλοξενούμενη δράση μας. Μπορούμε να έχουμε κάνει όλο τον προγραμματισμό, αλλά πρέπει να παραμένουμε σε εγρήγορση όσον αφορά τις ανάγκες των παιδιών. (K2OΣ)

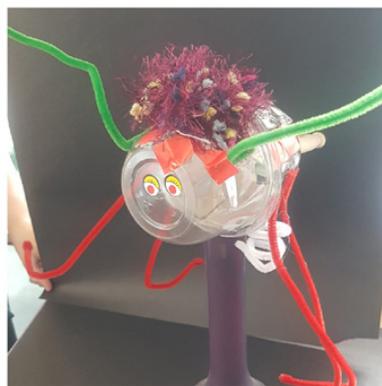
Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει επίσης ότι η απόφαση να συμπεριληφθούν οι παρατηρήσεις των παιδιών στον σχεδιασμό της φιλοξενούμενης δράσης την επηρέασε βαθιά. Οι σκέψεις της όσον αφορά όσα αντιλήφθηκε ως «τον αντίκτυπο της φιλοξενούμενης δράσης στα παιδιά» την ώθησαν να επανεκτιμήσει τη δική της πρακτική:

Με κάνει να σκέφτομαι τη διδασκαλία μου στο μέλλον. Πώς μπορώ να προκαλέσω μια τέτοια ανταπόκριση... Νομίζω ότι όλα έχουν να κάνουν με την καθοδηγούμενη από το παιδί εστίαση... να τα οδηγήσω να εξερευνήσουν κάτι για το οποίο μπορούν να νιώσουν αληθινό ενθουσιασμό. Τότε δεν συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν για τον γραμματισμό, τον αριθμητισμό, την ιστορία, τη γεωγραφία, την επιστήμη και τόσα άλλα μέσω του προγράμματος. (E2OΣ)

Πρόκειται πραγματικά για αποτελεσματική μάθηση.

Συμπέρασμα

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης και των φιλοξενούμενων δράσεων με βάση το μοντέλο TAP, οι καλλιτέχνες και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους. Μαθαίνουν επίσης ο ένας για τις επαγγελματικές πρακτικές του άλλου, με τρόπο που ρίχνει φως στη λογική η οποία διέπει τις αντίστοιχες πρακτικές τους. Επιπλέον, παρακολουθώντας και αξιολογώντας τη δική τους ενασχόληση, αλλά και την ενασχόληση του άλλου με τα παιδιά, αρχίζουν να επαναξιολογούν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές. Εφόσον ισχυριζόμαστε ότι η διαδικασία TAP δίνει την ευκαιρία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών, πρέπει να καταγραφεί και από τις



δύο πλευρές μάθηση που προκαλεί ανάλυση σε βάθος και δυναμικά μπορεί να επηρεάσει την πρακτική. Παραθέτοντας δηλώσεις από τα δεδομένα που συλλέξαμε, θα αφήσω την τελική κρίση όσον αφορά την επιτυχία αυτών των φιλοξενούμενων δράσεων να προκαλέσουν μάθηση υψηλής ποιότητας και παρόμοια επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς στους αναγνώστες του παρόντος άρθρου. Αυτό που είναι σημαντικό για μας στο πρόγραμμα I-TAP-PD είναι να εμπλέκουμε και τους δύο επαγγελματίες με σεβασμό και σε ισότιμη βάση στο πρόγραμμά μας. Ο ένας έχει πολλά να μάθει από τον άλλο, και η δημιουργία ευκαιριών για διάλογο, με σεβασμό και πράξη μεταξύ των δύο τομέων, της εκπαίδευσης και των τεχνών, είναι το στοιχείο που εξασφαλίζει τη βιωματική κατανόηση της επαγγελματικής λογικής και της πραγματικότητας του άλλου. Και πάνω σε αυτό ακριβώς το θεμέλιο θεωρούμε ότι είναι πιο πιθανόν να αναδυθούν βέλτιστες πρακτικές.

Φωτογραφίες: Brian Cregan

Σημειώσεις – Παραπομπές

1. Το I-TAP-PD είναι μια πρωτοβουλία που χρηματοδοτείται από ένα πρόγραμμα Erasmus+ και αναπτύσσεται από εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες, εκπαιδευτές τεχνών και ερευνητές από την Ελλάδα, την Ιρλανδία, την Ολλανδία και τη Σερβία.
2. Παρατίθεται ο σύνδεσμος σε αυτή τη φιλοξενούμενη δράση που έλαβε χώρα στην Ιρλανδία για όσους αναγνώστες ενδιαφέρονται να διερευνήσουν περαιτέρω τον χαρακτήρα της. Περιλαμβάνει σχόλια από την καλλιτέχνη και την εκπαιδευτικό για την εμπειρία τους, καθώς και ορισμένες φωτογραφίες από τη φιλοξενούμενη δράση ενώ εξελισσόταν. <https://artsineducation.ie/en/project/finding-the-common-thread/>

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arts Council of Ireland & Department of Education & Skills. (2006). *Artists-Schools guidelines: Towards best practice in Ireland*. The Arts Council.
- Arts Council of Ireland. (2008). *Points of alignment: The report of the Special Committee on the Arts and Education*. The Arts Council.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (2nd ed.). Waxmann Verlag.
- Bamford, A. (2012). Arts and cultural education in Norway. The Norwegian Centre for Arts and Cultural Education. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Benson, C. (1979). *The place of the arts in Irish education*. The Arts Council.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134. <http://dx.doi.org/10.1080/17425960701656510>

- Christophersen, C. (2013). Helper, guard or mediator? Teachers' space for action in The Cultural Rucksack, a Norwegian national program for arts and culture in schools. *International Journal of Education and the Arts*, 14(1.11). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Christophersen, C., Breivik J. K., Homme A. D. & Rykkja, L. H. (2015). *The Cultural Rucksack: A National Programme for Arts and Culture in Norwegian Schools* (S. G. Nilsen, trans.). Arts Council Norway; Fagbokforlaget. Shari Gerber Nilsen. www.kulturradet.no
- Department of Education and Skills & Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht. (2013). *Arts in education charter*. The Stationery Office.
- Fahy, E. & Kenny, A. (2023): The potential of arts partnerships to support teachers: learning from the field. *Irish Educational Studies*, 42(2), 149-163. DOI: 10.1080/03323315.2021.1929392
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.). Continuum.
- Government of Ireland. (1999). *Primary School Curriculum*. The Stationery Office.
- Galton, M. (2008). *Creative practitioners in schools and classrooms*. Faculty of Education, University of Cambridge and Arts Council England, Creative Partnerships.
- Hall, C. & Thomson, P. (2016). Creativity in teaching: What can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120. doi:10.1080/02671522.2016.1144216
- Hall, C., Thomson, P. & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605-619. doi:10.1080/01425690701505466
- Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly: Arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 11-20. doi:10.1080/10632910309600975
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2013). The visiting artist in schools: Arts based or school based practices? *International Journal of Education & the Arts*, 14(1). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Irish National Teachers' Organisation (2010). *Creativity and the Arts in the Primary School: Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education*.
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2021). Negotiating teacher-artist identities: "Disturbance" through partnership. *Arts Education Policy Review*, 122(2), 93-100. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1744052>
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L. & Grauer, K. (2007). Artist-Teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864. doi:10.2307/20466665
- Morrissey, D., & Kenny, A. (2023). Teacher-artist partnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies*, 42(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910972>
- Partington, J. S. (2017). *The problematics of partnership between the primary class teacher and the visiting musician: Power and hierarchy in the pursuit of dialogic relationship* (Doctoral dissertation, Newcastle University). Newcastle University theses. <http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/3686>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Courier Westford.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Van Den Borre, L., Emery, L., Keppens, G. & Siongers, J. (2021). Teachers' perceived societal appreciation: PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society. *International Journal of Educational Research*, 109, 101833. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101833>
- UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, 25-28 May 2010. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>
- Wolf, S. A. (2008). The mysteries of creative partnerships. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 89-102.

Συντομογραφίες:

- **I-TAP-PD:** International Teacher-Artist Partnership Professional Development (Διεθνής Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Καλλιτεχνών Επαγγελματική Ανάπτυξη), το πρόγραμμα που αναπτύσσουμε στην Ελλάδα, στην Ιρλανδία, στη Σερβία και την Ολλανδία με χρηματοδότηση από το πρόγραμμα Erasmus+. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς.
- **TAP:** Συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών
- **EK:** Εκπαιδευτικός-Καλλιτέχνης
- **K1:** Καλλιτέχνης 1
- **K2:** Καλλιτέχνης 2
- **E1:** Εκπαιδευτικός 1
- **E2:** Εκπαιδευτικός 2
- **HA:** Ημερολόγιο αναστοχασμού
- **OS:** Ομαδική συνέντευξη

Η **Vera McGrath** είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία φοίτησε στο Εθνικό Κολέγιο Τέχνης και Σχεδίου (NCAD) στο Δουβλίνο. Το 2001 εγκατέλειψε τη διδασκαλία για να εργαστεί αποκλειστικά ως καλλιτέχνης. Το 2006 ανέλαβε μια θέση διδασκαλίας μερικής απασχόλησης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής, ενώ συνέχισε να ασχολείται με την τέχνη. Επιστρέφοντας στο NCAD, έλαβε μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εικαστική Εκπαίδευση (2011). Η Vera δραστηριοποιείται στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εδώ και 15 χρόνια και ήταν μέλος της αρχικής ομάδας για την πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου TAP στην Ιρλανδία (2014). Παραμένει βασικό μέλος της ομάδας ανάπτυξης του μοντέλου TAP, συμμετέχοντας σε συνέδρια και επιμορφωτικά προγράμματα. Το 2018 συνέταξε μια ερευνητική έκθεση για λογαριασμό του Δημοτικού Γραφείου του Δουβλίνου για τις Τέχνες (Dublin City Arts Office) σχετικά με τον αντίκτυπο των φιλοξενούμενων δράσεων καλλιτεχνών στην προσχολική εκπαίδευση και εκπαιδύτηκε ως επιμορφώτρια Στρατηγικών Σκέψης μέσω εικόνων (Visual Thinking Strategies). Αποσύρθηκε από τη διδασκαλία, αλλά συνεχίζει να ασχολείται με την τέχνη και εργάζεται ως καλλιτέχνης σε σχολεία στο πλαίσιο δράσεων TAP.

Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη μέσω βιώσιμων συνεργασιών στην εκπαίδευση Εμπειρίες από το πρόγραμμα **Erasmus+ I-TAP-PD** στη **Σερβία***

Nikola Koruga, Dunja Đokić, Sanja Krsmanović Tasić



Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών στη Σερβία. Κατά τη διεξαγωγή της, αναζητήσαμε απαντήσεις στο εξής ερευνητικό ερώτημα: Ποιος ήταν ο ρόλος του προγράμματος I-TAP-PD στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών στη Σερβία; Η μελέτη βασίζεται στη φαινομενολογική θεωρία του αναστοχασμού κατά τη δράση. Στην έρευνα συμμετείχαν τρία ζευγάρια εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών. Οι φιλοξενούμενες δράσεις πραγματοποιήθηκαν μεταξύ Αυγούστου 2021 και Ιουνίου 2022. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια πριν από τη φιλοξενούμενη δράση, ημερολόγια αναστοχασμού, παρατήρηση στην τάξη, ομαδικές συνεντεύξεις μετά τη φιλοξενούμενη δράση. Όλα τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, όσον αφορά τη βιώσιμη συνεργασία στις υπό διερεύνηση πρακτικές στη Σερβία, οι καλλιτέχνιδες και οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την κατανόηση του «άλλου» ως την πιο σημαντική πτυχή στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Σε αυτό το εγχείρημα, οι επαγγελματίες ανέπτυξαν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και η αυτοεκτίμησή τους αυξήθηκε σημαντικά.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (TAP), επαγγελματική ανάπτυξη, φιλοξενούμενος καλλιτέχνης, Σερβία

Εισαγωγή

Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αντιστέκεται σε ευρύτερες αλλαγές· ωστόσο υπάρχει ακόμα περιθώριο για δημιουργικότητα και καινοτομία, αλλά η μεταρρύθμιση του συστήματος απαιτεί συνήθως χρόνο και σημαντικούς πόρους. Για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και της ευρύτερης κοινότητας, η δημιουργία δικτύων επαγγελματιών από διάφορους κλάδους θα μπορούσε να αποδειχτεί επωφελής. Ανοίγοντας τα σχολεία σε καλλιτέχνες και προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, δημιουργούνται οι δυνατότητες ώστε να επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να ενδυναμωθούν τα παιδιά και να καλλιεργηθεί ένα θετικό κλίμα για τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη. Η ενσωμάτωση των τεχνών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επιτρέπει στους μαθητές να ανακαλύψουν εναλλακτικά μονοπάτια μάθησης, ενθαρρύνει τον αναστοχασμό των εμπειριών τους, διευκολύνει τη συναισθηματική σύνδεση με αυτά που μαθαίνουν και πολλά άλλα (Vitulli et al., 2013).

Έρευνες από την Αυστραλία και την Ισπανία δείχνουν ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση διαμορφώνουν ατομικές και κοινοτικές ταυτότητες, δημιουργούν στενότερες σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, διευκολύνουν την επίλυση συγκρούσεων και συμβάλλουν στην οικοδόμηση της ειρήνης (Cabedo-Mas et al., 2017). Αυτά τα οφέλη είναι μερικά μόνο από τα πολλά που συνδέονται με την προσέγγιση η οποία εστιάζει στις τέχνες στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (TAP). Εμπειρίες από την Ιρλανδία έχουν δείξει ότι η πρακτική TAP είναι επωφελής τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εμπλουτισμό των τεχνών στην εκπαίδευση στα σχολεία (Morrissey & Kenney, 2021).

Το μοντέλο TAP συνιστά μια πολύτιμη προσέγγιση για τη διαπραγμάτευση των ρόλων των εκπαιδευτικών και των διδασκόντων καλλιτεχνών, δίνοντας τη δυνατότητα να μετακινηθούν από μία μόνο εστίαση σε μια διπλή εστίαση και να εξετάσουν την παιδαγωγική, τις καλλιτεχνικές τεχνικές και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω αυτοσχεδιασμού (Lee, 2013). Προηγούμενες εμπειρίες και έρευνες έχουν δείξει ότι η πρακτική TAP αποτελεί μια σύνθετη σχέση με διάφορα αποτελέσματα και οφέλη, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς και τους καλλιτέχνες, αλλά και για ολόκληρο το σχολικό οικοσύστημα. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικών και καλλιτεχνικών από τη Σερβία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Erasmus+. Το γεγονός ότι διερευνούμε το

μοντέλο TAP σε μια χώρα όπου είναι μια σχετικά νέα πρακτική μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για το τι μπορούμε να μάθουμε από τη συγκεκριμένη εμπειρία και από άλλες χώρες με περισσότερες ή διαφορετικές σχετικές εμπειρίες.

Αυτή η μετατόπιση από την απλή εστίαση στη μάθηση των μαθητών στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας σε μια διπλή εστίαση στη μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει πρόκληση και να προσφέρει ανταμοιβή τόσο για τους άπειρους όσο και για τους έμπειρους διδάσκοντες καλλιτέχνες (Lee, 2013).

Οι τέχνες στην εκπαίδευση σε ένα διεθνές πλαίσιο

Η Ατζέντα της Σεούλ αποτυπώνει τον ρόλο που διαδραματίζουν οι τέχνες στην εκπαίδευση στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων που επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών. Οι συμμετέχοντες στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Καλλιτεχνική Εκπαίδευση συμφώνησαν ότι οι τέχνες στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να συμβάλουν άμεσα στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων του σημερινού κόσμου (UNESCO, 2010). Η Ατζέντα επικεντρώθηκε στη διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών στα σχολεία και στην ενθάρρυνση των σχολείων να ξεκινήσουν συνεργασίες μεταξύ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το συνέδριο ενθαρρύνει τη διεθνή συνεργατική έρευνα και την ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω της έρευνας για μια νέα θεώρηση των τεχνών στην εκπαίδευση (Buck, 2010). Πιστεύουμε ότι αυτή η έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει στη συζήτηση και να μας παρακινήσει να υποστηρίξουμε το μοντέλο TAP σε κάθε πλαίσιο όπου η εν λόγω πρακτική δεν έχει ακόμα αναπτυχθεί επαρκώς.

