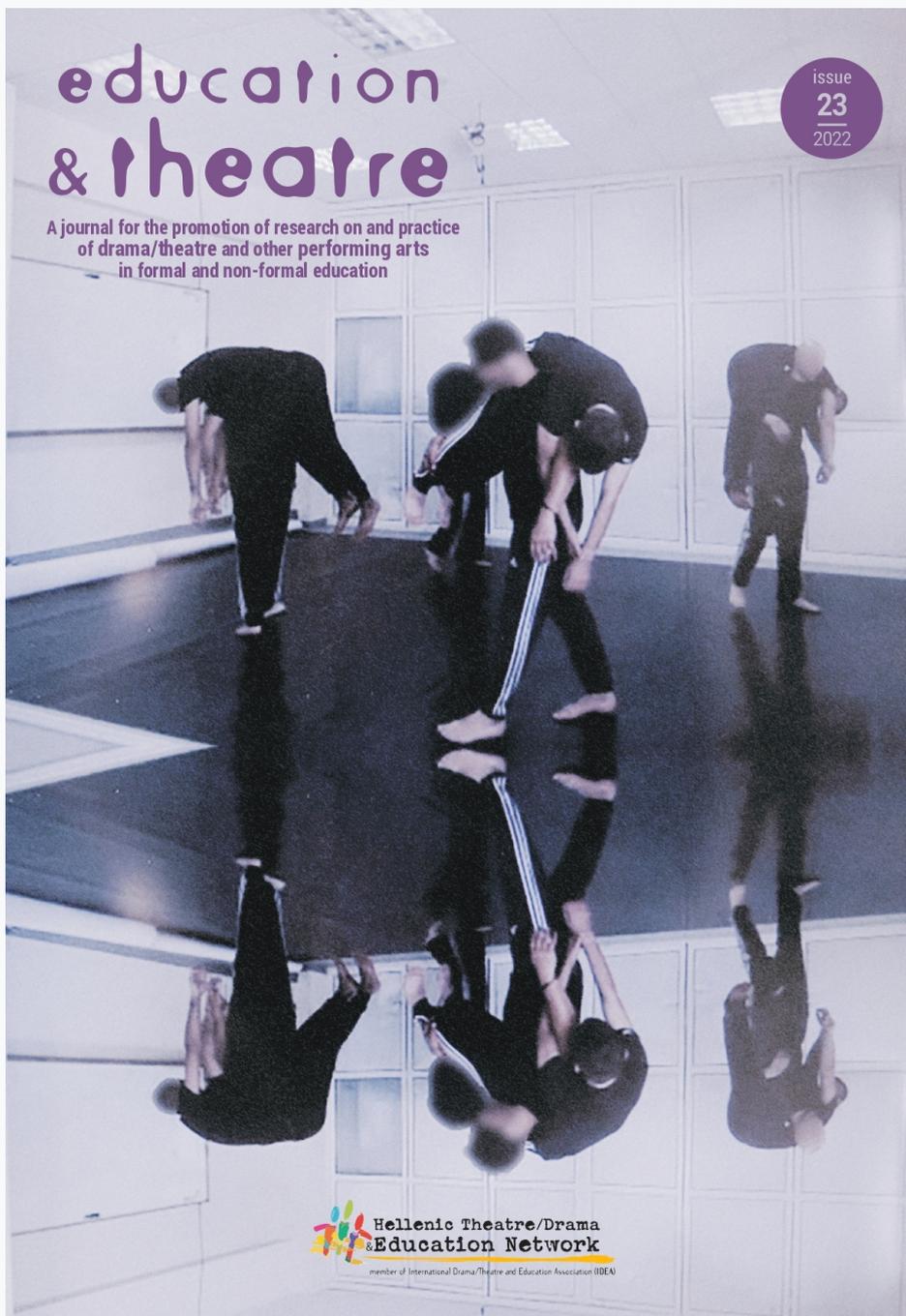


Education & Theatre

Vol 23 (2022)

Education & Theatre



εκπαίδευση & θέατρο

τεύχος
23
2022

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



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
23
2022

ISSN 1109-821X

Εκπαίδευση & Θέατρο

Τεύχος 23
2022

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).



Συντακτική Επιτροπή: Κατερίνα Αλεξιάδη, Μπέττυ Γιαννούλη, Χριστίνα Ζώνιου, Μαίρη Καλδή, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Χαρά Τσουκαλά, Νάσια Χολέβα

Υπεύθυνες έκδοσης τεύχους: Μαίρη Καλδή, Μπέττυ Γιαννούλη

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, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Tim Prentki, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Γούντσεστερ 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

Ειδικό Επιστημονικό Συνεργάτες τεύχους:

Ιωάννα Τζαρτζάνη, Επίκουρη καθηγήτρια Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μάγδα Βίτσου, μέλος ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκοπός του περιοδικού είναι να δημιουργήσει έναν διάλογο επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκούς, καλλιτέχνες και φοιτητές, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συνεργασία του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος και των παραστατικών τεχνών με τη διδακτική διαδικασία, όπου και αν αυτή λαμβάνει χώρα, μέσα ή έξω από το σχολείο. Να διαδώσει πληροφορίες, να δημιουργήσει περιβάλλον γνώσης και να προωθήσει την έρευνα του πεδίου αυτού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Να υποστηρίξει τον διάλογο και την επικοινωνία μεταξύ των αναγνωστών του πάνω σε θεωρητικά αλλά και πρακτικά ζητήματα.

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

- Το θέατρο/δράμα ως αντικείμενο τέχνης και η διδασκαλία του
- Το θέατρο/δράμα και οι παραστατικές τέχνες ως εκπαιδευτικό μέσο
- Το θέατρο στην κοινότητα
- Το θέατρο για την ανάπτυξη
- Το θέατρο ως κοινωνική παρέμβαση
- Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα
- Η Δραματοθεραπεία και το Ψυχόδραμα
- Άλλα θέματα πρακτικής και έρευνας θεάτρου και παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση

Τι περιλαμβάνει: Το περιοδικό δημοσιεύει επιστημονική αρθρογραφία, πρωτότυπες έρευνες και θεωρητικά κείμενα στο πεδίο του θεάτρου και της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει επίσης παρουσιάσεις καινοτόμων προγραμμάτων, που υλοποιούνται σε σχολεία ή σε κοινότητες, παρουσιάσεις διδακτορικών εργασιών και εργασιών φοιτητών με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, συνεντεύξεις με εξέχουσες παρουσίες του χώρου, ανταποκρίσεις από συνέδρια ή φεστιβάλ και βιβλιοπαρουσιάσεις.

Εργασίες προς δημοσίευση: Όλα τα κείμενα κρίνονται Εανώνυμα από μέλη της Επιστημονικής-Συμβουλευτικής Επιτροπής και των 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 (έντυπης ή ηλεκτρονικής) ανήκουν στο Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Οδηγίες για την αποστολή εργασιών στην ιστοσελίδα www.TheatroEdu.gr

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ
«Εκπαίδευση & Θέατρο»
Τεύχος 23, 2022



6 Σημείωμα της Συντακτικής Επιτροπής

8 Κολυμπώντας στην infinity pool της θεατροπαιδαγωγικής:
Σκέψεις για την κατάσταση του θεάτρου/δράματος
στην εκπαίδευση
Robin Pascoe



14 Θέατρο στην Εκπαίδευση:
Τα παιδιά ως ανεξάρτητες υπάρξεις
Ο **Chris Cooper** συνομιλεί με την **Μπέττυ Γιαννούλη**



28 Η φτώχεια και το θέατρο στη φυλακή:
Οι ομάδες θεάτρου και χορού στο 3ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης
Ιωάννα Μήτσικα

38 Μαθαίνοντας με το σώμα: Ένα παιδαγωγικό πείραμα
με παιδιά πρόσφυγες σε συνδυασμό στοιχείων
συνεργατικής μάθησης και τεχνικών θεάτρου
Σόνια Βλάχου



46 Μαθητές στον ρόλο των οικο-δημοσιογράφων
εξερευνούν τις παγκόσμιες περιβαλλοντικές
προκλήσεις
Αναστασία Βουτυρά



- 52 Η Ελληνική Επανάσταση του 1821 μέσα από τα εκπαιδευτικά δράματα του ΚΘΒΕ «Προς την Ελευθερία» & «Στη Γη της Ελευθερίας» (2019-2021)

Ιωάννα Λιούτσια



- 56 Οι απόπειρες για την καθιέρωση του εκπαιδευτικού δράματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κίνα

Miao Bin



- 64 Χαρτογράφηση των εργαστηρίων/οργανισμών Νεανικού Θεάτρου στην Κύπρο

Ελένη Πολυβίου



- 72 Αγωγή του Πολίτη και Δημοκρατία: Ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης έφηβων μαθητών. Μια δια-πολιτισμική μελέτη μέσω του κοινωνικού θεάτρου στο Μεξικό και στην Ελλάδα

Χριστιάνα Μόσχου

Σημείωμα της Συντακτικής Επιτροπής



Αγαπητοί φίλοι/ες,

εδώ και 21 χρόνια το περιοδικό μας αποτελεί έναν φιλόξενο χώρο καταγραφής σκέψεων και προβολής καινοτόμων ιδεών τόσο από καταξιωμένους δασκάλους στον χώρο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση όσο και από νέους ερευνητές, εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες και θεατροπαιδαγωγούς. Όταν ξεκινήσαμε το πρώτο τεύχος με τον Νίκο Γκόβα, που οραματίστηκε και είχε την ιδέα για το περιοδικό, δεν φανταζόμαστε ότι τόσα χρόνια μετά θα είχαμε μια στιβαρή παρουσία στον χώρο αυτό, η οποία ανέδειξε τα θέματα και τις δυνατότητες που προσφέρει το θέατρο στην Εκπαίδευση ως εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, αλλά και ως κοινωνική παρέμβαση. Τώρα, έπειτα από 20 χρόνια, ο κύκλος έκλεισε για τον Νίκο, που αφήνει πίσω του ένα αξιοθαύμαστο έργο. Τον ευχαριστούμε ιδιαίτερα για τη μεγάλη του συνεισφορά και την αδιάκοπη προσπάθειά του να εμπλουτίσει το περιοδικό με νέες φωνές και τρόπους προβολής. Έτσι ως ομάδα μεγαλώσαμε και μάθαμε να συλλέγουμε, να καταγράφουμε, να κρίνουμε και να προβάλλουμε τους προβληματισμούς, τα ερωτήματα, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα όσων εργάζονται και αγαπούν τον χώρο αυτό. Στην πορεία μας είχαμε και τη βοήθεια της Επιστημονικής-Συμβουλευτικής Επιτροπής, καθώς και όλων των φίλων και συνοδοιπόρων. Ο διάλογος συνεχίζεται με το τεύχος αυτό και μας οδηγεί σε καινούργια μονοπάτια γνώσης και εμπειρίας θέτοντας αξιοπρόσεκτα ερωτήματα.

Ποια είναι η κατάσταση του θεάτρου στην εκπαίδευση στον κόσμο σήμερα; Έχει γίνει κατανοητή στην εποχή μας η ιδιαίτερη σημασία του; Γιατί συνεχίζει να αντιμετωπίζεται πολλές φορές ως κάτι επικίνδυνο; Αυτά τα ερωτήματα απασχολούν τον **Robin Pascoe**, που ομολογεί ότι ως δάσκαλοι θεάτρου περπατάμε πάνω σε ένα τεντωμένο σκοινί και αναρωτιέται πώς ισορροπούμε πάνω στη γραμμή που χωρίζει την ασφάλεια από τον κίνδυνο. Πιστεύει ότι η εκπαίδευση των δασκάλων θεάτρου πρέπει να εντάσσεται σταθερά σε ένα πλαίσιο αξιών που αναγνωρίζει τις ευθύνες μας και τις εξισορροπεί με την τάση μας να δείχνουμε τον δρόμο προς την αλλαγή. Χρειαζόμαστε μια αρθρωμένη φιλοσοφία σχετικά με το γιατί και το πώς λειτουργούμε – ένα Θεωρητικό Πλαίσιο. Στη συνέχεια, προτείνει τις βασικές αρχές που πρέπει να ισχύουν τόσο για τις εναρκτήριες δραστηριότητες όσο και για το περιεχόμενο των μαθημάτων θεάτρου.

Από την πλευρά του, ο **Chris Cooper** συζητά με την **Μπέττυ Γιαννούλη** για την ιστορική διαδρομή του Theatre in Education (TiE) ως ιδιαίτερη μορφή θεατρικής τέχνης, με διακριτή παιδαγωγική προσέγγιση και μεθοδολογία. Τονίζει την κοινωνική και πολιτική του διάσταση από τις απαρχές του στο Belgrade Theatre στο Coventry του Ηνωμένου Βασιλείου και περιγράφει την πορεία του TiE από την άνθηση μέχρι τη συρρίκνωσή του. Μιλάει για την προσωπική του διαδρομή στον χώρο αυτό ως καλλιτεχνικού διευθυντή, για το συγγραφικό του έργο, καθώς και την προσήλωσή του στις θεμελιώδεις αρχές του TiE. Τέλος, σχολιάζει τη σχέση του με τους αρχαίους Έλληνες τραγικούς, καθώς και τη δεκαπενταετή εμπειρία του στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της συνεργασίας του με ελληνικά θέατρα.

Άραγε, η τέχνη στη φυλακή είναι απλώς μια ψυχαγωγία ή αποτελεί μια κοινωνική παρέμβαση, έναν τόπο καταφυγής, ένα όχημα επανένταξης; Τι δουλειά έχουν οι καλλιτέχνες στη φυλακή; Αυτό ερευνά η **Ιωάννα Μήτσικα**, που μας μεταφέρει στις Φυλακές Διαβατών, όπου από το 2016 έως το 2022 οργάνωσε εργαστήρια θεάτρου και χορού. Η συνδιαλλαγή των συμμετεχόντων με αυτή τη νέα γλώσσα σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας από τη μια ανέδειξε ζητήματα όπως η ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, η έλλειψη ενός μηχανισμού αποκωδικοποίησης της τέχνης από τη μεριά τους, καθώς και τους περιορισμούς που τίθενται από το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο φέρουν. Από την άλλη, αυτή η κοινή γλώσσα της τέχνης τούς έφερε κοντά, έδωσε στους κρατούμενους ένα εργαλείο για να μιλήσουν και να απευθυνθούν στην κοινωνία με τον δικό τους προσωπικό τρόπο, κόντρα στα στερεότυπα των φυλακών, ενισχύοντας την έννοια της κοινότητας μέσα από την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.

Σε έναν διαφορετικό χώρο η **Σόνια Βλάχου** μας παρουσιάζει ένα παιδαγωγικό εγχείρημα σωματοποιημένης-βιωματικής μάθησης, που ανέπτυξε κατά τη διάρκεια της συνεργασίας της με έφηβους πρόσφυγες, στα πλαίσια της δομής διαμονής τους στη Φιλιππιάδα-Πρέβεζας τη σχολική χρονιά 2020-2021. Με τεχνικές από την παιδαγωγική Freinet, όπως «Τι νέα;» και «Συμβούλιο τάξης» επεξεργάστηκαν αρχικά τις εμπειρίες τους από την καθημερινή τους πραγματικότητα και δημιούργησαν με συνεργατικές διαδικασίες ένα «παραστατικό κείμενο» δημόσιας διαμαρτυρίας. Στη συνέχεια, δόθηκε προτεραιότητα στη σωματική έκφραση μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τεχνικές θεάτρου forum. Το αποτέλεσμα ήταν μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία τα παιδιά να έχουν αισθητή βελτίωση στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας και να μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στα σχολικά μαθήματα.

Ερευνώντας τις προκλήσεις της εποχής μας, η **Αναστασία Βουτυρά** παρουσιάζει ένα παιδαγωγικό σενάριο που επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν τους ρόλους των οικοδημοσιογράφων, εικαστικών αφηγητών και καλλιτεχνών, να ενδιαφερθούν για την αντιμετώπιση μεγάλων παγκόσμιων ζητημάτων και να καταφέρουν να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής. Η γλωσσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση διευρύνονται ενσωματώνοντας κοινωνικο-οικολογικές ανησυχίες, ιδιαίτερα την κλιματική αλλαγή, αυξάνοντας έτσι την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα πεδία όπου διασταυρώνονται η φύση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο πολιτισμός, ενθαρρύνοντας τον οικολογικό γραμματισμό, τις αξίες της βιωσιμότητας, τη δημιουργικότητα των μαθητών, την κριτική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή.

Με όχημα το εκπαιδευτικό δράμα, η **Ιωάννα Λούτσια** μας οδηγεί σε έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της Ιστορίας και της εθνικής μας παράδοσης. Συγκεκριμένα από το 2019 ως το 2021, πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δύο προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος με θέμα την Ελληνική Επανάσταση του 1821, που αποτελούσαν τμήμα του προγράμματος «Το ΚΘΒΕ στην Εκπαίδευση». Το άρθρο καταδεικνύει πώς με τα κατάλληλα εργαλεία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται στη βιωματική μάθηση και μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο αποκτούν την δυνατότητα να συνδέσουν το ιστορικό παρελθόν με τρέχοντα γεγονότα και ευαίσθητα θέματα που απασχολούν την κοινωνία. Από την απομνημόνευση στο βίωμα, στην ενσυναίσθηση.

Από τη βόρεια Ελλάδα θα ταξιδέψουμε στην Κίνα μαζί με έναν νέο θεατροπαιδαγωγό, που δραστηριοποιείται εκεί τα τελευταία δύο χρόνια. Πρόκειται για τον **Μιάο Μπιν**, ο οποίος μας περιγράφει την εμπειρία του τοποθετώντας τη στο γενικότερο πλαίσιο των θεσμικών αλλαγών, της εμπειρίας και των προσπαθειών που έγιναν από τους παλαιότερους και τους νεότερους εμπυχωτές για την καθιέρωση του εκπαιδευτικού δράματος στη χώρα του, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Από την Άπω Ανατολή μεταφερόμαστε στον μεσογειακό χώρο, όπου η **Ελένη Πολυβίου** παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας πρωτογενούς έρευνας που διεξήχθη στην Κύπρο, με σκοπό να σκιαγραφήσει τη συνολική εικόνα των οργανισμών οι οποίοι δραστηριοποιούνταν εκεί στον τομέα του Νεανικού Θεάτρου κατά τα έτη 2017-2020. Στην έρευνα καταγράφονται οι στόχοι των προγραμμάτων Νεανικού Θεάτρου, η σύνθεση των οργανισμών και οι θεατρικές δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο της δράσης τους. Επίσης, εξετάζεται κατά πόσο τα προγράμματα αυτά καταλήγουν στο ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης και σε ποιο βαθμό συμμετέχουν οι έφηβοι στις διάφορες πτυχές της διαδικασίας.

Τέλος, σαλπάρουμε για ένα υπερατλαντικό ταξίδι μαζί με τη **Χριστιάνα Μόσχου**, που μελετά δύο διαφορετικούς τόπους, το Μεξικό και την Ελλάδα, μέσω του κοινωνικού θεάτρου, που χρησιμοποιείται ως εργαλείο έκφρασης και μάθησης. Το κεντρικό θέμα της διατριβής της είναι η αγωγή του πολίτη στη δημοκρατία και αφορά τον κοινό τρόπο με τον οποίο ο πολίτης μαθαίνει να συγκροτείται σε κοινότητες και να καλλιεργεί ιδιότητες μέσα στο εσωτερικό δημοκρατικών θεσμών.

Καλή ανάγνωση!

Με φιλικούς χαιρετισμούς
Η Συντακτική Επιτροπή



Κολυμπώντας στην *infinity pool* της **θεατροπαιδαγωγικής**: Σκέψεις για την κατάσταση του θεάτρου/δράματος στην εκπαίδευση

Robin Pascoe



Photo by Alex Bertha on Unsplash

Σε μια *infinity pool*¹ το νερό ρέει συνεχώς ξεχειλίζοντας πάνω από μία ή περισσότερες πλευρές της. Αυτό δημιουργεί την οπτική ψευδαίσθηση ότι το νερό δεν έχει όριο, και φαίνεται σαν να εξαφανίζεται ή να ρέει στο άπειρο, δίνοντάς μας την εντύπωση ότι κολυμπάμε μέσα στο άπειρο.

Οι θεατρικές εξερευνήσεις είναι ισχυροί τρόποι συμμετοχής των μαθητών σε κάποιες πιθανές περιστάσεις και ευκαιρίες δημιουργικότητας, που τους δίνουν τη δυνατότητα να εισέλθουν σε κόσμους όπου μπορούν να έχουν επιλογές. Όταν τους δίνουμε έναν ρόλο, ζητάμε από τους μαθητές να είναι ταυτόχρονα ο εαυτός τους αλλά και κάποιος άλλος. Μπορούν να κάνουν επιλογές για να εξερευνήσουν ιδέες και καταστάσεις πέρα από την άμεση ζωή τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές που ζουν στα προάστια του Περθ μπορούν να μεταμορφωθούν σε παιδιά-πρόσφυγες πάνω σε μια βάρκα από τη Σρι Λάνκα. Οι μαθητές μπορούν να φανταστούν τους εαυτούς τους να ζουν σε άλλες εποχές, όπου πρέπει να αντιμετωπίσουν την πανούκλα ή να φανταστούν ότι αντιμετωπίζουν

στη δική τους εποχή την πανδημία του κορονοϊού. Οι μαθητές μπορούν να θέσουν ερωτήματα, να απορήσουν και να αμφισβητήσουν. Μπορούν να εξερευνήσουν τις δικές τους ζωές και τις καταστάσεις που ζουν, καθώς και φανταστικές περιστάσεις.

Η διδασκαλία και η εκμάθηση του δράματος² μπορούν να κινηθούν προς απεριόριστες δυνατότητες – όπως όταν κολυμπάμε μέσα στην *infinity pool*. Όταν αναλαμβάνουμε ρόλους και εξερευνούμε καταστάσεις μέσω της δημιουργίας παραγωγικής έντασης, ενσωματώνουμε σωματικά, διανοητικά και συναισθηματικά κάποιες δυνατότητες ανθρωπινων εμπειριών που μπορεί να είναι πραγματικές, αλλά και φανταστικές. Αυτό είναι συναρπαστικό για τους μαθητές μας και πιθανώς αποτελεί μια ευ-

καιρία που θα αλλάξει τη ζωή τους. Ωστόσο, αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόκληση ή δοκιμασία. Ως δάσκαλοι θεάτρου φέρουμε ένα βάρος ευθύνης. Οι επιλογές που κάνουμε ως δάσκαλοι σχετικά με τα θέματα που διερευνούμε και τους ρόλους που αναθέτουμε πρέπει να είναι υπεύθυνες. Όταν οι μαθητές μας μετακινούνται σε επικίνδυνες περιοχές, πρέπει να γνωρίζουμε πώς να καθοδηγούμε την ομάδα και πώς να διαχειριζόμαστε τις εμπειρίες όλων μας με ασφάλεια. Γιατί κι εμείς κι εκείνοι μπορεί να παγιδευτούμε τόσο δυνατά στην παλίρροια της στιγμής, ώστε να χάσουμε από τα μάτια μας τον επικείμενο κίνδυνο, να παρασυρθούμε προς τον γκρεμό ή προς την άκρη όπου θα συντριβούμε πάνω από την άβυσσο.

Σε ένα κεφάλαιο που ολοκλήρωσα πρόσφατα για την έκδοση *Routledge Companion to Drama Education* (σε επιμέλεια της Mary McAnoy και του Peter O'Connor) εξερευνώ την έννοια της «αβυσσαλέας σκέψης» και τον αντίκτυπό της στην εκπαίδευση των δασκάλων θεάτρου (Pascoe, 2022). Ο Santos (2007) προσδιορίζει την *αβυσσαλέα σκέψη*³ ως «ένα σύστημα ορατών και αόρατων διακρίσεων, όπου οι αόρατες είναι το θεμέλιο των ορατών». Οι αόρατες διακρίσεις καθιερώνονται μέσω ριζοσπαστικών γραμμών που χωρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα σε δύο βασίλεια, τη σφαίρα που αποτελεί «αυτή την πλευρά της γραμμής» και τη σφαίρα που βρίσκεται «στην άλλη πλευρά της γραμμής». Στην περίπτωση της πεινάς υπερχειλίσης, η μία πλευρά βρίσκεται μέσα στην πεινά και είναι ασφαλής. Η άλλη πλευρά

βρίσκεται πέρα από την άκρη και μέσα στο άγνωστο.

- Ποιες είναι οι γραμμές που τραβάμε ως δάσκαλοι θεάτρου; Ποια είναι τα όρια της πρακτικής μας, τα όρια της ασφάλειας;
- Πότε περνάμε πέρα από τη γραμμή;
- Μπορούμε να κολυμπήσουμε και από τις δύο πλευρές της γραμμής;
- Πώς ισορροπούν οι δάσκαλοι θεάτρου πάνω στη γραμμή μεταξύ ασφάλειας και κινδύνου;

Έπειτα από μια ολόκληρη ζωή διδασκαλίας δράματος σε σχολεία και πανεπιστήμια, με εντυπωσιάζει συχνά η διαπίστωση ότι εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη αποδοχής της θέσης και της αξίας του δράματος.

Αναρωτιέμαι τι οδηγεί σε αυτή την άρνηση να αναγνωριστεί ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση του θεάτρου είναι πολύτιμη και βελτιώνει τη ζωή μας. Τι είναι αυτό που οδηγεί κάποιους να τοποθετούν το θέατρο «από την άλλη πλευρά της γραμμής»;

Το δράμα είναι μια επικίνδυνη υπόθεση

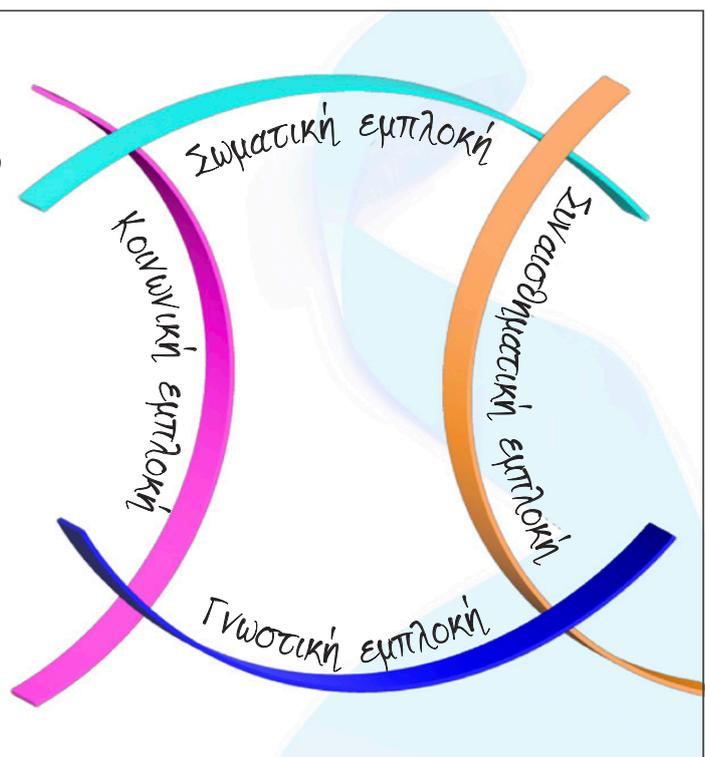
Κάποιοι δάσκαλοι θεατρικής αγωγής μπορεί να βρουν τον εαυτό τους να έλκεται από μη ασφαλείς πρακτικές. Για παράδειγμα, μερικές δραστηριότητες εστίασης, συγκέντρωσης και προθέρμανσης, ενώ βοηθούν τους μαθητές να εισέλθουν στον κόσμο του δράματος, μπορούν κάποια στιγμή να τους οδηγήσουν και σε πιο σκοτεινές περιοχές. Ορισμένες ασκήσεις προθέρμανσης μπορεί να θεωρηθούν ότι μοιάζουν πολύ με την κατάσταση έκστασης. Υπάρχουν αναφορές για μαθήματα θεάτρου όπου οι

Διαστάσεις των εναρκτήριων θεατρικών δραστηριοτήτων

Εισάγοντας τους μαθητές στον δραματικό χώρο

Κάθε εναρκτήρια δραστηριότητα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για:

- **Σωματική εμπλοκή** – δουλεύοντας το σώμα και τις αισθήσεις μας
- **Γνωστική εμπλοκή** – χρησιμοποιώντας το μυαλό και τον εγκέφαλό μας
- **Κοινωνική εμπλοκή** – συνδέοντάς μας με τους άλλους
- **Συναισθηματική εμπλοκή** – εξερευνώντας τα συναισθήματά μας



μαθητές φανερώνουν γεγονότα που είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά. Μερικές φορές, το θέμα που διερευνάται θεωρείται υπερβολικά συγκρουσιακό ή ότι αμφισβητεί την εξουσία.

Στην πραγματικότητα, μια από τις σημαντικότερες επικρίσεις για το θέατρο στην εκπαίδευση, που προκαλείται από τον φόβο ορισμένων γονέων και μελών της κοινότητας, είναι ότι το δράμα οδηγεί τα παιδιά τους σε μέρη που εκείνοι δεν θέλουν να εξερευνήσουν.⁴ Υποστηρίζουν ότι τα μαθήματα θεάτρου είναι χαλαρές και ανεξέλεγκτες «συνεδρίες θεραπείας», όπου «βγαίνουν όλα στη φόρα». Θεωρούν ότι τα θέματα που διερευνώνται είναι «ανατρεπτικά» και αμφισβητούν το status quo. Τα κείμενα που διερευνώνται στο δράμα κρίνονται ως «ακατάλληλα», επειδή αμφισβητούν κάποιες αξίες και κοινωνικούς κανόνες. Ως εκπαιδευτικοί θεάτρου μπορεί να θεωρηθούμε ότι βρισκόμαστε από την άλλη πλευρά αυτής της αόρατης γραμμής που χωρίζει το αποδεκτό από το μη αποδεκτό (Pascoe, 2020). Αυτού του είδους οι μύθοι για το θέατρο στα σχολεία φουντώνουν στο πλαίσιο των «πολιτιστικών πολέμων»⁵ (Brownstein, 2022· Hunter, 1991). Όσο όμως κι αν χλευάζουμε αυτό τον χαρακτηρισμό της δραματικής εκπαίδευσης, πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη αυτές τις κριτικές, αλλιώς κινδυνεύουμε να γίνουμε αόρατοι και να εξαφανιστούμε (βλ. Finnegan, 2008, για μια κριτική ματιά σχετικά με τη μυθοποίηση της δραματικής εκπαίδευσης).

Πρέπει να είμαστε σαφείς για τα όρια του δράματος στα σχολεία. Όπως εξηγώ στους φοιτητές μου που σπουδάζουν για να γίνουν δάσκαλοι δράματος, η δραματοθεραπεία είναι ένα νόμιμο δια-

κριτό πεδίο θεραπευτικής ίασης που διέπεται από προστατευτικά ιατρικά πρωτόκολλα· το μάθημα του εκπαιδευτικού δράματος όμως δεν είναι μάθημα δραματοθεραπείας. Η δραματοθεραπεία αντιμετωπίζει συγκεκριμένα ζητήματα ψυχικής υγείας. «Η δραματοθεραπεία είναι μια αισθητική μορφή ίασης... [αντλεί] τη μοναδικότητά της μεταξύ των ψυχοθεραπειών από το ότι πηγάζει μέσα από μια εκφραστική, αισθητική διαδικασία – την τέχνη του δράματος και του θεάτρου» (Landy, 2007). Προσφέρει «έναν ασφαλή χώρο για άτομα με συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικού περιβάλλοντος και ψυχικής υγείας, ούτως ώστε να ανακαλύπτουν τρόπους αφήγησης των ιστοριών τους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να βρίσκουν νέους τρόπους για να αναλύουν την κατάστασή τους· με τον τρόπο αυτό προωθούνται αφενός μεγαλύτερη κατανόηση των εμπειριών τους, αφετέρου πιο βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις» (Snyder, 2019). Εμείς ως εκπαιδευτικοί θεάτρου παρέχουμε ασφαλείς χώρους για την εξερεύνηση του εαυτού και βοηθάμε στην κατανόηση των εμπειριών, αλλά πρέπει παράλληλα να έχουμε επίγνωση των ορίων του τομέα μας και να διαθέτουμε τις στρατηγικές εκείνες που μας βοηθούν να γνωρίζουμε αυτά τα όρια και –όποτε χρειάζεται– να ζητάμε βοήθεια από εκπαιδευμένους επαγγελματίες υγείας. Όταν τα μαθήματα δράματος φέρνουν στο φως σημαντικά ζητήματα ψυχικής υγείας ή αποκαλύψεις, πρέπει να έχουμε τις δεξιότητες για να εκτονώνουμε αυτές τις καταστάσεις, καθώς και την ικανότητα να καθοδηγούμε όποιον μαθητή το χρειάζεται στην κατάλληλη βοήθεια.

Διαστάσεις του θεωρητικού πλαισίου για τη διδασκαλία του δράματος

Οι δάσκαλοι δράματος αρθρώνουν την **πραξεολογία** τους συμπεριλαμβάνοντας τα εξής:

- **Επιστημολογία** – θεωρίες για τη γνώση
- **Οντολογία** – κοσμοθεωρία
- **Ιδεολογία** – συστήματα πεποιθήσεων
- **Αξιολογία** – αξίες



Για να βρούμε την ισορροπία πάνω σε αυτή τη γραμμή μεταξύ ασφάλειας και αγνώστου, είναι απαραίτητο να επιβεβαιώσουμε ξανά τον σκοπό και τα όρια αυτού που κάνουμε. Για παράδειγμα, σχετικά με τον σκοπό και την εστίαση των δραστηριοτήτων που μας βοηθούν να ξεκινήσουμε το θεατρικό/δραματικό μας εργαστήριο –ας πούμε την προθέρμανσή μας–, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι είναι κάτι περισσότερο από παιχνίδια και να κατανοήσουμε ότι πρέπει να έχουν έναν σαφή εκπαιδευτικό σκοπό. Λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στον κόσμο έξω από το δράμα και στον ασφαλή χώρο-μέσα στο δράμα, που προσφέρεται για εξερεύνηση. Είναι απαραίτητο να προδιαγράψουν το περιεχόμενο, τις δεξιότητες και τις διαδικασίες του μαθήματος του θεάτρου. Έχω γράψει στο παρελθόν για τις επιδέξιες επιλογές που πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι θεατρικής παράστασης σχετικά με το ζέσταμά τους. Για να διευκολυνθούν οι μαθητές να εισέλθουν στον δραματικό χώρο, κάθε εναρκτήρια δραματική δραστηριότητα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για:

- Σωματική εμπλοκή – *δουλεύοντας το σώμα και τις αισθήσεις μας*
- Γνωστική εμπλοκή – *χρησιμοποιώντας το μυαλό και τον εγκέφαλό μας*
- Κοινωνική εμπλοκή – *συνδέοντάς μας με τους άλλους*
- Συναισθηματική εμπλοκή – *εξερευνώντας τα συναισθήματά μας.*

Αυτές οι αρχές ισχύουν και για το περιεχόμενο των μαθημάτων θεάτρου. Οι επιλογές που κάνουμε για το περιεχόμενο της δραματικής εξερεύνησης πρέπει να γίνονται με προσοχή. Πρέπει να κατανοήσουμε με ποιο τρόπο τα θέματα που επιλέγουμε σχετίζονται με τους μαθητές και τι είδους προκλήσεις τούς δημιουργούν. Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το δράμα που δημιουργούμε μπορεί συχνά να δημιουργήσει παραφωνίες μεταξύ γονέων και μαθητών, μεταξύ κοινότητας και μαθητών.

Η δραματική εκπαίδευση έχει συνδεθεί από καιρό με την «προοδευτική εκπαιδευτική πρακτική» και έχει ταυτιστεί με την «ανατρεπτική σκέψη» (βλέπε, για παράδειγμα, O'Toole, Stinson, & Moore, 2009). Αλλά είναι επίκαιρο να θυμηθούμε τον Boal (2011, σ. 115, όπως αναφέρεται στο Moral-Barrigüetei & Guijarro, 2022): «Η τέχνη δεν χρησιμεύει μόνο για να διδάξει πώς είναι ο κόσμος, αλλά “[...] επίσης για να δείξει γιατί είναι έτσι και πώς μπορεί να μεταμορφωθεί”». Μια εξερεύνηση μέσω δράματος σχετικά με τον αντίκτυπο των γεωργικών πρακτικών στον Αυστραλιανό Μεγάλο Κοραλλιογενή Ύφαλο, εμπλέκει τους μαθητές σε ένα σημαντικό θέμα της κλιματικής αλλαγής, αλλά ταυτόχρονα τους εισάγει αναγκαστικά στην πολιτική και στα ανταγωνιστικά πάθη των ανθρώπων. Η διδασκαλία του δράματος

πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο τις ανατρεπτικές όσο και τις συντηρητικές αξίες και ιδέες.

Με τον ίδιο τρόπο, τα κείμενα που επιλέγουμε, καθώς αντλούμε από τη δημοσιευμένη βιβλιογραφία του δράματος/θεάτρου, μας προσφέρουν επιλογές που μπορούν να προωθήσουν τη ριζοσπαστική σκέψη και να δημιουργήσουν προκλήσεις. Τα έργα του Σαίξπηρ, που τόσο συχνά ανεβαίνουν ως ο καθιερωμένος κανόνας, υπογραμμίζουν παράλληλα και την εξέγερση των εφήβων (*Ρωμαίος και Ιουλιέτα*) ή την ανατροπή τυράννων (*Ιούλιος Καίσαρας*). Κανένα κείμενο που επιλέγουμε (εκτός από το πιο ήπιο) δεν είναι χωρίς αξίες. Αυτό που μας ενδιαφέρει όταν θέλουμε να δημιουργήσουμε δράμα/θέατρο με σπουδαιότητα είναι με ποιο τρόπο μάς φέρνει αντιμέτωπους με ιδέες, ανθρώπους και καταστάσεις όπου κάτι διακυβεύεται, όπου κάτι έχει σημασία. Χωρίς αυτό δεν έχουμε σύγκρουση και δραματική ένταση. Αλλά όπως χρήσιμα μας υπενθύμισε η Heathcote, στα εργαστήρια δραματογραφίας πρέπει να χτίσουμε πάνω στην παραγωγική ένταση⁶ (O'Neill, 2014).

Ως δάσκαλοι θεάτρου περπατάμε πάνω σε ένα τεντωμένο σκοινί. Ή, για να το πω αλλιώς, κολυμπάμε σε μια πισίνα αμφίσημων πιθανοτήτων.

Η εκπαίδευση των δασκάλων θεάτρου πρέπει να εντάσσεται σταθερά σε ένα πλαίσιο αξιών που αναγνωρίζει τις ευθύνες μας και τις εξισορροπεί με την τάση μας να δείχνουμε τον δρόμο προς την αλλαγή. Οι καθηγητές θεάτρου χρειάζονται μια αρθρωμένη φιλοσοφία σχετικά με το γιατί και το πώς λειτουργούν – ένα θεωρητικό πλαίσιο. Δεν αρκεί απλώς να αναγνωρίσουμε ότι το δράμα είναι επικίνδυνη υπόθεση, αλλά να γνωρίζουμε γιατί συμβαίνει αυτό και πώς θα συνεχίσουμε να εργαζόμαστε μέσα στον κόσμο.

Η διδασκαλία αποτελεί ένα καταφύγιο για τους πραγματιστές. Συχνά η διδασκαλία θεωρείται α-θεωρητική, σαν να μην έχει πίσω της καμιά θεωρία (ένα σημείο που έχω τονίσει συχνά σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζονται τα έγγραφα του Αυστραλιανού Προγράμματος Σπουδών στους δασκάλους). Όμως κανείς μας δεν διδάσκει σε ένα κενό ιδεών. Είμαστε το άθροισμα των ιδεών μας για τη γνώση (επιστημολογία), την κοσμοθεωρία μας (οντολογία), τα συστήματα πεποιθήσεων (ιδεολογία) και τις αξίες μας (αξιολογία), πράγματα που όλα συμβάλλουν στην πραξολογία μας, η οποία συνδέει τις πράξεις μας και τη σκέψη μας. Η ποιότητα της δουλειάς μας ως δασκάλων θεάτρου έγκειται στο ότι γνωρίζουμε, είμαστε και πράττουμε.

Για να συνεχίσουμε να επιπλέουμε στην infinity pool της δραματικής εκπαίδευσης, πρέπει πάντα να γνωρίζουμε πού βρισκόμαστε και πού οδηγούμαστε. Χωρίς αυτή την επίγνωση, διακινδυνεύουμε να

- μια άβυσσο ανάμεσα σε αυτό που μπορεί να φανταστεί και σε αυτό που δεν μπορεί. Το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της αβυσσαλέας σκέψης είναι ότι δεν δέχεται την ταυτόχρονη παρουσία αυτού που μπορεί να φανταστεί κανείς και αυτού που δεν μπορεί. Οτιδήποτε δεν μπορεί να φανταστεί η σύγχρονη σκέψη θεωρείται στη συνέχεια ανύπαρκτο, άσχετο και αναληθές. (Σ.τ.Μ.)
4. Έμεινα έκπληκτος όταν είδα στα προάστια της Ουάσινγκτον DC, τον Ιούλιο του 2022, ένα τραπέζι στο Βιβλιοπωλείο Barnes and Noble με την ετικέτα *Απαγορευμένα βιβλία*. Ανάμεσά τους ήταν ένα με τίτλο *Drama* (Telgemeier, 2012), ένα μυθιστόρημα σε μορφή κόμικ για μια ομάδα μαθητών γυμνασίου και μια θεατρική παραγωγή. Σε ορισμένα μέρη έχει απαγορευτεί όχι για βωμολοχίες, χρήση ναρκωτικών, ή αλκοόλ ή σεξουαλικό περιεχόμενο, αλλά επειδή περιλαμβάνει χαρακτήρες LGBTQ. Δράμα = Κίνδυνος (για μερικά μάτια!)
 5. *Πολιτισμικός πόλεμος* είναι μια πολιτισμική σύγκρουση μεταξύ κοινωνικών ομάδων και ο αγώνας για κυριαρχία των αξιών, των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους. Συνήθως, αναφέρεται σε θέματα για τα οποία υπάρχει γενική κοινωνική διαφωνία και πόλωση στις κοινωνικές αξίες. Αυτά περιλαμβάνουν ζητήματα όπως η άμβλωση, η ομοφυλοφιλία, τα δικαιώματα των τρανς, η πορνογραφία, η πολυπολιτισμικότητα, ο ρατσισμός κ.ά. (Σ.τ.Μ.)
 6. Σε ένα άρθρο της με τίτλο «Productive Tension», η Dorothy Heathcote έγραψε: «Η κύρια πρόκληση είναι να δημιουργηθούν οι δεσμευτικές συνθήκες που κρατούν την ομάδα στον φανταστικό κόσμο σε ένα επίπεδο έλξης το οποίο τραβά το ενδιαφέρον τους. Εάν η έλξη κρατήσει, τότε η προσοχή, το ενδιαφέρον, η επένδυση, η δέσμευση, η ανησυχία και η παραγωγική εμμονή θα βαθύνουν σταδιακά και θα διευρύνουν το φάσμα της αλληλεπίδρασης». Η παραγωγική ένταση είναι «παραγωγική» γιατί δημιουργεί το «δέσιμο» στην ομάδα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. (Σ.τ.Μ.)

- Pascoe, R. (2022). Drama Teacher Education – A Long View Perspective. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (επιμ.), *The Routledge companion to drama education* (σ. 471-483). Routledge.
- Santos, B. D. S. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review*, XXX(1), 45-89.
- Snyder, B. (2019). The Healing Power of the Arts – Drama Therapy and the Use of Theatre in the Treatment of Trauma. *Student Scholar Symposium Abstracts and Posters*. 370. https://digitalcommons.chapman.edu/cusrd_abstracts/370.
- Telgemeier, R. (2012). *Drama*. Scholastic/Graphix.

Ο **Robin Pascoe** είναι Senior Lecturer Τεχνών και Θεάτρου/Δράματος στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Murdoch στο Περθ της Δυτικής Αυστραλίας. Συντονίζει τη διδασκαλία των μαθημάτων Τέχνες στην Προσχολική και Δημοτική Εκπαίδευση, Θέατρο/Δράμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Συνεργασία της Κοινότητας μέσω του Θεάτρου. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά του είναι Πρόγραμμα Σπουδών Τεχνών και Θεάτρου/Δράματος, εφαρμογή, διδασκαλία και εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Ποιοτικοί δείκτες στο Θέατρο/Δράμα και στις Τέχνες στην Εκπαίδευση, Η αξιολόγηση στο Θέατρο/ Δράμα και στις Τέχνες στην Εκπαίδευση, Καλλιτέχνες-Παιδαγωγοί, Εκπροσώπηση και αυθεντικότητα στην έρευνα. Έχει μεγάλη εμπειρία στον συντονισμό προγραμμάτων σπουδών Τεχνών και Θεάτρου/Δράματος στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με σχολεία, αλλά και με το Υπουργείο Παιδείας της Δυτικής Αυστραλίας. Έχει εμπειρία στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών Τέχνης σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Πρόσφατο ερευνητικό έργο: AiR (Artist in Residence) στο Murdoch 2014-2017 «Η σύνδεση Καλλιτεχνών-Παιδαγωγών με φοιτητές τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Murdoch». Ο Robin Pascoe είναι Πρόεδρος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA) 2013-2020. Είναι πρώην Πρόεδρος των φορέων Drama Australia και Drama West.

Βιβλιογραφία

- Boal, A. (2011). *Juegos para actores y no actores*. Alba.
- Brownstein, R. (15 Φεβρουαρίου 2022). Why schools are taking center stage in the culture wars. CNN International. <https://edition.cnn.com/2022/02/15/politics/schools-covid-politics/index.html>
- Del Moral-Barrigüetei, C. & Guijarro, B. M. (2022). Applied theatre in higher education: an innovative project for the initial training of educators. *EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO*, 7(1). <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.5528>
- Finneran, M. J. (2008). Critical Myths in Drama as Education [Doctoral dissertation, University of Warwick]. University of Warwick institutional repository. <http://wrap.warwick.ac.uk/1987/>
- Hunter, J. D. (1991). *Culture Wars: The Struggle to Define America*. Basic Books.
- Landy, R. J. (2007). Drama therapy: Past, present, and future. Στο I. A. Serlin, J. Sonke-Henderson, R. Brandman, & J. Graham-Pole (επιμ.), *Whole person healthcare Vol. 3. The arts and health* (σ. 143-163). Praeger Publishers.
- O'Neill, C. (2014). *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings*. Routledge.
- O'Toole, J., Stinson, M. & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum A Giant at the Door*: Springer.
- Pascoe, R. (9 Ιουνίου 2020). Misconceptions about Drama Teaching. *Stage Page*. <http://www.stagepage.com.au/blog/2020/6/9/misconceptions-about-drama-teaching>

Θέατρο στην Εκπαίδευση:¹ Τα **παιδιά** ως **ανεξάρτητες υπάρξεις**

Ο **Chris Cooper** συνομιλεί με την **Μπέττυ Γιαννούλη**

Εισαγωγή

Ο **Chris Cooper** συζητά με την **Μπέττυ Γιαννούλη** για την ιστορική διαδρομή του Theatre in Education (TiE) ως ιδιαίτερη μορφή θεατρικής τέχνης, με διακριτή παιδαγωγική προσέγγιση και μεθοδολογία. Τονίζει την κοινωνική και πολιτική του διάσταση από τις απαρχές του στο Belgrade Theatre στο Coventry του Ηνωμένου Βασιλείου και περιγράφει την πορεία του TiE από την άνθηση μέχρι τη συρρίκνωσή του. Μιλάει για την προσωπική του διαδρομή στο Big Brum Theatre-in-Education Company ως καλλιτεχνικού διευθυντή, για το συγγραφικό του έργο, καθώς και για την προσήλωσή του στις θεμελιώδεις αρχές του TiE. Αναφέρεται στη σχέση του με τους αρχαίους Έλληνες τραγικούς και στην επιλογή του να μην αποφεύγει τις προκλήσεις στα έργα του για παιδιά και νέους. Σχολιάζει τη δεκαπενταετή εμπειρία του στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της συνεργασίας του αρχικά με το Θέατρο Πόρτα και πιο πρόσφατα με το Μικρό Εθνικό.



Μπέττυ Γιαννούλη: *Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή, από το 1988 για την ακρίβεια, όταν ξεκίνησες να εργάζεσαι ως ηθοποιός-δάσκαλος² Θεάτρου στη Εκπαίδευση.*

Κρις Κούπερ: Το 1988, ναι.

Μπ.Γ.: *Τι σε ώθησε να ασχοληθείς με το κίνημα του Θεάτρου στη Εκπαίδευση,³ όπως το αποκαλούσατε στο Ηνωμένο Βασίλειο; Ποια διαδρομή σε οδήγησε εκεί;*

Κ.Κ.: Όπως ξέρεις, τη δεκαετία του 1970, όταν ήμουν ακόμα μαθητής, στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπήρχε το κίνημα Θέατρο στη Εκπαίδευση. Είχε δική του εθνική ένωση και Το Μόνιμο Συνέδριο Θεάτρου Νέων,⁴ και τροφοδοτούνταν από πολλούς επαγγελματικούς θεατροπαιδαγωγικούς θιάσους,⁵ οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις συνδέονταν με θέατρα ρεπερτορίου. Τα θέατρα είχαν τους θεατροπαιδαγωγικούς θιάσους τους, η δουλειά των οποίων έβρισκε σημαντική υποστήριξη στα πανεπιστήμια και τα κολέγια. Το Rose Bruford College φυσικά ήταν το πιο σημαντικό. Από εκεί βγήκαν γενιές ηθοποιών-δασκά-

λων και άλλων καλλιτεχνών που υπηρέτησαν το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέλη διάφορων θεατροπαιδαγωγικών θιάσων σε διάφορα θέατρα της χώρας. Εξαιρετικά σημαντικό ήταν και το Belgrade Theatre, από όπου ξεκίνησαν όλα στα μέσα της δεκαετίας του '60, αλλά και άλλοι θεατρικοί οργανισμοί, όπως το Cockpit, το Greenwich Young People's Theatre (YPT) και το Bolton Octagon.

Μπ. Γ.: *Αναφέρεσαι στην ιστορία των πρώτων χρόνων του Θεάτρου στη Εκπαίδευση.*

Κ.Κ.: Σωστά. Το πάθος μου για το θέατρο στο σχολείο ξεκίνησε από τα μαθητικά μου χρόνια. Έξι ετών αποφάσισα ότι θα γίνω ηθοποιός. Καθόμαστε στο τραπέζι για πρωινό και έλεγα στους δικούς μου ότι, εφόσον θα γίνω ηθοποιός, δεν χρειαζόταν να πάω σχολείο, γιατί στο σχολείο δεν μας δίδασκαν θέατρο. Η μητέρα μου όμως ήταν ανένδοτη. Με έστειλε στο σχολείο και μου είπε ότι έπρεπε να περιμένω μέχρι να μεγαλώσω. Αργότερα μπήκα στο Newcastle Polytechnic, το οποίο τώρα λέγεται University of Northumbria, και σπούδασα Creative and Performing Arts. Δεν πήγαιναν όλοι να σπουδάσουν στο Λονδίνο, στο Rose Bruford ή στα μεγάλα πανεπιστήμια. Από το Newcastle Polytechnic αποφοίτησε πολύς κόσμος που είχε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το Δράμα στην Εκπαίδευση^{6,7} και για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.⁸ Στα βορειοανατολικά της χώρας, την εποχή που σπούδαζα, είχαμε και την Dorothy.⁹ Δίδασκε ακόμα στο Πανεπιστήμιο του Newcastle. Ο Gavin¹⁰ δίδασκε λίγο παρακάτω, στο Durham University, και υπήρχαν πολλοί οι οποίοι είχαν διδάξει δράμα τη δεκαετία του 1970 στα βορειοανατολικά, όπως ο David Davis, ο Geoff Gilham και πολλές άλλες προσωπικότητες που είναι γνωστές σε αυτό τον χώρο. Ένας από τους διδάσκοντες ήταν και ο Tony Goode. Αυτός μου σύστησε το περιοδικό του Συνεδρίου Θεάτρου Νέων¹¹ στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών μου και με παρότρυνε να διαβάσω και να μάθω για όλους αυτούς τους θεατροπαιδαγωγικούς θιάσους, για τους θιάσους Θεάτρου Νέων και όλους αυτούς τους ανθρώπους. Πάντα ήθελα να κάνω πολιτικό θέατρο, οπότε είπα «Εδώ είμαστε!». Το 1986 τελείωσα το πανεπιστήμιο και επί δύο χρόνια έκανα διάφορα πράγματα. Στη συνέχεια, με κάλεσε για συνέντευξη ο θεατροπαιδαγωγικός θιάσος του The Dukes στο Λάνκαστερ, σαράντα μίλια βόρεια του Μάντσεστερ, στα βορειοδυτικά, οπότε έγινα ηθοποιός-δάσκαλος εκεί το 1988.

Μπ. Γ.: *Δούλευες πάντα στον Βορρά;*

Κ.Κ.: Τα πρώτα χρόνια δούλεψα εκεί. Δεν ήθελα να πάω στο Λονδίνο, οπότε ξεκίνησα να δουλεύω στον θεατροπαιδαγωγικό θιάσο του The Dukes, που τον



αποτελούσαν τότε εννέα με δέκα άτομα πλήρους απασχόλησης. Πηγαίναμε δωρεάν σε όλα τα σχολεία της κομητείας του Lancashire, σε μια τεράστια περιοχή.

Μπ.Γ.: *Κάθε θεατροπαιδαγωγικός θιάσος είχε εννέα άτομα;*

Κ.Κ.: Εκείνα τα χρόνια δεν ήταν ασυνήθιστος αυτός ο αριθμός. Είχαμε έναν σκηνοθέτη, έναν υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων, έναν διευθυντή σκηνης, πέντε ηθοποιούς-δασκάλους και μια ομάδα καλλιτεχνών οι οποίοι δεν ήταν μόνιμα μέλη του θιάσου, αλλά συνεργαζόμασταν μαζί τους για τον σχεδιασμό, τη συγγραφή του σεναρίου κ.ά. Έτσι, σε ορισμένα προγράμματα έπαιρναν μέρος πάνω από εννέα με δέκα άτομα.

Ήταν μια εποχή πραγματικής ανάπτυξης και διερεύνησης. Είχαμε εβδομαδιαίες παιδαγωγικές συναντήσεις ως θιάσος, είχαμε περιφερειακές παιδαγωγικές συναντήσεις ως μέλη του Μονίμου Συνεδρίου Θεάτρου Νέων, είχαμε το ετήσιο Μόνιμο Συνέδριο Θεάτρου Νέων, που διαρκούσε μία βδομάδα και στο οποίο παίρναμε μέρος όλοι. Τότε άρχισα να γράφω, επειδή ήταν, κατά κάποιον τρόπο, αναμενόμενο. Έγινα ένας από τους τρεις συντάκτες ενός περιοδικού που ονομαζόταν *Theatre and Education Journal*, του οποίου βγάλαμε μόνο τέσσερα τεύχη. Ήταν πολύ σημαντικά τεύχη για εκείνη την εποχή όμως, επειδή υπήρξε πραγματικά πολιτικός και θεωρητικός διχασμός και δυσκολία στο κίνημα, τα οποία επέφερε η κυβέρνηση των Συντηρητικών με τη Θάτσερ.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση δέχτηκε συντριπτικό πλήγμα από τους Συντηρητικούς, και ανάμεσά μας υπήρχαν διαφορετικές απόψεις για το πώς να αντιμετωπίσουμε την επίθεση, πώς να διαχειριστούμε την κατάσταση που διαμορφώθηκε με το Εθνικό



Dereliction (Ερείπωση), πρώτο μέρος της τριλογίας *Fear & Anger (Φόβος και Οργή)*, που έγραψε ο C. Cooper για τον Big Brum, 2008.

Πρόγραμμα Σπουδών,¹² ξέρεις, τον νόμο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1998,¹³ που άλλαξε ριζικά τη δημόσια εκπαίδευση. Δεν υπήρχε τίποτα μεταρρυθμιστικό (προοδευτικό) σε αυτή τη μεταρρύθμιση – αφαιρετικό χαρακτήρα είχε: ήταν μια σαφής προσπάθεια να καθιερωθεί ο πολιτικός έλεγχος στην εκπαίδευση και να αφαιρεθεί από τους εκπαιδευτικούς το επάγγελμά τους. Αφαιρέθηκε το στοιχείο της εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, το οποίο υπήρχε μέχρι τότε, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους μαθητές τους και, με βάση αυτή τη γνώση, σχεδιάζουν ένα ευρύ πρόγραμμα σπουδών, με τη συμβολή των τοπικών αρχών και των συμβούλων προγραμμάτων σπουδών. Στη θέση του ήρθε ένα Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, προσανατολισμένο σε εξεταστικές διαδικασίες, σύμφωνα με το οποίο όλα τα παιδιά κάνουν το ίδιο μάθημα – τα ξέρεις.

Μπ. Γ.: Όπως ακριβώς εξακολουθεί να είναι στις περισσότερες χώρες σήμερα...

Κ.Κ.: Ναι. Ο κόσμος προσπαθεί να μας ακολουθήσει, γεγονός που το βρίσκω σοκαριστικό από κάθε άποψη. Έτσι φτάσαμε λοιπόν στην αρχή του τέλους. Στη δική μου περίπτωση, η τοπική αρχή, που ήταν συνιδρύτρια του θεατροπαιδαγωγικού θιάσου του The Dukes, μας έκοψε το 100% της χρηματοδότησης. Αυτό έγινε και με τη συμβολή του Εργατικού Κόμματος, παρεμπιπτόντως – δεν ήταν μόνο οι Συντηρητικοί. Είναι πολύ σημαντικό να θυμάται ο κόσμος ότι σε αυτό συμμετείχαν και μέλη του Εργατικού Κόμματος. Έκλεισε ο θεατροπαιδαγωγικός θιάσος του The

Dukes και απολυθήκαμε όλοι, νομίζω το 1994-95. Εν μία νυκτί έκλεισαν τον θίασο και τέλος.

Μπ. Γ.: Έχω ακούσει διάφορες ιστορίες.

Κ.Κ.: Σίγουρα θα έχεις ακούσει. Η ιστορία είναι γνωστή και συνέβη σε πολλές περιοχές της χώρας. Υπήρχαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το πώς έπρεπε να αντιμετωπίσει η δουλειά μας αυτή την κρίση, πώς έπρεπε να τη διαχειριστούμε πολιτικά, αλλά και καλλιτεχνικά. Υπολογίζω ότι μέχρι που απολύθηκα από το The Dukes, είχαν απομείνει ίσως μόνο καμιά δωδεκαριά θεατροπαιδαγωγικοί θίασοι πάνω κάτω, τους οποίους θα αναγνώριζα ως θεατροπαιδαγωγικούς θιάσους. Πολλοί θίασοι λένε ότι κάνουν Θέατρο στην Εκπαίδευση, αλλά η άποψή μου είναι πως δεν κάνουν. Νομίζω πως κάνουν άλλα πράγματα. Και προφανώς υπάρχει εξέλιξη και γίνονται καλές δουλειές, οι οποίες όμως δεν είναι απαραίτητως Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Μπ. Γ.: Να διευκρινίσουμε τι είναι το Θέατρο στην Εκπαίδευση; Θα μπορούσε να γραφτεί ολόκληρο βιβλίο γι' αυτό υποθέτω.

Κ.Κ.: Ναι, έτσι είναι. Ας δούμε πρώτα πώς εξελίχθηκε ιστορικά. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό είναι ότι ενώ το Θέατρο στην Εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως διακριτή μορφή τέχνης με τη δική της μοναδική μεθοδολογία, πολύ συχνά ενσωματώνεται στον όρο «εφαρμοσμένο θέατρο». Αυτό ενέχει πολλούς κινδύνους. Για παράδειγμα, πολλοί αναφέρονται στο Μουσειακό Θέατρο¹⁴ ως Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θα έλεγα ότι αυτό είναι ανακριβές. Τι άλλο είναι το Μουσειακό Θέατρο εκτός από θέατρο που γίνεται σε μουσεία, το οποίο συχνά είναι συμμετοχικό και χρησιμοποιεί μεγάλο μέρος της διακριτής μεθοδολογίας που αναπτύχθηκε από το Θέατρο στην Εκπαίδευση; Αλλά δεν καταλαβαίνουν πώς να χρησιμοποιήσουν τη μεθοδολογία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Δεν λέω ότι ο όρος «εφαρμοσμένο θέατρο» δεν μπορεί να είναι ένας χρήσιμος όρος-ομπρέλα. Λέω ότι μπορεί να αποτελέσει μια απλουστευτική προσέγγιση, η οποία δημιουργήθηκε νομίζω για να ταιριάζει στα πανεπιστήμια, για να τους δώσει τη δυνατότητα να επαναπροσδιοριστούν και να προβάλουν την ιδέα: «Μπορούμε να κάνουμε συμμετοχικό, συναρπαστικό θέατρο σε κάθε περίπτωση». Ενώ κάτι τέτοιο έχει μεγάλη αξία και προφανώς δεν έχω πρόβλημα με αυτό, νομίζω ότι μπορεί να χάνεται η εξειδίκευση και να μην αναγνωρίζονται πολλές διαδραστικές ή συναρπαστικές ή συμμετοχικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, οι οποίες προέρχονται απευθείας από το Δράμα στην Εκπαίδευση και από το Θέατρο στην Εκπαί-

δευση και από το πώς αξιοποιείται το τελευταίο ως μορφή τέχνης. Αυτή είναι λοιπόν κάποια εξήγηση και ελπίζω να είναι σαφής.

Μπ. Γ.: *Είπες ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση διαφέρει από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα χρησιμοποιούμε το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» ως γενικό όρο.*

Κ.Κ.: Το καταλαβαίνω αυτό, και για μένα το ζήτημα είναι ακόμη πιο σύνθετο, καθώς κάνω επίσης διάκριση ανάμεσα στο θέατρο που εμπεριέχει δράμα, υπό την αρχαία ελληνική έννοια του όρου, και στο θέατρο που αποτελεί κενό αισθητισμό, χωρίς δράμα, και που είναι πολύ της μόδας στο Θέατρο Νέων σήμερα.

Πρωταρχικός σκοπός του Θεάτρου στην Εκπαίδευση ήταν να χρησιμοποιηθεί το θέατρο ως εργαλείο μάθησης και ως συμμετοχική μορφή τέχνης. Κινείται λοιπόν λίγο πολύ απρόσκοπτα μεταξύ του παραστασιακού και του συμμετοχικού στοιχείου. Μεγάλο μέρος της συμμετοχικής μεθοδολογίας αναπτύχθηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο αυτού που ονομάζεται Δράμα στην Εκπαίδευση, ιδίως από πρωτοπόρους όπως η Heathcote και ο Bolton. Αυτό όμως που χρειάζεται να τονιστεί, γιατί έχει ιδιαίτερη σημασία για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, είναι ότι στις παραστάσεις δεν παίζουν τα παιδιά, αλλά επαγγελματίες ηθοποιοί. Παραδοσιακά υπήρχε ένας επαγγελματικός θεατροπαιδαγωγικός θίασος πλήρους απασχόλησης, ο οποίος ανέπτυξε και εξέλιξε αυτή την εξειδίκευση. Από πρόγραμμα σε πρόγραμμα, το παιδαγωγικό, φιλοσοφικό και αισθητικό περιεχόμενο εξελισσόταν, έτσι ώστε μορφή και περιεχόμενο να είναι αλληλένδετα. Έτσι είχαμε τους επαγγελματίες που αποκαλούμε ηθοποιούς-δασκάλους, ένα πολύ παράξενο υβρίδιο. Και προφανώς οι θίασοι είχαν τους δικούς τους σκηνογράφους, ενδυματολόγους, διευθυντές σκηνής, διευθυντές παραγωγής και σκηνοθέτες που είχαν αυτή την εξειδίκευση. Η ιδέα ήταν να δημιουργήσουμε ένα πρόγραμμα πολύ υψηλού επιπέδου θεατρικής τέχνης ως εργαλείο μάθησης, το οποίο θα περιόδευε στα σχολεία και, εφόσον το επέτρεπαν οι πόροι, ο θίασος θα μπορούσε να περιλαμβάνει –όπως κάναμε όταν δούλευα στον θίασο του The Dukes– πέντε ή και έξι ηθοποιούς-δασκάλους ανά πρόγραμμα. Στόχος ήταν να διασφαλιστεί ότι ο θίασος εργάζεται κάθε φορά μόνο με ένα σχολικό τμήμα. Αυτό ήταν το πιο σημαντικό. Έτσι, όταν πρωτοξεκίνησα, κάναμε ολόημερο πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση μόνο με ένα τμήμα του σχολείου. Αρχίζαμε στις 9.30 το πρωί και τελειώναμε στις 3 το απόγευμα, με ένα ενδιάμεσο διάλειμμα για μεσημεριανό. Αυτό σήμαινε ότι κάθε φορά συμμετείχαν μόνο τριάντα ή τριάντα πέντε παιδιά, πράγμα που



The Examination (Η Εξέταση), Θέατρο Νέων Drama Rainbow, Πεκίνο, 2018.



World'Apert Together-1918 (Σε άλλους κόσμους μαζί-1918) (2018), το τελευταίο έργο του κύκλου *Το τέλος της λογικής I*, για τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο, του C. Cooper.

φυσικά έδινε μια εξαιρετική αναλογία ηθοποιών-δασκάλων και μαθητών. Διότι όταν έχεις πέντε ηθοποιούς-δασκάλους και τριάντα παιδιά, σημαίνει ότι κάθε ηθοποιός-δάσκαλος μπορεί να επικεντρωθεί σε έξι παιδιά, γεγονός που ανεβάζει την ποιότητα της συμμετοχής των παιδιών. Αυτή είναι η θεμελιώδης βάση των προγραμμάτων Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Και φυσικά στην καρδιά κάθε προγράμματος βρίσκεται το στοιχείο του θεάτρου, είτε ως ολόκληρο θεατρικό έργο, είτε ως θεατρικά επεισόδια, είτε ως αυτοσχεδιαστικού τύπου σκηνές, κατά τη διάρκεια των οποίων οι ηθοποιοί-δάσκαλοι διακόπτουν την παράσταση σε διάφορα σημεία, και τα παιδιά -οι συμμετέχοντες- αλληλεπιδρούν μαζί τους και υπάρχει φυσικά μια ευρεία γκάμα συμμετοχικών στοιχείων.

Μπ.Γ.: Η συμμετοχή των παιδιών λοιπόν δεν περιοριζόταν στην αρχή ή στο τέλος της παράστασης, αλλά λάμβανε χώρα καθ' όλη τη διάρκειά της.

Κ.Κ.: Ναι. Από το 1999 έως το 2015, που ήμουν στον θεατροπαιδαγωγικό θίασο Big Brum, είχαμε μία μόνιμη ομάδα τριών ατόμων, αλλά είχαμε πάντα και συνεργάτες ηθοποιούς-δασκάλους, με τους οποίους, σε κάποιες περιπτώσεις, συνεργάστηκα πάνω από μία δεκαετία. Κάποιοι συνάδελφοί μου ηθοποιοί-δάσκαλοι μπορούσαν και εφάρμοζαν ένα πολύ πιο προχωρημένο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο μπορούσες να καταλάβεις, να πάρει το αυτί σου τι έλεγε ένα παιδί, και να αποφασίσεις να σταματήσεις την παράσταση σε εκείνο ακριβώς το σημείο, εκείνη τη στιγμή, ώστε να ανταποκριθείς σε αυτό που πρόσφερε το παιδί και να προχωρήσει η διερεύνηση και η δημιουργία νοήματος με αυτό τον τρόπο.

Αλλά για να μπορέσεις να το κάνεις αυτό, απαιτείται εξάσκηση πολλών χρόνων.

Μπ.Γ.: Διετέλεσες καλλιτεχνικός διευθυντής του Big Brum επί 17 χρόνια. Πόσο εύκολο σου ήταν να παραμένεις συνεπής στις αρχές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση όλα αυτά τα χρόνια;

Κ.Κ.: Ήταν πολύ δύσκολο, αλλά ο Big Brum κατάφερε να επιβιώσει, ακριβώς επειδή είχε πολύ κακή χρηματοδότηση. Ξέρω ότι ακούγεται περίεργο, αλλά θα εξηγήσω τι εννοώ. Ο θεατροπαιδαγωγικός θίασος του The Dukes, για παράδειγμα, χρηματοδοτούνταν μέχρι τότε 100% από την τοπική αυτοδιοίκηση για να προσφέρει τα προγράμματά του στα σχολεία δωρεάν. Όταν σταματά ξαφνικά η χρηματοδότηση και χάνεις όλα αυτά τα χρήματα, πώς μπορείς να τα αναπληρώσεις από τη μια στιγμή στην άλλη; Ο Big Brum λειτουργούσε πάντα με μερική χρηματοδότηση από τον Δήμο του Μπέρμιγχαμ ή από το Συμβούλιο Τεχνών και από διάφορα ιδρύματα και οργανισμούς, από φιλανθρωπικά ιδρύματα και από τις εισπράξεις του ταμείου του θεάτρου. Από το 1982 που ιδρύθηκε, έχει αντιμετωπίσει πολλές οικονομικές κρίσεις. Όταν έγινα κι εγώ μέλος του θεατροπαιδαγωγικού θιάσου και ανέλαβα για πρώτη φορά τη θέση του καλλιτεχνικού διευθυντή το 1999, γινόταν μια μεγάλη ανασυγκρότηση του φορέα. Ήμουν ο πρώτος καλλιτεχνικός διευθυντής στα χρονικά του θιάσου, αλλά δεν υπήρχαν χρήματα για τον μισθό μου. Έτσι έπρεπε να βγάλω ένα μέρος του μηνιαίου μισθού μου κάνοντας εργαστήρια και προγράμματα σε σχολεία, για να ενισχύσω τα έσοδα του θιάσου. Ωστόσο, ακριβώς λόγω αυτής της ευελιξίας, ο Big Brum μπόρεσε να προσαρμοστεί ευκολότερα στις αλλαγές. Αλλά και πάλι αποδείχτηκε πολύ δύσκολο να διατηρηθεί αυτό που υπήρχε. Όταν έφυγα το 2015, ο θίασος είχε εννέα μέλη. Αυτή τη στιγμή έχει μόνο τρία άτομα πλήρους απασχόλησης, και φέτος οι δύο ηθοποιοί-δάσκαλοι είναι με ετήσια συμβόλαια και δεν πρόκειται να μονιμοποιηθούν. Στην πανδημία του Covid ο θίασος δεν είχε ούτε δύο ηθοποιούς-δασκάλους.

Υποστήκαμε την επίθεση του θατσερισμού, του μονεταρισμού, του νεοφιλελευθερισμού. Και ο Τόνι Μπλερ πάνω κάτω το ίδιο ήταν όσον αφορά το Θέατρο στην Εκπαίδευση – όλοι πάνω κάτω το ίδιο ήταν. Δεχτήκαμε πολιτική και ιδεολογική επίθεση, και οι περικοπές που τη συνόδευαν ήταν στην πραγματικότητα μια μορφή λογοκρισίας. Το παρουσιάζουν πάντα ως «Δεν έχουμε χρήματα», αλλά φυσικά πάντα επιλέγουν ποιον θα υποστηρίξουν. Νομίζω επίσης ότι το 2008, με την οικονομική κρίση, μπήκαμε σε μια κρίσιμη καμπή και από τότε δεν έχουμε συνέλθει. Προφανώς, δεν υποφέραμε ποτέ όσο η



World Apart Together-1918 (Σε άλλους κόσμους μαζί-1918) (2018), το τελευταίο έργο του κύκλου Το τέλος της λογικής I, για τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο, του C. Cooper.

Ελλάδα –αυτό που συνέβη στην Ελλάδα με τη λιτότητα είναι τρομακτικό–, αλλά βιώσαμε κι εμείς λιτότητα. Έγιναν άγριες περικοπές στις τέχνες και οι μεγαλύτεροι καλλιτεχνικοί οργανισμοί επιβίωσαν εις βάρος των μικρότερων. Ο Big Brum έχασε τη θέση του ως εθνικός οργανισμός χαρτοφυλακίου, που σημαίνει ότι έχεις ετήσια χρηματοδότηση, οπότε η επιβίωσή σου δεν εξαρτάται από τα προγράμματα που κάνεις. Το 2014, έναν χρόνο πριν φύγω, έχασε το 100% της χρηματοδότησής του από το Συμβούλιο Τεχνών της Αγγλίας¹⁵ και δεν έχω την παραμικρή αμφιβολία ότι εκτός από οικονομική πρόκειται και για πολιτική απόφαση. Θα το αρνιόταν βέβαια στο Συμβούλιο, και έτσι κι έκαναν τότε, και δεν μπορώ να το αποδείξω, αλλά πιστεύω ότι δεν υποστήριξαν τις αξίες και τις αρχές μας, ούτε αναγνώρισαν το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως διακριτή μορφή τέχνης. Έκτοτε ο Big Brum αγωνίζεται σκληρά, αλλά παρά τις αντιξοότητες συνεχίζει να κάνει τη δουλειά του, ως εκ θαύματος.

Μπ.Γ.: *Εξακολουθείς να συνεργάζεσαι με τον Big Brum;*

Κ.Κ.: Ναι. Τώρα συνεργάζομαι μαζί τους ως θεατρικός συγγραφέας και σύμβουλος σε διάφορα προγράμματα. Ο Richard Holmes, ηθοποιός-δάσκαλος για πολλά χρόνια, είναι τώρα ο καλλιτεχνικός διευθυντής. Αλλά τα τελευταία επτά οχτώ χρόνια τα πράγματα έχουν αλλάξει πολύ. Είναι πλέον πολύ

δύσκολο να κάνεις ολόημερο πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση – ο Big Brum σταμάτησε να το κάνει αυτό το 2008. Τώρα υπάρχει αυτό που λέμε προγράμματα μισής ημέρας, διάρκειας δύο με δυόμιση ωρών, οπότε ο θίασος μπορεί να παίξει δυο φορές την ημέρα, σε δύο τμήματα του σχολείου. Αλλά με τον καιρό, ο θίασος έχει δημιουργήσει διάφορα μοντέλα, για να εξακολουθήσει να πηγαίνει στα σχολεία. Για παράδειγμα, έχω διασκευάσει το *Φρανκενστάιν*, το *Τζέκιλ και Χάιντ* και το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*, επειδή είναι ελκυστικές ιστορίες για τον θίασο και ταυτόχρονα αποτελούν μέρος της ύλης των Αγγλικών στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τα τελευταία επτά χρόνια, ο Big Brum έχει καταφέρει να διατηρήσει τα προγράμματα Θεάτρου στην Εκπαίδευση με το να δίνει παραστάσεις για όλα μαζί τα τμήματα μιας τάξης. Ο Richard [Holmes] έχει αναπτύξει ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ο θίασος θα παίξει, ας πούμε, το *Τζέκιλ και Χάιντ* σε διακόσια παιδιά το πρωί και στη συνέχεια τις *Χάρτινες Ομπρέλες*,¹⁶ ένα πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση που σχετίζεται θεματικά με το *Τζέκιλ και Χάιντ*, σε ένα τμήμα το απόγευμα. Όμως ο θίασος τα διαθέτει και τα δύο ως πακέτο και κατ' επέκταση χρησιμοποιεί το *Τζέκιλ και Χάιντ* για να επιδοτήσει τις *Χάρτινες Ομπρέλες*.

Μπ.Γ.: *Πού βρίσκεται όμως το συμμετοχικό στοιχείο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στην παράσταση ενός θεατρικού έργου;*



The Examination (Η Εξέταση), Θέατρο Νέων Drama Rainbow, Πεκίνο, 2018.

Κ.Κ.: Στην παράσταση του έργου στην πραγματικότητα δεν υπάρχει συμμετοχικό στοιχείο. Αλλά με το *Τζέκιλ και Χάιντ*, για παράδειγμα, το σχολείο παίρνει αυτό που θέλει, να δουν τα παιδιά μια διασκευή του βιβλίου για τις GCSE εξετάσεις τους. Η παράσταση του *Τζέκιλ και Χάιντ* έχει και στοιχεία συμμετοχής και διάδρασης, έχει πλαίσιο –πάντα υπάρχει πλαίσιο– υπάρχει και διάδραση και αναστοχασμός με το κοινό, αλλά δεν είναι πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση.

Μπ. Γ.: Έτσι έχουν λοιπόν τα πράγματα αυτή τη στιγμή.

Κ.Κ.: Αυτό κάνει ο Big Brum, για να αντιμετωπίσει τους οικονομικούς περιορισμούς, επειδή δεν είναι αρκετά τα σχολεία που θα πληρώσουν για να δουλέψει ο θίασος με ένα τμήμα μόνο τη φορά, ώστε να συντηρηθεί μία ολόκληρη περιοδεία. Είμαι βέβαιος ότι άλλοι θίασοι το αντιμετωπίζουν με διαφορετικούς τρόπους.

Μπ. Γ.: Υποθέτω ότι οι περισσότεροι θεατροπαιδαγωγικοί θίασοι δεν κάνουν αυτό που έκαναν πριν από δέκα ή πριν από είκοσι χρόνια.

Κ.Κ.: Δεν γνωρίζω κανέναν που να το κάνει. Μπορεί να έχω άγνοια, αλλά θα με εξέπληττε το να έχω πλήρη άγνοια.

Μπ.Γ.: Μας έδωσες μια πολύ σαφή εικόνα. Νομίζω πως τώρα είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση δεν είναι το ίδιο με αυτό που ονομάζουμε Θέατρο Νέων.

Κ.Κ.: Ακριβώς. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, το να δίνεις μια παράσταση ενός θεατρικού έργου για νέους και μετά την παράσταση να κάνεις «ανακριτική καρέκλα» με κάποιους χαρακτήρες. Αυτό, κατά την άποψή μου, δεν είναι Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αυτό είναι κάνω «ανακριτική καρέκλα» με κάποιους χαρακτήρες. Είναι Θέατρο Νέων, και είναι μια χαρά, αλλά δεν είναι Θέατρο στην Εκπαίδευση. Δεν έχει το πλαίσιο, τον ρόλο, το είδος της δουλειάς, την παιδαγωγική, φιλοσοφική και καλλιτεχνική βάση που έχει ένα πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση.

Μπ.Γ.: Θεωρείς πως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με τους οποίους έχεις εργαστεί σε προγράμματα Θεάτρου στην Εκπαίδευση έχουν επηρεαστεί κατά κάποιο τρόπο; Θα ήθελες να μας πεις μερικά πράγματα;

Κ.Κ.: Ναι. Η σχέση με τα σχολεία σήμερα είναι πολύ πιο συναλλακτική, και αυτό είναι τραγικό, γιατί και τα σχολεία είναι πιο συναλλακτικά. Η διδασκαλία έχει γίνει πολιτικά ελεγχόμενη, οπότε η δουλειά που κάνει ο εκπαιδευτικός αναφέρεται συχνά ως «παράδοση του προγράμματος σπουδών». ¹⁷ Έχω πρόβλημα με αυτή τη φράση, γιατί νομίζω ότι η «παράδοση» είναι αυτό που κάνουν οι ταχυδρομικοί υπάλληλοι, παραδίδουν πράγματα. Οι δάσκαλοι είναι πολύ πιο δημιουργικοί δημιουργοί νοήματος στο παρόν. Αυτό που τείνει να συμβαίνει σήμερα είναι ότι τα πάντα υπολογίζονται κυρίως με οικονομικά παρά με εκπαιδευτικά κριτήρια. Τα σχολεία παίρνουν ένα συγκεκριμένο ποσό για να το δαπανήσουν σε συγκεκριμένο αριθμό παιδιών, οπότε η πίεση είναι τεράστια. Το θέατρο στο σχολείο αναγκάζεται να εξυπηρετήσει έναν πολύ χρηστικό σκοπό.

Ωστόσο, τα δεκαεφτά χρόνια που εργάστηκα στον Big Brum υπήρχαν ακόμα εκπαιδευτικοί που ήταν σε θέση να ανταποκριθούν σε όλα όσα τους ζητούσε το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ας είμαστε ειλικρινείς, το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν είναι πολύπλοκο – εννοώ το πρόγραμμα σπουδών για το GCSE Drama είναι πολύ περιορισμένο, προσανατολισμένο στις παραστασιακές δεξιότητες και οριακά άνευ συνοχής. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν όλα όσα απαιτούνται, όπως η κριτική παράστασης, κάποια στοιχεία σκηνογραφίας κτλ., αλλά και να προχωρήσουν πολύ πέρα από τις απαιτήσεις των εξεταστέων και να φτιάξουν πλούσια σχέδια εργασίας, που να προέρχονται από το πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση, ώστε τα παιδιά

να πάρουν και κάτι πιο ουσιαστικό. Και ξέρω ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ανέπτυξαν σχέδια εργασίας με βάση το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δημιουργήσαμε για ορισμένα προγράμματα Θεάτρου στην Εκπαίδευση πριν από 7-8 χρόνια, τα οποία τα χρησιμοποιούν μέχρι σήμερα με τα παιδιά τους.

Μπ.Γ.: *Εξαιρετικά. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση λοιπόν έχει υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.*

Κ.Κ.: Σωστά. Αυτό που προσπαθεί να κάνει ο Big Brum τα τελευταία δύο χρόνια είναι να καταστήσει αυτά τα υλικά όσο το δυνατόν ευρύτερα διαθέσιμα. Έτσι, αν στείλετε e-mail στον Big Brum ή επισκεφθείτε τον ιστότοπο, μπορείτε να έχετε πρόσβαση σε υλικό που είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο, αλλά έχει δημοσιευτεί και σε βιβλία. Ως ανταπόκριση στα δεδομένα της πανδημίας του Covid-19, προέκυψε η ιδέα της *Τριλογίας των Μνημείων*.¹⁸ Ενώ δούλευα το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*, ξέσπασε η πανδημία, οπότε αναγκαστικά δεν μπορούσε να συνεχιστεί. Τότε ο Richard Holmes μου ανέθεσε να γράψω ένα μονόδραμα, κι έτσι γράφτηκε το *Κοινωνικώς αποστασιοποιημένοι*,¹⁹ το οποίο είναι μεν μια απάντηση στον Covid, θεματικά συνδέεται όμως και με το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* και κατά κάποιον τρόπο ο Άνδρας στο έργο είναι η ενσάρκωση όλων των ενήλικων αντρικών ρόλων στο έργο του Σαίξπηρ. Η *Τριλογία των μνημείων* θα ολοκληρωθεί με το έργο *Απ' το μπαλκόνι*,²⁰ που θα το γράψω το φθινόπωρο. Αυτό το έργο διαδραματίζεται στο μέλλον, αλλά θα συνδεθεί θεματικά τόσο με το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* όσο και με το *Κοινωνικώς αποστασιοποιημένοι*. Επομένως, η τριλογία θα αφορά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Το *Ρωμαίος και Ιουλιέτα* έχει ήδη περιοδεύσει σε σχολεία και θα συνεχίσει στις αρχές του 2023. Λόγω του παρατεταμένου lockdown, το *Κοινωνικώς αποστασιοποιημένοι* δεν έφτασε ποτέ στα σχολεία, αλλά το έχουμε κάνει ταινία, στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση τα σχολεία. Ο Big Brum έχει εκδώσει και ένα βιβλίο για εκπαιδευτικούς, το *Κοινωνικώς αποστασιοποιημένοι*, το οποίο περιλαμβάνει άρθρα που σχετίζονται με το έργο, γραμμένα από επαγγελματίες, το σενάριο και όλο το εκπαιδευτικό υλικό για το πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Το *Απ' το μπαλκόνι* θα περιοδεύσει επίσης το 2023.

Μπ.Γ.: *Και τα σχολεία έχουν πρόσβαση σε αυτό το υλικό.*

Κ.Κ.: Έχουν. Αν επικοινωνήσουν με τον θίασο και κάνουν εγγραφή, μπορούν να πάρουν όλο το εκπαιδευτικό υλικό για το *Κοινωνικώς αποστασιοποιημένοι*, ψηφιακά και σε έντυπη μορφή, μαγνητοσκοπημένες παραστάσεις του *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*, και



The Examination (Η Εξέταση), Θέατρο Νέων Drama Rainbow, Πεκίνο, 2018.

το πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση για το *Απ' το μπαλκόνι*. Ο Big Brum έκανε επίσης ένα πενταετές πρόγραμμα με τίτλο *Το τέλος της λογικής: 1914-1918*.²¹ Το ξεκινήσαμε το 2014, πριν φύγω. Από το 2014 έως το 2018 έγραφα πέντε θεατρικά έργα, ένα για κάθε έτος του Πρώτου Παγκοσμίου πολέμου 1914-1918. Στο πλαίσιο της προσπάθειάς μας να συνεχιστεί ο διάλογος με τους εκπαιδευτικούς και να καταστεί διαθέσιμο το εκπαιδευτικό υλικό, εκδόθηκαν δύο σχετικά βιβλία, το ένα με τα κείμενα των θεατρικών έργων και με σχόλια και το άλλο με υλικό και πηγές. Είναι διαθέσιμα και στο διαδίκτυο. Αν μπειτε στην ιστοσελίδα του Big Brum, μπορείτε να τα κατεβάσετε δωρεάν ως pdf.

Μπ.Γ.: *Πολύ χρήσιμες πληροφορίες.*

Κ.Κ.: Αυτό που προσπάθησε και προσπαθεί να κάνει ο Big Brum κατά τη διάρκεια της πανδημίας και ύστερα από αυτή, και με τη δική μου υποστήριξη, είναι να κρατήσει ζωντανό το συγκεκριμένο είδος παρέμβασης στα σχολεία, το οποίο πραγματικά αγωνίζεται για κάποιες πολύ σαφείς αξίες σχετικά με το τι είναι μάθηση και ποια είναι η λειτουργία του θεάτρου στην κοινωνία. Προσπαθεί να μη συμβιβαστεί ως προς τις βασικές του αρχές, αλλά να βάλει τη συναλλαγή σε δεύτερη μοίρα και να επικεντρωθεί στην αξιοποίηση του θεάτρου ως μέσου για να διερευνήσουν οι νέοι τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος, σε τι είδους κόσμο θέλουν να ζήσουν, τι είδους άνθρωποι θέλουν να γίνουν. Αυτό νομίζω ότι συνοψίζει ό,τι υπήρξε πάντοτε το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε αυτή τη χώρα,²² αυτό προσπαθώ να κάνω κι εγώ όσο καιρό εργάζομαι στην Ελλάδα και διεθνώς. Προσπαθώ να μοιραστώ τη μεθοδολογία και τις αξίες του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, στο Στούντιο του Θεάτρου Πόρτα, για παράδειγμα, και



Dereliction (Ερείπωση), πρώτο μέρος της τριλογίας *Fear & Anger (Φόβος και Οργή)*, που έγραψε ο C. Cooper για τον Big Brum, 2008.

στο Εθνικό Θέατρο, με το οποίο συνεργάζομαι αυτή τη στιγμή. Τα τελευταία δώδεκα χρόνια δουλεύω επίσης πολύ και στην Κίνα, αλλά και σε άλλα μέρη, όπου προσπαθώ να αναπτύξω μια παρόμοια προσέγγιση.

Μπ.Γ.: Έχεις γράψει ήδη περισσότερα από σαράντα θεατρικά έργα, έτσι δεν είναι;

Κ.Κ.: Αυτή την εποχή γράφω το πεντηκοστό πρώτο.

Μπ. Γ.: Είναι όλα για εφήβους;

Κ.Κ.: Όχι όλα. Περίπου δέκα έργα είναι για κοινότητες, δώδεκα για νεανικό θέατρο, για να παιχτούν από νεανικές ομάδες, και τα υπόλοιπα είναι όλα για παιδιά και νέους. Έχω γράψει πέντε έξι έργα για παιδιά τεσσάρων ως οχτώ ετών, κάποια έργα για λίγο μεγαλύτερα παιδιά, για ακόμη μεγαλύτερα και για νεαρούς ενήλικες.

Μπ.Γ.: Έχουν μεταφραστεί έργα σου στα ελληνικά;

Κ.Κ.: Δεν νομίζω, εννοώ δεν έχουν εκδοθεί. Ελπίζω ότι θα γίνει. Το Στούντιο του Θεάτρου Πόρτα ανέβασε *Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα*, το οποίο μετέφρασε η Ξένια Καλογεροπούλου. Ένας άλλος θίασος, ο Μικρός Νότος, ανέβασε το *Φρανκενστάιν*, και ευελπιστεί να ανεβάσει άλλο ένα του χρόνου. Τρία έργα δεν είναι και άσχημο. Νιώθω κάπως περήφανος γι' αυτό.