Επιπλέον, στο συνέδριο της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (WAAE) και στη διακήρυξη της Φρανκφούρτης τον Οκτώβριο του 2019, οι ειδικοί καλούν την UNESCO «να εστιάζει στη συνεισφορά που έχουν οι τέχνες και οι τέχνες στην εκπαίδευση για την επίτευξη των στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών» (WAAE, 2019, σ. 2). Τέλος, το 2022 ο Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA) δημιούργησε τη Διακήρυξη του Ρέικιαβικ, η οποία αναφέρεται στα δύο προηγούμενα έγγραφα. Σε αυτή υπογραμμίζεται ότι «το δράμα/θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική ευκαιρία για την ενίσχυση της κοινωνικής συνείδησης, της ενσυναίσθησης, της προσωπικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης της κοινότητας» (IDEA, 2022, σ. 1). Όλα τα αναφερόμενα έγγραφα αναγνωρίζουν τις τέχνες στην εκπαίδευση ως βασικό παράγοντα για την κοινωνική σταθερότητα, την



ανάπτυξη της κοινότητας και την προσωπική ευημερία. Περισσότερο από μία δεκαετία μετά την υιοθέτηση της Ατζέντας της Σεούλ ερευνητές, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, εκπαιδευτικοί, καλλιτέχνες και όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς αναγνώρισαν «τις τέχνες στην εκπαίδευση εντός τυπικών, άτυπων και μη τυπικών πλαισίων ως κατάλληλο χώρο για την ενασχόληση με κριτικές παιδαγωγικές μεθόδους, που θα επιτρέψουν στους μαθητές να έρχονται κοντά ο ένας με τον άλλον» (Lum, 2023, σ. 220). Τέλος, αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να λάβει υποστήριξη και να διευκολυνθεί μέσω της βιώσιμης συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών και της κατανόησης των δυνατοτήτων της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, η οποία ενσωματώθηκε στις δραστηριότητες του προγράμματος Διεθνής Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Καλλιτεχνών-Επαγγελματική Ανάπτυξη (International Teacher-Artist Partnership Professional Development, I-TAP-PD).

Το πλαίσιο της έρευνας

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σερβία περιλαμβάνει ένα δωρεάν υποχρεωτικό μονοετές πρόγραμμα προσχολικής προετοιμασίας και οκταετή στοιχειώδη εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι δωρεάν, αλλά όχι υποχρεωτική. Όλοι οι πολίτες έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επί ίσοις όροις (European Commission, 2023). Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σερβία περιλαμβάνει τόσο δημόσια όσο και ιδιωτικά ιδρύματα.

Οι τέχνες είναι παρούσες στα σερβικά σχολεία, στο δημοτικό και το γυμνάσιο, ως μαθήματα

μουσικής και τεχνών (ζωγραφική, ιστορία της τέχνης). Επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν την επαγγελματική κατεύθυνση των καλών τεχνών και της χειροτεχνίας. Ο μελλοντικός μετασχηματισμός του σερβικού εκπαιδευτικού συστήματος θα ακολουθήσει τις καινοτομίες στην τεχνολογία, αλλά ταυτόχρονα τα προγράμματα σπουδών θα μετασχηματίσουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών και θα οδηγήσουν τη σχολική κοινότητα περαιτέρω σε προσεγγίσεις συνεργατικής μάθησης (Parić et al., 2016). Ακόμη και στη Στρατηγική για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στη Σερβία έως το 2030 που υιοθέτησε η σερβική κυβέρνηση (Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia [MPNTR], 2021), δεν υπάρχουν προσεγγίσεις για την εφαρμογή των τεχνών στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών. Η τέχνη εξακολουθεί να είναι ξεχωριστό μάθημα ή επιλογή (τεχνικής) επαγγελματικής ανάπτυξης. Έχοντας αυτό κατά νου, ο μη κυβερνητικός τομέας στη Σερβία διαδραματίζει προς το παρόν βασικό ρόλο για τις τέχνες στην εκπαίδευση.

Συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών στη Σερβία

Στη Σερβία οι τέχνες στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μαθήματα όπως τα εικαστικά και η μουσική είναι υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές (MPNTR, 2021). Ωστόσο, η απασχόληση καλλιτεχνών στα σχολεία και η οικοδόμηση συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών είναι ανύπαρκτη, και προγράμματα όπως το I-TAP-PD θεωρούνται μια νέα και φρέσκια προσέγγιση στο αναλυτικό πρόγραμμα, παρόλο που μπορεί να εφαρμόζονται ήδη σε άλλες χώρες. Ο πρωταρχικός λόγος είναι ένα ξεπερασμένο εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι ιδιαίτερα κλειστό σε κάθε αλλαγή ή πειραματισμό. Υπάρχουν σπάνιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι χρησιμοποιούν καλλιτεχνικές πρακτικές στη διδακτική τους μεθοδολογία, αλλά δεν υπάρχει εξειδικευμένη επιμόρφωση για τέτοιες πρακτικές. Η πραγματοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως η ομάδα θεάτρου ή η επίσκεψη σε θέατρα, μουσεία κτλ., γίνεται εθελοντικά από ενθουσιώδεις εκπαιδευτικούς και χρηματοδοτείται από τους γονείς των μαθητών. Δεν υπάρχει συστηματική εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα και η υλοποίησή τους εξαρτάται από τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών. Μολονότι δεν υπάρχει καμία ένδειξη για τη συμπερίληψη των τεχνών στην εκπαίδευση στο αναλυτικό πρόγραμμα, κατά την υλοποίηση του προγράμματος I-TAP-PD ανακαλύψαμε ότι οι συμμετέχουσες -τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι καλλιτέχνιδες- ενδιαφέρονταν βαθιά για αυτή την

εμπειρία, γεγονός που δίνει ελπίδα ότι η ανοιχτότητα και η σκληρή δουλειά τους θα ενθαρρύνουν τελικά την αλλαγή μέσα στο ίδιο το σύστημα.

Τα παρουσιαζόμενα πλαίσια διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου TAP στη Σερβία. Μάθαμε ο ένας από τον άλλον, υποστηρίξαμε τις εκπαιδευτικούς και τις καλλιτέχνιδες που έλαβαν μέρος στις φιλοξενούμενες δράσεις, αφού είχαν προηγουμένως παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από κοινού. Το γεγονός αυτό είχε σημαντικό αντίκτυπο στις φιλοξενούμενες δράσεις I-TAP-PD στη Σερβία και στα αποτελέσματα της έρευνας. Ως μη κυβερνητική και μη κερδοσκοπική ένωση πολιτών, στόχος της οποίας είναι να προωθήσει και να καθιερώσει το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση και την τέχνη μέσω της διασύνδεσης θεατρικών καλλιτεχνών, θεατροπαιδαγωγών και άλλων ειδικών με διαφορετικά διδακτικά και καλλιτεχνικά προφίλ, με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την απευθείας κοινή εργασία και πρακτική, το Κέντρο για το Δράμα/Θέατρο στην Εκπαίδευση και την Τέχνη CEDEUM (Centre for Drama in Education and Art CEDEUM) προάγει τις τέχνες στην εκπαίδευση μέσω της πρακτικής. Ως μια οργάνωση με μεγάλη εμπειρία, το CEDEUM συμμετείχε στο χρηματοδοτούμενο από το Erasmus+ πρόγραμμα I-TAP-PD. Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να βοηθήσει τους επαγγελματίες στους κλάδους της τέχνης και της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των καλλιτεχνών και των εκπαιδευτικών, να συνδεθούν μεταξύ τους, να δημιουργήσουν συνεργασίες και να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Με τον τρόπο αυτό, στοχεύει στη δημιουργία ενός χώρου που προάγει την ποικιλομορφία και την ένταξη στην εκπαίδευση, ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και αναπτύσσει καινοτόμες προσεγγίσεις για την ενίσχυση των τεχνών στην εκπαίδευση. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν τέσσερις οργανώσεις από την Ευρώπη: Tralee Education Centre (Ιρλανδία), CEDEUM (Σερβία), Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Ελλάδα) και Stichting Korra (Ολλανδία). Τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία σχεδιάστηκαν από όλους τους εταίρους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, παρείχαν την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες από κάθε χώρα να ενημερωθούν για τις πρακτικές, υπάρχουσες ή μη, και τα αναλυτικά προγράμματα όσον αφορά τις τέχνες στην εκπαίδευση στις αντίστοιχες χώρες-εταίρους. Ως αποτέλεσμα των επιμορφωτικών συναντήσεων, δημιουργήθηκαν συνεργασίες και ανατέθηκε στα συμμετέχοντα ζευγάρια η υλοποίηση μιας φιλοξενούμενης δράσης σε δημοτικά σχολεία των χωρών τους. Η παρούσα έρευνα βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες από αυτές τις φιλοξενούμενες δράσεις, όπως τις μοιράστηκαν οι Σέρβες εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνιδες που τις υλοποίησαν.

Δήλωση του προβλήματος και του σκοπού της μελέτης

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο οικοδομήθηκε η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών στη Σερβία και να εντοπίσει τους κύριους παράγοντες που δημιουργούν ευκαιρίες για μάθηση μέσω των δεσμών συνεργασίας. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις οι οποίες αφορούν το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα: «Ποιος ήταν ο ρόλος του προγράμματος I-TAP-PD στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών στη Σερβία;» είναι εξαιρετικά σημαντικές. Ξεκινήσαμε αυτή την έρευνα με την ιδέα ότι «για να σχεδιάσουμε αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με την αξιοποίηση των τεχνών, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τους προσωπικούς και θεσμικούς παράγοντες που ενισχύουν ή υπονομεύουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τις τέχνες στην πρακτική τους» (Oreck, 2004, σ. 56). Στην παρούσα μελέτη, προχωρήσαμε μερικά βήματα παραπέρα, προσδιορίζοντας πώς μια συνεργασία ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και έναν καλλιτέχνη συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξή τους με τρόπους που είναι σημαντικοί για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Άλλες μελέτες έδειξαν επίσης ότι η συνεργασία θα πρέπει να αποτελεί θεμέλιο για την επαγγελματική ανάπτυξη, ιδίως μεταξύ των ατόμων που απασχολούνται στον εκπαιδευτικό τομέα. Η επαγγελματική ανάπτυξη «δεν θεωρείται πλέον ατομική προσπάθεια, αλλά ένα φαινόμενο το οποίο επηρεάζεται από τους άλλους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και από τον χαρακτήρα αυτών των αλληλεπιδράσεων» (Sancar et al., 2021, σ. 6).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Προσεγγίζοντας το θέμα της προσωπικής ανάπτυξης μέσω βιώσιμων συνεργασιών, είχαμε επίγνωση του γεγονότος ότι ο διάλογος αρχίζει από τη στιγμή που οι καλλιτέχνες εισέρχονται στο σχολείο. Το σχολικό σύστημα διαθέτει πολύ τυποποιημένες διαδικασίες οι οποίες διέπουν τη διδασκαλία, τη μάθηση, τον προγραμματισμό, την υποβολή εκθέσεων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, με συνέπεια τα σχολεία να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες οργανωτικές κουλτούρες. Στην έρευνά της, η Burnaford (2003) περιέγραψε αυτή τη συνάντηση ως μια ευκαιρία για μάθηση μέσω της κατανόησης του «άλλου», καθώς οι καλλιτέχνες συνήθως θεωρούνται οι «άνετοι» καλεσμένοι και «οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τον ρόλο του αυστηρού όσο οι καλλιτέχνες είναι παρόντες» (σ. 170). Στην αρχή αυτής της νέας συνάντησης θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε την επαγγελματική μας ταυτότητα, αλλά

σε αυτό ακριβώς το σημείο αρχίζει η προσωπική ανάπτυξη. Αυτή είναι η στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται, όπως το περιέγραψε ο Peter Jarvis (2012), την απόσταση μεταξύ της αντίληψης της πραγματικότητας και της ατομικής βιογραφίας. Στην έρευνά τους οι Kenny και Morrissey (2020) παρουσίασαν το «πώς ο χώρος της τάξης μπορεί να μετασχηματιστεί μέσω της “διατάραξης”, διαπραγματευόμενοι κατ’ ουσίαν τις ταυτότητες μέσω της συνεργασίας» (σ. 93).



Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες εργάζονται σε πολύπλοκα περιβάλλοντα, όπου οι προσωπικές διαθέσεις (συναισθηματική έκφραση, αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, ηγεσία) πρέπει να κατανοηθούν καλύτερα και να αναγνωριστούν (Malm, 2009). Οι γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές δεν μπορούν να διαχωριστούν από τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, τα ερωτήματα γύρω από την ταυτότητα που επανεξετάζουν τον ρόλο των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων στο να είναι και να γίνει κανείς δάσκαλος ή/και καλλιτέχνης θα πρέπει να αποτελούν το θεμέλιο της διαδικασίας μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών (Malm, 2009).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών μπορεί να είναι μια δύσκολη μαθησιακή διαδικασία, καθώς απαιτεί προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό. Έχοντας αυτό κατά νου, διαπιστώσαμε ότι ο ορισμός της μάθησης που πρότείνει ο Peter Jarvis αποτυπώνει καλύτερα τη φύση της μάθησης που προσφέρεται μέσω των συνεργασιών

εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών. Υποστήριξε ότι «κάθε είδους ανθρώπινη μάθηση ξεκινά με τον διαχωρισμό - είτε με μια φανερό ερώτηση είτε με την αίσθηση της άγνοιας» (Jarvis, 2018, σ. 16). Όταν ξεκινά η μάθηση, θα πρέπει να ακολουθήσουμε κάποια βήματα. Ο Knud Illeris (2018) προτείνει τη θεωρία των τριών διαστάσεων: λειτουργικότητα, η οποία αναφέρεται στο μαθησιακό περιεχόμενο· ευαισθησία, η οποία εξασφαλίζει τη συνεχή ψυχική ισορροπία των μαθητών και τα κίνητρά τους για μάθηση· και ενσωμάτωση, η οποία ενισχύει την κοινωνικότητα του μαθητή.

Πρόκειται για έναν ολιστικό ορισμό που συμπεριλαμβάνει το σώμα, το μυαλό και το άτομο στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του αναστοχασμού. Επίσης, το περιβάλλον, η κοινότητα και η κοινωνία αποτελούν βασικά στοιχεία του ορισμού που παρουσιάζεται. Από τη μια πλευρά, κατανοούμε τη μαθησιακή διαδικασία των ατόμων, αλλά από μια άλλη οπτική γωνία θα μπορούσαμε να δούμε τις δυνατότητες για εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό στον ορίζοντα του μέλλοντος. Πρόκειται για έναν μετασχηματισμό της κοινωνίας που ξεκινά από την υπέρβαση των προσωπικών εμποδίων τα οποία ενυπάρχουν στη συνεργασία εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών. Ο διάλογος και η αγάπη είναι οι βασικοί όροι στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Paulo Freire, του εκπροσώπου μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά διαλογική. Ο διάλογος συνεπάγεται σεβασμό και επιτρέπει στους ανθρώπους να συνεργάζονται μεταξύ τους (Freire, 1972). Η συνεργασία και ο διάλογος οδηγούν στον προσωπικό μετασχηματισμό και στην ενδυνάμωση· στην κατανόηση και στον επαναπροσδιορισμό της πραγματικότητας και σε νέες πρακτικές ονομασίες.

Προηγούμενη έρευνα δράσης του μοντέλου TAP έδειξε ότι «τυχόν αρχικές ανησυχίες σχετικά με τη συνεργασία αμβλύθηκαν λόγω του χρόνου που πέρασαν σε αυτό το εντατικό μάθημα» (Kenny & Morrissey, 2016, σ. 35). Αυτό το εύρημα δείχνει ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη χωρίς να εγκαθιδρύσουμε μια σχέση στο πλαίσιο της οποίας μπορούμε να μάθουμε για τον εαυτό μας και τους συνεργάτες μας. Αυτή η μορφή μάθησης περιλαμβάνει το να μάθουμε πώς να ακούμε και να ακολουθούμε την εσωτερική μας φωνή και να δίνουμε σημασία σε εκείνη του συνεργάτη μας.

Τέλος, οι πρωτοβουλίες TAP και η μάθηση μέσω των τεχνών γεννούν τη δυνατότητα για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών «με διαθεματική μάθηση μέσω των τεχνών, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες σχεδιάζουν και υλοποιούν από κοινού διαθεματικά προγράμματα»

(Morrissey & Kenny, 2021, σ. 3). Στην έρευνά μας, αναζητήσαμε περιπτώσεις αμοιβαίας μάθησης τόσο για τις εκπαιδευτικούς όσο και για τις καλλιτέχνιδες, μέσω της εμπειρίας τους από την από κοινού υλοποίηση φιλοξενούμενων δράσεων σε σχολεία.