Μπ.Γ.: Είσαι πολύ παραγωγικός θεατρικός συγγραφέας. Είναι αξιοθαύμαστο το γεγονός ότι έχεις ήδη γράψει πενήντα ένα θεατρικά έργα. Από πού αντλείς τη θεματολογία των έργων σου;

Κ.Κ.: Υποθέτω ότι, όπως όλοι, απλώς κοιτάζω τον κόσμο, συναντώ και παρατηρώ τους νέους και τις μεταβαλλόμενες κουλτούρες και με απασχολεί πώς να διερευνήσω τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος από τη δική τους οπτική γωνία. Τα ερεθίσματα είναι ποικίλα. Το τελευταίο μου έργο, για παράδειγμα, *Η γη ανάμεσα σε δυο ποτάμια*,²³ είναι μια παραλλαγή του *Αίαντα* του Σοφοκλή και αφορά τον πόλεμο κατά της τρομοκρατίας και την εισβολή στο Ιράκ. Το έχω τοποθετήσει στο 1917, ως μέρος του κύκλου *Το τέλος της λογικής: 1914-1918*, και πρόκειται φυσικά για την εποχή που οι Βρετανοί εισέβαλαν για πρώτη φορά στη Μεσοποταμία, ανταγωνιζόμενοι τους Τούρκους και τους Γερμανούς, και εγκαθίδρυσαν τη χώρα που σήμερα ονομάζεται Ιράκ, η οποία δεν υπήρχε μέχρι το 1917, και στη συνέχεια έγινε πολύτιμη, προφανώς για το πετρέλαιό της. Χρησιμοποιώ λοιπόν εκείνη την ιστορική στιγμή, αλλά στην πραγματικότητα συνδέω δύο κόσμους: τον κόσμο του Σοφοκλή αφενός και αφετέρου τη φρικτή πραγματικότητα ενός μετα-ιμπεριαλιστικού βρετανικού αποικιοκρατικού πολέμου κατά της ανθρωπότητας, ο οποίος διαδραματίζεται κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου ιμπεριαλιστικού πολέμου.

Ένα άλλο έργο μου έχει τίτλο *Κατασκευάζοντας τη μαμά*.²⁴ Το έγραψα αρχικά ως πρόγραμμα Θεάτρου στην Εκπαίδευση για παιδιά ηλικίας τεσσάρων με επτά ετών. Εμπνεύστηκα από ένα άρθρο σε εφημερίδα, που μου το υπέδειξε η γυναίκα μου. Αφορά ένα εξάχρονο κορίτσι που πέθανε η μητέρα του από καρκίνο. Ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίστηκε το γεγονός ήταν να φτιάξει μια μαμά από χαρτόκουτα, για να αντικαταστήσει την πραγματική της μητέρα. Σκέφτηκα ότι είναι ένας θαυμάσιος τρόπος να προσεγγίσει κανείς με μικρά παιδιά το θέμα του θανάτου. Έγραψα το έργο με αφορμή αυτή την ιστορία, αλλά δεν θα έλεγα ότι είναι ένα έργο για τη θλίψη ή τον θάνατο. Θα έλεγα ότι είναι ένα έργο για τη φαντασία και την εμπιστοσύνη. Σίγουρα θα θυμάσαι την περίπτωση του Jimmy Savile το 2014, με όλες αυτά τα περιστατικά σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών, που αποκαλύφθηκαν μετά τον θάνατό του, πράγμα που έφερε στο φως και πολλά άλλα ανάλογα περιστατικά σε όλη τη χώρα. Έγραψα ένα θεατρικό έργο, το *Ξεδιάντροπος*,²⁵ γι' αυτό το θέμα. Ένα άλλο έργο μου με τίτλο *Αρετή*²⁶ είναι μια αναδιήγηση του Πελοποννησιακού πολέμου στην αρχαία Ελλάδα, αλλά στην πραγματικότητα αφορά την εισβολή στο Ιράκ το 2003 και τη σχέση παιδείας και δημοκρατίας. Χρησιμοποιεί κανείς πολλά διαφορετικά πράγματα, μια εικόνα, μια ιστορία, ένα προσωπικό γεγονός. Πάντα όμως συνδέεις τη δική σου εμπειρία του κόσμου με το πώς βλέπεις να τον βιώνουν τα παιδιά.

Μπ.Γ.: Πέρυσι είχα τη χαρά να συμμετάσχω σε ένα από τα εργαστήριά σου στο Θέατρο Πόρτα. Δουλέψαμε πάνω στο έργο σου «Χίλια κομμάτια», το οποίο διαδραματίζεται κατά τη διάρκεια ενός εμφυλίου πολέμου.

Κ.Κ.: Ναι, σωστά.

Μπ.Γ.: Ένα πολύ δύσκολο θέμα για παιδιά, θα έλεγα, πράγμα που με οδηγεί στην επόμενη ερώτησή μου: Στα έργα σου φαίνεται να επιλέγεις σκληρή θεματολογία και έντονες αντιφάσεις. Αντανακλούν αυτές σου οι επιλογές κάποιες αρχές σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να δουλεύουμε με τα παιδιά και τους νέους;

Κ.Κ.: Το *Χίλια κομμάτια* ήταν παραγγελία του Ερυθρού Σταυρού στο Χονγκ Κονγκ. Όταν τους παρέδωσα το έργο, η αντίδρασή τους ήταν του τύπου «Οχι, αυτό είναι κάπως σκληρό». Ναι, το να είσαι παιδί-στρατιώτης είναι σκληρό και όχι, δεν πρόκειται να βάλω σκηνές όπου κάποιος τους δίνει έναν αριθμό τηλεφώνου και τους λέει: «Όλα καλά, μπορείς να τηλεφωνήσεις στον Ερυθρό Σταυρό». Γιατί αυτό δεν είναι αληθοφανές, τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι. Η βασική δραματική αρχή για την οποία με ρωτάς είναι πραγματικά θεμελιώδης και έχει να κάνει με αυτό που ο Edward Bond αναφέρει ως το ακραίο στη λειτουργία του δράματος – και νομίζω ότι έλκει την καταγωγή του από την ελληνική παράδοση της τραγωδίας. Όσον αφορά τη μεθοδολογία μου ως θεατρικού συγγραφέα, προσπαθώ να επανεξετάσω την έννοια του τραγικού – αλλά στη σύγχρονη μορφή του. Έτσι έρχονται στο φως όλα τα ακραία στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας. Μόνο μέσα από το ακραίο καταρρέουν όλες οι προκαταλήψεις, όλα τα αφηγήματα που απορροφάμε άκριτα. Το ξέρουμε όλοι από την προσωπική μας εμπειρία. Το ξέρουμε όταν διαλύεται ένας γάμος, το ξέρουμε όταν πεθαίνει κάποιος που αγαπάμε, όταν όλα όσα θεωρούσαμε ως πραγματικότητα αμφισβητούνται εντελώς από το ακραίο της εμπειρίας. Επιλέγω πάντα να εμπλέκω τα παιδιά με ακραία στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας για τρεις λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι υποθέτω πάντα πως οι νέοι είναι περίεργοι και θέλουν να μάθουν.

Δεύτερον, θεωρώ ότι θέλουν να μάθουν την αλήθεια. Τρίτον, νομίζω ότι ο λόγος για τον οποίο τους αρέσουν τα παραμύθια είναι το ότι έχουν ανάγκη να έρθουν σε επαφή με τις πιο σκοτεινές πλευρές τού τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος, μέσα από τους φόβους τους και μέσα από όλα τα στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας, τα οποία είναι πράγματι συγκλονιστικά. Το φανταστικό πλαίσιο του παραμυθιού ή μιας ιστορίας τούς παρέχει την αναγκαία απόσταση και ασφάλεια για να αρχίσουν να βλέπουν τον εαυτό τους και να αμφισβητούν τις αξίες τους από απόσταση.

Στον Ερυθρό Σταυρό έλεγαν για το *Χίλια κομμάτια*: «Λοιπόν, πρέπει να τη δει ψυχολόγος την παράσταση». «Γιατί;» τους έλεγα. «Επειδή τα παιδιά μπορεί να τραυματιστούν ψυχικά». «Δεν θα τραυματιστούν ψυχικά», τους έλεγα, «γιατί πρόκειται για μια ιστορία και γιατί θα τη βάλουμε σε ένα πλαίσιο». Όπως ξέρεις, στο Θέατρο στην Εκπαίδευση δεν παίζεις απλώς ένα έργο, αλλά του δίνεις συμπραζόμενα, του δίνεις ένα προ-κείμενο και το πλαισιώνεις, έτσι ώστε τα παιδιά να το παρακολουθούν έχοντας μια αποστολή ή κάποιο στόχο στο μυαλό τους. Έπρεπε να βρεθεί μια μέση οδός, όπως πάντα, έτσι δεν είναι; Τους είπα λοιπόν: «Φέρτε την ψυχολόγο και μετά θα κάνουμε μια συνάντηση για να το συζητήσουμε. Ας παρακολουθήσει την πρώτη παράσταση, να δει πώς αντιδρούν τα παιδιά, και μετά θα μπορέσετε να πάρετε την απόφασή σας». Φυσικά, όταν τελείωσε η πρώτη παράσταση, η ψυχολόγος αποφάσισε ότι τα παιδιά ήταν μια χαρά.

Κάνω αυτή τη δουλειά πάνω από τριάντα χρόνια και νομίζω πως ξέρω τι κάνω. Φυσικά, και είναι δύσκολο έργο το *Χίλια κομμάτια*, είναι προκλητικό, απαιτητικό, αλλά δεν υπήρξε ούτε ένα παιδί που να έβαλε τα κλάματα ή να έτρεμε από τον φόβο του καθώς το παρακολουθούσε. Αλλά ακόμη και αν συνέβαινε κάτι τέτοιο, αυτό θα μας έδειχνε πολλά για την κατάσταση του συγκεκριμένου παιδιού, για την ικανότητα των παιδιών να αντιμετωπίζουν δύσκολα θέματα. Αν πρέπει να βάζουμε συνέχεια εκ των προτέρων προειδοποιητικές πινακίδες «Αυτό ίσως να είναι αυτό ή εκείνο ίσως να είναι το άλλο», τότε ας μην κάνουμε καθόλου θέατρο, ας βλέπουμε συνέχεια Disney.

Ορισμένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία από τα οποία εμπνέομαι σταθερά ως θεατρικός συγγραφέας προέρχονται από την ελληνική μυθολογία. Πού αλλού μπορείς να βρεις κάτι πιο ακραίο από αυτά που βρίσκουμε στην ελληνική μυθολογία; Και γιατί είναι ακραίο; Γιατί το χρειαζόμαστε. Χρειαζόμαστε την ικανότητα του μύθου να αναμετριέται με τους πιο σκοτεινούς μας φόβους. Γιατί τα μικρά παιδιά προτιμούν το *Χάνσελ και Γκρέτελ* από τα περισσότερα παραδοσιακά παραμύθια; Επειδή πραγματεύεται την εγκατάλειψη από τους γονείς μας, κι αυτός είναι ο μεγαλύτερος φόβος μας και δεν τον ξεπερνάμε ποτέ ως παιδιά. Δεν μπορούμε να ασκήσουμε έλεγχο και μικροδιαχείριση στην περιέργεια του παιδιού, να του δώσουμε ερμηνείες και να του πούμε τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος, γιατί κανείς δεν μπορεί να σου το πει αυτό, κανείς δεν μπορεί να σου πει ποιος είσαι.

Μπ.Γ. (ειρωνικά): Εκτός αν θέλουμε, βέβαια, να έχουμε ένα συγκεκριμένο είδος ανθρώπων...



Κ.Κ.: Ακριβώς. Κι αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το Θέατρο στην Εκπαίδευση βρισκόταν πάντα σε αντιπαράθεση με την εξουσία. Τώρα υπάρχει ένα τεράστιο πεδίο μάχης σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι κατάλληλο για τα παιδιά. Αλλά κατά τη γνώμη μου είναι πολύ σημαντικό να εμπιστευτούμε τη δύναμη που έχουν οι ιστορίες. Ακόμη πιο σημαντικό είναι να εμπιστευτούμε την ικανότητα των παιδιών να γνωρίσουν τον εαυτό τους, και να τα βλέπουμε ως κοινωνικές, ιστορικές, νοητικές και συναισθηματικές ανθρώπινες υπάρξεις, όχι ως υπάρξεις εν αναμονή ενηλικίωσης – δεν είναι. Είναι ανεξάρτητες ανθρώπινες υπάρξεις – ακόμη και τα τετράχρονα. Και θέλουν να βάζουν τα πράγματα σε τάξη.

Θυμάμαι, τον περασμένο μήνα, που ήμουν στην Ελλάδα, δούλεα με μια ομάδα πεντάχρονων ένα πολύ ακραίο σύγχρονο παραμύθι που φτιάξαμε με τους συναδέλφους μου στον Big Brum πριν από χρόνια, με τίτλο²⁸ *Η αγκαλιά του γίγαντα*. Ένας γίγαντας καταβροχθίζει τον πλανήτη, ώσπου η κατάσταση φτάνει στο απροχώρητο. Την πρώτη μέρα τούς είπα: «Το θέμα είναι ότι ξέρω την ιστορία μέχρι ένα σημείο, αλλά δεν μπορώ να την τελειώσω». «Εννοείς ότι την έχεις χάσει;» μου λέει ένα παιδί. «Ναι», του λέω, «ναι, κατά κάποιο τρόπο την έχω χάσει». Και τότε μου λέει ένα κορίτσι: «Μην ανησυχείς, θα σου τη βρούμε εμείς!» Είναι τόσο ικανά τα παιδιά! Τα ίδια παιδιά μου λένε κάποια στιγμή: «Το πρόβλημα με αυτό τον γίγαντα είναι ότι τρώει τα πάντα, αλλά δεν καταλαβαίνει ότι τρώει τόσο πολύ, που στο τέλος δεν θα μείνει τίποτα και θα πρέπει να φάει τον ίδιο του τον εαυτό». Είναι τόσο έξυπνο, τόσο οξυδερκές αυτό και δείχνει περισσότερη σοφία από όση διαθέτει οποιοσδήποτε ανώτερος πολιτικός στην G-20. Δεν είναι ικανοί να αντιληφθούν ότι ένα παιδί το καταλαβαίνει απόλυτα! Τα παιδιά

καταλαβαίνουν και δεν τρομοκρατούνται από την πρόκληση, δεν τη φοβούνται, έχουν ανάγκη να μάθουν και να κατανοήσουν.

Μπ.Γ.: Χαίρομαι που το ακούω αυτό. Δεν ξέρω σε τι κόσμο θα ζήσουν, αν δεν αναγνωρίσουν και δεν κατανοήσουν την πραγματικότητα.

Κ.Κ.: Είναι φρικτό αυτό που κάνουμε, αφαιρούμε την ανθεκτικότητα από τα παιδιά. Κατά τη γνώμη μου, υπάρχουν τρία στοιχεία που συνιστούν τη δημιουργία του εαυτού. Το πρώτο είναι η ικανότητα να είσαι ενεργός διαχειριστής της δικής σου ζωής. Το δεύτερο είναι η ικανότητα της ενσυναίσθησης, το να καταλαβαίνεις τον άλλο, γιατί, αν δεν μπορείς να καταλάβεις τον άλλο, δεν μπορείς να καταλάβεις ούτε τον εαυτό σου. Το τρίτο είναι η ανθεκτικότητα, ως συνέπεια ενός αυθεντικού συνειδητού εαυτού, το να μάθει κανείς πώς να ξεπερνά τα εμπόδια και να μη βλέπει το εμπόδιο ως πρόβλημα. Το εμπόδιο είναι στην πραγματικότητα εφαλτήριο για κίνηση, η ίδια η ουσία της ανάπτυξης. Η κουλτούρα που κυριαρχεί σήμερα όμως θεωρεί το εμπόδιο ή την πρόκληση ως κάτι καταστροφικό – και δεν είναι απαραίτητως έτσι. Στην πραγματικότητα, μπορεί να είναι ο τρόπος με τον οποίο ξεπερνιούνται τα προβλήματα. Η θεώρησή μας έχει να κάνει εν μέρει με τον έλεγχο και εν μέρει με το γεγονός ότι τα πάντα, συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων, έχουν μετατραπεί σε εμπόρευμα.

Μπ.Γ.: Όλα όσα ανέφερες για το Θέατρο στην Εκπαίδευση αφορούν το πώς θα έπρεπε να είναι η παιδαγωγική.

Κ.Κ.: Ναι, γιατί σε τελευταία ανάλυση, νομίζω ότι το Θέατρο ή το Δράμα –ξέρω ότι είναι δύσκολη η διάκριση– αλλάζει την αντίληψή μας για τον κόσμο. Τι άλλο είναι η παιδαγωγική αν δεν είναι αυτό; Στο *Κατασκευάζοντας τη μαμά*, παραδειγματος χάρη, όταν τα παιδιά ως κοινό, ως συμμετέχοντες, βλέπουν ένα παιδί να επιδεικνύει σθένος, να τους δείχνει τη χαρτονένια μαμά και να τους εξηγεί τι έκανε τη μέρα που πέθανε η μητέρα του, όχι μόνο το νιώθουν αυτό που βλέπουν, αλλά και το σκέφτονται με τον βαθύτερο δυνατό τρόπο. Στη ζωή έτσι μαθαίνουμε πραγματικά, έτσι συνδέεται η ζωή με το παιχνίδι, έτσι συνδέεται το παιχνίδι με τις πιο βαθιές, υψηλού επιπέδου ψυχολογικές λειτουργίες, τις οποίες μπορεί κανείς να αναπτύξει μόνο μέσω της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Αυτό έκαναν τα παιδιά όταν τους επιτρέπαμε να παίζουν. Τώρα δεν τα αφήνουμε να παίξουν. Τώρα τα γράφουμε σε μαθήματα, τα πάμε εκεί με αυτοκίνητα 4x4, τα μικροελέγχουν άλλοι ενήλικες και μετά

τα παραλαμβάνουμε. Τους στερούμε τον χώρο τους κι αυτό τους στερεί την ανθεκτικότητά τους. Δεν ξέρω τι έκανες εσύ, αλλά εμένα, όταν ήμουν παιδί, οι γονείς μου με φώναζαν, με έψαχναν για να μαζευτώ στο σπίτι όταν βράδιαζε. Ήμουν τόσες ώρες έξω και κάποιες φορές, ναι, τα πράγματα ήταν δύσκολα, έπρεπε να διαπραγματευτώ με μεγαλύτερα αγόρια, με πιο σκληρά αγόρια. Έτσι μάθαμε τόσα πολλά για τον κόσμο μας, για τη θέση μας στην κοινωνία, για τους περιορισμούς μας και για τα όριά μας. Είχαμε μια τελείως διαφορετική σχέση με τη φύση, επειδή είχαμε κάποια ελευθερία, η οποία δεν γινόταν αντικείμενο διαμεσολάβησης από τους ενήλικες για εμάς. Και νομίζω ότι αυτό λείπει πάρα πολύ από την κουλτούρα της εποχής μας.

Μπ.Γ.: *Δεν φαίνεται να υπάρχει επιστροφή σε αυτές τις εποχές, οπότε ίσως γι' αυτό χρειαζόμαστε περισσότερο από ποτέ διαφορετικούς τρόπους δουλειάς με τα παιδιά.*

Κ.Κ.: Ακριβώς. Η αυτονομία είναι ζωτικής σημασίας. Ένα παιδί που δεν έχει αυτονομία δεν έχει ικανότητα αυτενέργειας, και ένα παιδί χωρίς ικανότητα αυτενέργειας περνάει τον καιρό του προσπαθώντας να ικανοποιήσει την εξουσία και όχι βιώνοντας τα πράγματα με τρόπο που να ικανοποιεί τη δική του περιέργεια.

Μπ.Γ.: *Το πιστεύω κι εγώ αυτό και μου αρέσει που το ακούω κι από σένα. Να περάσουμε τώρα σε ένα άλλο θέμα. Τα τελευταία δέκα χρόνια περίπου, δουλεύεις κατά διαστήματα στην Ελλάδα με δασκάλους, παιδαγωγούς, θεατροπαιδαγωγούς, θεατρολόγους και πρόσφατα και με θεατρικούς συγγραφείς. Θα ήθελες να κάνεις κάποια σχόλια, να μοιραστείς μαζί μας κάτι ιδιαίτερο που ίσως έχεις παρατηρήσει σχετικά με τη δουλειά ή με τους ανθρώπους;*

Κ.Κ.: Ήρθα για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 2007, πριν από δεκαπέντε χρόνια, οπότε είναι μεγάλο χρονικό διάστημα. Μια μεγάλη διαφορά είναι το ότι οι συνθήκες εδώ είναι πολύ διαφορετικές. Ιστορικά δεν υπάρχει παράδοση κρατικής χρηματοδότησης και επιδότησης θεατρικών τεχνών για νέους – όχι για παραστάσεις, αλλά για αξιοποίηση του θεάτρου ως εργαλείου παραγωγής νοήματος. Άλλη μεγάλη διαφορά είναι ότι εδώ πολύ σπάνια δουλεύω με άντρες.

Μπ. Γ.: *Μόνο στην Ελλάδα το παρατηρείς αυτό; Στο Ηνωμένο Βασίλειο τι γίνεται αντίστοιχα;*

Κ.Κ.: Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι περισσότεροι δασκαλοι δράματος είναι άντρες.

Μπ.Γ.: *Πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση.*

Κ.Κ.: Στην Ελλάδα είναι πολύ περισσότερες οι γυναίκες. Η εμπειρία μου επίσης μου έχει δείξει ότι, παρόλο που υπάρχει αυτή η ιστορική παράδοση και η άνιση κατανομή των φύλων – κάτι το οποίο δεν θεωρώ ότι συνιστά πραγματική απώλεια ούτε για τα παιδιά ούτε για τους ενήλικες –, υπάρχει επίσης μια πολύ πιο υγιής κουλτούρα εκπαίδευσης γενικά, η οποία έχει να κάνει με την αξία που αποδίδουν οι άνθρωποι στη δύναμη της μάθησης. Η στάση τους μπορεί να παραείναι λογική, μπορεί να είναι αρκετά παραδοσιακή από πολλές απόψεις, αλλά όσον αφορά τη σχέση τους με τις δύο διαφορετικές πτυχές του πολιτισμού, τον «λόγο» και τον «μύθο», τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες είναι βαθιά διαποτισμένοι και από τα δύο αυτά στοιχεία. Έτσι η Ελλάδα ήταν πάντα για μένα ένας τόπος όπου αισθάνομαι πολύ οικεία. Οι θεατρικοί μου ήρωες είναι όλοι στην Ελλάδα. Ο αγαπημένος μου είναι ο Ευριπίδης – σήμερα διαβάζω τις *Βάκχες*. Νομίζω πως υπάρχει μια παράδοση στο δράμα, η οποία σέβεται πολύ περισσότερο τις δυνατότητες του παιδιού. Μιλώ φυσικά για τον τομέα με τον οποίο ασχολούμαι – είμαι βέβαιος ότι στην επίσημη εκπαίδευση δεν ισχύει το ίδιο –, αλλά στους ανθρώπους που συναντώ, οι οποίοι ασχολούνται με το θέατρο, βλέπω πραγματική λαχτάρα για τη δραματουργία, για την παιδαγωγική και για το πώς μπορείς να χρησιμοποιήσεις αυτά τα εργαλεία για να δουλέψεις με τα παιδιά. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο νιώθω σαν στο σπίτι μου και πάντα επιστρέφω.

Αισθάνομαι επίσης πολύ μεγάλο σεβασμό, γιατί ξέρω το μέγεθος της δέσμευσης και της επένδυσης που απαιτείται, για παράδειγμα, από τους γονείς, σε αυτούς τους πολύ δύσκολους καιρούς για να συνεχίσουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε ένα εβδομαδιαίο μάθημα θεάτρου επί σαράντα βδομάδες. Σε μια περίοδο τέτοιας οικονομικής κρίσης, αυτό το κάνεις μόνο επειδή το θέλεις πολύ ή επειδή το θέλεις πραγματικά για το παιδί σου. Εδώ ενέχεται ένα σύνολο αξιών που νομίζω ότι είναι πολύ ισχυρό. Και το παρατηρώ αυτό όταν συναντώ ηθοποιούς, όταν συναντώ ανθρώπους σαν εσένα στα εργαστήρια ή στα σεμινάρια που κάνω με ενήλικες, αλλά το βλέπω επίσης και στους γονείς και στα παιδιά. Νομίζω ότι ιστορικά οφείλεται σε μια θεώρηση της σημασίας που έχει η μάθηση για τη μάθηση, η οποία έχει χαθεί στον πιο βιομηχανικό Βορρά, σίγουρα στον αγγλοσαξονικό κόσμο. Ήμασταν οι πρωτοπόροι της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά μονάχα επειδή προσπαθήσαμε να φτιάξουμε το εργατικό δυναμικό που χρειαζόταν ο καπιταλισμός. Σήμερα προσπαθούμε να φτιάξουμε το εργατικό δυναμικό που χρειάζεται ο μετα-καπιταλισμός, εξακολουθώντας



Εγκατάλειψη, το πρώτο μέρος της τριλογίας Φόβος & Οργή, που γράφτηκε από τον C. Cooper για το Big Brum, 2008.

να χρησιμοποιούμε το μοντέλο του 17ου αιώνα όσον αφορά το τι είναι το σχολείο. Είναι τρομακτικό, αλλά αυτό κάνουν.

Μπ.Γ.: *Φέτος ανέλαβες ένα εργαστήριο συγγραφής θεατρικών έργων για το Εθνικό Θέατρο. Πρώτη φορά επιχειρείς κάτι τέτοιο;*

Κ.Κ.: Ναι, πρώτη φορά. Γνώρισα τη Σοφία²⁹ πριν από δύο χρόνια στην ίδια ομάδα που ήσουν κι εσύ, όταν κάναμε διαδικτυακά το masterclass και αξιοποιήσαμε το *Χίλια κομμάτια*. Μου είπε ότι της άρεσε πολύ το έργο, ότι προσπαθούσε να διαμορφώσει αρχές και προγράμματα για την Παιδική και την Εφηβική Σκηνή του Εθνικού Θεάτρου³⁰ και με κάλεσε να πάρω μέρος σε αυτό το ταξίδι ως μέντορας θεατρικών συγγραφέων. Μου είπε επίσης ότι κατά τη διάρκεια του masterclass συνειδητοποίησε ότι υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ζητήματα όταν γράφει κανείς για παιδιά και νέους. Και έχει δίκιο. Προφανώς, η δραματική δομή είναι δραματική δομή – δεν έχει σημασία για ποιον γράφεις. Ωστόσο, η συγγραφή για παιδιά και νέους έχει πολύ συγκεκριμένες απαιτήσεις, οπότε πρέπει να την προσεγγίσει κανείς διαφορετικά.

Έτσι βγήκε η πρόσκληση, έγιναν πενήντα τέσσερις αιτήσεις, επελέγησαν τέσσερις συγγραφείς κι άρχισα να δουλεύω μαζί τους διαδικτυακά μέχρι τα Χριστούγεννα. Μετά τα Χριστούγεννα ξεκίνησαν να διερευνούν κάποιες ιδέες τους σε σχολεία. Για να τους διευκολύνω, τους έδωσα μια δομή για τη συνεργασία τους με τα παιδιά, γιατί, όπως ξέρεις, τα παιδιά μπορεί να τα ρωτήσεις τι σκέφτονται, αλλά

δεν πρόκειται να σου πουν, εκτός αν ξέρεις πώς να κάνεις τις σωστές ερωτήσεις. Φέρω αυτή την παράδοση και πιστεύω επίσης, χωρίς να θέλω να ακούγομαι αλαζόνας, ότι εξακολουθώ να αναπτύσσω νέες μορφές – δεν επαναλαμβάνω απλώς αυτά που έμαθα πριν από τριάντα χρόνια. Οπότε, αυτά έκανα και συνάντησα μια υπέροχη ενέργεια και αφοσίωση και ενδιαφέροντες νέους ανθρώπους.

Μπ.Γ.: *Εκτός από τους συγγραφείς συνάντησες λοιπόν και κάποιους νέους!*

Κ.Κ.: Ναι. Είχαμε κάποιους ηθοποιούς από τον θίασο και τους τέσσερις συγγραφείς. Την πρώτη ημέρα του εργαστηρίου, χρησιμοποίησα ένα από τα έργα μου ως παράδειγμα του πώς δημιουργείς δραματική δομή για νέους. Στη συνέχεια, το δοκιμάσαμε στην πράξη με τους συγγραφείς και τους ηθοποιούς. Έπειτα ήρθε μια ομάδα νέων από την Εφηβική Σκηνή του Εθνικού και δουλέψαμε μαζί τους αυτό που είχαμε ετοιμάσει. Επειδή ήταν τέσσερις οι συγγραφείς, δουλέψαμε τέσσερις ημέρες με τον ίδιο τρόπο, κάθε μέρα με το έργο ενός συγγραφέα. Κάθε συγγραφέας έφερε μια εναρκτήρια σκηνή του έργου που γράφει, τη διερευνήσαμε δουλεύοντας με τους ηθοποιούς και στη συνέχεια δουλέψαμε πάνω σε αυτή με τους νέους. Αυτό το μέρος της δουλειάς το εμπύχωνα εγώ. Στη συνέχεια, κάναμε μια αναστοχαστική συζήτηση για όσα μάθαμε, και ήταν υπέροχα, γιατί οι νέοι ήταν εξαιρετικοί. Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η ικανότητά τους να οδηγούνται από το μερικό στο γενικό, κάτι που απορρέει από συνειδητή διαδικασία σκέψης και όχι από απλή επεξεργασία πληροφοριών. Ξέρω ότι πρόκειται για παιδιά που ανήκουν στη μεσαία τάξη, με όλα τα πλεονεκτήματα που αυτό συνεπάγεται όσον αφορά την εμπειρία ζωής τους. Καταλαβαίνω ότι δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο του νεανικού πληθυσμού, αλλά και πάλι πρόκειται για μια πολύ λιγότερο συναλλακτική σχέση με τη μάθηση. Θα επιστρέψω για να πάρω μέρος στο Συνέδριο που οργανώνει το Εθνικό Θέατρο για το Εφηβικό Θέατρο και για να συνεχίσω τη δουλειά με τους συγγραφείς.

Μπ.Γ.: *Είναι λοιπόν μια διαδικασία σε εξέλιξη.*

Κ.Κ.: Ναι. Στόχος είναι να γραφτούν τα τέσσερα έργα όσο καλύτερα μπορούμε και, καλώς εχόντων των πραγμάτων, κάποια στιγμή, κάποια από αυτά να βρουν τον δρόμο τους είτε στην Εφηβική Σκηνή του Εθνικού είτε για κάπου αλλού. Το σημαντικό είναι να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε μια παράδοση η οποία να βασίζεται στο σύνολο των αξιών που αφορούν τον ρόλο του θεάτρου στην κοινωνία και την ανάγκη των παιδιών και των νέων

να διερευνήσουν όλες τις πτυχές τού τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Το ζητούμενο λοιπόν είναι να δημιουργούμε θέατρο που τους επιτρέπει να σκέφτονται ανεξάρτητα και όχι να σκέφτονται αυτό που θέλουμε εμείς να σκέφτονται.

Μπ.Γ.: *Η συζήτηση μαζί σου ήταν πολύ διαφωτιστική. Όσον αφορά τα μελλοντικά σου σχέδια τι έπεται;*

Κ.Κ.: Αν όλα πάνε καλά, θα αρχίσει να περιοδεύει στο Πεκίνο μια αναθεωρημένη εκδοχή του *Κατασκευάζοντας τη μαμά*, ως περιοδεία στην κοινότητα, και θα απευθύνεται σε οικογένειες. Προσπαθούμε να την αναδιοργανώσουμε για τον Αύγουστο, επειδή η πρώτη παράσταση ακυρώθηκε χθες εξαιτίας του lockdown. Είχαμε δέκα χιλιάδες θεατές online, πράγμα που είναι υπέροχο, αλλά έτσι δεν μπορείς να στηρίξεις μια περιοδεία. Ολοκληρώνω επίσης ένα έργο για τον Big Brum – τον Αύγουστο αρχίζουν οι πρόβες. Μόλις τελειώσω και ένα έργο για έναν θεατρικό οργανισμό στη Φινλανδία, στη Βάασα, με τίτλο *Το ξέφωτο (ή Η εκκαθάριση)*,³¹ το οποίο διερευνά ζητήματα βιωσιμότητας, κλιματικής και οικολογικής κρίσης. Τελιώνω κι άλλο ένα έργο για ένα θέατρο για νέους στην Κίνα. Γράφω πολλά πράγματα αυτή τη στιγμή, συμπεριλαμβανομένων και κάποιων άρθρων για διάφορες εκδόσεις.

Μπ.Γ.: *Καλή τύχη σε όλα τα σχέδιά σου και σε ευχαριστώ πολύ για τη συζήτησή μας. Όλα όσα συζητήσαμε είναι πολύ σημαντικά για εμάς.*

Κ.Κ.: Και εγώ σε ευχαριστώ πολύ.

Μετάφραση από τα αγγλικά και σημειώσεις: Τζένη Καραβίτη

Σημειώσεις

1. Σε αυτό το κείμενο ο αγγλικός όρος «Theatre in Education» και το ακρωνύμιο «ΤΙΕ» αποδίδονται με τον όρο «Θέατρο στην Εκπαίδευση».
2. Actor-teacher.
3. Theatre in Education Movement.
4. National Association, The Standing Conference of Young People's Theatre (SCYPT).
5. Σε αυτό το κείμενο ο όρος «T-i-E company» αποδίδεται με τον όρο «θεατροπαιδαγωγικός θίασος».

6. Σε αυτό το κείμενο ο αγγλικός όρος «Young People's Theatre» και το ακρωνύμιο «YPT» αποδίδονται με τον όρο «Θέατρο Νέων».
7. Drama in Education.
8. Theatre in Education.
9. Dorothy Heathcote.
10. Gavin Bolton.
11. Σε αυτό το κείμενο οι όροι «Young People's Theatre Company» και «YPT Company» αποδίδονται με τον όρο «Θίασος Θεάτρου Νέων».
12. The National Curriculum.
13. Education Reform Act (1998).
14. Museum Theatre.
15. Arts Council of England.
16. Paper Umbrellas.
17. Στα αγγλικά «delivering the curriculum».
18. The Monuments Trilogy.
19. Socially Distant.
20. Over the Balcony.
21. The End of Reason: 1914-1918.
22. Εννοεί το Ηνωμένο Βασίλειο.
23. The Land Between Two Rivers.
24. Making Mummy.
25. Barefaced.
26. Virtue.
27. Splintered.
28. The Giant's Embrace.
29. Σοφία Βγενοπούλου, Υπεύθυνη του Μικρού Εθνικού (2017- σήμερα).
30. Το Μικρό Εθνικό.
31. The Clearing.

Ο **Chris Cooper** ασχολείται με το θέατρο στην εκπαίδευση (Theatre in Education) και το δράμα από το 1988 ως ηθοποιός-δάσκαλος, σκηνοθέτης και θεατρικός συγγραφέας. Διετέλεσε Καλλιτεχνικός Διευθυντής της ομάδας Θεάτρου στην Εκπαίδευση Big Brum από το 1999 μέχρι το 2015. Η καλλιτεχνική ομάδα του, Accident Time Productions δραστηριοποιείται ως επί το πλείστον στην Ευρώπη διδάσκοντας, εκπαιδευώντας και συμμετέχοντας σε θεατρικές παραγωγές που οδηγούν σε μακροχρόνιες συνεργασίες, συμπεριλαμβανομένου του Θεάτρου Πόρτα από το 2007. Από το 2009 συνεργάζεται με την Drama Rainbow Education, με έδρα το Πεκίνο, με στόχο την εκπαίδευση δασκάλων στο εκπαιδευτικό δράμα, αλλά και γενικότερα την ανάπτυξη της θεατρικής εκπαίδευσης. Τον Ιανουάριο του 2017 έγινε ιδρυτικό μέλος και Διεθνής Διευθυντής της Jian Xue (See & Learn), η οποία είναι μια ΜΚΟ εκπαίδευσης, έρευνας και ανάπτυξης στο συγκεκριμένο πεδίο. Έργα του για το θέατρο στην εκπαίδευση, που απευθύνονται σε παιδιά και νέους, αλλά και έργα του για το νεανικό θέατρο και το θέατρο της κοινότητας έχουν παιχτεί στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Κίνα, στο Χονγκ Κονγκ, στην Ελλάδα, στην Ουγγαρία και τη Φινλανδία. Έχει επίσης γράψει εκτενώς για τη θεωρία και την πράξη του εκπαιδευτικού θεάτρου και του δράματος σε πολλά βιβλία, περιοδικά και άλλες εκδόσεις.

Η φτώχεια και το θέατρο στη φυλακή: Οι ομάδες θεάτρου και χορού στο 3ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης

Ιωάννα Μήτσικα



Παράσταση χορού «Timeless», που έγινε στο 3ο ΣΔΕ της Φυλακής Διαβατών, από την ομάδα σύγχρονου χορού vis motrix, με τη συμμετοχή κρατουμένων (2022). Φωτογραφία της Κατερίνας Στριάκα.

Περίληψη

Από το 2016 έως το 2022 στο 3ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης σχηματίστηκαν πέντε ομάδες θεάτρου και χορού. Το άρθρο εστιάζει στη σχέση της εφαρμοσμένης τέχνης μέσα από το σώμα με το κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευομένων στη φυλακή των Διαβατών. Από την παρατήρηση της γράφουσας, εμπυχώτριας των ομάδων, και τα λόγια των εκπαιδευόμενων κρατουμένων παρουσιάζονται κάποια πρώτα συμπεράσματα για το πώς συνδιαλέχθηκαν οι συμμετέχοντες με την καινούργια γι' αυτούς γλώσσα της σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας. Η σημασία του φτωχού κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, η ανισότητα στην εκπαίδευση και την πρόσβαση σε αυτή, καθώς και η έλλειψη ενός μηχανισμού αποκωδικοποίησης της τέχνης από την πλευρά των εκπαιδευομένων εξηγεί τη χρησιμότητα του σωματικού κώδικα και της βιωματικής προσέγγισης των εργαστηρίων και παρουσιάζει τα πολλαπλά οφέλη που διαφαίνονται για τους κρατούμενους.

Λέξεις-κλειδιά: φυλακή, θέατρο στη φυλακή, χορός στη φυλακή, φτώχεια, μετανάστες, πρόσφυγες, πολιτισμικό κεφάλαιο, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μελέτης για το Σώμα στη Φυλακή, στο πλαίσιο έρευνας της γράφουσας. Στο άρθρο παρουσιάζεται η σχέση των κρατουμένων-εκπαιδευομένων στο 3ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Θεσσαλονίκης, που λειτουργεί στο Γενικό Κατάστημα Κράτησης Θεσσαλονίκης (Φυλακές Διαβατών), με τις παραστατικές τέχνες του θεάτρου και του χορού, μέσα από τις αντίστοιχες ομάδες που δημιουργήθηκαν εκεί στη διάρκεια των ετών 2016-2022 και σε συνάρτηση με την κοινωνική καταγωγή των κρατουμένων που συμμετείχαν στις ομάδες. Μέλη των ομάδων θεάτρου και χορού αποτέλεσαν οι άντρες ενήλικες κρατούμενοι, εκπαιδευόμενοι στο 3ο ΣΔΕ. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποιοτικής ανάλυσης, προκειμένου να δοθεί μια εθνογραφική προσέγγιση των ομάδων θεάτρου και χορού και παρουσιάζονται κάποια πρώτα ευρήματα σε σχέση με το θέατρο, τον χορό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων. Η κοινωνική καταγωγή, ο ρόλος του σχολείου, το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο προσεγγίζονται σε σχέση με τη λειτουργία των ομάδων θεάτρου και χορού μέσα στο πλαίσιο της φυλακής. Η ερευνητική διαδικασία και η ερμηνεία των ευρημάτων αντλεί στοιχεία από τις επιστήμες της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας, καθώς και από τη θεωρία και την πρακτική του σύγχρονου χορού, του σωματικού θεάτρου και του εφαρμοσμένου θεάτρου. Στο παρόν άρθρο, αν και θα γίνει αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στις συναντήσεις, δεν θα δοθεί αναλυτική περιγραφή των εργαλείων και των ασκήσεων, καθώς το άρθρο εστιάζει στη σχέση της εφαρμοσμένης τέχνης μέσα από το σώμα με το κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευομένων στη φυλακή των Διαβατών. Η σύντομη επισκόπηση του θεάτρου και του χορού ως εφαρμοσμένες τέχνες στη φυλακή γίνεται προκειμένου το παράδειγμα των Διαβατών να ενταχθεί στο ευρύτερο πεδίο.

Το θέατρο και ο χορός ως εφαρμοσμένη τέχνη στη φυλακή

Ο Balfour, καθηγητής Theatre and Performance στο Πανεπιστήμιο UNSW Sydney και ιδρυτής του Κέντρου Theatre in Prisons and Probation (TIPP), στην εισαγωγή του βιβλίου *Theatre in Prison, Theory and Practice* (2004) σημειώνει ότι είναι πιθανόν η εμφάνιση της τέχνης στη φυλακή να είναι σύγχρονη με το χτίσιμο της πρώτης φυλακής. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι καταγραφές και οι μαρτυρίες που έχουμε για την τέχνη στη φυλακή σε περιόδους ακραίας βίας, όπως στον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, είναι ιδιαίτερως σημαντικές, καθώς αναδεικνύουν την ανθρώπινη ανάγκη για δημιουργία ως ισάξια

με αυτή της επιβίωσης και θέτουν την τέχνη πέρα από την ερμηνεία της απλώς ως μέσο διασκέδασης ή ακόμη και εκπαίδευσης. Η τέχνη στη φυλακή δεν αποτελεί απλώς ψυχαγωγία. «Είναι μια βασική μορφή ανθρώπινης έκφρασης, που απευθύνεται σε θεμελιώδεις ανάγκες. Στο πλαίσιο της φυλακής, όπως και αλλού, οι ανάγκες που καλύπτει το θέατρο είναι αυτές της αυτοέκφρασης και της ταυτότητας, της ελευθερίας (της φαντασίας), της δημιουργικότητας και της κοινότητας» (Shailor, 2011, σ. 19).

Τα παραδείγματα που έχουμε μέσα από την έρευνα και την εφαρμογή προγραμμάτων θεάτρου και χορού στις ΗΠΑ και σε ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γαλλία, η Ισπανία, η Ιταλία, η Ρουμανία, η Μεγάλη Βρετανία, αλλά και στη Βραζιλία, στο Περού και σε αφρικανικές χώρες, διαμορφώνουν την εικόνα ότι οι παραστατικές τέχνες στη φυλακή συγκεντρώνουν πια μια πλούσια εμπειρία ως κοινωνική παρέμβαση (Thompson, 1998). Το θέατρο και ο χορός στη φυλακή ως καλλιτεχνική εκπαίδευση, ως διαδικασία επανένταξης, σύνδεσης της φυλακής με την κοινωνία και ως μέρος θεραπευτικών προγραμμάτων¹ αποτελούν πεδίο που απασχολεί την επιστημονική και καλλιτεχνική κοινότητα. Παράλληλα, η διοργάνωση σχετικών συνεδρίων² και η έκδοση συλλογικών έργων (Balfour, 2004, Shailor, 2011, Thompson, 1998) δημιουργούν έναν χώρο έρευνας, δράσης και συζήτησης μεταξύ των καλλιτεχνών και της ποινικής δικαιοσύνης (Balfour, 2004). Το θέατρο και ο χορός στη φυλακή μέσα από τα ποικίλα παραδείγματα αναδεικνύονται ως παρεμβάσεις με εξανθρωπιστικές και μετασχηματιστικές δυνατότητες μέσα στη δύσκολη καθημερινότητα της φυλακής (Thompson, 1998).