Μεθοδολογία

Οι ποιοτικοί ερευνητές πρέπει να είναι ανοιχτοί στην ευελιξία, ιδίως όταν εμβαθύνουν στα δεδομένα. Στην παρούσα έρευνα, εφαρμόσαμε την αναστοχαστική θεματική ανάλυση (ΘΑ). Οι Braun και Clarke (2019), αναλογιζόμενοι τη ΘΑ, υποστήριξαν ότι «η ποιοτική έρευνα αφορά το νόημα και τη νοηματοδότηση, θεωρώντας πάντα αυτά τα στοιχεία ως συνδεδεμένα, τοποθετημένα και εγκατεστημένα εντός των συμφραζομένων και η ποιοτική ανάλυση δεδομένων αφορά τη διήγηση “ιστοριών”, την ερμηνεία και τη δημιουργία, όχι την ανακάλυψη και τον εντοπισμό της “αλήθειας”» (σ. 591). Η μάθηση μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας σε διάφορα επίπεδα αποδεικνύεται γόνιμη μόνο αν είμαστε ανοιχτοί στον αυτοσχεδιασμό με εκπληκτικά αποτελέσματα, τα οποία θα δώσουν άμεσα ανατροφοδότηση για την πρακτική που θα αξιολογηθεί. Επιπλέον, θα πρέπει να είμαστε ανοιχτοί στο να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον στις περιπτώσεις όπου δύο ερευνητές, όπως στην παρούσα έρευνα, αναλύουν το ίδιο σύνολο δεδομένων.

Η θεματική ανάλυση μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τόσο τις έμμεσες όσο και τις ρητές ιδέες που περιέχονται στα δεδομένα που συλλέγονται. Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και χρήσιμη προκειμένου να αφουγκραστούμε και να κατανοήσουμε διαφορετικές φωνές (Guest et al., 2012). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήσαμε την «αντανακλαστική ΘΑ με επαγωγικό τρόπο, που σημαίνει ότι η υπάρχουσα έρευνα και η θεωρία παρέχουν τον φακό μέσα από τον οποίο αναλύουμε και ερμηνεύουμε τα δεδομένα» (Braun & Clarke, 2020, σ. 332). Αυτή η προσέγγιση ήταν χρήσιμη για την περίπτωση μας, λαμβάνοντας υπόψη ότι χρησιμοποιήσαμε μια μέθοδο TAP που αναπτύχθηκε από κοινού.

Κατανοήσαμε ότι οι κώδικες αντιπροσωπεύουν τις ερμηνείες του ερευνητή για τα μοτίβα νοήματος στο σύνολο των δεδομένων (Byrne, 2022). Η αντανακλαστική θεματική ανάλυση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον αναστοχασμό της ερμηνευτικής ανάλυσης των δεδομένων από τον ερευνητή η οποία διεξάγεται στο σημείο τομής: (1) του συνόλου δεδομένων, (2) των θεωρητικών παραδοχών της ανάλυσης και (3) των αναλυτικών δεξιοτήτων/πόρων του ερευνητή (Braun & Clarke, 2019). Επίσης, ακολουθήσαμε την προσέγγιση των Braun και Clarke (2006) για τη ΘΑ που αποτελείται από έξι βήματα: εξοικείωση με τα δεδομένα, 2. δημιουργία αρχικών

κωδικών, 3. αναζήτηση θεμάτων, 4. επανεξέταση θεμάτων, 5. ορισμός και ονομασία θεμάτων και 6. δημιουργία αναφοράς με μη συνεπαγωγικό τρόπο. Στις περιπτώσεις όπου η ανάλυση πραγματοποιείται από περισσότερους από έναν ερευνητές, η διαδικασία είναι συνεργατική και αντανακλαστική, αντί να επιτυγχάνεται συναίνεση στο νόημα (Byrne, 2022). Έχουμε την τάση να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον, ιδίως σε περιπτώσεις όπου έχουμε διαφορετική άποψη για τα δεδομένα.

Συμμετέχοντες και φιλοξενούμενες δράσεις

Στην έρευνα συμμετείχαν ζευγάρια εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών που έλαβαν μέρος στην πρώτη επιμόρφωση του προγράμματος I-TAP-PD, η οποία οργανώθηκε διαδικτυακά και σε διά ζώσης επιμορφωτικές συνεδρίες που έλαβαν χώρα σε κάθε χώρα-εταίρο μεταξύ Αυγούστου 2021 και Ιουνίου 2022. Στόχος της επιμόρφωσης ήταν να προετοιμάσει τα ζευγάρια για τις φιλοξενούμενες δράσεις στα σχολεία. Το πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες με βάση τις τέχνες, ομάδες συζήτησης, ανταλλαγή εμπειριών, σύγκριση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και δημιουργία συνεργασιών μέσω της κατανόησης του ρόλου του «άλλου» και μάθησης από τις εμπειρίες του άλλου. Στο τέλος της επιμόρφωσης, τα ζευγάρια είχαν την ευκαιρία να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν τις ιδέες τους για μελλοντική συνεργασία και να δουν τι σχεδίαζαν να κάνουν οι συνάδελφοί τους στις φιλοξενούμενες δράσεις τους.

Στη Σερβία σχηματίστηκαν τέσσερα ζευγάρια, αλλά υλοποιήθηκαν τρεις φιλοξενούμενες δράσεις σε δύο σχολεία. Δύο ζευγάρια χρησιμοποίησαν τεχνικές του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση και εργάστηκαν σε ένα δημοτικό σχολείο των προαστίων, όπου φοιτούσαν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που ανήκαν σε κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένες κοινότητες. Η μία φιλοξενούμενη δράση σε αυτό το σχολείο υλοποιήθηκε σε μικρότερες τάξεις, με μαθητές ηλικίας 7 ετών, και μία δράση υλοποιήθηκε με μεγαλύτερες τάξεις, με μαθητές ηλικίας 11 ετών. Η δεύτερη φιλοξενούμενη δράση αφορούσε μια θεατροπαιδαγωγό και μια καθηγήτρια σερβικής γλώσσας και λογοτεχνίας που δίδασκε σε μεγαλύτερες τάξεις. Σε ένα άλλο σχολείο η φιλοξενούμενη δράση πραγματοποιήθηκε από μια εικαστική καλλιτέχνη και μια καθηγήτρια θρησκευτικών, για τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Τα θρησκευτικά είναι μάθημα επιλογής στα σερβικά σχολεία. Το τέταρτο ζευγάρι δεν είχε την ευκαιρία να οργανώσει τη δράση λόγω εμποδίων σε τοπικό επίπεδο. Και οι τρεις φιλοξενούμενες δράσεις πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία του Βελιγραδίου.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση των ακόλουθων εργαλείων σε διάφορες φάσεις της έρευνας.

Ερωτηματολόγιο πριν από τη φιλοξενούμενη δράση

Τα ζευγάρια που ολοκλήρωσαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα και είχαν την ευκαιρία να οργανώσουν φιλοξενούμενες δράσεις κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο πριν από τη φιλοξενούμενη δράση, το οποίο δόθηκε σε μορφή Google Form στις εθνικές γλώσσες. Όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν ανώνυμα. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε οκτώ ερωτήσεις σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών/καλλιτεχνών, τις προσδοκίες, τις αξίες και τις διδακτικές προσεγγίσεις τους.

Ημερολόγιο αναστοχασμού

Έπειτα από κάθε εργαστήριο, κάθε εκπαιδευτικός και κάθε καλλιτέχνης κατέγραψε ξεχωριστά τις εμπειρίες του από τη συνεργασία με τον συνάδελφό του και τη δουλειά με την ομάδα της τάξης μέσω ενός ημερολογίου αναστοχασμού. Το ημερολόγιο περιελάμβανε πέντε ανοιχτές ερωτήσεις αναστοχασμού με πρόσκληση να προσθέσουν οτιδήποτε άλλο θεωρούσαν σημαντικό. Επίσης, το έντυπο περιείχε γενικές πληροφορίες σχετικά με το εργαστήριο. Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν τις εθνικές γλώσσες. Το ημερολόγιο τηρήθηκε ατομικά και ανώνυμα.

Πρωτόκολλο παρατήρησης της τάξης

Δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης της τάξης με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και στους καλλιτέχνες και του τρόπου με τον οποίο αυτή επηρεάζει



τη διδακτική διαδικασία. Το πρωτόκολλο περιλαμβάνει οκτώ τομείς που σχετίζονται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, όπως πλεονεκτήματα και αδυναμίες, ηγετικές θέσεις και είδη αλληλεπίδρασης. Τέθηκαν υπό παρατήρηση δύο φιλοξενούμενες δράσεις στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, ενώ οι ερευνητές δεν συμμετείχαν στο εργαστήριο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν αφηγηματικά, χωρίς καταγραφή, φωτογράφιση ή συλλογή προσωπικών πληροφοριών. Μετά τις παρατηρήσεις ακολούθησαν άτυπες συνεντεύξεις με τα ζευγάρια που συμμετείχαν στις δράσεις, για να αντληθούν πιο αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

Ομαδικές συνεντεύξεις μετά τη φιλοξενούμενη δράση

Οι συνεντεύξεις περιελάμβαναν εννέα ερωτήσεις που αφορούσαν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ή των καλλιτεχνών, τον προβληματισμό σχετικά με τη συνεργασία κατά τη διάρκεια της φιλοξενούμενης δράσης, τον αντίκτυπο στην ομάδα της τάξης και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον κτλ. Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους καλλιτέχνες πραγματοποιήθηκαν χωριστά μέσω Zoom περίπου δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση της δράσης. Οι μαρτυρίες τους καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Οι προσωπικές ταυτότητες αποκρύφθηκαν, αλλά τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν μέσω των επαγγελματικών τους ρόλων - εκπαιδευτικός ή καλλιτέχνης. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν 40 λεπτά περίπου.

Διαδικασία

Το πρώτο βήμα ήταν μια δημόσια πρόσκληση προς εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες να συμμετάσχουν στην επιμόρφωση. Οι επιλεγμένοι εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες ενημερώθηκαν πλήρως για το πρόγραμμα και τη συμμετοχή τους σε αυτό. Ύστερα από κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα, η ομάδα του έργου οργάνωσε μια συμπληρωματική συνάντηση με όλους τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση και συζητήθηκαν οι δυνατότητες υλοποίησης φιλοξενούμενων δράσεων στα σχολεία τους. Όλα τα ενδιαφερόμενα ζευγάρια συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν από τη φιλοξενούμενη δράση. Το επόμενο βήμα περιελάμβανε την επικοινωνία σχετικά με την έναρξη της φιλοξενούμενης δράσης και τις ερευνητικές διαδικασίες για τη συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αποθήκευσαν τα ημερολόγια αναστοχασμού στο Google Drive μας. Δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση των φιλοξενούμενων δράσεων οργάνωθηκαν διαδικτυακές συνεντεύξεις ξεχωριστά για εκπαιδευτικούς και καλλιτέχνες. Τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν ανώνυμα στο Google Drive.

Δεοντολογικά ζητήματα

Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες ενημερώθηκαν πλήρως για τη συμμετοχή τους στο έργο και την έρευνα. Έλαβαν γνώση των πρωτοκόλλων προστασίας της ιδιωτικότητας και της ανωνυμίας και ενημερώθηκαν για τη μεθοδολογία συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων. Είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα χωρίς καμία συνέπεια ή απαίτηση να εξηγήσουν την απόφασή τους. Ο διευθυντής του σχολείου ήταν πλήρως ενημερωμένος για όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με το πρόγραμμα. Τα δεδομένα μπορούσαν να παρουσιαστούν μόνο ως αποτελέσματα ομαδικής έρευνας.

Αποτελέσματα

Θέμα: προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη

Το θέμα της Προσωπικής Ανάπτυξης θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αναδείχτηκε ως θέμα στο ερωτηματολόγιο ή στα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των φιλοξενούμενων δράσεων στη Σερβία. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετίζονταν κυρίως με τη βελτίωση της δημιουργικότητάς τους, η οποία εμπίπτει στο θέμα της προσωπικής ανάπτυξης. Από την άλλη πλευρά, οι καλλιτέχνιδες ανέμεναν να αποκτήσουν δεξιότητες σχετικές με την εργασία με παιδιά και σε σχολικό περιβάλλον. Οι φιλοξενούμενες δράσεις είχαν αντίκτυπο τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ανάπτυξη, όπως καταγράφηκε στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των φιλοξενούμενων δράσεων. Με βάση τα σύνολα δεδομένων που συλλέχθηκαν, η θεματική ανάλυση προσδιόρισε τα ακόλουθα υποθέματα στο πλαίσιο των κύριων θεμάτων: διαπροσωπικές δεξιότητες, δεξιότητες σκέψης και συναισθηματική έκφραση. Τα υποθέματα ορίστηκαν ως εξής: οι διαπροσωπικές δεξιότητες αφορούσαν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, την αποτελεσματική επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων· οι δεξιότητες σκέψης αφορούσαν τη δημιουργική σκέψη και τη μεταγνώση, τη διευκόλυνση της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων και τις καινοτόμες προσεγγίσεις· η συναισθηματική έκφραση περιελάμβανε την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία, τη συναισθηματική έκφραση και την ανθεκτικότητα.

Το υποθέμα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων εντοπίστηκε στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Επίσης, αργότερα στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνιδες μίλησαν για σημαντική ενίσχυση των δεξιοτήτων στον τομέα αυτό, ιδίως όσον αφορά τη συνεργασία και την αποτελεσματική επικοινωνία. Μια εκπαιδευτικός σημείωσε ότι οι ανταλλαγές



ενέργειας μέσω της ενασχόλησης με νέους ανθρώπους κατά τη διάρκεια της φιλοξενούμενης δράσης επηρέασαν την προσωπική της ανάπτυξη, λόγω της αίσθησης που προκλήθηκε ότι είναι έτοιμη να δοκιμάσει καινούργια πράγματα. Η ακόλουθη δήλωση αντιπροσωπεύει αυτή την έκβαση: «Μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και της επικοινωνίας μας από τις προηγούμενες ημέρες αξιολόγησης και συνεργασίας επιτεύχθηκε μεγαλύτερη σύνδεση, εμπιστοσύνη, χαλάρωση και ομαλή ροή και ανταλλαγή ενέργειας» (Εκπαιδευτικός 2). Η επικοινωνία αποτέλεσε το θεμέλιο για τη δημιουργία σταθερής συνεργασίας μεταξύ καλλιτεχνίδων και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό υποστηρίζεται από τη δήλωση μιας καλλιτέχνιδας: «Το να παραδώσεις την ιδέα και το όραμά σου και να τα ευθυγραμμώσεις με την ευαισθησία του συνεργάτη σου [ήταν ζωτικής σημασίας για τη συνεργασία και την επιτυχία μας]» (Καλλιτέχνιδα 1). Η κοινή ηγεσία, η ισότιμη συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία και η υποστήριξη παρατηρήθηκαν σε όλες τις φιλοξενούμενες δράσεις. Μια εκπαιδευτικός δήλωσε το εξής: «Συχνά συνέβαινε να βοηθάμε διαισθητικά η μία την άλλη στην τάξη, αν νιώθαμε ότι ήταν απαραίτητο» (Εκπαιδευτικός 3). Η συνεργασία οδήγησε στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που αναδεικνύονται με την εργασία σε ζευγάρια, όπως ανέφερε μια καλλιτέχνιδα. Αργότερα στη συνέντευξη η ίδια επισήμανε ότι έπαψε να φοβάται την τάξη και τη συλλογική εργασία και ότι οι επικοινωνιακές της δεξιότητες ενισχύθηκαν σημαντικά χάρη στη συνεργασία.

Η συνεργασία και η επικοινωνία διευκόλυναν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των δύο ομάδων επαγγελματιών. Ωστόσο, την ίδια στιγμή εντοπίσαμε τη συναισθηματική έκφραση ως σημαντικό υποθέμα στη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους, οι Σέρβες καλλιτέχνιδες μίλησαν για προσωπική ανάπτυξη σημαντικά περισσότερο απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί. Δύο στις τρεις καλλιτέχνιδες μίλησαν για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κυρίως κατά τη διάρκεια της εργασίας τους με παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Οι καλλιτέχνιδες συγκινήθηκαν βαθιά από το γεγονός ότι το κοινωνικό και το σχολικό σύστημα ήταν άδικο απέναντι σε αυτά τα παιδιά: «Ήταν τρομερά δύσκολο για μένα, και στη συνέχεια ήταν τρομερά δύσκολο να επιστρέψω στα κακομαθημένα παιδιά μου από το κέντρο της πόλης... Με κάποιο τρόπο, αυτή η αδικία σε πληγώνει και η αδυναμία σου να αλλάξεις ουσιαστικά τα πράγματα σε σημαντικό βαθμό» (Καλλιτέχνιδα 3). Η ακόλουθη δήλωση περιγράφει το πώς τα συναισθήματα, η αυτογνωσία και η διαδικασία αναστοχασμού δημιούργησαν κίνητρα στις καλλιτέχνιδες για μελλοντική συνεργασία με εκπαιδευτικούς και σχολεία: «Τα παιδιά που παίρνουν τόσο λίγα και αντιδρούν τόσο ολόψυχα είναι κάτι που με συγκίνησε βαθιά και μου έδωσε κίνητρο να βρω έναν τρόπο να επιστρέψω σ' αυτό το σχολείο και να τους δώσω περισσότερα» (Καλλιτέχνιδα 2). Η αυτεπίγνωση αναφέρεται επίσης από τις καλλιτέχνιδες, όπου μία από αυτές παρατηρεί την προσαρμογή για τη μετακίνησή της στο σχολείο: «Άργησα για το πρώτο εργαστήριο και έτσι δεν έμεινα ικανοποιημένη, παρόλο που άρεσε στους μαθητές» (Καλλιτέχνιδα 2). Επιπλέον, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση των καλλιτέχνιδων. Στην αρχή ο φόβος ήταν κυρίαρχο συναίσθημα: «Σταμάτησα να φοβάμαι την τάξη» (Καλλιτέχνιδα 1). Οι καλλιτέχνιδες βρέθηκαν αντιμέτωπες με την ανασφάλεια εργαζόμενες σε θεσμικά πλαίσια: «Δεν ήμουν σίγουρη αν το εργαστήριο άρεσε στα παιδιά, γι' αυτό σήμαινε πολλά όταν μίλησα με τη δασκάλα μετά και μου είπε ότι οι μαθητές το λάτρεψαν - δεν θυμάμαι να έχω αμφισβητήσει ποτέ τη δουλειά μου με τέτοιο τρόπο» (Καλλιτέχνιδα 2). Από αυτό το παράδειγμα μπορούμε να δούμε πόσο μεγάλη σημασία είχε η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης στις καλλιτέχνιδες.

Τέλος, στο πλαίσιο του υποθέματος των δεξιοτήτων σκέψης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, σε προσωπικό επίπεδο, μόνο μία Σέρβα εκπαιδευτικός διαπίστωσε βελτίωση στις δεξιότητες σκέψης, που επικεντρώθηκε κυρίως στη δημιουργικότητα. Δήλωσε ότι χάρη σε αυτές τις δεξιότητες «θα καταφέρει να ξεχωρίσει ως καινοτόμος εκπαιδευτικός» (Εκπαιδευτικός 1) και θα είναι σε θέση να αξιοποιήσει τα πάντα στις πρακτικές της στην τάξη.

Πρέπει να τονίσουμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι καλλιτέχνιδες αναφέρθηκαν στις δεξιότητες σκέψης και στις διαπροσωπικές δεξιότητες στην αρχή της διαδικασίας. Όμως στο τέλος οι καλλιτέχνιδες εστίασαν πολύ περισσότερο στη συναισθηματική έκφραση, δηλαδή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτεπίγνωσης και της ενσυναίσθησης.

Συζήτηση

Στην περίπτωση μας, η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη αλληλοκαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό. Το πρόγραμμα I-TAP-PD είναι μοναδικό επειδή η μάθηση επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων. Ως εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες, έπρεπε να μάθουμε πώς να εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον και να εφαρμόζουμε αυτή τη γνώση σε καταστάσεις όπου διαφορετικοί επαγγελματίες συνεργάζονταν για έναν κοινό στόχο. Η συνεργασία ήταν το πρώτο βήμα που επέτρεψε να λάβει χώρα η μάθηση. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η γνώση κατασκευάζεται μέσα σε ένα πλαίσιο και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο επιστημολογικοί όσο και γνωστικοί παράγοντες (Olsen, 2016).

Πριν από τις φιλοξενούμενες δράσεις, οι συμμετέχουσες προσδιόρισαν υποθέματα που συνδέονται με διαπροσωπικές πτυχές, όπως η επικοινωνία, ο σεβασμός και το θετικό πνεύμα, ως βασικά στοιχεία της συνεργασίας. Οι λέξεις-κλειδιά ήταν: κατανόηση, ανοχή και υποστήριξη. Επιπλέον, οι προσδοκίες όσον αφορά τόσο τις επαγγελματικές όσο και τις προσωπικές πτυχές συνδέονταν με τη συνεργασία, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την επικοινωνία και τις δημιουργικές δεξιότητες. Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών και των καλλιτέχνιδων κατά τη διάρκεια των φιλοξενούμενων δράσεων έτειναν να επικεντρώνονται περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη παρά σε πτυχές της προσωπικής ανάπτυξης. Όσον αφορά την προσωπική ανάπτυξη, η αυτεπίγνωση, η αυτοεκτίμηση και η ενσυναίσθηση αναδείχθηκαν ως τομείς στους οποίους οι συμμετέχουσες παρατήρησαν ανάπτυξη και εξέλιξη, ιδίως στις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν μετά τις φιλοξενούμενες δράσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα όρια μεταξύ των επιμέρους θεμάτων πρέπει να παραμείνουν ρευστά, διότι τα ζευγάρια ανέφεραν ότι οι διαπροσωπικές δεξιότητες οδηγούν στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων σκέψης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, την αυτοεκτίμηση, την αυτεπίγνωση κτλ.

Διατυπώνοντας την απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα «Ποιος ήταν ο ρόλος του προγράμματος I-TAP-PD στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών στη Σερβία;», μπορούμε να συμπεράνουμε σαφώς ότι η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της συνεργατικής φιλοξενούμενης δράσης

είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς και τις καλλιτέχνιδες δείχνουν ότι ανέμεναν να αποκτήσουν δεξιότητες από το σώμα των κοινωνικών δεξιοτήτων και διάφορες δημιουργικές συνήθειες του νου. Αλλά αυτά τα δύο σύνολα προσωπικών προδιαθέσεων στις περιπτώσεις μας επικαλύπτονται. Για παράδειγμα, η έρευνα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις συνήθειες του νου περιλαμβάνει τρεις θεωρητικές διαστάσεις: 1) «εκτίμηση της βαθιάς κατανόησης», 2) «αποφυγή διατύπωσης άποψης και ανοχή της ασάφειας» και 3) «υιοθέτηση μιας σειράς διαφορετικών οπτικών και διατύπωση όλο πιο εστιασμένων ερωτημάτων» (Kreijns et al., 2019). Οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται με την αξιολόγηση νέων ιδεών, τις αναστοχαστικές διαδικασίες και τη σαφήνεια στην επικοινωνία. Από το μοντέλο αυτό απουσιάζουν οι διαστάσεις που σχετίζονται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών. Τα αποτελέσματα μας έδειξαν ότι στην αρχή οι καλλιτέχνιδες επικεντρώνονται περισσότερο στη συνεργασία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στη δημιουργικότητα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται γενικά περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην εκπλήρωση των προγραμματισμένων απαιτήσεων, γεγονός που εξηγεί γιατί τα συλλεχθέντα δεδομένα από τις εκπαιδευτικούς είναι λιγότερα στον τομέα της προσωπικής ανάπτυξης σε σχέση με τα συλλεχθέντα δεδομένα από τις καλλιτέχνιδες στον ίδιο τομέα. Σε συμφωνία με αυτά τα αποτελέσματα, έρευνα που διερευνά τα οφέλη και τα εμπόδια των καλλιτεχνών οι οποίοι εργάζονται στην εκπαίδευση σε έξι ευρωπαϊκές χώρες (Αγγλία, Ισλανδία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία και Αυστρία) δείχνει ότι «η χαρτογράφηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η αποδυνάμωση του αναλυτικού προγράμματος θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτενέργειας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των νέων ως Δρώντων στον [κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένο] κόσμο του Σχολείου» (Dobson & Stephenson, 2022, σ. 1346). Στην περίπτωση μας, έχουμε το τρίγωνο της ανταλλαγής και της μάθησης μεταξύ εκπαιδευτικών, καλλιτεχνιδών και παιδιών. Αυτή η προσέγγιση οδήγησε σε ρευστότητα στους ρόλους τους, όπου η καθημέριά ήταν σε θέση να ενεργεί στον ρόλο της άλλης μέχρι το τέλος των φιλοξενούμενων δράσεων. Επιπλέον, τα όρια μεταξύ των επαγγελματικών ταυτοτήτων έγιναν σημαντικά πιο ευέλικτα. Στην περίπτωση της Ολλανδίας, η ερευνητική έκθεση (I-TAP-PD Research report, 2023) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες άρχισαν να αυτοπροσδιορίζονται ως υβρίδια. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι μια υβριδική ταυτότητα «συγχωνεύει τις ταυτότητες των καλλιτεχνών και των εκπαιδευτικών, [ενώ] αναδεικνύει επίσης τις εντάσεις μεταξύ των επαγγελματικών επικρατειών

και πολιτισμών όπου ενοικούν οι καλλιτέχνες και οι εκπαιδευτικοί» (Hall, 2010, σ. 105). Θα μπορούσαμε να περιμένουμε την ίδια πρακτική στη Σερβία, όταν η συνεργασία μεταξύ σχολείων και καλλιτεχνών θα καταστεί πιο συχνή.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι καλλιτέχνιδες και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ικανότητα κατανόησης του «άλλου» ως την πιο κρίσιμη πτυχή για την προώθηση βιώσιμων συνεργασιών στις ερευνώμενες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτά δεν εκπλήσσουν αν λάβουμε υπόψη ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνιδες είχαν μεγάλη επαγγελματική εμπειρία. Ωστόσο, η οικοδόμηση μιας σχέσης με κάποιον άλλον στην τάξη ήταν μια νέα κατάσταση τόσο για τις εκπαιδευτικούς όσο και για τις καλλιτέχνιδες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να βλέπουν τους καλλιτέχνες ως «άλλους» στο σχολείο. Πριν από τη φιλοξενούμενη δράση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι περίμεναν να αποκτήσουν εντελώς νέες, καινοτόμες δεξιότητες, σαν να μην είχαν καν φανταστεί ότι θα συνεργάζονταν με καλλιτέχνες. Ο όρος «καινοτόμος εκπαιδευτικός» υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήξεραν τι να περιμένουν ως αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας. Υπό ένα άλλο πρίσμα, οι καλλιτέχνιδες ήταν φοβισμένες, υποφέροντας από χαμηλή αυτοεκτίμηση στην αρχή της φιλοξενούμενης δράσης. Όπως και η έκθεση για το πρόγραμμα I-TAP-PD στη Σερβία, η σχετική ελληνική έκθεση (Choleva et al., 2023) δείχνει τα ίδια αποτελέσματα στο δικό τους εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που αποδεικνύει ότι το μοντέλο TAP είναι μια νέα προσέγγιση σε ορισμένα εθνικά πλαίσια. Στο μέλλον πρέπει να επικεντρωθούμε στο γεγονός ότι οι συνεργασίες εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών «πρέπει να αναπτύξουν μια κοινή γλώσσα γι' αυτό το έργο, που περιλαμβάνει καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται και οι δύο με νέους· αυτή η κοινή γλώσσα μπορεί να είναι ένα υβρίδιο, που αντλεί από τις καλλιτεχνικές ευαισθησίες και τον κόσμο του σχολείου» (Burnaford, 2003, σ. 170).



Συμπέρασμα

Οι εκπαιδευτικοί, οι καλλιτέχνες, οι μαθητές, τα παιδιά και οι διοικητικοί υπάλληλοι, με μια λέξη η εκπαιδευτική κοινότητα, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και να είναι καινοτόμοι μόνο αν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (άμεσα ή έμμεσα) ξεκινούσαν αναστοχαστικές διαδικασίες και πρακτικές που εστιάζουν στην αλληλεπίδρασή τους, στους τρόπους επικοινωνίας και έδειχναν πρόθυμοι να κάνουν βήματα για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ακόμη και μικρομετασχηματισμούς. Ο καθένας θα πρέπει να παρακολουθεί και να τροποποιεί τις δικές του συνήθειες του νου (όπως η διαχείριση της παρορμητικότητας, η σκέψη σχετικά με τη σκέψη, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης κτλ.) ως μια διαδικασία διά βίου μάθησης (Costa & Kallick, 2000). Επίσης, πολλά εμπόδια θα μπορούσαν να ξεπεραστούν υποστηρίζοντας τη διεπιστημονική οδό σκέψης, η οποία «υποδηλώνει ότι η εκμάθηση της δημιουργικής σκέψης σε έναν κλάδο ανοίγει την πόρτα στη δημιουργικότητα σε άλλους κλάδους» (Henriksen, 2016, σ. 5). Η έρευνά μας υποδεικνύει ότι δεν υπάρχουν καθορισμένα όρια στη διαδικασία μάθησης, ειδικά όταν αυτή είναι αφιερωμένη στην προσωπική ανάπτυξη. Οι μαθησιακές μας προσδοκίες μετασχηματίζονται μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών ταξιδιών που αναλαμβάνουμε μαζί. Για παράδειγμα, ως καλλιτέχνες ανησυχούμε για την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, αλλά στο τέλος της διαδικασίας, διαπιστώνουμε ότι ενδυναμωθήκαμε αποκτώντας μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και βελτιωμένες δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν σαφώς ότι ο αριθμός των υποθεμάτων αυξήθηκε μετά τις φιλοξενούμενες δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των πολλών παραγόντων που αφορούν την οικοδόμηση των συνεργασιών. Γίνονται πιο συνειδητοποιημένοι και κριτικοί ως προς την πρακτική τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, οι καλλιτέχνες και τα υβρίδια έχτισαν την τεχνογνωσία και την προσωπική τους ανάπτυξη μέσω της διαίσθησης, διότι, εντέλει, μερικές φορές «αφομοιώνουμε τους κοινωνικούς κανόνες και τις πράξεις χωρίς να το σκεφτόμαστε συνειδητά» (Jarvis, 2015, σ. 88).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών ήταν μια αρκετά νέα προσέγγιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ειδικά στη Σερβία. Το πρόγραμμα I-TAP-PD μας βοήθησε να εντοπίσουμε τις βασικές προκλήσεις για τη μελλοντική εφαρμογή των προγραμμάτων TAP σε διεθνές επίπεδο και την προσαρμογή του έργου στα τοπικά μας δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες είναι ενθουσιασμένοι με μια τέτοια συνεργασία, αλλά τα παιδιά, οι γονείς, ακόμη και οι επιστάτες και ολόκληρη η σχολική κοινότητα πρέπει να είναι εξίσου ενθουσιασμένοι. Τα αποτελέσματα αυ-

τής της έρευνας, μαζί με συγκριτικά αποτελέσματα από άλλες χώρες, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα τοπικά σχολεία με μέτρια ή καθόλου εμπειρία στην πρακτική TAP να διατυπώσουν με σαφήνεια σωστά επιχειρήματα για να υποστηρίξουν αυτές τις πρακτικές, οι οποίες θα πρέπει να γίνουν μια συστημική προσέγγιση στα εκπαιδευτικά μας συστήματα.

* Η παρούσα έρευνα βασίζεται στην ερευνητική έκθεση για το πρόγραμμα I-TAP-PD στη Σερβία (Koruga et al., 2022), η οποία είναι διαθέσιμη στην επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος (<https://i-tap-pd.net>).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Buck, R. (2010). The Second UNESCO World Conference on Arts Education. *Research in Dance Education*, 11(3), 239-250. <https://doi.org/10.1080/14647893.2010.529122>
- Burnafor, G. (2003). Language matters: Clarifying partnerships between teachers and artists. *Teaching Artist Journal*, 1(3), 168-171. https://doi.org/10.1207/S1541180XTAJ0103_07
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R. & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11). <http://www.ijea.org/v18n11/v18n11.pdf>
- Choleva, N., Giannouli, B., & Potamoussi, I. (2023). *I-TAP-PD: Research report - Greece*. https://drive.google.com/file/d/1z66Ld-x3oSzGKX2i2S2C4GNyFTV6_rq/view
- Costa, A. L. & Kallick, B. (eds.). (2000). *Activating & engaging habits of mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dobson, T. & Stephenson, L. (2022). A trans-European perspective on how artists can support teachers, parents and carers to engage with young people in the creative arts. *Children & Society*, 36, 1336-1350. <https://doi.org/10.1111/chso.12580>
- Eland, M., & Rosink, L. (2023). *I-TAP-PD Research report: The Netherlands*. <https://drive.google.com/file/d/1gk-paMIyvQCozx-Q5GTCXUITD8VrdUCqp/view>
- Fonds Voor Cultuurparticipatie. (2023). *Cultuureducatie met Kwaliteit 2021-2024* [Cultural Education with Quality 2021-2024]. <https://cultuurparticipatie.nl/subsidie-aanvragen/23/cultuureducatie-met-kwaliteit-2021-2024>.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), 103-110. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x>