Οι τρόποι με τους οποίους συναντώνται τα προγράμματα θεάτρου και χορού στη φυλακή ποικίλλουν ως προς τη μεθοδολογία και την προσέγγισή τους, ωστόσο όλα φαίνεται να στοχεύουν να μεταδώσουν τα οφέλη της τέχνης, να ανακουφίσουν τους κρατούμενους από τα δεινά του εγκλεισμού, να δημιουργήσουν έναν ασφαλή χώρο έκφρασης μέσα στο κλειστό σύστημα της φυλακής και να ενδυναμώσουν τους κρατούμενους, συμβάλλοντας στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να μειωθούν τα ποσοστά υποτροπής (Balfour, 2004, Shailor, 2011, Thompson, 1998). Όπως αναφέρει ο Shailor στην εισαγωγή του βιβλίου που επιμελείται, *Performing New Lives, Prison Theatre*: «Το θέατρο έχει ιδιαίτερο ρόλο στο πλαίσιο της φυλακής. Όπως δείχνουν οι συντελεστές αυτού του τόμου, ένα θεατρικό πρόγραμμα στη φυλακή μπορεί να αποτελέσει τόπο καταφυγής, καζάνι μετασχηματισμού και όχημα (επανένταξης» (2011, σ. 22). Σε πολλές περιπτώσεις, οι θεατρικές ομάδες δουλεύουν μέσα από την ανάληψη και επεξεργασία γνωστών θεατρικών έργων,

πρόβες και παραστάσεις των έργων αυτών (Buell, 2011). Ξεχωριστή θέση και συχνότητα στο θέατρο στη φυλακή έχει το έργο του Σαίξπηρ, το οποίο αποτελεί αποκλειστικό περιεχόμενο πολλών προγραμμάτων (Bates, 2013, Scott-Douglas, 2007), όπως και το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal (Thompson, 1998). Πολλές φορές τα θεατρικά εργαστήρια και τα εργαστήρια χορού συνδέονται ή αποτελούν μέρος θεραπευτικών προγραμμάτων (Mountford & Farrall, 1998). Ιδιαίτερα, τέλος, διαδεδομένη πρακτική αποτελεί η χρήση θεατρικών τεχνικών, τεχνικών σύγχρονου χορού και αυτοσχεδιασμού για τη δημιουργία πρωτότυπων έργων, που βασίζονται στη ζωή και στα βιώματα των εκπαιδευόμενων κρατουμένων. Ο στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι να ανοίξουν έναν χώρο διερεύνησης και αναστοχασμού των ίδιων των κρατουμένων, να αποτελέσουν έναν ασφαλή χώρο για προσωπική έκφραση και να ξεκινήσουν έναν διάλογο με το κοινό και την ευρύτερη κοινωνία, θέτοντας ζητήματα κοινωνικής ισότητας (Clare, 1998, Dowling, 2011).

Το σχολείο έξω από τη φυλακή, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες

Στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων του 3ου ΣΔΕ, που αποτελεί την ομάδα μελέτης της παρούσας έρευνας, και προκειμένου να κατανοήσουμε τη σχέση τους με το πλαίσιο της εκτός φυλακής ελληνικής κοινωνίας και την τέχνη, θεωρήθηκε χρήσιμο να προηγηθεί η διερεύνηση του ρόλου του σχολείου έξω από τη φυλακή και των συσχετισμών του ευρύτερα κοινωνικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Μελετώντας τη σχολική πραγματικότητα μέσα στην κοινωνία που μεγάλωσαν ή βρήκαν ερχόμενοι στην Ελλάδα οι περισσότεροι από τους εκπαιδευόμενους των ομάδων θεάτρου και χορού, μπορούμε να σχηματίσουμε μια εικόνα για το κατά πόσο ήταν εύκολο ή δύσκολο να ολοκληρώσουν ή ακόμη και να αρχίσουν σε πολλές περιπτώσεις την υποχρεωτική εκπαίδευση έξω από τη φυλακή.

Η σύνδεση που εξετάζει ο Αλεξίου ανάμεσα στην εκπαίδευση, την ανισότητα ως προς την πρόσβαση σε αυτήν και τις κοινωνικές τάξεις (2009) βρίσκει εφαρμογή στις περιπτώσεις των εκπαιδευόμενων κρατουμένων του 3ου ΣΔΕ, που προέρχονται στη μεγάλη τους πλειονότητα από εργατικές οικογένειες, ενώ είναι σε συντριπτικό ποσοστό μετανάστες και πρόσφυγες. «Η κλίση, το ταλέντο, οι κοινωνικές δεξιότητες λοιπόν εξαρτώνται από τις κοινωνικές τάξεις, απ' όπου απορρέουν ταξικές έξεις (Habitus), οι οποίες συνδέουν, σύμφωνα με τον P. Bourdieu, τη δομή με τη δράση και εξωτερικεύονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές κοινωνικών ομάδων και τάξεων». (Αλεξίου, 2007, σ. 93)

Τα στατιστικά στοιχεία που δίνει η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες⁴ για την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση είναι αποκαλυπτικά: α. Οι εγγραφές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των παιδιών παγκοσμίως είναι 91%, ενώ των παιδιών προσφύγων 63%. β. Οι εγγραφές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τους έφηβους παγκοσμίως είναι 84%, ενώ για τους έφηβους πρόσφυγες 24%. γ. Οι εγγραφές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των νέων παγκοσμίως υπολογίζονται στο 37%, ενώ των νέων προσφύγων σε 3%.

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Αλεξίου (2009), ως κυρίαρχη εκπαιδευτική δομή, αλλά και βασικός παράγοντας κοινωνικοποίησης, φαίνεται να έχει περιορισμένο ρόλο στη διόρθωση και την αλλαγή των εξωεκπαιδευτικών στοιχείων που δομούν τις κοινωνικές ανισότητες (οικονομικοί, πολιτισμικοί παράγοντες) και μάλιστα να νομιμοποιεί τις υπάρχουσες ανισότητες υπέρ των μεσοαστικών και αστικών στρωμάτων. Δεν παρεμβαίνει ώστε να ανατραπεί η έμμεση βία των δομών, η κοινωνική κατάσταση που φέρνει τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο εξαρχής από διαφορετική βάση, με διαφορετικές προσδοκίες και υψηλές ή χαμηλές φιλοδοξίες, ανάλογα με την κοινωνική και οικονομική κατάσταση του περιβάλλοντος οικογενειακού και κοινωνικού χώρου τους. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας, το τι διδάσκεται και το πώς διδάσκεται στο σχολείο, αλλά και η αντιμετώπιση των κοινωνικών διαφορών ως ατομικών ελλειμμάτων διαμορφώνουν ένα σχολείο προσανατολισμένο στις αξίες των μεσοαστικών στρωμάτων, με ισχυρή ιδεολογική λειτουργία, που δεν μπορεί να θέσει ζητήματα οργάνωσης της κοινωνίας και άνισων ευκαιριών. Ως πολιτισμικό και γνωστικό έλλειμμα στη βάση αυτή γίνεται αντιληπτό και το γλωσσικό Habitus, η γλώσσα των υποτελών τάξεων, το οποίο αποτελεί αποτύπωση της συλλογικής τους ταυτότητας και διαφοροποιείται από την πρότυπη γλώσσα του σχολείου. Η εκφορά του ωστόσο δεν εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα διαφορετικής οργάνωσης της σκέψης με βάση την κοινωνική εμπειρία, αλλά ως γνωστική αποτυχία να ευθυγραμμιστούν οι ομιλητές του με την κυρίαρχη γλωσσική νόρμα. «Ποιες οι δυνατότητες των μεταναστών με το επισφαλές νομικό στάτους, λόγου χάρη, να επηρεάσουν την “κοινή γνώμη” και τις κρατικές υπηρεσίες που καθορίζουν το έγκλημα και να αποτινάξουν χαρακτηρισμούς για εγκληματική συμπεριφορά;» (Αλεξίου, 2009, σ. 222) Ελλείψει γλωσσικού κεφαλαίου, σε ποιο γλωσσικό τύπο θα αρθρώσουν τη σκέψη, τις διεκδικήσεις, τα δικαιώματά τους και με ποια εργαλεία θα αποκωδικοποιήσουν τον κυρίαρχο λόγο στην κοινωνία αλλά και τη «γλώσσα» της τέχνης;



Παράσταση χορού «Timeless», που έγινε στο 3ο ΣΔΕ της Φυλακής Διαβατών, από την ομάδα σύγχρονου χορού *vis motrix*, με τη συμμετοχή κρατουμένων (2022). Φωτογραφία της Κατερίνας Στριάκα.

Η πρόσληψη της τέχνης: «δεν έχω περάσει ούτε απ' έξω»

Σύμφωνα με τον Bourdieu (όπως αναφέρεται στο Prior, 2005), η κατανόηση της τέχνης προϋποθέτει την ύπαρξη ενός μηχανισμού αποκωδικοποίησης ο οποίος λειτουργεί ασύνειδα και εξαρτάται από τους αντίστοιχους μηχανισμούς κατανόησης που έχουν αναπτύξει οι δέκτες (το κοινό), ως μέρη ενός ιστορικού συνεχούς, μέσα από κοινωνικές διεργασίες, σε διαφορετικά επίπεδα. Σύμφωνα επίσης με τους Παναγιωτόπουλο και Βιδάλη (2019), αυτός ο ιστορικά συγκροτημένος μηχανισμός δεν εξαρτάται από το άτομο, αλλά από τη συνάρτηση του κοινώς αποδεκτού καλλιτεχνικού κώδικα σε μια δεδομένη κοινωνία, μια δεδομένη χρονική στιγμή με τα εργαλεία πρόσληψης των ατόμων για την κατανόησή του. Η επιτυχής πρόσληψη λοιπόν συμβαίνει όταν οι κώδικες που χρησιμοποιεί το έργο τέχνης ταιριάζουν με αυτούς που κατέχει ο δέκτης. Σύμφωνα με τους ίδιους (2019), παρατηρούμε ότι με βάση το ίδιο σχολικό κεφάλαιο, η κοινωνική καταγωγή βαρύνει καθοριστικά ως προς την καλλιέργεια της τάσης, της ανάγκης, της διάθεσης για επαφή με την τέχνη, ενώ οι ενυπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες

που διατηρούνται και αναπαράγονται στο σχολικό πλαίσιο αντανακλώνονται στην άνιση κατανομή των δυνατοτήτων πρόσβασης στα έργα της επίσημης κουλτούρας. Η σχέση άρα με την τέχνη, η οικειότητα ή αντίθετα ο αποκλεισμός και η αμηχανία απέναντι στο ακατάληπτο δεν μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από την ιδεολογία του «φυσικού γούστου», του «χαρίσματος» ή των «προσωπικών κλίσεων», αλλά αντίθετα ως αποτέλεσμα των κοινωνικών όρων, ως επιτέλεση των κοινωνικών ανισοτήτων, ως προϊόν των κοινωνικών καθορισμών, μέσα από τους οποίους νομιμοποιείται το προνόμιο της κυρίαρχης τάξης. Έτσι οι πιο ενδεείς εγκαταλείπονται στην κατάστασή τους, η οποία παρουσιάζεται συχνά σαν «πολιτισμική ιδιαιτερότητα» και επιλογή, χωρίς ωστόσο ποτέ να παρέχονται τα μέσα για να αλλάξει ουσιαστικά η κατάσταση αυτή. Η αρνητική απάντηση των εκπαιδευόμενων των ομάδων θεάτρου και χορού στο 3ο ΣΔΕ στην ερώτησή μας αν έχουν παρακολουθήσει ποτέ θεατρική παράσταση φαίνεται σχεδόν φυσική και αναμενόμενη: «Το έργο τέχνης θεωρούμενο ως συμβολικό αγαθό δεν υπάρχει ως τέτοιο παρά μόνο γι' αυτόν που έχει τα μέσα να το οικειοποιηθεί» (Παναγιωτόπουλος & Βιδάλη, 2019, σ. 15).

Μεθοδολογία

Ως μεθοδολογία της μελέτης για το Σώμα στη Φυλακή, μέρος της οποίας αποτυπώνεται στο παρόν άρθρο, επιλέχθηκε η έρευνα πεδίου και για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, με τη γράφουσα ερευνήτρια σε ρόλο εκπαιδευτριας και εμπυχώτριας των ομάδων και η ανάλυση περιεχομένου στις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας στις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους, καθώς και στο οπτικοακουστικό υλικό από τις πρόβες και τις παραστάσεις. Καταγραφή του λόγου των κρατουμένων έγινε επίσης στο πλαίσιο των συναντήσεων των ομάδων θεάτρου και χορού, μέσα από ασκήσεις, αλλά και συζητήσεις των ομάδων. Σε πολλές περιπτώσεις παρατίθενται αυτούσια τα λόγια των εκπαιδευομένων, καθώς αυτό βοηθάει την περαιτέρω ανάλυση. Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων, αναφερόμαστε σε αυτά χρησιμοποιώντας τα αρχικά γράμματα των ονομάτων των εκπαιδευομένων.

Τα εργαστήρια με τις ομάδες θεάτρου και χορού βασίστηκαν σε σωματικές πρακτικές που αντλούν στοιχεία από διαφορετικά πεδία. Βασική μεθοδολογία αποτέλεσε η τεχνική του σύγχρονου χορού (Autard, 2000, Barker, 1981, Blom & Chaplin, 1989, Bradley, 2009, Brook, 2000, Clarke, 2020, Evans, 2009, Olsen, 2014, Snow, 2016), του κινητικού αυτοσχεδιασμού (Buckwalter, 2010, Johnstone, 2011, Kaltentbrunner, 2004, Μάρσαλ, 2003, Μπόγκαρτ & Λαντάου, 2005, Tufnell & Crickmay 2001) και του σωματικού θεάτρου (Barker, 1977, Boal, 1996, Γκροτόφσκι, 2010, Clifford & Herrmann, 2006, Graham & Hoggett, 2014, Λεκόκ, Καρασσό, & Λαλιάς, 2005, Μπρουκ, 2000, Όιντα & Μάρσαλ, 2003, Robinson, 1999, Τσέχωφ, 2008, Wright, 2014.). Σε κάθε εργαστήριο διακρίνονται τρεις περίοδοι: α. γνωριμία με τη βασική τεχνική, γνωριμία ομάδας, αυτοσχεδιασμοί. β. σύνθεση του έργου προς παρουσίαση γ. πρόβες και παράσταση.

Το σώμα τέθηκε στο επίκεντρο της δουλειάς μέσα στις ομάδες ως το βασικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στόχευαν κάθε φορά σε μια σειρά ζητούμενα, που ορίζονταν αρχικά από τις ανάγκες του ίδιου του πλαισίου της φυλακής, όπως τι παρατήρησε η γράφουσα. Η εκτόνωση της συσσωρευμένης έντασης, αλλά και, αντίθετα, η ενεργοποίηση και η κινητοποίηση των σωμάτων που η καθημερινότητα του εγκλεισμού παθητικοποιεί, όπως και η προσπέλαση των γλωσσικών εμποδίων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι πολλές φορές δεν μιλούσαν ελληνικά, ήταν οι πρώτοι και πιο προφανείς λόγοι ώστε

η δουλειά των ομάδων να επικεντρωθεί στο σώμα. Στο σώμα αποτυπώνονται τα δεινά του εγκλεισμού και οι μηχανισμοί επιβίωσης στη φυλακή. Η συνηθισμένη εικόνα του εγκλειστού σώματος είναι είτε ένα σκληρό, αδιαπέραστο και κλειδωμένο σώμα, είτε ένα σώμα απαθές και αποσυρμένο (Leder, 2004). Ο σύγχρονος χορός εισήχθη περισσότερο ως τεχνική σωματικής επικοινωνίας και επαφής παρά ως χορογραφική οδός, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον αυτοσχεδιασμό και στην εξερεύνηση του προσωπικού κινητικού λεξιλογίου. Η κίνηση προσεγγίστηκε σαν ένας τρόπος δημιουργικής έκφρασης της ατομικής αλλά και της συλλογικής εμπειρίας και σαν μια διαδικασία διερεύνησης των προσωπικών δυνατοτήτων (Kaltentbrunner, 2004, σ. 17). Παράλληλα, ζητούμενο αποτελούσε πάντα η ενδυνάμωση της ομάδας και μέσω αυτής η έννοιας της κοινότητας. Σωματικές πρακτικές που ενισχύουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης, της προσέγγισης και της κατανόησης του διαφορετικού, της ελευθερίας της σκέψης και του μοιράσματος της εμπειρίας, καθώς και η μη επικριτική παρατήρηση και ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της ομάδας αποτέλεσαν επίσης μέρος της μεθοδολογίας (Boal, 1996, Tufnell & Crickmay, 2001). Η τελική παράσταση ως ολοκλήρωση κάθε εργαστηρίου ήταν αποτέλεσμα της σύνθεσης των ιδεών και των αυτοσχεδιασμών κάθε εκπαιδευομένου σε ένα συλλογικό έργο κοινής αισθητικής και «γλώσσας». Η δημιουργία ενός ασφαλούς χώρου, μέσα στον οποίο καθένας από την ομάδα μπορούσε να δοκιμάσει, να απορρίψει, να αλλάξει τις ιδέες του, να συζητήσει και να επαναπροσδιορίσει σημαντικά γι' αυτόν ζητήματα αποτέλεσε εξ αρχής στόχο, που μεθοδολογικά προσεγγίστηκε μέσα από την πρακτική χορογράφων όπως ο Steve Paxton: «Η ευχαρίστηση του να χορεύεις με κάποιον αυθόρμητα, όπου εσύ είσαι ελεύθερος να επινοήσεις και εκείνος είναι ελεύθερος να επινοήσει και κανείς δεν εμποδίζει τον άλλον – αυτή είναι μια πολύ ευχάριστη κοινωνική μορφή» (Kaltentbrunner, σ. 11).

Οι ομάδες θεάτρου και χορού στη Φυλακή Διαβατών, οι μαθητές του 3ου ΣΔΕ

Τα θεατρικά εργαστήρια και τα εργαστήρια χορού στη Φυλακή Διαβατών από το 2016 έως το 2022 γίνονταν πάντα στο πλαίσιο και σε συνεργασία με το 3ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης, που λειτουργεί μέσα στη φυλακή. Η γράφουσα είχε ρόλο εκπαιδευτριας και εμπυχώτριας των ομάδων, στις περισσότερες περιπτώσεις μόνη της, ενώ την περίοδο 2021-2022 ως μέλος ομάδας εμπυχωτών. Η συχνότητα των συναντήσεων ήταν τις περισσότερες φορές ένα τρίωρο κάθε βδομάδα, τις ώρες που προβλέπεται από το πρόγραμμα των ΣΔΕ η υλοποίηση πρότζεκτ με



Παράσταση χορού «Timeless», που έγινε στο 3ο ΣΔΕ της Φυλακής Διαβατών, από την ομάδα σύγχρονου χορού vis matrix, με τη συμμετοχή κρατουμένων (2022).

ανοιχτή θεματολογία και η συμμετοχή εθελοντική. Οι ομάδες που σχηματίστηκαν, πέντε στο σύνολό τους (Νοέμβριος-Ιούνιος 2016-2017, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2018, Σεπτέμβριος 2019 και δύο ομάδες Οκτώβριος-Ιούνιος 2021-2022), απαρτίζονταν από άνδρες ενήλικες (23-60 ετών), που στην πλειονότητά τους ήταν πρόσφυγες και μετανάστες. Οι εκπαιδευόμενοι με ελληνική καταγωγή ήταν λίγοι (3 στο σύνολο των 42, ενώ στις δύο από τις τρεις περιπτώσεις είχαν και οι ίδιοι υπάρξει μετανάστες σε άλλες χώρες στο παρελθόν). Η απασχόλησή τους στην Ελλάδα, όταν υπήρχε, ήταν κυρίως χειρωνακτικές εργασίες, εργάζονταν ως μάστορες και ελαιοχρωματιστές, δούλευαν σε οικοδομές και σε ψυγεία. Το εκπαιδευτικό τους επίπεδο ήταν στοιχειώδους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχεδόν όλοι είχαν μεγάλη δυσκολία με την ελληνική γλώσσα στον γραπτό αλλά και τον προφορικό λόγο. Πολύ συχνά κίνητρο για την παραβατικότητα ήταν η επιθυμία για μια καλύτερη ζωή. Η παραβατικότητα ήταν επίσης η εναλλακτική «δουλειά» στην ανεργία. Συχνές ήταν οι περιπτώσεις μαθητών των οποίων η «καριέρα» στην παραβατικότητα χτιζόταν από πολύ νωρίς στη ζωή τους, μέσα

από την οικογενειακά ή τα φιλικά δίκτυα και αποτελούσε τον μοναδικό δρόμο, χωρίς άλλη εναλλακτική λύση, σαν φυσική συνέχεια μιας οικογενειακής παράδοσης. Ο εικοσιτετράχρονος Τ. είπε λίγο πριν από την αποφυλάκισή του: «...με ξέρουν όλοι, όπου και να ρωτήσεις. Δεκατρία χρόνια στην παρανομία δεν είναι λίγα». Για κάποιους ήταν η πρώτη φορά στη φυλακή, για τους περισσότερους όμως η φυλακή ήταν μέρος της ζωής τους, σε μια διαρκή εναλλαγή από τον δρόμο στη φυλακή και πάλι πίσω στον δρόμο. Περισσότερο από τις κουβέντες που ανταλλάσσονταν στο περιθώριο των μαθημάτων, στο προαύλιο πριν από το μάθημα και στα διαλείμματα, αποκαλυπτικοί για τη σχέση των μελών της ομάδας με τη φτώχεια, την οικονομική ανέχεια και την έλλειψη ευκαιριών για καλύτερη ζωή, ήταν οι θεατρικοί και κινησιολογικοί αυτοσχεδιασμοί. Εκεί, στην αναζήτηση της σύνδεσης των ασκήσεων με τη ζωή και τα βιώματα του καθενός, αποκαλυπτόταν ο κόσμος των εκπαιδευόμενων κρατουμένων.

Οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν στις ομάδες θεάτρου και χορού στη φυλακή, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, άφησαν τη χώρα τους εξαιτίας του πο-

λέμου ή της φτώχειας, για μια καλύτερη ζωή, γιατί δεν είχαν δουλειά, εξαιτίας κάποιας βεντέτας ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων. Κάποιος ήρθε στην Ελλάδα από τη θάλασσα, κάποιος άλλος δεμένος κάτω από μια νταλίκια και προορισμό «όπου πήγαινε το φορτηγό» (Σ., μετανάστης εκπαιδευόμενος κρατούμενος). Ο Ν. (μετανάστης) αναφέρει ότι μέχρι τα δεκαέξι του είχε ήδη επιχειρήσει να περάσει τα σύνορα δέκα φορές με τα πόδια. «...με τσάκωναν και πάλι πίσω. Με βροχή, με χιόνι, εγώ περπατούσα. Κοιμόμουν στα καλαμπόκια, μέσα στις ψείρες, στα φίδια, στις αρκούδες και στους λύκους. Ανέβαινα στα δέντρα για να γλιτώσω και μετά έτρωγα ξύλο από τους στρατιώτες. Το 2001 πήρα πράσινη κάρτα με τη βοήθεια του αδερφού μου και ήρθα». Ο Λ. (πρόσφυγας) έφαγε για πρώτη φορά παγωτό όταν σε μεγάλη ηλικία ήρθε στην Ελλάδα και ο Τ. (μετανάστης) έζησε για μήνες σε ένα σπίτι πάνω σε ένα δέντρο, δεν είχε ρούχα, πιάτο ή κουτάλι. Ο Κ. (πρόσφυγας) ζούσε στα τρένα και πηγαίνονταν στην ίδια διαδρομή, μέχρι να βρει έναν συμπατριώτη του, για να του δώσει το τηλέφωνό του, να πάρει τους δικούς του και να τους πει ότι ζει. Ο πρόσφυγας Α. είπε σε μια συνάντηση της ομάδας σύγχρονου χορού, καθώς ολοκληρώναμε το έργο που θα παρουσιαζόταν σε λίγο καιρό στο 3ο ΣΔΕ: «Εμείς στη χώρα μας δεν είχαμε τέτοια. Ξέραμε τους χορούς στα γλέντια, αλλά αυτά δεν τα ξέραμε. Πρώτη φορά τα βλέπω και αισθάνομαι καλά. Μου αρέσουν. Νιώθω ωραία. Θα το κάνω αυτό που μας λες, αλλά μπορεί να κλαίω». Οι εκπαιδευόμενοι των ομάδων δεν είχαν δει παράσταση θεάτρου ή χορού, δεν είχαν διαβάσει ποτέ θεατρικό έργο, δεν είχαν μπει ποτέ σε θέατρο και πολλοί, όπως ανέφερε ο μετανάστης εκπαιδευόμενος Κ., «δεν είχαν περάσει ούτε απ' έξω».

Καλλιτέχνες και κρατούμενοι: σε αναζήτηση μιας νέας γλώσσας

Οι λόγοι που οι εκπαιδευόμενοι κρατούμενοι αποφάσισαν να μπουν στις ομάδες θεάτρου και χορού, όπως είπαν οι περισσότεροι απαντώντας σε σχετική ερώτηση στις συνεντεύξεις, ήταν από περιέργεια ή επειδή μπήκαν οι φίλοι τους. Η απορία και το ερώτημα τι ζητάνε οι καλλιτέχνες σε μια φυλακή, τι ζητάνε από τους κρατούμενους, διαφαινόταν από τις πρώτες συναντήσεις και οι διαφορετικές «γλώσσες» που μιλούσαμε, η ομάδα των χορευτών εκπαιδευτών και οι κρατούμενοι, επιβεβαίωναν τα συμπεράσματα των Παναγιωτόπουλου και Βιδάλη (2019). Συχνά οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονταν στο πόσο παράδοξη τους είχε φανεί η πρώτη εμφάνιση των χορευτών εκπαιδευτών. Όπως είπε ο εκπαιδευόμενος Χ., από την Αλβανία: «Σας είδαμε να μπαίνετε την πρώτη μέρα, μ' αυτά τα παντελόνια

(φαρδιές φόρμες χορού) και είπαμε "Τι κάνουν αυτοί εδώ ντυμένοι σαν κλόουν;". Σας κοροϊδεύαμε». Οι λόγοι όμως που κανείς ποτέ δεν αποχώρησε, αλλά αντίθετα παρέμειναν όλοι στις ομάδες μέχρι την ολοκλήρωση των εργαστηρίων με τη συμμετοχή τους στην παράσταση, διαφοροποιούνται πολύ. Οι απαντήσεις που συγκέντρωσε η γράφουσα σε σχετική ερώτηση, και ενδεικτικά κάποιες παρατίθενται παρακάτω, είχαν να κάνουν με την ίδια την εξανθρωπιστική δύναμη της τέχνης, την ανάγκη για ουσιαστική επικοινωνία, την προσωπική τους ενδυνάμωση, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την έννοια της κοινότητας. Είχαν εν ολίγοις να κάνουν με την εξάλειψη της απόστασής τους από τη «γλώσσα» της τέχνης. Μέσα από το σωματικό «ξεκλείδωμα» παρατηρήθηκε ότι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την επανασύνδεση με τον εαυτό, την προσέγγιση του βιώματος, τον αναστοχασμό, την αλλαγή της εικόνας του εαυτού. Ο Μ., εκπαιδευόμενος από το Ιράν, είπε: «Βλέπαμε εσάς να έρχεστε κάθε εβδομάδα, να μη λείπετε ποτέ, και λέγαμε "Αυτοί είναι πάντα εδώ για μας κι εμείς θα λείπουμε; Δεν γίνεται αυτό"». Ο Β., Ρουμάνος εκπαιδευόμενος, ο Ν. και ο Γκ., Αλβανοί εκπαιδευόμενοι, έλεγαν συχνά ότι δεν περίμεναν ποτέ ότι θα μπορούσαν να καταφέρουν όλα αυτά τα πράγματα. Ο Α., Κούρδος εκπαιδευόμενος, είπε: «Εμείς, που όλοι μας βλέπουν και λένε "εγκληματίες", κοίτα τι έχουμε φτιάξει. Δεν μου είχε περάσει ποτέ από το μυαλό ότι μπορώ να τα κάνω όλα αυτά. Έξω από τη φυλακή δεν κάνουμε παρέα με ανθρώπους σαν κι εσάς, πού να ξέρουμε». Ο Σ., Κούρδος εκπαιδευόμενος, είπε ότι «έτσι μπορούμε να δείξουμε ότι δεν είμαστε σκουπίδια. Όλοι μπορεί να κάνουν λάθος στη ζωή, αλλά βλέπεις ότι κι εμείς μπορούμε να κάνουμε ωραία πράγματα». Πολλοί από τους εκπαιδευόμενους κα-τά τη διάρκεια των εργαστηρίων εκδήλωσαν την επιθυμία τους να ασχοληθούν με το θέατρο και τον χορό μετά την αποφυλάκισή τους.

Μέσα από τη δουλειά στο σώμα διαφαίνεται επίσης η δυνατότητα δημιουργίας μιας κοινής «γλώσσας», που μπορεί να φέρει κοντά εμπυχωτές και κρατούμενους. Αυτή η γλώσσα, της σωματικής έκφρασης δίνει στους κρατούμενους ένα εργαλείο για να μιλήσουν «επί ίσοις όροις», να απευθυνθούν στην κοινωνία μέσα από τις παραστάσεις με τον δικό τους προσωπικό τρόπο, μέσα από το δικό τους σώμα, το δικό τους βλέμμα, χωρίς την ανάγκη να μιλήσουν μια γλώσσα που δεν κατέχουν, είτε επειδή ποτέ δεν την έμαθαν είτε επειδή η γλώσσα αυτή ποτέ δεν συνδέθηκε με τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα. Για να γίνει αυτό, οι κρατούμενοι χρειάστηκε να κινηθούν κόντρα στα στερεότυπα της φυλακής για το σώμα, που το θέλουν,

όπως περιέγραφαν συχνά οι ίδιοι, άτρωτο, σκληρό και μετρημένο στις κινήσεις του. Σε συλλογικό επίπεδο, η βιωματική δουλειά στην ομάδα φαίνεται να καλλιεργεί την αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη και την πίστη στον κοινό στόχο, ποιότητες και λειτουργίες που αφορούν την κοινωνία ευρύτερα. Σε πολλές περιπτώσεις οι ομάδες χρειάστηκε να καλύψουν κενά, να αντικαταστήσουν την τελευταία στιγμή μια απουσία, να βρουν τρόπους να υποστηρίξουν τη συλλογική προσπάθεια, όταν αυτή συναντούσε δυσκολίες. Η κινητικότητα στις ομάδες της φυλακής, λόγω μεταγωγών, αποφυλακίσεων, αλλά και προσωπικών δυσκολιών που δημιουργεί η καθημερινότητα του εγκλεισμού (δικαστήρια, έντονο άγχος, αρρώστιες, πειθαρχικά παραπτώματα) απαιτεί ομαδικό πνεύμα και αλληλεγγύη. Αν η εμπιστοσύνη στην κοινότητα της ομάδας δεν έχει κερδηθεί, είναι πολύ εύκολο και πιθανό το εγχείρημα να διακοπεί.

Στην αρχή κάθε κύκλου εργαστηρίων, η έκθεση της ομάδας στους υπόλοιπους κρατούμενους, οι οποίοι κρυφοκοιτούσαν από τα παράθυρα τις ασκήσεις και τους αυτοσχεδιασμούς, λειτουργούσε ανασταλτικά για τους εκπαιδευόμενους. Όσο τα εργαστήρια έφταναν προς την ολοκλήρωση της δουλειάς και την παράσταση, οι εκπαιδευόμενοι δεν ντρέπονταν, δεν νοιάζονταν αν κάποιος τους έβλεπε από το παράθυρο και μάλιστα συχνά ερμήνευαν τα αδιάκριτα βλέμματα ως ένδειξη της επιθυμίας των υπόλοιπων κρατουμένων να συμμετέχουν. Και στις πέντε περιπτώσεις, στις πέντε ομάδες που συγκροτήθηκαν, παρατηρήθηκε αλλαγή της στάσης των εκπαιδευομένων ως προς την τελική παράσταση. Η αρχική αρνητική στάση, όπως προκύπτει από την ανάλυση των ημερολογίων, μετατρέποταν στη διάρκεια των εργαστηρίων σε επιθυμία να δείξουν τη δουλειά τους σε άλλους, να ακούσουν τις εντυπώσεις τους και να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες από τη διαδικασία. Οι «άλλοι» στις συζητήσεις μας ήταν πάντα όσοι έρχονται απ' έξω, από την κοινωνία. Η συνέπεια με την οποία οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στις ομάδες, η ουσιαστική συνεισφορά τους στο περιεχόμενο των έργων, η τόλμη με την οποία πέρασαν σε όλες ανεξαιρέτως τις περιπτώσεις από το σκληρό σώμα της φυλακής στο εκφραστικό σώμα της κίνησης και της κατάθεσης των προσωπικών βιωμάτων, η υπέρβαση που έκανε ο καθένας τους ώστε να μιλήσει με το σώμα του πέρα από τον ρόλο και τον τρόπο της φυλακής, αποτυπώθηκαν στις παραστάσεις που έγιναν στο 3ο ΣΔΕ, για θεατές που ήρθαν «απ' έξω». Το αποτέλεσμα της δουλειάς των ομάδων στάθηκε σε κάθε περίπτωση ποιοτικά και αισθητικά σε υψηλό επίπεδο και οι εκπαιδευόμενοι εισέπρατταν κάθε φορά τον ενθουσιασμό και τη συγκίνηση του κοινού.

Επίλογος

Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι του 3ου ΣΔΕ, που συγκρότησαν τις έως τώρα ομάδες θεάτρου και χορού, συγκεντρώνουν όλα τα χαρακτηριστικά των κοινωνικά αδυνάμων. Φαίνεται να εμπίπτουν σε όλες τις περιπτώσεις που αναλύθηκαν παραπάνω σε σχέση με τις κοινωνικές ανισότητες, το φτωχό κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, τις άνισες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση, τις δυσκολίες στη γλώσσα και στο έλλειμμα στη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν, τις «ακρωτηριασμένες δυνατότητές» (Παναγιωτόπουλος, Βιδάλη, 2019, σ. 18) ως προς την πρόσβαση και την κατανόηση του κυρίαρχου λόγου στην τέχνη. Το θέατρο και ο χορός, εφαρμοσμένα μέσα από σωματικές και βιωματικές πρακτικές στο πλαίσιο της φυλακής, μπορούν να συστήσουν στους κρατούμενους μια γλώσσα η οποία αφενός πηγαίνει πέρα από τα στερεότυπα της φυλακής και αφετέρου αποτυπώνει τη δική τους προσωπική φωνή, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των κρατουμένων, ενισχύοντας την έννοια της κοινότητας μέσα από την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Όπως αναφέρει ο Αλεξίου: «Το είδος της δραστηριότητας του ατόμου, η μορφή και το περιεχόμενο της εργασίας καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τους όρους σκέψης του, αλλά και τους τρόπους πρόσληψης και ταξινόμησης της πραγματικότητας» (2009, σ. 108).

Σημειώσεις

1. <https://www.youtube.com/watch?v=8PI2KzgpZZw&t=48s>, <https://www.cleanbreak.org.uk>, <http://www.geese.co.uk>, <https://www.dancetobefree.org/>
2. <https://shakespeare.nd.edu/service/shakespeare-in-prisons/sipc4/>, <https://www.stmarys.ac.uk/events/2013/04/drama-prison-theatre-conference>, <https://irw.rutgers.edu/conferences/markin-time/222-marking-time-conference-main>
3. https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/09/Set_1.pdf
4. <https://www.youtube.com/watch?v=Zsb2-onyecI&t=9s>

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexandre, C. (2001). *Teachers Notes-Devising Complicite*. Ανακτήθηκε από http://www.complicite.org/media/1439372000Complicite_Teachers_pack.pdf
- Balfour, M. (2004). *Theatre in Prison Theory and Practice*. UK: Intellect Books.
- Barker, C. (1977). *Theatre Games A new approach to drama training*. London: Eyre Methuen.

- Barker, S. (1981). *The Alexander technique. The revolutionary way to use your body for total energy*. Toronto, New York, London, Sydney: Bantam Books.
- Bates, L. (2013). *Shakespeare saved my life*. Illinois: Sourcebooks.
- Blom, L. A. & Chaplin L. T. (1989). *The intimate act of choreography*. London: Dance Books.
- Boal, A. (1996). *Games for actors and non-actors* (A. Jackson, μετ.). London & New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Στο J. G. Richardson (επιμ.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (σ.241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Bradley, K. K. (2009). *Rudolf Laban*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brook, A. (2000). *Contact improvisation & body-mind centering*. SmartBody Books.
- Buckwalter, M. (2010). *Composing while dancing: an improviser's companion*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Buell, B. (2011). Rehabilitation Through the Arts at Sing Sing Drama in the Big House. Στο J. Shailor (επιμ.), *Performing New Lives Prison Theatre* (49-65). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Clare, R. (1998). Creating Drama through Advanced Improvisation in Thompson, Prison. Στο J. Thompson (επιμ.), *Prison Theatre Perspectives and Practices*. (σ. 145-169). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Clarke, M. (2020). *The essential guide to contemporary dance techniques*. Ανακτήθηκε από <https://www.scribd.com/read/477088668/The-Essential-Guide-to-Contemporary-Dance-Techniques>
- Clifford, S. & Herrmann, A. (2006). *Making a leap, Theatre of Empowerment A practical handbook for creative drama work with young people*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Dowling, A. (2011). 59 Places Dance/Theatre in the Hampshire Jail. Στο J. Shailor (επιμ.), *Performing New Lives Prison Theatre* (σ. 66-82). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Evans, M. (2009). *Movement training for the modern actor*. New York London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Graham, S. & Hoggett, S. (2014). *The Frantic Assembly book for devising theatre*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kaltenbrunner, T. (2004). *Contact Improvisation: moving-dancing-interaction with an introduction to new dance* (N. Procyk μετ.). Oxford: Meyer und Meyer.
- Leder, D., (2004). Imprisoned Bodies: The Life-World of the Incarcerated, *Social Justice*, 31, 1/2, 95-96. Ανακτήθηκε από: https://www.joycerain.com/uploads/2/3/2/0/23207256/imprisoned_bodies.pdf
- Montague, M. E. (1963). Women prisoners respond to contemporary dance. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 34:3, 25-74, DOI: 10.1080/00221473.1963.10625815
- Montague, M. E. (1961). *The effects of dance experiences upon observable behaviors of women prisoners (with) Volume II: Appendix* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: ProQuest Dissertations & Theses Global. (302060747).
- Mortimer, K. (2017). Dancing within unfamiliarity: an exploration of teaching dance in prison environments, *Teaching Artist Journal*, 15:3-4, 124-134, DOI: 10.1080/15411796.2017.1386052
- Mountford, A. & Farrall, M. (1998). 'The House of Four Rooms: Theatre, Violence and the Cycle of Change', σ. 109-126, Στο J. Thompson (επιμ.), *Prison Theatre: Perspectives and Practices*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Olsen, A., & McHose, C. (2014). *The place of dance: a somatic guide to dancing and dance making*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Prickett, S. (2016). Constrained bodies: dance, social justice, and choreographic agency. *Dance Research Journal*, 48(3), σ.45-57. doi:10.1017/S0149767716000309
- Prior, N. (2005). A question of perception: Bourdieu, art and the postmodern. *The British Journal of Sociology*, 56, 1, σ. 123-139. Academia. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/29299618/A_question_of_perception_Bourdieu_art_and_the_postmodern
- Robinson, D. R. (1999). *The physical comedy handbook*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Scott-Douglas, A. (2007). *Shakespeare inside The bard behind bars*. London: continuum.
- Seibel, J. (2008). Behind the gates: Dance/movement therapy in a women's prison. *Am J Dance Ther* 30, 106-109. <https://doi.org/10.1007/s10465-008-9059-6>
- Shailor, J. (Επιμ.). (2011). *Performing New Lives Prison Theatre*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Shurr, G. & Yocom, R. D. (1980). *Modern dance techniques and teaching*. New York: Dance Horizons.
- Smith-Autard, J. (2000). *Dance composition*. London: A&C Black (Publishers) Limited.
- Snow, J. (2016). *Movement training for actors*. Great Britain: Bloomsbury.
- Thompson, J. (επιμ). (1998). *Prison Theatre Perspectives and Practices*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Tucker, J., (2016) Dance in women's correctional facilities, *Dance education in Practice*, 2:1, 12-16, DOI: 10.1080/23734833.2015.1097831
- Tufnell, M. & Crickmay, C. (2001). *Body, space, image Notes towards improvisation and performance*. Great Britain: Dance Books MPG Books Ltd.
- Wright, J. (2014). *Why is that so funny A practical exploration of physical comedy*. London: Nick Hern Books.
- Αλεξίου, Θ. (2009). *Κοινωνικές τάξεις, κοινωνικές ανισότητες και συνθήκες ζωής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αλεξίου, Θ. (2007). *Η φυσιοποίηση της κοινωνίας: οι κοινωνικές ανισότητες ως φυσικές ανισότητες*. Academia. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/8063658/Η_φυσιοποίηση_της_κοινωνίας_Οι_κοινωνικές_ανισότητες_ως_φυσικές_ανισότητες_The_Naturalization_of_Society_The_social_Inequalities_as_natural_Inequalities_Ουτοπία_76_2007_σ_92_105
- Bourdieu, P. (1994), Οι τρεις Καταστάσεις του Πολιτισμικού Κεφαλαίου, Σταματέλου, Ε. μετ. Στο Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, σ. 75-84.
- Γκροτόφσκι, Γ. (2010). *Για ένα φτωχό θέατρο* (Κ. Μηλιτιάδης, μετ.). Αθήνα: Δ. Κοροντζής.
- Johnstone, K. (2011). *Impro: ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο* (Α. Γαρεφαλάκη, μετ.). Αθήνα: Οκτώ
- Λεκόκ, Ζ. & Καρασσό, Ζ.-Γ. & Λαλιάς Ζ.-Κ. (2005). *Το ποιητικό σώμα: μια διδασκαλία της θεατρικής πράξης* (Ε. Βόγλη, μετ.). Αθήνα: KOAN.
- Μάρσαλ, Λ. (2003). *Το σώμα μιλά* (Α. Πιπίνη & Ν. Προδρομίδου, μετ.) Αθήνα: KOAN.
- Μπόγκαρτ, Α. & Λαντάου, Τ. (2005). *Το βιβλίο των Viewpoints: πρακτικός οδηγός των Viewpoints και της σύνθεσης* (Ν. Φώσκολου, μετ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Μπρουκ, Π. (2000). *Η ανοιχτή πόρτα* (Μ. Φραγκουλάκη, μετ.). Αθήνα: KOAN.

- Όιντα, Γ. & Μάρσαλ, Λ. (2003). *Ο αόρατος ηθοποιός* (Θ. Τσαπακίδης & Μ. Λαμπροπούλου, μετ.). Αθήνα: ΚΟΑΝ.
- Παναγιωτόπουλος, Ν., Βιδάλη, Μ. (2019). *Libido Artistica Κοινωνική κριτική της καλλιτεχνικής ζήτησης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2015). Η κοινωνιολογία του Pierre Bourdieu: μια *passio sciendi*. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας* 8, 229-244. doi: <https://doi.org/10.12681/sas.725>
- Τσέχωφ, Μ. (2008). *Για τον ηθοποιό Η τέχνη και η τεχνική της ηθοποιίας* (Κ. Πατέρα, μετ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η **Ιωάννα Μήτσικα** εργάζεται ως χορεύτρια και χορογράφος σε θεατρικές παραστάσεις και παραστάσεις χορού. Είναι μέλος της ομάδας χορού *vis motrix* και συνεργάτιδα του μουσικού σχήματος *encardia*. Έχει συνεργαστεί με το ΚΘΒΕ, με το Ion Dacian National Operetta Theatre στο Βουκουρέστι και με ιδιωτικούς θιάσους. Έχει παρουσιάσει χορογραφίες της στο Φεστιβάλ *Rencontres Musicales de Mediterranee* στην Κορσική, στο *Piccolo Teatro di Milano*, στο Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου (Μικρό Θέατρο Αρχαίας Επιδαύρου) και στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Διδάσκει στην ανώτερη σχολή δραματικής τέχνης Ανδρέας Βουτσινάς από το 2010. Το 2021 και το 2022 δίδαξε το μάθημα *Κινησιολογία-Χορός για ηθοποιούς* στο τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ. Έχει ακόμη διδάξει στην Ανώτερη Σχολή Χορού Δήμου Σταυρούπολης κ.α. Είναι απόφοιτος της Ανώτερης Επαγγελματικής Σχολής Χορού του Δήμου Θεσσαλονίκης, έχει πτυχίο νομικής (ΑΠΘ) και μεταπτυχιακό δίπλωμα στο εργατικό δίκαιο (ΔΠΘ). Είναι υποψήφια διδάκτορας στο Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου με πεδίο έρευνας την τέχνη στη φυλακή.