- Henriksen, D. (2016). The seven transdisciplinary habits of mind of creative teachers: An exploratory study of award winning teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.007>.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2nd ed., pp. 1-14). Routledge.
- International Drama/Theatre and Education Association (2022). The Reykjavik Manifesto. <https://www.ideadrama.org/resources/Documents/2022%20IDEA%20The%20Reykjavik%20Manifesto%20final%20version.pdf>
- Jarvis, P. (2012). An analysis of experience in the processes of human learning. *Recherche et formation*, 70, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1916>
- Jarvis, P. (2015). Learning expertise in practice: Implications for learning theory. *Studies in the Education of Adults*, 47(1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/02660830.2015.11661676>
- Jarvis, P. (2018). Learning to be a person in society. Learning to be me. In K. Illeris (ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed., pp. 15-28). London: Routledge.
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2016). *Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting & enhancing arts education in Ireland: A research report*. DES and DAHRRGA. <https://assets.gov.ie/24841/49db38e49c514afbac550c76e0f4de1a.pdf>
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2020). Negotiating teacher-artist identities: "Disturbance" through partnership. *Arts Education Policy Review*, 122(2), 93-100. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1744052>
- Koruga, N., Đokić, D. & Krsmanović Tasić, S. (2022). *Research report Serbia*. i-tap-pd. <https://drive.google.com/file/d/1f0MHXnoiyLDV7gGv97UbOok9iAKoQjvR/view>
- Kreijns, K., Vermeulen, M., Evers, A. & Meijs, C. (2019). The development of an instrument to measure teachers' inquiry habit of mind. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 280-296. doi:10.1080/02619768.2019.1597847
- Lee, B. (2013). The process of developing a partnership between teaching artists and teachers. *Teaching Artist Journal*, 11(1), 26-34. <https://doi.org/10.1080/15411796.2013.733640>
- Lum, C. H. (2023). The Seoul Agenda: A commentary. In B. Jørgensen, L. Unterberg & T. Klepacki (eds.), *Cultural sustainability and arts education: Yearbook of arts education research for cultural diversity and sustainable development* (Vol. 2). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-3915-0_21
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91, <https://doi.org/10.1080/02607470802587160>
- Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia. (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030* [Strategy for the development of education and upbringing in the Republic of Serbia until 2030].
- Department of Education and Skills & Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht (2013). *Arts in education charter*. The Stationery Office. <https://artsineducation.ie/wp-content/uploads/Arts-In-Education-Charter1.pdf>
- Morrissey, D. & Kenny, A. (2021). Teacher-artist partnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies*, 42(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910972>
- Olsen, B. (2016). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. London: Routledge.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55-69. <https://doi.org/10.1177/0022487103260072>
- Papić, M., Papić, Ž. M., Kuzmanović M., & Aleksić, V. (2016). Educational system in Serbia. *Management and education*, 12(3), 22-28.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Special Committee on the Arts and Education. (2007). *Points of alignment: The report of the Special Committee on the Arts and Education*. The Arts Council. https://www.artscouncil.ie/uploadedFiles/Points_of_alignment_English_2010.pdf.
- UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the development of arts Education*. Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, 25-28 May 2010. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>
- Vitulli, P., Pitts Santoli, S., & Fresne, J. (2013). Arts in education: Professional development integrating the arts and collaborating with schools and community. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(1), 45-52. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2013.8.1.45>
- The World Alliance for Arts Education. (2019). Frankfurt declaration. <https://www.ideadrama.org/resources/Documents/2019,%20Frankfurt%20Declaration%20WAAE.pdf>

Ο **Nikola Koruga** είναι διδακτορικός φοιτητής στο Τμήμα Παιδαγωγικής και Αγωγής Ενηλίκων της Φιλοσοφικής Σχολής του Βελιγραδίου. Ασχολείται με την έρευνα της σημασίας της ουτοπίας για τη μάθηση των ενηλίκων, καθώς και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Έχει πολυετή εργασιακή εμπειρία σε μη κυβερνητικούς (ως μέλος του διοικητικού συμβουλίου του CEDEUM) και επιχειρηματικούς τομείς. Έχει βοηθήσει πολυάριθμες ομάδες κοινωνικής μάθησης να βελτιώσουν μεθοδολογικά τη διαδικασία μάθησης. Μέσω της έρευνας, της τέχνης και του ακτιβισμού επανεξετάζει τις εναλλακτικές λύσεις που μπορούν να βελτιώσουν τη ζωή στην κοινότητα.

Η **Dunja Đokić** είναι παραγωγός και μάνατζερ στον τομέα του πολιτισμού και των μέσων ενημέρωσης με έδρα το Βελιγράδι. Προς το παρόν συμμετέχει ως συντονίστρια σε προγράμματα θεατρικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του CEDEUM. Αποφοίτησε από το Τμήμα Διαχείρισης και Παραγωγής στο Θέατρο, στο Ραδιόφωνο και στον Πολιτισμό της Σχολής Δραματικών Τεχνών στο Βελιγράδι και έχει σημαντική εμπειρία στην παραγωγή θεάτρου και ραδιοφώνου, καθώς και στη διοργάνωση διαφόρων πολιτιστικών εκδηλώσεων, συμπεριλαμβανομένων συναυλιών και εκθέσεων.

Η **Sanja Krsmanović Tasić**, Πρόεδρος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA), είναι θεατροπαιδαγωγός, σκηνοθέτης και ηθοποιός, χορογράφος, δασκάλα χορού και θεάτρου/δράματος. Η Sanja είναι μια διεθνώς αναγνωρισμένη ειδικός στο πεδίο του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση, του επινοημένου θεάτρου και του χορού. Έχει αναπτύξει μια πρωτότυπη μεθοδολογία που ονομάζει «οικολογία της ψυχής», η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη των δημιουργικών δυνατοτήτων κάθε ατόμου μέσα από μια καλλιτεχνική διαδικασία. Είναι δημιουργός καινοτόμων μεθοδολογιών για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση με θέμα την πρόληψη του εκφοβισμού και του διαδικτυακού εκφοβισμού. Είναι πρόεδρος του Κέντρου Δράματος στην Εκπαίδευση και την Τέχνη CEDEUM, του σερβικού μέλους του IDEA.

Η εμπειρία από το πρόγραμμα I-TAP-PD: Χτίζοντας σχέσεις μέσω των τεχνών στην εκπαίδευση

Η **Manja Eland** συνομιλεί με την **Μπέττυ Γιαννούλη** και τη **Νάσια Χολέβα**



Το πρόγραμμα ITAP-PD (International Teacher-Artist Partnership – Professional Development), όπως μαρτυρά και ο τίτλος του, εστιάζει στις δημιουργικές συνέργειες μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών μέσα στην τάξη. Το Erasmus+ των τεσσάρων εταίρων, από Ιρλανδία, Ολλανδία, Σερβία και Ελλάδα, ξεκίνησε το 2021 και ολοκληρώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2023. Εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες σχεδίασαν και υλοποίησαν διαθεματικά προγράμματα συνεργατικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά για τους μαθητικούς τους πληθυσμούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν και στις τέσσερις χώρες. Τα οφέλη όμως της μεθοδολογίας TAP ήταν εξίσου σημαντικά για τους ίδιους τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η Manja Eland, μέλος της συντονιστικής και της ερευνητικής ομάδας του ITAP-PD, βασική επιμορφώτρια και εκπρόσωπος του ολλανδικού εταίρου Stichting Kora, μοιράζεται στην παρακάτω συνέντευξη τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματά της για τις δυνατότητες σύμπραξης εκπαίδευσης και τεχνών που δημιουργήθηκαν μέσα από το πρόγραμμα αυτό.

Μπέττυ Γιαννούλη & Νάσια Χολέβα:

Συμμετέχεις στο πρόγραμμα I-TAP-PD εκπροσωπώντας τον ολλανδικό εταίρο, την οργάνωση Stichting Kora. Είναι η πρώτη φορά που συμμετέχεις σε ένα πρόγραμμα το οποίο επικεντρώνεται στην ισότιμη συνεργασία¹ καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο;

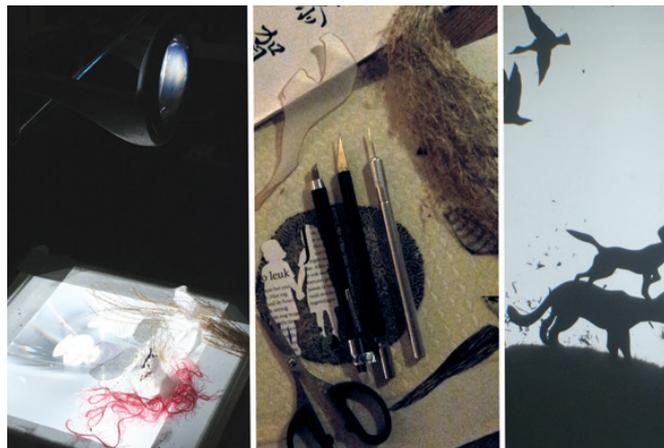
Manja Eland:

Στην πραγματικότητα, σημαντικό μέρος της δουλειάς μας σήμερα, αλλά και στο παρελθόν, πραγματοποιείται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, και η συνεργασία βρίσκεται στον πυρήνα του τρόπου με τον οποίο εργαζόμαστε. Ωστόσο, πρόκειται για μορφές διαφορετικές από το μοντέλο συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (teacher-artist partnership, TAP). Επίτρεψέ μου να πω πρώτα λίγα λόγια για την οργάνωσή μας. Η Kora είναι μια ΜΚΟ που έχει ως στόχο να δημιουργήσει μια σύνδεση μεταξύ επαγγελματιών που ασχολούνται με τις τέχνες στην εκπαίδευση, του εκπαιδευτικού συστήματος,

πολιτιστικών οργανισμών και κοινωνικών πρωτοβουλιών. Στα προγράμματα που παρουσιάζουμε η δημιουργικότητα είναι η σπίθα, το μέσο και συχνά ο στόχος. Τι είναι όμως η δημιουργικότητα; Κατά την άποψή μας, η δημιουργικότητα δεν αφορά μόνο έναν τομέα της τέχνης ή το να δημιουργεί κανείς κάτι όμορφο. Αντίθετα, η δημιουργικότητα έχει να κάνει με το να τολμά κανείς να δοκιμάζει, να μην αποφεύγει την πιθανή αποτυχία και να επιτρέπει ταυτόχρονα να αναπτυχθούν νέες ιδέες. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούμε για να το πετύχουμε προέρχονται από τη μόδα, τον σχεδιασμό (design) και τις (εικαστικές) τέχνες. Το να βιώνει κανείς και να εξερευνά τη δημιουργικότητά του είναι μια πράξη χειραφέτησης, καθώς καλλιεργεί μια αίσθηση αυτενέργειας στο πλαίσιο της ζωής του. Η αυτενέργεια αφορά την αίσθηση του ελέγχου που αποκτά κανείς στη ζωή του, την ικανότητά του να επηρεάζει τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του και να έχει πίστη στην ικανότητά του να διαχειρίζεται ένα ευρύ φάσμα εργασιών και καταστάσεων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τοποθετούμε τη δημιουργικότητα στο επίκεντρο κάθε δραστηριότητάς μας.

Μάλιστα, στο πλαίσιο της σημερινής μας συζήτησης, το αστείο είναι ότι ακόμη και το όνομα Korra σημαίνει συνεργασία. Η αφετηρία ήταν το 2012, όταν οι ιδρύτριες, η Linda Rosink κι εγώ (Manja Eland), ξεκινήσαμε μια δημιουργική συνεργασία με το δημοτικό σχολείο de Pijlstaart. Εκείνη την εποχή αποτελούσε κοινή πρακτική στην Ουτρέχτη, στην Ολλανδία, με την υποστήριξη της τοπικής αυτοδιοίκησης. Σχολεία και πολιτιστικοί οργανισμοί μπορούσαν να υποβάλουν αίτηση για χρηματοδότηση, εφόσον διαμόρφωναν από κοινού ένα σχέδιο. Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου αναζητούσαν έναν τρόπο για να ενισχύσουν τη διδασκαλία των εικαστικών. Δεν ήθελαν απλώς έναν επισκέπτη-καλλιτέχνη και ήλπιζαν να αναπτύξουν τη δική τους πρακτική. Μπορείτε να μας βοηθήσετε να προχωρήσουμε πέρα από αυτό το επίπεδο κομμάτι χαρτί; Πώς μπορούμε να φέρουμε περισσότερη δημιουργικότητα στην τάξη και να ασχοληθούμε με διαφορετικές και προκλητικές τριδιάστατες τεχνικές;

Το αποτέλεσμα ήταν ένα μονοετές πρόγραμμα, στο πλαίσιο του οποίου μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε μια άδεια αίθουσα διδασκαλίας ως στούντιο. Μια τάξη επισκεπτόταν τον χώρο κι εμείς εμψυχώναμε ένα εργαστήριο. Συμμετείχαν σ' αυτό και οι εκπαιδευτικοί, εκτελώντας τις δημιουργικές προκλήσεις μαζί με τους μαθητές. Από την πλευρά μας, τους επισημαίναμε τι βλέπαμε να συμβαίνει στη δημιουργική διαδικασία των μαθητών. Η διαδικασία στη συνέχεια ενισχυόταν με ομαδική επι-



μόρφωση και παροχή σχεδίων μαθημάτων, ώστε να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν και να δημιουργήσουν παραλλαγές για να τα ενσωματώσουν στη δική τους πρακτική. Το δημοτικό de Pijlstaart εξακολουθεί να είναι ένα από τα σχολεία με τα οποία συνεργαζόμαστε έπειτα από όλο αυτόν τον καιρό και έχουμε συνδημιουργήσει πολλά διαφορετικά προγράμματα. Έχουμε μάθει πολλά ο ένας από τον άλλον όλα αυτά τα χρόνια.

Αυτή η πρώτη εμπειρία δημιουργικής συνεργασίας οδήγησε στη σύμπραξη με αρκετά σχολεία, με την ίδρυση ενός δικτύου που κάλυπτε ολόκληρη την πόλη, υπό την ονομασία Creatief Vermogen Utrecht. Αυτή τη στιγμή συνεργαζόμαστε με τέσσερα σχολεία.

Μπ. Γ. & Ν. Χ.: Ποια είναι η εμπειρία σου από το συγκεκριμένο πρόγραμμα; Ποια στοιχεία θα θεωρούσες ιδιαίτερα ξεχωριστά στο πρόγραμμα I-TAP-PD;

Μ.Ε.: Η συνεργασία έχει πολλές μορφές και πολλά μεγέθη. Περιέγραψα προηγουμένως τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται με σχολεία κι άλλους οργανισμούς η Korra, σε διαφορετικά επίπεδα. Στο πλαίσιο της σημερινής μας συζήτησης, θα μπορούσατε να το εκλάβετε περισσότερο ως μια προσέγγιση από «πάνω προς τα κάτω», η οποία συνδέει τις φιλοδοξίες διάφορων οργανισμών. Εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, αυτό στη συνέχεια διαχέεται σε κάθε εκπαιδευτικό μέσω προγραμμάτων, εκπαιδευτικών υλικών, ομαδικής επιμόρφωσης και συνδιδασκαλίας, για παράδειγμα.

Το πρόγραμμα I-TAP-PD εστιάζει ειδικά στη συνεργασία ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και έναν καλλιτέχνη, με στόχο να εγκαθιδρύσει μια στέρεη βάση σχέσης και εμπνευσης πριν από τη συνεργασία τους στην τάξη. Θα έλεγα ότι πρόκειται μάλλον για μια προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω». Η μεθοδολογία που αναπτύξαμε με αυτό το διεπιστημονικό, δημιουργικό, εντατικό και συμπυκνωμένο

επιμορφωτικό πρόγραμμα προκαλεί ενθουσιασμό στους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια, μεταφέρουν αυτό τον ενθουσιασμό στον χώρο εργασίας τους, σε συνδυασμό με νέες δεξιότητες, έμπνευση και διασυνδέσεις. Αυτή η επιμόρφωση και οι φιλοξενούμενες δράσεις ευελπιστούμε να λειτουργήσουν ως αλυσιδωτή αντίδραση, εμπλουτίζοντας τα υπόλοιπα μέλη της οργάνωσης με δημιουργικότητα και ανοίγοντας την πόρτα σε νέους τρόπους συνεργασίας.

Ο τίτλος του προγράμματος I-TAP-PD είναι συντομογραφία του International Teacher-Artist Partnership Professional Development (Διεθνής Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Καλλιτεχνών Επαγγελματική Ανάπτυξη). Όπως ίσως γνωρίζετε, πηγή έμπνευσης ήταν το ιρλανδικό μοντέλο TAP. Στο δικό μας πρόγραμμα ανάγεται σε ένα νέο επίπεδο με τη συνδημιουργία σε διεθνές επίπεδο. Οι εταίροι σε αυτό το πρόγραμμα Erasmus+ προέρχονται από την Ιρλανδία, τη Σερβία, την Ελλάδα και την Ολλανδία. Αυτό εμβαθύνει την εμπειρία, επειδή στο επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορούμε να προβληματιστούμε για το καθημερινό πλαίσιο εργασίας μας μέσα από το πρίσμα της αντιπαραβολής. Στοιχεία που προσωπικά θεωρώ ότι αποτελούν μέρος της τυπικής διαδικασίας δεν είναι απαραίτητα τα ίδια στις χώρες των εταίρων μας. Υπάρχουν διαφορές στα εκπαιδευτικά μας συστήματα και στη θέση των τεχνών στην κοινωνία. Γνωρίζοντας ο ένας τον άλλον και εξερευνώντας αυτές τις διαφορές, ανακαλύπτουμε επίσης πολλές ομοιότητες όσον αφορά τις προκλήσεις και τις φιλοδοξίες μας. Αυτό που φέρνει κοντά τις οργανώσεις και τους συμμετέχοντες είναι η πεποίθηση ότι ενώνοντας τις δυνάμεις μας ως εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες μέσα σε ένα καλλιτεχνικό πλαίσιο, μπορούμε να συνδημιουργήσουμε μια πολύτιμη εμπειρία για τους μαθητές μας.