Μαθαίνοντας με το σώμα: Ένα παιδαγωγικό εγχείρημα με παιδιά-πρόσφυγες σε συνδυασμό στοιχείων συνεργατικής μάθησης και τεχνικών θεάτρου

Σόνια Βλάχου



Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζω ένα παιδαγωγικό εγχείρημα σωματοποιημένης-βιωματικής μάθησης που ανέπτυξα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μου με έφηβες/-ους πρόσφυγες εντός της δομής διαμονής τους στη Φιλιππιάδα Πρέβεζας το φθινόπωρο του 2021 και τον χειμώνα του 2022. Το εγχείρημα αυτό προέκυψε από την ανάγκη των ίδιων των παιδιών να εκφράσουν αρχικά σε ένα οικείο τους πρόσωπο, το οποίο να ενδιαφέρεται να τα ακούσει, την οδύνη την οποία τους προκαλούσαν οι καθημερινές εμπειρίες ρατσιστικής υποτίμησης και απόρριψης που βίωναν στα διάφορα πεδία επαφών τους με μέλη της τοπικής κοινωνίας. Μέσα από τη συνεργασία που ακολούθησε οι αρχικές διηγήσεις των παιδιών εξελίχθηκαν σε μικρά θεατρικά δράματα, μέρη ενός πρωτότυπου «παραστατικού κειμένου» δημόσιας διαμαρτυρίας, που καθιστούσε ορατή με διεισδυτικό τρόπο αυτή τη διάσταση της πραγματικότητάς τους στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Τονίζοντας εδώ και πάλι τη σημασία της θεατρικής αγωγής για τη μαθησιακή και την ψυχοκοινωνική ενίσχυση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών θέτω ως απώτερο στόχο αυτού του άρθρου το άνοιγμα μιας συζήτησης σχετικά με την ανάπτυξη δημιουργικών μεθοδολογιών και καινοτόμων εργαλείων σωματοποιημένης μάθησης στα πλαίσια της (διαθεματικής) διδασκαλίας, καλλιτεχνικών αντικειμένων ή και πιο ευρηματικών εφαρμογών της Φυσικής Αγωγής, που να προωθούν τη συμπερίληψη των παιδιών-προσφύγων στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: παιδιά-πρόσφυγες, ελευθεριακή παιδαγωγική, συνεργατική μάθηση, Θέατρο των Καταπιεσμένων, κοινωνικός αποκλεισμός, σωματοποιημένη μάθηση.

Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζω ένα παιδαγωγικό εγχείρημα σωματοποιημένης-βιωματικής μάθησης που ανέπτυξα κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μου με έφηβες/-ους πρόσφυγες εντός της δομής διαμονής τους στη Φιλιππιάδα Πρέβεζας. Το εγχείρημα αυτό, που διήρκεσε από τα μέσα Νοεμβρίου 2020 μέχρι τις αρχές Μαρτίου 2021, προέκυψε από την ανάγκη των ίδιων των παιδιών να εκφράσουν αρχικά σε ένα οικείο τους πρόσωπο, και ταυτόχρονα μέλος της «κοινωνίας υποδοχής», που να ενδιαφέρεται να τα ακούσει, την οδύνη την οποία τους προκαλούσαν οι καθημερινές εμπειρίες ρατσιστικής υποτίμησης και απόρριψης που βίωναν στα διάφορα πεδία επαφών τους με μέλη της τοπικής κοινωνίας.

Στα πλαίσια της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, επεξεργαστήκαμε αυτές τους τις εμπειρίες συνδυάζοντας επιλεκτικά εργαλεία, όπως την αρχική δραστηριότητα ανταλλαγής εμπειριών «Τι νέα;» από την παιδαγωγική Freinet, τον θεσμό του «συμβουλίου των μαθητών/τριών της τάξης», που εφαρμόστηκε ως βασική μέθοδος της εξάσκησης στη δημοκρατία από μια σειρά ριζοσπαστών και ελευθεριακών παιδαγωγών του 20ού αιώνα¹ – τεχνικές εμπνευσμένες από το Θέατρο Forum (ή Θέατρο των Καταπιεσμένων) του Augusto Boal,² αλλά και από το θεατρικό παιχνίδι γενικότερα. Μέσα από τις συνεδρίες μας



οι αρχικές διηγήσεις των παιδιών εξελίχθηκαν σε μικρά θεατρικά δρώμενα, με στόχο τη δημιουργία ενός πρωτότυπου «παραστατικού κειμένου» δημόσιας διαμαρτυρίας, που να καθιστά ορατή με διεισδυτικό τρόπο αυτή τη διάσταση της πραγματικότητάς τους σε έναν ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο που μοιάζει να την αγνοεί.

Υπογραμμίζοντας κατ' αρχάς τη σημασία της θεατρικής αγωγής ως βασικού, παιδαγωγικού εργαλείου ενίσχυσης της συμμετοχής όλων των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, θέτω ως απώτερο στόχο αυτού του άρθρου το άνοιγμα μιας συζήτησης σχετικά με καινοτόμα εργαλεία σωματοποιημένης μάθησης, που μπορούν να αναπτυχθούν στα πλαίσια της (διαθεματικής) διδασκαλίας,³ καλλιτεχνικών αντικειμένων ή/και πιο δημιουργικών εκδοχών της Φυσικής Αγωγής, έτσι ώστε οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αφουγκραστούν τις υποκειμενικές ιδιαιτερότητες και τον πλούτο των εμπειριών των αλλόγλωσσων παιδιών και να τις μετουσιώσουν σε δημιουργικές μεθοδολογίες συμπερίληψής τους στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον.

Γιατί με το σώμα; «Ακούω και ξεχνάω, βλέπω και θυμάμαι, κάνω και κατανοώ»⁴

Το γεγονός ότι στις μεικτές τάξεις πολλών ταχυτήτων της τυπικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν και αλλόγλωσσα παιδιά η κοινή γλώσσα προφορικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είναι ελάχιστη (έως και ανύπαρκτη) προβληματίζει πολλούς συναδέλφους. Κοινή διαπίστωση επίσης αποτελεί και το ότι δεν μπορούμε να στηρίξουμε τις προσδοκίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας ούτε στην ακουστική, αλλά ούτε και στην οπτική κατανόηση, είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις διδασκαλίας των ξενόγλωσσων μαθημάτων, όπου ωστόσο υπάρχει μια δεύτερη κοινή γλώσσα επικοινωνίας στο υπόβαθρο. Αυτό συμβαίνει επειδή η όραση και η ακοή από μόνες τους μπορεί να αρκούν για να δοθούν ερεθίσματα, να ενεργοποιηθεί η μνήμη και να εγερθούν υποθέσεις, αλλά δεν οδηγούν σε κάποια αυτοτελή, ολοκληρωμένη εξήγηση και κυρίως δεν υποβοηθούν αρκετά την έκφραση των υποκειμένων. Ωστόσο, όλοι μας έχουμε σώματα, τα οποία ασχέτως με τα ιδιαίτερα ανατομικά τους χαρακτηριστικά, αποτελούν καταπληκτικά πολυαισθητηριακά εργαλεία, που ενσαρκώνουν τις προσωπικότητές μας, κουβαλούν τα βιώματά μας και εκφράζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις μας με τις κινήσεις τους μέσα στον χώρο και τον χρόνο.⁵ Συνεπώς, τα σώματά μας, που αποτελούν τα καλύτερα εργαλεία έκφρασης της δημιουργικότητάς μας, μπορούν να μας βοηθήσουν να επινοήσουμε νέες, πολυτροπικές,

διδασκτικές μεθοδολογίες που να ενεργοποιούν –ει δυνατόν– όλες τις αισθήσεις των μαθητών/τριών μας. Αυτό πρακτικά συμβαίνει όταν στο πλαίσιο των παιγνιωδών δραστηριοτήτων που αναπτύσσουμε, ανακαλούμε ή καταδεικνύουμε και αναπαριστούμε τα νοήματα που θέλουμε να εξηγήσουμε με την κίνησή μας, συνθέτοντας μικρά δρώμενα και συνδέοντας σταδιακά το λεξιλόγιο που μας χρειάζεται κάθε φορά για την προφορική μας έκφραση και επικοινωνία.

Ταυτόχρονα, η τεχνική του θεατρικού παιγνιδιού και οι διάφορες άλλες μορφές δραματοποίησης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της επικοινωνίας μας στην τάξη, αποτελούν, με βάση τον έντονα ψυχαγωγικό και βιωματικό τους χαρακτήρα, ιδανικά εργαλεία για μια αρχική θετική προσέγγιση των παιδιών, με σκοπό το χτίσιμο φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Καθώς παίζουμε, γελάμε και περνάμε όμορφα μαζί, δενόμαστε ως σύνολο, καλλιεργούμε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μας και παραμένουμε διανοητικά ανοιχτοί, αποδεχόμενοι τις πολλαπλές, διαφορετικές εξελίξεις των ιστοριών που επινοούμε, χωρίς να υιοθετούμε λογικές αξιολογικών κρίσεων, βασισμένων σε απόλυτες-γραμμικές έννοιες που υπακούουν στο δίπολο «σωστό» – «λάθος».

Το ιδιαίτερο ιστορικό πλαίσιο του συγκεκριμένου εγχειρήματος: η μεγέθυνση των αποκλεισμών των παιδιών-προσφύγων υπό τη συνθήκη της πανδημίας. Ο εγκλωβισμός στο καμπ, η καθήλωση του σώματος σε καραντίνα και η δυσκολία επικοινωνίας μέσα από οθόνες.

Στην περίπτωση μας, το συγκεκριμένο σχολικό έτος, η δυσμενής υγειονομική συνθήκη του νέου κορονοϊού μεγέθυνε και πολλαπλασίασε τον κοινωνικό αποκλεισμό που ούτως ή άλλως βίωναν τα παιδιά-πρόσφυγες, τα οποία διέμεναν εντός των δομών μαζικής φιλοξενίας. Αυτό συνέβη ενόσω τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν αποσχολοποιηθεί από την αρχή της χρονιάς, κατά πρώτον λόγω της υπέρμετρης καθυστέρησης της πρόσληψης εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ελληνικών ως ξένης γλώσσας στις σχολικές μονάδες όπου είχαν ιδρυθεί τάξεις υποδοχής,⁶ κατά δεύτερον μέσω των διαδοχικών ΚΥΑ που περιόριζαν γενικώς και αορίστως την έξοδο των κατοίκων των δομών όπου είχαν σημειωθεί κρούσματα (χωρίς ωστόσο να διασαφηνίζουν αν αυτός ο περιορισμός καταστρατηγούσε το δικαίωμα των παιδιών να έχουν πρόσβαση στα σχολεία τους) και κατά τρίτον μέσω της ανυπαρξίας τεχνικών υποδομών (ασύρματου δικτύου) και ατομικού εξοπλισμού (ηλεκτρονικών υπολογιστών, τάμπλετ

κτλ.), που θα τους επέτρεπε να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της επονομαζόμενης τηλε-εκπαίδευσης όπως οι υπόλοιποι μαθητές/τριες.

Εξαιτίας αυτής της συγκυρίας δυστυχώς δεν μπορέσαμε να εφαρμόσουμε αυτούσια την πρακτική του θεάτρου «Forum», που θέλει τη δράση να σταματά σε κάποιο σημείο πριν από το τέλος, ώστε το ίδιο το κοινό να δώσει μια άλλη εξέλιξη στη ροή της ιστορία,⁷ λόγω του ότι, πολύ απλά, δεν μπορούσαμε να παρουσιάσουμε το τελικό μας αποτέλεσμα σε κοινό. Αυτό που μας επέτρεπαν οι συνθήκες ήταν να βρισκόμαστε το πολύ με 10 άτομα συνολικά μέσα σε ένα μεγάλο κοντέινερ, που αποτέλεσε τη θεατρική μας σκηνή. Έτσι οι διαφορετικές εκδοχές στην εξέλιξη των ιστοριών δόθηκαν και πάλι από τα μέλη της ομάδας, μέχρις ότου να αποφασίσουμε ποιες από αυτές πριμοδοτούμε για να οριστικοποιήσουμε και να «τελειοποιήσουμε» την τελική μας σύνθεση. Ενόσω συνέβαιναν όλα αυτά, εγώ παρέμενα σταθερή στον ρόλο μου ως εμπυχωτριάς-διευκολύντριας (που σε αυτό το είδος θεάτρου αναφέρεται ως joker).⁸ Η ίδια συγκυρία επέβαλλε να βιντεοσκοπήσουμε τελικά την όλη διαδικασία, με σκοπό να τη μετατρέψουμε σε ένα είδος ταινίας μικρού μήκους. Τα στάδια της διαδικασίας που διανύσαμε μέχρι την ολοκλήρωση του έργου μας ήταν με τη σειρά τα εξής:

Αρχικό ερέθισμα: η ανάγκη για κατανόηση και δικαιοσύνη

Αρχικά, κάποια από τα παιδιά του Λυκείου ξεκίνησαν να έρχονται σε μικρούς σχηματισμούς στο γραφείο μου, για να μου διηγηθούν τα καθημερινά παθήματά τους κατά τις διαπροσωπικές τους επαφές με ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντός τους, που τα προσέβαλαν με ρατσιστικό κίνητρο, ζητώντας μου να μεσολαβήσω ώστε να σταματήσει αυτή η κατάσταση. Για να αντλήσω τις εμπειρίες τους, εφάρμοσα τακτικά δύο φορές την εβδομάδα, στην αρχή κάθε συνεδρίας μας, τη δραστηριότητα «Τι νέα;», όπως αυτή προτείνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής Freinet, η οποία χτίζει τη μαθησιακή διαδικασία στις διαστάσεις της πραγματικής ζωής των παιδιών, επικεντρώνοντας την κάθε φορά πάνω σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Η δραστηριότητα αυτή αποτέλεσε μια «άσκηση δημοκρατικότητας», έτσι ώστε τα παιδιά να μάθουν να ακούν ενεργά το ένα το άλλο και να προτείνουν συλλογικές λύσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι έφηβες/οι μου διηγήθηκαν αρχικά κάποια περιστατικά εχθρικής αντιμετώπισής τους μέσα στα λεωφορεία, κατά τη μετάβασή τους από το προσφυγικό στρατόπεδο στα σχολεία, μέσα στο σχολικό χώρο από γηγενείς/εγκατεστημένους συμμαθητές/τριες τους, καθώς και κάποιες συνηθισμένες περιστάσεις όπου αισθάνθηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί τα αγνοούσαν στην τάξη.



Μου εξήγησαν επίσης ότι η χωροταξία της σχολικής αίθουσας ήταν σημεία έτσι ώστε να διαχωρίζει το μαθητικό δυναμικό σε «εθνικές ζώνες», δημιουργώντας μια τάφρο απόστασης μεταξύ των ντόπιων παιδιών και των προσφύγων.

Τις μέρες που ακολούθησαν, και αφού διαπίστωσαν ότι ακούω και καταγράφω με προσοχή τις μαρτυρίες τους, μου περιέγραψαν στον κύκλο της συνέλευσης που ακολουθούσε στην πράξη το «Τι νέα;» επίσης τον τρόπο της αντιμετώπισής τους στο δημόσιο νοσοκομείο της περιοχής, όπου συχνά το προσωπικό δεν έπαιρνε το πρόβλημά τους στα σοβαρά, συνιστώντας τους συνήθως τη λήψη παρακεταμόλης για κάθε είδους ενόχληση. Στη συνέχεια, μου εξιστόρησαν μια περίπτωση επίσκεψής τους σε ένα εμπορικό κατάστημα, η οποία πραγματικά με σόκαρε, αφού η πωλήτρια φαίνεται ότι τα πέταξε μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα έξω από τον χώρο, χωρίς κάποιο προφανή λόγο, αμέσως μόλις διαπίστωσε ότι πρόκειται για νεαρούς/ές πρόσφυγες.

Οι διηγήσεις τους έδειχναν πόνο και αγανάκτηση, υπό την πίεση της αδικίας που βίωναν και συνοδεύονταν ως επί το πλείστον από το οδυνηρό συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι γηγενείς στο ευρύτερο περιβάλλον τους τα αντιμετώπιζαν με απέχθεια και περιφρόνηση. Οι δε ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές που μου είχαν σκιαγραφήσει έμελλε να πάρουν σάρκα και οστά μπροστά στα μά-

τια μου κατά τη φάση των δραματοποιήσεων που ακολούθησε.

Οι αφηγήσεις αυτές με προβληματίσαν βέβαια αρκετά σχετικά με τις δικές μου δυνατότητες να ανατρέψω αυτή την παγιωμένη κοινωνική δυναμική και να τα βοηθήσω στην πράξη από τη θέση στην οποία λειτουργώ: αφενός, αυτό που με απασχολούσε ήταν το πώς να τα παρηγορήσω και να άρω το βάρος της θλίψης τους και, αφετέρου, πώς να σταματήσω τον καθημερινό νέο τραυματισμό τους μέσα από τις ταπεινωτικές εμπειρίες στις οποίες τα εξέθετε ο ευρύτερος περίγυρός τους, όπου φυσικά εγώ δεν μπορούσα να έχω ούτε άμεση πρόσβαση ούτε και διαρκή επιρροή, όπως π.χ. υπηρεσίες υγείας, σχολικής μετακίνησης ή εμπορικές συναλλαγές.

Η κατάσταση φαινόταν εξαιρετικά δύσκολη, γιατί οποιαδήποτε άμεση νύξη εκ μέρους μου σχετικά με τα επαναλαμβανόμενα ρατσιστικά περιστατικά –που τα παιδιά μου μετέφεραν ως νέα από το σχολικό τους περιβάλλον– στο προσωπικό που ήταν τυπικά αρμόδιο για την εύρυθμη λειτουργία και το θετικό κλίμα των σχολικών τάξεων έτεινε να εκλαμβάνεται ως ένα είδος «ατεκμηρίωτης» καταγγελίας προς τους συγκεκριμένους συναδέλφους, εφόσον έθιγε την ηθική και την παιδαγωγική αξιοπιστία τους αποκλειστικά με βάση τις μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών, οι οποίες συνήθως απαξιωνόνταν ως υπερβολές ή και «μυθεύματα», υπό το πρίσμα



της κυρίαρχης ιδεολογίας του ενηλικισμού, πολύ περισσότερο δε όταν τα παιδιά αυτά είναι «ξένα», οπότε τους αμφισβητείται και η δυνατότητα ορθής κατανόησης των επικοινωνιακών περιεχομένων, λόγω της επικοινωνιακής τους ανεπάρκειας στα ελληνικά.

Με δεδομένο ακόμη το γεγονός ότι απουσιάζουν σχεδόν εντελώς κάποιοι ανεξάρτητοι μηχανισμοί παιδαγωγικής εποπτείας, που να ελέγχουν την ύπαρξη ενός φιλικού κλίματος υποδοχής και μιας θετικής πορείας συμπερίληψης των παιδιών-προσφύγων στα σχολεία, ενώ και η ιεραρχία της εκπαίδευσης θεωρεί τον εαυτό της αναρμόδιο για το θέμα αντιμετώπισης των ρατσιστικών συμπεριφορών και των υποτιμητικών διακρίσεων, η ατομική μου προσπάθειά να τα στηρίξω και να αντιμετωπίσω μαζί τους μετωπικά τις συμπεριφορές αυτές μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτελούσε μία υπόθεση εκ των προτέρων χαμένη. Πασχίζοντας λοιπόν από κοινού να βρούμε λύσεις για την ενδυνάμωσή τους, καταλήξαμε στην ιδέα αυτού του θεατροπαιδαγωγικού σχεδίου δράσης, προκειμένου να καταστήσουμε ορατή αυτή την κατάσταση σε έναν ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, χωρίς να ανοίξουμε περισσότερα μέτωπα ασύμμετρης αντιπαράθεσης, που θα μπορούσαν να δυσχεράνουν ακόμη περισσότερο τη θέση τους.

Ανάπτυξη της μεθοδολογίας: πώς συνεργαστήκαμε.

Κατ' αρχάς, κάλεσα τα παιδιά που μου είχαν αναφέρει τα συγκεκριμένα περιστατικά για να συζητήσουμε τη δυνατότητα να δουλέψουμε πάνω σε αυ-

τές τις εμπειρίες τους, ετοιμάζοντας μια θεατρική παράσταση, με σκοπό να δείξουμε στον κόσμο αυτό που τους συνέβαινε πραγματικά. Η ιδέα τους άρεσε ευθύς εξ αρχής, παρότι δεν έδειξαν να κατανοούν τη διαδικασία που έπρεπε να δρομολογηθεί, ούτε να έχουν κάποια συγκεκριμένη αντίληψη για το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, μιας και συμμετείχαν σε ένα παρόμοιο εγχείρημα για πρώτη φορά.

Έτσι ξεκίνησε μια ζύμωση μεταξύ μας, καθορίζοντας δύο δίωρα εβδομαδιαία ραντεβού, όπου για κάποιες συνεδρίες επιδοθήκαμε αποκλειστικά σε θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου να λυθεί το σώμα μας, να ελευθερωθεί δηλαδή η κίνησή μας, να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας και να γελάσουμε μαζί, για να χτίσουμε κατ' αυτό τον τρόπο την ομάδα μας. Για να το πετύχουμε αυτό, κάναμε δραστηριότητες εξοικείωσης, όπως αυτές που περιέχονται στους Γκόβας (2003), Κουρετζής (1991) και MacDonald, S. & Rachel, D. (2001). Δουλέψαμε έτσι (κυρίως) την ακουστική μας κατανόηση, κάνοντας παντομίμα και μια σειρά κινητικών δραστηριοτήτων, παιχνίδια μνήμης και αυτοσχεδιασμούς. Στα παιδιά άρεσαν, για παράδειγμα, πολύ τα παιχνίδια και οι ασκήσεις σε κύκλο ή σε ομάδες, όπου περπατούσαμε και τρέχαμε σε εναλλασσόμενους ρυθμούς, σταματώντας με ένα σινιάλο, όπου όποιος έχανε τη συγκέντρωση έμπαινε στη μέση και τραγουδούσε ή και χόρευε. Ή άλλες ασκήσεις, όπου κυνηγούσαμε φανταστικές πεταλούδες, όπου περπατούσαμε προσπαθώντας να μη μας πέσει κι άλλο το φανταστικό μας «ξεχειλωμένο βρακί», ή όπου εξασκούσαμε ανά ζεύγη το λεξιλόγιό μας σε ευγενικές εκφράσεις και βρισιές, «βρίζοντας ευγενικά», «ανταλλάσσοντας γλυκόλογα αγενώς» κτλ.

Διατηρήσαμε αυτή τη διαδικασία θεατρικού παιγνιδιού και στα επόμενα στάδια εκτός του τελικού σταδίου, κατά τη διάρκεια του οποίου προετοιμάζαμε την παρουσίαση των διαφορετικών σκηνών, περιορίζοντας ωστόσο τη διάρκειά της στη φάση της προθέρμανσης κατά το πρώτο μισάωρο. Στη συνέχεια, οι πρόβες μας αφιερώθηκαν στην ανάπτυξη των σεναρίων δράσης, με βάση τις εκφράσεις που ήδη γνώριζαν τα παιδιά, πολλές από τις οποίες τους είχαν αποτυπωθεί κατά την αρχική εμπειρία, που αποτέλεσε και το έναυσμα του σεναρίου. Στο δεύτερο αυτό παραγωγικό τμήμα της συνεδρίας μας, τα παιδιά αναπαράστησαν πιστά την κατάσταση που είχαν βιώσει, πλαισιώνοντας τους αυτοσχεδιασμούς τους με απλές λέξεις και φράσεις-κλισέ που είχαν αποτυπωθεί στη μνήμη τους π.χ. α.1. «Είναι γεμάτο!» (στο λεωφορείο), β.1. «Ανοίξτε τα βιβλία σας στη σελίδα 34» (στο σχολείο) γ.1. «Το μαγαζί δεν είναι για πρόσφυγες!» (στο κατάστημα ρούχων), δ.1. «Δεν έχει τίποτα!», στο νοσοκομείο κτλ.

Αφού καταγράψαμε αυτές τις πολύ σύντομες φράσεις, τις επεκτείναμε έτσι ώστε να παράγεται ένα ολιγόλεπτο σενάριο, το οποίο θα μπορούσαν να το απομνημονεύσουν και πάλι τα δρώντα πρόσωπα με ευκολία. Ενδεικτικά, οι παραπάνω φράσεις εξελίχθηκαν σε προτάσεις ως εξής: α.2. «Είναι γεμάτο, δεν έχει θέσεις! Πάτε με το επόμενο». (στο λεωφορείο), β.2. «Λοιπόν, παιδιά, για να δούμε τι έχουμε σήμερα! Ανοίξτε τα βιβλία σας στη σελίδα 34». (στο σχολείο), γ.2. «Περάστε έξω, παρακαλώ! Το μαγαζί δεν είναι για πρόσφυγες!», δ.2. «Δεν έχει τίποτα! Έλα μια χαρά είσαι! Πάρε αυτά!» και ούτω καθεξής.⁹

Ομαδοποιώντας θεματικά τις παραπάνω σκόρπιες αφηγήσεις, φτιάξαμε τέσσερις ενότητες: την πρώτη με τίτλο «Στο σχολικό λεωφορείο», η οποία διαδραματίζεται σε δύο διαφορετικές σκηνές με διαφορετική εξέλιξη, τη δεύτερη με το όνομα «Στο σχολείο», την τρίτη αποκαλούμενη «Στο κατάστημα ρούχων» και την τέταρτη με τον τίτλο «Στο νοσοκομείο». Αφότου στήθηκαν λοιπόν γραπτά οι διάλογοι και οι ενδιάμεσες περιγραφές κάθε σκηνικής κατάστασης, το θεατρικό κείμενο χρησιμοποιήθηκε ως κείμενο ανάγνωσης στα πλαίσια της συνήθους διαδικασίας που λαμβάνει χώρα κατά το ανέβασμα ενός έργου από μια θεατρική ομάδα. Το γεγονός δε ότι τα παιδιά διάβαζαν κείμενα που το περιεχόμενό τους το γνώριζαν ήδη, επειδή το είχαν παράξει τα ίδια, τα διευκόλυνε σημαντικά στην ανάγνωση, προσφέροντάς τους με αυτό τον τρόπο εντέλει μια αυτο-ενισχυτική αίσθηση επιτεύγματος.

Σε αυτό το στάδιο κάναμε επίσης αρκετές φωνητικές ασκήσεις (αγωγής προφορικού λόγου), κατά το δυνατόν με τον πιο διασκεδαστικό: π.χ. εν χορώ, με ένα καλαμάκι κατά μήκος της γλώσσας μας, μόνο αγόρια, μόνο κορίτσια, ως κορίτσια εναντίον αγο-

ριών και αντίστροφα, δυνατά, ψιθυρίζοντας, τραγουδώντας κτλ. Όσον αφορά την κατανομή των ρόλων, αυτοί αποτέλεσαν αντικείμενο διαπραγματεύσης. «Το συμβούλιο της τάξης» αποφάσιζε κάθε φορά το ποιος αναλαμβάνει τι, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών που ενδιαφέρονταν και την έκταση του ενδιαφέροντός τους για κάποιον από αυτούς, αλλά και προσάρμοζε τον κάθε ρόλο στην παρουσίαση, με βάση το φύλο του παιδιού που ήθελε να τον ενσαρκώσει.

Στην επόμενη φάση, και αφού είχαμε ήδη απομνημονεύσει τα κείμενά μας, αρχίσαμε να επενδύουμε τους διαλόγους μας με κινήσεις και να αυτοσχεδιάζουμε, μέχρι να βρούμε το κατάλληλο κάρδο, δηλαδή τη βέλτιστη γωνία λήψης της σκηνής που διαδραματιζόταν, με δεδομένο πλέον ότι το έργο μας θα έπρεπε τελικά να βιντεοσκοπηθεί. Στον αποχαιρετιστήριο κύκλο που σχηματίζαμε στο τέλος κάθε συνεδρίας μας, κάθε παιδί έμπαινε στη μέση και έπαιρνε τον λόγο επαναλαμβάνοντας τις ατάκες που είχε εμπειδώσει. Έχοντας ολοκληρώσει τις προετοιμασίες μας, παίξαμε (και πάλι μόνο μεταξύ μας) τις ιστορίες μας δύο με τρεις φορές, από την αρχή μέχρι το τέλος, πριν αποφασίσουμε στη συνέχεια να κάνουμε την τελική διαίρεση σε σκηνές, προκειμένου να ξεκινήσουμε με τα «γυρίσματα» του έργου μας.

Συνοψίζοντας...

Συμπερασματικά, προσωπικά υποστηρίζω ότι το όλο εγχείρημα είχε μόνο θετικά αποτελέσματα, καθώς κατάφερε να συμπεριλάβει τόσο τα πιο φιλομαθή παιδιά όσο κι εκείνα που έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους για κάθε επίσημη, εκπαιδευτική διαδικασία. Εφαρμόζοντας μια κατά το δυνατόν συμμετοχική μεθοδολογία συνεργατικής μάθησης, βασισμένη σε αρχές ελευθεριακής-ριζοσπαστικής παιδαγωγικής και εμπλουτισμένη με τεχνικές παιδαγωγικής θεάτρου, προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα κλίμα ισότητας και σεβασμού, οι εν λόγω έφηβοι συμμετείχαν ανελλιπώς και με ενθουσιασμό στις πρόβες. Έμαθαν ακόμη να ακούν με προσοχή, να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να συνεργάζονται. Σε όλη τη διαδικασία, είχαν 100% ισότιμο λόγο στις αποφάσεις σχετικά με την παραγωγή του κειμένου και διαβουλευτήκαν σχετικά με την επινόηση των ρόλων και τη διανομή τους. Στο πλαίσιο αυτό, η γλώσσα-στόχος διδάχτηκε ως μέσο επικοινωνίας, και όχι ως αυτοσκοπός, μέσω μιας σπειροειδούς-κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, με στόχο τη «μετασχηματιστική μάθηση» των μαθητών/τριών και – αρχικά – τη «συνειδησιακή μετατόπιση» του κοινού.

Τα οφέλη από τη διαδικασία αυτή ήταν πολλά για όλους όσους συμμετείχαν: Όσον αφορά τα ίδια τα παιδιά, αναφέρω κατ' αρχάς στο γνωσιακό επίπεδο τη βελτίωση της γλωσσικής τους



επάρκειας, τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά, αφού χρειάστηκε να μεταχειριστούν και να επεκτείνουν λεκτικά περιεχόμενα που υπήρχαν ήδη αποτυπωμένα στη μνήμη τους. Κατά δεύτερον, στο συναισθηματικό επίπεδο το γεγονός ότι τους επιτράπηκε να εκφράσουν τις τραυματικές τους εμπειρίες και να τις νοηματοδοτήσουν εκ νέου θετικά, σατιρίζοντας την εχθρική πραγματικότητα που τα περιβάλλει, παίρνοντας δηλαδή έτσι τον έλεγχο της αφήγησης μέσα σε ένα νέο, παιγνιώδες, αντι-ιεραρχικό συγκείμενο, όπου όλες και όλοι τους ήταν πρωταγωνιστές, συνέβαλε στην ηθική ενδυνάμωσή τους και ως εκ τούτου είχε μια θεραπευτική επίδραση στην ψυχολογία τους συνολικότερα, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για την πολλαπλά επιβαρυσμένη ηλικιακή ομάδα των εφήβων.

Τρίτον, σε κοινωνικό επίπεδο, πέτυχε τη δημιουργία μιας νεανικής, διεθνικής ομάδας, που διατηρεί την ελπίδα της για ένα καλύτερο μέλλον εν μέσω της καταθλιπτικής πραγματικότητας την οποία βιώνει και η οποία βρίσκεται σε φιλική επαφή μέχρι και σήμερα. Εντέλει, εννέα στους δέκα εφήβους που συμμετείχαν τακτικά στις συνεδρίες ενισχύθηκαν ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους: διατήρησαν δηλαδή ζωντανό το κίνητρό τους να παρακολουθήσουν τα σχολικά τους μαθήματα και τελικά πέτυχαν καλύτερα σχολικά αποτελέσματα. Εν τω μεταξύ, η όλη διαδικασία έδωσε και σ' εμένα προσωπικά την ευκαιρία

να κατανοήσω βαθύτερα τις ιδιοσυγκρασίες τους, το κοινωνικό τους υπόβαθρο και τις πολιτισμικές τους καταβολές, να εξοικειωθώ δηλαδή κατ' αυτό τον τρόπο με στοιχεία της ιστορίας και του πολιτισμού τους, αλλά και να συνειδητοποιήσω αναστοχαζόμενη τα δικά μου όρια και τις προκαταλήψεις μου, καθώς χρειάστηκε να λειτουργήσω επιπλέον και σε σχέση με το τοπικό κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σημειώσεις

1. Ενδεικτικά αναφέρω εδώ τους Dewey, Freinet, Freire, Korczak και Niel. Όπως καταδεικνύουν οι Μόσχος και Καλησώρα (2019), αυτά τα παιδαγωγικά εργαλεία επικοινωνίας καλλιεργούν τη συναδελφικότητα και τον σεβασμό μεταξύ όλων των μελών της ομάδας.
2. Σύμφωνα με τον εμπνευστή του Augusto Boal (2000), το συγκεκριμένο είδος θεάτρου μετασχηματίζει «τον καταπιεσμένο» σε καλλιτέχνη, απογειώνοντας τη δεδομένη γι' αυτό το μέσο έκφρασης συμμετοχικότητα, καθότι η διαδικασία του «Forum», δηλαδή της αγοράς ως τόπου διάχυσης και διαβούλευσης ιδεών, προϋποθέτει τη διαπραγμάτευση των μελών της ομάδας καθ' όλη τη διαδικασία σχεδιασμού και επιτέλεσης των νοημάτων που πρέπει να επικοινωνηθούν.

3. Δες σχετικά Παυλίδου (2020) και Τσακουμάγκου (2020).
4. Ρήση που αποδίδεται στον Κομφούκιο.
5. Δες Shusterman, R. (2009).
6. Σημειωτέον, κατά το σχολικό έτος 2020-2021 όσον αφορά τις μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν πανελλαδικά σε Τάξεις Υποδοχής στις 21.1.21.
7. Από εκείνο το σημείο και έπειτα το κοινό εμπλέκεται ενεργά και διαμορφώνει την τελική ροή της ιστορίας, προτείνοντας και επιτελώντας διάφορες εκδοχές του τέλους της.
8. Δες επίσης, Mc Donald & Rachel, 2001.
9. Σε ένα τυπικό μάθημα ξένης γλώσσας, αυτή η φάση της διαδικασίας θα αντιστοιχούσε στην πλαίσιωση της ακουστικής κατανόησης με την παραγωγή προφορικού λόγου, ενσωματωμένου σε ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο και την ακόλουθη επέκταση του αντίστοιχου λεξιλογίου.

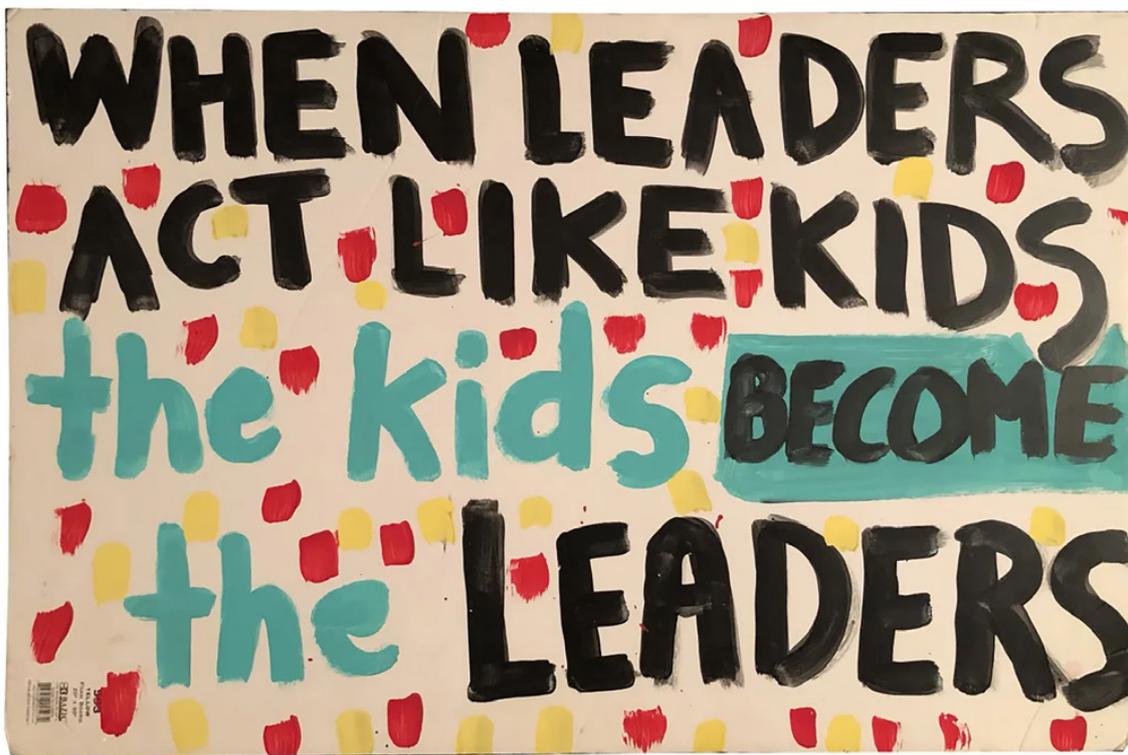
Βιβλιογραφία

- Αποστολοπούλου, Β. (2017). *Η Παιδαγωγική του Célestin Freinet στην Ελλάδα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και γονέων*. Διπλωματική εργασία, ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: «Κοινωνία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική».
- Boal, A. (2000). *Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων κι εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Freinet, C. (1990). *Cooperative learning & social change: Selected writings of Celestín Freinet* (Vol. 15). Toronto: James Lorimer & Company.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- MacDonald, S. & Rachel, D. (2001). Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 41-49.
- Μόσχος, Γ., & Καλησώρα, Α. (2019). *Η Συνέλευση των Παιδιών: τα πρώτα βήματα Άσκησης στη Δημοκρατία*. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Παυλίδου, Ι. (2020). *Μεταμορφώνοντας χώρους μουσικής εκπαίδευσης μέσα από σωματοποιημένες διακαλλιτεχνικές πρακτικές σε ευάλωτες κοινότητες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Καλών Τεχνών – Τμήμα Μουσικών Σπουδών).
- Shusterman, R. (2009). Body consciousness and performance: somaesthetics east and west. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 67(2), 133-145.
- Τσακουμάγκου, Π. (2020). *Σωματισταθητική και επιτελεστική τέχνη: δυνατότητες αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση* (Doctoral dissertation).
- Ζώνιου, Χ. (2003). Το θέατρο του καταπιεσμένου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 66-74.

Η **Σόνια (Σοφία) Βλάχου** είναι απόφοιτος του τμήματος της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ και έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές Κοινωνικής και Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας στο Ινστιτούτο Εθνολογίας του Πανεπιστημίου του Αμβούργου. Έχει δουλέψει ως καθηγήτρια Αγγλικών (μόνιμο προσωπικό) σε διάφορους τύπους σχολείων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι υποψήφια διδάκτορας στο τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών στην Αθήνα. Τα τελευταία πέντε χρόνια εργάζεται ως Συντονίστρια στην Εκπαίδευση Προσφύγων στον νομό Πρέβεζας. Επίσης, έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις σε πολυάριθμα διεθνή συνέδρια Κοινωνικών Σπουδών και έχει συνεισφέρει σε επιστημονικές εκδόσεις. Είναι μέλος της Πανευρωπαϊκής Κοινωνιολογικής Εταιρείας από το 2015. Τα ευρύτερα επιστημονικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την Ανθρωπολογία της Νεότητας (Youth Anthropology), την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τις Μελέτες της Παιδικής Ηλικίας (Childhood Studies), την Παιδαγωγική του Θεάτρου (Theatre Pedagogics), τις Σπουδές Φύλου (Gender Studies) και τις Σπουδές του Προσφυγισμού (Refugee Studies).

Μαθητές στον ρόλο των οικο-δημοσιογράφων εξερευνούν τις παγκόσμιες περιβαλλοντικές προκλήσεις

Αναστασία Βουτυρά



Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει ένα παιδαγωγικό σενάριο στο οποίο αναπτύσσεται μια εκπαιδευτική προσέγγιση θεατρικών πρακτικών στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η προτεινόμενη διεπιστημονική και διαφοροποιημένη μαθησιακή προσέγγιση συνδυάζει τη διδασκαλία της γλώσσας (μητρικής ή ξένης), τεχνικές εργαστηρίων θεάτρου και έννοιες, αξίες και επιθυμητές στάσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η γλωσσική και η καλλιτεχνική εκπαίδευση διευρύνονται πέρα από τους ορίζοντες του προγράμματος σπουδών ενσωματώνοντας κοινωνικο-οικολογικές ανησυχίες, ιδιαίτερα την κλιματική αλλαγή, η οποία είναι τεκμηριωμένη ως μια πιο ζωτικής σημασίας σύγχρονη πρόκληση, αυξάνοντας έτσι την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα πεδία όπου διασταυρώνονται η φύση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο πολιτισμός, ενθαρρύνοντας τον οικολογικό γραμματισμό, τις αξίες της βιωσιμότητας, τη δημιουργικότητα των μαθητών, την κριτική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, διάρκειας 6 διδακτικών ωρών, που περιγράφονται βήμα προς βήμα, θα επιτρέψουν στους μαθητές να αναλάβουν τους ρόλους των οικοδημοσιογράφων, εικαστικών αφηγητών και καλλιτεχνών, να ενδιαφερθούν για την αντιμετώπιση μεγάλων παγκόσμιων ζητημάτων και να καταφέρουν να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: κλιματική αλλαγή, διαθεματικό παιδαγωγικό σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οικοδημοσιογράφοι

Θεωρητικό υπόβαθρο

Μια επείγουσα ανάγκη έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως για μια θεμελιώδη εξισορρόπηση των σχέσεων ανθρώπου-φύσης που αφορά τη διατήρηση των οικοσυστημάτων και την προώθηση μιας πιο βιώσιμης χρήσης των πόρων (Haglund, 2019). Ένα πειστικό σύνολο στοιχείων καταδεικνύει ότι οι δραστηριότητες και οι συνήθειες του Homo Sapiens οδηγούν σε εξαιρετική δυσλειτουργία του φυσικού κόσμου (World Wildlife Fund, 2016, στο Wals & Benavot, 2017) και υπονομεύουν την ικανότητα του πλανήτη μας να αυτορυθμίζεται (Crutzen & Stoermer, 2000· Waters et al., 2016). Ωστόσο, κινητοποιώντας την εκπαίδευση, δίνουμε τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις σημαντικές παγκόσμιες και τοπικές περιβαλλοντικές ανησυχίες. Στην πραγματικότητα, με την προβολή και την επεξεργασία οικολογικών προκλήσεων στην τάξη, η μάθηση γίνεται πιο ουσιαστική για τους μαθητές, οι οποίοι υιοθετούν ενεργούς ρόλους υπεύθυνων πολιτών. Σύμφωνα με τον Wals (2012), υπάρχουν δύο συμπληρωματικοί τρόποι κατανόησης του ρόλου της εκπαίδευσης για την περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Η πρώτη, που ονομάζεται «εργαλειώδης» προσέγγιση, στοχεύει στην ανάπτυξη ορισμένων συγκεκριμένων περιβαλλοντικών συμπεριφορών, που θεωρούνται απαραίτητες, ιδιαίτερα με γνώμονα το κοινωνικό μάρκετινγκ και τις ισχύουσες πολιτικές. Η δεύτερη, που ονομάζεται «χειραφετητική» προσέγγιση, εστιάζει στην εκπαίδευση που διαπλάθει αυτόνομους, υπεύθυνους και στοχαστικούς πολίτες, ικανούς να αποφασίζουν μόνοι τους και να ακολουθούν τις κατάλληλες πορείες δράσης. Η χειραφετητική προσέγγιση προωθεί τη συνεργατική, συμμετοχική και μετασχηματιστική μάθηση. Πώς μπορούμε εμείς οι εκπαιδευτικοί να κάνουμε πράξη τη χειραφέτηση των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν κριτικά σε συζητήσεις με νόημα για τα παγκόσμια ζητήματα και να είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη διαφύλαξη του μέλλοντος της γης; Μια σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία επιτρέπει νέες σχέσεις μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου των μαθητών που εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό μεταβατικό χώρο (Ellsworth, 2005). Επιπλέον, το ολιστικό όραμα της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την έννοια ολόκληρου του ατόμου, που συνδέεται με το οικείο του πλαίσιο και το περιβάλλον του (Miller, 2004) και είναι πρόθυμο να αναλάβει ευθύνη (την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται). Μέσα από μια ευέλικτη και δυναμική διαδικασία, η ολιστική εκπαίδευση ξεκινά ένα συναρπαστικό ταξίδι τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Ως εκ τούτου, προτείνουμε συγκεκριμένα βήματα που χρειάζεται να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός

κατά τη φάση προετοιμασίας αυτής της παρέμβασης: Να αναγνωρίσει τους στόχους των μαθητών και να εστιάσει στις ανάγκες τους, να δημιουργήσει καλές σχέσεις, εμπιστοσύνη και ένα θετικό συμπεριληπτικό κλίμα στην τάξη, να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων (διεπιστημονική προσέγγιση), να σχεδιάσει διεξοδικά πώς κλιμακώνεται η μάθηση βήμα προς βήμα, το περιεχόμενο του μαθήματος και την υλοποίησή του, αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, να επιλέξει διαφοροποιημένες μεθόδους μάθησης και να αναθέσει συλλογική εργασία/πρότζεκτ, ενώ κατά τη φάση υλοποίησης χρειάζεται απλώς να παρακολουθεί και να διευκολύνει τις δραστηριότητες που υλοποιούν οι μαθητές και να καταστήσει σαφές ότι τα «σφάλματα» είναι ένα εποικοδομητικό μέσο μάθησης.

Μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας είναι οι δραστηριότητες που βασίζονται στο δράμα. Το δράμα, αντιμετωπίζοντας άμεσες καταστάσεις της καθημερινής ζωής, διευρύνει τις έννοιες του χαρακτήρα και επομένως κάνει πιο βαθιές τις αντιλήψεις για τον εαυτό και τους άλλους. Αντίστοιχα, οι μαθητές πειραματίζονται με την ιδέα της «ετερότητας», κάνοντας σημαντική εξάσκηση στην ενσυναίσθηση. Ο Winnicott (2005) υπογράμμισε επανειλημμένα ότι το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Επιπλέον, ο Vygotsky (1978) τόνισε τη σημασία της κοινωνικής φύσης του επινοητικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών, θεωρώντας τις φανταστικές καταστάσεις που αναδύονται κατά τις επικοινωνιακές δραστηριότητες στην τάξη ως «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (ZPD), η οποία υποδεικνύει το επίπεδο εργασίας που ο μαθητής μπορεί να επιτύχει από μόνος του, κάτι που, με τη σειρά του, δείχνει τη δραστηριότητα η οποία μπορεί να επιτευχθεί με υποστήριξη καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που αναλαμβάνουν τον ρόλο των οικοδημοσιογράφων παρουσιάζουν μεγάλο επίκαιρο ενδιαφέρον, καθώς εκφράζεται υψηλός συναγερμός παγκοσμίως. Οι άνθρωποι ανησυχούν πολύ περισσότερο τώρα λόγω της αύξησης των ακραίων καιρικών συνθηκών (Molek-Kozakowska, 2017), όπως βιβλικές πλημμύρες, καύσωνες, βίαιες καταιγίδες, κυκλωνικοί άνεμοι, τυφώνες



κτλ. Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν επίγνωση του γεγονότος ότι τα μέσα ενημέρωσης διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αντιλαμβάνεται τις περιβαλλοντικές ανησυχίες. Ένας ουσιαστικός τρόπος για την εκπαίδευση να ενθαρρύνει την αειφορία είναι μέσω της έννοιας της περιβαλλοντικής διαχείρισης (Wolff, 2014), η οποία υποδηλώνει την υπεύθυνη χρήση και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της διατήρησης και των βιώσιμων πρακτικών για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας του οικοσυστήματος και της ανθρώπινης ευημερίας (Charin et al., 2011). Αυτή η αντίληψη υπογραμμίζει τις ηθικές δεσμεύσεις που αναλαμβάνουν τα άτομα προκειμένου να φροντίζουν συνειδητά για έναν πιο βιώσιμο πλανήτη και ενθαρρύνει βασικές αρχές, όπως η ενδυνάμωση, η συνεργασία, η αλλαγή και η ανθεκτικότητα.

Στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το περιβάλλον αντιμετωπίζεται ως επί το πλείστον ως αυτόνομο μάθημα, που δεν ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών (Benavot, 2014). Η προσπάθειά μας είναι να γεφυρώσουμε αυτό το χάσμα ενσωματώνοντας την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη διδασκαλία και τη μάθηση ενός ποικίλου συνόλου μαθημάτων, όπως Γλώσσες, Δράμα, Εικαστικές Τέχνες, Γεωγραφία, Επιστήμες, Αγωγή του Πολίτη και Πληροφορική. Το σενάριο που σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε απευθύνεται σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των πρώτων του Γυμνασίου. Η υλοποίηση μπορεί να συνδυάζει τη συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων ή τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Μαθησιακοί στόχοι

- Να επιστήσουμε την προσοχή των μαθητών στις επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Να καλλιεργήσουμε τις αξίες και τις δεξιότητες ζωής της Περιβαλλοντικής Αγωγής για την προώθηση ανθεκτικών κοινωνιών και της βιώσιμης ανάπτυξης.

- Ενίσχυση της κριτικής συνείδησης, της υπευθυνότητας και της πολιτεότητας.
- Να εξερευνήσουν οι μαθητές διάφορους τρόπους αυτοέκφρασης.
- Να ενδυναμώσουμε στους μαθητές την ικανότητα να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους με σεβασμό, να τους παρέχουμε ευκαιρίες να ξανασκεφτούν στάσεις και συμπεριφορές.
- Να αναπτύξουν οι μαθητές διά βίου δεξιότητες για έρευνα, συζήτηση, αξιολόγηση των δεδομένων και συνεργασία με τους συνομηλίκους τους.

Η μαθησιακή διαδικασία/ τα στάδια υλοποίησης

Καθένα από τα εξής έξι βήματα έχει μέση διάρκεια μίας διδακτικής ώρας.

Βήμα 0: Διαπραγματευση και δημιουργία παιδαγωγικού συμβολαίου, που περιλαμβάνει τους βασικούς κανόνες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές οφείλουν να παρουσιάζουν τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματά τους μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού.

Βήμα 1: Οπτική αφήγηση

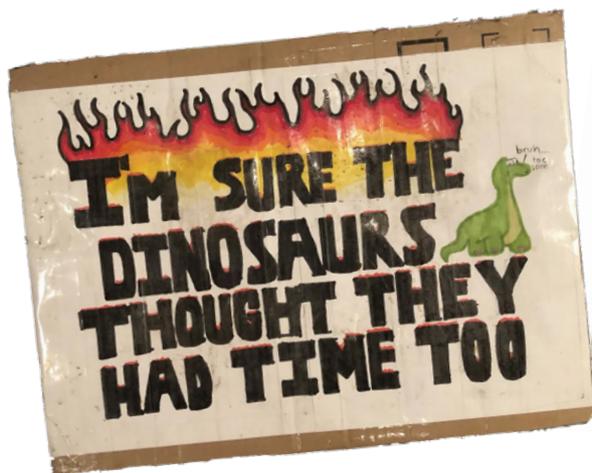
1α. Οπτικό ερέθισμα/αφόρμηση: Πλακάτ φτιαγμένα από τη νεολαία για τις κινητοποιήσεις σχετικά με την κλιματική αλλαγή (*The New Yorker*, 2019) <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/children-lead-the-way-a-gallery-of-youth-made-climate-strike-signs>

1β. Δραστηριότητα καταγιγισμού ιδεών:

- Τι επηρεάζεται από την κλιματική αλλαγή/την υπερθέρμανση του πλανήτη; Ονομάστε τις επιπτώσεις.

Οι μαθητές δίνουν τις απαντήσεις τους (προφορικά ή χρησιμοποιώντας το εργαλείο διαδραστικής παρουσίασης Mentimeter, σε περίπτωση που το μάθημα παραδίδεται διαδικτυακά) και ο/η εκπαιδευτικός τις γράφει (ή τις προβάλλει) στον πίνακα. Μπορεί να οργανώσει όλες τις ιδέες των μαθητών προτείνοντας έναν νοητικό χάρτη.

1γ. Οι μαθητές εξοικειώνονται με έννοιες και όρους,



όπως ακραίες καιρικές συνθήκες, οικολογική αλληλεπίδραση, διασυνδεδεμένα οικοσυστήματα, αποτύπωμα, φαινόμενο θερμοκηπίου, παγκόσμιοι στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης (SDG), ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, εναλλακτικά μέσα μεταφοράς, υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων, χώρες G8, σύνοδοι κορυφής, ανάληψη κατεπείγουσας δράσης για απάντηση σε μια κρίση, κάλεσμα συλλογής υπογραφών, ακτιβισμός, οικολογική δημοσιογραφία και οι λειτουργίες της, Βραβείο Πούλιτζερ.

Ο δάσκαλος σχηματίζει 6 ομάδες εργασίας των 4 μαθητών και τους αναθέτει να ψάξουν στο διαδίκτυο και να χρησιμοποιήσουν την πολυτροπικότητα για να εκφραστούν, δηλαδή να καταγράψουν ή να σχεδιάσουν τους ορισμούς και συγκεκριμένα παραδείγματα των εννοιών που προαναφέρθηκαν. Αυτή η πρακτική του στρατηγικού συνδυασμού λέξεων και εικόνων για τη μετάδοση πληροφοριών ονομάζεται οπτική δημοσιογραφία ή οπτική αφήγηση. Επιτρέπει στους αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα πολύπλοκα θέματα σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Οι δημιουργίες των μαθητών δημοσιεύονται στο blog του σχολείου.

Βήμα 2: Πάρτε συνέντευξη από έναν παράγοντα θετικής αλλαγής

Το κορίτσι με το όνομα Helga Thunberg ήταν ο καταλύτης για το παγκόσμιο κίνημα, που αύξησε την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων για την κλιματική αλλαγή. Οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του δημοσιογράφου, ενώ ο/η εκπαιδευτικός μπαίνει στον ρόλο της Helga Thunberg και δίνει απαντήσεις στις ερωτήσεις που υποβάλλουν οι μαθητές εναλλάξ. Αυθεντικές, απλές ή πιο περίπλοκες ερωτήσεις διατυπώνονται από τους μαθητές, ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσικής τους ευχέρειας:

- Πώς σε λένε;
- Από πού είσαι;
- Πόσων χρόνων είσαι;
- Έχεις αδέρφια;
- Έχεις κατοικίδιο;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;
- Τι σε εμπνέει περισσότερο;



- Ποιες χώρες έχεις ήδη επισκεφθεί; Έχεις έρθει ποτέ στην Ελλάδα;
- Τι σε έκανε διάσημη;
- Τι σημαίνει «ακτιβισμός»;
- Πώς ανέπτυξες αυτό το ιδιαίτερο ενδιαφέρον;
- Ποια είναι τα συναισθήματά σου όταν αγωνίζεσαι για έναν σκοπό;
- Τι λένε οι γονείς σου για τη συμμετοχή σου στην αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής;
- Πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου σε δέκα χρόνια;
- Ποια καριέρα θα ήθελες να ακολουθήσεις;
- Βλέπεις το ποτήρι μισογεμάτο ή μισοάδειο;
- Θα μπορούσατε να μας προτείνετε τι ενέργειες πρέπει να κάνουμε εμείς οι μαθητές για να σώσουμε τον πλανήτη μας;

Βήμα 3: Ας αντιμετωπίσουμε την κλιματική αλλαγή μαζί. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τις 20 προκλήσεις που προτείνει το British Council Org (2021).

Βήμα 4: Ακούγεται η φωνή των νέων!

4α. Παρουσιάστε στην τάξη τη Συμβουλευτική Ομάδα Νέων για την Κλιματική Αλλαγή (που ξεκίνησε από τον ΟΗΕ τον Ιούλιο του 2020): τα προφίλ εφτά νέων στην πρώτη γραμμή της δράσης για το κλίμα <https://www.un.org/en/climatechange/youth-in-action/youth-advisory-group>

4β. Προβληματισμός και συζήτηση στην τάξη σε κύκλο για ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και πιθανών λύσεων στο πρόβλημα. Εξηγούμε στους μαθητές τους κανόνες της τεχνικής Fishbowl και διαθέτουμε 10 λεπτά για να προετοιμάσουν τις ερωτήσεις



τους. Ορίζουμε το θέμα/ερώτημα (π.χ. Είναι η αειφόρος ανάπτυξη ουτοπία;), σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών. Μπορούν να συμβουλευούνται την ιστοσελίδα European Data Journalism Network με τον βασικό όρο «κλιματική κρίση». Έπειτα οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο σε 5-9 καρέκλες και υπάρχει αρκετός χώρος γύρω από τον κύκλο για να παρατηρήσουν οι υπόλοιποι μαθητές τι συμβαίνει στη «γυάλα». Οι μαθητές που κάθονται στον κύκλο συμμετέχουν ενεργά σε μια συζήτηση, κάνοντας ερωτήσεις και κοινοποιώντας τις απόψεις τους, διασφαλίζοντας ότι όλοι στον εσωτερικό κύκλο έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν, ενώ οι μαθητές που στέκονται απ' έξω ακούν προσεκτικά τις ιδέες που παρουσιάζονται. Στη συνέχεια, εναλλάσσουν ρόλους, ώστε να εξασκηθούν να είναι και ομιλητές και ακροατές στην ομαδική συζήτηση (Vogel, 2019).

Ο/η εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν δηλώσεις στο α' πρόσωπο (αισθάνομαι, πιστεύω, σκέφτομαι, διάβασα, έμαθα). Αυτές οι δηλώσεις κάνουν το άτομο να αναρωτηθεί «Γιατί σκέφτομαι και νιώθω έτσι;». Αυτός ο προβληματισμός μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αυτογνωσία, η οποία με τη σειρά της μπορεί να βοηθήσει να γίνει καλύτερη συζήτηση.

Βήμα 5

Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας ανακυκλωμένα υλικά και φυσικά υλικά, δημιουργούν αντικείμενα τέχνης για να εκφραστούν και να ευαισθητοποιήσουν τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου και να εμπνεύσουν την πράσινη μεταμόρφωση σε όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους.

Τέλος, ένα παιχνίδι Mime & Guessing μπορεί να παιχτεί όποτε υπάρχει διαθέσιμος χρόνος.

«Οι 20 κορυφαίες κλιματικά έξυπνες πόλεις του κόσμου»

Αρχικά, μπορούμε να οπτικοποιήσουμε τις τοποθεσίες τους για 5 λεπτά στο MapHub.net. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε δύο ομάδες. Η διαδικασία εξελίσσεται ως εξής: Ενώ ένα μέλος της πρώτης ομάδας εξασκεί τη μη λεκτική επικοινωνία και μιμείται μια τοποθεσία και τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της πόλης, τα μέλη της δεύτερης ομάδας προσπαθούν να προσδιορίσουν για ποια πόλη πρόκειται.

Διάδοση

Αναρτούνται οι δημιουργίες των μαθητών και τα αποτελέσματα του έργου στο blog του σχολείου. Επίσης, οργανώνεται ένα χάπενινγκ με παρουσιάσεις, μια παράσταση flashmob και περισσότερες διαδραστικές δραστηριότητες αφιερωμένες στην προστασία του πλανήτη και προσκαλείται όλη η τοπική κοινωνία και οι φορείς (λ.χ. με την ευκαιρία της Ημέρας της Γης στις 22 Απριλίου).

Αξιολόγηση

Οι περιγραφικοί δείκτες αξιολόγησης εστιάζουν στα μαθησιακά αποτελέσματα συσχετίζοντας την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων. Οι μαθητές συμπληρώνουν μια φόρμα αυτοαξιολόγησης, όπου αναγνωρίζουν τα επιτεύγματά τους, καθώς και τα πεδία στα οποία κρίνουν ότι επιδέχονται βελτίωση. Λαμβάνουν επίσης προφορική ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό. Συνολικά, αυτό το μαθησιακό ταξίδι έχει θετική επίδραση στην ολιστική μάθηση των μαθητών, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ευημερία της σχολικής κοινότητας. Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα και την προστιθέμενη αξία των δραστηριοτήτων, η ανατροφοδότηση που λάβαμε συνοψίζεται ως εξής:

Μετατοπίζουμε την εστίαση από τον δάσκαλο ως μοναδική πηγή νέας γνώσης και τοποθετούμε τους μαθητές στη θέση των συνδημιουργών της γνώσης, παρέχοντάς τους καθοδήγηση για δημιουργία και προβληματισμό, οξύνοντας την κριτική τους σκέψη. Η προτεινόμενη βιωματική προσέγγιση ενισχύει τη συνεργατική κουλτούρα της τάξης και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών εκφράζοντας τις ιδέες τους μέσω ρόλων, αμβλύνοντας τους ανασταλτικούς παράγοντες της αυτοέκθεσης, αναπτύσσοντας την παραγωγή προφορικού λόγου και καλλιτεχνικής έκφρασης για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών θεμάτων, ανακαλύπτοντας οικουμενικές αξίες, με απώτερο στόχο να τις ενστερνιστούν για το κοινό όφελος στην ενήλικη ζωή τους και να εξελίσσουν δεξιότητες, όπως η ενεργός συμμετοχή στην επίλυση των προβλημάτων της κοινωνίας μας (Walker & Shore, 2015).



Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η βέλτιστη εκπαιδευτική πρακτική αντικατοπτρίζεται μάλλον ως μια ολιστική προσέγγιση κάθε σχολικού οργανισμού στην εκπαίδευση για την αειφορία. Αυτό επιτρέπει τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης και συστημικής ανταπόκρισης σε παγκόσμιες ανησυχίες, δηλαδή την καλλιέργεια μιας θετικής νοοτροπίας στο σχολικό πλαίσιο για την προώθηση μιας ποικιλίας δράσεων με στόχο την ευαισθητοποίηση και τη δέσμευση των μαθητών για την αντιμετώπιση σημαντικών περιβαλλοντικών ζητημάτων και την καλλιέργεια καθημερινών συνηθειών και συμπεριφορών, που οδηγούν σε φιλικούς προς το περιβάλλον τρόπους ζωής, προκειμένου να εμπλακούν όλοι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, να αναλάβουν ευθύνες (υποστήριξη της ανακύκλωσης, μείωση των απορριμμάτων, εξοικονόμηση ενέργειας και νερού, αγορά τοπικών τροφίμων, ενθάρρυνση πρακτικών οικολογικής τέχνης) και επομένως να αποφύγουν την υπερφόρτωση της βιολογικής ικανότητας της Γης, ώστε να κατορθώσουμε να μειώσουμε το συλλογικό μας αποτύπωμα άνθρακα και να αυξήσουμε τον θετικό αντίκτυπο. Το όραμα έγκειται στο να επανασχεδιάσουμε εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου οι πολιτικές, οι λειτουργίες, το περιεχόμενο και οι πρακτικές συνεργάζονται με ολοκληρωμένο τρόπο και ελπίζουμε να οικοδομήσουμε ένα εκτεταμένο δίκτυο οικολογικών σχολείων, όπου υπάρχουν δυνατότητες σύνδεσης, κοινής χρήσης πόρων και συνένωσης δυνάμεων. Τότε, η εκπαίδευση θα είναι ένας παράγοντας που θα συμβάλει κατά πολύ στην ανάσχεση των μη βιώσιμων πρακτικών και στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών να ενεργούν με ουσιαστικούς τρόπους όσον αφορά τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

© Photographs by Jonno Rattman for The New Yorker

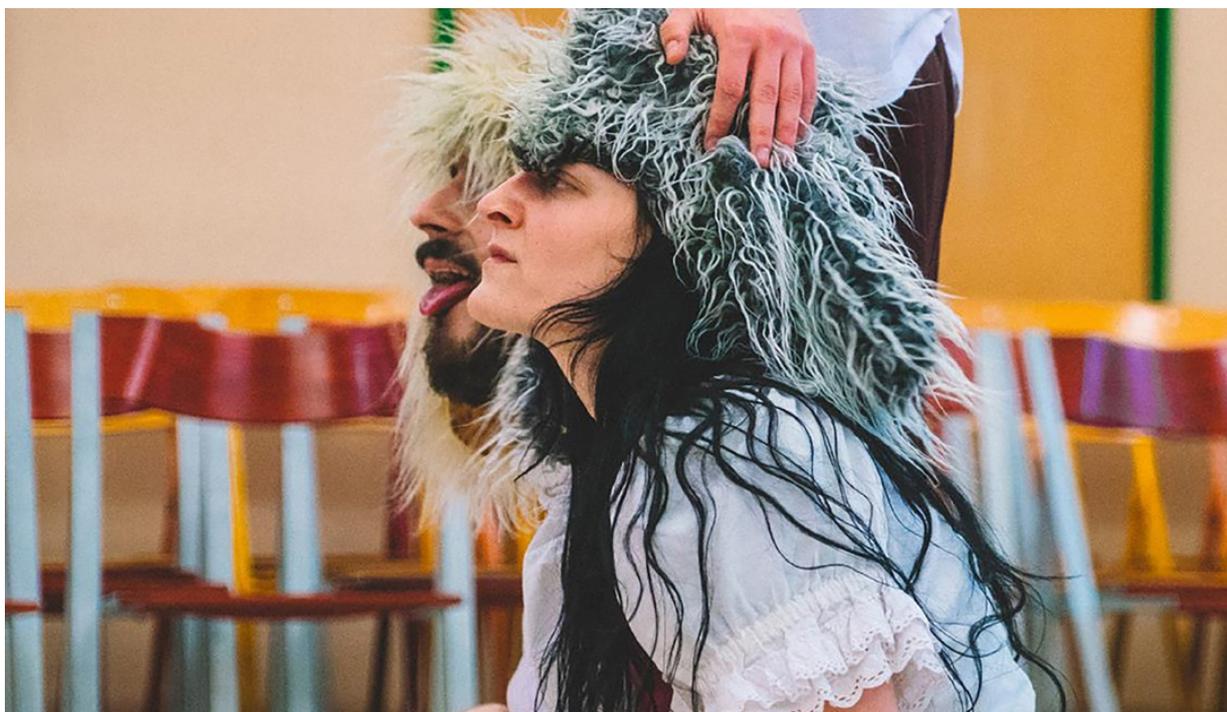
Βιβλιογραφία

- Benavot, A. (2014). Education for Sustainable Development in Primary and Secondary Education. Background paper for the Decade of Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO.
- British Council.org (2021) School resources. The Climate Change Challenge. <https://www.britishcouncil.org/school-resources/find/classroom/climate-change-challenge>. Προσβάσιμο στις 5 Δεκεμβρίου 2021
- Chapin, F. S., Pickett, S.T.A., Power, M., Jackson, R., Carter, D. & Duke, C. (2011). Earth stewardship: a strategy for social-ecological transformation to reverse planetary degradation. *Journal of Environmental Studies and Sciences* (1), 44-53.
- Crutzen, P. & Stoermer, E. (2000). The Anthropocene. *International Geosphere-Biosphere Programme Newsletter* (41), 17-18.
- Ellsworth, E.A. (2005). *Places of Learning* (1η έκδ.). New York: Routledge.
- Haglund, L. (2019). Human Rights Pathways to Just Sustainabilities. *Sustainability*, 11(12), 3255.
- Map Hub (n.d.). Top 20 Sustainable Smart Cities In The World. <https://maphub.net/disruptivetechologies/top-20-sustainable-smart-cities-in-the-world>. Προσβάσιμο στις 10 Ιανουαρίου 2022.
- Millers, D. (2004). *Holding Nations Responsible, Ethics*, 114 (2), 240-268, The University of Chicago Press.
- Molek-Kozakowska, K. (2017). Popularity-driven science journalism and climate change: A critical discourse analysis of the unsaid, *Discourse, Context & Media*, 21.
- The New Yorker (2019). Children Lead the Way: A Gallery of Youth-Made Climate-Strike Signs. <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/children-lead-the-way-a-gallery-of-youth-made-climate-strike-signs>. Προσβάσιμο στις 5 Δεκεμβρίου 2021.
- United Nations, Climate Action. (2020). The Youth Advisory Group on Climate Change. <https://www.un.org/en/climate-change/youth-in-action/youth-advisory-group>. Προσβάσιμο στις 5 Δεκεμβρίου 2021.
- Vogel, M. (2019). Fishbowl Discussions. Published on the blog Active Learning at King's College London. <https://blogs.kcl.ac.uk/activelearning/2019/05/04/fishbowl-discussions/> Προσβάσιμο στις 10 Ιανουαρίου 2021.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The psychology of higher mental functions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wals, A. E. J. (2012). Learning our way out of un-sustainability: The role of environmental education. Στο S. Clayton (επιμ.), *Oxford handbook on environmental and conservation psychology*. London: Oxford University Press.
- Wals, A. E. J. & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education Research, Development and Policy* (52), 404-413.
- Waters, C. N., Zalasiewicz, J., Summerhayes, C., Barnosky, A. D., Poirier, C., Galuszka, A., Cearreta, A., Edgeworth, M., Wolfe, A. P. (2016). The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene. *Science*, 351(6269), 137.
- Winnicott, D.Y. (2005). *Playing and Reality*. London: Routledge.
- Wolff, L. A. (2014). Nature and sustainability: An educational study with Rousseau and Foucault. *Environmental Education Research*, 20, 430-431.

Η **Αναστασία Βουτυρά** σπούδασε Γαλλική Γλώσσα και Φιλολογία στο ΕΚΠΑ και είναι πτυχιούχος Μ.Εδ «Φύλο & Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στη ΚτΠ» του Πανεπιστημίου Αιγαίου και ΜSc «Εφαρμοσμένη Θετική Ψυχολογία» του University of East London. Δίδαξε σε σχολεία δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ευβοίας (1996-2013). Σχεδίασε και υλοποίησε ενδοσχολικά και διασχολικά προγράμματα δραστηριοτήτων: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας, E-twinning, Comenius, Erasmus+. Υπηρέτησε ως σχολική σύμβουλος των καθηγητών Γαλλικής της Περιφέρειας Πελοποννήσου (2014-2018) και ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (2019-2022). Έχει προσφέρει εθελοντικό έργο στο πρόγραμμα Future Library για την προώθηση της φιλαναγνωσίας στα παιδιά και τώρα ως πολλαπλασιαστής στο δίκτυο Eurodesk/ Περιφέρεια Πελοποννήσου για την ενημέρωση των νέων σχετικά με τις ευκαιρίες εκπαίδευσης, απασχόλησης, υποτροφιών, εθελοντισμού, κινητικότητας στην ΕΕ.

Η Ελληνική Επανάσταση του 1821 μέσα από τα εκπαιδευτικά δράματα του ΚΘΒΕ «Προς την Ελευθερία» και «Στη Γη της Ελευθερίας» (2019-2021)*

Ιωάννα Λιούτσια



Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τον τρόπο προσέγγισης, προετοιμασίας, εργασίας και εκτέλεσης των δύο προγραμμάτων εκπαιδευτικού δράματος με θέμα την Ελληνική Επανάσταση του 1821, τα οποία συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα «Το ΚΘΒΕ στην Εκπαίδευση». Πρόκειται για τα Εκπαιδευτικά Δράματα «Προς την Ελευθερία» (2019) και «Στη Γη της Ελευθερίας» (2019-2020). Τα προγράμματα αυτά παρουσιάστηκαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 5 περιφερειών. Με βασικό υλικό το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας, και συγκεκριμένα τα γεγονότα της πολιορκίας του Μεσολογγίου και της σύντομα απελεύθερης Μάνης, στόχος των δραμάτων αυτών ήταν, πέρα από την καλύτερη κατανόηση του ιστορικού πλαισίου, η εμβάθυνση σε έννοιες όπως η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η ομαδικότητα, η ειρήνη και η ελευθερία. Ένας εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης του ιστορικού παρελθόντος, συνδέοντάς το με τρέχουσες έννοιες και θεματικές που απασχολούν την κοινωνία, ενθαρρύνοντας έναν βιωματικό τρόπο συμμετοχής στη μάθηση. Μια προσπάθεια μετατόπισης των μαθητών από την απομνημόνευση προς την κριτική σκέψη, ώστε να οδηγηθούν σε μια διαφορετική πρόσληψη της ιστορίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, προσφυγικό, Επανάσταση 1821, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Έξοδος Μεσολογγίου, εκπαιδευτικό δράμα, θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

Η ελληνική επανάσταση του 1821 μέσα από τα εκπαιδευτικά δράματα «Προς την Ελευθερία» και «Στη Γη της Ελευθερίας» από το ΚΘΒΕ (2019-2021)

«Το –ίσως και όχι τόσο μακρινό– έτος 1825 μια αγέλη σκύλων που κατοικεί στο Μεσολόγγι αρχίζει να καταλαβαίνει πως κάτι περίεργο συμβαίνει. Το φαγητό λιγοστεύει, οι άνθρωποι είναι δυστυχισμένοι, ο ουρανός είναι γκριζός. Κανείς δεν μπορεί να μπει ή να βγει από την πόλη. Οι σκύλοι καλούνται να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις και να χαράξουν τη δική τους πορεία προς την ελευθερία».

Αυτή ήταν η σύντομη περιγραφή που ακολουθούσε το εκπαιδευτικό δράμα «Προς την Ελευθερία», το οποίο απευθυνόταν σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα σε τάξεις από την Γ΄ ως και την ΣΤ΄ δημοτικού. Το πρόγραμμα αποτελούσε τμήμα του προγράμματος «Το ΚΘΒΕ στην Εκπαίδευση», το οποίο υλοποιούνταν στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020», με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε επί τρία συναπτά έτη (από το 2019 ως το 2021) και χάρη σε αυτό το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό δράμα, που ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2019, αλλά και εκείνο που ακολούθησε την επόμενη σεζόν με τίτλο «Στη γη της Ελευθερίας», περιόδευσε σε πέντε περιφέρειες της βόρειας Ελλάδας (Ανατολική Μακεδονία-Θράκη, Κεντρική Μακεδονία, Δυτική Μακεδονία, Ήπειρος, Θεσσαλία), δίνοντας βάση σε απομακρυσμένα σχολεία ακριτικών χωριών, όπου τις περισσότερες φορές τα παιδιά δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με το θέατρο ως είδος.

Ως η θεατροπαιδαγωγός που σχεδίασε και εμπύχωσε το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα, αλλά και το συνοδευτικό υλικό (προπαρασκευαστικό και follow up υλικό), δεν θα σταθώ περαιτέρω σε αριθμούς και στατιστικά, αλλά θα περάσω στην ουσία, που αφορά τον τρόπο αξιοποίησης του εγχειριδίου της Ιστορίας και της ιστορικής αφήγησης για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού δράματος. Συγκεκριμένα, θα εστιάσω στους τρόπους με τους οποίους το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί, πέρα από τον γνωστικό του χαρακτήρα, να ενέχει ποικίλες κοινωνικές, νοητικές, αισθητικές και ψυχοσυναισθηματικές στοχεύσεις.

Όπως είδαμε και πιο πάνω, θέμα του εκπαιδευτικού δράματος «Προς την Ελευθερία», που ξεκίνησε το ταξίδι του στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τον Μάρτιο του 2019, ήταν η πολιορκία του Μεσολογγίου. Για τον σχεδιασμό του προγράμματος συμβουλευτήκαμε το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού και τα σχετικά με αυτά τα γεγονότα του Μεσολογγίου κεφάλαια, αλλά και γενικότερα, σχετικά με τα γεγονότα εκείνης της χρονικής περιόδου. Θεωρήσαμε ότι καλό θα ήταν να αντλήσουμε



ακόμη και αυτούσιες φράσεις και να ακολουθήσουμε την ιστορική γραμμή του βιβλίου, ώστε να μη δημιουργήσουμε τυχόν παρεξηγήσεις, αναστατώσεις ή σύγχυση στο μυαλό των παιδιών, σε περίπτωση που λάμβαναν διαφοροποιημένες ή και αντικρουόμενες πληροφορίες. Ωστόσο, θέλοντας να έχουμε μια σφαιρική εικόνα των γεγονότων, συμβουλευτήκαμε, για τη δική μας προσωπική έρευνα και εμβάθυνση στο θέμα, κι άλλα βιβλία και μελετήματα σχετικά με την ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης.

Ωστόσο, δεν σταθήκαμε στην απλή ενσωμάτωση ή στην παρατακτική αναφορά των ιστορικών γεγονότων, ούτε προβήκαμε σε μια μιμητική, αναπαραστατική διαδικασία όσων αναφέρονταν. Αντιθέτως, αποφασίσαμε να μετακινήσουμε το κέντρο της προσοχής μας και να προσεγγίσουμε την Ιστορία από μια άλλη οπτική. Για τον λόγο αυτό, επιλέξαμε να μιλήσουμε αλληγορικά και να χρησιμοποιήσουμε ως χαρακτήρες του δράματος ζώα, που διαχρονικά αποτελούν μια ανεξάντλητη πηγή μυθοπλασίας και δραματικής ή/και σκηνικής ανάπτυξης της φαντασίας. Ενδύοντας τα ζώα με συμβολικό χαρακτήρα, τα τοποθετήσαμε στην κοινωνία του Μεσολογγίου κατά την περίοδο της πολιορκίας και της εξόδου. Πώς μπορούμε να εμβαθύνουμε στα γεγονότα της επανάστασης μέσα από μια φανταστική, αλληγορική ιστορία;

Με αυτά τα ερωτήματα ως οδηγούς προχωρήσαμε στον σχεδιασμό και στην τελική εμπύχωση του εκπαιδευτικού δράματος. Στόχος μας ήταν να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δουν τον κόσμο και την Ιστορία από μια άλλη οπτική, να αποφύγουμε τα βαρύγδουπα, πομπώδη ή υπέρμετρα –και συχνά μονομερώς– ηρωικά εγκώμια και να στραφούμε στην ουσία των πραγμάτων και στα μηνύματα της Ελληνικής Επανάστασης του 1821, όπως τουλάχιστον τα αντιλαμβάνομασταν εμείς. Ένας από τους πολλούς τρόπους που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για να συμβεί αυτό, και τον οποίο τελικά επιλέξαμε, ήταν η δημιουργία ενός δραματικού πλαισίου όπου το ενδιαφέρον της αφήγησης στρέφεται σε μη ανθρώπινους χαρακτήρες, οι οποίοι όμως χαρακτηρίζονται από ανθρώπινα συναισθήματα και έχουν αντίστοιχα διλήμματα, σκέψεις, επιθυμίες κτλ.

Έτσι, πέρα από τους στενά γνωστικούς στόχους του εκπαιδευτικού δράματος, που περιελάμβαναν π.χ. την εξοικείωση των συμμετεχόντων με το ιστορικό και γεωγραφικό πλαίσιο όπου λάμβαναν χώρα

τα γεγονότα μέσω τεχνικών όπως η ομαδική διαμόρφωση χώρου, το πρόγραμμα αποσκοπούσε και στη βιωματική εξοικείωση των συμμετεχόντων με έννοιες που αφορούσαν την αλληλεγγύη, τη διαμόρφωση της ατομικότητας μέσα από τη συλλογικότητα, την ειρήνη και την ελευθερία. Για να συμβεί αυτό, γράφτηκε μια παράλληλη με την έξοδο του Μεσολογγίου ιστορία. Σε αυτή την ιστορία τους ρόλους ζώων -κατοίκων του Μεσολογγίου ανέλαβαν οι μαθητές που συμμετείχαν και οι τρεις ηθοποιοί-εμπυχωτές του προγράμματος. Μέσω του ρόλου τους καλούνταν να αποφασίσουν για την τύχη τους, να συζητήσουν με επιχειρήματα, να ψηφίσουν και γενικά να συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξη της δράσης.

Κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να ενθαρρύνουν τις παραπάνω διαδικασίες είναι η *ανακριτική καρέκλα* (hot seating), ο *διάδρομος συνείδησης*, το *συμβούλιο* και τελικά η *ψηφοφορία* μέσω χειροτονίας. Θεωρώ σκόπιμο να σημειώσω στο σημείο αυτό πως η παραβολική χρήση των ζώων ως ηρώων της ιστορίας έτεινε να απελευθερώνει τα παιδιά και να τους παρέχει ασφάλεια, ώστε να εκφραστούν ελεύθερα μέσα από την απόσταση που δημιουργούνταν χάρη στο φανταστικό δραματικό πλαίσιο, ενισχύοντας την ενεργό πολιτικότητά τους.

Τον δεύτερο χρόνο του προγράμματος, τη σεζόν 2019-2020, προστέθηκε στις εκπαιδευτικές δράσεις του ΚΘΒΕ και το εκπαιδευτικό δράμα «Στη Γη της Ελευθερίας», συνεχίζοντας στην ουσία την ιστορία των σκύλων του πρώτου δράματος. Παραθέτω την περιγραφή του προγράμματος:

«*Μάνη 1826. Στην κακοτράχαλη μα όμορφη Μάνη, η επανάσταση έχει τελειώσει και οι λύκοι-κάτοικοι της περιοχής απολαμβάνουν πλέον την ελευθερία τους. Σύντομα φτάνει στον τόπο τους ο Περικλής, ένας σκύλος που κατάφερε να διαφύγει από το στενά πολιορκημένο Μεσολόγγι. Ζητάει άσυλο στη Μάνη και ελπίζει πως θα καταφέρει να φέρει και τους φίλους του στον τόπο αυτό, όπου ο πόλεμος έχει σταματήσει. Τώρα μένει οι Λύκοι να αποφασίσουν αν θα βοηθήσουν τον Περικλή και τους άλλους Σκύλους στην προσπάθειά τους να ζήσουν σε έναν τόπο ειρηνικό.*»

Με τον ίδιο τρόπο λειτουργήσαμε και κατά τη δημιουργία αυτού του προγράμματος, δίνοντας όμως αυτή τη φορά ιδιαίτερη έμφαση σε ένα επίκαιρο ζήτημα της εποχής, το προσφυγικό. Οι λύκοι στη Μάνη καλούνται να αποφασίσουν: Θα δεχτούν στην απελευθερωμένη χώρα τους, άτακτα διωγμένους από εμπόλεμη κατάσταση σκύλους; Αφετηρία της δραματουργίας μας ήταν ιστορικά γεγονότα και οι μαρτυρίες Ελλήνων αγωνιστών του '21, που αναφέρονται στην προσπάθεια των περίπου 2.000 διασωθέντων της Εξόδου να αναζητήσουν άσυλο και βοήθεια στην ανατολική Πελοπόννησο, στη Μάνη και στο Ναύπλιο. Κύρια πηγή μας αποτέλεσαν τα *Ενθυμήματα στρατιωτικά της Επαναστάσεως των Ελλήνων. Από τα 1821 μέχρι*

των 1833, (τόμος Β', επιμ. Γιώργος Βλαχογιάννης) του Νικόλαου Κασομούλη.

Επιχειρήσαμε λοιπόν να φωτίσουμε τις διαμάχες που ξεσπούσαν ακόμη και μεταξύ των Ελλήνων κατά τη διάρκεια της Επανάστασης, υπό το πρίσμα μιας πιο διεθνοποιημένης και σύγχρονης ανθρωπιστικής προσέγγισης. Η αλληλεγγύη δηλαδή δεν *χρειάζεται* να είναι μόνο από Έλληνα σε Έλληνα ή από Λύκο σε Λύκο. Και πάλι, η χρήση του ζώου ως σύμβολο φάνηκε να βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις σχέσεις και τις θέσεις που προβάλλονται διαχρονικά σε ζητήματα διαφορετικότητας, ξеноφοβίας κτλ., χωρίς να επηρεαστούν από το εθνικό ή φυλετικό πρόσημο των χαρακτήρων. Πολλές φορές κατά τη διάρκεια του δράματος τα παιδιά εντός ρόλου συνέδαν αφ' εαυτά τα δραματοποιημένα γεγονότα με τις τότε συνθήκες και πολλές φορές απαντούσαν στα ζητήματα του τότε μέσω της θέσης τους για το τώρα.

Ιδιαίτερα στην προκειμένη περίπτωση, η χρήση ζώων-χαρακτήρων του δράματος απελευθερώνει τα παιδιά από την αναπαραγωγή στερεοτυπικού λόγου, προερχόμενο είτε από το προσωπικό τους περιβάλλον είτε από την εκπαιδευτική διαδικασία περί σωστού ή λάθους. Αντιθέτως, διευκόλυνε την έκφραση της δικής τους κρίσης, η οποία ήταν προϊόν των διεργασιών του εκπαιδευτικού δράματος, μέσα μάλιστα από τις προσωπικές, ξεχωριστές διατυπώσεις του καθενός. Αυτό συνέβη με τη χρήση τεχνικών όπως η *μεταμόρφωση*, η *συνέντευξη*, η *υποστήριξη θέσης στον χώρο* και το *περίγραμμα χαρακτήρα*.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν παρουσιάστηκε αυτό το δράμα, το προσφυγικό ζήτημα είχε αναζωπυρωθεί, ενώ οι παραστάσεις του στα παραμεθόρια σχολεία των χωριών Δίκαια και Μεταξάδες του νομού Έβρου συνέπεσαν με τις έντονες συμπλοκές στα σύνορα και την παρουσία εκεί μεγάλου τμήματος στρατού τον Φεβρουάριο του 2020.

Με την έλευση της πανδημίας, το πρόγραμμα αναδιαμορφώθηκε και συνέχισε να προσφέρεται στα σχολεία που συμμετείχαν σε αυτό μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας *swag*, όπου εναλλάσσονταν σύντομα κείμενα και βίντεο με τους ηθοποιούς, οι οποίοι αφενός προωθούσαν την αφήγηση της ιστορίας και αφετέρου καλούσαν τους μαθητές -με διαφορετικούς αυτή τη φορά τρόπους- να γίνουν μέρος της ιστορίας.

Τη σχολική χρονιά 2020-2021, και με τα σχολεία κλειστά κατά το μεγαλύτερο διάστημα και την πανδημία να επιμένει, το πρόγραμμα συνεχίστηκε ασύγχρονα και ψηφιακά, ενώ έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην παροχή πλούσιου έντυπου και οπτικοακουστικού θεατροπαιδαγωγικού υλικού, καθώς και στην εμπύχωση, καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα με τη χρήση τεχνικών του θεάτρου και του εκπαιδευτικού δράματος.

Οι απόπειρες για την καθιέρωση του εκπαιδευτικού δράματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κίνα

Miao Bin

Εισαγωγή

Το 2018 ένας Κινέζος σπουδαστής του Λυκείου Επιδαύρου-Διεθνούς Θερινού Σχολείου Αρχαίου Δράματος,¹ με εξαιρετικές επιδόσεις, με προσέγγισε και μου διηγήθηκε την ιστορία του και τα φιλόδοξα, έως παράτολμα, θα έλεγα, σχέδιά του. Ο Miao Bin, παράλληλα με την καλλιτεχνική του δράση, εργαζόταν παλιά σε ναυτιλιακή εταιρεία στη Σαγκάη, η οποία το 2013 ανακοίνωσε ότι ανοίγει παράρτημα στην Ελλάδα. Μαζί με τη σύζυγό του, μουσικό, μετακόμισαν στην Ελλάδα, όπου με ενθουσιασμό ξεκίνησαν να μελετούν τον ελληνικό πολιτισμό και τη γλώσσα. Έγιναν travel bloggers, εξέδωσαν ταξιδιωτικά βιβλία, μελέτησαν διαχρονικά την ιστορία της ελληνικής μουσικής και του θεάτρου και ίδρυσαν τις εταιρείες Muse Academy και Meetculture, μέσω των οποίων οργάνωσαν πολυάριθμες υψηλού επιπέδου πολιτιστικές ανταλλαγές, συναυλίες, παραστάσεις, θερινά σχολεία στην Ελλάδα και την Κίνα.

Ο Miao, ενθουσιασμένος από το επίπεδο σπουδών του Λυκείου Επιδαύρου και θέλοντας να εμβαθύνει στη διδακτική του θεάτρου, μου εξέφρασε την επιθυμία του να σπουδάσει στο τμήμα μας, το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Του πρότεινα το ΠΜΣ Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση. Στο πλαίσιο του ΠΜΣ ήρθε σε επαφή με τη μαγεία της θεατροπαιδαγωγικής σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο. Βρήκε επίσης ένα πλαίσιο για να πειραματιστεί περαιτέρω με την ώσμωση των δύο πολιτισμών και των διαπολιτισμικών παραστάσεων. Μέσω του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, του οποίου έγινε μέλος, και εν συνεχεία του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA), ανακάλυψε τις διεθνείς αναζητήσεις στο πεδίο αυτό.