Η διαδικασία ανάπτυξης μιας μεθοδολογίας με σκοπό την ενίσχυση της σύμπραξης εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών σε μια διεθνή συνεργασία αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για μένα προσωπικά και την οργάνωσή μου, την Κορα. Ο καθένας μας συνεισφέρει διαφορετικά χαρακτηριστικά, εμπειρίες και μορφές τέχνης στο πρόγραμμα, γεγονός που το καθιστά μια πραγματικά πλούσια εμπειρία, τόσο στο μακρο-επίπεδο του προγράμματος όσο και στο μικρο-επίπεδο, στις οικείες, προσωπικές εμπειρίες κατά την πιλοτική εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος.

Μπ. Γ. & Ν. Χ.: *Το πρόγραμμα ITAP-PD επένδυσε στη δημιουργία μιας ομάδας εστίασης, η οποία παρακολούθησε τη διαμόρφωση της πιλοτικής επιμόρφωσης μεταξύ των τεσσάρων χωρών-εταίρων. Ως μέλος της ομάδας εστίασης, θα μπορούσες να μας πεις λίγα λόγια σχετικά με τη νοοτροπία και το όραμα που κρύβονται πίσω από αυτό το εγχείρημα;*

Μ.Ε.: Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα φάση του προγράμματος. Γνωρίζαμε τον στόχο για τον οποίο εργαζόμασταν: ένα διεθνές μοντέλο για τη συνεργασία εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, με ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα το οποίο θα λειτουργούσε σε διαφορετικές χώρες. Οι πόροι του προγράμματος επρόκειτο να δημοσιοποιηθούν και να καταστούν διαθέσιμοι για όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους. Το πρόγραμμα θα έπρεπε να συμβάλει στην οικοδόμηση αποτελεσματικών συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών, καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα, αλλά ενισχύοντας ταυτόχρονα και τη δική μας πρακτική.

Σκεφτείτε τώρα ότι ξεκινήσαμε το πρόγραμμα I-TAP-PD σε έναν κόσμο με απαγόρευση κυκλοφορίας λόγω της πανδημίας. Δημιουργήσαμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με επίκεντρο τη συνεργασία με άτομα από άλλες οργανώσεις τα οποία δεν μπορούσαμε να συναντήσουμε διά ζωής εκείνη την περίοδο. Έτσι προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε την τεχνογνωσία και την τέχνη του άλλου μιλώντας μέσω διαδικτύου. Πώς όμως εξηγείς τι συμβαίνει στην ενσώματη εμπειρία μιας άσκησης χορού; Πώς μεταφέρεις γραπτά τη συγκίνηση που αγγίζει την ψυχή όταν μοιράζεσαι την ιστορία σου στη δραστηριότητα «Χάρτης της ζωής»; Πώς μπορείς να κατανοήσεις την πυροδότηση της φαντασίας όταν δύο κυρίες, φορώντας εργαστηριακή ποδιά, παρουσιάζουν μικροσκοπικά πλάσματα που ονομάζονται «Creativos Genialos»;

Αφού κάθε εταίρος πρότεινε γραπτώς τις αγαπημένες του δραστηριότητες, οι οποίες είχαν δοκιμαστεί σε δικά του προγράμματα, είχαμε στη διάθεσή μας μια ολόκληρη τράπεζα δραστηριοτήτων, χωρίς όμως να έχουμε πρόγραμμα ακόμα. Τότε αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε την ομάδα εστίασης με έναν εκπρόσωπο από κάθε χώρα. Την Jennifer Buggie από την Ιρλανδία, την Andja Jovic από τη Σερβία, την Ειρήνη Μαρνά από την Ελλάδα κι εμένα ως εκπρόσωπο της Ολλανδίας.

Το καθήκον της ομάδας εστίασης ήταν να σχεδιάσει ένα συνεκτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, με στόχο τη συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών, χρησιμοποιώντας τις δραστηριότητες που συνελέχθηκαν. Θα το περιέγραφα ως μια διαδικασία παρόμοια με τη μαγειρική. Είχαμε τα καλύτερα υλικά, με τη μορφή των εν λόγω δραστηριοτήτων σε διαφορετικούς τομείς της τέχνης, και γνωρίζαμε ότι σχεδιάζαμε ένα γεύμα με πέντε πιάτα, εφόσον η επιμόρφωση θα διαρκούσε πέντε μέρες. Ήμασταν αντιμέτωπες με μια πρόκληση, υπό την έννοια ότι είχαμε στη διάθεσή μας περισσότερα υλικά από όσα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε, με δεδομένο ότι δεν θέλαμε να προσφέρουμε στους καλεσμένους μας υπερβολική ποσότητα τροφής. Ωστόσο, όλοι είχαν επενδύσει

στα υλικά που συνεισέφεραν. Πώς λοιπόν αποφασίζεις από κοινού αν το μήλο ή το αχλάδι θα αποτελέσει το κύριο πιάτο; Θα νιώσει το μήλο αποκλεισμένο αν το χρησιμοποιήσουμε μόνο ως συνοδευτικό πιάτο; Σε ποια ποσότητα η σοκολάτα αποτελεί μια υγιεινή επιλογή για τους καλεσμένους μας;

Χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να ξεκαθαρίσουμε πώς να συνδυάσουμε όλα τα υλικά με τρόπο που να διευκολύνει κατά το δυνατόν τη συνεργασία, αλλά ταυτόχρονα να είναι ισορροπημένος όσον αφορά την εκπροσώπηση όλων των εταίρων. Αυτό που βοήθησε την ομάδα εστίασης να επιλέξει τον καλύτερο συνδυασμό γεύσεων ήταν η διατύπωση μιας βασικής ερώτησης για κάθε μέρα.

Την πρώτη μέρα, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες φτάνουν για πρώτη φορά, είναι περίεργοι, ίσως και λίγο ανήσυχτοι για το τι πρόκειται να ακολουθήσει. Γνωρίζουμε την ομάδα και μοιραζόμαστε προσωπικές ιστορίες. «Ποιοι είμαστε και γιατί βρισκόμαστε εδώ;» Συνδεόμαστε με τον εαυτό μας για να μπορούμε να συνδεθούμε με τον άλλο. Έχοντας κατά νου το ερώτημα «Ποιος νομίζεις ότι είμαι και τι μπορούμε να κάνουμε μαζί;», χρησιμοποιούμε δημιουργικές και αναστοχαστικές διαδικασίες για να συνδεθούμε με τον εαυτό μας και τον άλλο τη δεύτερη μέρα. Περιμέναμε ότι η τρίτη μέρα θα ήταν δύσκολη, καθώς το θέμα ήταν το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό σύστημα στις χώρες-εταίρους. Όμως το ειλικρινές ενδιαφέρον για το πλαίσιο εργασίας του καθενός και οι παιγνιώδεις δημιουργικές προκλήσεις γύρω από το ερώτημα «Πώς (επανα)προσδιορίζουμε το πλαίσιο;» προσέλκυσε την προσοχή των συμμετεχόντων και διατήρησε τη σύνδεσή τους. Φυσικά, δεν υπάρχει ταξίδι ή κοινή προσπάθεια χωρίς εμπόδια. Την τέταρτη μέρα αναρωτηθήκαμε «Ποιες είναι οι περιπλοκές της συνεργασίας; Τι πρέπει να αποχωριστούμε;» και οδηγηθήκαμε στην τελική ερώτηση την πέμπτη μέρα: «Ποια περιπέτεια σας καλεί;».

Στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος, δημιουργούνται ζευγάρια, ένας εκπαιδευτικός και ένας καλλιτέχνης από την ίδια χώρα. Καλούνται να συνδημιουργήσουν μια μικροσκοπική περιπέτεια, μια φιλοξενούμενη δράση όπου ο καλλιτέχνης επισκέπτεται τον εκπαιδευτικό και συνεργάζονται με παιδιά. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζουν είναι εμπνευσμένες από την καλλιτεχνική ειδικότητα του καλλιτέχνη, τα θέματα που ενδιαφέρουν τον εκπαιδευτικό και το σχολείο και δυνητικά από τις γεμάτες ανατροπές δραστηριότητες γρήγορου ρυθμού, οι οποίες τους απορροφούν στη διάρκεια του προγράμματος I-TAP-PD. Και οι δύο φέρνουν την τεχνογνωσία και τις συγκεκριμένες δεξιότητές τους στη συνδημιουργία, η οποία ανοίγει έναν εντελώς νέο κόσμο δυνατοτήτων.



Μπ. Γ. & Ν. Χ.: Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων για το πρόγραμμα, αλλά και επανειλημμένα στις συνομιλίες μας, ο χρόνος αναδεικνύεται ως σημαντική παράμετρος της εργασίας μας στο πλαίσιο του προγράμματος I-TAP-PD. Πώς πιστεύεις ότι η παράμετρος του χρόνου επηρεάζει το πρόγραμμά μας σε διαφορετικά επίπεδα;

Μ.Ε.: Όλοι γνωρίζουμε τι σημαίνει να νιώθει κανείς ότι είναι εκτός χρονοδιαγράμματος. Το να νιώθουμε πεισμένοι και να είμαστε πολυάσχολοι μοιάζει φυσιολογική κατάσταση για πολλούς ανθρώπους στην εποχή μας. Η έλλειψη χρόνου για να κάνουμε όλα όσα απαιτούνται όταν εργαζόμαστε με παιδιά στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς ήταν κάτι που αναγνωρίστηκε σε όλες τις χώρες-εταίρους. Αυτή η πίεση στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος έχει επίδραση στον χώρο, η οποία γίνεται αισθητή όταν συνεργάζεται κανείς με έναν καλλιτέχνη στην τάξη. Δυστυχώς, όσον αφορά τα μαθήματα, δίνεται προτεραιότητα στην επιστήμη και στα μαθηματικά και όχι στην καλλιτεχνική και δημιουργική εξερεύνηση. Αν και με διαφορετικές μορφές, όλοι αισθανόμαστε ότι πρέπει να συνεχίσουμε να προκαλούμε το σύστημα, ώστε να βρεθεί χρόνος και χώρος για δημιουργικότητα.

Υπάρχει διαφορά, υποθέτω, ανάμεσα στον βιωμένο χρόνο και τον χρόνο του ρολογιού, μια έννοια που διερευνούν πολλοί φιλόσοφοι. Το πώς βιώνουμε τον χρόνο είναι κάτι που μπορούμε να εξερευνήσουμε, να εξετάσουμε μέσω του παιχνιδιού και να αξιοποιήσουμε προς όφελός μας σε μια δημιουργική διαδικασία. Στη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, για παράδειγμα, πολλές από τις δραστηριότητες ήταν αρκετά σύντομες. Την τρίτη μέρα, αφού εξερευνήσαμε τα αναλυτικά προγράμματα συζητώντας τα σε μικρές διεθνείς ομάδες, κάθε ομάδα έπαιρνε ένα απόσπασμα από ένα κείμενο που συμπεριλαμβανόταν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η

πρόκληση ήταν να δημιουργήσουν μια παράσταση, αλλά σε στενό χρονικό πλαίσιο. Μπορείτε να δώσετε μια παράσταση σε 20 λεπτά. Καλή τύχη. Αυτή η συμπυκνωμένη δημιουργική διαδικασία απαιτούσε γρήγορες αποφάσεις και ταχεία δράση. Αναλογιζόμενοι πώς βίωσαν την επιμόρφωση, αρκετοί συμμετέχοντες μοιράστηκαν ότι ήταν κάπως αγχωτικό στην αρχή, αλλά συνήθισαν αρκετά γρήγορα. Μέσω αυτής της «χύτρας ταχύτητας», επανασυνδέθηκαν με τη διαίθησή τους. Η μάθηση μέσω της πράξης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό είναι μια επιθυμητή παρενέργεια αυτού του τρόπου εργασίας.

Έπειτα υπάρχουν φυσικά και οι στιγμές που επιβραδύνουμε, που εστιάζουμε με προσοχή στη στιγμή. Στιγμές για να επικοινωνήσετε με τον εαυτό σας και να σκεφτείτε όλα όσα συμβαίνουν μέσα και γύρω σας. Το να μπορείτε να διαχειριστείτε κάτι τέτοιο αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το να αφιερώνει κανείς χρόνο στην εκκόλαψη, ώστε να αναπτυχθούν ιδέες, είναι ιδιαίτερα πολύτιμο. Πρακτικά αυτό μπορεί να οργανωθεί με μικρά βήματα. Κάντε μια ανοιχτή ερώτηση και ζητήστε ένα ή δύο λεπτά σιωπής προτού δοθεί η απάντηση. Μοιραστείτε μια εμπνευσμένη ιστορία για να δώσετε ώθηση σε μια δημιουργική διαδικασία πριν από το γεύμα και αρχίστε να δημιουργείτε μετά το γεύμα. Και όσον αφορά εσάς τους ίδιους, αν πρέπει να λύσετε ένα πρόβλημα ή να γράψετε ένα κείμενο και νιώθετε ότι έχετε κολλήσει, πηγαίνετε μια βόλτα, κάντε ένα ντους ή κοιμηθείτε καλά το βράδυ αφήνοντας κατά μέρος το ερώτημα. Συχνά η απάντησή σας περιμένει στην άλλη γωνία. Για να αναδυθεί, χρειάζεται απλώς το μυαλό σας να βρίσκεται σε κατάσταση χαλαρότητας.

Ένα τελευταίο στοιχείο σχετικά με τον χρόνο που είναι βασικό για το πρόγραμμα I-TAP-PD είναι να αφιερώνετε πραγματικά χρόνο για να γνωριστείτε μεταξύ σας. Να επιβραδύνετε για να πετύχετε μια πραγματική συνάντηση. Να οικοδομήσετε μια σχέση προτού διαμορφώσετε το σχέδιο. Αυτή η διαδικασία διευκολύνεται από τις δραστηριότητες στη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, με τη χρήση διαφορετικών τεχνών. Αλλά εξίσου σημαντικά είναι και τα διαλείμματα, τα κενά στο πρόγραμμα. Το να συναντιόμαστε στο ενδιάμεσο, το απροσδιόριστο, εκείνες τις παρατεταμένες βραδιές. Δεν πρέπει να υποτιμούμε τις επιπτώσεις που έχει κάτι τέτοιο στα στέρεα θεμέλια για τη συνεργασία μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ενός καλλιτέχνη.

Μπ. Γ. & Ν. Χ.: *Το πρόγραμμα I-TAP-PD αφορά διεπιστημονικές προσεγγίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών διαφορετικών κλάδων και μορφών τέχνης. Αυτή η σκόπιμη προσέγγιση υιοθετήθηκε τόσο για την αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών όσο και*

για τις εφαρμογές στα σχολεία. Ως εικαστικός ποια είναι η άποψή σου και η εμπειρία σου από όλο αυτό;

Μ.Ε.: Ως εικαστικός πάντα εμπνεόμουν και επηρεαζόμουν από άλλες μορφές τέχνης. Αγαπώ την αφήγηση και τις ιστορίες, και οι ιστορίες μπορούν να μεταδοθούν σε πολλές γλώσσες. Ο χορός, το θέατρο, η μουσική και η εικόνα αποτελούν τρόπους για τη μεταφορά ιστοριών και νοήματος. Για κάποιες ιστορίες, θα αρπάξω τα μολύβια και το πινέλο μου, αλλά μερικές φορές ο γραπτός ή ο προφορικός λόγος ή η φωτογραφική μου μηχανή είναι τα καλύτερα εργαλεία. Με κάθε τέχνη με την οποία εξοικειώνομαι, διευρύνω τις επιλογές μου όσον αφορά το βίωμα και τη μεταφορά νοήματος. Είμαι ευγνώμων για την ευκολία που προσφέρει το διαδίκτυο. Έχουμε έναν κόσμο έμπνευσης στα δάχτυλά μας, ακόμα κι αν μερικές φορές μοιάζει με μαύρη τρύπα.

Βασικά, πιστεύω ότι ένας δάσκαλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί από μόνος του μια κατά κάποιο τρόπο διεπιστημονική μονάδα. Διδάσκει διαφορετικά θέματα, ενώ διαχειρίζεται μια τάξη γεμάτη παιδιά, που έχουν τις δικές τους υπέροχες ιδιορρυθμίες και προκλήσεις. Και όλα αυτά μέσα σε ένα σύστημα με τις δικές του απαιτήσεις. Έτσι, αντί να ισχυριστώ ότι δεν είναι ιδιαίτερα δημιουργικοί, όπως αυτοχαρακτηρίζονται κάποιοι εκπαιδευτικοί, θα ήθελα να δηλώσω ότι είναι: το να τα καταφέρνουν όλα αυτά αποτελεί καθαρή δημιουργική επίλυση προβλημάτων.

Παρ' όλα αυτά, το να προσκαλούν έναν καλλιτέχνη στον κόσμο της τάξης τους ίσως φαίνεται κάπως τρομακτικό. Αυτό συνδέεται με την οπτική της δημιουργικότητας που περιέγραψα προηγουμένως. Πάρα πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η δημιουργικότητα ισοδυναμεί με την ικανότητα να δημιουργείς κάτι όμορφο. Αυτό όμως είναι κάτι άλλο. Μέχρι ενός σημείου μια δεξιότητα ή μια τέχνη μπορεί να διδαχθεί. Η δημιουργικότητα φαίνεται στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζει κανείς την τέχνη.

Πιστεύω ότι η σημαντικότερη προϋπόθεση για την εισαγωγή των τεχνών και της δημιουργικότητας σε μια τάξη είναι να αφήνει κανείς περιθώριο για την εκδήλωση περιέργειας και τη διασφάλιση μιας ανοιχτής διαδικασίας. Η τέχνη μπορεί να είναι ένας χώρος όπου οι ερωτήσεις οδηγούν σε πολλαπλές απαντήσεις. Έτσι δεν χρειάζεται να είναι κανείς ειδικός. Πρέπει να έχετε τα κότσια να μη γνωρίζετε, μαζί με τους μαθητές σας, πού τελειώνει το ταξίδι σας. Και τότε να εξερευνάτε, να πειραματίζεστε, να σκέφτεστε και να βελτιώνετε. Γιορτάζοντας το πώς ο καθένας ανακαλύπτει τη δική του απάντηση.

Δεν εννοώ απόλυτη ελευθερία χωρίς όρια. Στην πραγματικότητα, το να έχετε ένα ξεκάθαρο πλαίσιο με περιθώριο για παιχνίδι εντός του πλαισίου

πιθανότητα θα ενισχύσει πολύ περισσότερο τη δημιουργικότητα. Είναι θέμα ισορροπίας. Το να ορίσω με λέξεις αυτό που κάνω, σε τόσο πολλά επίπεδα, όταν μπαίνω σε μια τάξη ως καλλιτέχνης, αποτελεί ένα προσωπικό ταξίδι, ένα ταξίδι που μοιράζομαι με τους συναδέλφους μου στην Κορα. Βρήκαμε τις λέξεις στο «PIONIER! Kunst op school» (Πρωτοπόρος! Τέχνη στο σχολείο), η ονομασία του προγράμματος για τις τέχνες στην εκπαίδευση που σχεδιάσαμε για δημοτικά σχολεία. Το PIONIER! μεταφράζεται ως πρωτοπόρος, κάποιος που γνωρίζουμε ότι είναι εξερευνητής, ο οποίος πηγαίνει να εξερευνησει νέες και άγνωστες περιοχές, όπως και η δημιουργική διαδικασία. Κάθε γράμμα αντιπροσωπεύει μια πτυχή της στάσης που απαιτείται για την εμπύχωση αυτού του ταξιδιού:

- *Proces voorop* > Πρώτα η επεξεργασία. Επικεντρωθείτε στη δημιουργική διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα.
- *Inspiratie* > Εμπνευστείτε. Ξεκινήστε τη δημιουργική διαδικασία με εμπνευσμένα έργα καλλιτεχνών ή μια καλή ιστορία. Όταν εξετάζετε έργα τέχνης, καλέστε τους μαθητές σας να μοιραστούν αυτό που βλέπουν.
- *Open vragen* > Ανοιχτές ερωτήσεις. Θέτοντας ανοιχτές ερωτήσεις, ανοίγετε ένα παράθυρο στις σκέψεις και στους συνειρμούς του άλλου.
- > Περιέργεια. Να είστε προσεκτικοί με τις δικές σας υποθέσεις όταν κοιτάζετε κάτι που δημιουργεί ο άλλος. Δοκιμάστε να κάνετε ερωτήσεις. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να κάνετε μια ερώτηση και ορισμένοι είναι πιο ελκυστικοί από άλλους. Ένα παράδειγμα από τη δική μου πρακτική είναι όταν τα παιδιά ζωγραφίζουν με κάρβουνο και η εργασία είναι να ζωγραφίσουν ένα νησί με έναν κρυμμένο θησαυρό. Μου αρέσει να τα ρωτάω: «Ποια εμπόδια πρέπει να ξεπεράσω για να φτάσω στον θησαυρό σου;» Αυτή η ερώτηση οδηγεί σε υπέροχα τρελές ιστορίες για παγίδες, τίγρεις, πειρατές και ούτω καθεξής. Αυτό μου δίνει στη συνέχεια το περιθώριο να δώσω μια συμβουλή σχετικά με την αντίθεση ή την προοπτική, κάτι που θα έκανε ακόμη πιο δύσκολο το να φτάσει κανείς στον θησαυρό. Πέρα από την τεχνική δεξιότητα, η τεχνική αποκτά πλέον μια λειτουργία στην απόδοση της ιστορίας.
- *Ik durf ook* > Είμαι γενναίος. Δίνω το παράδειγμα. Όλοι μας έχουμε κατοπτρικούς νευρώνες. Η νοοτροπία, η περιέργεια και το θάρρος που φέρνετε σε μια δημιουργική διαδικασία στην τάξη είναι πιο σημαντικά από οποιαδήποτε οδηγία την οποία δίνετε.
- *Eigenheid* > Ατομικότητα. Όλοι είναι διαφορετικοί, ζήτω! Η δημιουργία τέχνης και ο προβληματισμός σχετικά με την τέχνη είναι ένας ασφαλής



χώρος για να εκδηλώσετε και να ανακαλύψετε την ατομικότητά σας.

- *Ruimte geven* > Δώστε χώρο. Δώστε χώρο και χρόνο. Χρόνο εκκόλαψης ιδεών, όπως προανέφερα, και χρόνο για δοκιμές και πειραματισμό προτού βοηθήσετε δίνοντας τη λύση.
- *!Hoge verwachtingen* > Περιμένετε περισσότερα! Επειδή τα παιδιά συχνά αποδίδουν σύμφωνα με τις υποσυνείδητες προσδοκίες σας. Αυτό έχει καταγραφεί σε μελέτες όπου οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μια αυθαίρετη προειδοποίηση σχετικά με τις δυνατότητες των νέων μαθητών τους. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά που χαρακτηρίστηκαν ως άτομα με μεγάλες δυνατότητες είχαν ανταποκριθεί σ' αυτό και πήραν υψηλούς βαθμούς – στην αντίθετη περίπτωση, ο αντίκτυπος ήταν αρνητικός. Αυτό δεν συσχετιζόταν με τις πραγματικές ικανότητες και τις δυνατότητες αυτών των παιδιών. Η προκατάληψη είχε επιφέρει κάποια αλλαγή στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών. Ευτυχώς, τέτοιου είδους πειράματα δεν γίνονται πλέον, αλλά καταδεικνύει τη σημασία τού να έχετε επίγνωση των προσδοκιών σας.

Η διαμοίραση τεχνογνωσίας και η συνδημιουργία μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών προσδίδουν ένα επιπλέον στοιχείο στη μαθησιακή εμπειρία. Είναι μια συναρπαστική και εμπλουτιστική διαδικασία. Σε αυτό το τρίγωνο όλοι μαθαίνουν. Με ανοιχτό μυαλό, ο καλλιτέχνης, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο.

Μπ. Γ. & Ν. Χ.: Κατέχεις διαφορετικές θέσεις σε αυτό το πρόγραμμα, π.χ. εκπαιδεύτρια, καλλιτέχνης, μέλος της ερευνητικής ομάδας, η οποία επεξεργάζεται και αναλύει τα δεδομένα από τα ολλανδικά σχολεία. Μπορείς να μοιραστείς μαζί μας στοιχεία των ευρημάτων σου τα οποία ήταν απροσδόκητα ή σας εξέπληξαν;



M.E.: Ναι, μου αρέσει αυτό το στοιχείο στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, το γεγονός ότι μπορώ να συνεισφέρω διαφορετικές δεξιότητες. Ένα από τα πράγματα που με γοήτευσαν κατά τη συλλογή των δεδομένων για την έρευνα είναι ο υβριδικός χαρακτήρας των συμμετεχόντων από την Ολλανδία. Αυτό που εννοώ είναι ότι προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο και οι περισσότεροι έχουν εργαστεί τόσο στην εκπαίδευση όσο και στον χώρο των τεχνών. Επομένως, οι περισσότεροι επέλεξαν έναν ρόλο για τη φιλοξενούμενη δράση, ως βασική οπτική και εστίαση, αλλά ήταν κάπως ρευστός. Κατ' εμέ, η συνεργασία μοιάζει κάπως με τον χορό. Πρέπει να είσαι δεκτικός ως προς την κατεύθυνση και την κίνηση του συνεργάτη-παρτενέρ σου. Πρέπει να είσαι σε θέση να πάρεις πρωτοβουλία και να καθοδηγήσεις, αλλά και να κάνεις ένα βήμα πίσω και να ακολουθήσεις τον άλλο. Όταν η σχέση είναι καλή, αυτό συμβαίνει με φυσικό τρόπο. Σέβεστε ο ένας τον άλλο και καταβάλλετε προσπάθεια για να επικοινωνείτε με σαφήνεια. Το να είναι κανείς υβριδικό, με εμπειρία τόσο ως καλλιτέχνης όσο και ως εκπαιδευτικός, δημιουργεί επιπλέον ευελιξία. Αυτό εμπλούτισε τις συνεργασίες, αλλά και έθεσε προκλήσεις, καθώς σχετικά λίγοι συμμετέχοντες είχαν στη διάθεσή τους μια τάξη για να δουλέψουν.

Παρά τις προκλήσεις, διαμορφώθηκαν πολλά όμορφα σχέδια συνεργασίας. Ορισμένα από αυτά έχουν προσαρμοστεί σε άλλα περιβάλλοντα, όπως σε ένα μουσείο. Κάποια από τα προγράμματα έχουν πραγματοποιηθεί, ενώ κάποια άλλα περιμένουν την ευκαιρία να βρουν ένα σχολείο που διαθέτει χώρο και χρόνο. Ένας καλλιτέχνης αποφάσισε μάλιστα να αλλάξει καριέρα και εργάζεται πλέον ως καθηγητής πλήρους απασχόλησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συγκινήθηκα όταν πληροφορήθηκα ότι η εμπειρία του επιμορφωτικού προγράμματος I-TAP-PD αποτέλεσε πηγή έμπνευσης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο για πολλούς συμμετέχοντες. Η δημιουργική και διεπιστημονική προσέγγιση πυροδότησε μια παιγνιώδη διάθεση, η οποία ενσωματώθηκε στην προσέγγιση της προσωπικής τους εργασίας, ειδικά για ορισμένους καλλιτέχνες. Άλλοι υπογράμμισαν τη σημασία τού να αφιερώνει κανείς χρόνο για να συνδεθεί και να αναπτύξει μια σχέση προτού επιδοθεί σε σχέδια και προγράμματα. Η δυνατότητα να υλοποιήσουμε αυτό το πρόγραμμα μαζί σας και με τις άλλες χώρες-εταίρους ήταν ένας καλός καθρέφτης. Υποθέτω ότι οι Ολλανδοί συνηθίζουν να είναι ικανοποιημένοι και προσανατολισμένοι σε στόχους. Και παρόλο που είναι σημαντικό, η αξία τού να κάνεις ένα βήμα πίσω προτού ριχτείς στο συγκεκριμένο έργο το οποίο έχεις αναλάβει είναι κάτι που διδάχθηκαν από το πρόγραμμα. Έτσι θα έλεγα ότι οι δύο έννοιες που ξεχώρισαν περισσότερο για μένα ήταν η παιγνιώδης διάθεση και η σχέση.

Mπ. Γ. & Ν. Χ.: *Καθώς οδεύουμε προς την ολοκλήρωση του προγράμματος I-TAP-PD και προχωράμε μπροστά, ποιους τομείς και ποια στοιχεία του μοντέλου εργασίας TAP θα συμπεριελάμβανες στον σχεδιασμό μελλοντικών δράσεων/προγραμμάτων;*

M.E.: Ναι, πλησιάζουμε στο τέλος αυτού του ταξιδιού που μοιραστήκαμε. Προς το παρόν, εργαζόμαστε με στόχο τη διάθεση όλου του υλικού στους συναδέλφους μας σε ολόκληρη την Ευρώπη. Μετά την πιλοτική εφαρμογή του επιμορφωτικού προγράμματος I-TAP-PD στην Ελλάδα, στη Σερβία, στην Ιρλανδία και την Ολλανδία, η μεθοδολογία είναι πλέον έτοιμη, ώστε να γίνει κοινό κτήμα. Θα δημοσιευτεί ως εγχειρίδιο επιμόρφωσης, το οποίο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να προσαρμοστεί σε διαφορετικά πλαίσια. Πρόκειται πραγματικά για ένα πολύτιμο εργαλείο.

Από την άλλη, έχουμε την επικείμενη δημοσίευση της έρευνας. Θα την παρουσιάσουμε στην Αθήνα το καλοκαίρι του 2023. Αναμένεται να έχει ενδιαφέρον για τους ανθρώπους που εργάζονται στο σημείο τομής της τέχνης με την εκπαίδευση. Οι ερευνητικές εκθέσεις και το εγχειρίδιο επιμόρφωσης θα είναι διαθέσιμα για λήψη από τον ιστότοπο του προγράμματος (<https://i-tap-pd.net/>), οπότε μην αμελήσετε να τον επισκεφθείτε.

Στο μεταξύ, εν αναμονή αυτού του υλικού, θα ήθελα να προσκαλέσω τους αναγνώστες να ακούσουν το podcast με τίτλο Tapping into creativity (Αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα). Η Κορα ανέλαβε την παραγωγή του podcast για το πρόγραμμα I-TAP-PD και συνομίλησε με πολλούς διεθνείς καλεσμένους

σχετικά με τη μαγεία που γεννιέται όταν συναντιούνται η δημιουργικότητα, η τέχνη και η εκπαίδευση. Μπορείτε να το αναζητήσετε στην αγαπημένη σας πλατφόρμα με τον τίτλο Tapping into creativity και εδώ: <https://tappingintocreativity.captivate.fm/>

Όσον αφορά την ερώτηση σχετικά με το τι θα συμπεριλάβανα στον σχεδιασμό μελλοντικών δράσεων ή προγραμμάτων, θα έλεγα ότι τα βασικά στοιχεία που υποστηρίζουν μια βιώσιμη συνεργασία σε προσωπικό επίπεδο ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και έναν καλλιτέχνη είναι: Η προθυμία για συνεργασία, επειδή ο ενθουσιασμός είναι κινητήρια δύναμη και θα χρειαστείτε ενέργεια για να συνεχίσετε ενάντια σε όλες τις αντιξοότητες. Ο χρόνος ή η εξασφάλιση απαραίτητου χρόνου για συνεργασία στην τάξη, αλλά και για αναστοχασμό όσον αφορά τη διαδικασία, προκειμένου να βελτιωθούν τα σχέδια για το μέλλον είναι βοηθητικό στοιχείο. Η επένδυση αρκετού χρόνου για να γνωρίσει ο ένας το κίνητρο και την τεχνογνωσία του άλλου δημιουργεί μια στέρεη βάση, πάνω στην οποία μπορείτε να στηριχτείτε. Στη διαδικασία της συνεργασίας, η εμπιστοσύνη στις δικές μας δεξιότητες και στη δημιουργικότητα σε συνδυασμό με την ανοιχτή επικοινωνία και τον σεβασμό αποτελούν χρήσιμα στοιχεία.

Για να καταστεί εφικτός αυτός ο τρόπος εργασίας, η τοπική αυτοδιοίκηση και οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να δώσουν την άδεια και να αφιερώσουν χρόνο και πόρους. Αν το πάθος των ατόμων είναι η μόνη κινητήρια δύναμη, απειλείται η βιωσιμότητα των προγραμμάτων.

Με προσπάθεια και τις κατάλληλες προϋποθέσεις, μια συνεργασία μπορεί να συνεχίσει να διευρύνεται με την πάροδο των χρόνων, γι' αυτό θα τους συμβούλευα, και θα ευχόμουν, να διατηρήσουν την επαφή.