Γύρισε στην Κίνα το 2019-2020, κουβαλώντας τις γνώσεις, τον ενθουσιασμό και το ισχυρό όραμα του νέου θεατροπαιδαγωγού. Αξιοποιώντας την στιβαρή εμπειρία του στην πολιτιστική διαχείριση, υλοποιεί καινοτόμες δράσεις αξιόλογες όχι μόνο στο κινεζικό πλαίσιο, αλλά και από διεθνή άποψη. Συχνά αυτές διαθέτουν και έναν ερευνητικό-αναστοχαστικό χαρακτήρα και υλοποιούνται από μικρές ομάδες έρευνας δράσης εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως πραγματικό φυτώριο νέων ιδεών. Ως υποψήφιος διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου διατηρεί τους δεσμούς του με την Ελλάδα ζωντανούς. Ο Miao συνεχίζει και από την Κίνα να είναι τακτικό μέλος του ΠΔΘΕ και να λαμβάνει και το περιοδικό μας, που, όπως λέει, του έχει χρησιμεύσει ως έμπνευση για τις δράσεις του εκεί.

Ως Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού *Εκπαίδευση και Θέατρο* του ζητήσαμε να περιγράψει την εμπειρία του τα τελευταία δύο χρόνια στην Κίνα, τοποθετώντας τη στο γενικότερο πλαίσιο των θεσμικών αλλαγών, της εμπειρίας και των προσπαθειών των παλαιότερων και των νεότερων εμπυχωτών για την καθιέρωση του εκπαιδευτικού δράματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η Κίνα άλλωστε έχει να παρουσιάσει αξιόλογες προσπάθειες στο πεδίο της θεατροπαιδαγωγικής από τη δεκαετία του 2000 και ιδίως μετά το Διεθνές Συνέδριο του IDEA στο Χονγκ Κονγκ το 2007. Παρακολουθούμε εδώ την εμπνευσμένη δράση ενός νέου συναδέλφου, που δραστηριοποιείται με όραμα, γνώση, μεθοδικότητα και διαπολιτισμική ευελιξία. Του ευχόμαστε να πετύχει τους στόχους του.

Χριστίνα Ζώνιου



Περίληψη

Το εκπαιδευτικό δράμα αναπτύσσεται ταχύτατα τα τελευταία χρόνια στην Κίνα και η αξία του έχει αναγνωριστεί από σχολεία, γονείς και εκπαιδευτικές αρχές. Ωστόσο, εξακολουθεί να είναι δύσκολο να περιληφθεί στα προγράμματα σπουδών των σχολείων για διάφορους λόγους, όπως οι αντιλήψεις των διευθυντών, η έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών κτλ. Στο παρόν άρθρο περιγράφω τις απόπειρές μου ως θεατροπαιδαγωγού για την αλλαγή της κατάστασης. Εκθέτω τα πρώτα θετικά αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας, η οποία οδήγησε στο να γίνει για πρώτη φορά το εκπαιδευτικό δράμα υποχρεωτικό μάθημα για όλους τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου του σχολικού συγκροτήματος Tianfu No.7 High School και να αποκτήσει ηγετικό ρόλο έναντι των άλλων καλλιτεχνικών μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, των εικαστικών τεχνών και του χορού, στην προσπάθεια οικοδόμησης μιας ολοκληρωμένης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Οι πρακτικές αυτές θεωρώ ότι μπορεί να λειτουργήσουν ως χρήσιμο παράδειγμα για τα σχολεία που είναι πρόθυμα να συμπεριλάβουν το εκπαιδευτικό δράμα στο σχολικό πρόγραμμα, τόσο στην Κίνα όσο και αλλού.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, σχολικό πρόγραμμα σπουδών, υποχρεωτικό μάθημα, ολοκληρωμένη καλλιτεχνική εκπαίδευση

Το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση στην Κίνα

Στην Κίνα, η θεατροπαιδαγωγική αναπτύσσεται εδώ και περίπου 30 χρόνια, ωστόσο μόνο τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά το ενδιαφέρον γι' αυτό το αντικείμενο, και ειδικά από τον Οκτώβριο του 2020, που το Κρατικό Συμβούλιο (2020) δημοσίευσε την πολιτική για την καλλιτεχνική εκπαίδευση, στην οποία το θέατρο/δράμα αναφέρεται για πρώτη φορά μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα της μουσικής, των εικαστικών τεχνών κ.ά. Δίνει έτσι ένα μήνυμα στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα να υιοθετήσει τη θεατρική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση. Ένα άλλο θετικό μήνυμα προήλθε από τα νέα αναθεωρημένα πρότυπα προγραμμάτων σπουδών, τα οποία δίνουν έμφαση σε ένα ενοποιημένο αναλυτι-

κό πρόγραμμα για τις τέχνες, που θα αντικαταστήσει τα μαθήματα ενός αντικειμένου, όπως η μουσική και τα εικαστικά, στην πρώτη και στη δεύτερη τάξη των δημοτικών σχολείων.

Δεν είναι ωστόσο εύκολο να προωθηθεί η θεατροπαιδαγωγική και γενικά η καλλιτεχνική εκπαίδευση στα σχολεία, καθώς τα περισσότερα παιδιά πιέζονται να επικεντρωθούν στα μαθήματα της κινεζικής γλώσσας, των μαθηματικών και των αγγλικών. Για τον λόγο αυτό, οι εθνικές εκπαιδευτικές αρχές εισήγαγαν τη επονομαζόμενη «πολιτική διπλής μείωσης», για να μειώσουν το βάρος του διαβάσματος στο σπίτι και των φροντιστηρίων για τα υποχρεωτικά μαθήματα. Έτσι, σε θεσμικό επίπεδο, η θεατρική αγωγή υποστηρίζεται αρκετά, προκειμένου να συμπεριληφθεί στη σχολική εκπαίδευση.



Όμως σε πρακτικό επίπεδο εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά και σημαντικά εμπόδια. Με βάση τον μεγάλο πληθυσμό στην Κίνα, ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη είναι συνήθως 45-55 παιδιά στα δημόσια σχολεία και 30-40 στα ιδιωτικά, και έτσι οι θεατρικές δραστηριότητες γίνονται πιο δύσκολες με τόσο πολλά παιδιά σε μια τάξη, ειδικά όταν αυτά έχουν μικρή εμπειρία από το θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα. Αυτό δημιουργεί προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και για εκείνους που διαθέτουν το σχετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι καλούνται να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους σε ένα τέτοιο μέγεθος τάξεων. Όμως η πραγματικότητα είναι ότι τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν καν ειδικευμένους δασκάλους στο εκπαιδευτικό δράμα. Υπό αυτές τις συνθήκες, ένα αποτελεσματικό μάθημα εκπαιδευτικού δράματος είναι αδύνατον. Ως αποτέλεσμα, στα περισσότερα σχολεία δεν αφιερώνεται καθόλου χρόνος στο εκπαιδευτικό δράμα.

Είναι αντίθετα πιο συνηθισμένο να προσφέρονται μαθήματα θεάτρου ως μαθήματα επιλογής και είτε αυτά να διδάσκονται από τους δασκάλους της κινεζικής γλώσσας, της αγγλικής γλώσσας ή της μουσικής, είτε από δασκάλους προερχόμενους από θεατρικούς θιάσους ή ομάδες. Αυτά τα μαθήματα λειτουργούν ως συμπληρωματικά στα κανονικά μαθήματα και διακόπτονται εύκολα για διάφορους λόγους. Σε τέτοια μαθήματα, τα παιδιά συνήθως παίζουν θέατρο υπό την καθοδήγηση των δασκάλων. Όπως συμβαίνει και σε άλλες καλλιτεχνικές εκπαιδεύσεις, οι περισσότερες θεατρικές ομάδες επιλέγουν να προσφέρουν μαθήματα υποκριτικής, τραγουδιού κτλ., τα οποία μπορούν εύκολα να οδηγήσουν σε μια παράσταση που να ικανοποιεί τους ενήλικες.

Παράλληλα ωστόσο με την εισαγωγή και τη διάδοση του εκπαιδευτικού δράματος στην Κίνα, ορισμένα σχολεία και γονείς άρχισαν να συνειδητοποιούν τα μειονεκτήματα των μαθημάτων «υποκριτικής», που μπορεί να κάνουν τα παιδιά να παίζουν «ψεύτικα» και επιφανειακά. Σε αντίθεση, ο αυτοσχεδιασμός, στον οποίο δίνεται έμφαση στο εκπαιδευτικό δράμα, μπορεί να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός για τα παιδιά, ώστε να εκπαιδευθούν στις παραστατικές τέχνες πιο φυσικά (Davies, 2011). Ορισμένες νέες θεατρικές ομάδες προσφέρουν μαθήματα εκπαιδευτικού δράματος. Οι περισσότεροι από τους ιδρυτές και τους δασκάλους των ομάδων αυτών προέρχονται από τα μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ιρλανδία. Παρέχουν εκπαίδευση στο προσωπικό τους ή σε όποιο φορέα ενδιαφέρεται να εκπαιδεύσει νέους θεατροπαιδαγωγούς. Μερικές φορές συνεργάζονται με πανεπιστήμια της Ευρώπης, όπως το Trinity College του Δουβλίνου, το Πανεπιστήμιο του Warwick κ.ά. για την παροχή εκπαιδευτικού υλικού ή πιστοποίησης.

Το 1995 η κ. Li Yingning συμμετείχε στο Παγκόσμιο Συνέδριο IDEA στο Μπρίσμπεϊν της Αυστραλίας και στη συνέχεια σπούδασε στα μεταπτυχιακά προγράμματα για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση με τον David Davis στο Διεθνές Κέντρο Σπουδών Εκπαιδευτικού Δράματος του Πανεπιστημίου της Κεντρικής Αγγλίας, από το 1996 έως το 1998 (Li, 2016). Το 2005, η Ακαδημία Θεάτρου της Σαγκάης ξεκίνησε το τμήμα θεατρικής αγωγής, το οποίο εξακολουθούσε να δίνει σημασία περισσότερο στην παράσταση και όχι στις αρχές του εκπαιδευτικού δράματος. Το 2007, στο 6ο Παγκόσμιο Συνέδριο του IDEA στο Χονγκ Κονγκ,² συμμετείχαν περίπου 100

Κινέζοι θεατροπαιδαγωγοί και καλλιτέχνες και ως εκ τούτου το εκπαιδευτικό δράμα άρχισε να γίνεται γνωστό στην Κίνα. Τον ίδιο χρόνο η κ. Li Yingning ξεκίνησε το μάθημά της με τίτλο «Θεωρία, εξέλιξη και πρακτική του εκπαιδευτικού δράματος» στην Ακαδημία Θεάτρου της Σαγκάης. Από το 2009 έως το 2013 εμφανίστηκαν στην Κίνα ορισμένες θεατροπαιδαγωγικές ομάδες, όπως η Drama Rainbow στο Πεκίνο. Από το 2014 η κ. Li Yingning άρχισε να οργανώνει θερινά σχολεία για την κατάρτιση θεατροπαιδαγωγών, οι οποίοι σταδιακά έγιναν ο σπόρος για τη διάχυση του εκπαιδευτικού δράματος σε διάφορες πόλεις της Κίνας. Σχεδόν όλοι τους επέλεξαν να ιδρύσουν εμπορικές οντότητες. Το 2015 το Υπουργείο Παιδείας συμπεριέλαβε για πρώτη φορά το θέατρο/δράμα μαζί με τη μουσική και τις καλές τέχνες στο καλλιτεχνικό πρόγραμμα σπουδών και το Κρατικό Συμβούλιο ζήτησε επίσης από τα σχολεία με δυνατότητες να οργανώσουν θεατρικές δραστηριότητες. Ωστόσο, αυτές οι πολιτικές ή οι κατευθύνσεις δεν άλλαξαν την κατάσταση για τη θεατρική αγωγή και το εκπαιδευτικό δράμα εξακολουθούσε να απουσιάζει από τη σχολική εκπαίδευση.

Μετά τη Σαγκάη, και η Κεντρική Ακαδημία Θεάτρου στο Πεκίνο ξεκίνησε να λειτουργεί ένα τμήμα θεατρικής αγωγής, ενώ και ορισμένα άλλα πανεπιστήμια επίσης φάνηκε να αποκτούν επίγνωση της διαφοράς μεταξύ του εκπαιδευτικού δράματος και της παραδοσιακής θεατρικής εκπαίδευσης. Από το 2015 υπάρχουν οργανώσεις θεατρικής αγωγής, όπως το IDEC, το CTLACDE κ.ά., καθώς το εκπαιδευτικό δράμα γίνεται αντικείμενο αναζήτησης από διάφορες πλευρές της κοινωνίας. Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε από τον καθηγητή Ma Wenqi στο συνέδριο του IDEC στο Πεκίνο τον Δεκέμβριο του 2020, δεν υπήρχαν ακόμα εξειδικευμένα και υποχρεωτικά μαθήματα εκπαιδευτικού δράματος στα δημοτικά σχολεία στην Κίνα.

Το εκπαιδευτικό δράμα στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα

Το Δημοτικό Σχολείο που ανήκει στο Πανεπιστήμιο Τσενγκντού αποτέλεσε εξαίρεση, και από τον Σεπτέμβριο του 2020 όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν ένα μάθημα εκπαιδευτικού δράματος την εβδομάδα. Έτσι το εκπαιδευτικό δράμα έγινε υποχρεωτικό στο σχολείο αυτό, εγώ έγινα ο πρώτος δάσκαλος εκπαιδευτικού δράματος στον οποίο ανατέθηκε η διδασκαλία του, στην πόλη Τσενγκντού³ της Κίνας. Αυτό συνέβη μετά την αποφοίτησή μου από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Σε συνεργασία με τον καθηγητή του ΕΚΠΑ Μα-



νώλη Παπαρηγοράκη κι άλλους, σχεδίασα το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Μύρτις», βασισμένο στην ιστορία ενός κοριτσιού που πέθανε στον λοιμό στην αρχαία Αθήνα, για τους μαθητές της τετάρτης δημοτικού (Παπαρηγοράκης, Δημητριάδης, Γουργιώτου, Τόσκας, Μιάο, Σωτηρίου, Μικεδάκη και Γαλανάκη, 2021). Αυτό το πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος διήρκεσε ένα εξάμηνο και συνέδεε τη μελέτη του ελληνικού πολιτισμού με την τρέχουσα εξέλιξη του COVID-19, καλώντας τα παιδιά να εξετάσουν τους ρόλους τους στην πανδημία και συνδυάζοντας έτσι το εφαρμοσμένο θέατρο με την ηθική εκπαίδευση (Winston, 1998). Το πρόγραμμα αυτό στέφθηκε με επιτυχία, όπως μετέδωσαν όχι μόνο τα ελληνικά, αλλά και τα κινεζικά ΜΜΕ. Στάθηκε επίσης και ένας ελκυστικός παράγοντας στο πλαίσιο της διπλωματικής επίσκεψης του Έλληνα πρέσβη στο Δημοτικό Σχολείο και στο Πανεπιστήμιο της Τσενγκντού. Στην εκδήλωση αυτή παρουσιάστηκε από τους μαθητές θεατρική παράσταση με τίτλο «Μύρτις». Εν τω μεταξύ τα μαθήματα θεατρικής αγωγής έγιναν γνωστά στην πόλη παράλληλα με αυτές τις δραστηριότητες. Στο Εθνικό Πρόγραμμα Κατάρτισης Εκπαιδευτικών, παρουσίασα ένα ανοιχτό μάθημα εκπαιδευτικού δράματος με τίτλο «Προμηθέας» και μια διάλεξη για το εκπαιδευτικό δράμα για περίπου 100 διευθυντές σχολείων της Τσενγκντού.

Ένα επιπλέον βήμα έγινε όταν προσκλήθηκα να αναλάβω επικεφαλής της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο «Tianfu No.7 High School Primary Section», για όλους τους μαθητές του σχολείου, και άρχισα να ηγούμαι της ομάδας καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει τους δασκάλους μουσικής, εικαστικών τεχνών και χορού,



για να δημιουργήσω το ενοποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για τις τέχνες με επίκεντρο το εκπαιδευτικό δράμα. Το Υπουργείο Παιδείας (2011) δήλωσε σαφώς στα Πρότυπα Προγράμματα Σπουδών για τις Τέχνες ότι το αναλυτικό πρόγραμμα για τις τέχνες ενοποιεί τη μουσική, τις καλές τέχνες, το θέατρο, τον χορό κ.ά. Από το να μην υπάρχει καθόλου μάθημα θεάτρου στο σχολικό πρόγραμμα μέχρι το να φτάσουμε το εκπαιδευτικό δράμα να ηγείται των άλλων καλλιτεχνικών μαθημάτων, είναι σχεδόν μια επανάσταση στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Ως ολοκληρωμένη τέχνη, το θέατρο/δράμα έχει θεωρηθεί και παλαιότερα ότι συμπεριλαμβάνει ιδανικά και τις άλλες τέχνες, ωστόσο εξακολουθεί να αποτελεί μια πρωτοποριακή δράση να τοποθετήσει κανείς το θέατρο/δράμα σε ηγετική θέση ως προς τα άλλα καλλιτεχνικά μαθήματα.

Κατά τη διάρκεια του περασμένου έτους, καθιερώθηκε ένα εξελιγμένο σύστημα θεατρικής εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει τρία επίπεδα: υποχρεωτικό μάθημα, μάθημα επιλογής και ειδικό μάθημα θεατρικής αγωγής. Το υποχρεωτικό μάθημα βασίζεται στο εκπαιδευτικό δράμα και υπάρχει ένα μάθημα την εβδομάδα για όλους τους μαθητές. Το μάθημα επιλογής βασίζεται στη μελέτη της δραματικής τέχνης και υπάρχουν δύο έως τέσσερα μαθήματα την εβδομάδα για τους μαθητές που ενδιαφέρονται για τη δραματική τέχνη. Το ειδικό μάθημα θεάτρου βασίζεται στις παραστατικές τέχνες και υπάρχει ένα μάθημα την εβδομάδα για τους μαθητές που έχουν δυνατότητες να παίξουν επί σκηνής. Τα τρία επίπεδα δείχνουν σαφώς τις διαφορετικές λειτουργίες, που ταιριάζουν με διαφορετικές ανάγκες και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των μαθητών σε μία τάξη, τα μαθήματα εκπαιδευτικού δράματος δεν αφορούν μόνο τη μοναδικότητα κάθε παιδιού, αλλά στοχεύουν επίσης στην ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας και της δημιουργίας ομάδων (Özbek, 2014).

Εκτός από τα μαθήματα θεατρικής αγωγής τριών επιπέδων, το ετήσιο Φεστιβάλ Θεάτρου Zhiren διοργανώνεται τον Δεκέμβριο κάθε έτους. Αυτό το φεστιβάλ θεάτρου είναι διαφορετικό από τις παραδοσιακές παραστάσεις στα σχολεία και είναι

καινοτόμο σε περιεχόμενο, μορφές και χώρους. Το περιεχόμενο των παραστάσεων προέρχεται από υλικό από τα καθημερινά μαθήματα θεάτρου, για να αντικατοπτρίζει την πραγματική διδασκαλία και τη μάθηση που βιώνουν τα παιδιά και δεν είναι ειδικά σχεδιασμένες και προβαρισμένες για το φεστιβάλ. Υπάρχουν τέσσερα μέρη, συμπεριλαμβανομένου του περιβαλλοντικού θεάτρου, της πολιτιστικής κληρονομιάς, του πειραματικού θεάτρου και του μελλοντικού κόσμου. Οι μορφές είναι ποικίλες, όπως το αυτοσχεδιαστικό θέατρο, το χοροθέατρο, το θέατρο αναγνωστών, η περιβαλλοντική θεατρική ανάγνωση κ.ά., γεγονός που δίνει στους μαθητές μια ολοκληρωμένη εμπειρία στο θέατρο. Εκτός από την παραδοσιακή θεατρική σκηνή, στο Zhiren Theatre Festival χρησιμοποιούνται διάφοροι χώροι ως θεατρικοί, όπως το φουαγιέ, η βιβλιοθήκη, η πλατεία, ακόμη και το λιβάδι κάτω από ένα tallow tree [τυπικό κινέζικο δέντρο], για να προωθηθεί το θέατρο σε όλη την πανεπιστημιούπολη. Το φεστιβάλ θεάτρου φαίνεται ότι επηρέασε τους γονείς, την κοινωνία και τις εκπαιδευτικές αρχές και πρόσφερε μια νέα αντίληψη για τη μορφή των σχολικών θεατρικών φεστιβάλ και για άλλα σχολεία.

Κατά τη διάρκεια του περασμένου έτους, το εκπαιδευτικό δράμα εξελίχθηκε ως ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα στο σχολείο, μια εξέλιξη που λειτουργεί ως έμπνευση, καθώς μέχρι στιγμής, όπως είδαμε, υπάρχουν λίγα μαθήματα εκπαιδευτικού δράματος που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων. Στο Tianfu No.7 High School Primary Section, το εκπαιδευτικό δράμα δεν είναι μόνο ένα υποχρεωτικό μάθημα, όπως τα άλλα αντικείμενα του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, αλλά κατέχει ηγετικό ρόλο έναντι των άλλων καλλιτεχνικών μαθημάτων στο πλαίσιο της απόπειρας ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης-ενοποιημένης καλλιτεχνικής εκπαίδευσης.

Παραδοσιακά στη σχολική εκπαίδευση στην Κίνα, η κινεζική γλώσσα, τα μαθηματικά και η αγγλική γλώσσα ήταν τα βασικά αντικείμενα και ήταν καθοριστικά για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών. Ειδικά η κινεζική γλώσσα ως μητρική είναι το πιο σημαντικό μάθημα στο σχολείο. Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να ενσωματωθεί στο μάθημα της κινεζικής γλώσσας, όπως ακριβώς συμβαίνει με το εκπαιδευτικό δράμα στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο Ηνωμένο Βασίλειο (Baldwin & Fleming, 2003). Για να διερευνήσω τον τρόπο που το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία της κινεζικής γλώσσας και του γραμματισμού, ξεκίνησα το «Miao Drama Education Workshop» στο σχολείο και τέσσερις δάσκαλοι καλλιτεχνικών μαθημάτων και έξι δάσκαλοι κινεζικής γλώσσας δημιούργησαν την ομάδα εργασίας. Πραγματοποιήθηκαν εβδομα-



διαίες συναντήσεις για τη συζήτηση και την καταγραφή της προόδου αυτού του έργου. Σε ένα εξάμηνο τρία μαθήματα της κινεζικής γλώσσας έγιναν αντικείμενο έρευνας και συζήτησης για το πώς το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να είναι χρήσιμο για να κάνει τη διδασκαλία της κινεζικής γλώσσας πιο δημιουργική και αποτελεσματική. Στο παρελθόν, η διδασκαλία της κινεζικής γλώσσας έδινε έμφαση στις τυποποιημένες απαντήσεις και στα αποτελέσματα και αποτελούσε απλώς μεταφορά γνώσης. Στην τάξη οι εκπαιδευτικοί ήταν το επίκεντρο, σε αντίθεση με αυτό που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό δράμα, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποχωρούν και να εμπιστεύονται τους μαθητές τους να εκφραστούν (Τσίχλη, 2006). Το Υπουργείο Παιδείας έχει ξεκινήσει μια μεταρρύθμιση στο πρόγραμμα σπουδών της κινεζικής γλώσσας, εστιάζοντας στον ολιστικό γραμματισμό των παιδιών. Το εκπαιδευτικό δράμα έρχεται σε μια καλή χρονική στιγμή, για να ενώσει τα χέρια με τη διδασκαλία της κινεζικής γλώσσας. Παράλληλα με τα οφέλη στους τρόπους διδασκαλίας της κινεζικής γλώσσας, η θέση του εκπαιδευτικού δράματος βελτιώνεται, σε συνάρτηση με την αυξανόμενη επίδρασή του σε αυτό το σημαντικότερο μάθημα.

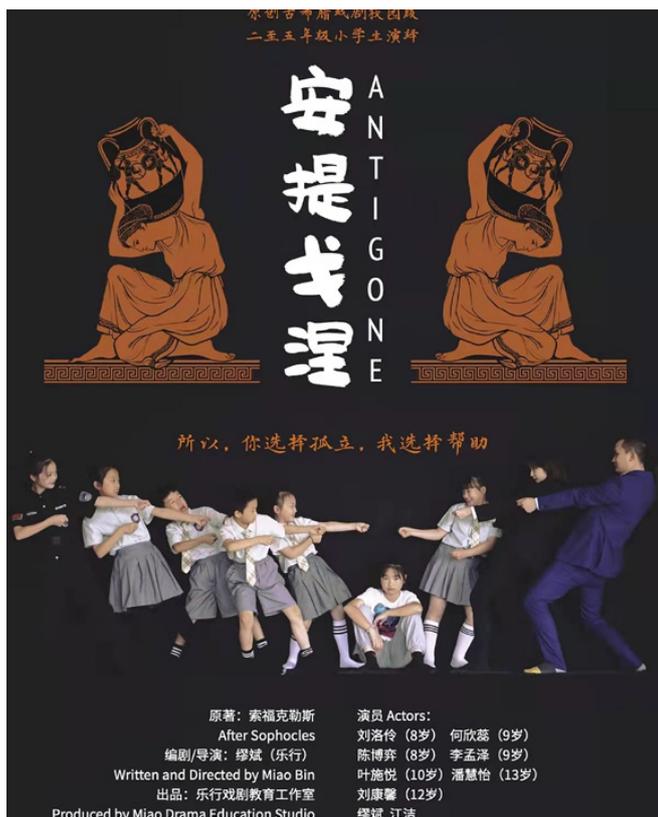
Η θεατρική αγωγή στις κοινότητες

Τα θεατροπαιδαγωγικά μαθήματα δεν περιορίστηκαν εντός του σχολείου, αλλά συνδέθηκαν με κοινωνικές οντότητες, όπως θέατρα, γκαλερί, μουσεία, βιβλιοπωλεία κ.ά. (Landy, 1982). Βασισμένο στα μαθήματα θεάτρου τριών επιπέδων και στο φεστιβάλ θεάτρου, το σχολείο συνεργάστηκε με την A4 Gallery, για τη συμπαραγωγή της εκδήλωσης του

Παιδικού Θεάτρου «Youxi», που περιελάμβανε τις θεατρικές παραστάσεις των μαθητικών θεατρικών ομάδων του σχολείου. Στη συζήτηση μετά τα παιδιά μοιράστηκαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για το μάθημα της θεατρικής αγωγής με τους θεατές, που εντυπωσιάστηκαν από τον τρόπο που το εκπαιδευτικό δράμα επηρέασε τα παιδιά.

Όταν το εκπαιδευτικό δράμα [Drama-in-Education] εισάγεται στη σχολική καθημερινότητα για όλα τα παιδιά, το θέατρο στην εκπαίδευση [Theatre-in-Education] γίνεται επίσης απαραίτητο για τα παιδιά. Η Αντιγόνη που ερμήνευσαν οι μαθητές από τη δεύτερη έως την πέμπτη τάξη του δημοτικού σχολείου ήταν φιναλίστ στο Διεθνές Φεστιβάλ Θεάτρου Daliangshan, που είναι ένα πολύ γνωστό φεστιβάλ θεάτρου στην Κίνα. Ήταν η πρώτη φορά που μαθητές δημοτικού έπαιξαν σε ένα τέτοιο επίσημο φεστιβάλ θεάτρου. Η παράσταση *Ντου Φου ο ποιητής στο Τσενγκντού* προσκλήθηκε να εμφανιστεί στο Μουσείο Ντου Φου⁴ στην Τσενγκντού. Εκτός από τις μαθητικές παραστάσεις, τα παιδιά, με τη συνοδεία δασκάλων και γονιών, παρακολούθησαν θεατρικές παραστάσεις στα θέατρα και ορισμένες φορές είχαν τη δυνατότητα να συναντήσουν τους σκηνοθέτες και τους ηθοποιούς. Τα παιδιά χρειάζεται να έχουν εμπειρίες στα θέατρα, ωστόσο στην Κίνα οι θεατρικές παραστάσεις καλής ποιότητας για παιδιά εξακολουθούν να μην αρκούν.

Η έλλειψη ειδικευμένων θεατροπαιδαγωγών και θεατροπαιδαγωγικών μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων: αυτά είναι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές στη σχολική τους εκπαίδευση, παρότι είναι πρόθυμοι να μετέχουν στη θεατρική αγωγή, ειδικά όταν



γνωρίζουν τη σημασία του εκπαιδευτικού δράματος. Έτσι η προσοχή στρέφεται στις κοινότητες. Σε συνεργασία με την κοινότητα Yizhou στην Τσενγκντού, διοργανώσαμε διάφορα εργαστήρια για το εκπαιδευτικό δράμα για τα παιδιά που ζουν σε αυτή την κοινότητα, ώστε να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν θεατρική εμπειρία, ακόμη και αν τα σχολεία τους δεν είχαν μαθήματα θεατρικής αγωγής.

Συζήτηση

Στο μακρο-επίπεδο, το εκπαιδευτικό δράμα έχει προσελκύσει μεγάλο ενδιαφέρον και αναζητήσεις από τα σχολεία, τους γονείς και τις εκπαιδευτικές αρχές στην Κίνα, αν και αυτό το ρεύμα ξεκίνησε πολύ αργότερα από εκείνο στην Ευρώπη. Αναμένεται να δούμε περισσότερα σχολεία να προσφέρουν θεατροπαιδαγωγικά μαθήματα τα επόμενα χρόνια, όχι μόνο ως μαθήματα επιλογής, αλλά και ως υποχρεωτικά μαθήματα. Περισσότεροι εκπαιδευτικοί με επαγγελματικό υπόβαθρο θα εργαστούν ή θα συνεργαστούν με τα σχολεία και, εν τω μεταξύ, θα οργανωθεί καλύτερα η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που θα ξεκινήσουν μαθήματα εκπαιδευτικού δράματος. Η γενική στάση για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δράματος στην Κίνα τις επόμενες δεκαετίες είναι θετική, επειδή συμφωνεί με την εθνική στρατηγική για τη σχολική εκπαίδευση, η οποία βρίσκεται σε διαδικασία μεταρρύθμισης και καινοτομίας.

Οι αντιλήψεις και η αίσθηση της καινοτομίας των διευθυντών των σχολείων είναι καθοριστικοί παράγοντες για να ενταχθεί το εκπαιδευτικό δράμα στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων. Χωρίς το θάρρος και την υποστήριξη των διευθυντών, δεν είναι δυνατόν να εντάξουμε το εκπαιδευτικό δράμα στο πρόγραμμα και ακόμη περισσότερο να το αντιμετωπίσουμε ως κυρίαρχο είδος έναντι των άλλων καλλιτεχνικών μαθημάτων, όπως αποπειράται το Tianfu No.7 High School Primary Section. Το μάθημα θεατρικής αγωγής θα μπορούσε εύκολα να εγκαταλειφθεί μόλις ένας διευθυντής ή ένας δάσκαλος θεατρικής αγωγής φύγει από το σχολείο. Για να ενσωματωθεί η θεατροπαιδαγωγική στη σχολική εκπαίδευση, εκτός από τις πολιτικές των κυβερνητικών υπηρεσιών, δεν μπορεί να αγνοηθεί η σταθερότητα των διευθυντών και των θεατροπαιδαγωγών.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να εισαχθεί το εκπαιδευτικό δράμα και η θεατρική εκπαίδευση θα πρέπει να πάψει να εξακολουθεί να επικεντρώνεται μόνο στην υποκριτική και τη σκηνοθεσία. Μέχρι σήμερα οι περισσότεροι καθηγητές θεατροπαιδαγωγικής έχουν κάνει σπουδές στο εξωτερικό, σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιρλανδία, η Ελλάδα κ.α. Για την παροχή περισσότερο εξειδικευμένων θεατροπαιδαγωγών, δεν θα είναι αρκετή μόνο η κατάρτιση των εκπαιδευτικών από τις θεατρικές ομάδες, αλλά θα πρέπει τα πανεπιστήμια να δημιουργήσουν προγράμματα σπουδών εκπαιδευτικού δράματος.

Πρέπει να γνωρίζουμε ότι τα παιδιά είναι διαφορετικά μεταξύ τους όσον αφορά το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, επομένως κατά την προώθηση του εκπαιδευτικού δράματος στην Κίνα, θα πρέπει αυτό να προσαρμόζεται στις συνθήκες και στα χαρακτηριστικά των ντόπιων παιδιών. Στην παρούσα φάση, διάφορες πρακτικές λαμβάνουν χώρα σε όλη την Κίνα και η επικοινωνία μεταξύ αυτών των επαγγελματιών ενισχύεται.

Μετάφραση από τα αγγλικά και σημειώσεις: Χριστίνα Ζώνιου

Σημειώσεις

1. Διεθνές πρόγραμμα του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου, πιστοποιημένο από το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου υπό τη διεύθυνση της Τζωρτζίνας Κακουδάκη, που λειτούργησε κατά την τριετία 2017-2019.
2. Για το 6ο Παγκόσμιο Συνέδριο του Idea στο Χονγκ Κονγκ το 2007 με τίτλο «Planting ideas: Global Vision in Local Knowledge» υπάρχει αναλυτική ανταπόκριση στο τεύχος 8 του περιοδικού μας, γραμμένη από τη Μαίρη Καλδή και τη Νάσια Χολέβα, που μαζί με άλλα μέλη μας παρακολούθησαν ζωντανά στο συνέδριο ως εκπρόσωποι του ΠΔΘΕ. http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Magazine/T8/T8_KaldiCholevaGr.pdf?ver=2020-04-08-204017-730
3. Η πρωτεύουσα της επαρχίας Σιτσουάν στη νοτιοδυτική Κίνα και ένα από τα πιο σημαντικά οικονομικά και πολιτιστικά κέντρα της Κίνα, με 18 εκατομμύρια κατοίκους.
4. Ο DuFu (712–770 μ.Χ.) είναι σπουδαίος Κινέζος ποιητής.

Ο **Miao Bin** είναι υποψήφιος διδάκτωρ θεατροπαιδαγωγικής στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, απόφοιτος του ΠΜΣ Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση του ίδιου Τμήματος, θεατροπαιδαγωγός και επικεφαλής της Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης του Δημοτικού Σχολείου του Σχολικού Συγκροτήματος Tianfu No.7 High School στην πόλη Τσενγκντού (Chengdu) της Κίνας. Είναι μέλος του IDEA (International Drama/Theatre & Education Association) και μέλος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Υπήρξε ο πρώτος εξειδικευμένος δάσκαλος εκπαιδευτικού δράματος στα δημοτικά σχολεία της πόλης Τσενγκντού, που ενέταξε το εκπαιδευτικό δράμα ως υποχρεωτικό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών.

Βιβλιογραφία

- Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama*. Routledge Falmer.
- Davis, D. (2014). *Imagining the Real: Towards a New Theory of Drama in Education*. Trentham Books.
- Davies, D. (2011). *Philosophy of the Performing Arts*. Wiley-Blackwell.
- Jiao, Y. (2018). *An empirical study of the impact of educational drama on the quality of children*. Shanghai Academy of Social Sciences Press.
- Landy, R.J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Greenwood Press.
- Li, Y. (2016). The introduction and current development of drama in education in China. *Whose History, Whose Future*. Jianxue International Education and Culture Institute.
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2011). *Art Curriculum Standards of Mandatory Education*. Beijing Normal University Publishing Group.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of contemporary educational studies*. σ. 46-61.
- Παπαρηγοράκης Μ. Ι., Δημητριάδης Δ., Γαλανάκη Ε., Γουργιώτου Ε., Τόσκας Α., Βίν, Μ., Σωτηρίου Σ., & Μικεδάκη Μ. (2021). Το θεατρικό παιχνίδι στο μάθημα της ιστορίας: Η Μύρτις μάς ταξιδεύει από τον λοιμό των Αθηνών στην πανδημία του σήμερα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 250-266. <https://doi.org/10.12681/dial.26993>
- State Council. (2020). *Guidelines on strengthening and improving aesthetic education in schools in the new era*. Retrieved from http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/15/content_5551609.htm
- Tschli, A. (2006). On the Emergence of New Creative Forms. In Mavrokordatos, A. (επιμ.), *mPPACT Manifest* (σσ. 114-118). Authors OnLine.
- Winston, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. The Falmer Press.

Χαρτογράφηση των εργαστηρίων/οργανισμών Νεανικού Θεάτρου στην Κύπρο

Ελένη Πολυβίου



Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα πρωτογενούς έρευνας που διεξήχθη στην Κύπρο κατά το διάστημα 2019-2020 και αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας. Σκοπός της έρευνας ήταν να σκιαγραφήσει τη συνολική εικόνα των οργανισμών που δραστηριοποιούνταν στην Κύπρο στον τομέα του Νεανικού Θεάτρου κατά τα έτη 2017-2020, έτσι ώστε τα αποτελέσματά της να ενταχθούν στο γενικότερο γεωγραφικό πλαίσιο το οποίο εξετάζει η διατριβή. Στην έρευνα καταγράφονται οι στόχοι των προγραμμάτων Νεανικού Θεάτρου, η σύνθεση των οργανισμών και οι θεατρικές δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο της δράσης τους. Επιπλέον, εξετάζεται κατά πόσο τα προγράμματα αυτά καταλήγουν στο ανέβασμα θεατρικής παράστασης και σε ποιο βαθμό συμμετέχουν οι έφηβοι στις διάφορες πτυχές της διαδικασίας. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο.

Λέξεις-κλειδιά: Νεανικό Θέατρο, Κύπρος, έφηβοι, μη τυπική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η συμμετοχή των εφήβων σε θεατρικά εργαστήρια και θεατρικές ομάδες μπορεί να τους προσφέρει ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για να εκφραστούν ελεύθερα και να διερευνήσουν τις ικανότητές τους, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να ενδυναμωθούν μεταβαίνοντας ομαλότερα στην ενηλικίωσή τους (Burton, 2002, σ. 63). Διεθνείς έρευνες έχουν εξετάσει τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή των νέων σε θεατρικές ομάδες και έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι μέσω της συμμετοχής τους στη θεατρική διαδικασία οι νέοι αφηγούνται τη δική τους ιστορία και χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες για να ενσαρκώσουν έναν ρόλο. Επιπλέον, τους παρέχεται η δυνατότητα να αλλάξουν και να διαμορφώσουν την ιστορία τους ανάλογα με τα συναισθήματα και τη διάθεσή τους, χωρίς τον φόβο ότι θα λογοκριθούν από το κοινό που θα τους παρακολουθήσει ή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αφού γνωρίζουν ότι το θέατρο αποτελεί έναν ασφαλή χώρο έκφρασης, όπου τα όσα παρουσιάζονται ανήκουν στον χώρο της τέχνης και της φαντασίας και όχι της πραγματικότητας (Vettraino et al, 2017, σ. 82). Τα θεατρικά προγράμματα παρέχουν ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των νέων, στο οποίο καλούνται να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στο πλαίσιο της ομάδας, καλλιεργώντας παράλληλα και τη συναισθηματική τους ωρίμανση (Larson & Brown, 2007, σ. 1085).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υιοθετούμε τον ορισμό του Νεανικού Θεάτρου που χρησιμοποιείται από το National Association of Youth Theatres (NAYT) στο Ηνωμένο Βασίλειο: ο όρος Youth Theatre αναφέρεται σε μια ομάδα ή πολλές ομάδες νέων που συναντώνται τακτικά για να συμμετέχουν σε θεατρικές δράσεις. Οι ομάδες αυτές διευθύνονται από έμπειρους και επαγγελματίες εκπαιδευτές και η συμμετοχή των νέων είναι εθελοντική και εκτός της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (National Association of Youth Theatre, 2020).

Νεανικό Θέατρο

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαφάνηκε ότι στην Κύπρο ο όρος Νεανικό Θέατρο δεν έχει αποσαφηνιστεί μέχρι σήμερα. Ενίοτε αναφέρεται στις σχολικές παραστάσεις από τα ίδια τα παιδιά, συχνά με στόχο τη συμμετοχή στους παγκύπριους σχολικούς αγώνες θεάτρου και άλλοτε στις παραστάσεις επαγγελματιών που απευθύνονται στα μεγαλύτερα παιδιά (Γυμνάσιο και Λύκειο). Επίσης, ο όρος Νεανικό Θέατρο δεν διαφοροποιείται πολλές φορές από τον όρο Παιδικό ή Εφηβικό Θέατρο, αλλά χρησιμοποιείται ως όρος-ομπρέλα για το θέατρο για ανήλικους θεατές. Σχετική είναι και η χρήση του όρου «θέατρο για ανήλικους θεατές» από τον Γραμματά

(2014), με τον οποίο προσδιορίζεται η θεατρική δραστηριότητα των επαγγελματιών που ετοιμάζουν έργα απευθυνόμενα στο παιδικό/νεανικό κοινό. Όπως τονίζεται στο άρθρο, οι παραστάσεις για ανήλικους θεατές έχουν μορφοπαιδευτική αποστολή και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στους δευτερογενείς σκηνικούς κώδικες (εικαστικός, μουσικός), με σκοπό να μπορούν οι ανήλικοι θεατές να αντιληφθούν όσα διαδραματίζονται επί σκηνής.

Ως αποδέκτες το νεανικό κοινό στην Κύπρο παρακολουθεί παραστάσεις από επαγγελματικούς θιάσους που δραστηριοποιούνται στο νησί, είτε με την κλασική μορφή της παράστασης είτε, σπανιότερα, με τη χρήση της μεθόδου του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (ΤiE)/θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Να σημειωθεί ότι για να επισκεφθούν τα σχολεία ή για να οργανωθεί επίσκεψη του σχολείου στο θέατρο, οι παραστάσεις υποβάλλονται εκ των προτέρων προς έγκριση από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου. Οι παραστάσεις TiE έχουν στόχο να προβληματίσουν το νεανικό κοινό στο οποίο απευθύνονται και να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των θεατών. Επιπλέον, στην Κύπρο και στην Ελλάδα ο όρος Νεανικό Θέατρο φαίνεται να χρησιμοποιείται και από διάφορους εμψυχωτές και επαγγελματίες του θεάτρου, που καθοδηγούν θεατρικές ομάδες εφήβων και ανεβάζουν θεατρικές παραστάσεις, στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Neelands, το Νεανικό Θέατρο πρέπει να προσφέρει σε κάθε νεαρό άτομο το πλήρες φάσμα θεατρικών εμπειριών που προκύπτουν από τη συμμετοχή στη θεατρική δημιουργία. Όπως αναφέρει, «το Νεανικό Θέατρο προτείνει μια συλλογική προσέγγιση στη θεατρική δημιουργία. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί τη συνεργασία και την αφοσίωση όλων και είναι άμεσα συνυφασμένο με τις ζωές των νέων. Επιπλέον, αποτελεί έναν ασφαλή χώρο, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, την άποψή τους για τα θέματα που τους απασχολούν και να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για να ανταλλάξουν απόψεις. Το γεγονός ότι οι νέοι συναναστρέφονται με συνομηλικούς τους, οι οποίοι μοιράζονται κοινά στοιχεία και προβληματισμούς, τους εντάσσει στο πλαίσιο της ομάδας και κανείς δεν αισθάνεται μόνος. Η φωνή του καθενός, ακόμη και αν είναι διαφορετική από των άλλων, αποκτά νόημα μέσα από την υπόδυση ρόλων και τις θεατρικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν» (Neelands 2008, σ. 2).

Ως προς την καταγραφή στοιχείων για τους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα του Νεανικού Θεάτρου, έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία έρευνες που αφορούν το Ηνωμένο Βασίλειο, όπως αυτή των Hughes & Wilson (2004), οι οποίοι διεξήγαγαν σε συνεργασία με το National

Association of Youth Theatres. Η έρευνα είχε σκοπό να αποτυπώσει την επίδραση που έχει η συμμετοχή των εφήβων στα προγράμματα Νεανικού Θεάτρου ως προς την προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και να καταγράψει τα προγράμματα Νεανικού Θεάτρου που λειτουργούν από οργανισμούς στο Ηνωμένο Βασίλειο και απευθύνονται στις νέους. Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των Νεανικών Θεάτρων, οι ερευνητές κατέληξαν σε τέσσερα μοντέλα Νεανικού Θεάτρου.