Για να περιγράψω συνοπτικά πώς μπορεί να αναπτυχθεί το εγχείρημα: Η συνεργασία της Kora με το σχολείο de Pijlstaart έχει εξελιχθεί σε ένα ζωντανό εργαστήριο, όπου έχουν αναπτυχθεί και δοκιμαστεί πολλές δραστηριότητες σχετικά με την τέχνη στην εκπαίδευση. Προγράμματα όπως το Chilling with art (Χαλαρώνοντας με την τέχνη), μια μέθοδος αργής εξέτασης έργων τέχνης, που βασίζεται στην ενσυνειδητότητα. Και το Chilling with heritage (Χαλαρώνοντας με την κληρονομιά), όπου η ίδια μέθοδος ενέπνευσε ένα πρόγραμμα το οποίο εξερευνά την ιστορία της τοπικής κληρονομιάς και οδηγεί στη δημιουργία και στον σχεδιασμό του μέλλοντος. Οι αφηρημένες έννοιες γίνονται προσιτές και κατανοητές για τους συμμετέχοντες μαθητές. Όλη η ομάδα σε αυτό το δημοτικό σχολείο εργάζεται πλέον με το δημιουργικό αναλυτικό πρόγραμμα που σχεδίασε η Kora. Για τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι καλλιτέχνες της Kora συνδιδάσκουν ένα

ή δύο εργαστήρια κάθε σχολικό έτος. Σε συνδυασμό με σύντομες συνεδρίες έμπνευσης για την ομάδα, κάτι τέτοιο διασφαλίζει, προσαρμόζει και διευρύνει το δημιουργικό κλίμα στο σχολείο.

Βασικά, αναμένουμε με ανυπομονησία κάποιες νέες εξελίξεις σε αυτή τη συνεργασία, καθώς ο διευθυντής συμμετέχει στην ίδρυση ενός νέου σχολείου. Η Kora έχει προσκληθεί να σχεδιάσει θεματικά μαθήματα τέχνης για να ενισχύσει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα που βρίσκεται υπό διαμόρφωση αυτή τη στιγμή. Με αυτό τον τρόπο, η δημιουργικότητα θα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των διδασκόμενων μαθημάτων.

Προγράμματα όπως το I-TAP-PD δίνουν σημαντική ώθηση στην επαγγελματική μας ανάπτυξη. Ελπίζω να μεταφέρω τη διεπιστημονική προσέγγιση και τις νέες φιλίες σε μελλοντικά προγράμματα. Έμαθα ότι η διασυνοριακή συνεργασία προσθέτει νέο βάθος και έμπνευση στη δουλειά μου, επομένως με μάτια και καρδιά ανοιχτά στο κάλεσμα νέων περιπετειών ολοκληρώνουμε το έργο που σηματοδοτεί το τέλος του προγράμματος I-TAP-PD.

Σημείωση

1. Σε μια ισότιμη συνεργασία, όλες οι οργανώσεις που συμμετέχουν αισθάνονται ότι έχουν ισότιμη φωνή και ότι οι γνώσεις και η συνεισφορά τους αποτελούν πολύτιμη και νόμιμη συνεισφορά στους κοινούς στόχους της προσπάθειας.

Η **Manja Eland** είναι εικαστική καλλιτέχνις, ειδικός στη γραφιστική αποτύπωση [graphic recorder], σχεδιάστρια προγραμμάτων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτρια. Ειδικεύεται στη νοοτροπία και στις δυνατότητες και τις ανάγκες χαρισματικών παιδιών. Η αφήγηση ιστοριών και η δύναμη της φαντασίας (και η ενίσχυσή της) αποτελούν κινητήριες δυνάμεις στη δουλειά της. Η ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και της περιέργειας των συμμετεχόντων είναι ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος για να ξεκινήσει μια δημιουργική διαδικασία. Η Manja προσπαθεί να δίνει το παράδειγμα υιοθετώντας την παιγνιώδη διάθεση, την ευαλωτότητα και το θάρρος που συνεπάγεται μια δημιουργική διαδικασία και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμπεριφέρονται αναλόγως, αναγνωρίζοντας ότι οι πράξεις μιλάνε πιο δυνατά από τις λέξεις όταν πρόκειται για τη μετάδοση της γνώσης. Πιστεύει ότι ο πυρήνας για την εμπύχωση μιας δημιουργικής διαδικασίας είναι η πυροδότηση της περιέργειας, και κατόπιν η δημιουργία χώρου, ώστε να έχει τη δυνατότητα το παιδί να δημιουργήσει το δικό του ταξίδι. Η Manja εκπροσωπεί τον ολλανδό εταίρο του προγράμματος I-TAP-PD, Stichting Kora, όπου εργάζεται ως υπεύθυνη εκπαίδευσης.

Διαβάστε περισσότερα σχετικά με την Kora: www.korakan.nl/english/
Το πορτφόλιο της Manja είναι διαθέσιμο εδώ: www.manjaeland.com

Παρουσιάσεις Διδακτορικών Διατριβών

Η συμβολή του **θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου** στην **επιμόρφωση** των **εκπαιδευτικών** σε ζητήματα εκπαίδευσης στα **ανθρώπινα δικαιώματα**.

Νάσια Χολέβα

Η διδακτορική διατριβή πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με επιβλέποντα τον Αντώνη Λενακάκη (Αναπληρωτή Καθηγητή στο ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ) και μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής τον Αργύρη Κυρίδη (Καθηγητή στο ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ) και τον Κώστα Μάγο (Αναπληρωτή Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Παρουσιάστηκε τον Ιούλιο του 2022.

Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα πολυσύνθετο πρόβλημα: αφενός, καλούνται να υπηρετήσουν το ανελαστικό και απαιτητικό πλαίσιο της αναπαραγωγικής εκπαίδευσης, αφετέρου, ολιστικές παιδαγωγικές μεθοδολογίες που αναπτύχθηκαν τον 20ό και τον 21ο αιώνα αποτελούν αιτήματα για μια πιο ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαίδευση. Μέσα σε αυτή τη διαρκή διεκδυσία, βρίσκονται συνεχώς μπροστά σε διάφορα διλήμματα ως προς το έργο τους, για τα οποία συχνά διαπιστώνουν πως δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένοι.

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με το υπό συνεχή διαπραγμάτευση καίριο ζήτημα της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, ως προϋπόθεση για την ουσιαστική προστασία και διεκδίκησης τους. Ο ερευνητικός σχεδιασμός εδράζεται στο ευρύτερο πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση και αναζητά τους τρόπους με τους οποίους αυτό μπορεί να συνεισφέρει ως μεθοδολογία στο ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών οι οποίοι πραγματεύονται με τους μαθητές τους θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο επίκεντρο της διερεύνησης τίθεται ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο επιμόρφωσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών, προκειμένου να διερευνηθούν τέσσερα κύρια ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Συμβάλλει το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα ανθρώπινα δικαιώματα; Αν ναι, πώς;*
2. *Με ποιους τρόπους συμβάλλουν το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο και η μεθοδολογία του στην περαιτέρω πρακτική των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;*

3. *Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τον ρόλο τους μέσα στον νέο συνδυασμό εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας;*
4. *Πώς επηρεάζει ο παράγοντας χρόνος τις απόψεις και την αίσθηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση που έλαβαν και με το εκπαιδευτικό τους έργο;*

Το ΜΕΡΟΣ Α' θεμελιώνει θεωρητικά την έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται το θεατροπαιδαγωγικό πεδίο μέσα από τις βασικές παιδαγωγικές, αισθητικές και θεατρικές καταβολές του, καθώς και τις κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις του. Η ιστορική αναδρομή και η κριτική του θεώρηση ακολουθούνται από επισκόπηση της διεθνούς κοινότητας και των φορέων που θεραπεύουν το πεδίο. Πραγματοποιείται σύντομη αναδρομή μέσα από τα επίσημα κείμενα που επηρέασαν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο, μέσω της UNESCO, υπό το πρίσμα του 4ου αναπτυξιακού στόχου για την αειφορία. Ακολούθως, επιχειρείται μια κριτική επισκόπηση των προσεγγίσεων του πεδίου στην ελληνική πραγματικότητα. Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο περιγράφεται δομικά και μεθοδολογικά, εστιάζοντας στις δημοκρατικές του διαδικασίες και δυνατότητες. Τέλος, σκιαγραφείται το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αξιοποιήσει θεατροπαιδαγωγικές μεθοδολογίες στο πλαίσιο του έργου του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει την πορεία προς τη διασφάλιση του διεθνούς δικαίου και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τον 20ό αιώνα. Ο διεθνής διάλογος σχετικά με τις συνθήκες εφαρμογής της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΟΔΑΑ) εξετάζεται κριτικά, υπό το πρίσμα τεσσάρων κυρίαρχων σχολών σκέψης σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Εν συνεχεία, επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) υπό την ομπρέλα του ΟΗΕ και άλλων φορέων. Το πεδίο παρουσιάζεται ως προς τις τρεις διαστάσεις του: γνωστική (εκπαίδευση γύρω από τα ΑΔ), διαδικασία (εκπαίδευση διά μέσου των ΑΔ) και στόχος (εκπαίδευση με στόχο/

για τα ΑΔ). Εν συνεχεία, διερευνάται η ιδιαίτερη θέση και οι δυνατότητες που δίνουν οι τέχνες, και κυρίως το θέατρο, στην ΕΑΔ. Τέλος, εξετάζεται κριτικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να προσεγγίσει ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το τρίτο κεφάλαιο χαρτογραφεί αφενός τη θέση της ΕΑΔ και θεατροπαιδαγωγικής στα ελληνικά πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Αφετέρου επιχειρεί μια καταγραφή θεσμικών επιμορφώσεων εκπαιδευτικών και παρουσιάζει παραδείγματα επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα ή/και τη θεατροπαιδαγωγική μεθοδολογία.

Το ΜΕΡΟΣ Β΄ παρουσιάζει τη μεικτή εφαρμοσμένη έρευνα, που βασίστηκε σε θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο-παρέμβαση διάρκειας είκοσι ωρών και εστίαση σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Πραγματοποιήθηκε σε 16 πόλεις της Ελλάδας σε 444 εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες, κατά το διάστημα Σεπτέμβριος 2018-Ιούνιος 2020.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα. Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα μετατρέπονται σε ερευνητικές υποθέσεις γύρω από τρεις άξονες: α) πώς αξιολογούν τον εαυτό τους και την πρακτική τους οι εκπαιδευτικοί πριν και μετά τη συμμετοχή τους στη θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση/παρέμβαση; β) διαπιστώνεται θετική επίδραση της παρέμβασης στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και πώς επηρεάζει την επίδραση αυτή ο παράγοντας του χρόνου; γ) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές ενδοομαδικές διαφορές στο δείγμα και, αν ναι, υπάρχει συσχέτιση του προφίλ των συμμετεχόντων με αυτές; Διενεργήθηκαν μετρήσεις σε τρεις φάσεις (πριν από το εργαστήριο, μετά το εργαστήριο και μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς). Για την ανάλυση των δεδομένων διενεργούνται μονοδιάστατη στατιστική ανάλυση και στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων.

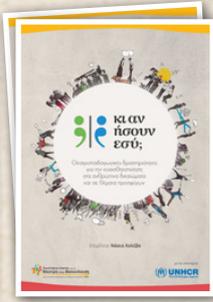
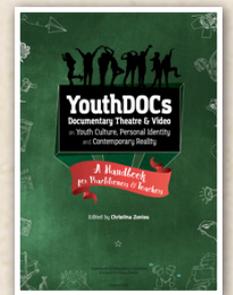
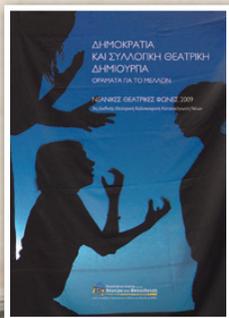
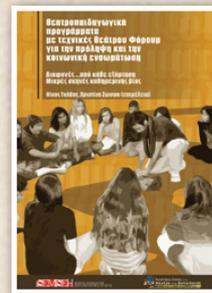
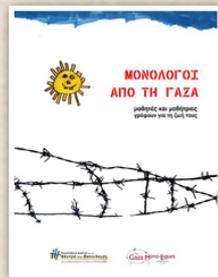
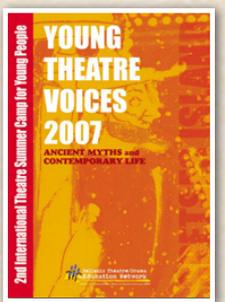
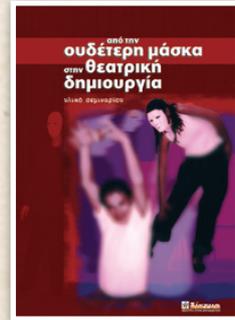
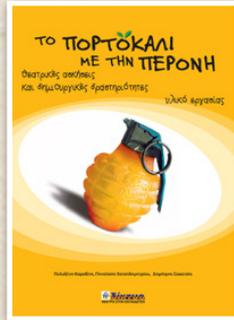
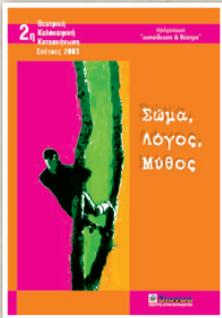
Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η επιβιβαιωτική ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε το διάστημα Ιούνιος-Αύγουστος 2020. Πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με 13 εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μέσα από θεματική ανάλυση τα ευρήματα οργανώθηκαν σε τρεις κύριες θεματικές κατηγορίες: α) συμμετοχή στην επιμόρφωση και κάλυψη αναγκών, β) πειραματισμοί μετά τη συμμετοχή στην παρέμβαση και γ) το προφίλ των εκπαιδευτικών, όπως αυτό προέκυψε μέσα από την πρακτική τους (εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων για εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα). Η κατηγοριοποίηση έγινε κατ' αντιστοιχία με τα τέσσερα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα και τις τρεις ομάδες ερευνητικών υποθέσεων του 4ου κεφαλαίου, προκειμένου να γίνουν αντιπαραβολές και συγκρίσεις ευρημάτων.

Το ΜΕΡΟΣ Γ΄ (έκτο κεφάλαιο) της διατριβής περιλαμβάνει την ερμηνευτική σύμπτυξη των ευρημάτων ποσοτικής και ποιοτικής διερεύνησης με άξονες τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα και την κριτική τους θεώρηση σύμφωνα με τη θεωρητική θεμελίωση του πρώτου μέρους και τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα. Η έρευνα καταλήγει σε δύο κυρίαρχα συμπεράσματα:

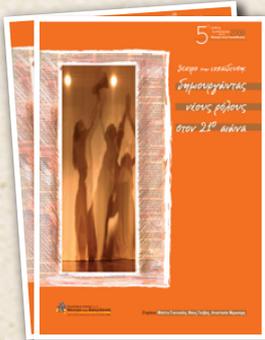
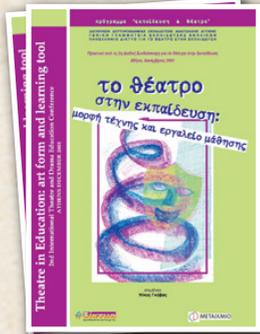
- α) Η θεατροπαιδαγωγική ως μεθοδολογία, και συγκεκριμένα το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, μπορεί να εξυπηρετήσει το σύνολο των διαστάσεων της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, δηλαδή την εκπαίδευση σε γνωστικό επίπεδο, σε επίπεδο δημοκρατικών διαδικασιών και σε επίπεδο ενδυνάμωσης και χειραφέτησης μιας ομάδας.
- β) Οι εκπαιδευτικοί που είναι ενεργοποιημένοι και κινητοποιημένοι όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και οι οποίοι ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την παρουσία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πολυαισθητηριακής προσέγγισης της θεατροπαιδαγωγικής ως οργανικών παραμέτρων του εκπαιδευτικού τους έργου μπορούν να ωφεληθούν σημαντικά από τη συμμετοχή τους στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο και να ενδυναμωθούν επαρκώς, ώστε να εντάξουν τα στοιχεία αυτά στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο.

Η **Νάσια Χολέβα** είναι διδάκτωρ Θεατροπαιδαγωγικής του ΑΠΘ. Διδάσκει στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου μαθήματα Παιδαγωγικής του Θεάτρου, ως ακαδημαϊκή υπότροφος. Σπούδασε στο Τμήμα Θεάτρου (ΑΠΘ) και πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στο Εφαρμοσμένο Δράμα (Exeter University). Διορισμένη θεατρολόγος, συντονίζει ομάδες τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και επιμορφώνει εκπαιδευτικούς. Υπήρξε μέλος ομάδας εμπειρογνομόνων του ΙΕΠ για τον πολιτισμό και τις τέχνες. Από το 2006 δημιουργεί και υλοποιεί θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και έρευνες (ΕΣΠΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση, ΑΠΘ, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ActionAid κ.ά.). Συγγράφει βιβλία και δημοσιεύει έρευνες σε επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και συνέδρια. Είναι μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού Εκπαίδευση & Θέατρο. Πρόσφατα ερευνητικά της ενδιαφέροντα είναι η διασύνδεση της θεατροπαιδαγωγικής με την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη καλλιτεχνών και εκπαιδευτικών μέσα από ισότιμες συνεργασίες και η αξιοποίηση έργων τέχνης στην διαθεματική προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων.

ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΕΙΣ



ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΥΝΔΙΑΣΚΕΥΕΙΣ



ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Εκπαίδευση & Θέατρο