Το πρώτο μοντέλο ονομάστηκε Theatre/arts (Θέατρο/τέχνες) και στόχευε να παρέχει επαγγελματική εκπαίδευση στους νέους με σκοπό την παρουσίαση μιας παράστασης, χωρίς να θέτει άμεσα στόχους σε σχέση με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων. Το δεύτερο μοντέλο ονομάστηκε Community (Κοινότητα ή Κοινωνικό) και ο λόγος ύπαρξης του συνίστατο στην προώθηση του προβληματισμού και των ανησυχιών συγκεκριμένων κοινοτήτων, έτσι ώστε να προαχθεί η ανάπτυξη της κοινότητας μέσω του θεάτρου. Το τρίτο μοντέλο το λεγόμενο Youth arts (Οι τέχνες των νέων) αφορούσε την προσωπική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη των νέων μέσω της θεατρικής δραστηριότητας. Τέλος, το τέταρτο μοντέλο, που αποκαλέστηκε Applied Theatre (Εφαρμοσμένο Θέατρο), είχε στόχο το θέατρο να λειτουργήσει ως παρέμβαση και ως εργαλείο για την πραγμάτευση σύγχρονων θεμάτων και δεν αποσκοπούσε απαραίτητα στη δημιουργία ενός αισθητικά σωστού θεατρικού προϊόντος (Hughes & Wilson, 2004, σ. 62).

Σχετική έρευνα διεξήχθη και από τον Οργανισμό Ανάπτυξης του Νεανικού Θεάτρου (National Association for Youth Drama) στην Ιρλανδία κατά τα έτη 2007-2008, με τίτλο Centre Stage +10. Η έρευνα είχε στόχο να εξετάσει τις εξής τέσσερις παραμέτρους των ιρλανδικών Νεανικών Θεάτρων: 1) τις δομές Νεανικού Θεάτρου σε σχέση με τη χρηματοδότηση και τους πόρους τους, 2) την πρακτική και τον προγραμματισμό τους, 3) τα μέλη και τους συντονιστές τους και 4) τα οφέλη των νέων από τη συμμετοχή τους (Centre Stage +10, 2008 σ. 30). Η έρευνα κατέληξε σε πέντε μοντέλα Νεανικού Θεάτρου, τα οποία προέκυψαν μέσω της κατηγοριοποίησης των ερευνητών, η οποία βασίστηκε στον διαχωρισμό με βάση τον βασικό υπεύθυνο λήψης αποφάσεων ή αλλιώς τον «κηδεμόνα» κάθε Νεανικού Θεάτρου. Η ίδια έρευνα επαναλήφθηκε δέκα χρόνια αργότερα στην Ιρλανδία από τον ίδιο οργανισμό, με τους ίδιους στόχους και βασισμένη στα ήδη υπάρχοντα μοντέλα θεάτρου. Η βασική διαφορά που εντοπίστηκε ήταν ότι στα χρόνια που μεσολάβησαν δημιουργήθηκαν αρκετά καινούργια Νεανικά Θέατρα και σε πολλά από τα υπάρχοντα αυξήθηκε η συμμετοχή των νέων (Centre Stage +20, 2017-2019, σ. 7).

Στόχοι της έρευνας

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίστηκε ένα κενό στην έρευνα για το Νεανικό Θέατρο στην Κύπρο. Ως εκ τούτου, διεξήχθη έρευνα πεδίου από τη γράφουσα, με σκοπό να χαρτογραφηθούν τα θεατρικά εργαστήρια/σχολές/οργανισμοί/φορείς (καλούμενοι εφεξής «οργανισμοί») που δραστηριοποιούνται στον τομέα του Νεανικού Θεάτρου στην Κύπρο στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με τα προγράμματά τους, τα οποία απευθύνονται σε έφηβους (ηλικίας 11-18 ετών). Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής μελέτης, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας και θα παρουσιάσει μόνο τις απαντήσεις οι οποίες αφορούν τα εξής ερωτήματα που τέθηκαν στους οργανισμούς που συμμετείχαν:

1. Πόσοι οργανισμοί στην Κύπρο λειτουργούν τμήματα Νεανικού Θεάτρου και ποιο είναι το προφίλ των εφήβων που συμμετέχουν και των διδασκόντων;
2. Ποιες θεατρικές δραστηριότητες περιλαμβάνονται στα προγράμματα των οργανισμών και ποιες μεθοδολογίες χρησιμοποιούνται;
3. Ποιοι είναι οι στόχοι των προγραμμάτων Νεανικού Θεάτρου;
4. Θεωρείται απαραίτητο το ανέβασμα θεατρικής παράστασης;
5. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους συμμετέχουν οι έφηβοι στην επιλογή θεατρικού έργου, στη σκηνοθεσία και την προβολή της θεατρικής παράστασης;

Εργασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διαχύθηκε στους οργανισμούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω μηνύματος στις σελίδες τους και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Οι οργανισμοί είχαν στη διάθεσή τους μία εβδομάδα για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και να το επιστρέψουν στην ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των Νεανικών Θεάτρων. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, με στόχο τη συλλογή πληροφοριών για τη λειτουργία των ομάδων. Το τρίτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, με στόχο να καταγραφούν οι απόψεις των υπευθύνων των οργανισμών σε σχέση με τρεις παραμέτρους: α) την προσωπική ανάπτυξη των νέων, β) την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων και γ) την ενίσχυση της αισθητικής τους καλλιέργειας. Η χρήση των ανοιχτών ερωτήσεων θεωρήθηκε



επιβεβλημένη για τις ανάγκες της έρευνας, αφού επιτρέπουν στο άτομο να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις του. Παράλληλα, του παρέχουν τη δυνατότητα να εκφράσει με τον δικό του τρόπο τις θέσεις του, να παραθέσει τα στοιχεία που στηρίζουν τις απόψεις του και γενικά να παρουσιάσει τον δικό του τρόπο σκέψης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 91). Επιπλέον, μέσω της ανοιχτής ερώτησης, το άτομο έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί με δικούς του όρους σε σύνθετα θέματα (Κυριαζή, 1998, σ. 128).

Το παρόν άρθρο περιορίζεται στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων. Η ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων, που είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την έρευνα, δεν θα αναλυθεί στο παρόν άρθρο, αλλά θα παρουσιαστεί αργότερα στη διατριβή, όπου θα γίνει και προσπάθεια κατηγοριοποίησης των οργανισμών σε μοντέλα σύμφωνα με: α) την προσωπική ανάπτυξη των νέων, (β) την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων και (γ) την ενίσχυση της αισθητικής τους καλλιέργειας.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 22 οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στην Κύπρο και σύμφωνα με τα στοιχεία που έδωσαν λειτουργούν τμήμα Νεανικού Θεάτρου στο πλαίσιο της δράσης τους. Να σημειωθεί ότι αρχικά είχαν εντοπιστεί 62 οργανισμοί, εντούτοις μετά την επικοινωνία της ερευνήτριας μαζί τους, διαπιστώθηκε ότι οι 16 από αυτούς, λόγω δυσκολιών που αντιμετώπισαν, δεν κατέστη

δυνατόν να ενεργοποιήσουν το τμήμα Νεανικού Θεάτρου κατά τα έτη 2017-2020, οι 5, παρόλο που λειτουργούσαν νεανικό τμήμα, αρνήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, γιατί θεώρησαν ότι τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν προσωπικά δεδομένα και οι υπόλοιποι 19, ενώ συμφώνησαν να λάβουν το ερωτηματολόγιο, εντέλει δεν το επέστρεψαν συμπληρωμένο. Οι οργανισμοί εντοπίστηκαν μέσα από προσωπική έρευνα της γράφουσας στις σελίδες τους στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής τους δικτύωσης.

Ανάλυση

Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα έγινε με τη χρήση του Microsoft Excel και ακολούθησε η περιγραφική παρουσίαση όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Για τα πιο σημαντικά ευρήματα έγινε σχηματική απεικόνιση σε μορφή γραφημάτων.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, προκύπτει ότι οι περισσότεροι οργανισμοί που συμμετείχαν στην έρευνα δραστηριοποιούνται στην επαρχία Λευκωσίας, με ποσοστό 31,82%, ενώ οι λιγότεροι στην επαρχία Αμμοχώστου, με ποσοστό 4,55%. Όσον αφορά τον αριθμό των εφήβων που συμμετείχαν στα προγράμματα Νεανικού Θεάτρου, παρατηρείται μια αυξητική τάση της τάξης του 14% κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 (355 στο σύνολο) σε σχέση με τη σχολική χρονιά 2017-2018 (κατά την οποία συμμετείχαν συνολικά 312 έφηβοι). Ενδιαφέρουσα είναι και η σύνθεση των τμημάτων, αφού, όπως



διαφάνηκε, η πλειονότητα είναι κορίτσια (ποσοστό 73%). Επίσης, οι περισσότεροι έφηβοι (41,50%) είναι ηλικίας από 11 έως 14 ετών, ενώ, καθώς μεγαλώνουν, σημειώνεται μείωση στο ποσοστό συμμετοχής τους, με αποτέλεσμα στις ηλικίες 15 έως 18 το ποσοστό να περιορίζεται στο 31,74%.

Αναφορικά με το προφίλ των διδασκόντων, η πλειονότητα του δείγματος (71,43%) φαίνεται ότι κατέχει πτυχίο σχετικό με το θέατρο (ηθοποιοί, θεατροπαιδαγωγοί και θεατρολόγοι). Επίσης, όπως δηλώθηκε στις απαντήσεις, πέραν των παραπάνω ειδικοτήτων, τη διδασκαλία αναλαμβάνουν φιλόλογοι, δάσκαλοι και καθηγητές.

Στην ερώτηση σχετικά με τη συχνότητα των συναντήσεων των ομάδων Νεανικού Θεάτρου, οι οργανισμοί, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 90%, απάντησαν ότι συναντιούνται με τις ομάδες τους μία φορά την εβδομάδα, με μέσο όρο διάρκειας των συναντήσεών τους τη μία ώρα και τριάντα λεπτά. Πιο αναλυτικά, ποσοστό 63,64% συναντιούνται για δύο ώρες, 31,82% για μία ώρα και τριάντα λεπτά και 4,54% για μία ώρα. Επιπλέον, σε σχέση με τις δραστηριότητες που συμμετέχουν οι έφηβοι εντοπίστηκε ότι όλοι ανεξαιρέτως οι οργανισμοί περιλαμβάνουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους το θεατρικό παιχνίδι, τις ασκήσεις συγκέντρωσης, τις ασκήσεις συνεργασίας και τον αυτοσχεδιασμό. Σχεδόν όλοι (21 οργανισμοί από τους 22) διδάσκουν υποκριτική, ενώ αρκετά δημοφιλή προγράμματα είναι η ορθοφωνία, το τραγούδι και το σωματικό θέατρο, δηλαδή η μέθοδος κατά την οποία το σώμα θεωρείται ως το βασικό εργαλείο της υποκριτικής πράξης.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία των θεατρικών προγραμμάτων, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τρεις επιλογές. Η πρώτη επιλογή ήταν το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, αλλά ταυτόχρονα χρησιμοποιεί δραστηριότητες εμπνευσμένες από τη θεατρική τέχνη και δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφραστούν σωματικά και λεκτικά και να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους αποκτώντας κοινωνική ευθύνη (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, σ. 19). Η δεύτερη επιλογή αφορούσε τη χρήση του εφαρμοσμένου δράματος, μια μεθοδολογία η οποία χρησιμοποιεί το θέατρο ως κοινωνική παρέμβαση έξω από τα συμβατικά θεατρικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, το εφαρμοσμένο δράμα χρησιμοποιεί όλες τις πρακτικές εφαρμογές του θεάτρου, όπως το δράμα/θέατρο στην εκπαίδευση και το θέατρο της κοινότητας για την επίτευξη των στόχων του (Nicholson, 2005, σ. 2). Η τρίτη ήταν η επιλογή «άλλο», στην οποία οι συμμετέχοντες μπορούσαν να καταγράψουν τη δική τους μεθοδολογία. Από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων, εντοπίζεται, ότι 9 οργανισμοί χρησιμοποιούν στη μεθοδολογία τους τόσο το εκπαιδευτικό δράμα όσο και το εφαρμοσμένο δράμα. Μερικές από τις απαντήσεις στην τρίτη επιλογή ήταν η χρήση των τεχνικών δραματοθεραπείας, το αρχαίο δράμα και το παραμύθι.

Όσον αφορά την ερώτηση για τους στόχους των προγραμμάτων τους, όλοι οι οργανισμοί απαντούν ότι στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων. Επίσης, 21 οργανισμοί απαντούν ότι στοχεύουν στη δημιουργική έκφραση και 20 στην

ανάπτυξη της συλλογικότητας/συνεργασίας και στην υποκριτική τέχνη. Οι 19 δηλώνουν ότι στοχεύουν στη γλωσσική ανάπτυξη, οι 18 στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας/οργανωτικής ικανότητας και οι 9 στη δημιουργική γραφή.

Επίσης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν κατά πόσο ανεβάζουν παραστάσεις κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η οποία ξεκινά τον Σεπτέμβριο για κάποιους και τον Οκτώβριο για κάποιους άλλους, και εκτείνεται μέχρι τον Ιούνιο του επόμενου έτους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, όλοι οι οργανισμοί ανεβάζουν παραστάσεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων τους. Σε ποσοστό 59% οι οργανισμοί ανεβάζουν τουλάχιστον μία παράσταση, ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 22% ανεβάζει και δεύτερη παράσταση. Περαιτέρω για το θέμα αυτό οι διδάσκοντες απάντησαν στο κατά πόσο θεωρούν απαραίτητο το ανέβασμα θεατρικής παράστασης. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων οργανισμών (ποσοστό 68%) απάντησε ότι το θεωρεί απαραίτητο. Μεταξύ άλλων, ανέφεραν τα ακόλουθα: «Η παράσταση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας και επιστέγασμα της δουλειάς που γίνεται στις εφηβικές ομάδες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς», «Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο και να έχουν συγκεκριμένο στόχο, να μεταδώσουν το μήνυμα που θέλουν κάθε φορά», «Εφαρμόζονται στην πράξη όσα μαθαίνουν στις συναντήσεις που προηγούνται. Επίσης, μαθαίνουν πόσο σημαντικό είναι να είσαι συνεπής, να συμμετέχεις στην πρόβα και να μη στήνεις την ομάδα. Μαθαίνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη. Χωρίς παράσταση είναι απλά μαθήματα. Η παράσταση βοηθά και τους γονείς να δουν τη δουλειά που έγινε στο θέατρο» και «Η επαφή με το κοινό είναι απαραίτητη και ενδυναμώνει».

Η πλειονότητα των οργανισμών του δείγματος (15) απάντησε ότι η παράσταση ή οι παραστάσεις τους δεν βασίζονται πάντα σε υπάρχοντα θεατρικά κείμενα, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις η ίδια η ομάδα συνθέτει το δραματικό κείμενο που θα παρασταθεί. Με σκοπό να συλλεχθούν περισσότερες πληροφορίες, ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να αναφέρουν τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν ως αφορμή για τη σύνθεση του δραματικού κειμένου. Η ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής και ως εκ τούτου 15 οργανισμοί απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την τεχνική του αυτοσχεδιασμού, 12 την πρακτική και τις τεχνικές της δημιουργικής γραφής, 11 οργανισμοί επιλέγουν το είδος του *Devised Theatre* (Θέατρο της Επινόησης) και 6 τη μέθοδο του *Process Drama* (Διαδικαστικό Δράμα). Σύμφωνα με την τεχνική του Θεάτρου της Επινόησης, το

δραματικό κείμενο δημιουργείται μέσα από τους πειραματισμούς μιας ομάδας η οποία επιλέγει να ερευνήσει θεατρικά μια ιδέα, μια σκέψη ή ένα θέμα που την ενδιαφέρει και έχει σκοπό να παρασταθεί επί σκηνής (Ρεπούση, 2019, σ. 40). Αντίθετα, στο Διαδικαστικό Δράμα ο διδάσκων και οι συμμετέχοντες συνεργάζονται για να δημιουργήσουν έναν φανταστικό δραματικό κόσμο, στο πλαίσιο του οποίου διερευνούν ένα πρόβλημα, μια κατάσταση ή ένα θέμα που τους ενδιαφέρει προς όφελος των συμμετεχόντων και χωρίς να αποσκοπεί στο ανέβασμα θεατρικής παράστασης την οποία θα παρακολουθήσει το κοινό (O'Neill, 1995, σ. 152).

Σε σχέση με το ποσοστό εμπλοκής των εφήβων στη διαδικασία επιλογής του έργου, καθώς και τον βαθμό συμμετοχής τους στο ανέβασμα της παράστασης, οι οργανισμοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά σχετικών ερωτήσεων. Σύμφωνα με τα στοιχεία που λήφθηκαν, η επιλογή του έργου που θα ανεβάσει μια ομάδα επί σκηνής είναι μια συλλογική δουλειά. Με ποσοστό 68%, οι ερωτηθέντες οργανισμοί απάντησαν ότι αποφασίζουν από κοινού για το έργο, δηλαδή ο διδάσκων μαζί με τους εφήβους. Επίσης, σε ποσοστό 73%, δήλωσαν ότι οι έφηβοι συμμετέχουν στην προβολή της παράστασης μέσω της δημιουργίας αναρτήσεων στους προσωπικούς τους λογαριασμούς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, της διανομής διαφημιστικών φυλλαδίων στο φιλικό τους περιβάλλον, της δημιουργίας διαφημιστικών βίντεο, ακόμη και μέσω της ετοιμασίας δρώμενων που παρουσιάζουν σε διάφορους εξωτερικούς χώρους, όπως πλατείες, για να προσελκύσουν το κοινό. Τα στατιστικά στοιχεία έδειξαν ότι οι έφηβοι δεν ασχολούνται με την εξεύρεση πόρων για το ανέβασμα της παράστασης (ποσοστό 86%). Να σημειωθεί ότι οι έφηβοι, για τη συμμετοχή τους στα θεατρικά προγράμματα, πληρώνουν μηνιαία δίδακτρα στους οργανισμούς.

Από την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι οι έφηβοι εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στη σκηνοθεσία της παράστασης (ποσοστό 73%). Όπως δήλωσαν οι ερωτηθέντες: «Τα παιδιά έρχονται με προτάσεις. Είναι πάντα αποδεκτές. Αυτά τα παιδιά γίνονται βοηθοί σκηνοθέτες», «Στα αυτοσχεδιαστικά σημεία τα παιδιά σκηνοθετούν ανάλογα με τον χαρακτήρα και τη συνθήκη κάθε φορά, όμως η κύρια σκηνοθεσία αφορά τους εκπαιδευτές», «Τα πάντα δοκιμάζονται με βάση τις ιδέες των εφήβων και κατόπιν συζήτησης καταλήγουμε στη σκηνοθεσία», «Παρουσιάζουν ιδέες», «Λέγοντας τις απόψεις και τις ιδέες τους. Είναι μια ομαδική διαδικασία. Σαφέστατα ο δάσκαλος φέρει την ευθύνη, για να προστατέψει τα παιδιά και τη θεατρική τέχνη».

Ως προς την αξιολόγηση που ακολουθεί μετά το



τέλος της παράστασης, διαπιστώνεται ότι το 78% των οργανισμών αξιολογεί την παράσταση μέσα από ερωτήσεις ανατροφοδότησης και ομαδική συζήτηση. Όπως ανέφεραν: «Γίνεται συνάντηση/ κλείσιμο που περιλαμβάνει συζήτηση εμπειριών και γεγονότων, τα οποία αφορούν όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της παράστασης ή πιθανή αλλαγή σημείων, επίτευξη ή μη του στόχου της χρονιάς», «Αναστοχασμός. Συζήτηση. Συναισθήματα», «Ανατροφοδότηση και απολογισμός», «Συζητώντας μετά το τέλος της παράστασης για την εμπειρία μας. Στόχος μας δεν είναι να φτάσουμε σε ένα τέλειο αποτέλεσμα ή να ανταγωνιστούμε επαγγελματικές παραστάσεις ή άλλες. Στόχος είναι να απολαύσουμε τη διαδικασία και το ταξίδι», «Προβολή μαγνητοσκόπησης, σχόλια, παρατηρήσεις, εντυπώσεις».

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τους οργανισμούς, οι οποίοι λειτουργούσαν τμήματα Νεανικού Θεάτρου κατά τα έτη 2017-2020 στο πλαίσιο των προγραμμάτων τους, τις θεατρικές τους δραστηριότητες, τη μεθοδολογία που ακολουθούν, τους στόχους τους και να εξετάσει κατά πόσο τα προγράμματα αυτά καταλήγουν στο ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των οργανισμών που συμμετείχαν στην έρευνα, ο παραπάνω σκοπός επιτεύχθηκε και δημιουργήθηκε ένας ενδεικτικός χάρτης με τους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην Κύπρο στον τομέα του Νεανικού Θεάτρου.

Όπως διαφάνηκε, υπάρχει αυξημένη συμμετοχή στα τμήματα θεάτρου από έφηβους ηλικίας κυρίως

11 έως 14 ετών και τα τμήματα αυτά είναι στελεχωμένα από άτομα καταρτισμένα στην τέχνη του θεάτρου ή στο θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση. Επίσης, τα προγράμματά τους χαρακτηρίζονται από τη χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων και μοιράζονται κοινούς στόχους ως προς την επίδραση του θεάτρου στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εφήβων και της προσωπικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Όσον αφορά τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι οργανισμοί στα προγράμματά τους, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν δεν μας επιτρέπουν να κάνουμε σε βάθος ανάλυση, αλλά μαρτυρούν τον πολυσυνθετικό χαρακτήρα των προγραμμάτων και τη χρήση μη αυστηρών μεθοδολογιών, οι οποίες προσαρμόζονται ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους.

Το ανέβασμα θεατρικής παράστασης θεωρείται σημαντικό από τους διδάσκοντες, αφού μέσω αυτής οι έφηβοι εκφράζονται δημιουργικά, γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην πράξη όσα διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν. Επιπλέον, η παράσταση δεν αποτελεί μόνο πεδίο ανάπτυξης των παιδαγωγικών στόχων, αλλά είναι η κορυφαία στιγμή ολοκλήρωσης της θεατρικής δημιουργίας, η οποία απαιτεί την επικοινωνία, το αίσθημα ευθύνης, τη συνεργασία, την αλληλοκατανόηση και τη δημιουργική έκφραση τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων (Γραμματάς 2003, σ. 489). Αντίστοιχη είναι και η άποψη του Richardson (2015, σ. 15), σύμφωνα με την οποία η διαδικασία που προηγείται του ανεβάσματος μιας θεατρικής παράστασης είναι εξίσου σημαντική με το αποτέλεσμα που παρουσιάζεται για δύο λόγους: Πρώτον, η εμπλοκή των εφήβων στις θεατρικές δραστηριότητες αποβλέπει να επιτευχθεί ο στόχος του Νεανικού Θεάτρου, που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των εφήβων. Δεύτερον, το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης αποτελεί φυσικό επακόλουθο της διαδικασίας που προηγείται. Επιπλέον, κατά την προετοιμασία και το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν το σώμα τους για να εκφραστούν και να αφηγηθούν ιστορίες (Schechner, 2013, σ. 28).

Ως προς την εμπλοκή των εφήβων στη διαδικασία επιλογής θεατρικού έργου, στη σκηνοθεσία και την προβολή μιας θεατρικής παράστασης, προκύπτει ότι πρόκειται για μια συλλογική δουλειά, που απαιτεί τη συνεργασία των εφήβων και των διδασκόντων. Όπως επισημαίνει ο Neelands (2008), «η συμμετοχή των νέων στη θεατρική ομάδα δεν θα πρέπει να είναι συνυφασμένη μόνο με το ανέβασμα μιας παράστασης, αλλά και με το πώς θα ανέβει αυτή η παράσταση και πώς θα εξευρεθούν οι πόροι για το ανέβασμά της» (σ. 10).

Με βάση την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα. Ο πρώτος αφορούσε τον εντοπισμό του

δείγματος, λόγω της μη ύπαρξης άλλης καταγεγραμμένης έρευνας στη βιβλιογραφία που να αφορά την Κύπρο και η οποία να αποτελέσει έρεισμα για τη διεξαγωγή της παρούσας. Επιπλέον, αποδείχτηκε ότι δεν υπάρχει κάποιος φορέας, δημόσιος ή ιδιωτικός, ο οποίος να έχει συλλέξει στο παρελθόν ή να συλλέγει συστηματικά στοιχεία για τους οργανισμούς οι οποίοι ασχολούνται με το Νεανικό Θέατρο. Επίσης, οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν για τους οργανισμούς εντοπίστηκαν μέσα από τις σελίδες τους στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και ως εκ τούτου έπρεπε να διερευνηθούν περαιτέρω για να εξακριβωθεί κατά πόσο είναι έγκυρες. Η διαδικασία αυτή υπήρξε χρονοβόρα και καθυστέρησε τη διάχυση του ερωτηματολογίου. Μεγάλη δυσκολία παρατηρήθηκε επίσης και στην ανταπόκριση των οργανισμών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Αρκετοί οργανισμοί που αποδέχτηκαν αρχικά να λάβουν το ερωτηματολόγιο στη συνέχεια αρνήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις επικαλούμενοι προσωπικούς λόγους.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω περιορισμούς και τις δυσκολίες της έρευνας, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν μπορούν να θεωρηθούν εξαντλητικά, αφού υπάρχουν πτυχές της έρευνας οι οποίες μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω. Ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για μελλοντική έρευνα, με στόχο να γίνει μια ευρύτερη προσπάθεια να συλλεχθούν περισσότερα στοιχεία και πληροφορίες για τα προγράμματα Νεανικού Θεάτρου στην Κύπρο. Αυτό που σίγουρα μπορούμε να υποστηρίξουμε είναι ότι υπάρχει μια μεγάλη κοινότητα στην Κύπρο που ασχολείται με το Νεανικό Θέατρο και η οποία φαίνεται να θέτει γερές βάσεις για τη μετέπειτα εξέλιξη του είδους αυτού και να εργάζεται συνειδητά, έτσι ώστε όλο και περισσότεροι έφηβοι να λαμβάνουν τα οφέλη που προσφέρει.

Βιβλιογραφία:

Ελληνόγλωσση

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Θέατρο για ανηλίκους θεατές*. Ανακτήθηκε στις 15/3/2020 από: <https://tinyurl.com/5drznasy>
- Κυριαζή, Νότα. (1998). *Η κοινωνιολογική Έρευνα. Η κριτική επισκόπηση μεθόδων και & Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Παπαναστασίου Έλενα Κ., Κωνσταντίνος Παπαναστασίου. (2016) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Γ' Έκδοση*. Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση

- Burton, B. (2002). Staging the transitions to maturity: Youth theater and the rites of passage through adolescence. *Youth Theatre Journal*, 16(1), 63-70.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research*. Athens: Metaichmio.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-72.
- Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program?. *Child development*, 78(4), 1083-1099.
- Needlands, J. (2008, May). *Essentially youth theatre*. Στο NAYAD Starting the Debate Seminar, 10 Μαΐου.
- N., Helen (2005). *Applied Drama: the Gift of Theatre*. Floundmills: Palgrave Macmillan.
- O' Neil, C. (1995). *Drama worlds. A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Rhona, D. NAYD (2009). *Centre Stage +10": A Report on Youth Theatre in Ireland*. Retrieved from: <https://www.youththeatre.ie/content/files/CENTRE-STAGE-10-FULL.pdf>
- Rhona, D. NAYD (2019). *Centre Stage +20": A Report on Youth Theatre in Ireland*. Retrieved from https://www.youththeatre.ie/content/files/CENTRE-STAGE-20-FULL_2021-01-26-154903.pdf
- Richardson, M. (2015). *Youth theatre: Drama for life*. Routledge.
- Schechner, R. (2017). *Performance studies: An introduction*. Routledge.
- National Association of Youth Theatres (n.d.). Our definition of youth theatre. Retrieved from https://www.nayt.org.uk/definition_principles
- Vettraino, E., Linds, W. & Jindal-Snape, D. (2017). Embodied voices: using applied theatre for co-creation with marginalised youth. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(1), 79-95.

Η Έλενα Πολυβίου είναι φιλόλογος και εμψυχώτρια εφαρμοσμένου δράματος. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στο Εφαρμοσμένο Δράμα (Πανεπιστήμιο Exeter) και υποψήφια διδάκτωρ στην εκπαίδευση με κατεύθυνση το θέατρο (Πανεπιστήμιο Frederick). Στη διάρκεια της πολύχρονης εμπειρίας της, έχει διοργανώσει σεμινάρια, εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά, νέους, ενήλικες και έχει εφαρμόσει προγράμματα κοινωνικής παρέμβασης σε ομάδες νέων με παραβατική συμπεριφορά, στις φυλακές, σε άτομα τρίτης ηλικίας, ΑμεΑ και μετανάστες. Έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε συνέδρια και ως εμψυχώτρια του εργαστηρίου στην 8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο. Είναι πρόεδρος του Ιδρύματος Motivation in Arts (MiA) και ιδρυτικό μέλος της Θεατρικής Σκηνης «Παρέμβασις». Είναι επίσης μέλος των εκπαιδευτών του Κυπριακού Συμβουλίου Νεολαίας και συντονίστρια της ομάδας έρευνας του Κυπριακού Κέντρου Θεάτρου Assitej Cyprus.

Αγωγή του Πολίτη και Δημοκρατία: Ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης έφηβων μαθητών. Μια δια-πολιτισμική μελέτη μέσω του κοινωνικού θεάτρου στο Μεξικό και στην Ελλάδα

Χριστιάνα Μόσχου

Περίληψη

Η διδακτορική διατριβή προέκυψε μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Εξετάστηκαν οι θεωρητικές παράμετροι, οι προηγούμενες έρευνες και οι καθιερωμένες τεχνικές κοινωνικού θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης, καταρτίστηκε ένα πρόγραμμα θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης με στόχο την κινητοποίηση του πολιτικού δυναμικού των έφηβων μαθητών. Κατόπιν σχεδιάστηκε μια πιλοτική εφαρμογή που έλαβε χώρα στην πόλη Aguascalientes. Από την ανατροφοδότηση της πιλοτικής εφαρμογής της παρέμβασης μορφοποιήθηκε η καθαυτό έρευνα πεδίου της διδακτορικής διατριβής στις πόλεις Aguascalientes και Θεσσαλονίκη. Το τελικό κείμενο αποτελείται από την εισαγωγή, έξι κεφάλαια, όπου αναπτύσσεται η διατριβή, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Η διατριβή ξεκινά με μια εκτενή εισαγωγή, που έχει ως στόχο να εισάγει τον αναγνώστη στον προβληματισμό επί του θέματος. Για τον σκοπό αυτό παρουσιάζεται σε αδρές γραμμές η σύγχρονη έννοια της δημοκρατίας και η συγκρότηση των πολιτών εντός αυτής. Η παρουσίαση εμπλουτίζεται από παραδείγματα εναλλακτικής συμβίωσης, ενώ περιγράφεται πρωτόλεια και η σύνδεση κοινωνικού θεάτρου και πολιτεότητας. Με αυτό τον τρόπο ορίζεται και το αντικείμενο μελέτης, δηλαδή η καλλιέργεια της πολιτεότητας μέσα από το κοινωνικό θέατρο, το οποίο υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών: Πρόκειται για ένα πολιτικό θέατρο που στόχο έχει να δίνει φωνή στους ανθρώπους και να τους χειραφετεί. Στη συνέχεια, καταγράφεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά τη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη σε σχέση με το κοινωνικό θέατρο βάσει των αρχών της διεπιστημονικότητας και παρατίθεται το σχέδιο εργασίας της παρούσας διατριβής. Επιχειρείται ακόμη μια πρώτη σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η οποία τοποθετεί τη διατριβή εντός σχολικού πλαισίου, καθώς θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει υπάρξει παραδοσιακά ένα προνομιακό πλαίσιο για την κατασκευή της πολιτεότητας.

Κατόπιν παρουσιάζεται το εμπειρικό πλαίσιο, δηλαδή το γνωστικό πεδίο της διδακτορικής έρευνας. Η διατριβή περιλαμβάνει μια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση η οποία προσδοκά να συμβάλει στην αλλαγή του

μαθήματος της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής προς μια κατεύθυνση που θα δίνει έμφαση στο παράδειγμα της βιωματικής μάθησης. Σε αυτό το κεφάλαιο, προκειμένου να αποσαφηνιστεί το πλαίσιο σχεδιασμού της παρέμβασης, περιγράφονται ορισμένα σημαντικά ρεύματα του καλλιτεχνικού θεάτρου και τα είδη του εφαρμοσμένου θεάτρου. Κατόπιν παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα των δύο χωρών, με έμφαση στο τι προβλέπουν για την πολιτική αγωγή στο Γυμνάσιο, καθώς και τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπλουτίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Στη συνέχεια, ξετυλίγεται το θεωρητικό πλαίσιο της πολιτικής θεωρίας που διατρέχει την παρέμβαση και παρουσιάζονται δύο έννοιες: η δια-πολιτισμικότητα και η δημοκρατία, ορίζοντας και τα αντίστοιχα υποκεφάλαια. Καθένα από αυτά παρέχει βασικά εννοιολογικά στοιχεία για την κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος.

Η δια-πολιτισμικότητα (trans-culturalism) ως τρόπος ανάγνωσης της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας νοηματοδοτεί μελέτες σαν την παρούσα διατριβή. Οι έννοιες της παγκοσμιοποίησης, της παγκόσμιας διακυβέρνησης και του «παγκόσμιου Νότου» στο δια-πολιτισμικό πλαίσιο της σύγχρονης εποχής ορίζουν μια πολιτειότητα πέραν των εθνικών συνόρων, όπου οι τρόποι πολιτικής συμπεριφοράς καθορίζονται τόσο από την εντοπιότητα όσο και από τα κοσμοσυστήματα. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το Μεξικό και η Ελλάδα κατέχουν μια όμορη θέση όχι στον γεωγραφικό χάρτη, αλλά στην πολιτική χαρτογράφηση των παγκόσμιων συστημάτων.

Το κοινό των πολιτικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών της Ελλάδας και του Μεξικού εντάσσει τις δύο χώρες στο σύνολο των κρατών που ορίζονται από τη θεωρία των παγκόσμιων συστημάτων ως «παγκόσμιος Νότος». Οι διαπολιτιστικές (cross-cultural) προσεγγίσεις στις χώρες του παγκόσμιου Νότου μπορούν να συνεισφέρουν στην πληρέστερη κατανόηση των εκάστοτε κοινωνικών φαινομένων και πολιτικών τάσεων που τις διέπουν, να αναδείξουν τη συνάφεια που τις χαρακτηρίζει και να οδηγήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Έτσι, λόγω αυτής της συνάφειας, μια συγκριτική μελέτη μεταξύ των δύο χωρών που μας αφορούν όχι μόνο διευκολύνει τη μελέτη των φαινομένων εντός της καθεμιάς από αυτές, αλλά επιτρέπει και

τη διαμόρφωση πιο ουσιαστικής αντίληψης και αντιμετώπισης των ζητημάτων που ξεπερνούν τις κατά τόπο συνθήκες, αφού εδράζονται σε ένα διεθνές πολιτικοκοινωνικό σύμπλεγμα.

Η παρούσα διατριβή λοιπόν μελετά δύο διαφορετικούς τόπους, το Μεξικό και την Ελλάδα, μέσω του κοινωνικού θεάτρου ως εργαλείου έκφρασης και μάθησης. Ωστόσο, το κεντρικό θέμα της διατριβής παραμένει η αγωγή του πολίτη στη δημοκρατία. Η διαθεματικότητα που παρουσιάστηκε στην εισαγωγή, το θέατρο και το δράμα, όπως αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, η δια-πολιτισμικότητα και η έννοια του παγκόσμιου Νότου που αναπτύχθηκαν παραπάνω, καθώς και η κριτική παιδαγωγική, που θα υποστηριχθεί στο κεφάλαιο της επιστημολογίας, συνιστούν επιμέρους στοιχεία ενός κεντρικού επιχειρήματος που αφορά τον κοινό τρόπο με τον οποίο ο πολίτης μαθαίνει να συγκροτείται σε κοινότητες και να καλλιεργεί ιδιότητες μέσα στο εσωτερικό δημοκρατικών θεσμών. Για να πλαισιωθούν όλα αυτά, επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας και ολοκληρώνεται με τη συμμετοχή στη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη.

Στη συνέχεια, εξετάζεται η επιστημολογία της διατριβής, που εντοπίζει τα θεωρητικά της ερείσματα στην κριτική παιδαγωγική. Κατόπιν παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός ως έρευνα-δράσης και καταγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας. Μετά την παρουσίαση της έρευνας στο πεδίο και τη μελέτη των δεδομένων ακολουθεί η καταγραφή των αποτελεσμάτων. Αρχικά δίνεται σε αδρές γραμμές η εικόνα των σχολείων πριν από την παρέμβαση, τα βασικά στοιχεία της παρέμβασης και τα θέματα που συζητήθηκαν κατά τη διάρκειά της. Κατόπιν μελέτης όλων των πληροφοριών, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρατήρηση, συνέντευξη και ερωματολόγιο. Τέλος, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση.

Επιστρέφοντας στους άξονες που θέτει ο τίτλος της διατριβής, στο τελευταίο κεφάλαιο συνδυάζονται τα συμπεράσματα της διατριβής με τη δημοκρατία της συμπερίληψης και τη δια-πολιτισμικότητα, την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαμόρφωση της πολιτικότητας, καθώς και την αλληλεπίδραση των μαθητών στο κοινωνικό θέατρο. Καταλήγοντας, δηλώνονται συνοπτικά τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και η θέση της διατριβής. Ως προς τα συμπεράσματα, η δυναμική που καταγράφηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας πεδίου μαρτυρά μεγάλη διαφορά μεταξύ των ομάδων μαθητών στις δύο χώρες. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο Μεξικό φαίνεται ότι επηρεάζονται περισσότερο από το συναίσθημα, ενώ οι μαθητές στην Ελλάδα μοιάζει να καθοδηγούνται από τη νόηση. Ωστόσο, η φύση της έρευνας, δηλαδή μια βραχυπρόθεσμη έρευνα με περιορισμένο δείγμα, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Είναι σημαντικό να διατηρηθεί απόσταση από την αποτύπωση ολοκληρωμένων σχημάτων

και αναπαραστάσεων που μπορούν να οδηγήσουν σε στερεοτυπικές εικόνες. Παρουσιάζεται μια τάση που αξίζει να διερευνηθεί με μεγαλύτερη προσοχή σε μελλοντικές έρευνες, τόσο μεταξύ αυτών των δύο χωρών όσο και μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών σχηματισμών του παγκόσμιου Νότου.

Συμπερασματικά, η δημοκρατία μπορεί να αποτελέσει την πολιτική απάντηση στα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα τόσο στο επίπεδο της κεντρικής συγκρότησης της κοινωνίας όσο και στις σχέσεις της ιδιωτικής σφαίρας που εξακολουθούν να είναι κοινωνικές και να αποτελούν μέρος του πολιτικού πολιτισμού.

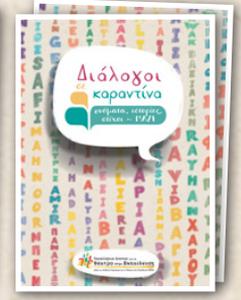
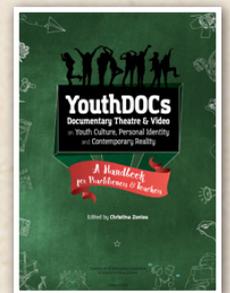
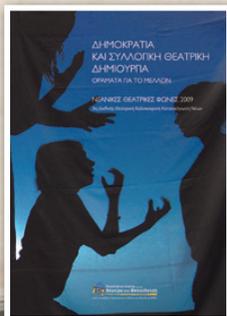
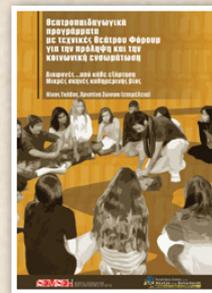
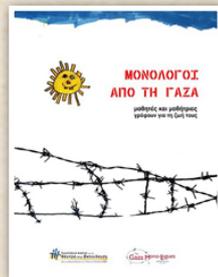
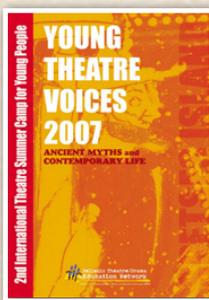
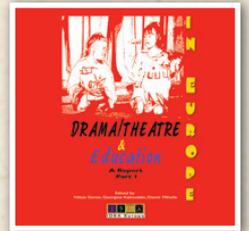
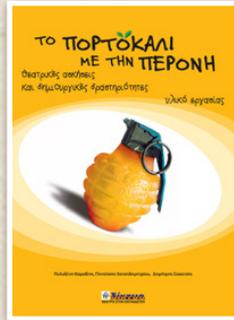
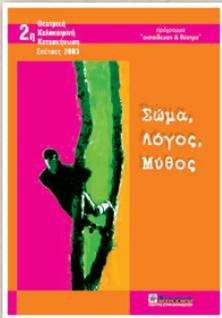
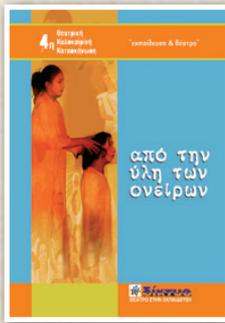
Η διακυβέρνηση της πολιτείας και η διακυβέρνηση ενώσεων και συλλογικοτήτων απαιτούν κατάρτιση στη λήψη αποφάσεων, προηγούμενη εμπειρία σε δημοκρατικούς κύκλους, συμμετοχή στον κοινό χώρο και ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων.

Σημειώσεις:

- Για την εκπόνηση της διατριβής υπογράφηκε το Ειδικό Πρωτόκολλο Συνεργασίας για Εκπόνηση Διδακτορικών Διατριβών με Συνεπίβλεψη από τα πανεπιστήμια Universidad Veracruzana και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΦΕΚ 131/29-1-2016, 2ο τεύχος.
- Οι επιβλέποντες καθηγητές ήταν ο Roberto Anaya, Universidad Veracruzana και η Κωνσταντίνα Ριτσάτου, ΑΠΘ. Η τριμελής επιτροπή συμπεριλάμβανε και τους José Matías Romo Martínez και Αντώνη Λενακάκη.
- Η διδακτορική της έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το Εθνικό Συμβούλιο Επιστήμης και Τεχνολογίας του Μεξικού (CONACYT).
- Ο ισπανόφωνος τίτλος της διατριβής είναι: "Ciudadanía y Democracia: habilidades de interacción social en estudiantes adolescentes. Un estudio transcultural en México y en Grecia a través del teatro social".
- Η ημερομηνία υποστήριξης της διατριβής είναι η 4η Φεβρουαρίου 2021.

Η **Χριστιάνα Μόσχου** είναι απόφοιτη του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και του μεταπτυχιακού Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Το 2021 έλαβε με ευφημο μνεία τον διδακτορικό της τίτλο για τη διατριβή «Αγωγή του Πολίτη και Δημοκρατία: Ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης εφήβων μαθητών. Μια δια-πολιτισμική μελέτη μέσω του κοινωνικού θεάτρου στο Μεξικό και στην Ελλάδα» από το Universidad Veracruzana και το ΑΠΘ. Εργάζεται στην εκπαίδευση, διατελεί Γενική Γραμματέας του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων και είναι από τα ιδρυτικά μέλη του Ελληνικού Παραρτήματος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για τη Δημοκρατική Παιδεία. Έχει σκηνοθετήσει παραστάσεις κοινωνικού θεάτρου στην Ελλάδα και στο Μεξικό. Στην καλλιτεχνική δουλειά της το βίωμα, το δράμα και το θέατρο αποτέλεσαν το μέσο για να εκφραστεί η κοινωνική αλληλεγγύη, η ευαισθητοποίηση, η αντίσταση και η διεκδίκηση. Το νήμα που συνδέει μεταξύ τους τις διαφορετικές θεατρικές προσεγγίσεις είναι η εντοπιότητα και η γυναικεία αφήγηση.

ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΕΙΣ





ISSN 1109-821X